

“ÉTICA E EDUCAÇÃO: REFERÊNCIAS CRÍTICAS”

“ETHICS AND EDUCATION: CRITICAL REFERENCES”

AlípioCASALI'

RESUMO

O objetivo deste ensaio é traçar alguns referenciais para uma abordagem crítica da ética na educação. A qualidade ética da ação do educador aqui é identificada não em ações adicionais, como se fossem externas à prática pedagógica, mas ao contrário, na sua interioridade. Considera-se que o educador ético não é principalmente aquele que dá bons conselhos ou que na sua vida pessoal cultiva a caridade ou filantropia, mas aquele que realiza integralmente e integralmente a sua ação pedagógica realizando as potencialidades de criação, reprodução e desenvolvimento da vida dos seus educandos.

Palavras-chave: Ética, Educação, Desenvolvimento de potencialidades.

ABSTRACT

The aim of this essay is to point out some indications for a critical approach of ethics in education. The ethic quality of the educator's action is here identified not in additional actions as an external pedagogical practice, but rather in its interiority. It is considered that the ethic educator is not properly he or she who gives good advice to his/her students or cultivates charity or philanthropy, but the one who integrally and wholly fulfills his/her pedagogical action accomplishing the potentialities of creation, reproduction, and development of his/her students' lives.

Key words: *Ethics, Development of Potentialities, Education.*

1. Emergência da ética

Falo aqui de “emergência da ética” nos dois sentidos da expressão: 1. sobre seu aparecimento, surgimento; 2. sobre sua urgência.

Há uma quase saturação de tratamento do tema da ética, em todos os campos e meios. Os excessos explicam-se, em parte, pela intensificação e pela velocidade das comunicações; em parte, pela saturação

⁽¹⁾ Filósofo, Educador, Professor Titular e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação / Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Educação pela PUC-SP (1989) e Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Paris 8 (1995). E-mail: <a.casali@uol.com.br>.

ideológica a que o conceito vem sendo submetido, no centro da grave crise de legitimação das práticas políticas, sociais, científicas e culturais, na contemporaneidade.

De um modo ou de outro, a saturação também é sintoma de uma falta ou, antes, uma necessidade, que desperta desejo e ilusão. Independente do conteúdo que subjaz ao conceito de ética (e moral) e das ambigüidades de seu uso, o que se evidencia contemporaneamente é que o tecido das relações sociais vem se rompendo perigosamente, e a segurança e sustentabilidade da vida - nas dimensões ambiental, econômica, social, cultural - encontram-se gravemente ameaçadas.

O problema remonta, mais proximamente, ao início dos anos 1980, com a chamada *desregulamentação* do Mercado e o correspondente encolhimento das obrigações do Estado. A hegemonia do Mercado², sua centralização e sua globalização, impuseram modelos homogêneos nos processos econômicos e culturais, e mostraram como é difícil à lógica do lucro a convivência com a diversidade. Nos mais remotos rincões do mundo vai-se instalando o mesmo modo de produção, destruindo formas ancestrais de produção da vida, rompendo relações familiares e culturais tradicionais. O Mercado devora a diversidade, impondo a tudo a mesma lógica de máxima produtividade e lucro.

Essa voracidade da economia de mercado, associada a formas religiosas e culturais que já lhe são subservientes ou domesticadas, está na origem do estado de terror e das guerras absurdas a que vimos assistindo no início deste século.

Certamente como reação compensatória a essas perigosas radicalizações, vem ocorrendo também um movimento de “novas regulamentações”³: tentativas de enquadramento dos Estados e das Economias a padrões de *sustentabilidade*. Com efeito, o mundo como está, está insustentável. O sistema mundial (globalizado), que se iniciou há cinco milênios, e se intensificou nos últimos 500 anos, abraçou todo o Planeta, quase todos os Povos e Nações, e fez-se, paradoxalmente, excluindo de seus benefícios a maioria da humanidade (DUSSEL, 1998, p.11). Se esse modo de agir irracional não mudar, a humanidade caminhará inevitavelmente para o suicídio coletivo, sufocada pelo fim dos recursos naturais, hiper-polução, aquecimento global, e todas as demais calamidades ambientais, ou para a guerra fratricida generalizada do desespero pela sobrevivência. O sistema-vida está em crise.

A Educação tem alguma coisa a ver com tudo isso. É afetada por tudo isso. Mas também tem alguma responsabilidade. Precisamos de uma educação *para a ética*. E precisamos de uma educação *como prática ética*. Qual a capacidade de a educação mudar todo esse estado de coisas? Muito pequena, talvez. Mas nem por isso, eticamente falando, pode-se deixar de fazer algo.

Isso se mostra mais claramente quando observamos as manifestações *culturais* dessa crise de referências éticas que domina a contemporaneidade. Qualquer educador(a) minimamente atento percebe o *vazio*⁴ da cultura contemporânea *hipermoderna*, e as perturbadoras manifestações juvenis de indisciplina, de

⁽²⁾ As Corporações Empresariais foram as instituições que mais cresceram nas últimas décadas. Hoje elas estão por toda a parte, transnacionalizaram-se, são mais poderosas do que muitos Estados-Nações juntos.

⁽³⁾ No âmbito internacional: vejam-se os grandes Acordos da ONU, como a Conferência para o Meio Ambiente (Eco-1992), o Pacto Global (2000), as Metas do Milênio (2000), o Protocolo de Kioto (1992-2005), a Conferência de Durban contra o Racismo (2001), a Conferência de Nairobi sobre o Aquecimento Global (2006). No âmbito dos Mercados: a Lei Sarbanes-Oxley (2003) que impõe exigências éticas às condutas das empresas listadas na Bolsa de Valores de Nova York, as Certificações de qualidade de produtos e serviços (ISO...), a profusão de Códigos de Ética Empresarial. No âmbito das corporações de Profissionais: igual profusão de Códigos de Ética. No âmbito da Educação: os modelos de Reformas de Sistemas, Diretrizes Curriculares, padronização de modelos de escolarização (Protocolo de Bologna) etc.

⁽⁴⁾ Ver Gilles Lipovetsky. *L'ère du vide*. Paris: Gallimard, 1983 (*A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água, 1989); e *Les temps hypermodernes*. Paris: Grasset & Frasnelle, 2004 (*Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004).

individualismo exacerbado (narcisismo), sua crise de identidade, a banalização do corpo e dos valores, a indolência, as desagregações, as violências de toda ordem. A velocidade das mudanças e os novos meios de comunicação, turbinados pelas novas tecnologias, contribuem para a intensificação e agravamento desses problemas.

Nas escolas, muitos educadores estão estupefatos e já não sabem como lidar com as manifestações de violência e as desagregações cotidianas nos relacionamentos.

Entretanto, e com mais razão ainda por tudo isso, é preciso encarar o problema. Como realizar uma educação ética e para a ética? Precisamos de referências críticas para isso.

2. Ética e moral

Comecemos por registrar uma importante preliminar: consideremos que a ética não tenha origem divina (transcendente), nem natural (imaneente). Nem Deus é responsável por nossos males sociais, nem a natureza. Consideremos que a ética seja um fenômeno histórico-social. É um produto humano, e de responsabilidade exclusivamente humana. Pode-se e deve-se levar em conta que distintos sistemas religiosos tenham elaborado sistemas de eticidade, sempre supondo algum tipo de comunicação (Revelação ou Iluminação) com o Divino. Os sistemas religiosos contribuíram para forjar sistemas de eticidade de largo e profundo alcance, como é o caso do budismo, do judeu-cristianismo, do islamismo etc. Mas isso não implica que deuses sejam responsáveis por nossas escolhas. Do mesmo modo, pode-se e deve-se supor que a natureza humana impõe um feixe de “determinações” biológicas relativamente

importantes sobre a conduta de cada indivíduo. Mas isso, ainda que possa significar eventualmente limitações à ação, não significa que nossa liberdade seja moralmente prejudicada por nossa constituição física. E, finalmente, pode-se e deve-se supor que as experiências psíquicas originárias de cada indivíduo impõem a eles algumas “determinações” que, exceto nos casos de graves distúrbios, não comprometem a liberdade desses indivíduos e, portanto, também não a sua responsabilidade por seus atos.

Lembremos que o termo *ética* provém, em grego, de *êthos*, que significa, originalmente, a *toca animal* e, por extensão, a *morada humana*. Em latim, o termo *moral* tem exatamente o mesmo significado original, daí os demais vocábulos dessa família semântica, como *muro* e *morada*⁵. Nos dois casos, estamos falando de um espaço delimitado que é não apenas o abrigo e o aconchego, mas também o seu entorno, ou seja, o espaço onde a vida se realiza pela caça, pesca, extrativismo, cultivo de alimentos e animais domésticos. O *êthos* é o processo de produção da vida, processo esse que, no caso dos seres humanos, é da ordem do social, realiza-se por meio da cultura, ao mesmo tempo em que é produtor de cultura. Por ser processo social, o *êthos* implica normas, regras, distribuições, ordenamentos, funções, papéis, responsabilidades distintas, distintos direitos e deveres. Em outras palavras, implica formas prescritas de *conduta*. São acordos coletivos que vão sendo construídos mais ou menos consensualmente ou por imposição dos mais poderosos. A luta pela sobrevivência impõe frequentemente escolhas pragmáticas: ou a guerra destrutiva de todos contra todos, ou acordos, alianças, ajustes, cooperação, agregações. A sobrevivência, em sociedade, exige dos indivíduos que sacrifiquem boa parte de seus instintos (como animais que são) em favor da segurança, da proteção, do bem comum⁶.

⁽⁵⁾ Não há, na literatura filosófica, ao longo da história, qualquer acordo formal sobre o conceito de ética e moral. Há pensadores que adotam posições quase invertidas. Um bom exemplo contemporâneo, bastante conhecido, do posicionamento “ética = reflexão/universal; moral = prática/cultural” é o mexicano Adolfo Sanchez Vázquez (*Ética*. Editorial Grijalbo). Um bom exemplo contemporâneo da posição inversa (sistemas de eticidade = histórico-culturais; moral = disciplina filosófica que pensa sobre esses sistemas; ética = o conjunto e a relação entre ambos) é o argentino-mexicano Enrique Dussel (*Ética de la liberación*. Editorial Trotta).

⁽⁶⁾ Sigmund Freud, em sua clássica obra *Das Unbehagen in der Kultur*, 1929 (*Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997) explora essa ética pragmática que modela nossa Civilização. Zygmunt Bauman, em *Postmodernity and its discontents*, 1997 (*Mal-Estar na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998) brilhantemente estende e amplia as análises freudianas, tendo agora como objeto a cultura contemporânea.

Por tudo isso, podemos dizer que o *êthos* é uma *astúcia da vida*. É o modo inteligente pelo qual a vida trata de realizar-se: criar-se, manter-se, reproduzir-se, desenvolver-se.

Por tudo isso, também, reconhecemos a cultura como o berço (se não sinônimo!) do *êthos*, tal como o descrevemos. Os sistemas de eticidade são, sempre, de algum modo, um acontecimento particular, cultural. Para funcionar e alcançar perenidade, porém, um sistema de eticidade necessita de duas operações, em dois âmbitos distintos. Por um lado, necessita que os indivíduos que o constituem (se não em sua totalidade, ao menos em sua grande maioria), assimilem maximamente o padrão de conduta nele estabelecido, respeitadas as diferenças de papéis, de funções e de responsabilidades. Cada indivíduo será julgado pela cultura por referência a essas prescrições que lhe foram atribuídas desde a infância. Essas prescrições, de alguma forma, dão o contorno do que é considerado o *bom*, o *reto*, o *justo*; dão o contorno do que é considerado, naquela cultura, uma *vida boa* (ou, se preferir-se outro termo, a *felicidade*). Ao mesmo tempo, em conseqüência, cada indivíduo julgará a si mesmo moralmente tendo como referência essas atribuições, e tenderá a ter mais sentimento de auto-estima ou de culpa por comparação entre sua conduta e essas prescrições.

Tais prescrições tendem a ser de caráter abrangente, isto é, não referem-se apenas a condutas sociais, etiquetas, cerimônias, mas também, em última instância, ao *valor e sentido da vida* de cada um. Mas nada disso funcionaria se não houvesse um trabalho de legitimação social dessas prescrições. Essa legitimação deve aparecer para os indivíduos sempre como uma justificativa racional, plausível, suficientemente crítica, por mais que apele ao invisível, ao desconhecido (o sobrenatural, o divino, o espiritual), como seu fundamento. Essa

legitimação, por mais que seja ela própria particular, cultural e, portanto, arbitrária, deve aparecer sempre como universal e necessária. Justificativas particulares não raro legitimam suficientemente os padrões de conduta; mas sua máxima validação possível é sempre sua inscrição na universalidade e, mais ainda, na perenidade ("*sempre foi assim...*").

Em todo sistema de eticidade, de alguma forma, esse jogo tenso entre esses três âmbitos de referência e de validação (o universal, o cultural, o individual), está implicado. Distintas culturas e suas instituições, em distintas circunstâncias históricas, fundamentaram sua ética em um ou outro desses três âmbitos de validação das condutas. Cada um deles pode ser um fundamento ocasionalmente suficiente de condutas, mas não um fundamento perenemente suficiente. Cada um deles resulta equívoco quando não submetido também à legitimação dos demais âmbitos. Vejamos cada caso.

O princípio exclusivo da culturalidade (da institucionalidade), por exemplo, pode resultar em etnocentrismo, nacionalismo, banditismo, máfias, sectarismos de todo tipo. Nessa circunstância, a tradicional *ética das virtudes* revela uma de suas limitações: não basta uma coleção de virtudes como lealdade, fidelidade, honestidade, produtividade, se elas estiverem a serviço de *um grupo em detrimento de outro*.

O princípio exclusivo da individualidade também não resiste à crítica radical da universalidade e da culturalidade porque, ainda que o indivíduo possa justificar-se moralmente pelo esforço de agir individualmente tendo como fundamento uma presumida universalidade da lei (foi essa a solução do filósofo Kant⁷⁾, como sabemos), poderá não evitar conseqüências eticamente indesejáveis de sua ação sobre terceiros. Pois não existe, rigorosamente falando, qualquer ação individual que seja exclusivamente

⁷⁾ Kant formulou assim o que ele chamou de "imperativo categórico ético" (único modo de um indivíduo agir de forma moralmente justificável): "Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal!" (**Fundamentação da metafísica dos costumes**, 1785, p. 223)

de origem e de conseqüências individuais. Nem mesmo o suicídio.

O princípio exclusivo da universalidade, dos três, é o mais eticamente sedutor. Pareceria que tudo o que for universalmente válido pudesse ser obrigatório para toda e qualquer cultura, todo e qualquer indivíduo, do mesmo modo. O universal é universal exatamente por essa possibilidade, mas isso não se aplica aos *modos* de ser das culturas e dos indivíduos. Ou seja, o universal não tem validade unívoca e sim análoga. Cada cultura e cada indivíduo realizam o valor universal intrínseco da vida humana (em sua dignidade, liberdade, inalienabilidade etc.) de um *modo próprio*, universalmente análogo. Ademais, é preciso cuidar para não confundir-se o que é universal (realidade que se dá no plano do direito e do conhecimento, e que se refere a todos os seres humanos de qualquer tempo e lugar) com o mundial, ou internacional, ou planetário, ou global. A Copa de Futebol é mundial; os acordos da ONU são internacionais; a crise ambiental é planetária; a economia do mercado capitalista é global. São referências distintas.

Agora, avançando nessa reflexão: uma conduta (de um indivíduo, ou de uma instituição, ou Povo, ou Governo, ou Nação) só resiste à crítica ética, ou seja, só é eticamente crítica e, portanto, válida, se se submeter a duas provas, ou seja, cumprir dois princípios, dois critérios: a realização da vida e a alteridade radical.

2.1 A realização da vida.

O *êthos* é uma *astúcia da vida*. É o modo inteligente pelo qual a vida trata de realizar-se: criar-se, manter-se, reproduzir-se, desenvolver-se (DUSSEL, 1998, p.136). Esse é o critério e o princípio mais fundamental da ética. Eu não posso mentir, nem furto, nem ofender moralmente, nem ferir ou matar o outro porque a

vida dele é digna, tem um valor intrínseco irreduzível (portanto absoluto) diante de mim. Tanto quanto o é a minha vida diante dele.

A vida deve poder *criar-se*. Ela criou-se, precedeu (na ordem do tempo, neste planeta) a ⁽³⁾nossa forma vital de consciência humana, e é o fundo dentro do qual nos movemos e pensamos sobre ela, como exatamente agora o fazemos, com este texto e esta leitura. Não há qualquer razão (seria um absurdo lógico, ecológico e ético) para a consciência humana voltar-se contra esse fundo e princípio que a originou e atuar no sentido de impedir que a vida siga criando-se. Nesse sentido, o suicídio é contrário à natureza, já afirmava o próprio Marx⁸.

A vida deve poder *manter-se, proteger-se, reproduzir-se*. Uma vez criada, a vida deve ser *cuidada*. A reprodutibilidade é uma inteligência inerente à vida, em todas as suas formas, assim como a capacidade de reação a eventuais desequilíbrios internos e externos. Tais desequilíbrios costumam ser produzidos por fatores aleatórios inerentes aos processos vitais, ou originários da pulsão de outras formas de vida disputando as mesmas condições para manter-se e reproduzir-se.

A vida deve poder *desenvolver-se*. Toda a exuberante diversidade de formas no sistema-vida, inclusive e principalmente o seu fruto mais complexo e misterioso (o cérebro humano), é resultado de um desenvolvimento vital inerente. Do ponto de vista lógico, não seria possível afirmar a pulsão do sistema-vida a criar-se sem, necessariamente, afirmar sua pulsão a proteger-se, reproduzir-se e desenvolver-se. A vida busca, inerentemente criar-se; uma vez criada, busca manter-se e reproduzir-se; e uma vez mantida, busca desenvolver-se. O sentido desse desenvolvimento ou seu destino, não podem ser ditos *a priori*. O desenvolvimento da vida é sua possibilidade inerente, e por isso podemos apenas dizer, por analogia aos sistemas culturais, que as possibilidades de desenvolvimento da vida

⁽⁸⁾ "Glosa crítica..." em *Vorwärts*, agosto de 1844. Apud Dussel, 1998, p. 10.

são seus direitos intrínsecos e, em conseqüência, fundamentam nossos *deveres* diante dela.

2.2 A alteridade radical.

O *êthos* é uma *astúcia da vida*. Em se tratando de vida humana, trata-se de vida convivida, pois o homem é um animal social, um animal cuja vida se realiza em convivência. Nascermos de um outro ser humano, convivemos com outros seres humanos, prolongamos nossa vida na vida de outros seres humanos. O *êthos* é uma astúcia da vida, pois a vida humana só se estabeleceu e desenvolveu-se neste planeta pela astúcia do modo de vida grupal⁹. A ética aparece, assim, como um acordo sobre como estabelecer a convivência entre seres humanos numa dada instituição, cultura: o que é valorizado, o que é proibido, o que é possível, o que é obrigatório, o que é de livre arbítrio do indivíduo. São acordos. Poder, dever, querer. Nem tudo o que se pode, se deve. Nem tudo o que se deve, se pode. Nem tudo o que se pode ou deve, se quer. O *podere* e o *dever* são da ordem do social, externo ao indivíduo. O *querer* é da ordem interna do indivíduo: é da ordem da responsabilidade.

Uma conduta, para ser ética, deve passar pelo crivo do *outro*, seja o outro *incluído*, seja o outro *excluído*: o outro *afetado*. Mas ninguém pode falar pelo outro senão, em última instância, *ele mesmo*. Naturalmente, em sistemas sociais complexos, nem sempre isso é praticamente possível. De todo modo, em qualquer decisão, todas as formas de representatividade devem ser exaustivamente utilizadas, de modo a obter-se a expressão mais próxima possível dos interesses (direitos) dos outros afetados. Por isso dizíamos que não basta um grupo fechar em si seu sistema de eticidade, estabelecendo acordos internos, como se isso bastasse para fundamentar condutas criticamente éticas. É preciso perguntar pelos *outros* outros implicados, afetados, e, em última instância, deixá-los falar.

Esse é o fundamento ético da alteridade: o outro é um sujeito livre, um sujeito de direitos. Sua liberdade é irreduzível aos interesses e significados estabelecidos pelo grupo, exceto quando ele delega a expressão de seus interesses mediante acordo livre e esclarecido (democracia plena).

3. Ética na ação pedagógica.

Essas considerações acima, ainda que breves, são suficientes para delinear agora algumas referências críticas acerca da ética na educação, mais especificamente na ação pedagógica escolar.

É evidente, por tudo o que foi afirmado, que a educação tem obrigações com relação aos três movimentos de realização da vida (criar-se, reproduzir-se, desenvolver-se). Com relação a esses três movimentos, o que melhor pode definir de modo geral a ação da educação (dos educadores como pessoas e da escola como instituição) é o que podemos chamar de “cuidado” (BOFF, 1999). Cuidado com a vida, com a formação, com a aprendizagem, com o desenvolvimento. Se todo ser humano tem deveres de cuidado para com o sistema-vida (não apenas com a *sua* vida pessoal) os educadores o têm com muito maior responsabilidade; veremos como.

Em todos e cada um desses três movimentos, são duas as funções éticas do educador implicadas: 1. o exemplo (pessoal e institucional); 2. o ensino propriamente dito (conteúdos, métodos, meios).

Preliminarmente, convenhamos que “educadores” não são apenas os professores, mas *todos* os que atuam na escola, inclusive os serviços (a faxineira, o vigia, a cozinheira...). Não raro, esses serviços alcançam um poder de

⁽⁹⁾ Atenção: o *êthos* é originalmente a toca animal. Por extensão referiu-se à morada humana. Não por acaso, o estudo do comportamento animal chama-se *etologia*.

influência sobre as crianças e jovens muito maior do que o poder dos próprios professores! Conheço vários exemplos disso.

O *exemplo* é o que melhor educa. Todo educador sabe disso, experimenta isso. O ensino de uma disciplina ou conteúdo acompanhado do exemplo docente com sinal contrário, não apenas se anula, mas tende a produzir efeito contrário. Todos os animais aprendem por mimese, por imitação; o ser humano ainda mais. Por isso a responsabilidade ética do educador pelo exemplo é maior do que a pelo ensino.

O exemplo ético na educação se dá em dois âmbitos: o *peçoale* o *institucional*. Conheço uma escola cujos professores têm um discurso pessoal muito coincidente em favor da justiça social, enquanto o prédio da escola permanece fechado nos fins de semana, não disponível para o atendimento de necessidades emergentes da comunidade pobre ao seu redor (coisas mínimas, como disponibilizar uma sala para reuniões das famílias da comunidade). Como essa escola pode querer que as famílias dos alunos participem do seu processo pedagógico? Do ponto de vista da eficiência do processo de ensino-aprendizagem, sabemos o quanto a participação das famílias (da comunidade) nos processos pedagógicos é decisiva para seu sucesso. Ademais, a escola é um equipamento social destinado apenas formalmente e focalmente a processos pedagógicos diretamente junto a seus alunos, pois a educação é um dever do Estado para com toda a sociedade. Ademais, os movimentos sociais realizam-se eles próprios como processos educativos. Ou seja, essa escola que conheço é um péssimo exemplo ético.

O ensino é a ação específica do educador. Vale lembrar que *ensinar* é uma palavra de origem latina, que significa na sua origem “imprimir um signo, um sinal, uma marca”¹⁰. Ensinar, na escola, é cumprir uma tarefa complexa. Do ponto de vista dos indivíduos, é contribuir para a realização da sua vida desde já e preparar para a

sua realização plena na vida adulta. É formar a pessoa, o profissional, o cidadão. Do ponto de vista da sociedade, ensinar é permitir que os processos sociais se reproduzam. É produzir as condições de reprodução da vida social (nos âmbitos: econômico, social, político, cultural).

Os três elementos materiais convencionais de suporte do ensino (conteúdos, métodos, meios) implicam uma ética. Na análise desses casos, a seguir, insistiremos na associação entre ética e direitos.

O ensino é uma ação ética, no que concerne aos *conteúdos*, na medida em que os conteúdos ensinados são supostamente pertinentes, relevantes e oportunos, de modo a munir aqueles educandos dos conhecimentos indispensáveis para seu pleno desenvolvimento cognitivo, emocional, estético, sensitivo-corporal, e na medida em que tais conteúdos tenham como última referência a perspectiva de produzir uma vida boa (correta e justa) para eles e para todos. Por princípio ético, todos os educandos têm direito a ter acesso a todos os conhecimentos até hoje produzidos pela humanidade, em todos os tempos e lugares, pois todos os conhecimentos do mundo são patrimônio da humanidade: foram produzidos coletivamente (mesmo as intuições pessoais dos gênios) e são de direito de todos.

O ensino é uma ação ética, no que concerne aos *métodos*, na medida em que supostamente se respeita a integridade das pessoas dos educandos (e dos próprios educadores), em suas peculiaridades pessoais de capacidades e de ritmos, inclusive. Isso, ademais, significa dever de *mobilizar* todas as capacidades de todos os envolvidos, para que a aprendizagem seja resultado de uma ação cooperativa e integrada, em que todos e cada um (educandos e educadores) disponibilizem seus conhecimentos e experiências em benefício do bem comum.

O ensino é ação ética, no que concerne aos *meios*, na medida em que supostamente se

⁽¹⁰⁾ *In-signum* (lat.), *in-segnare* (ital.), *en-sinar* (port. e esp.).

aproveita de todos os recursos de informação e comunicação disponíveis, e que tudo seja disponibilizado a todos, de todos os modos¹¹. Aqui também as peculiaridades de cada sujeito configuram um campo de direitos individuais: todo educando tem direito a ser respeitado em suas peculiaridades no processo de aprendizagem e de dispor de todos os meios didático-pedagógicos específicos para isso.

3.1. Educação ética e realização da vida.

3.1.1. Educação ética e criação da vida.

Pareceria que educação nada tem a ver com criação da vida, pelo simples fato de que para que haja educação é suposto que os alunos já tenham sua vida criada. Isso é verdade, no que concerne diretamente às crianças e jovens que chegam à escola. Há outras instituições e outros profissionais mais diretamente ligados ao dever ético de promover a criação da vida. Mas isso não significa que a escola possa deixar de manifestar-se e afirmar a criação da vida como o princípio ético mais geral e mais fundamental. A principal noção que a escola deveria cultivar junto aos alunos é exatamente essa noção de que a vida como processo em permanente criação é o princípio e o fim (o fundo) de tudo o que se faz.

Falamos de se “promover a criação da vida”, mas, em verdade, a vida não depende de que sua criação seja promovida pelo homem. Muito ao contrário, o ser humano é que depende dos processos vitais anteriores à sua existência, uma vez que é produto deles. Do outro lado, porém, uma grave responsabilidade (pela negatividade) se impõe, sim, à conduta humana:

o dever ético de *não-impedir* que a vida se crie. Sobre isso o ser humano tem poderes, sim, e muito graves. E mais: já que a ação de outros seres humanos em outros tempos ou lugares produziu perdas, extinções e mortes, cabe hoje, a toda a humanidade e a cada ser humano, idêntico dever de compromisso com a recuperação, restauração, compensação de todas essas perdas¹². Esse dever ético é corolário do direito que acima foi afirmado: se todo ser humano hoje é herdeiro positivamente de todos os bens e conhecimentos acumulados por toda a humanidade, da mesma forma é herdeiro negativamente do dever de reparar o que a humanidade até hoje já pôs a perder na natureza e na cultura. Observe-se que essas referidas perdas não são apenas as que se deram no âmbito do físico e do biológico. No caso da educação também, elas devem ser identificadas, no âmbito da cultura e do conhecimento. Se grande número de famílias hoje não tem condições de usufruto dos bens culturais e se, por isso, suas crianças apresentam na escola graves dificuldades de aprendizagem pela falta de “capital cultural” (BOURDIEU, 1974) na família, é dever do educador prover uma compensação histórica a essas crianças, disponibilizando a elas atenção e cuidados especiais. Esse mesmo princípio é o que fundamenta eticamente as chamadas “políticas de cotas”, pelas quais grupos étnicos e de cor que foram historicamente excluídos das oportunidades de educação são hoje compensados mediante sistemas promotores de seu ingresso e permanência na escola, nos diversos níveis.

3.1.2. Educação ética e reprodução da vida (seu cuidado, conservação, manutenção).

Desde os primórdios das comunidades humanas, no paleolítico inferior (600.000-100.000

⁽¹¹⁾ Jan Amos Comenius, em sua clássica obra *Didactica Magna* (1627) já afirmava que é um dever das escolas ensinar tudo, a todos, inteiramente (*Omnes, Omnia, Omnino*) e toda essa sua obra, ademais, supõe um outro advérbio adicional: “de todas as maneiras” (*Omnimodo*).

⁽¹²⁾ No sentido de se produzirem condições que propiciem máxima recuperação das perdas já acumuladas (cuidados especiais com espécies em extinção: intensificando-se sua reprodução; criando-se condições para sua máxima disseminação).

anos atrás) a educação teve uma função muito pragmática: a de permitir as condições de reprodução da vida dos grupos: a transmissão dos conhecimentos adquiridos por uma geração à geração mais nova. A roda dos adultos e crianças do clã, ao redor do fogo, no final do dia, nas moradas ancestrais (morada é *êthos*, como vimos no item 2. acima), era a ação pedagógica primordial, a escola primordial. Ali, as experiências que o grupo acumulou ao longo do dia que se passou, eram ditas, repetidas, repartidas, assimiladas. Ao mesmo tempo, se reavivavam as memórias da história do clã, narrando-se (a grande narrativa é o *mythos*, mito) reiteradas vezes a história de sua origem, sua identidade. Todas essas ações tinham por função social prover condições de reprodução cultural do clã (reprodução essa que é uma mediação para a sua reprodução econômica) sempre numa ambivalente dinâmica entre conservação e inovação.

Ao longo dos anos 1970, na Europa, vários intelectuais, teóricos da educação ou da política, desenvolveram descrições, análises e interpretações sobre o caráter reprodutor da instituição escola. Eram chamados de “reprodutivistas”¹³. Duramente criticados pelos educadores que se pretendiam críticos, apontavam um fato incontestável: em toda sociedade, e não apenas sob Estados e Governos autoritários, as instituições cumprem um papel social vital de prover condições de reprodutibilidade da sociedade. A escola teria um papel especial nesse processo de reprodução das sociedades contemporâneas, de massa. Se considerarmos o grande movimento da vida humana em sociedade, não deveríamos ter dúvidas em afirmar que a criação de condições favoráveis à reprodução social é também uma função ética.

A responsabilidade específica da escola no processo de manutenção e reprodução da vida

se realiza mediante diversas ações. Do ponto de vista *biológico*, os programas compensatórios de merenda escolar cumprem em parte essa função. Nem toda criança chega à escola suficientemente alimentada, e a subnutrição é um fator de fracasso escolar, já se sabe. Mal alimentada, a criança mal aprende. Alimentar crianças na escola costuma ser visto como uma função estritamente pragmática em vista de um adequado processo de ensino-aprendizagem. Mas deve-se salientar que isso se faz também sobre esse fundo ético de cuidado com a vida, em seu sentido mais material.

Outro aspecto diretamente relacionado a essa função é o da *proteção*. A criança é um ser frágil, indefesa em muitos aspectos, e requer, como direito, ser protegida da entrada precoce no mundo adulto e de todo tipo de violência física, psíquica, simbólica. Falando mais positivamente, trata-se do que já havíamos registrado acima, de que a dimensão principal da escola nesse aspecto pode ser resumida na noção de “cuidado” (BOFF, 1999). Cuidar da criança: em sua saúde corporal, em sua saúde psíquica, emocional e afetiva, em sua integridade, em suas potencialidades.

O *cuidado* pedagógico requer diversas *qualidades éticas* do educador.

A primeira delas é certamente a da *integridade pessoal*. Um educador que não cuida de si não sabe cuidar do outro. O cuidado de si, eticamente, significa cuidado com a própria saúde e a dignidade corporal, psíquica e afetiva. Respeitar-se. Cultivar-se. Desenvolver qualidades intra-pessoais: investir em si mesmo e na própria formação e desenvolvimento pessoal. Cultivar a bondade e a beleza. Cultivar a espiritualidade e as artes. Tratar de ser feliz.

Outra qualidade é a capacidade do *olhar atento* e da *escuta sensível* (BARBIER, 1997). A criança está na escola sob cuidados transferidos

¹³ ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1970.
BAUDELLOT.; ESTABLET. **L'École Capitaliste en France**. Paris: Ed. Maspero, 1971.
BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. (1970). **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

pelos pais aos educadores. O primeiro dever ético dos educadores com respeito à criança é esse do olhar atento e da escuta sensível, para perceber a criança como ela é, tanto quanto possível. A criança que chega à escola é um sujeito desconhecido. Mesmo que os pais tragam um relato acerca das características e demandas especiais do filho, cabe aos educadores, em alguma medida, abstrair dessa descrição para observar a criança tal como ela se apresenta. Além disso, a criança eventualmente pode vir a apresentar um comportamento na escola bastante diferente daquele que apresentava em família.

Uma terceira qualidade ética do educador no exercício do cuidado é a do *diálogo* e da *comunicação*. Essa é uma qualidade geral, indispensável em todos os momentos e níveis da ação pedagógica, mas que permite um cuidado pedagogicamente adequado. Nem tudo o que o educador observa ou escuta do aluno basta para configurar suas necessidades e direitos de cuidado. Por isso o diálogo e a comunicação são indispensáveis, porque provocam positivamente os educandos a dizerem de si, e de atribuírem por si mesmos significados e sentidos às suas experiências na escola, definindo com mais precisão onde e como necessitam de cuidados pedagógicos.

A quarta qualidade ética do educador no exercício do cuidado é a capacidade técnica de *elaborar soluções* para os problemas identificados, e *implementá-las*. Tendo observado, escutado, dialogado, o educador ético age no sentido de solucionar o que é errado ou insuficiente.

Mas, ademais do cuidado, a principal ação pedagógica do educador no exercício de sua função ética de permitir a reprodução da vida da sociedade e dos alunos é a do *ensino* como *transmissão de conhecimentos*. Não falamos aqui de transmissão no sentido negativo registrado por Paulo Freire (1968, p.63), que recusava a “educação bancária”, na qual não se faz mais do que transferir conhecimentos dos professores para os alunos, como num “depósito” bancário de valores. A função de transmitir conhecimentos é boa e indispensável à saudável

reprodução da sociedade. Do lado dos alunos, é um direito receberem os conhecimentos acumulados pela humanidade, como dissemos. Pode haver, e há, diversas formas de se fazer essa aprendizagem do passado, mas em todas delas, de alguma forma, algo valioso se transmite, e isso é essencial para a manutenção da vida.

Tecnicamente falando, aqui se encontram os traços mais comumente reconhecidos como perfil do educador: suas *competências* profissionais. As obrigações técnico-profissionais do educador aqui coincidem com um imperativo ético: dispor de conhecimentos gerais e de conhecimentos específicos de sua área de formação. Isso implica capacidade de exercer um raciocínio lógico crítico e capacidade de manejar adequadamente conhecimentos históricos, culturais, contextuais (conjunturais), científicos, tecnológicos, e estritamente pedagógicos. A Sociedade e o Estado contemporâneos já circunscreveram suficientemente o que se espera de uma escola e dos educadores. Os pais entregam seus filhos aos cuidados da escola para que a escola cumpra aquilo que todos sabem que ela deve fazer. É um contrato social. Cabe aos educadores cumprir com a máxima qualidade esse serviço. Trata-se de uma obrigação ética.

3.1. Educação ética e desenvolvimento da vida.

Dos três princípios éticos fundamentais, aquele que mais coincide com a essência da ação educativa é o do *desenvolvimento da vida*. A educação é, acima de tudo, um processo de promoção do desenvolvimento da vida dos educandos.

A noção de *desenvolvimento* nos coloca, em primeiro lugar, negativamente, diante da idéia de que há *obstáculos* à realização plena da vida. Podem ser obstáculos naturais ou culturais. Realizar a vida implica sempre também em desobstruir os caminhos para sua efetivação. Mas essa noção de obstáculos é ainda muito próxima de uma concepção biologista

(evolucionista) de desenvolvimento. No plano da natureza a vida vai traçando seu próprio caminho “espontaneamente” (no sentido de “independente de uma vontade ou consciência que a dirija passo a passo”): não precisamos interferir em seu processo de desenvolvimento biológico (evolução). Aliás, o melhor é que não interfiramos, exceto quando para corrigir erros que nós mesmos cometemos: cuidar de uma espécie animal em extinção, intensificando sua reprodução em laboratório, por exemplo. No dia-a-dia pedagógico, evidentemente, trata-se de desobstruir entraves ao desenvolvimento concreto daquela criança sob nossa responsabilidade (ela pode estar faminta, doente ou deprimida e requer ajuda para desimpedir o caminho de seu desenvolvimento escolar).

No plano da cultura, no qual a ação pedagógica acontece, é diferente: o desenvolvimento da cultura se dá no plano da consciência humana. Portanto nele estão implicados vontade e interesses. Em conseqüência, estão implicados disputas e conflitos. O desenvolvimento da cultura não é espontâneo, mas produzido. Por isso não se designa Evolução, mas História. Por isso, obstáculos também são produzidos, porque nem toda vontade e interesse humanos têm o sentido da justiça e da universalidade. É preciso, pois, de modo pertinente e oportuno, desbloquear os entraves que a História e a Cultura produzem na educação, conseqüência dos conflitos econômicos, políticos, sociais, ideológicos de cada sociedade, e produzir positivamente a História e a Cultura.

A noção de desenvolvimento nos coloca, positivamente, diante da idéia de que a vida é um feixe infinito de *possibilidades*. Todo ser vivo é um conjunto de possibilidades de *ser mais e melhor*. Essa condição de *inacabamento*, como característica estruturante do ser humano, imprime uma qualidade específica a seus processos de desenvolvimento, até porque é um dos fundamentos do *desejo* (dinâmicas do inconsciente) e da *vontade* (dinâmicas da consciência).

eticamente falando, o horizonte de *possibilidades* de realização da vida é um

horizonte de *obrigações*. O poder-ser determina deveres. Nossos talentos não são para nós um convite, mas uma convocação. O moralismo clássico pensava a vida a partir dos deveres. Pensava que as possibilidades eram dadas dentro do horizonte dos deveres: “dir-te-hei teus deveres e tu saberás o que podes fazer”. Aqui, na ética da vida e da alteridade, o raciocínio é o inverso: “saiba quais são teus talentos e saberás quais são teus deveres”. Tudo o que se pode ser, se deve ser. Realizar a vida na máxima plenitude, eis a máxima ética.

Não é difícil perceber-se a intrínseca relação de tudo isso com a educação. E perceber o quanto a educação crítica coincide com a ética da vida. Talvez tenha sido a intuição desse sentido que levou o grande poeta irlandês William Yeats (1865-1939) a escrever aquela provocativa sentença: “*education is not the filling of a pail, but the burning of a fire*” (“educar não é encher um pote, mas acender um fogo”). Não por acaso o fogo é, talvez em todas as culturas, uma representação (símbolo) tão explícita do desejo, da pulsão vital, da energia da vida que busca realizar-se pela transformação.

Esse é, também, o sentido próprio de *educar*. Essa palavra é de origem latina (*educere*) e já ouvimos muitas vezes sua associação com a idéia de “trazer para fora” certas qualidades que todos os educandos guardariam em seu interior. Essa representação é forte e pertinente, sem dúvida. Ela inscreve-se nesse mesmo campo semântico dos talentos a serem desenvolvidos. Talvez essa idéia, porém, resulte um tanto limitada por sua aproximação direta com o pensamento de Sócrates. Esse filósofo grego, influenciado pela mãe que era parteira, comparava a ação pedagógica a um parto de idéias que resultava do diálogo (“*maiêutica*” significa “*perícia no parto*”). Mas Sócrates (ou Platão, que o teria transcrito) supunha que o universo fosse imutável e que todas as idéias habitassem eternamente um lugar no céu, de onde veio cada espírito humano, e que permanecessem em estado de esquecimento no espírito das pessoas vivas. A *maiêutica*, diálogo pedagógico provocativo, tinha como objetivo “acordar” essas idéias.

Um sentido mais expressivo da ação pedagógica inscrita na ética da vida seria o de educar (*e-ducere*) como o de *alterar o estado*, mudar de uma condição para outra, realizar possibilidades produzindo alterações. O sentido *criativo* e de *inovação* mostra-se explícito, nessa acepção.

Essa perspectiva ética da educação como ação que *desenvolve* a vida, isto é, que *promove* (e *pro-mover* significa precisamente *mover-para-a-frente...*), talvez seja a melhor síntese de todas as posições críticas que o pensamento pedagógico até hoje produziu. Ela coloca nossa consciência ética de educadores diante do dever de investir em nossas potencialidades, capazes que somos de realizar a plenitude de nossa vida pessoal e de contribuir para a realização plena da vida pessoal e coletiva de nossos educandos. Ao mesmo tempo, mostra-se com igual responsabilidade a lucidez de não se deixar embalar por ideais românticos acerca do horizonte de possibilidades (utopia como o inalcançável), até porque isso pode resultar num exercício de tirania: impor aos educandos um ideal excessivamente elevado de desenvolvimento, muito acima das capacidades reais de cada um e do conjunto. Essa tirania seria contrária à ética crítica de que estamos falando, ainda que pareça pedagogicamente sedutor “forçar” os educandos a alcançarem ideais de desempenho sempre mais distantes. Eticamente deve-se encontrar a medida do que seja factível de se realizar.

3.2. Educação ética e alteridade

Essas características inerentes à educação ética, como ação capaz de desenvolver as potencialidades da vida, implicam o modo específico da vida humana que é o modo de ser social. Ou seja, se falamos de vida humana, falamos de vida *con-vivida*. Estamos no centro da ação educativa: a relação entre sujeitos, mediada pelo conhecimento.

Afirmamos acima que o *êthos* é uma astúcia da vida, pois a vida humana só se estabeleceu e

desenvolveu-se neste planeta pela astúcia do modo de vida grupal. Ao mesmo tempo, alertamos para as ambigüidades desse fato, e de como ele facilmente conduz a uma posição equívoca que é o corporativismo (a doença da vida social): o grupo assume-se como suficientemente auto-referenciado, auto-fundamentado, e anula igual validade possível a outros grupos e outros sujeitos de outros grupos (o que chamamos de *outros* outros).

A ética pedagógica da vida só pode ser uma ética pedagógica da alteridade. Isso se impõe primeiramente como *factum*: simplesmente não pode haver educação sem um *outro* (a auto-formação é, de partida, um empreendimento limitado, que corresponde apenas parcialmente ao modo de ser humano, e que funciona somente depois de se ter desenvolvido um considerável grau de autonomia). A relação intersubjetiva, dialógica, entre duas liberdades que se tocam, dois desejos e vontades que convergem, duas inteligências que se provocam, abre um horizonte ilimitado e imprevisível de comunicações, compartilhamentos, desenvolvimentos. Mais ainda quando se realiza criticamente. Isso suscita alguns requerimentos sobre a noção de alteridade e sobre as qualidades indispensáveis do educador para que sua ação possa ser criticamente ética.

Quanto à noção adequada (ética) da alteridade, cabe em primeiro lugar assinalar a *integridade* da vida do outro. Por nos situarmos na educação, não raro persiste ainda a noção equivocada de que a educação deve convocar o educando somente como sujeito cognitivo. Já conhecemos os males que advêm dessa noção redutiva e, do outro lado, das ilimitadas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que se apresentam quando o educando é acolhido na sua condição complexa de sujeito cognitivo e emocional, sensitivo-corporal, cultural, estético etc.

Em segundo lugar, cabe demarcar que os educandos não são sujeitos genéricos nem similares. O outro é sempre um *sujeito concreto*, nascido e criado numa classe social, num nicho cultural, num ambiente familiar afetivo circunscrito, sob eventual influência de um determinado sistema

religioso, e que se diferencia por classe, gênero, origem étnico-racial, cor de pele, condição física e mental, idade, convicção religiosa, convicção política, orientação afetivo-sexual, estética pessoal etc. Diante dos virtualmente infinitos recortes que diferenciam os indivíduos nesse horizonte, o educador criticamente ético, consciente de que as diferenças entre os seres humanos não são apenas naturais, mas também e principalmente histórico-culturais, deve posicionar-se. Sua atitude fundamental é sempre radicalmente *inclusiva*, de cuidado com todos, mas ele/ela não pode deixar de considerar que seu cuidado preferencial deve ser dirigido ao outro mais negado, mais vitimado, mais excluído.

Em terceiro lugar, e por conseqüência de sua irreduzível singularidade, o outro é um sujeito que deve poder *falar por si* em última instância. Naturalmente, isso resulta de um processo de amadurecimento, desde a posição mais indiferenciada com a qual se inicia a vida do sujeito humano, até as mais sutis diferenciações que todo sujeito pode cultivar: diferenciações e recortes relacionados a identidades culturais (condição feminina, étnico-racial etc.) e relacionados a individualizações do sujeito (condição psíquica, emocional, afetivo-sexual etc.).

Tudo isso requer do educador, como pessoa singular, um conjunto de qualidades éticas:

- requer-se clareza sobre o que é o bom, o reto, o justo. Não é possível saber-se *a priori* toda a seqüência de uma ação pedagógica que realizará a bondade, a retidão e a justiça tal como intencionalmente vislumbrada. Na seqüência da ação, o educador estará diante do rosto, corpo, emoção, inteligência, desejo, vontade (numa palavra: liberdade) do outro, a qual, por ser imprevisível (impossível de ser configurada previamente), sempre poderá escapar do plano da intencionalidade do educador. Mas a boa, reta e justa intenção é sempre uma condição ética formal *a priori*, embora não seja sua garantia acabada. Por isso ela implica um passo seguinte, o da ação:

- requer-se correção na ação. Agir de modo corretamente ético em educação implica entrar

na aventura do relacionamento com o outro. “Aventura”, aqui, não tem o sentido comum pejorativo de “irresponsabilidade”, mas o sentido eticamente correto de entrar num processo de relacionamento responsável acerca do qual não se pode saber de antemão quais serão as exigências éticas que advirão, mas às quais, de antemão, o educador se dispõe a se entregar. Isso significa que a cada passo, a cada nova configuração do quadro, a intencionalidade deve renovar-se, corrigindo-se os equívocos cometidos, prevenindo-se de novas disfunções, agindo-se sempre corretamente. Ainda assim, o educador deverá estar preparado para enfrentar um resultado final divergente do que foi sua intenção: a liberdade do outro poderá atribuir, a tudo o que educador investiu, um sentido diferente e até eventualmente contrário ao que foi sua intenção. É o risco da liberdade. Mas, para diminuir os riscos de equívocos nesse caminho, é preciso uma adequada mediação:

- requer-se clareza sobre o que é factível. O educador mostra com muita freqüência sua face de grande planejador e sonhador: fala de utopias, de mundos futuros, de uma outra ordem humana etc. Ele parece sentir uma satisfação especial nisso, de aparecer ao mundo como os poetas, como a grande consciência prenunciadora de um futuro utópico feliz. Mas a factibilidade desses sonhos requer condições que vão muito além de sua correta ação na sala de aula. O educador ético deve considerar todas as condições de *possibilidade* de realização objetiva, material e formal, empírica, técnica, econômica, política, cultural etc., levando em conta as leis da natureza em geral e da natureza humana em particular (DUSSEL, 1998, p.268). Se é verdade que as utopias, ainda que construídas por nós mesmos, também exercem um poder de atração efetivo sobre o mundo presente e é eticamente correto alimentar sonhos sobre o futuro, é ainda mais eticamente correto o educador não permitir que esses sonhos substituam a realidade, sob pena de omissão e de tornar-se “inocente útil” ao sistema de maldades e injustiças que o levam a falar de sonhos. Isso aumenta ainda mais a responsabilidade do educador:

- requerem-se qualidades inter-pessoais. Num primeiro nível, esse requerimento da ação do educador é uma precondição de seu exercício profissional, tanto quanto é indispensável a um cantor que tenha cordas vocais. Mas esse requerimento profissional tem também um sentido ético inerente, pois a realização da vida humana (criar-se, manter-se, reproduzir-se e desenvolver-se) o implica. Daí que o educador é um sujeito (profissional) de relacionamentos inter-pessoais, que requerem qualidades:

- de comunicação e agregação, pois a educação é uma ação de natureza comunicadora (compartilhamento de conhecimentos e experiências) e agregadora (de conhecimentos e experiências, de vínculos entre pessoas e grupos, de valor cívico e profissional);

- de gestão de recursos e meios, pois é um imperativo ético que nada se desperdice e tudo seja aproveitado maximamente para o fim de realizar o bom ensino-aprendizagem;

- de gestão de crises e conflitos, pois as crises e conflitos são inevitáveis, dada a imperfeição humana e a impossibilidade de todos os interesses, direitos, sentidos e gostos coincidirem.

Como dissemos, a ética pedagógica da vida só pode ser uma ética pedagógica da alteridade. Isso significa também que educação é uma prática de *alteridade* nos dois sentidos: um processo em que *o outro* é constitutivo da ação; e um processo sempre *inacabado* de *alteração* de si mesmo e do outro.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1970.
- BARBIER, R. **L'approche transversale. L'écoute sensible em sciences humaines**. Paris: Anthopos, 1997.
- BAUDELLOT,.; ESTABLET. **L'école capitaliste en France**. Paris: Ed. Maspero, 1971.
- BAUMAN, Z. (1997). **Mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P. **A economia da trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. (1970). **A reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.
- COMENIUS, J.A. (1627). **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- DUSSEL, E. (1998). **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. (1929). **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- KANT, I. (1785). **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Ed. Victor Civita, 1974. Col. "Os Pensadores", vol. XXV.
- LIPOVETSKY, G. (1993). **A era do vazio**. Lisboa: Relógio D'Água, 1989.
- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- VÁZQUEZ, A.S. **Ética**. Rio: Civilização Brasileira, 1969.