

ÉTICA E EPISTEMOLOGIA DO EDUCAR PARA A DIFERENÇA

Ana Katia Alves dos Santos¹

RESUMO:

O texto reflete sobre a condição ético-epistemológica da formação do educador, levantando questões relativas a necessidade de consideração de três aspectos fundamentais no modo de produzir conhecimento e de habitar no contexto educativo: Ser, Pensar e Sentir. Esses três aspectos colaboram, sobremaneira, para que se efetive uma educação na e para a diferença, num contexto educativo ainda marcado por visões de mundo e posturas excludentes e negadoras da alteridade. Esse texto faz parte das teorizações advindas do projeto de tese de doutoramento inscrito no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Bahia pela UFBA, do grupo Epistemologia do Educar.

Palavras-chave: educação; ética; epistemologia; diferença, formação do educador.

Aqui, tudo é caminho de um co-responder que escuta e questiona. Todo caminho corre o perigo de desencaminhar-se. Para percorrer tais caminhos é preciso exercitar o passo. Exercício pede trabalho, trabalho de mãos. Permaneça no caminho da autêntica necessidade e aprenda, nesse estar errante a caminho[...]. (HEIDEGGER, 2002 A, p.163-164)

Especialmente, no âmbito da Educação Básica, e preciso suspeitar da condição ético-epistemológica que estrutura a formação do educador. Essa parece ser uma tarefa urgente e necessária.

Essa suspeita se organiza na consideração de argumentos sobre ética inspirados, especialmente, na ontologia heideggerianaⁱ, quer dizer, a argumentação é originária de uma compreensão de ser no mundo, valorizado-se na experiência e no viver junto. Tome-se o *Dasein*: conceito cunhado por Heideggerⁱⁱ que sugere a busca de esclarecimento do Ser sobre si (por isso ético) a partir das relações tensivas (e conflitivas) com o outro e com o mundo, constituindo-se como *Ser aí, ser-no-mundo*.

Nesse sentido, as bases ontológicas que aqui se faz menção são aquelas que fundamentam uma concepção de ser humano, neste caso o educador, para além da visão metafísica moderno-ocidentalⁱⁱⁱ - *o animal rationale*. Ou seja, o educador, ao produzir conhecimento não deve se auto-explicar como um ser que realiza apenas operações mentais, abstratas e *puramente racionais*. Ele

¹ Doutoranda em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Federal da Bahia-UFBA, membro do grupo Epistemologia do Educar; Mestre em Educação (Filosofia da Educação)-UFBA; Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia –UNEB; Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador-UCSAL; Docente do Ensino Superior Universidade Católica de Salvador e Faculdade Olga Mettig.

é também o Ser que deve e pode cotidiana e permanentemente auto-explicar-se como Ser que se realiza como *presença*^{iv} num mundo que precisa ser compreendido e/ou explicado e alterado a partir da sua condição de ser e estar neste mundo.

Essa condição é ética, já que possibilita que o educador(a) reflita sobre a sua condição de presença no mundo e dela extrai para a sua epistemologia princípios e valores úteis à sua formação docente.

Para se formar uma melhor compreensão sobre as idéias aqui defendidas, analisemos o que Vasconcelos (2002) apresenta como explicação do termo epistemologia. Segundo esta autora, o conceito de epistemologia passou por transformações, dentre elas destacam-se três momentos:

1. Inicialmente a palavra Epistemologia era considerada sinônimo de Teoria do Conhecimento. Ela se ocupava da natureza e do alcance do conhecimento científico, em oposição ao conhecimento vulgar. Suas questões eram: como se pode conhecer o mundo cientificamente? Em que se distingue o conhecimento obtido por um cientista do conhecimento de um leigo? Nesta perspectiva, se considerava que a maneira de conhecer cientificamente o objeto estava condicionada à concepção que se tinha do mesmo objeto, então, nesse sentido, admitia-se que subjacente à Epistemologia estava a ontologia que se ocupava dos estudos sobre a natureza ou a *essência do ser a ser conhecido*.

2. No segundo momento, o conceito de epistemologia ficou reduzida à análise da linguagem da ciência e estava associado ao Círculo de Viena, reunião de importante filósofos e estudiosos do início do século XX, os quais consideravam que as proposições científicas refletiam de maneira especular o mundo. Tal campo ficou conhecido como *Filosofia Analítica* que deveria indicar como alcançar as proposições verdadeiras sobre o mundo natural.

3. Finalmente, com a evolução do conceito, há um renascimento da Epistemologia como Filosofia da Ciência, deixando de ser Filosofia da Linguagem da Ciência. Ela passa a propor vários problemas ou aspectos da ciência e passa a ter diversos ramos: teoria do conhecimento, metodologia da ciência, semântica da ciência, lógica da ciência, ontologia da ciência, axiologia (estudo dos valores) da ciência, ética da ciência.

Neste texto, então, destacam-se, principalmente, a epistemologia como teoria do conhecimento, ética e ontologia na ciência da educação, ou seja, na Pedagogia, referente aos modos de produção de conhecimento do educador na relação efetiva com o educando.

Em nossa compreensão, a epistemologia do educador deve buscar articulação com fundamentos de natureza ontológica, já que as experiências deste educador e as daqueles que convivem com ele (educandos) devem ser fonte de reflexão profunda, fundamentadas em princípios que transcendam a ótica moderno-ocidental, principalmente cartesiana, de explicação de ser humano como sujeito que é puro pensamento, pura razão. Ou seja, o sujeito que produz conhecimento e compreende o mundo de maneira essencialmente racional. O sujeito é aquele que, segundo Descartes (2002, p. 40)

[...] faz a experiência mental, que consiste em extrair progressivamente as características do sujeito pensante, a fim de chegar àquilo que, sendo extraído, se extrai o próprio sujeito; e continua, extraindo o corpo, e vê que o eu permanece; extrai o mundo e ainda encontra o eu, e o mesmo ocorre eliminando o espaço. O núcleo da identidade pessoal é o pensamento; tirando-o tudo faltaria: espaço, mundo e corpo.

A suspeita procede, principalmente, porque essa compreensão da supervalorização da razão, ainda tão presente e difundida no cotidiano educacional, produz conseqüências éticas significativas e problemáticas na formação dos educandos.

1. Da razão docente e suas conseqüências éticas.

Apesar dos tímidos esforços atuais de ressignificação da razão moderna (e da epistemologia do educador) nos espaços escolares, é fato que, ainda hoje, é ela que fundamenta a prática da maioria dos educadores. Construir outros modos de ser não é tarefa simples, mas necessária, no entanto.

O pensamento *extremamente* racional e abstrato não contribui com a condição ética de ser humano na educação. Visto que a ética se baseia num saber prático, ou seja, ela é o conhecimento que se produz a partir da nossa ação ou experiência. São relações de agir inseparáveis: a ação e a finalidade (ou reflexão crítica) da ação. A ação ética é sustentada, portanto, na intencionalidade do agir, principalmente se considerarmos a ética em seu sentido grego, *ethos*, que significa modo ou índole natural, caráter, temperamento. Temperamento que se faz, não está dado aprioristicamente, é um exercício continuado, permanente de aprender a escolher o melhor modo de agir conosco e com os outros. Ora, assumir que a ética é produto e produz o temperamento humano, nos joga para a difícil necessidade do (re)conhecimento de que quando assumimos a ética como caminho de ser, entramos no campo dos afetos.

Afeto, do latim *affectus*, que indica estar afetado(a). No uso comum, segundo Abbagnano (2003, p.21)

[..]entende-se por este termo as emoções positivas que se referem a pessoas e que não têm o caráter dominante e totalitário da *paixão*. Os afetos constituem a classe restrita de emoções que acompanham algumas relações interpessoais (entre pais e filhos, educadores e educandos, entre amigos, entre parentes, limitando-se à tonalidade indicada pelo adjetivo “afetuoso”, e que, por isso, exclui o caráter exclusivista e dominante da *paixão*. Essa palavra designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc., que no seu todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa a quem esta responde, positivamente aos cuidados ou a preocupação de que foi objeto. [...]. Nesse sentido, o afeto é uma forma de amor.

É se deixar abalar, mover, rever, trazer para o corpo e sentir. Ou seja, os afetos têm uma base individual e física do uso dos sentidos e das sensações que estes sentidos provocam, bem como tem uma base social, pois essa é também fruto das relações que estabeleço com os outros, bem como estas participam da minha constituição e do meu modo de ser e, conseqüentemente, de agir no mundo com os outros. Quer dizer, para ser ético é preciso também sentir. O sentir é considerado, então, como mais um fundamental componente no modo de ser ético. Para um agir ético é necessário conceber três dimensões: a do *ser*, a do *pensar* e a do *sentir*. Ser e sentir, aliás, foram dimensões fortemente negadas e menosprezadas pelo *homem moderno*, porque pensar racionalmente tornou-se a única possibilidade de conceituação do humano ocidental. Portanto, Ser, Pensar e Sentir, são dimensões a serem articuladas para uma outra conceituação de ser humano ético na contemporaneidade, como representado em gráfico abaixo:

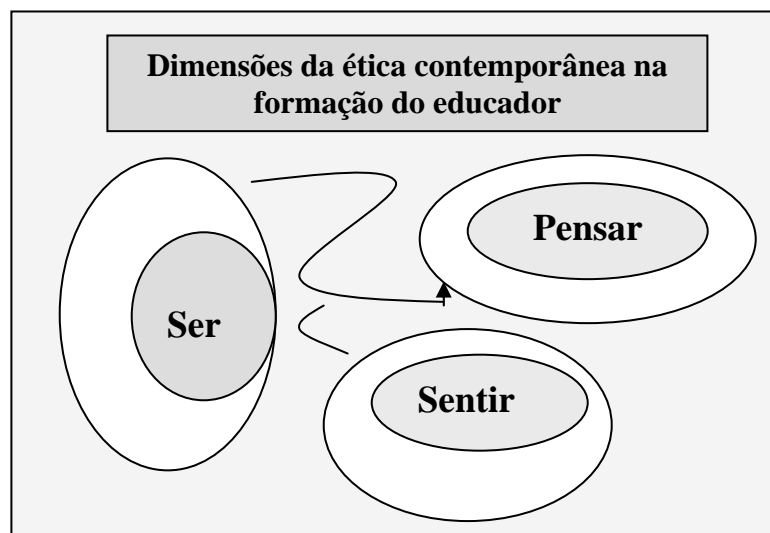


Gráfico elaborado pela autora

Sendo assim, é preciso repensar a postura eminentemente racional dos moldes modernos, reconhecendo a nossa precariedade, principalmente no sentido do ser e do sentir. Na escola, por exemplo, quando o educador supervaloriza os conteúdos universais e nega a realidade experiencial dos educandos, quando o educador acredita que as técnicas, as metodologias são mais importantes que a vida em seu *jogo vivente* (SERPA, 2003) que inclui ser e sentir, quando só assume um olhar objetivado sobre a experiência dele e dos educandos não entendendo que ambos são modos de ser da natureza e que se alteram no tempo e no espaço, quando exclui a possibilidade de reflexão permanente sobre princípios e valores, presentes nas culturas diversas dos educandos, que poderiam estar na base da produção de conhecimento que se dá no contexto escolar, quando institui hierarquias no processo de conhecer, enfim, ele está assumindo uma condição negadora do viver ético, na perspectiva aqui discutida. Afinal, não somos seres que apenas pensam e racionalizam abstratamente o mundo, somos sim *seres de pre-sença (sendo e sentindo)*.

Pre-sença: termo apresentado por Heidegger (2002;2001) que sugere a resignificação do ser da metafísica ocidental. O Ser é sendo. É aquele que supera a abstração provocada pelo *excesso* de razão e realiza a experiência autêntica. Sem corte e/ou hierarquias. Segundo Heidegger (2002 A) “ [...] a pre-sença se compreende em seu ser, isto é, sendo. É próprio deste ente que seu ser se manifeste, autenticamente, com e por meio de seu próprio ser, isto é, sendo. A compreensão do ser é em si mesma uma determinação *do ser da pre-sença*”. Enquanto ser da pre-sença ele pode ser também um ser ético, já que o ser de pre-sença se move na ação, isto é, sendo, e dela extrai e reflete, no viver junto com os outros seres de pre-sença, sobre os princípios que devem orientá-lo como ser sendo.

Ora, não é produzindo *habitus* (BOURDIEU, 2001), por exemplo, que o ser deve se mover eticamente. A produção de *habitus* indica uma predisposição do ser a aceitação, sem reflexão crítica, das imposições e determinações externas, das opressões sociais, das injustiças. O conhecimento é exterior a este ser, não ético, portanto, e produzido mediante abstrações e ausência do ser da experiência. É representação^v! O ser que representa, e não é de pre-sença, tem dificuldade de constituir-se eticamente. Como alerta Heidegger (2002, p.14-15) “[...]O ser não se deixa apreender ou determinar nem por via direta nem por desvios, nem por outra coisa nem como outra coisa. Ao contrário, exige e impõe que nos contentemos com o tempo de seu sentido

[...]”. O sentido não pode se imposto autoritariamente por outra pessoa. Daí, a reflexão ética necessita do sentido atribuído pelo próprio ser.

Representar, nesse sentido, e segundo Moscovici (1978) é um tipo de conhecimento muito particular, o qual apresenta como principal função a produção de comportamentos e também de comunicação entre os sujeitos, que resulta na elaboração de teorias sobre as coisas do mundo. Nesse sentido, a representação se auto-geri pelas teorias científicas (e pedagógicas) pela cultura, pelas ideologias formalizadoras e pelas experiências cotidianas. Ela passa a se constituir num sistema interpretativo construído pelo indivíduo, sendo essa interpretação orientadora de condutas e comportamentos no meio social já, psicologicamente, interiorizados, consequência da experiência com os outros. O poder da representação *acovarda* o sujeito, que tem a sua liberdade de ser, sentir e pensar (criticamente) reduzida, em favor do que, de certa forma, já está socialmente instituído.

Ora, na escola é muito comum perceber que o educador, na maioria das vezes, *conduz* o educando pelo caminho da representação, pois não possibilita que ele se manifeste autenticamente. Ao estudante é, ainda hoje, negada a possibilidade de viver a experiência autêntica produzida também fora dos *muros escolares*. Seus saberes, sentimentos e conhecimentos de vida, na escola, são excluídos da produção de conhecimento. O que lhe cabe é a produção objetiva de conteúdos abstratos e que pouco contribuem com a reflexão crítica sobre a sua condição de *ser-no-mundo com os outros*. Junto a isto, há uma massacrante negação do sentir. O sentir que, constitui o humano, a apesar da tentativa de apagamento dessa dimensão., é elemento fundamental para constituição do modo de ser ético.

A razão docente, racionalmente definida, contribui com o afastamento do viver ético, já que no espaço educativo, tanto ele quanto o educando estão *ausentes* do próprio mundo que os cercam e constituem, sendo, portanto, *incapazes* de refletirem criticamente sua constituição de ser neste mundo e como agir nele.

Construir uma nova *possibilidade de pensar, de ser e de sentir* no ambiente educativo, essa é uma condição importante do habitar ético na contemporaneidade.

Nesse sentido, uma máxima será aqui defendida: *ética não se ensina*. Não se ensina porque ela é uma tarefa particular do ser que sente e pensa a sua condição de estar no mundo com os outros. Ética se vive! No entanto, para nos constituirmos enquanto seres éticos, precisamos perceber e acolher o outro, porque é com o outro que *jogo* um jogo de diferença e estranhamentos

acerca dos valores e princípios que circulam e fundamentam uma dada sociedade e/ou cultura, e dessa forma sua identidade vai se constituindo. O ser humano é *precário* e apresenta *lacunas* e especialmente por isso devo exercitar o passo, numa situação de diálogo permanente com essa outra que pode me dar *pistas*, seja numa condição positiva ou negativa, para um saber viver ético com os outros para melhor habitar no mundo (das instituições educativas e da *vida*).

1.1. Do habitar ético na educação

eticamente educadores e educandos devem habitar. Mas, o que é habitar? Para Heidegger (2001,p.165), evidentemente, habitar não pode ser explicado segundo a visão comum: possuir uma residência ou ter a posse de um domicílio. Habitar seria um traço fundamental da existência humana enquanto ser de *pre-sença*. *É construir um lugar humanamente possível de se viver*. Lugar este cheio de sentido. Lugar que transcende as determinações impostas pelo real. Ou seja, na escola, apesar dessa construção ter se dado em seu sentido moderno de constituição, lugar da abstração, da pura técnica, das negações culturais, étnicas, sociais..., é possível que um outro modo de construção da existência humana se dê. *Sobrevoar o real* e tentar modificar o seu sentido. Esta deve ser uma condição do habitar ético no cotidiano escolar. “O ser-no-mundo é tomado pelo mundo de que se ocupa” (HEIDEGGER, 2002,p. 100).

Habitamos as instituições educativas à medida que as construímos, *exercitando o passo*. E, nessa construção, a alteração é possível. Quer dizer, se a racionalidade docente, até então valorizada, só colaborou com a produção de seres abstratos e negados em sua condição de vida, é possível alterar essa lógica, construindo um outro modo de habitação fundado em outros princípios. Tome-se a consideração do educando como ser de *pre-sença*, respeitado em sua constituição de vida, isto é, ser de *pre-sença* com tudo o que esse ser carrega: pensamentos, sentimentos, limitações... Habitamos a medida que construímos e tomamos eticamente (poeticamente para Heidegger) uma medida.

[...] o homem habita à medida que constrói, [...]. O homem não habita somente porque instaura e edifica sua morada sobre a terra, sob o céu, ou porque instaura e edifica sua morada sobre a terra, sob o céu, ou porque, enquanto agricultor, tanto cuida do crescimento como edifica construções. O homem só é capaz de construir nessa acepção porque já constrói no sentido de tomar poeticamente uma medida. (HEIDEGGER, 2001, p. 178)

O habitar ético, na educação, seria a capacidade humana do educador de refletir criticamente (e por que não poeticamente?) sobre o seu modo de ser e estar no mundo (na escola e na vida). Reflexão esta, na maioria das vezes, ausente do cotidiano educativo. O ambiente ético é acolhedor. Para habitar eticamente o mundo (e a escola) devemos estar atentos para os seguintes pontos, como mostra gráfico abaixo:

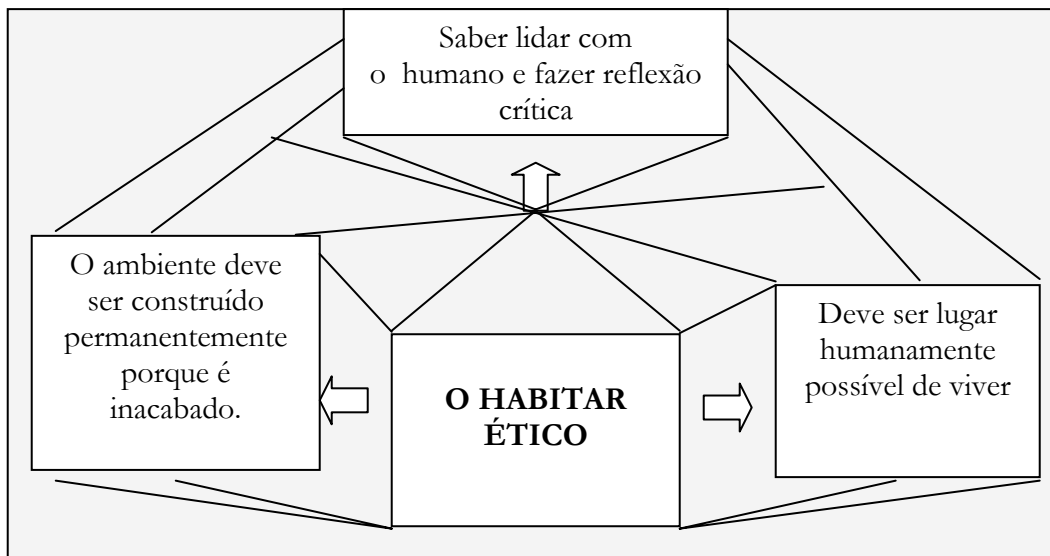


Gráfico elaborado pela autora

1.1.1. O habitar na diversidade e na diferença

É considerando esse habitar ético pautado no pensar, no ser e no sentir, que podemos iniciar reflexão sobre a ação ética e sua importância relativa ao agir a favor da diferença e da diversidade na escola e na epistemologia do educador.

Dialogar com a diferença, pensar criticamente sobre ela, viabilizar espaços de manifestação desse ser diferente e sentir como essa diferença nos afeta, e como produz em nós sentimentos, é um significativo passo para nos fazermos éticos na escola e ressignificar a nossa epistemologia. Tome-se aqui a diferença nas suas mais variadas formas: culturais, étnicas, sociais, econômicas, físicas, estéticas, enfim. Como incluir, e dialogar, eticamente com esse outro diferente? Como ser ético não é dado a priori, aprendemos a ser ou não ser, da mesma forma aprendemos ou não a valorizar princípios e comportamentos que dificultam o nosso agir ético e por isso eles devem ser fruto de reflexão constante.

Nesse sentido, duas máximas serão aqui fonte de discussão:

Primeira Máxima: Ninguém nasce preconceituoso ou “indiferente e violento com a diferença”. Aprendemos a ser desse modo. “ [...] permitir que algo, segundo seu próprio ser venha para junto de nós [...]” (HEIDEGGER, 2002 B, p.111).

Se acreditarmos que não existe dicotomia, nem hierarquias, na relação sujeito-objeto, podemos definir, portanto que algumas ações e comportamentos humanos são fruto dessa relação estabelecida com o meio, por isso parte de vários elementos dessa relação se dão no plano da aprendizagem, ou melhor, da *Aprendência*, conceito que indica que o ser humano, por ser inacabado e limitado, deve apresentar-se em estado permanente de aprendizagem, é um se construir e se repensar cotidianamente. Nesse sentido, assumir uma atitude preconceituosa frente à diferença, não é um dado genético, mas essa atitude é aprendida junto com os pares, no seio da cultura e da sociedade.

Sendo assim, é possível afirmar que se sou indiferente ou preconceituoso(a) com a diferença, é porque assim aprendi a compreender, pensar, ser e sentir, e a partir daí elaborei conceitos sobre este outro diferente, antes mesmo de ter possibilitado que ele tenha se aproximado e se apresentado em seu próprio ser. Ora, geramos pré-conceitos, antecipamos compreensões e afirmações sobre o diferente, na maioria das vezes, sem que ele tenha conseguido se manifestar inicialmente.

Mas, da mesma maneira que aprendemos a definir pré-conceitos (especialmente na escola), podemos também fazer de outro modo, aprender a definir, no convívio com os outros, os modos de ser na diferença. O que pode ser aprofundado no pensar de Husell:

Um homem pode experienciar coisas diferentes em tempos diferentes, e homens diferentes podem experienciar coisas diferentes ao mesmo tempo”. Isso significa que um homem pode sim dialogar livremente com a diferença, isso, no entanto, requer a abertura necessária para um convívio ético e a compreensão de que a diferença só é diferença de *contexto e arranjo* no mais somos *humanamente* iguais. (HUSSELL,1978, p. 17)

O diálogo com a diferença impõe para nós a reflexão ética radical sobre como nos comportamos, pensamos e sentimos esse outro, mesmo quando não fazemos as mesmas opções que ele. Para Maturana (2001) é preciso compreender que o outro está situado, às vezes, numa realidade distinta da minha, o domínio de sua realidade é diferente do meu, mas ainda assim, igualmente válido. Quando nego o outro é porque o domínio de sua realidade não me agrada, no

entanto, é preciso considerar que todos os domínios de realidade possuem a sua verdade. É importante, por isso, abrir um espaço de convivência edificado no compreender a natureza mesma dessa realidade, respeitando-a. Respeitar é diferente de tolerar. Geralmente a tolerância implica a negação do outro, no entanto o respeito implica em se responsabilizar pelas emoções frente a este outro, sem negá-lo (MATURANA, 2001).

Segundo Freire (1996) não há possibilidade de uma docência humanamente estruturada, se há rejeição ao novo e manutenção de formas de discriminação. Para este autor é preciso estar disponível ao risco do encontro com esse outro às vezes radicalmente diferente de nós, e acolhê-lo como critério de recusa às práticas discriminatórias e negadoras da diferença e da diversidade. Estar disponível ao outro é considerar como pressuposto a prática dialógica em nosso modo de produzir conhecimento com os educandos. É ser ético, portanto, visto que dialogar e acolher o outro diferente, é assumir a necessidade da auto-reflexão sobre a sua conduta com relação a esses outros.

Segunda máxima: Para incluir a diferença, sendo ético com ela, é preciso compreender, inicialmente que o mundo é composto na diversidade. “[...] trata-se somente de ter uma visão de multiplicidade[...]” (HEIDEGGER, 2002, A p. 110).

Assumir que o mundo e as produções humanas se constituem na diversidade ou multiplicidade, segundo Heidegger, não é tarefa fácil, principalmente para nós, povo ocidental, modernamente constituído. Ainda assim, vale repetir, é preciso exercitar o passo, a fim de ver algumas alterações se efetivando.

A diversidade e a multiplicidade são fatos de vida, mas ainda não reconhecidos em nosso contexto social. Aprender esses princípios colocaria o ser humano, a escola e a formação docente, na condição de abertura ética para a diferença, já que os sujeitos que aí se situam carregam essas características, independentes de serem explicitadas, consideradas ou não. Tomar as diferenças como riqueza fundamental para a formação de humanidade necessária nos contextos educativos, decerto é um grande desafio na época contemporânea.

A visão linear que não contempla a diversidade e multiplicidade, seja no sentido das identidades dos sujeitos, seja no sentido dos fatos políticos, econômicos e sociais, torna-se excludente, autoritária, já que tenta homogeneizar a diferença e negá-la.

Assumir que existe uma pluralidade nas relações (FREIRE, 1967) do ser humano com o mundo possivelmente ajudará na ressignificação do modo de sermos educadores. Superar os tipos padronizados de *respostas*, perceber que a realidade apresenta faces plurais deveria ser, também, um dos cuidados éticos da epistemologia docente.

Valorizar a diferença e a diversidade é um desafio para educadores e educandos. A diversidade de ordem cultural, social ou econômica, expõe a necessidade de valorizar, no mesmo espaço social, por exemplo o ser afrodescendente, o ser indígena, o ser cigano, o suburbano, o ser que trabalha, e buscar, no processo e junto com eles um modo ético de habitar o mundo.

Estar disponível ao diálogo e à escuta, com aqueles e aquelas que podem se apresentar diferentes de nós, é estar aberto à diversidade e à multiplicidade presentes na atividade docente, é de certo uma necessidade educativa. Ser ético é, portanto, estar repensando criticamente a nossa conduta a fim de sentir o outro como riqueza e como caminho de humanização.

Freire (1996, p. 136) considera que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. O educador(a) que contempla a diferença e a multiplicidade da vida, abre-se ao diálogo profundo com os seus educandos e educandas, e passa a inaugurar um habitar mais humano e ético no contexto educativo.

1.2.2. Ensinar ética é possível?

Apesar de todas as reflexões postas neste texto sobre a condição ética da epistemologia da educador, defenderei aqui uma tese: Ética não se ensina.

Não se ensina, principalmente no sentido tradicional do repasse e da reprodução de conteúdos e informações formatadoras de condutas. Dessa forma compactuo com a defesa de DO VALLE (2001) ao afirmar que:

[...] ética não resulta de ensinamentos elaborados e teóricos, mas da prática, é, como podemos verificar de imediato, crucial para a educação, muito embora, contrariamente ao que ocorreu entre os gregos do período democrático, nossa época a tenha quase relegado ao esquecimento.

Afinal, para se constituir um ser humano ético, é preciso, volto a citar Heidegger, exercitar o passo. É fazer-se na e pela prática cotidiana, a partir da reflexão com o outro (diferente) e da auto-reflexão sobre si, acerca dos valores e princípios que *circulam* e estruturam

o seu mundo. É pelo diálogo com a diversidade de opiniões e valores que o ser humano (educando e educador) vai desenvolvendo autonomia de ser, pensar e sentir e nesse sentido vai tornando-se ético à medida que se abre à dialogia e nega a reprodução. O ser humano deve se educar no convívio com a diferença e em diferentes espaços sociais que o possibilitem refletir e se autoproduzir no sentido de tomar as decisões e adotar os valores que melhor considerar como orientadores de sua conduta, para isso é preciso que este aceite contribuições reflexivas sobre ações, valores e princípios que organizam a sociedade, especialmente aquele em que está imerso. Como ser dinâmico que é, o ser humano é capaz de se realizar permanentemente, abrindo então possibilidade de ser e não ser ético, segundo a sua postura auto-reflexiva.

REFERÊNCIAS CITADAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DESCARTES, René. **Discurso do método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade das ciências**. Tradução de Thereza Christina Stummer. São Paulo: Paulus, 2002.

DO VALLE, LÍlian. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar ética?. In Revista Educação e Sociedade, v. 76. **Ética, Educação e Sociedade: Um debate contemporâneo**. São Paulo: CEDES, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Tradução de Emmanuel Leão et al. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (A).

_____. **Ser e Tempo**. Parte I. Tradução de Márcia Schuback. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (B).

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RUSSELL, Bertrand. **Coleção os pensadores**. Tradução de Pablo Mariconda. São Paulo: Abril cultural, 1978.

SERPA, Felipe. Palestra na disciplina Sociedade, Universidade e Solidariedade. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2003.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**. O novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ⁱ Ontologia é um ramo da Filosofia que se preocupa em tomar os entes (seres materiais e imateriais) como fonte de conhecimento. A Ontologia afirma que sem mundo não há consciência. Sem o mundo, sem a experiência vivida, não há como conhecer e agir. O ser que é puro pensamento, super-racional, é tomado como fonte de reflexão crítica, pois somos o que somos com o mundo, com a cultura da qual fazemos parte, da vida em sua inteireza. A escola moderna, do ensino de conteúdos puramente abstratos perde força, apesar da insistente tentativa de se fazer perpetuar.

ⁱⁱ Filósofo alemão que realiza crítica contundente à metafísica ocidental. Escritos de Ser e Tempo, uma das grandes obras do século XX. Em sua obra valoriza o ser humano em seu lento e difícil desabrochar como ser pensante. É também filósofo criticado, principalmente devido às suas alianças com o nazismo, fato este que ao ver de muitos outros críticos não pode ser indicador de desqualificação ou inutilização de uma obra filosófica de grande valor.

ⁱⁱⁱ A caracterização hoje corrente de Metafísica como “ciência daquilo que está além da experiência”. Para aprofundamentos, consultar dicionário de filosofia Abbagnano, 2003 dentre outros.

^{iv} Heidegger chamou presença o modo de ser das coisas, que é diferente da existência, mas que esse modo de ser das coisas afeta o modo de ser do homem.

^v Representação-^v Segundo Abbagnano (2003), é vocábulo que, em seu sentido originante medieval, indica imagem ou idéia, ou ambas as coisas. Seu uso foi sugerido aos escolásticos pelo conceito de conhecimento como “semelhança” do objeto. “Representar algo” – como dizia São Tomás de Aquino – indica conter a semelhança da coisa. No entanto, foi no final da escolástica que esse vocábulo ganha força e passa a ser mais utilizado, a partir dos seguintes sentidos: em primeiro lugar designa-se aquilo “por meio do qual” se conhece alguma coisa. Em segundo lugar, por representar entende-se conhecer outra coisa após a efetivação de um conhecimento já dado, se, nesse sentido, a “imagem” representa o que deve ser conhecido, no ato de lembrar. Em terceiro lugar, por representar entende-se “causar o conhecimento” viabilizado objeto.

Então, na primeira indicação é a *idéia* no sentido mais geral; no segundo caso, é a *imagem*; no terceiro, é o *próprio objeto*. Estes são os possíveis significados do termo, que voltou a ter importância na Modernidade a partir da noção cartesiana de idéia como “quadro” e “imagem” da coisa e foi difundido, sobretudo por Leibniz. Já Kant estabeleceu seu significado muito geral, considerando-o gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas, independentemente de sua natureza de quadro ou semelhança, e foi desse modo que o termo passou a ser usado em Filosofia.

Em Ciências Sociais o uso do termo não diverge muito, visto que também indica uma certa *ausência da existência humana em sua produção de conhecimento*. A experiência do sujeito é invalidada, *acovardando-o* e favorecendo a alienação ideologicamente construída. O ser humano passa a viver por meio de idéias e sentimentos abstratos, acabados e inalteráveis, produzidos pela “massa coletiva” e pelas “opressões sociais”.