

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO

MIRSA F. PARANHOS

**A IGNORÂNCIA DO OUTRO COMO UM OUTRO DE SI MESMO:
contribuições da Bioética para o processo de ensino-aprendizagem**

São Paulo

2015

MIRSA F. PARANHOS

**A IGNORÂNCIA DO OUTRO COMO UM OUTRO DE SI MESMO:
contribuições da Bioética para o processo de ensino-aprendizagem**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Centro Universitário São Camilo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Bioética, sob orientação dos Professores Doutores Ana Maria Lombardi Daibem e Alfredo Antonio Fernandes

São Paulo

2015

Paranhos, Mirsa Florentino

A ignorância do outro como um outro de si mesmo: contribuições da Bioética para o processo de ensino-aprendizagem / Mirsa Florentino Paranhos. -- São Paulo : Centro Universitário São Camilo, 2015.
104 p.

Orientação de Alfredo Antonio Fernandes e Ana Maria Lombardi Daibem

Dissertação de Mestrado em Bioética, Centro Universitário São Camilo, 2015.

1. Bioética 2. Ensino e aprendizagem 3. Educação 4. Relações interpessoais
I. Fernandes, Alfredo Antônio II. Daibem, Ana Maria Lombardi III. Centro Universitário São Camilo IV. Título

CDD: 179.1

MIRSA F. PARANHOS

**A IGNORÂNCIA DO OUTRO COMO UM OUTRO DE SI MESMO:
contribuições da Bioética para o processo de ensino-aprendizagem**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Centro Universitário São Camilo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Bioética, sob orientação dos Professores Doutores Ana Maria Lombardi Daibem e Alfredo Antonio Fernandes

São Paulo, ____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Alfredo Antonio Fernandes

Professora Doutora Ana Maria Lombardi Daibem

Professora Doutora Roberta Galasso Nardi

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a cada um de meus alunos, razão pela qual me debruço nas pesquisas e movo minha prática para além de mim mesma, porque os reconheço como parte de mim mesma.

À minha mãe querida, Miriam, para que ela não se esqueça de que todo seu esforço para comigo não foi em vão.

Aos meus tios amados, Cidinha e Zeca, que me acolhem e me apoiam todos os dias incansavelmente para a realização de meus sonhos.

Ao meu filho Enzo, como herança, provando a ele que ensinar e aprender são uma dádiva nesta vida e que jamais devemos medir esforços para desempenhar tais tarefas da forma mais ética possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus por cada providência tomada para que eu chegasse até onde estou, cada dia mais humana. Por ter me abençoado com a energia vital que nos impulsiona ao crescimento, por meio de tantos acontecimentos trágicos, mas também divinos. Pela graça que me concedeu de conviver com gente repleta de valores que me instrumentalizam para seguir continuamente esperançosa e com fé na vida. Obrigada, Senhor, por haver tantos nomes, a seguir, dignos dos meus mais sinceros agradecimentos.

A toda minha família, refúgio acolhedor que sempre me amparou em todos os momentos de minha vida e, em especial, ao meu filho, que me transporta para o seu poético universo infantil repleto de alegria, esperança e beleza, cuja força pura e verdadeira me motiva, me recupera e me fortalece.

A todas as pessoas (e foram muitas) que, direta ou indiretamente, colaboraram para que o desenvolvimento desta pesquisa se realizasse, pois tiveram participação decisiva, desde as palavras de incentivo ou ajudas operacionais solicitadas pelo cotidiano, até as efetivas contribuições financeiras e intelectuais investidas neste trabalho.

Ao Centro Universitário São Camilo e à Capes, pela possibilidade de apoiar os estudos dos bolsistas, viabilizando a elaboração desta pesquisa.

Aos meus professores, que me inspiram e me fazem ter orgulho de também ser professora, especialmente ao Professor William Saad, que considero, neste trabalho, como sendo meu co-orientador, pois cada palavra proferida em suas encantadoras aulas incidia diretamente sobre esta pesquisa.

Aos meus companheiros de curso Anna Maria Mendes, Daniela Modena, Robson Souza, Samuel Sabino, e especialmente ao Eduardo Barbosa, cuja postura solidária e prestativa me surpreendia sempre.

À EMEF Embaixador Raul Fernandes, minha segunda morada, e a cada companheiro de trabalho e aluno que nela habita comigo, em especial a Dona Luíza Sabino, aos professores Marília Murakami, Marcelo Grazzini, Marcelo Tomassini e aos alunos do Ensino Fundamental II.

Ao meu diretor, Carlos Alberto de Oliveira, mentor direto de minha prática docente, cuja sabedoria ousada e irreverente impulsionou nossa escola a uma posição de destaque na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Por acreditar em nossa escola, por brigar por nossos sonhos e por me revelar potenciais que eu descobri por meio de seu incentivo e das oportunidades a mim confiadas.

Ao meu amigo e parceiro de trabalho Roberto Marinheiro, sobre quem eu poderia tecer belas palavras elaboradas com o coração e a alma; mas, em respeito a ele, não o farei porque ele não gosta de “firulas”.

À minha querida amiga Kety Viana, cuja existência no mundo é inspiradora e admirável pela sua generosidade, sensibilidade e inteligência poética e crítica ímpar.

À Professora Doutora Roberta Galasso, pelo socorro e pelas ricas contribuições no Exame de Qualificação desta pesquisa.

E, finalmente, ao meu par de orientadores, Professora Doutora Ana Maria Lombardi Daibem e Professor Doutor Alfredo Antonio Fernandes, que me acolheram e abraçaram esta pesquisa com atenção, cuidado, rigor, paciência e credibilidade, realizando uma orientação e uma revisão tão valiosas que aprimoraram não apenas a pesquisa, mas principalmente enriqueceram a pesquisadora.

EPÍGRAFE

*“Como é por dentro outra pessoa?
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo,
com que não há comunicação possível,
nem há verdadeiro entendimento.
Nada sabemos da alma, senão da nossa.
As almas dos outros são olhares, são gestos, são palavras,
supondo-se qualquer semelhança no fundo.
Entendemo-nos porque nos ignoramos.
A vida que se vive é um desentendimento fluido,
uma média alegre entre a grandeza que não há
e a felicidade que não pode haver.”*

Fernando Pessoa *in Poesias Inéditas*

RESUMO

O presente trabalho pretende trazer contribuições da Bioética para o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva crítica, considerando a ignorância como um aspecto funcional, inerente aos sujeitos, para a realização do conhecimento, que se fortalece reconhecendo a ignorância em seus diversos níveis ou tipos, destacando a ignorância do outro, não apenas por não saber da existência do outro, mas por não perceber a existência do outro como sendo um outro de si mesmo. Para tanto, o estudo busca como referência os aportes educacionais, psicológicos, sociais e filosóficos com vistas a agregar elementos na formação ética. Mediante uma abordagem metodológica e ideológica freiriana, esta pesquisa-ação, caracterizada também pela observação e análise de conteúdo e tratamento qualitativo e bibliográfico, recorre a fundamentos teóricos de Paulo Freire, Vigotsky, Bruno Forte, Espinosa, Mary Del Priore, Cipriano Luckesy, William Saad Hossne, entre outros, a fim de estabelecer uma análise crítica decorrente de seus pressupostos. As atividades de intervenção, realizadas em um grupo de estudantes entre 12 e 14 anos, estabeleceram questionamentos em torno das práticas didático-pedagógicas, no que tange aos princípios éticos. Essas discussões, que contemplam uma compreensão mais apurada dos mecanismos que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, ajudam a repensar, a partir deste entendimento, estratégias e metodologias mais eficientes que permitam otimizar este processo que estrutura as condições para melhor desempenho de diversos segmentos das construções e produções humanas e conseqüentemente melhorar a convivência da humanidade. São muitas as dificuldades que se fazem presentes, e convidar a Bioética para ser instrumento nas relações e nos processos em que os homens transitam é um caminho possível para uma Educação mais crítica e transformadora, exaltante da dignidade humana.

Palavras-chave: Processo de ensino-aprendizagem; Ética; Ignorância; Outro.

ABSTRACT

This work aims to bring Bioethics contributions for the teaching-learning process from a critical perspective, considering the ignorance as a functional aspect inherent for the subjects, for realizing the knowledge, which gets stronger by recognizing the ignorance in various levels or types, highlighting the ignorance of the other, not only for not knowing the existence of the other, but for not realizing the existence of the other as another itself. Therefore, the study seeks reference to educational, psychological, social and philosophical contributions in order to add elements in the ethical learning. This action research is also characterized by the observation method, content analysis and qualitative and bibliographic processing through a Freire's methodological and ideological approach. It draws on theoretical foundations by Paulo Freire, Vigotsky, Bruno Forte, Espinosa, Mary Del Priore, Cipriano Luckesy, William Saad Hossne and others to establish a critical analysis due to their assumptions. Intervention activities, performed on a group of students between 12 and 14 years defined questions about the didactic and pedagogic practices with respect to the ethical principles. These discussions include a more thorough understanding of the mechanisms involving the teaching-learning processes, helping to rethink of more efficient strategies and methodologies for optimizing the process that structure the conditions for better performance of various segments of human construction and productions, and consequently, improve the relationship of humanity. There are many difficulties and inviting Bioethics to be an instrument in the relations and processes in which men are through is a possible way to a more critical and transformative education that exalt the human dignity.

Key - works : Teaching-Learning process; Ethics; Ignorance; Other

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	XX
1.1. Justificativa	XX
1.2. Objetivo	XX
1.3. Percurso da Pesquisa	XX
2. A CONSTITUIÇÃO DA ÉTICA E DA CONSCIÊNCIA DO OUTRO.....	XX
2.1. Contribuições da Educação Progressista: Paulo Freire/Vygotsky	XX
2.2. Apreciação crítica das práticas e do convívio com os educandos sujeitos da pesquisa	XX
3. O PAPEL DA IGNORÂNCIA NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO.....	XX
3.1. Tendências pedagógicas na educação: um breve histórico.....	XX
3.2. Conceitos principais presentes na <i>Pedagogia da Autonomia</i>	XX
4. A CAPACIDADE DE PERCEBER-SE OUTRO.....	XX
Considerações finais	XX
Referências Bibliográficas	XX
ANEXOS E APÊNDICES	XX

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um desdobramento do meu trabalho de conclusão de curso em Pedagogia que estudou "O papel da ignorância na aprendizagem: a ciência do não saber como ponto de partida para o saber".

A inquietação surge da minha atuação na área da Educação, percebendo que não basta o sujeito se reconhecer ignorante, pois a ignorância se apresenta em diversos níveis, desde a *douta ignorância*, onde o sujeito ignora a própria ignorância até um modo menos evidente que resulta no projeto deste estudo, que visa entender "A ignorância do outro como um outro de si mesmo: contribuições da Bioética para o processo de ensino-aprendizagem."

Acredito que o indivíduo precisa, além de passar pelo caminho de reconhecer a própria ignorância, também reconhecer o outro como um outro de si mesmo, para que seja possível uma aprendizagem baseada na ética, esta, sim, uma aprendizagem mais rica e apurada que permitirá ao indivíduo uma contribuição generosa, íntegra e honesta de seus conhecimentos para a formação humana. Do contrário, todo o seu processo de ensino-aprendizagem valerá unicamente como subsídio egoísta e até cruel para atender os seus próprios interesses.

Vivemos numa sociedade que valoriza o saber, contudo confunde conhecimento com informação e, ainda, não considera a ignorância como ponto de partida para o saber.

Há que se perceber que a informação se limita à transmissão de fatos e dados, enquanto que o conhecimento exige que se estabeleça uma comunicação e se incorpore significado às informações recebidas, ou seja, o conhecimento é o artefato da interação entre a informação e o indivíduo. E justamente esta "sociedade da informação" parece promover algumas formas de ignorância conforme menciona, em um ensaio para a Revista Espaço Acadêmico¹, o professor Raymundo de Lima²,

¹ Revista indexada no Diretório de Revistas de Acesso Aberto – DOAJ (Directory of open access journals). O Diretório foi criado em 2002, durante a Primeira Conferência Nórdica sobre Comunicação Acadêmica em Lund/Kopenhaga e apenas indexa revistas que não cobram dos seus leitores ou de suas instituições pelo acesso aos textos publicados. As revistas aceitas para o DOAJ são aquelas que submetem os textos recebidos à avaliação por colegas que trabalham com a área, e que têm alta qualidade editorial.

As revistas e periódicos que são indexados na DOAJ podem ser acessados por cerca de 6 milhões de pessoas mensalmente. Esta é uma excelente oportunidade para pesquisadores que contribuem para a Rea de serem lidos por mais pessoas de todo o mundo.

do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na área de Metodologia e Técnica da Pesquisa e colunista, desde 2000, desta mesma revista. Ele considera 8 formas de ignorância: a ignorância por ingenuidade, a “douta ignorância³”, a ignorância intencional ou resistente ao conhecimento, a ignorância na escola, o “aburrimento” dos professores, a ignorância na internet, a ignorância do especialista (alguém que “sabe tudo sobre nada”) e a ignorância produzida pelo superego pós-moderno⁴. Cada uma delas, em especial a última, não identifica o outro como sendo um outro de si, abrindo margens para se considerar uma outra forma de ignorância que é relevante não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também em relação aos princípios éticos.

Em 2012, numa escola pública da Prefeitura de São Paulo, morre um aluno de 12 anos, na 6ª série, durante o recesso escolar. Alguns professores sentiram a necessidade de trabalhar junto aos alunos desta escola um projeto que permitisse a elaboração desse luto de um modo mais assistido.

Foi uma morte muito trágica. O menino acidentou-se durante uma fuga na garupa de uma moto. O motoqueiro, condutor do veículo e amigo do menino, havia assaltado uma pizzaria e, pela perseguição de outro motoqueiro, funcionário do estabelecimento, provocou o acidente: o menino caiu da moto e após o corpo ter sido lançado longe, a moto do perseguidor retorna e passa por cima da cabeça dele, e, segundo depoimentos, propositadamente.

Durante o processo desenvolvido pelos estudantes e professores, observou-se que grande parte daqueles alunos do Ensino Fundamental II, embora estivessem sentidos e revoltados com tal episódio, também apresentavam pouca empatia em relação ao próximo.

Em seus relatos, encontravam-se falas que não apenas representavam um desabafo, mas denunciavam uma absoluta falta de consciência de que as outras pessoas fazem parte da constituição do próprio ser.

A revista mencionada é um periódico da Universidade Estadual de Maringá (UEM), publicado em maio de 2011 sob o nº120, numa edição especial de 10 anos, vinculada ao ISSN 1519-6186.

² Professor formado em Psicologia em 1980, mestre em Psicologia em 1985, doutorado em filosofia interrompido em 1994, doutor em educação em 2005, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Desde 1995 é professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na área de Metodologia e Técnica da Pesquisa. É colunista da Revista Espaço Acadêmico, desde 2000.

³ Conceito encontrado no livro *A douta ignorância*, Porto Alegre: Edipucrs, 2002, de Nicolau de Cusa,

⁴ Conceito do autor Slavoj Žižek encontrado no artigo “O superego pós-moderno”. *In*: Folha de S. Paulo – 23/ maio/ 1999, caderno *Mais!* p.5-8.

Assustadoramente, nas redações e nas rodas de conversa propostas em aula, mediadas pela situação-problema: “Qual a importância do outro para você?”, percebeu-se claramente que muitos alunos equiparavam o outro a moscas e baratas. Disseram, por exemplo, que “se der nojo, se atrapalhar, se encher muito o saco, a gente mata mesmo.”

Diante disso, iniciou-se um trabalho com o propósito de trazer a estes alunos algumas discussões éticas que dessem conta de fazê-los perceber a importância do outro em suas vidas. E, mais do que isso, fazê-los reconhecer o outro como sendo um outro de si mesmos. Aguçar a empatia, a alteridade, e o respeito.

Mais adiante explanaremos melhor a abordagem e desenvolvimento do processo desse trabalho.

A discussão de alguns princípios éticos veio à tona, através de textos, músicas, vídeos, relatos de experiências e demais suportes didáticos que propunham a percepção do outro por esses alunos.

São temas muito densos e complexos para discutir em salas de aula, pois trazem questões difíceis de examinar e responder até mesmo pelo professorado, tais como Morte, Justiça, Respeito à autonomia, Solidariedade, Ausência, Carência, Mecanismos de defesa, entre outros tantos.

Portanto, este trabalho gradativamente tomava corpo, de modo a deixar mais claro para esses alunos que a humanidade, além de viver, também precisa conviver e que a nossa conduta diante do mundo e nele influencia diretamente na vida de/entre uns e outros, independentemente do tempo, do espaço e do grau de relação direta entre as pessoas.

Passaremos, aqui, por alguns autores e documentos que pretendem dilatar a nossa visão no que tange à necessidade urgente de trilhar um caminho que estabeleça uma ligação concatenada entre a educação para a ética e a consciência do outro como um outro de si mesmo.

1.1. Justificativa

O primeiro elemento que me mobiliza a executar um trabalho é sempre o verdadeiro entusiasmo daqueles que se prontificam a realizá-lo muito mais pela satisfação do processo, do que pelo resultado final dele esperado. O interesse de

investir dedicação a um assunto que realmente me cause o incômodo necessário para ser conduzida a uma pesquisa, no meu caso, emerge, portanto, de uma disposição interna efetivamente mais forte do que as demandas externas.

Acredito que se debruçar sobre um assunto a ser investigado verdadeiramente pela problemática sugerida no tema escolhido e não somente para concluir um curso, além de facilitar e motivar o desenvolvimento do trabalho, também pode se estender a outros projetos futuros, como é o caso desta pesquisa, que é um desdobramento do meu trabalho de conclusão de curso de graduação, e, tal como vislumbrei um dia, atualmente se expande a uma dissertação de mestrado, e, posteriormente, provavelmente possa se tornar um livro, ou outros projetos maiores. Esta pesquisa se torna um trabalho contínuo, à medida que pode ser um veículo extensor da carreira profissional e ingrediente motivador das projeções pessoais.

Tudo começou a partir da leitura de um material da disciplina de Psicologia, ministrada pela professora Márcia Mareuse, já na altura do 3º semestre do curso de Pedagogia, que em sala de aula nos disponibilizou a cópia de uma entrevista com Sara Paín, na qual ela diz que a estrutura da ignorância é mais complicada e mais essencial ao homem, portanto, mais fascinante e desconhecida, que o conhecimento. Naquela época, fui tocada por questionamentos bastante intrigantes: “Será que a ignorância também não desempenha um papel no processo de aprendizagem?”; enquanto normalmente se questiona como é possível o conhecimento, fui arrebatada pela questão de “como é possível a ignorância?” “Por que a ignorância é considerada um fator negativo ou de confronto ao aprendizado?”; “Será que a ignorância pode ser positiva?”; “Será que a ignorância acomete apenas alguns indivíduos?”; “É um estado permanente, circunstancial ou inerente nos sujeitos?”

Todas estas interrogações me impulsionaram a iniciar a leitura do livro de Sara Paín, intitulado “A função da ignorância”, e percebi que apenas a sua abordagem não dava conta de minhas indagações e até de alguns tímidos pressupostos, pois Sara Paín envereda para a psicanálise, enquanto que eu pretendia, movida pelo pensamento socrático “só sei que nada sei”, explorar o campo filosófico da questão, ampliando e contribuindo para a área educacional.

Ao encontro deste mesmo caminho que chama a atenção para a ignorância, esbarrei numa entrevista⁵ do Dr. William Saad Hossne à revista *Época* na qual se tratava sobre clonagem humana e sua resposta atingiu o cerne desta minha pesquisa: “O ser humano deveria preocupar-se mais com a ignorância que com o avanço do conhecimento.”

A discussão deste tema, que examina a ignorância, é elemento fundamental e de grande eficácia para a formação de professores, pois muda o foco das relações entre ensino e aprendizagem no âmbito escolar, uma vez que a ignorância ou o “não conhecer” toma lugar central neste processo.

O tema também é relevante para outras esferas sociais, além da escolar, pois considera o binômio ‘ignorância-conhecimento’, destacando, assim, a importância do reconhecimento da própria ignorância, como ato fundamental para o aprendizado. O conhecimento é visto de uma forma dialética, superando as visões hegemônicas sobre conhecimento, incluindo as relações de poder e controle que traz consigo.

Contudo, mesmo tendo com intensidade mergulhado neste trabalho, a minha atuação nas Unidades Escolares me trouxe duas outras inquietações que pretendo vincular à pesquisa já iniciada. Os alunos parecem não considerar, ou melhor, parecem ignorar dois fatores de extrema importância: o *outro* e a *ética*.

Aliar Bioética e Educação é imprescindível para que os sujeitos possam ressignificar seu olhar sobre o mundo, e posicionar-se frente a ele, além de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Assistindo a um *Ágape*⁶, no Centro Universitário São Camilo, com o Prof. Dr. Franklin Leopoldo e Silva, sobre “Ética, Moral e Política: relações e dissonâncias” no qual ele inicia resgatando a inscrição no oráculo de Delfos “Conhece-te a ti mesmo”

⁵ Publicação da internet, disponibilizada pela página da Revista *Época*, na sessão Ciência e Tecnologia, em 24/04/2010, sob o título “Entre a ética, a fé e a ciência”, assinada por Fabrício Marques. Segue o referido *link*: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI135691-15224,00-WILLIAM+SAAD+HOSSNE.html>

⁶ O *Ágape* é uma atividade extracurricular do programa de Pós-Graduação (Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado) do Centro Universitário São Camilo, desenvolvida há 7 anos. É realizado aos sábados (4 horas de duração), em média dois por mês. Trata-se de uma reunião informal para a qual são convidados a participar todos os atuais alunos do Programa, ex-alunos (desde a 1ª turma), os docentes e ex-docentes do curso, bem como membros da comunidade universitária Camiliana. Os temas dos *Ágapes* podem ser propostos por alunos, docentes e interessados. Em geral, dedica-se a cada disciplina do Programa um espaço mensal para que a própria disciplina escolha o tema. Os temas podem ser abrangentes ou especializados. O *Ágape* pode ter características de mesa-redonda, miniconferência e/ou palestras, seminário, simpósio, discussão, diálogo.

e evocando também a Sócrates e sua máxima de “examinar a alma, pois uma vida sem exame não merece ser vivida”, isto me fez concatenar minhas prévias disposições, que já estabeleciam uma relação entre o sujeito ausente e ignorante de suas percepções e a necessidade de aperceber-se, ou seja, de que é preciso se estar consigo e estar em si para se estar com o outro. O professor Franklin ainda avança, dizendo que, do ponto de vista lógico, tudo o que não sou eu, é objeto. Neste sentido, podemos refletir, estupefatos, sobre a quantidade de catástrofes que poderiam ser evitadas se a ideia de que o outro é um outro eu, e não apenas um objeto, tivesse sido concebida. Isto fortalece minhas convicções de que os sujeitos precisam operar uma tomada de consciência para se aperceberem de sua ignorância perante a si e perante o outro, a fim de retomarem a si mesmos e ao outro.

Deste modo, esta pesquisa contribui para que seja apurada uma série de questões e práticas que possuem relevância para que aquela percepção venha à tona. Ou seja, colabora para que haja uma apreensão no sentido de envolver o sujeito para que ele estabeleça uma relação coerente entre a ética, o eu e o outro. Mais do que simplesmente o outro, mas o outro que ele ignora como sendo um outro de si próprio, porque a medida em que o outro também desvela, em si, parte do próprio eu, o sujeito entra em contato com a sua própria condição humana, de um modo mais dilatado e conseqüentemente de uma maneira mais solidária. Ignorar o outro, como sendo um outro de si mesmo, pode gerar conflitos devastadores para a humanidade. Humanidade que até pode avançar se sua consciência se expandir para notar o outro em sua integralidade. Este é o fio condutor que a pesquisa problematiza, para tentar saber até que ponto o auto-reconhecimento e a identificação da condição do próximo como sendo um outro de si mesmo colaboram na construção e produção humana, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, e qual a importância da ética neste processo. Quando estas perguntas são pensadas, a reflexão decorrente delas, ainda que não responda todas as inquietações dos sujeitos, é fundamental para a melhor convivência humana.

1.2. Objetivo

O presente trabalho visa redimensionar, a partir das diferentes áreas do conhecimento como a Filosofia, a Psicanálise e a Educação, o conceito de ética e as percepções no que tange ao outro e à ignorância deste outro como sendo um outro eu, ou seja, um outro de si mesmo. Deste modo, esta pesquisa pretende encaminhar seus estudos nessas definições e em suas relações com o conhecimento e o aprendizado, bem como compreender a conduta ética, a ignorância ou o 'não-saber' diante da existência do outro, como sendo um outro de si, além de entender se participam positivamente do funcionamento decorrente dos processos de ensino-aprendizagem e até que ponto permeiam e interferem na convivência humana.

Todas estas pretensões estão incorporadas aos objetivos gerais e específicos desta pesquisa que, partindo da premissa colocada por Paulo Freire (1997), em *Pedagogia da Autonomia*, de que 'ensinar não é transferir conhecimento', pode afirmar que conhecimento pode ser alcançado pelas possibilidades que o ensino pode oferecer para que este saber se construa de forma autônoma e única.

Portanto, ensinar permite uma dialética não somente entre os conhecimentos, como também entre o não conhecimento do outro e o próprio não conhecimento, e ainda entre a não percepção da existência de um outro e o não reconhecimento deste outro como sendo um outro de si, tecendo, portanto, mutuamente, questionamentos, curiosidades, indagações, provocações, reflexões que resultarão na produção do conhecimento, que ocorre pela postura de ser e permitir que os outros sejam pessoas críticas, desinibidas, inquiridoras e inquietas frente aos ensinamentos que, estando claro não se tratar de mera transferência de conhecimento, oferecem a oportunidade de se crescer sob todos os aspectos, inclusive e principalmente aspectos éticos. Ou seja, estamos elegendo o compromisso do diálogo dentro de rigores éticos no processo de ensino-aprendizagem:

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. (...) Falo, (...) da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso (...) que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer (...) A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática

educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. (Freire, 1996, pág. 15-16.)

Desta forma, pretendo contribuir, portanto, para a reelaboração, tanto no campo pedagógico, quanto nas práticas sociais, deste “estágio” de ignorância e conflitos éticos, a partir do pensamento Socrático e sua ideia filosófica: “Só sei que nada sei”, destacando, assim, a importância do reconhecimento da própria ignorância, como ato fundamental para o aprendizado, bem como reconhecimento do outro como um outro de si próprio. Afinal, como o próprio Freire também pontua, é necessário “reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular.” Nesse sentido, podemos perceber que os seres humanos podem se identificar no mundo como seres incompletos, inacabados, e que são mais do que meros sujeitos no mundo. São, sim, uma *presença* no mundo, ou seja, seres no mundo, com o mundo e com os outros.

Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si-própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que contata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no declínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (Freire, 1996, pág. 18.)

Basicamente, este é o percurso tímido de uma pesquisa que, embora tenha avançado consideravelmente, ainda demanda mais atenção e estudos, porque não se esgota por aqui. Neste sentido, sua importância também se faz pelo seu caráter de convite para que mais pessoas se interessem pelo tema e pelas inúmeras necessidades de investigação nela embutidas.

Neste sentido, ainda me sinto imersa num constante processo de metalinguagem: “A ignorância falando da ignorância”.

A presente pesquisa se norteou pelo seguinte objetivo geral: Refletir sobre a relevância da ética, no processo ensino-aprendizagem, acerca da ignorância do outro como sendo um outro de si mesmo.

Para tanto, buscamos definir, como objetivos específicos, algumas ações na tentativa de alcançar o sucesso desta via reflexiva mencionada. Isto é, procuramos explicar alguns pressupostos teóricos para embasar a pretensão da pesquisa; verificar como a escola lida com esta questão referente à ignorância, ao outro e à

ética, temas entrelaçados entre si; reconhecer as principais fissuras que impedem os alunos de avançar em relação a esta temática; e apresentar algumas contribuições éticas para o avanço do processo ensino-aprendizagem.

Todas estas intenções estarão também agregando elementos que contribuam para a formação do ser humano, tendo em vista seu desenvolvimento com plena dignidade e realização para uma melhor convivência humana.

1.3. Percurso da pesquisa

Desde que escolhi ser professora, carrego uma vontade muito forte de ensinar e aprender constantemente. Trago comigo um ímpeto de transformar o processo ensino-aprendizagem num estilo de vida que extrapola as paredes da escola e o âmbito educacional, pois acredito que todas as formas de desenvolvimento humano passam pelo crivo desse processo.

Quando já formada, depois que apresentei meu trabalho de conclusão de curso, fincado na hipótese de que, além do processo ensino-aprendizagem, havia também um outro processo a que ele estava acoplado, denominado ignorância-conhecimento, fui motivada a, cada vez mais, acreditar que minha prática não se restringe à minha profissão, mas diz respeito a conduta humana, que estabelece uma dinâmica que urge por crescimento sob todos os aspectos.

Contudo, professorar dentro de uma unidade escolar, requer um engajamento pormenorizado em relação ao pacto de ensinar. Nas considerações de Paulo Freire, temos que:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (Freire, 1991, pág.126)

Para os que compreendem e assumem que estes processos são indissociáveis, porque se comprometem a torná-los assim, não há possibilidade de apartá-los, uma vez que um tende a ser sinergia do outro. Paulo Freire fala desse aspecto do processo ensino-aprendizagem:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (Freire, 2003, pág.79.)

Assim sendo, percebemos que Freire não admite se desconsiderar o outro. Ele reconhece o processo ensino-aprendizagem como interlocução, por se tratar de um processo dialógico, que pressupõe um aprendizado mútuo. Paulo Freire reafirma, quando fala da fragilidade da educação bancária⁷, que o ensino sem dialogicidade é palestra, e desemboca num conhecimento estéril.

Se o ensino for truncado e não considerar o outro, a aprendizagem pode não acontecer, ou acontecer de maneira alienada, mecânica, pragmática. Portanto, é importante que o ensino seja pensado a partir da análise das relações entre o educador e o educando:

Passo a me centrar na análise das relações entre educadora e educandos. Elas incluem a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela. Todas essas questões se acham envolvidas nas relações educadora-educando. (Freire, 2008, pág.75.)

Ensinar é responsabilidade docente, e a aprendizagem é um processo humano que independe de um ator didático profissional. É importante o professor saber que ele aprende ao ensinar. E o educando, mesmo que sem "formação" teórico-metodológica, também ensina ao aprender.

⁷ Concepção de Paulo Freire, que aparece pela primeira vez no seu livro Pedagogia do Oprimido, escrito durante seu exílio no Chile nos anos 1967-1969 e publicado inicialmente em Nova York, em setembro de 1970. Freire denomina o modelo tradicional de prática pedagógica de "educação bancária", pois entendia que ela visava à mera transmissão passiva de conteúdos do professor, assumido como aquele que supostamente tudo sabe, para o aluno, que era visto como aquele que nada sabe. Em outras palavras, é como se o professor fosse preenchendo com seu saber a cabeça vazia de seus alunos; depositando conteúdos, como alguém deposita dinheiro num banco. A concepção bancária de ensino "educa" para a passividade, para a acriticidade, e por isso é oposta à educação que pretenda educar para a autonomia.

Minha atuação como professora sempre se norteou por essa percepção de que o processo ensino-aprendizagem possui um caráter mútuo na relação entre o professor e o aluno. Prezar por esta possibilidade de trabalho é uma escolha que requer muitos desafios difíceis, porque demanda um constante movimento e reconstrução de nossa prática docente. Exige uma ética frente ao espaço escolar e suas possíveis metodologias, para não sucumbir aos desvios fáceis no exercício da profissão, que clama por uma ética que impeça determinadas ações desonestas que só enfraquecem o processo ensino-aprendizagem. Paulo Freire estava ciente destas “armadilhas” quando escreveu que “não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética. (1996, pág.17.)

Quando me inscrevi para realizar a prova do concurso público para o cargo de Professora da rede da Secretária Municipal de Educação de São Paulo (SME), eu sempre escutava como “incentivo” que seria bom eu passar para “ficar de boa”, já que, segundo os proferidores deste discurso, nas escolas públicas não havia reprovação e as professoras não precisavam se preocupar nem com o ensino e nem com a aprendizagem. Esta é uma triste impressão que se tem do ato de lecionar.

Passei no concurso e tomei posse do cargo de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em novembro de 2010, assumindo na mesma data uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I.

Até aquele momento, eu só tinha experiência como estagiária e como professora voluntária de um projeto de Educação para Jovens e Adultos que, embora riquíssima, não me conferia certas responsabilidades de uma professora regente vinculada a uma rede Municipal de Ensino.

Em fevereiro de 2012, surgiu a oportunidade de ser designada⁸ para a função de POSL, ou seja, atuar como Professora Orientadora de Sala de Leitura para turmas de Ensino Fundamental I e II. São consideradas aulas de enriquecimento curricular, ministradas na sala de leitura, uma vez por semana para cada turma, com a intenção de ser um suporte para melhor desenvolver o currículo de todas as demais disciplinas.

⁸ Designação de acordo com a portaria N° 3.079 que regulamenta o Decreto nº 49.731, de 10/07/08, que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na Rede Municipal de Ensino, nas condições que especifica, e dá outras providências.

Deste modo, pude ampliar meu alunado que agora também comportava os alunos do Ensino Fundamental II, e me dedicar, pelo favorecimento da própria função, à minha pesquisa que, ainda em fase embrionária, tomava corpo conforme se desenrolavam as infinitas possibilidades de acesso à leitura demandadas por aqueles educandos. O próprio quefazer da prática direta com estes alunos suscitava minhas inquietações referentes ao binômio ignorância-conhecimento, ao processo ensino-aprendizagem, à ética e ao outro. Inevitavelmente, para dar conta das aulas, fui tomada pela posição de pesquisadora e, com isto, automaticamente traçando algumas estratégias e já efetivando o caminho desta pesquisa de mestrado.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa e bibliográfica, por vezes tomando um certo aspecto de *ensaio*, pois a preocupação não é essencialmente a obtenção de resultados e respostas definitivas às questões levantadas, mas um convite a discuti-las.

Esta discussão caminha à luz de alguns referenciais teóricos que tentarão dar conta das principais indagações deste trabalho, ou seja, da questão da ética e da ignorância do outro como um outro de si mesmo, para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, pretendo trazer reflexões nos campos filosóficos e, principalmente, pedagógicos, cujo aporte será bem acentuado por Paulo Freire, embora também tenhamos contribuições de Vygotsky, Espinosa, Bruno Forte, entre outros que compõem a bibliografia deste trabalho.

Além de recorrer à literatura, outros instrumentos desta pesquisa-ação serão utilizados, como a observação e a análise de conteúdo de algumas atividades de intervenção em um grupo de estudantes entre 12 e 14 anos, idade em que os comportamentos de conduta já desenham traços bem marcantes na formação de princípios e valores dos sujeitos.

Esta metodologia sofreu algumas alterações em relação ao plano metodológico inicial, que previa inclusive uma pesquisa de campo mais abrangente, porém, foi tomando forma e sendo reajustada conforme a pesquisa foi se desenrolando e a pesquisadora, agente e reagente da pesquisa, se adaptando frente aos inúmeros percalços a que um trabalho desta natureza é submetido. Também contou com outros autores e perspectivas de diversos olhares generosos que se voltaram atenciosos para atender as necessidades da pesquisa. O percurso

detalhado de toda a construção da pesquisa certamente pode render um livro à parte.

2. A CONSTITUIÇÃO DA ÉTICA E DA CONSCIÊNCIA DO OUTRO

A humanidade precisa viver e conviver. Contudo, segundo Espinosa menciona em Axiomas de seu livro *Ética*, “A essência do homem não envolve a existência necessária”, ou seja, pela ordem da natureza o homem pode ou não existir. Mas, o homem pensa. E este pensamento, designado pelo nome de afeto do ânimo, tal como amor, desejo etc. não pode existir, caso não exista, na mesma pessoa, a ideia da coisa amada, desejada... Uma ideia, em troca, pode existir mesmo que não exista qualquer outro modo do pensar. Sentimos que um determinado corpo é afetado de muitas maneiras. Não sentimos e nem percebemos qualquer outra coisa singular além dos corpos e dos modos do pensar.

Neste sentido, podemos notar que o homem está fadado à premissa de que a ideia, o sentimento, o pensamento de qualquer coisa está vinculado, isto é, depende do conhecimento da causa da qual ele é o efeito.

Investigar, portanto, a constituição da ética e da consciência do outro no sujeito significa tentar saber qual pode ser o norte para as condutas humanas, ou qual pode ser o caminho, seja ou não por determinação social, que o homem trilha antes de realizar determinada ação.

Estas questões fomentam discussões complexas que rendem inúmeros discursos sobre a ética e a moral, dos quais temas como autonomia, justiça, liberdade, dignidade humana e até felicidade são algumas das principais molas propulsoras.

Atualmente, pelo modo como esta situação se apresenta, parece-nos que se vive uma crise, no sentido de que os discursos éticos e morais, discutidos até o momento, não abarcam as infinitas e aceleradas mudanças que ocorreram nos últimos tempos na sociedade. Tudo isto precisa ser levado em consideração. Os avanços tecnológicos, os fenômenos políticos e sociais, a alteração da dinâmica natural da natureza, contribuem para que esta sensação de crise interfira nas ações humanas.

Deste modo, se em algum momento já houve um caminho que pudesse dar uma orientação considerada correta para a humanidade, nos dias de hoje, a sensação de estar à deriva é notória. Em contrapartida, estar “à deriva”, de alguma

forma, também pode ser considerada uma conquista do ser humano, pois pode ser sua liberdade, como se tivesse que responder apenas a si mesmo.

Os atos humanos são caracterizados e regidos pela consciência e pela liberdade. Em suas aulas, o Dr. William Saad Hossne, o guardião da Bioética no Brasil e coordenador do curso de pós-graduação em Bioética do Centro Universitário São Camilo, sempre diz que: "Se ética é opção, eu preciso ter a liberdade de fazer opção."

É importante antes se diferenciar a ética da moral. Tanto a moral quanto a ética lidam com os valores humanos. Quando se discutem valores humanos, é preciso ter em mente que estes valores não se vendem, não têm preço, e fazem parte da dignidade humana.

Quando estes valores são escolhidos pelo social, ou seja, os valores morais consagrados são escolhidos, decididos, assumidos e praticados pela sociedade em que se vive, à medida que muda o costume, o valor também muda; portanto, a moral é relativa.

A ética trata da conduta humana, pois é juízo e reflexão crítica sobre esses valores morais, que quase sempre podem estar em confronto; assim sendo, a ética enfrenta conflitos e dilemas, bastante tensos, inclusive.

O exercício da ética exige algumas condições do ser humano. Para deliberar (e não decidir), é necessário:

Não ter preconceitos, ter humildade e respeitar o ponto de vista do outro, agir com alteridade. Não significa aceitação. Mas se tem a obrigação de parar para entender a posição do outro e perceber que de certo modo nenhum dos dois ou mais lados está absolutamente correto.

Emanuel Lévinas, que é um dos mais importantes autores de referência na reflexão moral contemporânea e também mistura a tradição grega e a judaica, pode contribuir aqui com uma de suas ideias mais básicas que é a da alteridade, ou seja, colocar o outro no lugar do ser. Deste modo, o outro não é um objeto para o sujeito; nesta visão, "... tudo começa pelo direito do outro e por sua obrigação infinita a este respeito. O humano está acima das forças humanas." (Descamps, 1991, P.103)

Ele propõe que no lugar de o indivíduo agir frente ao outro como ele gostaria de ser tratado e que isto deveria ser uma norma universal, ao contrário, é a descoberta do outro que impõe a conduta adequada. Conforme Christiam Descamps

(1991), "a relação com o Outro é a base de uma co-presença ética". Cada pessoa é constantemente confrontada com um próximo. São os Outros continuamente frente a Mim, e não eu frente ao Próximo (Outro).

Esta proposta remete a uma visão de rede social e rompe com a perspectiva autonomista e individual. Portanto, a máxima "A minha liberdade termina quando começa a dos outros" deixa de ter sentido, e é substituída pela proposta de que a liberdade do indivíduo já é garantida pela liberdade dos outros.

Enquanto negação da neutralidade, pois assumimos uma posição diante do mundo, a responsabilidade pelo outro nada mais é do que responsabilidade por si mesmo, já que o outro influencia diretamente nossa vida e não passa, até certo ponto, de um reflexo de nós mesmos.

Neste sentido, ser ético para com o outro significa ser ético para consigo mesmo. Um programa *Entrelinhas* da TV Cultura, em 2011 entrevistou os filósofos Luc Ferry e Luiz Felipe Pondé, para tratar sobre diversos assuntos; entre eles, discutiu-se um pouco sobre a mudança das relações humanas. E aos 6:14 do vídeo, Pondé provoca-nos dizendo: "...uma pessoa que se acha moral e ética, ela deve ser mal informada acerca de si mesma."

A partir desta afirmação de Pondé, e admitindo-se que a relação com o próximo é um reflexo de nós mesmos, pode-se perceber que a fala de Pondé nos acusa de uma natureza egoísta, embora muitos indivíduos considerem o altruísmo uma postura acima de bem e de mal. Na verdade, me parece que Pondé quis dizer que o ser que tenta ser ético não está tão única e exclusivamente do lado que ele considera do bem; apenas pretende o bem comum, justamente porque tem a consciência de que também somos o outro para o outro, portanto, nos afeta diretamente. É, no fundo, uma atitude também um tanto quanto egoísta.

Egoísta porque o padecimento do outro, o sofrimento, a injustiça, respinga em toda a humanidade. A pessoa que não se importa com o sofrimento alheio não tem a consciência deste sofrimento respingando em si mesma. Ela não percebe o outro. Ela só percebe a si própria. Daí a falta de respeito. O indivíduo desrespeita o próximo porque é incapaz de notar que está desrespeitando a natureza dele mesmo.

A palavra respeito origina-se do latim *respicere*, que quer dizer "olhar para trás", ou melhor, "olhar novamente", e com mais cuidado, o outro.

Esta capacidade de olhar para o outro e perceber como ele é, com respeito, ou seja, olhando de novo, e de novo, possibilita que se reconheça a beleza da singularidade do outro imersa na pluralidade dos indivíduos.

Difícilmente, quando voltarmos para olhar de novo, nos manteremos esquivos às singularidades do outro.

Isso também evoca a ideia de que ao outro se conferem méritos, pois, quando olhamos de novo, somos surpreendidos pelo espanto, pelo assombramento da própria existência que, envolta em todo seu mistério, nos revela a diversidade de nossa essência humana.

E exclamamos, estupefatos: Puxa! A nossa natureza também se inclina a isto?!

Aqui, tentaremos entender este 'outro' como um 'outro de si mesmo', ou seja, o outro também é um ser humano e por isso sofre e reflete as tendências de comportamento a que somos reciprocamente submetidos e influenciados.

E diante disso só nos resta a reverência, porque cabemos todos no mundo com nossas diferenças, e, aliás, a única coisa que nos torna iguais são as nossas diferenças.

As normas e as regras às quais se deve corresponder para que se possa ser uma pessoa moralmente qualificada constituem uma via de mão dupla. Sobre isto, menciona Santo Afonso no título do *Liber Primus da Theologia Moralis*:

É dupla a regra dos atos humanos: uma é chamada remota, a outra próxima. Remota, isto é, material, é a lei divina; próxima, ou formal, é a consciência. Embora, com efeito, a consciência deva conformar-se em tudo com a lei divina, todavia a bondade ou a malícia das ações humanas nos é dada a conhecer segundo a aprendizagem que dela possui a consciência. (TM,1, P.3 *in* Forte ,2016, p. 45.)

Entre estas duas esferas, é a consciência a primeira a ser objeto de atenção de Afonso. Desse modo, abre-se um acesso para toda a teologia moral ser repensada, pois mostra-se toda a relevância da razão no ato de se colocar a legitimidade das ações morais por parte da consciência, como aponta esta definição:

“É um julgamento ou ditame prático da razão, com que julgamos aquilo que aqui e agora deve ser feito enquanto bem, ou a ser evitado enquanto mal.”. (Forte, p.45.)

Para Afonso, a consciência se diferencia do conhecimento teórico dos princípios universais, justamente por estar ligada com a práxis, e envolvida na ação concreta e singular. Daí podemos observar constantemente pessoas com discursos que soam absolutamente éticos, mas na prática suas ações deturpam toda a sua concepção objetivista da consciência. É preciso extrapolar as determinações conceituais que inscrevem os meios necessários para se viver o bem. A observação apurada e despida de amarras avaliativas apenas no campo abstrato da situação estende um olhar que auxilia no afastamento das generalizações de juízo, para assumir um lugar da lei moral galgando mediações necessárias do discernimento moral a partir dos casos e situações concretas e assistidos pelos enfoques práticos.

Uma vez que o papel da consciência na decisão que qualifica moralmente as ações humanas é demonstrado e reconhecido de maneira consistente, é relevante também estudar o seu caráter histórico, mostrando os níveis e as formas diferentes de conscientização:

“Uma consciência errada só pode ser assim – portanto, culpada – voluntariamente; mas pode sê-lo além da vontade do sujeito, determinada que está pelos condicionamentos culturais, psicológicos, morais e religiosos nos quais ele se situa. Nesse segundo caso, Afonso não só exclui a responsabilidade moral do ato, mas chega a declarar que se pode até procurar seguir o ditame de uma semelhante consciência: “Quem possui uma consciência irremediavelmente errada, não somente peca agindo baseado nela, como também às vezes é levado a segui-la.” Emerge aqui a amplidão de horizontes de Ligório: como ótimo advogado – nesse caso, ‘advogado da consciência’ – sabe analisar todos os atenuantes que podem intervir num ato, até aqueles que excluem completamente a culpa ou até fazem resultar o comportamento como obrigatório. Abre-se, assim, o espaço para uma extraordinária atitude de respeito pelas consciências, por mais distantes que possam parecer as suas decisões dos princípios da moral teológica professados pelo conhecimento da fé: e Afonso – profundamente especialista do coração humano e do complexo de condicionamentos em que ele pode encontrar-se – não hesita em escolher, desde as primeiras páginas de sua obra, o caminho corajoso de uma moral do ato pessoal e, assim, do agir consciente e livre como condição exclusiva da responsabilidade moral. (Forte, p.46.)

São relevantes as consequências que derivam dessa apologia da consciência informada. Afonso as coloca na base de seu “sistema moral”, resumindo-as em dois princípios. São formulados nestes termos: “Uma lei dúbia não pode ser uma obrigação precisa” e “Onde concorrem duas opiniões de igual peso, não há obrigatoriedade de seguir a mais certa.”

A objetividade da regra ou norma não é suficiente para justificar a obrigação moral. É importante que esta regra seja bem conhecida e que gradativamente cada ignorância involuntária e invencível seja eliminada. Este é um processo que requer o exercício da liberdade da consciência, visto que o predomínio da subjetividade pessoal de cada ser torna-a dotada de direitos da consciência. Estes direitos, por sua vez, devem ser defendidos e reconhecidos em relação às concepções legais e para além da moralidade das ações.

O indivíduo que decide não roubar deve fazê-lo por liberdade de consciência e não tão somente pelas punições previstas em lei. Para tanto, há que se desenvolver um amadurecimento do uso da razão. Esta é uma condição fundamental para que se possa falar de moralidade das ações condizentes ou não com as normas de lei.

Inclusive, defender que uma lei está certa pode ser um equívoco, diante do fato de que uma vez que as circunstâncias de cada caso mudam, as referidas leis podem se tornar dúbias e se forem dúbias não podem ser obrigatórias.

O grande pastor e teólogo Afonso não ignora o incontestável e importante papel da razão na aprendizagem da verdade moral, e este papel não retira o valor fundante da lei. O que ele define como *verum moral* corresponde à ideia que ele formou a respeito do valor do exercício da razão e da sua capacidade de avaliar a moralidade das ações com o devido discernimento crítico. Sendo ele um homem de fé, contudo, não hesita em se tornar uma espécie de ‘advogado da razão’. Reconhece que a força coerciva da lei está no pleno exercício da razão que permite que a lei seja conhecida, mas, nem por isso, ele ignora os limites e os riscos da razão. Pois se por um lado a razão nos ajuda a buscar e seguir a verdade, ela também pode errar.

É sabido que no Iluminismo a razão é utilizada no combate à fé na Igreja e a ideia de liberdade para combater o poder centralizado da monarquia. A transformação da concepção de homem e de mundo se deu por essa essência. Em

pleno século das Luzes, Afonso soube juntar o valor da lei moral, fundamentada na transcendência divina, ao da consciência e da liberdade, baseado numa dinâmica correspondência que se realiza na própria historicidade da condição humana.

Para ele, quando se peca contra uma lei (aqui ele se refere às leis divinas), peca-se apenas materialmente, desde que esta lei seja efetivamente ignorada, porque a lei se torna regra e medida de nosso querer, não enquanto for lei em si, mas enquanto for lei representada pela razão, ou seja, ferir uma lei que o indivíduo ignora é pecar apenas formalmente.

Quando ele admite que a razão humana também pode errar, ele já está intuindo os resultados do que se chamaria “Dialética do Iluminismo.” Bruno Forte chama-nos a atenção para a seguinte sentença de Afonso: “A razão humana pode errar. A vontade que concorda com a razão humana nem sempre é reta; antes, a vontade que concorda com a razão errada é má.” E sobre isto, Forte comenta:

“Que sabor amargo adquirem essas palavras se lidas à luz do futuro: quanta violência, quanto mal produziu uma razão presunçosa, em que a clara ambição de explicar e mudar todas as coisas criou mecanismos de autojustificação e de incapacidade de reconhecer as próprias limitações e fracassos! A consciência da incompletude da razão em Afonso é a consequência do reconhecimento da transcendência, daquela alteridade última, irreduzível à conquista do sujeito, que está diante da consciência não como antagonista, mas como fundamento, medida e pátria. Afonso afirma sem hesitação o primado de Deus sobre a razão como norma que a fundamenta em seu valor e a garante em relação ao mal, se consciência e lei se correspondem adequadamente: “Toda vez que se age contra a lei de Deus, não se está justificado do pecado, embora a razão nos faça pensar o contrário.” (Forte, p.51.)

Vemos claramente que Forte aponta que para Afonso a ignorância do indivíduo de certo modo o absolve de seus pecados. Como foi dito, para Afonso a ignorância invencível e, portanto, involuntária, justifica a boa intenção do ato. Só são condenáveis as ações que são de malícia ou negligência voluntária. Em consequência disso, torna-se imprudente impedir uma invencível e, portanto, involuntária ignorância de agir corretamente; ao contrário, devem os agentes serem recompensados pela reta intencionalidade, ainda que a ação contraste com a lei.

Além da razão, um outro elemento que intervém na qualificação moral da ação é a vontade. A história da pessoa agente também deve ser considerada, bem

como a historicidade na reflexão sobre a interpretação da lei. Um outro requisito necessário para a moralidade do ato é a liberdade. A ação moral humana precisa proceder de uma deliberada razão. Porém, a moralidade da ação humana não consiste exclusivamente na liberdade. É preciso haver uma relação, de correspondência ou não correspondência, da ação reta da razão com a lei. Conforme Forte nos esclarece,

“À luz desta relação dialética entre a norma e a liberdade, a consciência e a lei, compreende-se em que sentido a moral afonsiana pode ser entendida como uma ética da transcendência: de um lado, no centro das considerações de Afonso, está o movimento de autotranscendência da pessoa humana, chamada a sair de si para relacionar-se com o Outro e os outros, na liberdade consciente e na responsabilidade do amor; do outro, a Transcendência surge na consciência com o movimento de autocomunicação que lhe é próprio, tanto no plano da lei natural enquanto norma divina inserida nos corações e reconhecível com o uso reto da razão, quanto no plano da revelação histórica e de livre e generoso dom da graça.” (Forte, p.54.)

2.1. Contribuições da Educação Progressista: Paulo Freire/Vygotsky

"Aquilo que parece individual é resultado da relação e construção com o outro."(Vygotsky)

Árias Beaton (2004, p. 112) afirma que ainda que Lev Vygotsky e Paulo Freire tenham vivido em tempos e hemisférios absolutamente distintos, é possível notar que a abordagem de ambos enfatiza aspectos fundamentais, relativos a mudanças sociais e educacionais que se interpenetram.

Enquanto o foco de Vygotsky se concentra na dinâmica psicológica, o de Freire se concentra na análise da linguagem e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, contudo, a essência de algumas de suas concepções converge, principalmente, no que diz respeito à relação entre os processos de

desenvolvimento e aprendizagem, a partir de um processo sócio-histórico-cultural, que necessita de mediação.

Como já foi tratado nesta dissertação, na correspondência dinâmica entre normas e consciência, não é somente a consciência pessoal que se ‘envolve em histórias’, mas a própria lei se *historiciza* para chegar à pessoa por meio das indispensáveis intermediações históricas da linguagem e da comunicação.

Devido à importância que Vygotsky atribui para a dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico e para a interação social na construção do ser humano, o processo de aprendizagem também é central em seu conceito sobre o homem.

Isto quer dizer que além de sua abordagem genética que fundamenta seu interesse acerca do desenvolvimento, também considera, de forma mais específica, a inserção do homem em um ambiente histórico e cultural, justificando a ênfase que dá para a aprendizagem, em sua teoria.

Cabe esclarecer que, para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos e não podem ser confundidos, pois, para ele, os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado, ou seja, o desenvolvimento se dá em decorrência da aprendizagem.

Na sua visão, o processo de aprendizagem está vinculado ao processo histórico-cultural ou histórico-social referente ao indivíduo, não se limitando ao contexto escolar.

Desta forma, a aprendizagem atual recebe influências de aprendizagens anteriores, assim como influenciará aprendizagens futuras, ou seja, a aprendizagem é cultural, está atrelada às relações interpessoais que o indivíduo estabelece com o meio no qual está inserido, não apenas com os objetos mas, principalmente, com as pessoas, das quais obtém referências para formular ou reformular seu conhecimento.

O ser humano precisa dos outros para conviver, interagir, trocar, partilhar experiências e principalmente precisa da linguagem para que esta noção do outro se estabeleça e se efetive no seu desenvolvimento. É um incentivo social de contato riquíssimo, pois possibilita a troca com o outro, permitindo a cada pessoa envolvida nesta interação o desenvolvimento de suas potencialidades no processo de aprendizagem.

A psicologia interativista sócio-cultural de Vygotsky enfatiza que a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral estimulada pelas interações com os outros e mediadas pelos vários tipos de linguagem.

A sua teoria sobre as funções psicológicas superiores defende que tudo é histórico, fruto de um processo e que são as mudanças históricas na sociedade e na vida material que são capazes de modificar o ser humano no que tange ao seu comportamento e à sua consciência. Ele mostra como a linguagem e o pensamento estão fortemente interligados. Para ele, a criança deve ser avaliada pelo que está aprendendo, e não pelo que já aprendeu, isto é, recomenda avaliar os processos mentais envolvidos na compreensão do mundo. Seu modelo de aprendizagem é de grande valia para a Pedagogia, pois representa uma alternativa eficaz para a maneira como se conduzem as intervenções didáticas realizadas em aulas.

A concepção Vygotskyana expressa aproximações com a concepção da pedagogia libertadora Freiriana que também afirma que os indivíduos já possuem um saber absolutamente significativo que alavanca a evolução de seu processo de aprendizado que é sempre constante e interminável.

Este conceito considera os conhecimentos prévios do indivíduo, não desprezando sua bagagem cultural. O processo de ensino-aprendizagem sempre inclui aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre ambos. O educador promove a mediação necessária para que o indivíduo faça as relações entre o saber e o não saber, ou seja, o educador desempenha uma função no estágio do processo de aprendizagem que Vygotsky denomina Zona de Desenvolvimento Proximal.

Um dos principais conceitos de Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que caracteriza o desenvolvimento que ainda está por se consolidar. O desenvolvimento proximal supõe a participação do outro no processo de aprendizado e, também, corresponde ao espaço onde ocorrem os processos de elaboração compartilhada.

Sendo assim, fica reiterada a tese de que o desenvolvimento humano depende das condições sociais em que é produzido, assim como propõe a Pedagogia Libertadora, que também utiliza o diálogo para conhecer o que o educando já é capaz de realizar sozinho, e também perceber o que não se consegue realizar sem ajuda de outra pessoa.

Para Vygotsky, o que a criança consegue realizar sozinha, sem a interferência de outra pessoa, é denominado de nível de desenvolvimento real, no qual se manifestam todas as habilidades intelectuais e as funções já amadurecidas, ou seja, são as tarefas que a criança realiza de forma independente.

Quando a criança não realiza uma atividade sozinha, mas consegue fazê-la com a ajuda de outra pessoa, Vygotsky denomina este nível de desenvolvimento potencial, circunstância na qual o professor deve evitar deixar a criança à mercê da própria sorte, querendo que ela faça todas as atividades sozinha para que possa aprender.

O professor deve identificar o que a criança já faz sozinha e o que ainda não consegue realizar, para que tenha condições de planejar sua atuação a fim de contribuir para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança.

Vygotsky trabalha com a ideia de que todas as conquistas que garantem às pessoas sua condição de humanização resultam das complexas relações sociais em que se inserem e das quais ativamente participam. Essas conquistas, por sua vez, podem somar-se a tantas outras ou promover saltos qualitativos no modo como se apropriam da realidade e estabelecem essas relações.

E isto é o que a pedagogia libertadora defende quando diz que a educação é um processo de humanização, eis por que Freire caracteriza duas concepções opostas de educação: a bancária e a problematizadora.

Na concepção bancária, o educador é o detentor do saber, aquele que sabe; e os educandos, os que não sabem; somente ao educador cabe pensar, tomar a palavra e a autoridade, prescrever, escolher o conteúdo programático, e aos educandos resta submeter-se às escolhas e imposições determinadas, escutando e aceitando passivamente com receptividade obediente e acomodada, sem reagir, discutir ou lutar pela liberdade furtada; enquanto os educandos se deixam ser meros objetos deste processo educacional, o educador assume a posição de único sujeito.

Nesta concepção, predominam relações onde o diálogo entre professor e alunos não ocorre, já que o professor não dá voz a eles, que são submetidos apenas ao discurso dele. A educação nada mais é que um ato de depositar, por isso o termo bancária, já que, assim como nos bancos, a educação apenas deposita, ou seja, o saber é como uma espécie de “doação” dos que se julgam sábios para os que não sabem nada.

É esta educação, a bancária, que tem a função de manter a clara divisão entre os que sabem e os que não sabem, ou, como dito por Paulo Freire, entre os opressores e os oprimidos; enfim, é esta concepção que demarca enfaticamente a relação ignorância versus conhecimento e, conseqüentemente, coloca à margem os considerados “ignorantes” que, sem saber que tanto ignorância como conhecimento são um bem, e comum a todos, permitem a manutenção do poder.

Enquanto esta concepção nega a dialogicidade, a educação problematizadora fundamenta-se exatamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando onde ambos podem aprender juntos. E para pôr em prática o diálogo, o educador não pode se colocar na ingênua posição presunçosa de quem detém todo o saber; é importante que, antes, ele se coloque na posição humilde de quem reconhece que não é possível saber tudo. Portanto, olhar o seu educando como alguém que, embora tenha algumas dificuldades já superadas pelo educador, também porta um saber relevante no processo de aprendizagem de ambos.

Quando Freire se refere à categoria diálogo, ele não a pretende apenas como método, mas principalmente como estratégia para respeitar o saber do aluno, pois, segundo ele, o importante é que os educandos tenham algo a dizer ao chegarem à escola e não apenas a escutar.

Igualmente Vygotsky rejeita algumas concepções sobre a relação entre os processos de aprendizado e desenvolvimento que se reduzem basicamente a três posições teóricas.

Segundo Árias Beaton (2004, p. 117), para Vygotsky (1989) “a primeira é uma linha representada por Piaget que parte da premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento”.

Assim “o aprendizado seria um processo externo que se utiliza dos avanços do desenvolvimento, mas não o impulsiona nem altera seu curso. O desenvolvimento (maturação) é considerado pré-condição para o aprendizado e nunca o resultado dele”. (idem)

Logo podemos inferir que se as funções mentais de uma criança não amadureceram o suficiente para aprender um determinado assunto, nenhuma instrução será útil.

Árias Beaton (2004, p. 117) diz que “a segunda postula que aprendizagem é desenvolvimento. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados. A diferença com relação ao primeiro grupo relaciona-se ao tempo”.

Desta forma, para o primeiro grupo, o desenvolvimento precede a aprendizagem e, para o segundo, os dois processos são simultâneos.

O autor acrescenta que “a terceira tenta superar os extremos das duas primeiras, combinando-as. Para os defensores desta linha (Koffka e os gestaltistas), o desenvolvimento se baseia em dois processos diferentes (maturação e aprendizado), porém relacionados e mutuamente dependentes, sendo que um influencia o outro”. (2004, p. 117)

Contudo, para Vygotsky o aprendizado se inicia muito antes de as crianças frequentarem a escola e qualquer situação de aprendizado escolar tem uma história prévia.

Por exemplo, antes de aprender matemática a criança já lidou com algumas noções de quantidade, adição etc. A diferença é que o aprendizado escolar está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico.

Afirma o autor: “aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.”(idem)

Freire, em sua experiência na educação de jovens e adultos, também valoriza a história e os conhecimentos prévios de seus educandos, pois ele também compartilha a ideia de que o indivíduo é capaz de organizar sua própria aprendizagem, basta que haja atuação dinâmica do meio impulsionando e mediando a evolução deste processo.

São recentes os estudos que mostram as semelhanças de pontos de vista entre Freire e Vygotsky. Em relação à transformação do discurso interno em discurso escrito, as propostas de ambos podem ser uma ferramenta de força, não somente em programas básicos de alfabetização e na programação de domínio de escrita mais avançada, como também no desenvolvimento político e cultural do sujeito, além do sociolinguístico, pois “em épocas e lugares distintos, ambos perceberam a necessidade de associar a conquista da palavra à conquista da história” (GADOTTI, 1996, p.93)

Em 1917, logo depois da Revolução Russa, Vygotsky esteve visitando as zonas rurais e fazendas coletivas, e pôde verificar diferenças entre as comunidades

que haviam passado por um processo de alfabetização e aquelas que não tinham sofrido experiências educacionais.

Relata Gadotti sobre Vygotsky:

Ficou impressionado com a diversidade de atitude entre os indivíduos ainda intocados pelas transformações em processo e aqueles que, como resultado de experiência em fazendas coletivas e cursos de alfabetização, estavam já se transformando em “sujeitos”, no sentido de Paulo Freire. As pessoas que não tinham experiências educacionais e sociais recentes relutavam contra o diálogo e a participação em discussões como pessoas críticas. Quando convidadas a fazer perguntas aos visitantes sobre a vida além da vila, respondiam: “não posso imaginar sobre o que perguntar...para perguntar você tem de ter conhecimento e nós só sabemos limpar os campos das ervas daninhas”. Os camponeses que tinham participado do processo transformador da revolução, no entanto, tinham muitas perguntas.” (GADOTTI, 1996, pp. 92-93)

Na pedagogia libertadora, comprometida com a transformação social, temos primeiramente a tomada de consciência da situação existencial, portanto, automaticamente é práxis (ação mais reflexão) social, engajamento, autocrítica, luta coletiva, política. Assim, o ato educativo, numa direção libertadora, procura desmistificar o conceito de “conscientização” que deve ser entendido como “consciência de e ação sobre” a realidade e não como “tomada de consciência” no sentido de passividade e receptividade que a classe dominante tenta inserir, ou seja, a conscientização se realiza na práxis e não na teoria.

Para Vygotsky, a consciência também está associada à participação ativa em práticas sócio-culturais, pois:

Vygotsky argumentava que era possível evitar esse dilema, concebendo a consciência como organização objetivamente observável do comportamento, que é imposta aos seres humanos através da participação em práticas sócio culturais. (Wetsch apud OLIVEIRA, 1992, p.78)

Será esta participação ativa em práticas sócio-culturais que levará o indivíduo a ser consciente de seu inacabamento, e agir sobre sua inconclusão com a criticidade precisa para realizar as transformações que se fazem necessárias para avançar em seu desenvolvimento.

A principal relevância destas ideias neste trabalho é perceber que, conforme estes autores propõem, aquilo que parece individual na pessoa é resultado da construção da sua relação com o Outro. Um outro coletivo que veicula a cultura e reflete o próprio ser. O comportamento individual e as características da pessoa estão impregnados das trocas e interação que se faz com o Outro. É justamente durante estas ‘negociações culturais’ que se constroem e se internalizam os conhecimentos.

2.2. Apreciação crítica das práticas e do convívio com os educandos sujeitos da pesquisa

A escola tem grande importância na formação ética. É latente, contudo, introduzir no interior das escolas uma formação para a ética de um modo mais direcionado. Embora essa formação ética possa ocorrer naturalmente pelo próprio conflito decorrente da interação social, é preciso pensá-la não como uma disciplina, mas fazê-la entrar como tema transversal, para auxiliar tanto os professores como os alunos. Uma formação dentro das perspectivas da transversalidade⁹, estabelecendo-a no contexto das diversas influências que a sociedade pode exercer sobre o desenvolvimento dos sujeitos.

Há muito tempo, já se documenta o tema da ética, mas, no contexto escolar, é preciso construir este tema de um modo que possibilite abrir esta discussão no âmbito de orientações didáticas que favoreçam e garantam conteúdos programáticos para significação de temas relacionados a respeito mútuo, justiça, solidariedade, liberdade, diálogo etc.

Parece simples, mas algumas pessoas podem levar a vida inteira sem pensar e sentir efetivamente que se vive em sociedade e, portanto, devem ser convidadas a refletir sobre suas ações perante os outros. É uma reflexão fácil de ser questionada: “como devemos agir perante os outros?”, mas difícil de ser respondida.

⁹ Termo que, em educação, é compreendido como um modo de organizar o trabalho didático em que alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. O conceito de transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos conceberam que é necessário redefinir o que se entende por aprendizagem e repensar também os conteúdos programáticos que se ensinam aos alunos.

Antes disso, é preciso pensar qual é a importância do outro. Porque é a partir desta importância que o homem vai agir perante o outro. E sabendo a importância do outro, ele também pode reconhecer-se no outro. Reconhecer o outro como um outro de si mesmo, altera as ações do sujeito diante dos outros.

Quando o homem ignora esta importância, ou sabe da presença e da importância do outro, mas não se reconhece no outro e não admite o outro como um outro de si mesmo, gera-se uma infinidade de atrocidades que o homem comete sem saber que está atingindo diretamente a si próprio.

A ética pode regular o comportamento da humanidade. Mais adiante veremos como a ética pode ajudar o homem na capacidade de perceber-se outro e examinaremos mais detalhadamente a diferença entre ética e moral porque estas palavras são muitas vezes empregadas equivocadamente.

Na área da educação, muitas vezes, assumem-se as palavras ética e moral como sinônimas, embora carreguem conceitualmente significados distintos. A chamada “educação moral” parte do pressuposto de que é necessário estabelecer critérios, valores, que devem possuir relações e hierarquias entre si, a fim de direcionar as ações em sociedade. É importante ter claro que quando se pensa a formação para a ética nas escolas, não se pode confundir moral com “moralismo”.

Este trabalho não pretende expor subsídios de reflexão sobre a ética de uma maneira mais sociológica e antropológica, o que poderia trazer um vasto conhecimento da diversidade de valores presentes, por exemplo, na formação da sociedade brasileira. No entanto, a pesquisa se remeterá brevemente a uma referência nacional brasileira que é a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Neste documento encontraremos elementos que identificam questões bastante pertinentes a nossa análise.

Entre outros fundamentos da República Federativa do Brasil, o artigo 1º traz a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. Neste artigo, encontramos a ideia segundo a qual todo ser humano, sem distinção, merece tratamento digno que corresponda aos nossos valores morais. De acordo com este valor, aquela pergunta que mencionamos inicialmente, referente a como se deve agir perante os outros, recebe uma possível e esperada resposta que afirma o agir sempre respeitando a dignidade, o que não admite ações que possam humilhar ou discriminar os outros em relação a etnia, gênero ou classe. O pluralismo político, ainda que se refira

especificamente a política, pressupõe também a premissa de que os homens têm o direito de ter e manifestar suas opiniões e de se organizarem em torno delas.

Há outros trechos da Constituição que podem ser abordados por remeterem às questões éticas. No artigo 3º, temos que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (entre outros):

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nestes itens, conseguimos identificar valores morais que tratam sobre igualdade, justiça, solidariedade, e sua coerência com os outros fundamentos apontados. No título II, art.5º, encontramos mais itens que esclarecem algumas bases morais escolhidas pela sociedade brasileira:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações (...);

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença (...);

X- são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas (...).

Estes valores acima destacados servem de base para a escolha dos conteúdos programáticos a serem trabalhados na escola, em torno do tema ética, que é interessante aparecer como proposta de transversalidade, pois a formação para a ética não corresponde a uma “especialidade”, e não precisa ser isolada no currículo por meio de aulas específicas, considerando que as questões relacionadas à ética permeiam todo o currículo. Essas aulas poderão ser norteadas pelo enfoque de que cada experiência humana está imbuída de conflitos éticos presentes não apenas no convívio escolar; portanto, fazer o tema ética transitar por diversas matérias é coerente com a ideia de que não se pode dividir seus princípios num sistema fechado que dita o que é o *bem* e o que é o *mal*. A ética precisa estar ancorada na vivência social e associar a teoria com a prática.

A ética diz respeito a praticamente todos os outros temas que já são tratados no cotidiano escolar, além de compreender também as relações humanas presentes no interior da escola.

As discussões sobre a importância de a Educação viabilizar a abordagem da ética nas escolas foram incorporadas na LDB – Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) que, entre os princípios e fins da educação nacional, definidos nos artigos 2º e 3º, apresenta a liberdade, os ideais de solidariedade humana, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania. No artigo 27, inciso I, temos determinado que os conteúdos da Educação Básica precisam observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. E os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais se baseiam nesta determinação da LDB, para eleger a transversalidade na abordagem dos temas de interesse social, em que a Ética se inclui, juntamente com outros como Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural.

Na parte dos PCNs que trata especificamente a Ética como tema transversal, encontramos os objetivos gerais de Ética para o Ensino Fundamental que deve se organizar, segundo esse documento, de modo a dar possibilidade para que os alunos sejam capazes de:

- compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
- adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;

- construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
- assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Os PCNs definem ainda quatro blocos de conteúdos programáticos para o ensino da Ética. São eles: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade.

Recorremos, entre tantos, também a este material quando, conforme já mencionado no texto introdutório desta pesquisa, tivemos um aluno que faleceu em um trágico acidente de moto. O local desta pesquisa é uma escola Municipal de Ensino Fundamental I e II, denominada EMEF Embaixador Raul Fernandes, dirigida por Carlos Alberto de Oliveira. A escola foi fundada em 1957 e situa-se na Zona Norte da *periferia* de São Paulo. Estudei nesta Unidade Escolar em 1995, concluindo a 8ª série do Ensino Fundamental e nela atuei em 2006, como estagiária, enquanto cursava o 2º Semestre de Pedagogia. Também resido, há mais de 30 anos, na região onde a escola se localiza. Lecionar nesse contexto garante uma relação com a comunidade escolar bastante diferenciada, pois estabelece vínculos que refratam a prática pedagógica.

O cenário de violência toma outro aspecto quando se está inserido nele. O aluno que morreu aos 12 anos de idade estava na 6ª série do Ensino Fundamental II. O acidente aconteceu durante o recesso escolar. Foi possível, entretanto, observar a angústia do luto de seus colegas da escola e alguns familiares pelas redes sociais na internet. Naquela época, ainda que sem saber, a necessidade que sentimos de trabalhar junto aos alunos dessa escola um projeto que permitisse a elaboração desse luto de uma maneira mais assistida, pelos professores, foi a primeira decisão embrionária para a escolha do tema desta pesquisa.

O convívio com essa atmosfera funesta, na escola, abriu caminho para uma consciência mais nítida das principais fissuras que comprometem o bom convívio da humanidade. Essa morte de nosso aluno, acidentado durante uma fuga na garupa de uma moto, gerou uma reação reveladora no que diz respeito à ignorância das pessoas em relação à importância do outro em suas vidas.

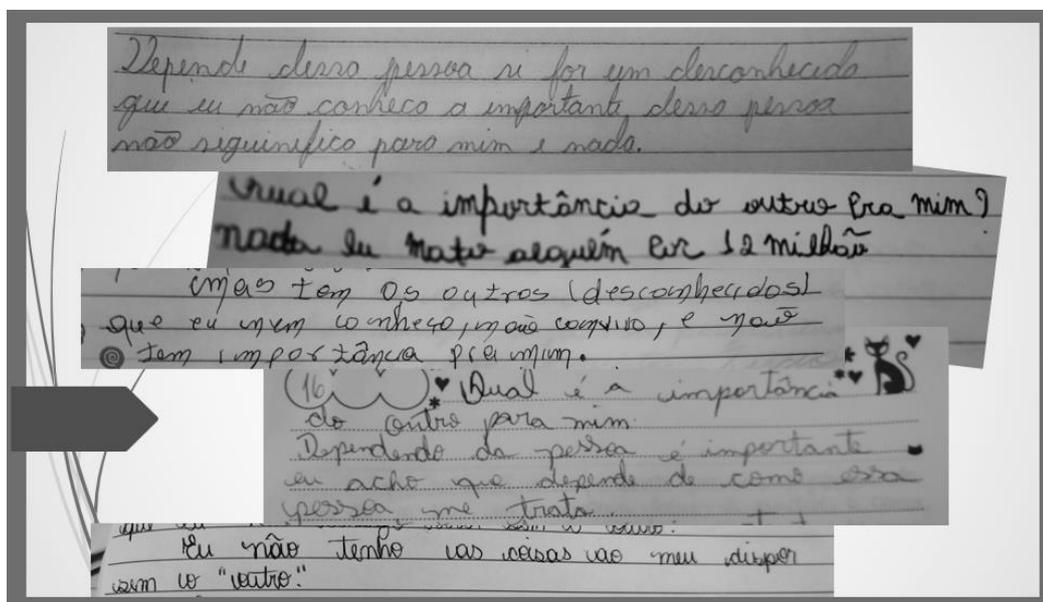
O impacto da dramática história envolvendo a fuga do motoqueiro assaltante, que era amigo do garoto falecido nesse percurso, deixou eminente e iminente a

urgente necessidade de se desenvolver com esses alunos um trabalho em torno da ética e da importância do outro. Observamos que grande parte dos alunos, especialmente os de Ensino Fundamental II, ainda que se encontrassem sensíveis e indignados – afinal, segundo depoimentos, após o assalto à pizzaria, o funcionário do estabelecimento, ao perceber durante a perseguição que o menino na garupa havia caído da moto, retorna propositadamente e passa com a moto por cima da cabeça do adolescente –, também demonstravam pouca empatia em relação ao próximo.

As falas que circulavam em torno do caso delatavam que havia uma ignorância de que os outros são parte constituinte de nós mesmos. A agressividade dos relatos mostrava que não se tratava somente de desabafos, mas de uma clara falta de consciência em relação à importância do outro.

Deste modo, colocamos a pergunta “Qual a importância do outro para você?”, no centro inicial de nosso trabalho. Propusemos rodas de conversa e escrita de redações mediadas por esta indagação reflexiva.

Conforme segue, temos alguns recortes de trechos bastante preocupantes para elucidar o pensamento desses alunos em torno desta questão naquele momento:



As falas mais expressivas aqui documentadas, além de preocupantes, ameaçam e comprometem as relações humanas.

Diante da situação-problema “Qual a importância do outro para você?”, destacam-se como ponto crucial de atenção:

“Se der nojo, se atrapalhar, se encher muito o saco, a gente mata mesmo.”

“Depende dessa pessoa. Se for um desconhecido a importância dessa pessoa não significa para mim, nada.”

“Nada. Eu mato alguém por dinheiro.”

“Acho que depende de como essa pessoa me trata.”

“Eu não tenho as coisas ao meu dispor, sem o outro.”

“Mas tem os outros (desconhecidos), que eu nem conheço, nem convivo, e não tem importância pra mim.”

Como se pode perceber, havia necessidade urgente de modificar estes discursos bastante preocupantes que não apontam para o reconhecimento do outro como sendo um outro de si mesmo, bem como não identificam uma conduta ética.

Esta situação-problema (“Qual a importância do outro para você?”) foi discutida e expressa por meio de redações e rodas de conversa de que participaram os estudantes que se sentiam envolvidos pelo assunto, pela situação e pelo problema. Alguns alunos, que compunham as turmas de Ensino Fundamental II, não entregaram suas redações, mas deram depoimentos importantes que ajudaram a conduzir o rumo de nossas intervenções pedagógicas naquele momento. É importante ressaltar que este momento está inserido nesta pesquisa por ter sido substrato fundamental para o desenvolvimento dela. Mas a pesquisa só começou a se desenrolar um ano mais tarde, em 2013. Todos estes elementos, que chamaram nossa atenção naquele contexto, foram continuamente trabalhados a fim de ajudar esses alunos na sua formação ética.

As redações e discussões em torno da questão “Qual a importância do outro para você?” permaneceram e continuaram a acompanhar a nossa prática pedagógica, permitindo-nos mensurar a evolução positiva das intervenções e atividades desenvolvidas para a formação ética. Notoriamente se pôde perceber que as falas passaram a ser mais amenas no sentido de não reafirmarem a promoção do sofrimento humano por serem balizadas pelos princípios éticos que passaram a ser trazidos para o cotidiano escolar, de uma forma mais didática.

Para contemplar os quatro blocos de conteúdo definidos pelos PCNs, para o ensino da Ética, começamos a elaborar atividades didáticas que não apenas

discutissem teoricamente entre os alunos a importância do respeito mútuo, da justiça, do diálogo e da solidariedade, como também os colocamos, os estudantes, em situações práticas que os conduzissem a exercitar esses princípios *na própria pele*. Ou seja, além de darmos subsídios reflexivos (a partir das leituras de textos, vídeos, músicas, pinturas etc.), selecionados com a intenção de pensar sobre a ética, também promovemos situações reais que colocaram os alunos efetivamente frente aos embates éticos.

Intensificamos atividades que os colocassem em situação de equipe como, por exemplo, concursos de dança, campeonatos esportivos, gincanas e cerimônias de ritos de passagem, como a formatura, premiações e comemorações diversas, a fim de operar uma conduta mais ética.

É fundamental explorar todas as oportunidades que possam dar conta de inculcar princípios e valores nas pessoas, especialmente no adolescente, que clama por novas experiências diante da busca traduzida na pergunta “Quem sou eu?”. Quanto a isso, o “poder do mito” nas sociedades rege a constante batalha interior dos indivíduos na busca de sentidos e significação. Como diz Joseph Campbell,

“Os rituais das primitivas cerimônias de iniciação têm sempre uma base mitológica e se relacionam à eliminação do ego infantil, quando vem à tona o adulto, seja menina ou menino. A coisa é mais dura para o menino, já que para a menina a passagem se dá naturalmente. Ela se torna mulher, quer tenha esta intenção, quer não tenha, mas o menino precisa ter a intenção de se tornar um homem. Com a primeira menstruação, a menina já é uma mulher. O passo seguinte, ela sabe, é ficar grávida, é ser mãe. O menino primeiro tem que se separar da própria mãe, encontrar energia em si mesmo, e depois seguir em frente.” (CAMPBELL, 2011, p.147)

Essas atividades ajudaram muito os alunos à medida que davam a possibilidade de eles vivenciarem, no âmbito escolar, portanto assistidos e coordenados didática e pedagogicamente, experiências que exigiam deles uma postura diferente em relação a si mesmos e aos outros. E paulatinamente, reconhecendo-se nos outros e percebendo que o outro é um outro de si mesmo. A competição aliada ao objetivo comum que uma gincana incita, por exemplo, auxilia esses alunos a reorganizarem seus posicionamentos frente à necessidade de cooperação, de empatia, de normas, de confiança - em si e nos outros - mexendo diretamente com a autoestima dos alunos e com valorização da escola e das

pessoas que compõem esta escola, garantindo, assim, a promoção de todos os objetivos gerais, aqui já mencionados, dispostos nos PCNs para o ensino da Ética.

O vasto material selecionado para pensar a ética serviu de recurso para que os alunos repensassem e refletissem as próprias ideias e julgamentos sobre suas ações e as ações dos outros. Destacaremos adiante algumas destas atividades propostas que desempenharam um papel fundamental na modificação das relações de convívio. Como já dito, inicialmente, por meio das rodas de conversa e redações propostas, temos a revelação de como esses educandos lidam com os embates éticos. Ou seja, claramente ignoram o outro, como sendo um outro de si mesmo, portanto não enxergam que as ações dos outros também sofrem pulsão pelas nossas ações que estão interligadas. Não admitem que podemos ter responsabilidades sobre as ações uns dos outros, além de culpar e condenar o próximo sem critérios de justiça coletiva, mas pautados nos interesses pessoais e assustadoramente tendem a reproduzir o que consideram injusto, feio, errado, sob a justificativa de que só estão no ataque e na defensiva para sobreviverem, isto é, seguem o lema popular “antes ele do que eu.”

Contudo, por mais cruel e assustadora que seja a fala do educando, a nossa postura precisa ser de acolhimento, o que não significa de aceitação, permitindo que o educando se sinta à vontade para falar, o que nos ajuda a levantar elementos para entendermos os motivos das condutas dele.

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) Precisamente porque éticos, podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor é autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e

crecem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. (...) Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar." (Freire, 1996, p.59 e 60)

A partir deste levantamento prévio que apontava para um comportamento alheio às disposições éticas, elencamos alguns recursos para subsidiar as discussões em torno das temáticas que envolvem a Ética, tratada como tema transversal.

A escolha se fez pensando em explicitar a importância do outro, o reconhecimento do outro como sendo um outro de si mesmo, e em envolvê-los, os estudantes, numa atmosfera de embates éticos que convidam à reflexão mais apurada sobre respeito, autonomia, liberdade, diálogo, justiça, solidariedade etc.

Alguns desses recursos serão destacados nessa pesquisa, pela riqueza artística e reflexiva que permite abordar questões de ética.

O curta metragem *Geri's Game*¹⁰ é um vídeo muito eficaz, para discutir a questão do papel que o outro desempenha em nossas vidas. Trata-se de uma animação cuja única personagem é Geri, um idoso que, diante de uma mesa de xadrez em um parque, se organiza para jogar sozinho uma partida. Ele mesmo arruma as peças sobre o tabuleiro e começa a jogar contra si próprio. Tendo a si mesmo como adversário, a personagem “trapaça” para ganhar o jogo. Existe uma sugestão para se refletir sobre a velhice, mas de forma muito sutil o vídeo consegue evidenciar também reflexões acerca da ética e da relação do eu com o outro e do reconhecimento deste eu como sendo também o outro de si mesmo.

A canção *Cambalache*¹¹, na versão de Raul Seixas, traz à tona as *inescrupulosidades* a que o homem é capaz de chegar, despertando as indignações do próprio homem diante deste comportamento da humanidade que não preza pelo caráter virtuoso, e se vê imersa nesta “corrente de cambalachos” deturpadora da ética e da moral.

¹⁰ Ver sinopse e ficha técnica do curta metragem no anexo I

¹¹ Ver letra da canção no anexo II

O livro “Histórias sobre Ética”, da série *Para gostar de ler*, da Editora Ática, traz textos selecionados¹² por Marisa Lajolo¹³ que, no Prefácio da antologia, escreve que nenhuma pessoa nasce com senso ético e que a ética se aprende em casa, na escola e na rua. Ela diz ainda que é a partir das diferentes experiências que vivemos ao longo da vida que o nosso senso ético é reforçado ou alterado. Sobretudo as experiências culturais e artísticas podem influenciar os valores que norteiam a conduta e a maneira de pensar dos indivíduos. A literatura é um forte aliado no compromisso com a vida humana e suas diferentes manifestações histórico-culturais pois, por meio das histórias de suas personagens, tematiza conflitos éticos, representando o ser humano em situações-limites.

Ao flagrar personagens vivendo momentos nos quais bem e mal se entrelaçam intimamente, a literatura tanto registra a vocação ética do ser humano quanto testemunha as dificuldades e os embaraços da realização desta vocação. De forma implícita ou explícita. (...)

Em resumo, todas as histórias constroem um universo que, embora de papel e tinta, é como o nosso, onde as pessoas têm constantemente de optar entre diferentes valores e condutas diferentes. E nós leitores, testemunhas desta opção, quem sabe, podemos sair da leitura mais sensíveis e mais preparados para nossas próprias opções éticas? (Lajolo, 2002, p.4 e 5)

Os onze textos que constam no referido livro foram utilizados como recurso didático, cada qual a seu modo, contribuindo para as reflexões sobre as condutas humanas. Em cada escritor, encontramos retratadas situações em que as personagens desconsideram o direito do outro para a defesa de seus próprios interesses.

¹² Ver bibliografia dos textos selecionados no anexo III

¹³ Marisa Philbert Lajolo (São Paulo, SP, 1944). Ensaísta, pesquisadora, crítica literária, autora de literatura juvenil e professora universitária. Nasce na cidade de São Paulo, mas é criada em Santos, no litoral paulista. Na infância, adquire o gosto pela leitura de contos de fadas e lendas, e pelas aventuras da turma do Sítio do Picapau Amarelo, do escritor Monteiro Lobato (1882 - 1948), de cuja obra se torna especialista. Em 1967, forma-se em Letras, na Universidade de São Paulo - USP, onde defende mestrado e doutorado, com orientação do ensaísta, professor e escritor Antonio Candido (1918). Na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, a partir de 1979, consolida uma carreira acadêmica voltada para a teoria literária e literatura brasileira, atuando principalmente nas áreas de história da leitura e literatura infantil e juvenil. Obtém o título de pós-doutorado na Brown University, nos Estados Unidos, em 1990. Participa de inúmeros seminários, palestras, conferências e mesas-redondas, em eventos nacionais e internacionais, em cidades como Hannover, Washington, Minnesota e Paris. Em 2006, por suas ações de incentivo ao livro e à leitura, como forma de inclusão e cidadania, recebe a Medalha da Ordem do Mérito do Livro, da Fundação Biblioteca Nacional. Professora aposentada da Unicamp, mantém vínculo com a instituição como coordenadora do projeto Memória da Leitura, que divulga uma página virtual dedicada a pesquisas sobre história da leitura e do livro no Brasil. Estreia na ficção para adolescentes com *Destino em Aberto*, em 2002.

Todas estas intervenções teóricas na sala de leitura deram um aparato significativo para as relações humanas, diante das demais atividades promovidas na escola, especialmente nas aulas de educação física que, concomitantemente, também tinham, entre outras intenções, a proposta de promover atividades que dessem conta de auxiliar na formação ética.

Durante a organização e a realização dos eventos da escola, os alunos estavam constantemente expostos a situações práticas, que solicitavam uma conduta de ordem ética. Vale tudo para ganhar? Pode-se tudo para conseguir vantagem? Desde a dinâmica para lidar com os materiais - que não podiam ser desperdiçados, precisavam ser emprestados, devolvidos, utilizados de maneira responsável, e tudo isso exige um relacionamento que prevê disposição fraternal para com o outro - até a participação efetiva na dinâmica das atividades promovidas pelas aulas de educação física, os embates éticos estavam presentes desafiando a conduta de cada aluno. A trapaça, o egoísmo, a ambição, a inveja, o ciúme, a falta de compromisso, a irresponsabilidade, o desrespeito, a apatia, a insegurança, a arbitrariedade e tantos outros aspectos que comprometem as relações humanas estavam disseminados entre eles e precisavam ser combatidos por eles mesmos que estavam atuando em grupo.

Eram grupos que se fortaleciam pelos conflitos, mas que estabeleciam também vínculos de afeto. Esta amizade, este sentimento de companheirismo, parceria, equipe, geram uma força motivadora bastante intensa. Além disso, permitir que o aluno se sinta protagonista de suas ações representa permitir que ele perceba e reconheça a força do papel de suas ações no mundo.

“O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...)

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. Uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na

solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva." (Freire, 1996, p.107 e 108)

Aliamos a interdisciplinaridade¹⁴ à transversalidade, estabelecendo uma relação dialógico-dialética como base desta pesquisa-ação. A possível integração entre a sala de leitura e a sala de educação física, utilizando os mesmos espaços físicos e ideológicos, favoreceu e otimizou os eixos temáticos que envolvem a ética.

Entre tantos trabalhos realizados em conjunto, também desenvolvemos um projeto que evocou, de uma forma bastante acentuada e natural, os princípios éticos estabelecidos desde a antiguidade. Mobilizamos as *Leituras* e a *Gincana*, marcadas pela Semana da Criança, em torno do tema Super-Heróis.

A escolha deste tema foi um resgate histórico do fato de que a figura do herói é o ideal de ser humano presente desde os pensamentos educacionais antigos. Toda conduta humana está pautada por uma herança cultural, passada por meio de processos educacionais, transmitidos de modo formal ou informal. Esta figura do herói, ora toma um aspecto mítico, ora filosófico. Daí a escolha da leitura da adaptação que Leonard Chianca faz do livro "Os doze trabalhos de Hércules", pela série *Reencontro*, muito rico nas experiências sociais transmitidas pela mitologia grega, cujas personagens são marcadas pelos valores éticos e morais que regem o comportamento dos homens, pois foram trazidos e inseridos para o cotidiano atual, justificando e fundamentando, assim, as nossas ações coletivas ou individuais, nos dias de hoje.

O super-herói é uma figura mais contemporânea com características tecnológicas decorrentes da modernidade, mas também carrega consigo os mesmos princípios éticos dos heróis clássicos: Beneficência (O Bem); Não-Maleficência (combate ao mal, acompanhado da ideia de o bem vencer o mal); Justiça, que se personifica com a famosa "*Liga da Justiça*"¹⁵; e Autonomia, que se relaciona com

¹⁴ É a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. Surge como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação dos conhecimentos ocorrida com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada e buscou conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento, a fim de promover avanços como a produção de novos conhecimentos ou, mesmo, novas sub-áreas.

¹⁵ Liga da Justiça da América é uma equipe de super-heróis criada pela editora americana DC Comics, inspirada na Sociedade da Justiça, outra equipe de super-heróis, mas essa criada nos anos 1940. Entre seus membros, destacam-se: Superman, Batman, Aquaman, Mulher Maravilha, Lanterna Verde, Mulher Gavião, Flash e Caçador de Marte, também conhecidos como os "Sete Magníficos".

Liberdade. E, em decorrência disto, pontuamos como lema do projeto a Hashtag¹⁶ “precisamos salvar o mundo” (#PrecisamosSalvarOMundo), embutida na ideia de salvação que implica todos esses princípios éticos.

Para desenvolver melhor o projeto dos Super-heróis, iniciei a leitura do livro “Nossos Deuses são Super-Heróis”, de Cristhoper Nowles, que faz um depoimento que reafirma nosso propósito com o projeto. Diz ele: “Por mais que eu gostasse do ambiente sagrado, era com os heróis das histórias em quadrinhos e não com a Bíblia que eu aprendia a compreender a moralidade, o respeito ao próximo, a compaixão e a decência.”

Convidamos a literatura, a arte, a dança, a música, os filmes, os esportes, os jogos, as brincadeiras, os desafios, a favor de despertar, de uma forma bastante lúdica, a aprendizagem nesta formação ética, que viabiliza o desenvolvimento de habilidades e competências muito importantes para uma possível ressignificação do comportamento humano.

No contato com as HQs¹⁷ e filmes dos Super-heróis, e nas suas respectivas fantasias, nos painéis e pôsteres produzidos, no contato com a Arte Pop¹⁸, na customização de camisetas e materiais pedagógicos, os alunos iam identificando e reconstruindo a própria identidade e aumentando a capacidade de se perceberem no outro e de reconhecerem o outro como sendo um outro de si mesmos.

“A capacidade de tornar-se outro e o mistério do jogo manifestam-se de modo marcante no costume da mascarada. Aqui atinge o máximo a natureza “extra-ordinária” do jogo. O indivíduo disfarçado ou mascarado desempenha um papel como se fosse outra pessoa, ou melhor, é outra pessoa. Os terrores da infância, a alegria esfuziante, a fantasia mística e os rituais sagrados encontram-se

¹⁶ Histórias em quadrinhos. As HQ's são conhecidas também como a “Nona Arte” ou “Arte Sequencial” que consiste em arranjo de fotos ou imagens para narrar uma história ou dramatizar uma ideia.

¹⁷ Movimento artístico surgido na década de 50, na Inglaterra, mas que alcançou sua maturidade na década de 60, em Nova York. A defesa do popular traduz uma atitude artística adversa ao hermetismo da arte moderna. Nesse sentido, esse movimento se coloca na cena artística como uma das mãos que não se movia. Com o objetivo da crítica Tônica ao bombardeamento da sociedade capitalista pelos objetos de consumo da época, ela operava com signos estéticos de cores inusitadas massificados pela publicidade e pelo consumo, usando como materiais principais: gesso, tinta acrílica, poliéster, látex, produtos com cores intensas, fluorescentes, brilhantes e vibrantes..

¹⁸ Tags são palavras-chave (relevantes) ou termos associados a uma informação, tópico ou discussão que se deseja indexar de forma explícita no aplicativo Twitter, e também adicionado ao Facebook, Google+ e/ou Instagram. Hashtags são compostos pela palavra-chave do assunto antecedida pelo símbolo cerquilha (#). As hashtags viram hiperlinks dentro da rede, indexáveis pelos mecanismos de busca. Sendo assim, outros usuários podem clicar nas hashtags ou buscá-las em mecanismos como o Google, para ter acesso a todos que participaram da discussão.

inextricavelmente misturados nesse estranho mundo do disfarce e da máscara.” (Huizinga, 2001, p. 13)

As discussões e redações com a questão “Qual a importância do outro para você?” foram resgatadas e trouxeram, desta vez, após todas as intervenções aqui mencionadas e outras tantas, não citadas nesta pesquisa, mas com o mesmo viés para a formação da ética, depoimentos que deslocaram o papel do outro para um centro de atenção mais generoso, solidário, respeitoso, tolerante, acolhedor e aberto a uma convivência mais amena e reconhecendo a importância do outro em suas vidas. Ainda que a presença da consciência do outro como sendo um outro de si mesmo não seja evidenciada nas falas, podemos perceber uma significativa reelaboração de um senso ético até então pouco explicitado.

A seguir, serão destacados alguns trechos de falas anotadas ou escritas nas redações¹⁹, que chamam a atenção pela desenvoltura de alguns princípios éticos encontrados ainda que subliminarmente.

“Devo respeitar os limites dos outros. (...) dar mais importância às pessoas que convivem ao nosso redor porque desse jeito podemos suportar a elas em amor e saber que nós seres humanos somos diferentes e limitados.”

“Mesmo não gostando do outro, precisamos dele, mesmo brigando, dependemos deles.”

“Aquele outro que maltrata, me chateia, os que roubam, etc., eu ajudaria com certeza, porque a importância deles é a mesma que as de outros porque todos têm defeitos.”

“É muito importante pra mim a família, os parentes, os amigos e até as pessoas que eu não conheço, porque todo mundo depende do outro e todo mundo depende de todo mundo.”

“Na minha opinião todas as pessoas são importantes, pois, cada um depende do outro, tendo uma certa dependência.

(...)

E o mais importante o mundo pra ficar melhor, não depende só de mim, não depende apenas do que eu faço, mas sim a união de todos, lutando pra melhorar todos os meios e garantir o futuro.”

“Eu acho que todo mundo é importante pra todo mundo.”

¹⁹ Ver cópias das redações originais, na íntegra, nos anexos IV até XI

“Tem muitas pessoas que falam, ‘não preciso de ninguém’. Mas no fundo mesmo ela precisa e muito.

Há pessoas que ficam com depressão e etc... Então pense sempre no dia de amanhã. Não faça para outro o que você não quer para você.”

“A gente não percebe mas até pra respirar precisamos de outras pessoas.”

“Como diz a palavra ‘amai o próximo como a ti mesmo’, como sempre digo, nós não podemos julgar as pessoas pelo o que vimos, como muitos fazem, não é porque uma pessoa tem tatuagem que ela é drogada e mal caráter.”

“As pessoas têm que ter respeito aos outros porque está faltando humildade, os ricos se acham muito em cima dos pobres.”

“Só acho que as pessoas deviam ter mais respeito, um bom comportamento, ter ética. Hoje em dia o mundo não tem isso, as pessoas não se respeitam mais, o mundo está violento e isso precisa mudar. O outro pra mim é importante só acho que eles deveriam mudar pra melhor.”

“A gente sempre aponta o dedo para os outros, mas os outros também são bem parecidos com a gente.”

Estes trechos representam um avanço notável em comparação aos anteriores discursos orais e escritos, conforme apontam os preocupantes registros²⁰ aqui já mencionados.

Há muito ainda para se fazer e o avanço alcançado se deve a um trabalho que exige uma ruptura de concepções morais educacionais pois, para lidar com a ética entre os alunos, é interessante também a formação ética entre o corpo docente e o de gestão escolar, que às vezes trazem consigo valores morais obsoletos e que não condizem para a formação ética que poderia ser promovida nas escolas; ao contrário, podem abalar ainda mais esta necessidade.

Embora tanto se difunda e supostamente se aceite uma educação que traga elementos lúdicos acompanhando uma proposta metodológica que coloque o aluno como protagonista nas ações escolares — desempenhando sua autonomia e sua capacidade de dialogar, de escolher, de circular, de se mover, de experimentar, de questionar, de refletir, enfim, de desenvolver todas as suas habilidades e competências dentro e fora das salas de aula, que podem se abrir e interagir umas com as outras, de um modo inovador e que extrapole as concepções fechadas

²⁰ Ver cópia da redação na íntegra e alguns trechos já destacados no anexo XII

reprodutoras de um formato sem movimentação e surpresas — existe uma resistência considerável pela manutenção das práticas mais práticas, ou seja, das práticas que não deem muito trabalho do ponto de vista pedagógico, logístico, financeiro, político, intelectual, físico etc.

Quando se pensa na ética como um tema a ser trabalhado na transversalidade unida à interdisciplinaridade, isto requer uma disposição para enfrentar alguns entraves que podem emperrar o bom fluxo das atividades. Alguns limites são impostos e a realização do trabalho fica à mercê da dedicação de alguns professores e gestores que acreditam na proposta, mas, ainda que se apoiem nas fundamentações teóricas e exerçam o trabalho dentro dos rigores científicos, não conseguem efetivamente transformar a concepção da escola. Primeiro, porque é preciso aceitar que a Escola é uma Instituição com uma independência parcial; na verdade, a Escola não é o único pilar da sociedade e está atrelada a outros “doentes braços” sociais. Depois, porque na escola estão arraigadas concepções com ranços muito difíceis de serem diluídos.

Com sorte, encontram-se parcerias com afinidades ideológicas e, movidas pelo desejo de *ver acontecer*, conseguem uma transformação significativa de alguns alunos, mas isto ainda não é o suficiente para mudar a escola. A escola também precisa ser repensada, para que ela não seja um ambiente sem significado para o aluno que, quando só a frequenta por obrigação, não legitima o processo de ensino-aprendizagem com plenitude.

A escola pode e precisa ser divertida e interessante, sem significar ser “oba-oba”, ou seja, relapsa, pois todo o teor lúdico está pautado dentro de rigores científicos e fundamentações teóricas, que evidenciam o avanço no processo ensino-aprendizagem por meio de jogos, brincadeiras, músicas, teatro, contação de histórias, uso das novas tecnologias que, aliás, estão carregados de componentes para se trabalhar a formação da ética. Buscar elementos para atrair os alunos para a escola e motivá-los aos estudos é urgente e fundamental na promoção do êxito escolar. E isto significa quebrar alguns paradigmas que formatam o ambiente escolar como um local resistente às inovações porque sente a sua ordem ameaçada. Mudar a ordem não quer dizer perder a ordem.

“É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim

como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.” (Freire, 1996, p. 35)

A tríade escola, trabalho e divertimento é possível e válida quando seus elementos entram em consonância. A diversão não apenas mobiliza os envolvidos na escola com uma outra disposição para o trabalho, mas também transforma a eficácia do trabalho. Lamentavelmente, esta ideia sugere para alguns uma atitude de negligência.

“É popular a concepção de brincadeira como desocupação, como passatempo a que só se deve dedicar uma hora. Por isso não se costuma ver na brincadeira nenhum valor e, no melhor dos casos, considera-se que ela é a única fraqueza da fase infantil, que ajuda a criança a experimentar o ócio durante certo tempo. (VIGOTSKY, 2004, p. 119).

Contudo, o ócio, entendido como ócio criativo²¹, como denominado por Domenico De Masi²², proporciona uma harmoniosa relação entre o trabalho e o indivíduo, uma vez que preza pelas reais necessidades, de caráter psicológico, das pessoas que precisam vivenciar a possibilidade de reflexão, convívio, vínculos de afeto, exploração de suas inteligências e tudo mais o que as tornam mais próximas de si mesmas, exercício fundamental para o autoconhecimento. As atividades lúdicas tornam menos distantes os sentidos das ações, ou seja, trazem uma interação direta e significativa do educando com suas próprias habilidades, desde que sejam vivenciadas e dirigidas por alguém que saiba o porquê de sua realização. Tanto se difunde e se reconhece a importância do desenvolvimento da capacidade criativa, mas não se compreende efetivamente que criatividade nada mais é do que a inteligência se divertindo. Portanto, o que parece soar negligente, se trata de exatamente o contrário, pois saber que atrelar o divertimento ao trabalho, na escola, estabelece maiores resultados no processo ensino-aprendizagem, é uma atitude menos omissa e mais prudente do que aquelas que ainda não descobriram que a

²¹ Título de uma monografia escrita pelo cientista social italiano chamado Domenico De Masi, que revolucionou o conceito de trabalho, dizendo que as pessoas devem incluir, no seu dia-a-dia, um momento em que tenham atividades para descansar, momentos de lazer, e conciliar isso com o trabalho e a aprendizagem.

²² É um sociólogo italiano contemporâneo, famoso pelo seu conceito de "ócio criativo", segundo o qual o ócio, longe de ser negativo, é um fator que estimula a criatividade pessoal.

diversão ocupa um lugar ético nas relações, quando garante o bem estar e impulsiona a qualidade no trabalho.

Para tanto, saber considerar a bagagem cultural de cada aluno significa imprimir este seu currículo oculto às práticas pedagógicas sem deformar ou reprimir a alegria e o prazer pungente em cada ser.

“O mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhe pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira (PRIORE, 2006, p.8)..

Sabemos que não há educação que não seja moral. O ato de ensinar implica moralidades e valores. A Educação Moral na História da Educação pode se distinguir pela intenção com a qual é desenvolvida, isto é, difere-se pelos mecanismos pedagógicos de ensino-aprendizagem nos diversos ambientes educativos. Mas, historicamente, a chamada Educação Moral dependeu da Filosofia, nascida na Antiguidade, momento em que a ética e os valores morais foram constituídos, tais como são. Tínhamos que o Bem era o sentido da vida e que a Justiça era a forma de se viver o Bem.

A participação honesta e limpa, com amorosidade, deve permear todo o trabalho desenvolvido, não somente como objetivo, mas como meio. Não se pode exigir ação honesta de alunos que não são tratados numa relação honesta de igualdade de direitos e deveres. Abster-se da realidade vivida pelos alunos é desonesto. Não importa com que perfil de turma se trabalhe, o professor precisa lutar pela ética que deve ser uma marca em sua ação educativa, permitindo uma maior lisura à construção do conhecimento e também maior transparência aos processos de avaliação das aprendizagens. Portanto, as escolas clamam por um trabalho de formação ética para todos os envolvidos na Educação.

3. O PAPEL DA IGNORÂNCIA NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO

*"A medida em que se busca o conhecimento,
mais se evidencia a ignorância"*

(Mirsa Paranhos, 2008)

A Educação, historicamente, caminha a serviço das exigências do contexto sócio-político-cultural e religioso da sociedade. As práticas pedagógicas, bem como suas fundamentações teóricas, são desenhadas conforme as necessidades das demandas estabelecidas pelo poder público.

Ao longo da história, é possível verificar diversos conceitos sobre a importância e o desenvolvimento do saber que se sobrepõe ao indivíduo se sobre ele prepondera, e estas concepções estão ligadas essencialmente ao papel funcional que este indivíduo desempenha na sociedade, ou seja, as teorias e as práticas potencializadoras de aquisição de conhecimento se disponibilizam de acordo com interesses coletivos ou individuais gestados socialmente.

Enquanto que as sociedades primitivas se ocupavam integralmente com atividades relacionadas à própria sobrevivência, os gregos, pelos desdobramentos sociais, eram mais abastados e podiam dispensar-se de executar estes serviços por conta própria, pois esta função ficava a cargo dos escravos, ou seja, a prática do ócio vivida pelos homens livres favoreceu o pensamento e a construção de alguns paradigmas, “pela primeira vez os homens começam a ter a possibilidade concreta de pensar de forma sistematizada.” (LUCKESI, 1990, p. 45)

Os espartanos se dedicavam à guerra; portanto, valorizavam a força, a beleza, a dança, a ginástica e todos os demais elementos atribuídos à perfeição do corpo, embora para tais atributos fosse necessária a apreensão de uma série de saberes, uma vez que a relevância intelectual possui um peso diferenciado.

Segundo o autor, em Atenas, os jovens que aos 20 anos soubessem arar a terra, tivessem participado de alguma guerra e ouvido alguns discursos no senado, já estavam preparados para a vida pública. Porém, os atenienses tinham preferência pela ‘agitada vida da polis’; assim, a filosofia, a retórica, a boa argumentação e a contemplação definem uma concepção de corpo e de sociedade.

Para os gregos, “*viver é contemplar*”, e o trabalho intelectual possuía valor superior ao trabalho manual; a partir desta premissa, notamos uma dicotomia entre corpo e mente.

A divisão, em nível macro, da sociedade ateniense entre os livres e os escravos vai ser o protótipo para a divisão em nível micro: à mente (os livres) cabe a parte digna, superior, encarregada de mandar, governar; ao corpo (o escravo) degradado conspirador, empecilho da mente, cabe a missão de executar as tarefas degradadas e degradantes. (LUCKESI, 1990, p. 45)

Este paradigma configura uma postura claramente segregativa entre saber e não saber, entre filósofos/pensadores e ignorantes. O homem que executa o trabalho escravo ou se utiliza apenas da força física é tido como bruto, rude, *troglodita*, ignorante e é ridicularizado diante da sabedoria e intelectualidade dos que dominam as palavras e o pensamento. Mente e mãos são instrumentos que não se complementam; ao contrário, são adversos e dicotômicos. Esta dicotomia vai-se instaurando e se reforçando em diversos momentos históricos e instituições, com bastante severidade.

Detentores de conhecimento são detentores de poder, poder do qual, durante muito tempo, foram privados os escravos, negros, mulheres, deficientes (mentais e físicos), pobres e toda sorte de desfavorecidos gerados pela classe dominante. A educação para muitos é oferecida como domesticação.

Para o autor, durante o período feudal, onde havia uma absoluta dubiedade referente a esta separação do corpo e da mente, ela transfigurou-se sob outra roupagem, influenciada pela Igreja, que reformula esta dicotomia para corpo versus alma. Os que eram impedidos de elevar a alma pela submissão ao corpo, sofriam penas perversas.

Uma vez que a alma é indiscutivelmente a parte digna, o corpo foi elevado à condição de “*templo da alma*”, ao mesmo tempo em que também é considerado a “*oficina do diabo*”, pois o ‘demônio’ tenta se apossar do corpo para roubar-lhe a alma, e, a fim de evitar este furto, “salvar a alma” é necessário para humilhar o demônio e lhe impingir uma derrota.

Daí a justificativa às autoflagelações, aos jejuns, à abstinência e às fogueiras da Inquisição. Esta concepção relaciona, por exemplo, a diferença física com o

pecado, a perversidade e a maldição (castigo divino), permitindo compreender a segregação e a estigmatização.

Assim, milhares de pessoas que foram queimadas por trazerem nos corpos alguma anomalia, ou por se comportarem de maneira inadequada, ou ainda por explicitarem ideias divergentes do *status quo* eram associadas a um suposto consórcio com o demônio.

Livros eram confiscados e incinerados a fim de impedir que ideias como as de Aristóteles fossem conhecidas. Aqui, os pensadores eram caçados, pois a tentativa de saber além do já conhecido, ou ainda, questionar os saberes colocados como verdade pela Igreja era considerada um pecado capital. A vaidade, mesmo no âmbito intelectual, era severamente punida na Idade considerada das trevas, embora seja um momento de grande florescimento dos estudos medievais, mas também foi um momento em que a Idade Média não mediu esforços para prezar pela manutenção do não saber oficial. Ainda conforme Luckesi, com o surgimento do capitalismo, a segregação ocorre de maneira diferente. Na transição do feudalismo para o capitalismo, o teocentrismo cedeu, após grande embate, espaço para o antropocentrismo. Os avanços tecnológicos imprimiram uma nova concepção de mundo.

Na Era do Renascimento e do Iluminismo, os homens passaram a questionar as “verdades” e começaram a querer investigar não apenas o ‘plano macro’ como também o ‘plano micro’ dos elementos existentes.

Assim, podemos perceber que a relação entre saber e não saber tem sido um embate constante entre os homens que sempre disputaram e disputarão o poder. Obter o controle sobre a maneira como os indivíduos desenvolvem seu aprendizado e adquirem conhecimentos, classificando-os e desclassificando-os perante a sociedade, é uma forma de garantir o poder da classe dominante.

Este domínio é mantido, entre outros fatores, pelos rótulos impregnados nos sujeitos que, uma vez impedidos de se desvencilhar destas “etiquetas”, são conseqüentemente submetidos a desempenharem unicamente o papel delimitado por esse rótulo.

Daí a importância de se compreender as perspectivas das relações entre educação e sociedade, que tendem pelas políticas e concepções diferenciadas de acordo com a realidade e tempo histórico vividos.

Nesta atual 'sociedade da informação', fomenta-se a falsa impressão de que o conhecimento pode ser "fast food". A informação do conhecimento científico subjetivado não é reproduzida e nem desenvolve atitudes de ignorância, ou seja, pessoas são determinadas a viverem com seu próprio senso comum como se isso fosse uma 'sabedoria ignorante'. Estas observações nos conduzem no sentido de levarmos mais a sério um pensamento sobre a ignorância, nos dias atuais.

3.1.Tendências pedagógicas de educação: Um breve histórico

As tendências que interpretam o papel da educação na sociedade são três: redentora, reprodutora e transformadora. De um modo geral, pode-se dizer que as perspectivas de educação como redenção se traduzem pelas pedagogias liberais e as perspectivas de educação como transformação da sociedade se traduzem pelas pedagogias progressistas.

Segundo a classificação de Libâneo (1985) e adotada por Luckesi (1990), cada tendência pedagógica se posiciona conforme o objetivo social da escola. Ambas as pedagogias (liberal e progressista) sofrem desdobramentos (as Liberais em: Tradicional, Renovada progressista, Renovada não-diretiva e Tecnicista; e as Progressistas em: Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos) e se manifestam, muitas vezes, não apenas pelas raízes de suas concepções, que além de aparentemente serem antagônicas, não são excludentes, permitindo uma prática mútua na qual ora se conflitam, ora se complementam.

É possível observar que o tratamento dado ao saber e ao não saber é encarado com flexibilizações distintas, embora haja entre eles algumas semelhanças e diferenças que merecem especial atenção, pois permitem um entendimento mais claro no que diz respeito à relevância do saber e à do não saber no processo de aprendizagem. Tanto o conhecimento quanto a ignorância são trabalhados e construídos com intuítos específicos.

Segundo o autor, nos últimos cinquenta anos, a educação brasileira tem sido marcada pelas tendências das pedagogias liberais, que influenciam as práticas

escolares que são conduzidas pela ideologia pedagógica de professores, coordenadores e diretores de ensino.

Segundo Luckesi (1990), com base em Libâneo (1985), ao contrário do que o sentido semântico nos leva a supor, o termo liberal não é empregado a esta tendência pedagógica com a ideia de abertura, democratização ou avanço, sua doutrina aparece para justificar o sistema capitalista.

Portanto, a nomenclatura liberal faz alusão à liberdade dos interesses individuais da sociedade, à liberdade de mercado e livre concorrência, ou seja, a pedagogia liberal é uma manifestação própria do tipo de sociedade que se baseia na propriedade privada dos meios de produção; assim sendo, sustenta a ideia de que a escola deve tratar o ser humano como indivíduo, isto é, prepará-lo para aprender a desempenhar papéis sociais, adaptando-se aos valores e às normas vigentes na sociedade conforme suas aptidões individuais e por meio do desenvolvimento da cultura individual, isto é, não se mostram ao indivíduo as diferenças de classes e, ainda que pregue a igualdade de oportunidades, a pedagogia liberal não considera a desigualdade de condições.

A educação liberal se inicia com o modelo pedagógico tradicional e, devido à reformulação da hegemonia da burguesia, este modelo conservador evolui para a pedagogia renovada, mas esta evolução do modelo pedagógico não descartou a atuação da pedagogia tradicional, isto é, uma não veio substituir a outra, a prática escolar dá conta da convivência de ambas.

Na tendência liberal tradicional não há relação com a realidade social e o cotidiano do aluno, o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade, ou seja, a escola se exime desta responsabilidade, restringindo sua função, que visa apenas à preparação intelectual e moral do indivíduo para que este possa ocupar um lugar na sociedade, ofertando o mesmo caminho cultural em direção ao saber a todos, isto é, o ensino humanístico de cultura geral é autoritário e privilegia as camadas mais favorecidas.

O indivíduo que carrega a falta dos subsídios mínimos necessários, como alimentação, moradia, saúde, não deve recorrer à escola ou esperar que ela adapte seu trabalho em parceria com o social, por que a escola tradicional joga a responsabilidade deste tipo de problema inteiramente à sociedade, ou seja, não se insere como parte dela e não se vê como reprodutora destes problemas; assim, seu

planejamento pedagógico não contempla os ajustes necessários para atender e auxiliar nas demandas desta ordem.

O caminho cultural em direção ao saber é mesmo para todos desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante. (LUCKESI, 1990, p. 56)

Os conteúdos de ensino são intelectualistas e enciclopédicos, ou seja, os conhecimentos e valores sociais selecionados da cultura universal são separados da experiência do aluno e de sua realidade social e são repassados como verdades incontestáveis.

A metodologia de ensino se baseia na exposição verbal ou demonstrações pelo professor que visa disciplinar a mente e formar hábitos por meio da ênfase em exercícios, cópias, leituras, repetições e memorizações de conceitos e fórmulas, seguindo-se os cinco passos do método de Herbart: 1- preparação: consiste em definir o trabalho, recordar a matéria anterior e despertar o interesse do aluno; 2- apresentação: faz a demonstração e realce dos pontos chaves a serem abordados; 3- associação: é a combinação do conhecimento novo com o já conhecido através de comparação e abstração; 4- generalização: é a exposição sistematizada da aula, ou seja, dos aspectos particulares se chega ao conceito geral; 5- aplicação: é a resolução de exercícios ou explicação de fatos adicionais.

Com esta forma de ensino temos a supervalorização da quantidade de ensino, ou seja, quem sabe mais se destaca em relação aos que sabem menos conteúdos, a qualidade de um pouco conhecimento adquirido não importa, se comparado a muita absorção do conteúdo.

Os pressupostos teóricos de aprendizagem defendem esta ênfase no conteúdo no qual o programa de ensino trabalha com as progressões lógicas sem levar em conta as características próprias de cada idade, isto é, o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança, considerando-se que sua capacidade de assimilação é igual à de um adulto, só que um pouco menos desenvolvida; conseqüentemente, a aprendizagem se dá de modo receptivo e mecânico, por meio do treino, para retenção que garanta que o aluno seja capaz de

responder as novas situações de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores.

Os alunos são frequentemente coagidos para a obtenção dos resultados esperados. O esforço é movido pelas punições, notas baixas, apelo aos pais, emulação, classificações.

A avaliação é feita por verificações de longo e curto prazo, como provas escritas, trabalhos de casa, chamadas orais e lições de casa. Com teor classificatório, enfatizam-se os aspectos cognitivos e quantitativos, o saber fazer sendo bastante valorizado, portanto, na relação professor-aluno.

Como a questão central é aprender *conteúdos*, o aluno não tem voz, pois lhe é exigida uma postura submissa, receptiva e passiva, por meio de uma relação baseada em regras e disciplinas.

Apenas a palavra autoritária do professor transmite o conhecimento, e em forma de verdade absoluta a ser absorvida com maior eficácia, pela disciplina imposta que assegura o silêncio e a atenção de todos os alunos, que são praticamente impedidos de se comunicarem durante as aulas.

Na tendência liberal renovada progressista, também denominada escola nova, há a preocupação de adequar as necessidades individuais ao meio social; assim, a finalidade da escola coloca-se democrática, proclamada para todos e havendo ajustamento social; por meio de experiências, a escola deve retratar a vida, precisando atender aos interesses do aluno e às exigências sociais.

Cabe à escola suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

Nesta pedagogia escolanovista, a aquisição do saber é mais importante do que o próprio saber, a qualidade predominando sobre a quantidade de conhecimentos adquiridos. A ênfase no desenvolvimento psicológico, a valorização dos processos mentais e das experiências vividas tornam secundária a pura transmissão de *conteúdos* que são selecionados a partir dos interesses dos alunos. Os processos de ensino pretendem facilitar ao máximo os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos.

Nesta metodologia de ensino a ideia de *aprender fazendo* continua presente, porém, as atividades se adequam à natureza do aluno e às etapas do

desenvolvimento, valorizando-se as tentativas experimentais, pesquisas, descobertas e método de solução de problemas e muitas vezes destaca-se a importância do trabalho em grupo, não apenas como técnica, mas como condição do desenvolvimento.

Os passos básicos seguidos neste método da escola Ativa ou Escola Nova, representada por Dewey, Montessori, Decroly, Piaget, entre outros, são: 1- atividade: para colocar o aluno numa situação de experiência que por si só desperte seu interesse; 2- problema: como estímulo à reflexão que deve ser instigada; 3- coleta de dados: o aluno precisa dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; 4- hipóteses: o professor de forma discreta e ordenada auxilia e incentiva a solução provisória de problemas; 5- experimentação: para que os alunos tenham a oportunidade de colocar à prova as soluções a fim de demonstrar sua utilidade na prática social.

Podemos considerar os pressupostos teóricos de aprendizagem como um ato interno, a motivação ocorrendo de acordo com a força de estimulação de situações problemas e das disposições internas que correspondem aos interesses do aluno.

O ambiente é apenas o meio estimulador, pois aprender torna-se uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, tendo a avaliação como um ato material do processo que valoriza aspectos afetivos, e que flui e tenta ser eficaz à medida que os esforços e êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor que mantém uma relação com o aluno de modo democrático.

O aluno é o centro do processo e um ser ativo, o professor é um orientador e mediador, que auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo da criança. Logo, o não saber é mais tolerado, pois se espera que o aluno venha a aprender a aprender.

Esta disposição da escola em considerar a individualidade do aluno permanece na tendência liberal renovada não-diretiva, porém, nesta tendência, a escola preocupa-se mais com as questões psicológicas do aluno do que com as pedagógicas e sociais, pois a escola atua de forma mais acentuada na formação de atitudes, realização pessoal e auto-desenvolvimento do aluno.

Nesta pedagogia são enfatizados os segmentos de desenvolvimento das relações e da comunicação e transferida para segundo plano a transmissão de *conteúdos*, pois o objetivo do ensino é criar mecanismos para que o aluno procure chegar ao conhecimento por si mesmo, ou seja, como na Escola Nova, os

conteúdos também são selecionados a partir do interesse dos alunos, porém, os conhecimentos são dispensáveis, bem como quase toda a metodologia utilizada até então, predominando essencialmente o trabalho e dedicação do educador em atuar de modo a estimular a aprendizagem dos educandos, por meio de um estilo próprio para proporcionar e facilitar essa prática.

O perfil do professor “facilitador”, que facilita por meio da mediação, consiste em aceitar a pessoa do aluno, devendo ser confiável, receptivo e convicto da capacidade do auto-desenvolvimento do educando. O trabalho do educador restringe-se a ajudar o estudante a organizar-se, por meio de técnicas de sensibilização, para que os sentimentos de cada um sejam explicitados, sem coação. Para que ocorra o crescimento pessoal é necessário que o trabalho escolar atue na melhoria do relacionamento interpessoal.

A motivação cresce ao passo que o aluno percebe que está desenvolvendo o sentimento de que é capaz de atingir seus propósitos pessoais; assim, os pressupostos teóricos de aprendizagem são pautados pela motivação que nasce na busca da realização pessoal e, ao buscar essa auto-realização, o indivíduo aprende e modifica suas percepções de mundo, ou seja, seu desenvolvimento e valorização do eu são assistidos com relevância.

Partindo desse princípio, a avaliação escolar perde sua razão de ser, a importância do aprendido se dá em relação ao eu, privilegiando-se a auto-avaliação.

A tendência pedagógica não-diretiva sofre grande influência de Rogers e atinge um grande número de professores, orientadores educacionais e psicólogos escolares vinculados ao aconselhamento. Esta tendência busca uma educação absolutamente voltada para o aluno e, por meio de experiências significativas vividas por ele, pretende formar sua personalidade e criar individualidades inerentes à sua natureza.

Com base nisto, na relação entre o professor e o aluno, a intervenção é tida como ameaçadora e inibidora da aprendizagem. O educador é um especialista em relações humanas, a partir do momento que garante o relacionamento pessoal e autêntico.

Em um sistema social funcional e harmônico, na tendência liberal tecnicista, a escola atua através de técnicas específicas como esculptora do comportamento humano, com o objetivo de integrar os indivíduos à máquina dos sistemas social

global. Fica a cargo da educação escolar administrar o processo de obtenção de conhecimentos úteis, necessários e específicos, atitudes e habilidades do educando.

A política social vigente emprega a tecnologia comportamental, isto é, o sistema capitalista necessita de produtividade e para que esta produção se realize é preciso formar pessoas capacitadas, mediante o modelo empresarial, que é modelador de comportamento humano por meio de técnicas específicas.

Diante deste quadro, fica a cargo da educação a função de estimular atividades de pesquisa e descoberta, entretanto, restrita aos especialistas, ficando sob a responsabilidade do processo educacional comum a aplicabilidade dessas atividades e, dessa forma, produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

Sendo assim, seu conteúdo decorre da ciência objetiva eliminando-se, portanto, qualquer tipo de subjetividade. Os princípios científicos, leis e demais reguladores são organizados e estabelecidos por especialistas numa sequência psicológica e lógica.

Somente o que é observável e medido faz parte do conhecimento apresentado nas matérias de ensino, tendo como conteúdo a ciência objetiva e eliminando-se qualquer aspecto de subjetividade. A matéria de ensino é redutível ao conhecimento redutível e observável, havendo uma sistematização encontrada nos módulos de ensino, livros didáticos, manuais etc.

É utilizada uma metodologia e abordagem sistematizada e abrangente, proporcionando condições ambientais que possam assegurar transmissão e recepção de informações. Através de uma abordagem sistêmica, o objetivo a ser atingido é conseguir o comportamento adequado através do ensino, e por esse motivo a importância da tecnologia educacional, que se sustenta de procedimentos instrucionais cujos objetivos se operacionalizam em comportamento observável e mensurável, enfatizando os meios, a instrução programada, as técnicas de micro-ensino, os módulos e os recursos audiovisuais.

A fundamentação teórica da pedagogia tecnicista coloca que aprender é uma questão de modificação de desempenho. O bom ensino depende da organização eficiente das condições estimuladoras. O ensino organiza situações estimuladoras de aprendizagem, que deve ser diferente daquela com que o aluno entrou. Segundo Luckesi (1990, p. 59), “o ensino é um processo de condicionamento através do uso

de reforçamento das respostas que se quer obter”. O objetivo da ciência pedagógica é, a partir daí, estudar cientificamente o comportamento e detectar as leis naturais que constituem as reações físicas do organismo que aprende, para que possa ter maior controle das variáveis que o afetam.

Questionamentos, debates, reflexão etc. são dispensados e o relacionamento afetivo e pessoal dos indivíduos envolvidos no sistema de ensino-aprendizagem pouco importa, pois o que é avaliado é a produtividade do aluno que deve realizar os exercícios programados, nos quais se utilizam testes tanto objetivos quanto subjetivos, como aptidão, interesse e inteligência.

A avaliação também verifica os comportamentos de entrada e saída, priorizando os objetivos propostos e utiliza com rigor determinados verbos que especificam ações das áreas sócio-emocionais, motoras e cognitivas, expressas em comportamento.

Nessa pedagogia, na qual se destacam autores como Skinner, Gagné, Bloon e Morger, o professor é simplesmente um elo entre a verdade científica e o aluno que, nessa proposta, não participa da elaboração do programa educacional. Portanto, nesta relação, professor e aluno são apenas espectadores frente a uma verdade objetiva, entre ambos havendo uma comunicação estritamente técnica.

O aluno é a soma dos aspectos biopsicossociais e deve se tornar um indivíduo produtivo que lida cientificamente com os problemas da realidade; já o professor é o técnico que se relaciona com o aluno, aplicando um conjunto de meios que garantem a eficiência e a eficácia do ensino.

A Pedagogia Progressista parte de uma análise da realidade social de forma crítica, tendo como finalidade a transformação sociopolítica da educação. Em uma sociedade capitalista, essa pedagogia não tem como regulamentar-se, por isso, aliada com outras práticas sociais, ela se torna objeto de luta dos educadores.

Essa pedagogia manifesta-se em três tendências, a saber: a Libertadora, também conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a Libertária, ligada diretamente aos defensores da autogestão pedagógica; e a Crítico-social dos Conteúdos que prioriza os conteúdos programáticos no confronto com as realidades sociais de maneira diferenciada das pedagogias anteriores não progressistas.

A atuação da proposta da tendência progressista libertadora é “não-formal”; sendo assim, não é próprio dela falar em ensino escolar, embora alguns professores

engajados no ensino escolar adotem os ideais da pedagogia libertadora. Sua característica principal é o questionamento efetivo da realidade de relações humanas entre si com a natureza, buscando a transformação social, e assim tornando-se uma educação crítica, ou seja, sua finalidade é a formação da consciência política do aluno para atuar e transformar a realidade.

O ponto crucial dessa pedagogia é fazer surgir uma nova maneira da relação com as experiências vividas, não se preocupando com a transmissão de conteúdos específicos; ao contrário, são extraídos dos educandos assuntos de sua vida cotidiana, sendo denominados temas geradores, partindo da troca de experiência em torno da prática social. Isto significa que os professores orientam os alunos na redação de textos que depois podem ser utilizados como textos de leitura, se forem necessários.

A metodologia utilizada fundamenta-se no autêntico diálogo entre educando e educador, o que proporciona ao processo de alfabetização de adultos maior facilidade de interação entre eles, facilitando assim a aquisição do conhecimento. São descartadas as formas de “educação bancária”, domesticadora, pois a problematização e a codificação-decodificação de situações conduzirão o aluno à compreensão das experiências vividas até chegar a um nível crítico de conhecimento, por meio da troca dessas experiências da vida prática.

Na pedagogia libertadora fica explícita sua maior característica que é a política social, ficando impraticável em termos sistemáticos em instituições oficiais, pelo menos antes que haja uma transformação da sociedade. Sua atuação fica restrita ao nível de uma educação extra-escolar, o que não impede que muitos professores adotem e apliquem pressupostos em suas práticas pedagógicas; aliás, as fundamentações teóricas de Paulo Freire não se limitam à educação de adultos ou educação popular. Em geral, muitos professores têm ensaiado práticas pedagógicas seguindo a linha dessa pedagogia em todos os níveis de ensino formal.

A motivação da aprendizagem vem da própria problematização social, pois o aprender e o conhecer a realidade vivida de forma crítica promove uma transformação.

A avaliação considera trabalhos escritos e produzidos pela prática vivenciada entre educador e educando no processo, desenvolvimento e progresso de grupo

pela compreensão e reflexão crítica, além da auto-avaliação em termos de compromisso assumido com a prática social.

O professor “desce” ao nível do aluno, atuando como animador para que a partir daí os leve a se adaptarem as características e desenvolvimento do grupo, evitando a transmissão de conteúdos e informações sistematizadas.

O relacionamento harmônico entre educador e educando é fundamental, pois essa relação pedagógica dá consistência ao processo educacional, eliminando assim a relação autoritária, que inviabiliza o trabalho de conscientização.

O princípio fundamental da tendência progressista libertária é iniciar mudanças institucionais e no aluno. Durante esse processo, baseado na participação grupal, se pretende criar mecanismos para transformar a personalidade do aluno num sentido libertário o que significa engajá-lo na participação mais efetiva nas associações, grupos informais e escolas autogestionárias.

A pedagogia libertária tem uma função expressamente política quando coloca o sujeito como produto do meio social e que a aquisição do conhecimento individualizado só ocorre na coletividade, tendo como ideia principal e mais conhecida entre nós a “pedagogia institucional”, objetivando a resistência contra o sistema burocrático que atua na ação de dominação do Estado, retirando a autonomia do processo educacional como um todo.

O conhecimento sistemático não tem grande importância para esta pedagogia, já que a matéria apresentada para o aluno não lhes são exigidas. O que interessa são as experiências vividas pelo grupo social principalmente as ocorridas de forma crítica, são estas experiências que são consideradas verdadeiro conhecimento, que proporcionam as respostas necessárias e condizentes às exigências sociais.

Assim os conteúdos, não são necessariamente as matérias de estudo, mas o conhecimento esperado é a descoberta de respostas às necessidades e exigências da vida social.

Desta forma a metodologia de ensino adota a liberdade do aluno para realizar ou não as atividades, ficando o interesse pedagógico vinculado às necessidades individuais ou do grupo, que começa a organizar-se de forma mais efetiva pela participação em discussões, cooperativas, assembleias, proporcionando bases para

criação da instituição de relações sem qualquer forma de poder, isto é, instituição de autonomia.

Os pressupostos teóricos enfatizam a aprendizagem informal do grupo, favorecendo o desenvolvimento de pessoas livres. A motivação é baseada no interesse de crescer dentro da vivência do grupo, possibilitando a cada membro a satisfação de suas aspirações e necessidades.

Portanto não haverá qualquer tipo de avaliação em relação aos conteúdos, já que a apropriação dos conteúdos somente tem sentido quando convertidos na prática. Observa-se mais sobre as situações vividas, experimentadas, portanto incorporadas para serem utilizadas em novas situações.

O educador que vai misturar-se com o grupo a fim de levar o mesmo a uma reflexão em comum, deixando de lado todo e qualquer aspecto de autoritarismo e ameaças, se caracteriza como orientador e catalisador. O professor não é visto em nenhum momento como modelo, pois, a pedagogia libertária recusa toda e qualquer forma de autoridade, ou seja, a relação professor aluno se dá com base na autogestão e anti-autoritarismo. Ambos são livres, diferentes e desiguais, porém nada impede que o professor se coloque a serviço do aluno.

Estão inseridas na pedagogia libertária quase todas as pedagogias anti-autoritárias em educação, onde se encontram a anarquista, a psicanalítica, a dos sociólogos e dos professores progressistas, que contribuíram muito para a sua estruturação.

O papel da escola na Tendência progressista Crítico-Social dos conteúdos é difundir os conteúdos. Esses conteúdos não podem ser abstratos e sim concretos vivenciados pelo indivíduo.

A escola é valorizada como mecanismo adequado para a apropriação do saber, pois, é o melhor serviço prestado aos interesses populares, uma vez que a própria escola tem possibilidade de auxiliar na eliminação da seletividade.

Os conteúdos são retirados da cultura universal incorporados pela humanidade, mas permanentemente são reavaliados face às necessidades sociais, portanto, os conteúdos são indissociáveis da prática social, evidenciando o papel transformador do sujeito na sociedade.

A metodologia utilizada decorre das relações estabelecidas entre conteúdo, método e concepções de mundo, confrontando-se os saberes trazidos pelos alunos

com o saber elaborado. Incorpora dialética como teoria de compreensão da realidade e como método de intervenção que propõe cinco passos: 1- prática social – ponto de partida – síncrese; 2- problematização; 3- instrumentalização; 4- catarse; 5- prática social – ponto de chegada – visão de síntese.

O pressuposto teórico de aprendizagem se pauta na intrasubjetividade mediada pela competência do professor sendo a avaliação uma forma para obtenção de informações sobre o desenvolvimento do aluno e reformulação da prática pedagógica escolar.

Professor e aluno são sujeitos interativos do processo de ensino-aprendizagem e o processo pedagógico se realiza justamente nesta interação professor, aluno, conhecimento e contexto social, tendo o professor como mediador dessa relação, ou seja, o professor interfere e cria as condições necessárias para a apropriação do conhecimento, enquanto especificidade da relação pedagógica. O educador é a autoridade competente e o aluno o ser sócio-histórico situado numa classe social que é síntese de múltiplas determinações.

Como podemos observar as manifestações tradicionais e tecnicistas são as que mais tolhem a capacidade de aceitação do indivíduo em relação ao seu não saber, visto que querem depositar a qualquer custo uma quantidade de informações que os alunos precisam assimilar independente da compreensão crítico-reflexiva, já que são praticamente impostas.

Mesmo as tendências renovadas, não-diretivas e progressistas, acentuam o sentido do saber como desenvolvimento de aptidões individuais, onde a educação é um processo interno e não externo.

Assim sendo, a pedagogia Liberal não oportuniza o reconhecimento e admissão da ignorância, uma vez que o diálogo proposto ocorre na “vertical”, e ao educando cabe apenas escutar e obedecer, sem refletir. A própria estrutura social fechada e opressora dificulta à prática de um diálogo que o faça perceber, aceitar e transformar sua identidade, e leva o educando que não se adequa a este modelo a se considerar um “ignorante absoluto e natural”. Esta tentativa de impor uma totalidade do saber necessário, considerando apenas o saber científico e erudito como legítimo, e desconsiderando o saber popular, funciona como uma estratégia da classe dominante, que, ao sequestrar a identidade pessoal e a cultura das

camadas populares, lhes impõe o medo, que é um poderoso instrumento de dominação, portanto, conservá-los na “ignorância” os mantêm com medo.

Contudo, na educação libertadora, que veremos a seguir de forma mais minuciosa, tanto o homem como a sociedade são considerados inacabados, portanto, é revelado que a opressão não se dá apenas no plano social, mas no individual, principal fonte da arrogância e do autoritarismo que devem ser combatidos. O ato de apreender não se esgota, por exemplo, na pura decodificação da linguagem escrita. Para Paulo Freire “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Para pôr em prática este princípio, o educador precisa “assumir a ingenuidade” dos educandos e depois superá-la junto com estes. O educador não pode colocar-se na posição ingênua de que detém todo o saber, mas na posição humilde de quem não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um “homem perdido”, fora da realidade, mas alguém que, além de ter alguma experiência de vida, detém também um saber. (GADOTTI, 2000, p.34)

Mesmo o não saber, parte de um saber ainda genuíno, mas que é a referência para determinar o que não se sabe, e a pedagogia libertadora admite que mais vale se tomar ciência da própria ignorância do que saber sem consciência crítica do que se sabe.

Deste modo, tanto o saber como o não saber podem exercer um papel emancipador, se forem capazes de culminar na transformação do indivíduo.

3.2. Conceitos Principais Presentes na Pedagogia da Autonomia

“Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei.” (Paulo Freire, 1996)

Partindo da premissa colocada por Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia, de que ‘ensinar não é transferir conhecimento’, podemos afirmar que conhecimento pode ser alcançado pelas possibilidades que o ensino pode oferecer para que este se construa de forma autônoma e única.

Portanto, ensinar permite uma dialética não somente entre os conhecimentos, como também entre o não conhecimento do outro e o não próprio conhecimento, tecendo mutuamente questionamentos, curiosidades, indagações, provocações, reflexões que resultarão na produção do conhecimento, que ocorre pela postura de ser e permitir que os outros sejam pessoas críticas, desinibidas, inquiridoras e inquietas frente aos ensinamentos que, estando claro não se tratar de mera transferência de conhecimento, oferecem a oportunidade de se crescer sob todos os aspectos.

Esta convicção - que ensinar não é transferir conhecimento - precisa ser vivida e testemunhada constantemente, ou seja, o professor em sala de aula e seus alunos não podem somente apreender este saber necessário por seus motivos epistemológicos, ontológicos, éticos, políticos, pedagógicos, mas, estas razões de ser devem ser conferidas a cada instante, ou seja, investigar a causa que os conduz para o saber.

Não se pode discursar sobre a teoria da não extensão do conhecimento esgotando a prática. O discurso precisa ser o exemplo concreto e prático, da teoria para a afirmação não soar falsa, ineficaz, e perder a autenticidade, pois “ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos”. (FREIRE, 1996, p.48)

Acreditar que ‘ensinar não é transferir conhecimento’ é acreditar que conhecimento não é simplesmente passado de um livro ou de uma pessoa para outra, pois conhecer requer experiências, relações, convivências para que se possa gradativamente tomar consciência de si mesmo, de seus valores, princípios, limitações e isto não se ensina, se conquista.

Portanto, para ensinar cabe a instrução, o preparo, o processo percorrido, a mediação, que exige, entre outras coisas, uma mudança de atitude, de postura que temos de assumir bastante difícil e rigorosa diante de tudo e de todos.

Esta dificuldade é decorrente do fato de que se precisa estar o tempo inteiro atento e vigilante em nós mesmos para não titubear entre as nossas convicções apreendidas e arraigadas, mas o mais difícil é não ser dominado pela recusa quase que imediata e espontânea que temos pelo ‘conflito de saberes’; assim, ainda que o franzir da testa seja praticamente inevitável perante uma fala que nos parece uma incoerência grosseira, não se deve menosprezar, tratar com desdém e decretar

incompetência absoluta, em outros termos, como burrice, o equívoco do outro, ao contrário, este 'conhecimento ainda bruto' precisa receber especial atenção, ser discutido, positivamente provocado e instigado para que seja transformado e lapidado.

Contudo são muitas as pessoas que se manifestam veementemente adversas ao não saber. Para estas pessoas não saber implica demérito inadmissível, principalmente, se o que não se sabe é considerado muito simples ou básico, ou seja, não saber algo que sequer é considerado complexo, coloca o indivíduo em um grau de inferioridade em relação à maioria que sabe.

Há, nos *sites* de relacionamentos, muitos membros das comunidades que se exibem intolerantes à ignorância dos outros. Aqui, sinônimo de "burrice", a ignorância não é aceita e nem vista como uma condição necessária ao processo de aprendizado, além de ser e estar intrinsecamente projetada no intelecto de qualquer indivíduo, que jamais será capaz de deter todo o conhecimento considerado verdadeiro.

Ao contrário, os membros destas comunidades não admitem o valor da ignorância e sua relevância para o desenvolvimento do aprendizado de si mesmos e dos outros, visto que o não saber significa unicamente mais um espaço vazio disponível para ser preenchido.

Há uma comunidade intitulada de "Eu odeio gente burra!", que se descreve da seguinte forma: *"Este é um espaço para desabafar sobre burrice, ignorância e intransigência das pessoas, mas também é um espaço para dar opiniões que acrescentem alguma coisa nesse mar de ignorância. Enfim qualquer pessoa que como eu ODEIA GENTE BURRA pode deixar seu desabafo ou opinião aqui."* (comunidade do Orkut²³ - eu odeio gente burra)

Alguns membros desta comunidade defendem que há diferença conceitual entre burrice e ignorância: *"O "Burro" a que nos referimos nessa comunidade, é exatamente aquele que, mesmo não tendo o conhecimento, insiste em discutir um determinado assunto."*

Porém, nesta comunidade encontram-se diversos fóruns, na qual tem-se justamente pela divergência conceitual do termo, frases que aspiram lamentável

²³ Foi uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014. Contudo, o Google criou um museu das comunidades criadas pelo Orkut, e seu arquivo de conteúdo pode ser averiguado pelo endereço <https://orkut.google.com/>

arrogância e até desrespeito como essas a seguir: “*ODEIO ler textos cheios de erro*”; “*A burrice me inveja, pois, é eterna*”.

Temos implícito nestas frases uma nítida demonstração da relação de poder entre os que sabem e os que não sabem. Saber mais ou menos também configura numa relação hierárquica entre os grupos.

Do alto de uma falsa superioridade, pessoas que se julgam mais sabidas “*arvoradas em figuras de gênio*”, minimizam, caçoam e destratam os que cometem ‘erros construtivos’ ou ‘falhas férteis’.

A vaidade intelectual não reserva lugar para a humildade que nos faz proclamar o nosso próprio equívoco, através do qual nos permite ‘*reconhecer e anunciar a superação que sofremos*’.

Além de ostentar discursos rebuscados e enfatizar a própria sabedoria, a vaidade intelectual aponta para a falta de saber do outro de modo zombeteiro e até autoritário, pretendendo forçosamente colocar como óbvias as produções de conhecimento por ele construídas.

Identificar, admitir, reconhecer e anunciar a ignorância, própria e dos outros, com generosidade, atenção e respeito, concebendo o seu caráter motivador para o início da produção do conhecimento, requer predisposição às transformações, à aceitação do diferente, à exploração do desconhecido e ser consciente de que sempre seremos seres inacabados.

Nesse sentido, o que difere o ser humano dos outros seres vivos é a capacidade de raciocínio. Ser racional é o que permite as transformações de mundo. A natureza, capaz de afetar os homens também é afetada por eles que, por sua inteligibilidade exploram seus recursos para modificar as condições de existência, conseqüentemente a experiência dos homens no mundo tem uma qualidade de vida diferente em relação a dos animais.

O homem tornou-se bastante exigente no que diz respeito às suas necessidades, e embora os outros seres convivam no mesmo mundo, os espaços sofrem modificações.

Contudo, é interessante observar que o animal consegue se tornar independente dos adultos de sua espécie em um tempo bem menor em relação ao ser humano; por exemplo, o animal consegue prover seu próprio sustento (pela caça), muito antes que um ser humano.

Sobre isto, Freire destaca que “quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais.”(FREIRE, 1996, p. 50-51)

O homem, para modificar o mundo para seu maior conforto, precisa essencialmente de duas ‘ferramentas’ indispensáveis para a realização de toda a estrutura que se propôs a construir: o pensamento e a ação.

Mas antes disto é necessário que o corpo humano se torne corpo consciente. E este corpo não pode ser um ‘espaço vazio’ a ser preenchido apenas com alimentos e conteúdos, pois é na medida em que este corpo se torna capaz de captar, apreender, transformar e criar é que o mundo vai se estruturando de acordo com a existência da vida ideológica inventada por ele.

Assim “quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência”. (FREIRE, 1996, p.51).

A partir do momento em que os seres humanos foram criando o seu mundo e sua existência por meio das intervenções na vida e no suporte, inventando, entre outras coisas, a linguagem, a cultura, a comunicação, conseqüentemente não é mais possível existir sem a ética que clama para que sejam assumidas posturas e condutas embutidas de valores e princípios.

Assim, “faltam ao “movimento” dos outros animais no suporte a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio suporte de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério.” (FREIRE, 1996, p.51)

Todo ser humano é inacabado, porém, a diferença entre o ser inacabado consciente de sua inconclusão, e o ser inacabado que não se sabe inacabado reside na atuação histórica e social que possibilita o alcance da consciência de saber-se inacabado, pois, se não houvesse intenção histórica social entre os homens, o estado de inacabamento não seria percebido, não haveria razão para ser notada a sua inconclusão, porque sozinho o ser se sente mais completo e pleno já que não haveria comparações, julgamentos, cobranças e expectativas em torno dele; portanto, a ignorância é uma convenção social e relativa imposta de um ser a outro, isto é, não faz sentido a ignorância se o homem não vive em sociedade, pois, se é ignorante em relação a algo ou alguém.

Entretanto, o sujeito que ainda não teve sua ignorância apontada, ainda não sofreu o reconhecimento de ser inacabado e se esbarrou em seu não saber, sente-

se mais pleno, completo, realizado, muitas vezes até sustentado por falsos conhecimentos dos quais ele possui a segurança da certeza, e isto lhe basta.

Afirmar que os ignorantes são mais felizes significa evidenciar o quanto é confortável não ser invadido pela incerteza, pela dúvida, não ser consciente de sua condição e realidade, pois estar alheio a tantas mazelas que o conhecimento nos revela é, até certo ponto, bastante cômodo, embora o conhecimento nos proporcione maior clareza de nós mesmos e do mundo, fortalecendo a construção de nossa identidade; às vezes, para não abalarmos esta estrutura da identidade já formada, como mecanismo de defesa, prefere-se proclamar o provérbio popular “o que os olhos não veem o coração não sente”, como um escudo protetor.

Reconhecer o próprio não saber, arrebatando ao ser um estado de vazio a ser preenchido, um buraco escavado pela incerteza, é um processo muito doloroso e angustiante, que exige humildade, aceitação dinâmica (não comodismo) e busca. Este processo não ocorre no isolamento, realiza-se não apenas pelas nossas heranças genéticas, mas, principalmente pelas que herdamos social, cultural e historicamente.

Sair do estado de inércia intelectual e tomar consciência, transitando da consciência ingênua para a consciência crítica é um percurso árduo, mas esta conscientização é necessária e uma vez enveredada pelo interesse ao desconhecido, o homem resgata sua condição em se tornar capaz de se reconhecer interminado.

Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. (FREIRE, 1996, p.54)

O educador que “castra” a curiosidade de seu aluno, além de tolher a liberdade e a capacidade de aventura do educando, também inibe a sua conscientização, porque condicionado a decorar os conteúdos da disciplina sem que haja reflexão, discussão de causa e efeito, associação destes conteúdos com a sua prática social, permanece o inacabamento puro do ser que é impedido de se saber inconcluso.

Perceber-se no mundo, com o mundo e com o outro, e a tomada de consciência de si mesmo como ser inacabado inscrevem necessariamente o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção de conhecimento. Mais ainda, a curiosidade já é conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele. (FREIRE, 1996, p.55)

Ensinar e aprender não são possíveis, se o educador não for movido pela curiosidade, que deve inquietá-lo tanto quanto aos alunos para que se insiram nesta busca. Todos precisam estar constantemente atentos, interessados pelo desconhecido, despertados pelo interesse. É importante que ambos - professor e aluno - assumam sua curiosidade epistemológica.

Uma aula produtiva e precursora de conhecimento é aquela em que enquanto o professor fala o aluno exclama consigo mesmo: “Ah, isto eu não sabia!”, ou melhor, “Hei, isso eu não entendi! Eu não sabia que eu não sei isso!” A partir deste “*in site*” o aluno é estimulado a perguntar mais, refletir e criticar - sobre a própria pergunta inclusive - e uma mera explicação do professor não o satisfará, pois sua curiosidade não se comportará de forma passiva; será necessário, portanto, que professor e aluno mantenham uma conduta dialógica, indagadora, aberta, curiosa, crítica e consciente, operando gradativamente da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.

E a educação se mobiliza e se inscreve justamente neste circuito da curiosidade do ser que reconhece sua inconclusão.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p.58)

Freire afirma ainda que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e, mais do que isso, pode-se acrescentar ainda que para além do respeito, ensinar exige que os saberes dos educandos sejam utilizados como recurso educacional pedagógico, pois os conhecimentos prévios dos alunos, sua bagagem cultural, contribuem consideravelmente para melhor compreensão e apreensão de outros conhecimentos que precisam ser abordados a partir de um fio condutor advindo das experiências já vivenciadas por eles, que possuem um significativo saber construído pela interação social.

As aulas precisam fazer associações constantes entre a realidade concreta e os conteúdos das disciplinas ensinadas, ainda que a rudeza dos saberes do aluno possa parecer pouco contributiva e até enganosa, será no confronto com a rudez e o engano que se apresentarão para ele os paradoxos necessários para a culminância da dúvida, da reflexão, da incerteza, da curiosidade e interesse pelo desconhecido.

No entanto, o aluno precisa se sentir à vontade para exercitar sem travas este movimento do pensamento, perpassando por lacunas que o próprio pensamento é capaz de interligar e percorrer, com o auxílio do professor que não o censurará e tampouco se colocará como detentor de todo conhecimento; ao contrário, o conduzirá à superação do não saber, através de seu próprio saber que o educador oferecerá como corda de extensão para o seu educando.

Assim, “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.” (FREIRE, 1996, p. 95)

Se houver abertura e respeito para que o aluno perceba e assuma sua própria ignorância, por meio de um cauteloso processo de humanização, que o fará sair de sua consciência ingênua para uma consciência crítica, ele terá condições de transformar sua própria realidade, um dos benefícios principais atingido pelo conhecimento.

O conhecimento humano é a manifestação da consciência que o homem tem do mundo que o rodeia, porém a tomada de consciência depende das condições concretas de sua existência e de sua relação com o mundo.

Diante das difíceis condições de sobrevivência a que os primatas foram submetidos, a compreensão de mundo era limitada. Assim sendo, proporcionalmente se deixavam levar a explicar o mundo pelo fantástico, pelo

mágico, pelo mítico, pela fantasia. Esta era a maneira de que tomavam consciência da realidade, isto é, a denominada consciência ingênua, que se manifesta de várias formas.

Além desta, que atribui as explicações da realidade às forças divinas, extraterrenas, mágicas ou místicas, há também aquela pela qual o indivíduo apenas vê e aceita os fatos passivamente, sem buscar compreensão ou explicação fundamentada que o convença das razões de ser, ele não questiona.

Outra forma de consciência ingênua é mais mascarada e perigosa, pois faz com que a pessoa queira explicar o mundo subjetivamente, sob o seu ponto de vista, ou ele aceita qualquer outra explicação imposta como verdades ou seja, deixa-se conduzir a crer no senso comum que dita “meias-verdades”, através de símbolos, imagens e das chamadas frases feitas e chavões.

Na verdade, a consciência ingênua é uma maneira de aceitar de modo passivo a realidade, sem haver a preocupação de reflexão sobre ela. É uma forma de conhecimento superficial, que não questiona, não reflete, não problematiza.

A consciência ingênua se satisfazem se submeter às crenças, às explicações preconcebidas, às verdades inquestionáveis, à aceitação das aparências. É a consciência que apenas “vê” os fatos, sem se preocupar em analisá-los, em criticá-los. O indivíduo de consciência ingênua aceita, apenas aceita. Ele é um espectador do mundo. As coisas a sua frente acontecem, simplesmente acontecem. Ele não se sente como um agente concreto, que pode agir sobre as coisas, imprimindo-lhes sentido e possibilitando resultados. (SOUZA, 1989, p.15)

Por outro lado, a consciência crítica tenta desmistificar, analisar, compreender a base e não a superfície, reflete sob a luz da ciência e da filosofia.

Busca o motivo dos fatos observados, não aceita, indaga, duvida, problematiza, e, principalmente, tenta localizar e se incomoda com os vácuos, ou com as omissões, pois o não saber é identificado como uma lacuna a ser preenchida por uma peça que não pode ser qualquer, deve ser específica e será procurada com muito critério, precisão, investigação, ao passo que na consciência ingênua esta lacuna é camuflada por uma peça aleatória e que não se encaixa direito.

A consciência crítica não absolutiza as coisas, mas dá espaço para que o não sabido seja identificado, investigado e construído.

Contudo, embora pareçam completamente antagônicas ou excludentes, a consciência ingênua e a consciência crítica podem emergir em um mesmo indivíduo, não exatamente de maneira mútua, mas num determinado momento ou sobre dado assunto, o sujeito pode ter uma consciência ingênua e em outro momento ou sobre outro assunto ter uma consciência crítica e este posicionamento vai depender da disposição do indivíduo de querer ou não exercitar seu pensamento.

Não saber, ou manter-se sob as vendas da consciência ingênua ou ainda do falso conhecimento, implica perceber o mundo a sua volta de uma forma superficial e passiva, de modo que esta visão ingênua e simplista da realidade é incapaz de saber se colocar à distância necessária para julgá-lo e tampouco promover mudanças, ao contrário, este sujeito que está preso nas dificuldades de ir além de seus condicionamentos, permanecendo com uma rasa percepção dos acontecimentos que o cercam e sem fazer uma leitura de mundo mais crítica, tende a se submeter e se sujeitar às alterações que os outros fazem do meio, conduzindo-nos pelo engano, por informações deformadas e omitidas, reforçando a insegurança, a falta de malícia e inocência do indivíduo.

Os dirigentes políticos apoiados pelos veículos formadores de opinião, como os jornais, as revistas, e a televisão, tentam propositadamente evitar o despertar da consciência crítica das pessoas.

Garantir a manutenção da ignorância não identificada e reconhecida pelo próprio sujeito compromete o avanço da construção de sua identidade e do seu compromisso histórico que permite que ele se insira na história de maneira crítica, assumindo o dever de fazer e refazer o mundo.

4. A CAPACIDADE DE PERCEBER-SE OUTRO

Como já apontado nesta pesquisa, no capítulo “A constituição da ética e da consciência do outro”, a ética não pode ser confundida com a moral. A moral regula valores e comportamentos considerados legítimos por uma determinada sociedade, com suas tradições culturais. A moral é um fenômeno social particular, e que não tem um compromisso com a universalidade, ou seja, não assume uma obrigação com aquilo que é de direito e válido para todas as pessoas no mundo em todos os tempos. Contudo, é preciso atentar-se, pois quando a moral é atacada pode-se buscar uma justificativa, tentando colocar-se universal e válida para todos.

A ética, por sua vez, é uma reflexão crítica sobre a moralidade. Portanto com viés puramente deliberativo e não decisório. Nos interiores dos hospitais, por exemplo, não se pode esperar que a comissão de ética decida pelos médicos. Aos médicos cabe a responsabilidade da decisão, e a comissão de ética delibera, ou seja, ajuda a refletir sobre a decisão a ser tomada. De caráter teórico, a ética é um conjunto de disposições e princípios voltados para as ações humanas. A ética existe como uma referência de conduta aos seres humanos que, em seus atos historicamente produzidos, precisam tê-los balizados, com a finalidade de tornar a sociedade cada vez mais humana.

Portanto, a moral vigente pode e deve ser analisada, questionada e até julgada pela ética incorporada pelos indivíduos. Os princípios éticos absorvidos por determinação de caráter, de personalidade impregnam a pessoa de uma conduta que será defendida com afinco ainda que a moral seja contrária a este comportamento.

Entre a moral e a ética existe uma permanente tensão: a ação moral busca justificção e uma compreensão crítica universal, ao passo que a ética, exerce uma permanente vigilância crítica sobre a moral, para que esta possa ser capaz de lhe reforçar e até de a transformar.

É pretensão da ética ser um conjunto de verdades fixas ou imutáveis. Contudo, a ética, historicamente, se move de modo a ramificar-se em correntes filosóficas e políticas distintas. E a moral, também pode se ampliar ou se compactar, dependendo de qual o tempo e espaço histórico sócio cultural está inserida. Basta

nos reportar há algumas sociedades que consideravam absolutamente natural e necessário jogar abaixo de um precipício as crianças que nasciam com deficiências, para entender como estas modificações são possíveis.

É importante reconhecer e observar que a ética tem sido o principal regulador do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. Sem ética, talvez a humanidade já tivesse se autodestruído, pois ela é responsável por trazer elementos de amortização para a melhor convivência entre os indivíduos que sem esse parâmetro aos princípios, humanitários fundamentais comuns a todas as sociedades com todas suas diversidades culturais poderiam sofrer uma digladição desenfreada. Em contrapartida, é igualmente importante saber que a ética não garante o progresso moral da humanidade. O fato de os seres humanos serem capazes de concordar minimamente entre si sobre princípios tais como justiça, solidariedade, igualdade de direitos, dignidade da pessoa humana, cidadania plena etc. cria oportunidades para que estes princípios possam vir a ser colocados em prática, mas não garante que sejam cumpridas.

Em grego, ética advém de ETHOS, que designa a morada humana. Leonardo Boff em seu livro *A águia e a galinha*, diz que “O ser humano separa uma parte do mundo para, moldando-a ao seu jeito, construir um abrigo protetor e permanente.

A ética, como morada humana, não é algo pronto e construído de uma só vez.

Ética significa, portanto, tudo aquilo que ajuda a tornar melhor o ambiente para que seja uma moradia saudável: materialmente sustentável, psicologicamente integrada e espiritualmente fecunda.”

A ética não basta como teoria, embora já tenhamos inúmeros documentos, como por exemplo o Código de Nuremberg, o Relatório Belmont, a Declaração de Helsinque, entre outros, em torno de alguns princípios que se fizeram por acordos entre diversas nações do mundo. A exemplo disso, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, editada pela ONU, em 1948, que mostra o quanto a ética possui relevância entre as nações. Também não basta que as Constituições desses países apenas reproduzam esses princípios. É necessário que cada cidadão os incorpore como uma atitude prática em suas vidas cotidianas, de maneira que seus comportamentos sejam pautados por eles, suas condutas sofram influência e ele os tenha como referências. Isto que acabamos de dizer traz uma consequência inevitável regida pela colisão da ética com a moral, ou seja, o exercício pleno da

cidadania acordada em níveis mundiais entra em conflito com a moral vigente do país, que é muito frágil e degenera com facilidade diante de algumas pressões dos interesses econômicos e de mercado próprios da nação. Porque infelizmente a ética não garante o progresso da moral da humanidade.

Atualmente, fala-se muito em ética, não somente no Brasil. Mas em nosso país estamos vivendo um momento em que se assiste diariamente a uma acelerada degradação moral, especialmente na política. Fala-se em crise da ética, porém, a baixa moral e a falta de princípios éticos assolam a humanidade desde há milhões de anos. Talvez hoje a sensação, devido às novas tecnologias que estreitaram as distâncias, seja de maior alcance dos casos que se tornam públicos e a dimensão deste acesso às informações traga uma maior visibilidade. Ou seja, o impacto que uma situação provoca, toma outra proporção por conta da maior exposição que pode ser acessada por pessoas do mundo inteiro, deixando a pessoa sujeita a graus diferentes de julgamentos ditados por morais distintas. Por exemplo, uma briga que acontece no espaço micro da rua de nosso bairro, pode ser publicado nas redes sociais e invadir o espaço macro das atenções de todo planeta.

A falta de ética parece prejudicar mais quem não tem poder, seja ele político, econômico, cultural etc. As transgressões aos princípios éticos acontecem sempre que há desigualdade e injustiças no modo como o poder é exercido, acentuando-as ainda mais. A falta ou a quebra da ética significa a vitória da injustiça, da desigualdade, da indignidade da discriminação.

A atitude ética não é excludente, ela inclui, é tolerante e solidária. Não apenas aceita, mas também valoriza e reforça a pluralidade e diversidade, confluindo com a própria condição humana que é tão plural e diversa. A falta de ética pode ameaçar a humanidade inteira e fazê-la sucumbir pois, pela exclusão, pela intolerância, discriminação e concepções rígidas, instaura um estado de guerra e de desagregação absoluto.

A valorização do indivíduo pode deturpar-se a tal ponto que o próprio indivíduo comece a agir pensando somente nele mesmo.

“...Multidões de pessoas estão agora preocupadas, mais do que nunca, apenas com as histórias de suas próprias vidas e com suas emoções particulares; essa preocupação tem demonstrado ser mais uma armadilha do que uma libertação.”.
(Sennett, 1998, p.17. apud Aquino, p.137.)

Os grupos sociais precisam prezar pelo respeito e enxergar as diferenças como um elemento de agregação e riqueza.

“...a escola é lugar não só do acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outras palavras, escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indelévels da medida de transportabilidade da condição humana. (Aquino, p.138.)

Desconsiderar a convivência entre os homens é abdicar do próprio aprendizado e desenvolvimento dos homens que avançam pela interação com o outro.

“...A alteridade é essencial. (...) Todo aprendizado é a mistura de um eu e de um outro, que resulta num mestiço, o terceiro instruído.” (Serres, 1996, p.39. apud Aquino, p.138.)

O professor William Saad Hossne escreveu um artigo²⁴ e um livro²⁵, em conjunto com Padre Leo Pessini²⁶ e com o Dr. José Eduardo de Siqueira²⁷, dizendo sobre a necessidade de mapear as principais incertezas de nosso tempo. Precisamos refletir sobre as principais incertezas existentes nos dias de hoje, a fim de conseguirmos pensar em possibilidades de estratégias para melhor convivência entre os homens que estão interagindo de um modo cada vez mais doentil e insensato. Rever estas posturas, envolve entrar em contato de uma forma crítica com nossas angústias, medos, e (des)valores que precisam ser superados.

²⁴ Bioética aos 40 anos: reflexões a partir de um tempo de incertezas.

²⁵ Bioética em tempo de incertezas.

²⁶ Teólogo. Professor doutor no Programa *Stricto sensu*, Mestrado e Doutorado, em Bioética, do Centro Universitário São Camilo, São Paulo. Autor de várias obras na área de Bioética, entre outras.

²⁷ Médico cardiologista. Pós-doutor em Bioética pela Universidade do Chile. Membro do Board da Associação Internacional de Bioética. Ex-presidente da Sociedade Brasileira de Bioética. Membro da Câmara Técnica sobre Terminalidade da Vida e Cuidados Paliativos do Conselho Federal de Medicina (CFM). Conferencista e autor de inúmeros artigos na área da humanização da medicina e bioética.

É consenso na bioética, enquanto ética aplicada, que a irreflexão nos momentos de crise tão aguda como a atualmente vivida pela sociedade pode ser fatal para a sobrevivência humana e do próprio planeta, pois nunca estivemos tão próximos do precipício. Claro está que não se busca a construção do impossível paraíso terrestre, mas a criação de mecanismos entre o pensar e o agir para fundar uma nova época da história, em que a esperança substitua as incômodas incertezas de nosso tempo. (Hossne, 2010, p.135)

A formação para a ética pretende ajudar a lidar com estas incertezas. Sair ou conviver com elas, enfrentando os desafios decorrentes delas. Não adianta apenas assistir a todas as mudanças oriundas dos avanços tecnológicos que não somente trouxeram soluções, mas carregam consigo problemas enormes e que estão saindo do controle, observar a devastação ambiental, que tem causado muito mais prejuízo do que lucros para a humanidade, se revoltar com as disparidades sociais e embates políticos, religiosos e demais atrocidades das quais estamos a cada dia mais imersos. É urgente que se faça um apanhado de prospectiva de valores, afim de não permitir que a humanidade sucumba ou se torne prisioneira em suas próprias ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os dias eu ouço (ainda há pouco ouvi) que devemos parar de só nos preocuparmos com os outros. Afirmções como esta me fazem rumar o pensamento que se bifurca por duas vias bem distintas. Uma delas considera que se o outro é um outro de mim mesma, devo então me preocupar tanto comigo quanto com o outro; afinal, as ações dos outros implicam diretamente as minhas ações. Dizer que o que os outros dizem, pensam ou fazem não importa é negar uma influência inevitável e legítima. Toda e qualquer ação seja nossa ou do outro nos afeta e atinge uns aos outros direta ou indiretamente. Neste sentido, preocupar-se somente consigo é também se preocupar com o outro. É o que ocorre quando se percebe que não se pode, por exemplo, estar para/com o outro, se não estivermos efetivamente bem.

Por outro lado, se o outro nos atinge de forma irrisória, porque consideramos irrisório e até ignoramos que o outro é um outro de si, deturpamos a relação de reciprocidade e nos esquivamos da responsabilidade para conosco e para com o outro.

Contudo, nos atermos somente às atitudes alheias, e nos tornarmos estéreis em nossas ações de nós para conosco, pode *de repente* infertilizar também a nossa capacidade de alteridade e de boa convivência com os outros. Deste modo, preocupar-se somente com o outro é não se preocupar consigo.

Daqui por diante esta pesquisa pode continuar sua trilha investigativa, repousando nas percepções das ações éticas ou não, dos outros e de mim mesma, analisando de forma generosa os motivos pelos quais as pessoas são conduzidas a ignorar o outro como um outro de si, e como e quando a ética pode contribuir para alumiar as relações humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e Preconceitos na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARIAS, G.B. **Necessidades educativas especiais**. Desde o Enfoque Histórico-Cultural. São Paulo: Editorial Linear B, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

CADERNOS, P. C. N. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol 8. Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**: com Bill Moyers. São Paulo: Palas Athena, 2011.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DESCAMPS C. **As ideias filosóficas contemporâneas na França**. São Paulo: Jorge Zahar, 1991.

FORTE, Bruno. **Um pelo outro**: Por uma ética da Transcendência. Tradução: Silvia Debetto C. Reis. São Paulo: Paulinas, 2006)

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

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

_____, **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água. 19ª. ed. 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

HOSSNE, William Saad; PESSINI, Leo; SIQUEIRA, J.E; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. **Bioética aos 40 anos: reflexões a partir de um tempo de incertezas**. Revista Bioethikos. Centro Universitário São Camilo, 2010; 4(2):130-143
Disponível em <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/76/130a143.pdf>

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001

LIBÂNEO, José Carlos; **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. São Paulo, Loiola, 15ª edição, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 1.ed. - São Paulo : Cortez,1990.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação a história da filosofia**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

OLIVEIRA, Marta Khol de, Heloísa Dantas, Yves de La Taille. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 36 ed. São Paulo: Summus, 1992.

PARANHOS, Mirsa Florentino. **O papel da ignorância na aprendizagem: a ciência do não saber como ponto de partida para o saber**. 2008. 97p. Trabalho de

Conclusão do Curso de Pedagogia (Graduação) - Centro Universitário São Camilo, São Paulo.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva Histórico Cultural da Educação. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e Notas: Tomaz Tadeu. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2 ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUBER, Martin. **EU e TU**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIANCA, Leonardo. **Os doze trabalhos de Hércules**. Coleção Reencontro Infantil, adaptações. São Paulo: Editora Scipione, 2012.

CUSA, Nicolau de. **A douta ignorância**. Tradução: Prof. Dr. Reinholdo Aloysio Ullmann. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Tradução: Neusa Kem Hickeli, Regina Orgler Sordi. 1 ed. Porto Alegre: Artmet, 2007.

HOSSNE, William Saad; PESSINI, Leo. **Bioética: ponte para a sociedade e ponte para a cidadania**. Revista Bioethikos. Centro Universitário São Camilo, 2010; 4 (1):7-9

HOSSNE, William Saad; VIEIRA, Sônia. **Experimentação com seres humanos**. São Paulo: Moderna; 1988.

HOSSNE, William Saad; PESSINI, Leo.; SIQUEIRA, J.E. **Bioética em tempo de incertezas**, São Paulo:Ed. Loyola, 2010.

KNOWLES, Christopher. **Nossos deuses são super-heróis**. Tradução: Marcello Borges. São Paulo: Cultrix, 2008.

LAJOLO, Marisa et all. **Histórias sobre ética**. Coleção Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Trad.: José P. Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Ética e infinito**. Diálogos com Philippe Nemo. Trad.: João Gama. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Trad.: Pergentino S. Pivatto (coord). Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**, in: LUCKESI, C.C. Filosofia da Educação, SP: Cortez, 1994.

PAÍN, Sara. **A função da ignorância**. Tradução: Maria Elísia Valliatti Flores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, F. **Poesias Inéditas** (1930-1935). Lisboa: Ática. 1955. (imp. 1990).

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Precedido de Êtífron (Sobre a piedade) e seguido de Críton (Sobre o dever) Introdução, tradução e notas: André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2012.

PLATÃO. **A República : [ou sobre a justiça, diálogo político]**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira . 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. **O banquete**. Tradução: Donaldo Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2009.

PLATÃO. **Os Pensadores** São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1997

ANEXOS

ANEXO I

FICHA TÉCNICA E SINOPSE: O JOGO DE GERI (GERI'S GAME)

Geri's Game (O Jogo de Geri, em Portugal e no Brasil) é um filme de curta-metragem de 1997 realizado pela Pixar Animation Studios, que vem como bônus do filme Vida de Inseto, da Disney, em parceria com a Pixar. O curta também foi exibido nos cinemas junto com o filme Vida de Inseto.

Na animação, um homem idoso está numa praça, jogando uma partida de xadrez contra ele mesmo. Geri move as peças brancas e pretas de um lado para outro. No decorrer do jogo, os dois lados do senhor tornam-se indivíduos únicos, jogadores diferentes: o lado branco é pensativo e o preto é agressivo. A disputa se encaminha para um fim quando o jogador branco faz um movimento inesperado, que pode transformar o resultado do embate.

Geri aparece também em Toy Story 2, como o restaurador de brinquedos.

FICHA TÉCNICA

Título original: Geri's Game

Ano de produção: 1997 • cor • 4 min

Nacionalidade: Estados Unidos

Duração: 4 minutos

Direção: Jan Pinkava

Produção: Karen Dufilho

Roteiro: Jan Pinkava

Elenco: Bob Peterson(voz)

Gênero: animação/comédia

Idioma: inglês

Música: Gus Viseur

Edição: Jim Kallett

Estúdio: Pixar Animation Studios

Distribuição: Pixar Animation Studios/ Disney/ Boa Vista

Estreia Mundial: 25 de Novembro de 1997

Lançamentos :

Estados Unidos 14 de Novembro de 1998

Brasil 18 de Dezembro de 1998

Portugal 12 de Fevereiro de 1999

Premiação: Oscar de Melhor Curta Animado, 1997; Annie Award e mais 5 outros

ANEXO II

Cambalache

(Enrique Discépolo. Versão: Raul Seixas)

Que o mundo foi e será uma porcaria eu já sei
Em 506 e em 2000 também
Que sempre houve ladrões,
maquiavélicos e safados
Contentes e frustrados, valores,
confusão
Mas que o século xx é uma praga de
maldade e lixo
Já não há quem negue
Vivemos atolados na lameira
E no mesmo lodo todos manuseados

Hoje em dia dá no mesmo ser direito que
traidor
Ignorante, sábio, besta, pretensioso,
afanador
Tudo é igual, nada é melhor
É o mesmo um burro que um bom
professor
Sem diferir, é sim senhor
Tanto no norte ou como no sul
Se um vive na impostura e outro afana
em sua Ambição
Dá no mesmo que seja padre, carvoeiro,
rei de paus
Cara dura ou senador

Que falta de respeito, que afronta pra
razão
Qualquer um é senhor, qualquer um é
ladrão
Misturam-se Beethoven, Ringo star e
Napoleão
Pio IX e D. João, John Lennon e San
Martin
Como igual na frente da vitrine
Esses bagunceiros se misturam à vida
Feridos por um sabre já sem ponta
Por chorar a bíblia junto ao aquecedor
Século XX "cambalache", problemático e
febril
O que não chora não mama
Quem não rouba é um imbecil
Já não dá mais, força que dá
Que lá no inferno nos vamos encontrar
Não penses mais, senta-te ao lado
Que a ninguém mais importa se
nasceste honrado
Se é o mesmo que trabalha noite e dia
como um boi
Se é o que vive na fartura, se é o que
mata, se é o
Que cura
Ou mesmo fora-da-lei

Sobre a canção Cambalache:

A obra mais conhecida de Discépolo, no Brasil, é o tango Cambalache, publicado em 1935, e regravado por Caetano Veloso, em 1969, por Angela Ro Ro em 1982, por Raul Seixas, em 1987, numa versão em português de sua autoria, e por Gilberto Gil, em 2004, também tendo sido gravada por um dos maiores expoentes da música argentina, Ástor Piazzolla. A canção, debochada constatação das indignidades perpetradas pela humanidade no Século XX, foi profeticamente composta antes da Segunda Guerra Mundial, ou seja, antes das piores barbaridades do século, razão pela qual deve ter sido tão regravada, sem nunca perder a atualidade.

Existe um boato que diz que Cambalache foi a última obra de Discépolo e que após escrevê-la ele tirou a própria vida com um tiro na cabeça. Esse boato não corresponde à verdade, já que Cambalache é de 1935 e o artista viveu e compôs até 1951.

Informação extraída da Wikipédia a enciclopédia livre
http://pt.wikipedia.org/wiki/Enrique_Santos_Disc%C3%A9polo

ANEXO III

Referências bibliográficas dos textos que compõem a antologia organizada por Marisa Lajolo no livro HISTÓRIAS SOBRE ÉTICA

La Fontaine - "Le loup et l'agneau." In: Oeuvres complètes. Paris, Aux Éditions du Seuil, 1965. p. 78.

Machado de Assis- "Conto de escola." In: Contos. 22. ed. São Paulo, Ática, 1977. p. 31-37.

Moacyr Scliar - "O dia em que matamos James Cagney". In: Os melhores contos de Moacyr Scliar. Seleção de Regina Zilbermann. São Paulo, Global, 1986. p. 85-87.

Voltaire - "Zadig ou la destinée." In: Romans et contes. Paris, Garnier/Flammarion, 1986. p. 86-88.

Guido Fidelis - "Conversa de comadres à espera da morte." In: É um assalto! São Paulo, Ática, 1980. p. 26-31.

Lygia Fagundes Telles - "Antes do baile verde." In: Antes do baile verde. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1999.

Katherine Mansfield - "A casa de bonecas." In: The dove's nest and others stories. Hophart Press, 1923.

Lima Barreto - "A Nova Califórnia." In: Contos. São Paulo, Brasiliense, 1979. p.73-83.

Lourenço Diaféria - "Os gatos pardos da noite." In: Um gato na terra do tamborim. 4ª. ed. São Paulo, Ática, 1982. p. 13-15.

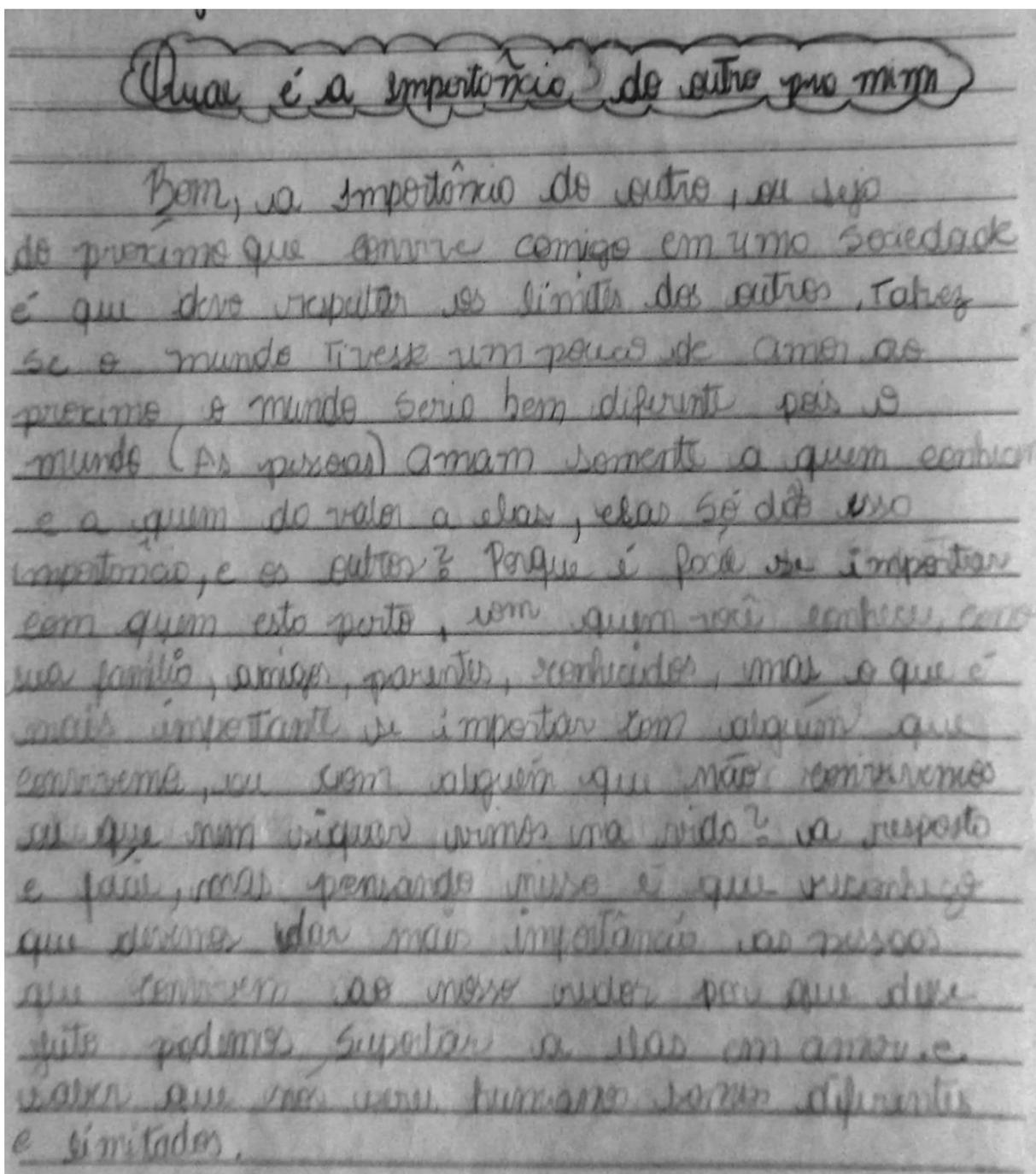
Artur Azevedo - "O Custodinho." In: Contos efêmeros. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Garnier, s.d. p. 87-93.

Álvaro Cardoso Gomes - "Paloma." In: A teia de aranha. São Paulo, Ática, 1978. p. 108-113.

ANEXO IV

Íntegra das redações com trechos que foram destacados na dissertação:

“Devo respeitar os limites dos outros. (...) dar mais importância às pessoas que convivem ao nosso redor porque desse jeito podemos suportar a elas em amor e saber que nós seres humanos somos diferentes e limitados.”



ANEXO V

"Mesmo não gostando do outro, precisamos dele, mesmo brigando, dependemos deles."

Qual é a importância do outro para você?

A importância do outro para mim é que, sem os outros não ficamos solitários. Não conversamos e fica bem mais triste, sem nada para fazer, e o outro também pode formar uma família. Sem o outro não tem motivo para fazer alguma coisa.

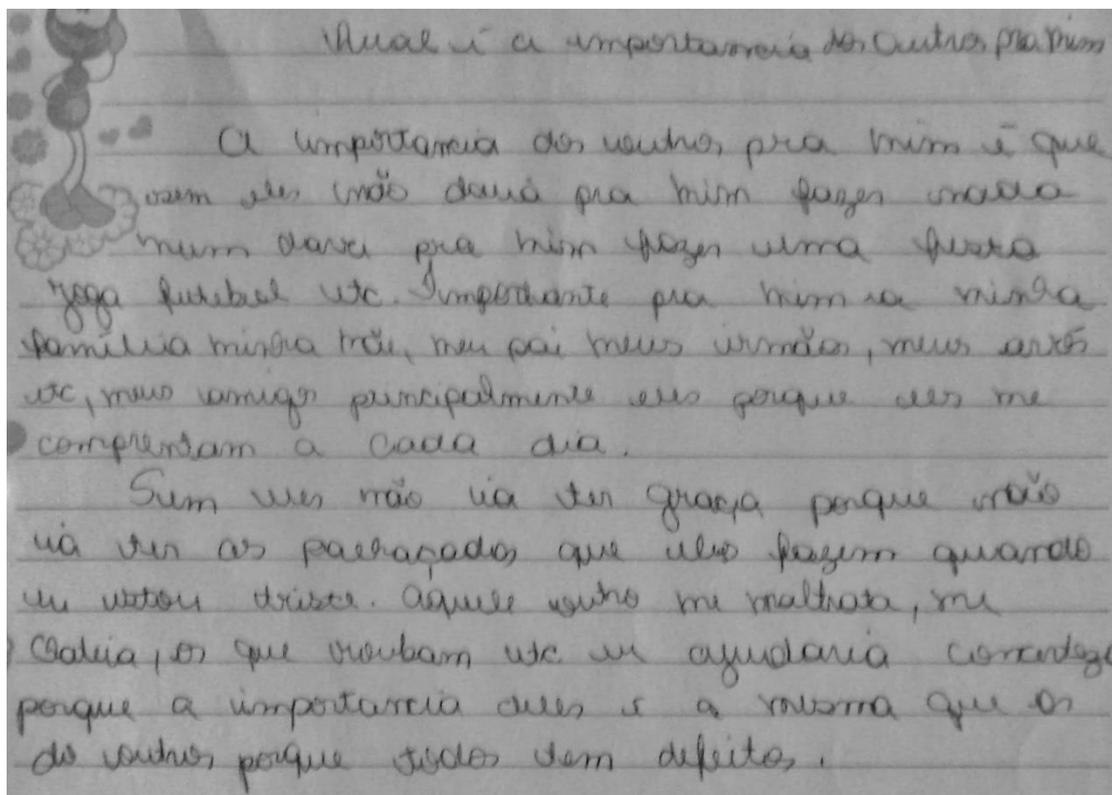
Não dependemos dos outros para tudo exemplo: precisamos do outro para trabalhar, ter água, ter comida, ter casa, ter escola, ter profissões, sem o outro não somos nada.

Mesmo não gostando do outro dependemos dele, mesmo brigando dependemos dele.

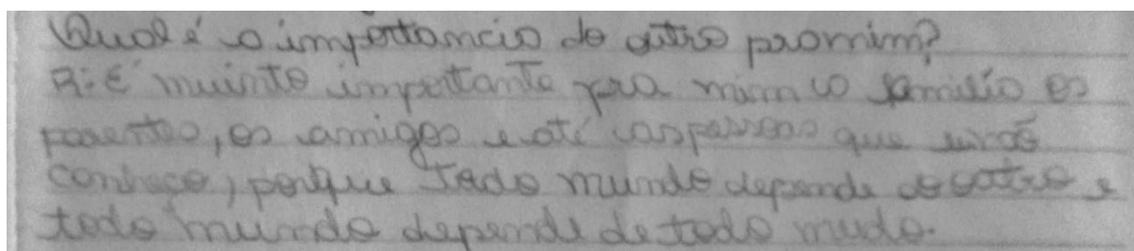
Sem os outros não ser

ANEXO VI

“Aquele outro que maltrata, me chateia, os que roubam etc., eu ajudaria com certeza, porque a importância deles é a mesma que as de outros porque todos têm defeitos.”



“É muito importante pra mim a família, os parentes, os amigos e até as pessoas que eu não conheço, porque todo mundo depende do outro e todo mundo depende de todo mundo.”

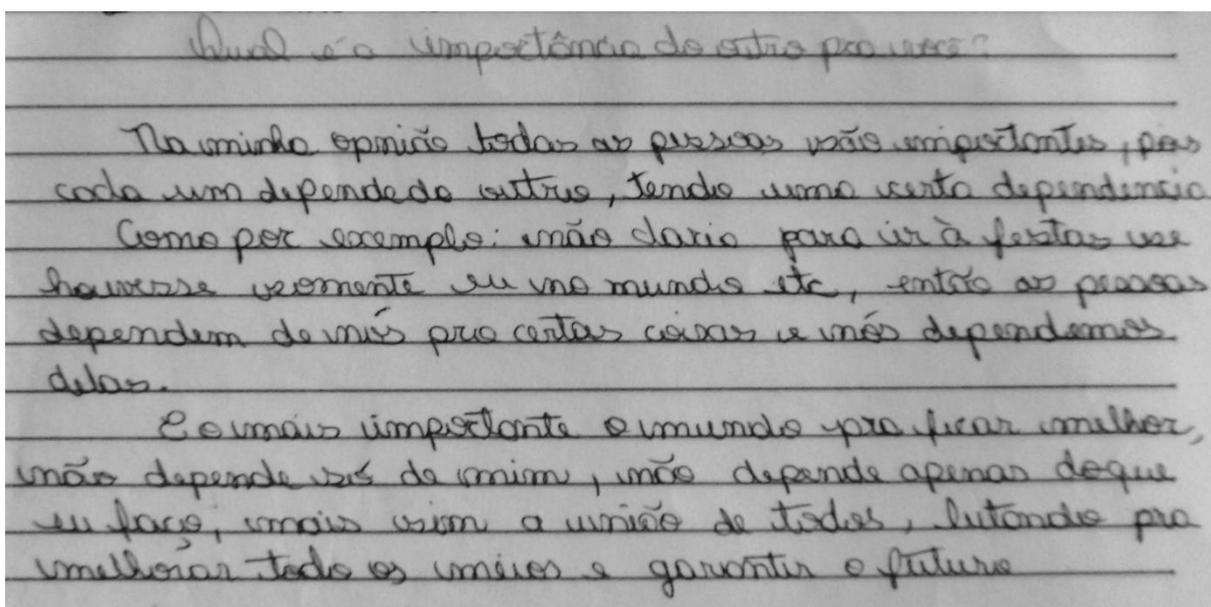


ANEXO VII

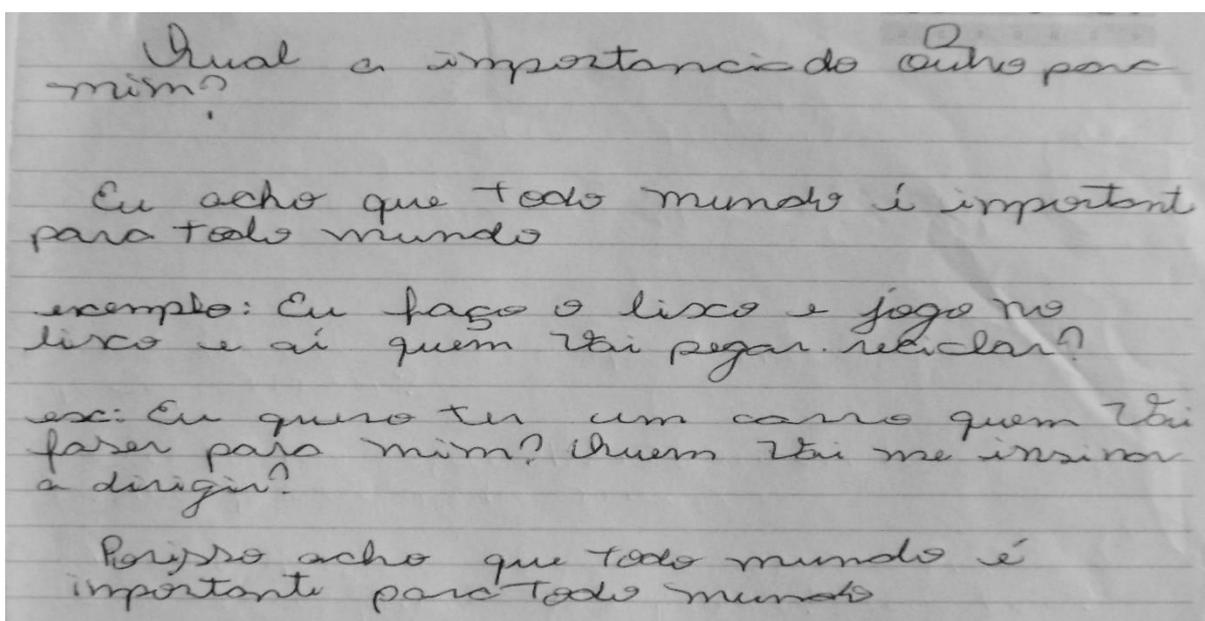
“Na minha opinião todas as pessoas são importantes, pois cada um depende do outro, tendo uma certa dependência.

(...)

E o mais importante o mundo pra ficar melhor, não depende só de mim, não depende apenas do que eu faço, mas sim a união de todos, lutando pra melhorar todos os meios e garantir o futuro.”



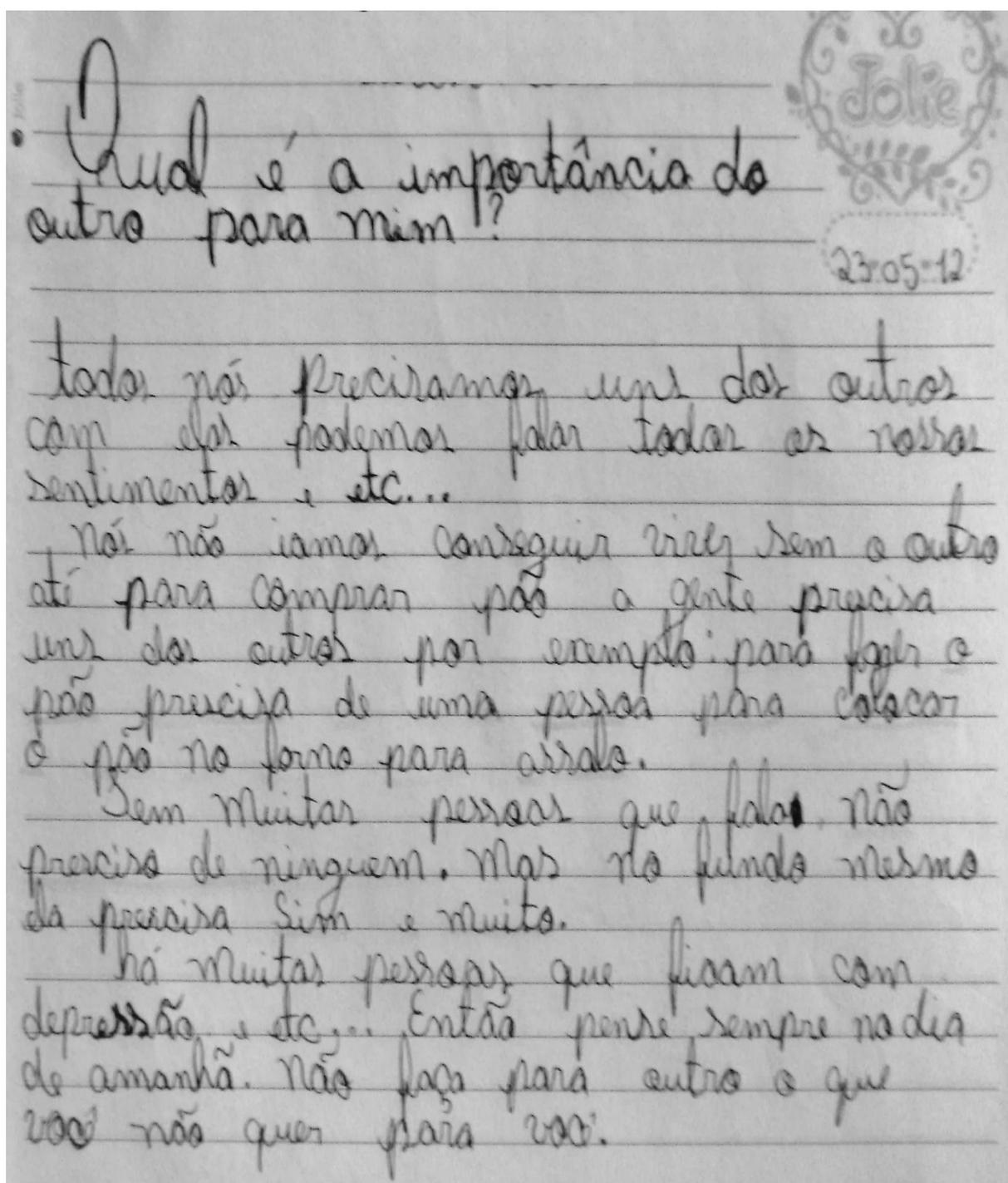
“Eu acho que todo mundo é importante pra todo mundo.”



ANEXO VIII

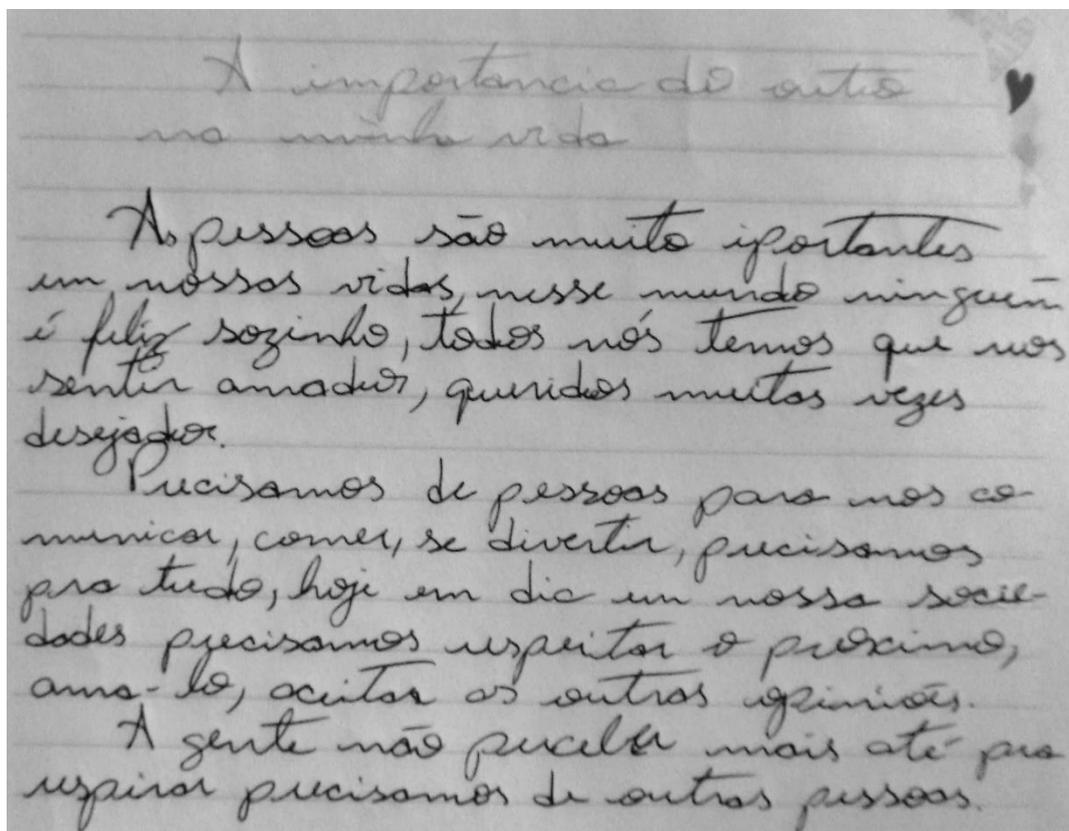
“Tem muitas pessoas que falam ‘não preciso de ninguém’. Mas no fundo mesmo ela precisa e muito.

Há pessoas que ficam com depressão e etc... Então pense sempre no dia de amanhã. Não faça para outro o que você não quer para você.”

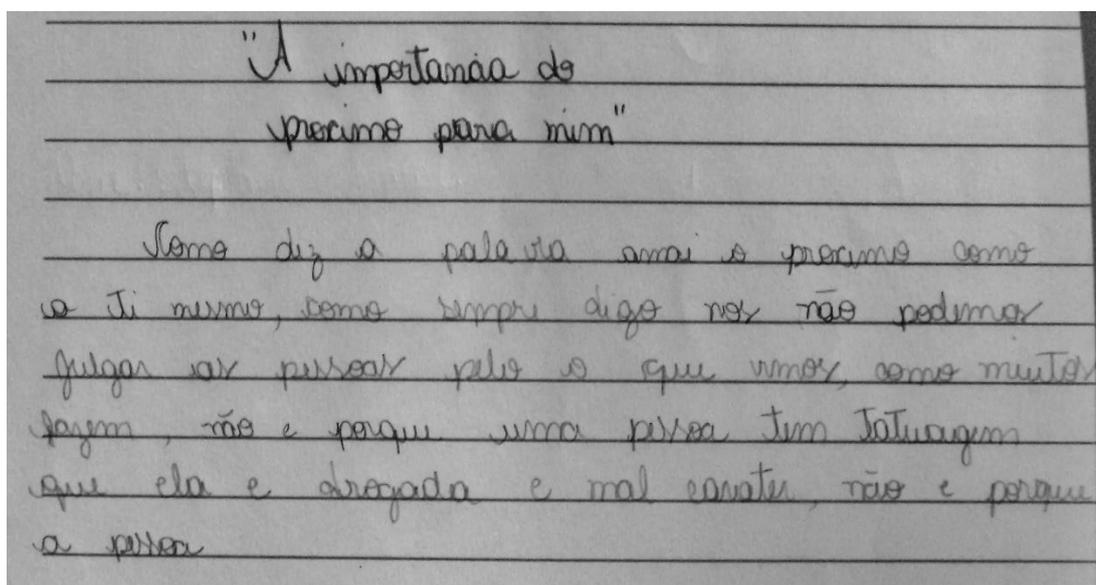


ANEXO IX

“A gente não percebe mas até pra respirar precisamos de outras pessoas.”

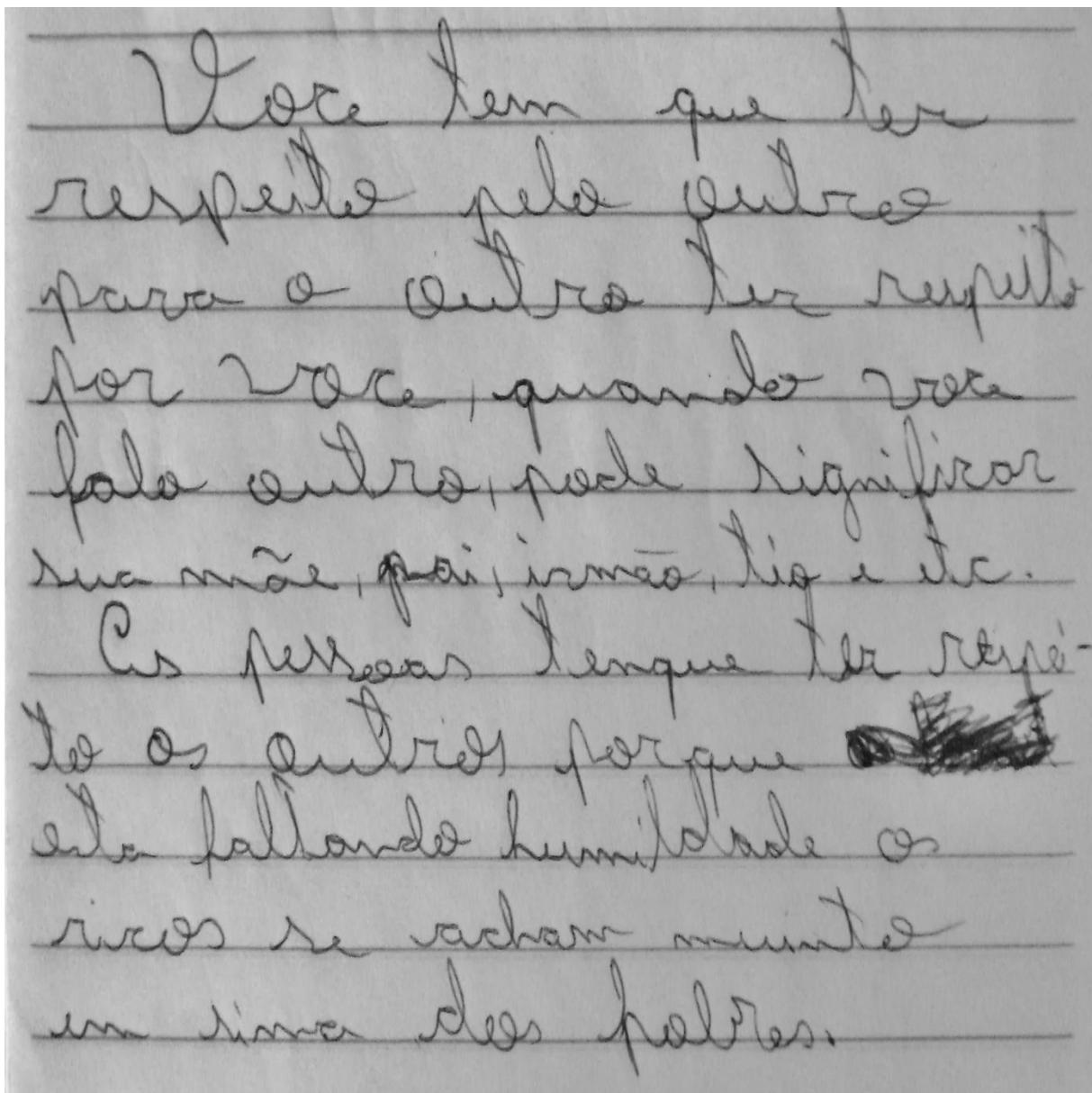


“Como diz a palavra ‘amai o próximo como a ti mesmo’, como sempre digo, nós não podemos julgar as pessoas pelo que vemos, como muitos fazem, não é porque uma pessoa tem tatuagem que ela é drogada e mau caráter.”



ANEXO X

“As pessoas têm que ter respeito aos outros porque está faltando humildade, os ricos se acham muito em cima dos pobres.”



Você tem que ter respeito pelo outro para o outro ter respeito por você, quando você fala outro, pode significar sua mãe, pai, irmão, tia e etc.

As pessoas tem que ter respeito aos outros porque ~~está~~ está faltando humildade os ricos se acham muito em cima dos pobres.

ANEXO XI

“Só acho que as pessoas deviam ter mais respeito, um bom comportamento, ter ética. Hoje em dia o mundo não tem isso, as pessoas não se respeitam mais, o mundo está violento e isso precisa mudar. O outro pra mim é importante só acho que eles deveriam mudar pra melhor.”

Qual a importância do outro

Qual a importância do outro pra mim o outro é importante porque sou o outro em minha vida quem iria cuidar de mim quando eu me machucar ou ficar doente, quem iria me proteger, com quem eu iria conversar me divertir, eu não iria ter o conforto da minha casa.

Só acho que as pessoas deveriam ter mais respeito, um bom comportamento, ter ética. Hoje em dia o mundo não tem isso as pessoas não se respeitam mais o mundo está violento e isso precisa mudar.

O outro pra mim é importante só acho que eles deveriam mudar pra melhor.

ANEXO XII

