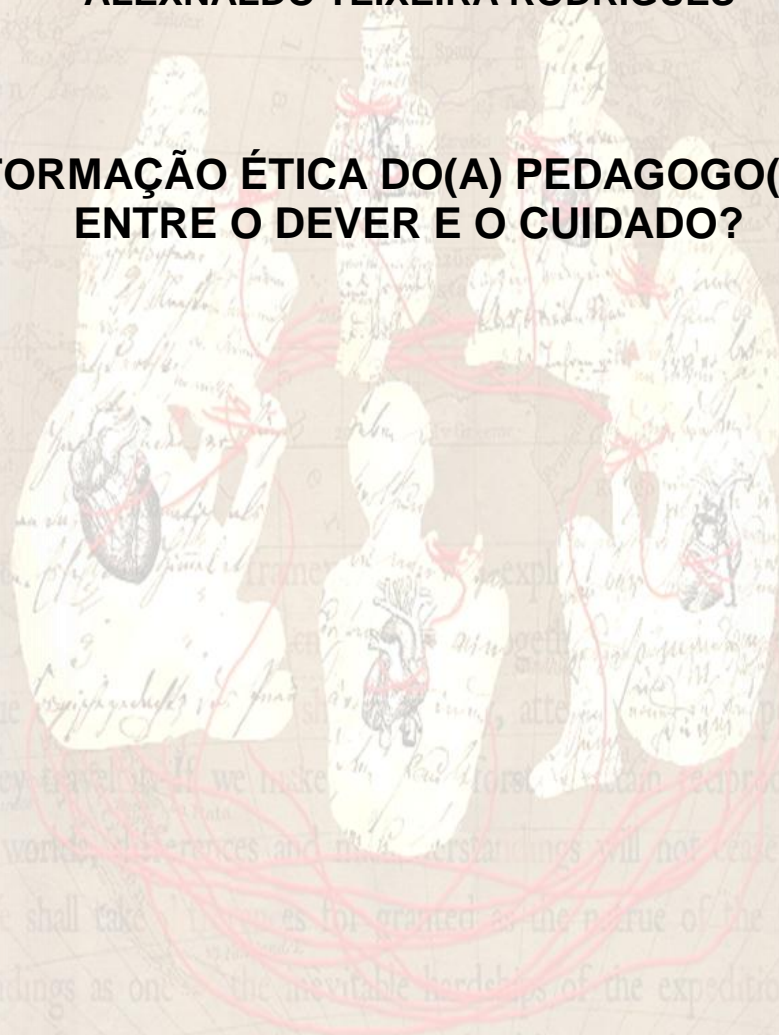




UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E
FEMINISMO

ALEXNALDO TEIXEIRA RODRIGUES

**FORMAÇÃO ÉTICA DO(A) PEDAGOGO(A):
ENTRE O DEVER E O CUIDADO?**



Salvador
2013

ALEXNALDO TEIXEIRA RODRIGUES

**FORMAÇÃO ÉTICA DO(A) PEDAGOGO(A): ENTRE O
DEVER E O CUIDADO?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elizete Passos

Salvador
2013

Rodrigues, Alexnaldo Teixeira

R696 Formação ética do(a) pedagogo(a): entre o dever e o cuidado?
. – 2013.
258 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizete Passos
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2013.

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Ética 4. Feminismo.
5. Professores - Formação. I. Passos, Elizete II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
III. Título.

CDD: 370.1

TERMO DE APROVAÇÃO

ALEXNALDO TEIXEIRA RODRIGUES

FORMAÇÃO ÉTICA DO(A) PEDAGOGO(A): ENTRE O DEVER E O CUIDADO?

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, do Programa de Pós-graduação do ACRESCENTE O NOME ESPECÍFICO DO PROGRAMA (PPGNEIM), da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Salvador, 24 de outubro de 2013

ELIZETE SILVA PASSOS – ORIENTADORA

Doutora em Educação, *Universidade Federal da Bahia* (UFBA)
PPGNEIM/FFCH/UFBA

MARIA DA PENHA FELICIO DOS SANTOS DE CARVALHO

Doutora em Filosofia, *Universidade Gama Filho* (UGF)
Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ

CECÍLIA MARIA PINTO PIRES

Doutora em Filosofia, *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ)
Faculdade Meridional – IMED

EDVALDO SOUZA COUTO

Doutor em Educação, *Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP)
PPGE/FACED/UFBA

ÂNGELA MARIA FREIRE DE LIMA E SOUZA

Doutora em Educação, *Universidade Federal da Bahia* (UFBA)
PPGNEIM/FFCH/UFBA

AGRADECIMENTOS

Gratidão... sentimento profundo e afetuoso de reconhecimento por um bem recebido, acompanhado da consciência de que se deve alguma coisa em troca, e do desejo de, também, servir, na primeira oportunidade. Eis o sentimento que preenche e transborda o meu coração ao final desse trabalho. Sentir-se grato é sempre fruto da percepção de que nos tornamos mais ricos e ricas, bem como felizes, graças a quem nos quer bem, e pelo seu bem-querer nos alegra pela extravagância de gestos, palavras e ações, que se derramam generosamente sobre nós como unguento que perfuma e traz saúde.

Tal extravagância generosa, pelo menos em mim, gera a consciência de que nunca sou tão rico a ponto de não receber e pobre o bastante para em nada retribuir. Portanto, minha homenagem àqueles e àquelas que, dos bastidores, contribuíram com a realização desse projeto: *sem vocês talvez esse sonho não tivesse se tornado realidade!*

*A Deus, o Grande Doador de tudo, amigo presente que me traz sentido e direção para caminhar. **A Ti, toda honra e toda glória para sempre!***

*À minha Família, meu sustentáculo existencial, fonte de estímulo e ânimo nos momentos de desilusão e cansaço. Sou grato à minha mãe *Angela* e ao meu pai *Humberto (in memoriam)* pelo cuidado, ternura, partilha, amizade, compreensão e consolação. Ao meu irmão *Alexandro*, às minhas irmãs *Tatiana* e *Jaqueline*. À minha tia *Angélica* e ao meu primo *Danilo*... Sou grato pela paciência, por sempre me aconselharem a estar menos preocupado.*

Lembro a cada instante das palavras de Alexandre Duma: *“Faça sua ausência ser forte o suficiente para que alguém sinta a sua falta... Mas, cuide para que essa ausência não se torne longa, ao ponto desse alguém descobrir que pode viver sem você...”*. Ah! Não poderia deixar de me lembrar da minha “companheirinha de escrivinha” e de escrita de Tese, *Pérola* (minha “*negra de neves*”), que faleceu na madrugada em que redigia esses agradecimentos..., obrigado pela fidelidade e pelo companheirismo (de coração apertado)... Queria ter a possibilidade de te dar mais uma vida repleta de saúde na velhice. Por tudo... ***Essa vitória também é de vocês, Família!***

Aos meus amigos e amigas que sempre embarcam em minhas aventuras, até as mais arriscadas, como um trabalho intelectual, mas que também não deixaram de me estimular a enfrentar os perigos, as fadigas, a ter a capacidade de não temer as fortes implicações de viver... Em especial, Leidinha e Ricardo, Célia e Raimundo, Ailton e Deliane, Fernando e Michele, Paulo Enon (que me adotou como pai em coração) e D. Nair.

A *Prof.^a Tereza Cristina Fagundes*, pelo carinho incondicional, pelo entusiasmo, pela partilha constante e por abrir caminhos para a minha carreira como docente... Reconheço que os seus preciosos questionamentos, postos como alguém que se reconhecia neófito na filosofia, sempre sinalizou para os aspectos em que as minhas explicações se faziam obscuras para um grande público. Não tenho como mencionar os bens que recebi, todos estão guardados com zelo no coração.

Obrigado mais uma vez!

Aos colegas do extinto GEFIGE, amigos que se consolidaram para além das estruturas que perecem: Claudia Vaz, Maria José, Rita Moreira, Sheila Uzeda, “Chico”... Obrigado por acreditarem que eu faria um bom trabalho... ***Serei grato sempre!***

Às coordenadoras do Programa, em seus diferentes mandatos: Ana Alice, Marcia Macedo e Iole Vanin.

A Fernanda, primeira secretária do PPGNEIM, pelo acolhimento, carinho e pela gentileza em cada conversa (virtudes cultivadas por psicólogas... acredito que sim). A Kelly, por “quebrar meus galhos” e pela muita paciência... Valeu a torcida (vai tirar umas férias de mim, não é mesmo? risos).

Às colegas do curso pelas discussões em sala de aula, que abriram os meus horizontes... Mesmo não concordando com todos os posicionamentos, sou grato por apresentar outras visões de mundo. Em especial, agradeço a Greissy pelo convívio, pelas alegrias, risadas e pelos momentos felizes. Por ter se tornado uma amiga preciosa... A única coisa que não irei perdoar é não ter desejado estreitar os laços (risos).

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo investimento na minha qualificação profissional e financiamento dessa pesquisa nos primeiros anos de investigação.

Às “meninas” do Neim, em especial Ana Alice e Marcia Macedo pelas preocupações, conselhos e amizade. Valeu pelo suporte!

A Rita Margarida e Cleiton pelas pausas intelectuais e pelos momentos de descontração... Essa dupla é especial, não pelo que apenas faz, mas pelo que realmente é como pessoas.

À banca de qualificação pelos preciosos direcionamentos e leitura atenta do primeiro manuscrito.

*À minha Orientadora, Prof^a Dr^a. Elizete Passos, graduação e viu em mim um potencial a ser explorado: seus incentivos e conselhos sempre foram importantes para mim. Obrigado por segurar as pontas quando o desejo era “jogar tudo para cima” e desistir. Pela paciência e pelo zelo amoroso dispensado... **Obrigado por confiar em mim!***

Enfim, agradeço a todas e todos que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização dessa pesquisa.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. **Formação Ética do(a) Pedagogo(a): Entre o Dever e o Cuidado?** 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMO

Nossa investigação se insere no âmbito da filosofia da educação e da ética e tem como objetivo compreender, a partir do histórico do curso de pedagogia e de duas direções antagônicas da ética, qual o caminho mais apropriado para a formação moral do(a) pedagogo(a). Diante disso, os objetivos específicos do trabalho se definem em: 1) Conhecer a trajetória do curso de pedagogia e os seus diferentes marcos conceituais e ideológicos que configuram um *ethos*; 2) Discutir o modelo hegemônico da ética na sociedade brasileira (ética do dever) e suas interfaces com a educação 3) Analisar em que consiste a ética do cuidado e seu diferencial para a formação docente; 4) Compreender e apontar o *ethos* da docência a partir do seu compromisso dialógico entre as dimensões do dever e do cuidado. Nossa afiliação epistemológica tende ao enfoque epistemológico psicodinâmico, tendo em vista a explorar as consequências de as formulações éticas terem sido, majoritariamente, construídas por homens, excluído o ponto de vista das mulheres. Ademais, a tessitura teórica desse trabalho parte da perspectiva de um pluralismo ético que reconhece que diferentes pontos de vista da filosofia moral apresentam contribuições que não necessitam descartar as restantes. Cada ponto de vista ético mostra que ser moral é interessante para uma pessoa porque é o mesmo que explorar as melhores possibilidades que se tem como pessoa. Acreditamos que a ética é de suma relevância para pensar a formação do(a) pedagogo(a), uma vez que a educação, em sentido amplo, não se reduz a um formalismo externo (normas de cortesia e etiqueta, saber se portar em certas ocasiões, etc.). Ela abarca a socialização e a integração de homens e de mulheres na sociedade e deve englobar aspectos morais do dever e do cuidado.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Moral. Educação. Ética do Cuidado. Ética Feminista.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. Ethics Educator Training : Between Duty and Care ? 2013. 258 f. Thesis (Ph.D in Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ABSTRACT

Our research falls within the scope of the philosophy of the education and ethics and aims to understand, which is the most appropriate way for the moral formation of a teacher, from the history of the pedagogy course and two opposing directions of ethics. Therefore, the specific objectives of the work are defined as: 1) Knowing the trajectory of the pedagogy course and its various conceptual and ideological frameworks that shape an ethos ; 2) Discuss the hegemonic model of ethics in Brazilian society (ethics of duty) and their interfaces with education 3) Analyze what is the ethic of care and its differential for teacher training ; 4) Understand and point the ethos of teaching from their dialogical compromise between the dimensions of duty and care. Our epistemological approach tends to the psychodynamic epistemology, in order to explore the consequences brought by of the ethical formulations mostly built by men, excluding the women's point of view. Furthermore, the theoretical fabric of this work arrises from the perspective of an ethical pluralism that recognizes that different points of view of moral philosophy have contributions than can coexist with the others left out. Each ethical point of view shows that being moral is interesting for a person because it is the same as exploring the best possibilities you have as a person . We believe that ethics is of paramount importance to consider the formation of an educator, since education in the broadest sense, is not simply an external formalism (rules of courtesy and etiquette, learn to behave in certain occasions, etc.). It embraces the socialization and integration of men and women in society and should encompass moral aspects of duty and care .

KEYWORDS : Philosophy . Moral . Education . Ethics of Care . Feminist Ethics .

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

- 1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**
 - 1.1 ESBOÇO DE UMA REIVINDICAÇÃO POR FORMAÇÃO DOCENTE
 - 1.2 A HISTORICIDADE DA DOCÊNCIA
 - 1.3 CURSO DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR
 - 1.3.1 **Trajetória histórica até o primeiro marco legal do Curso de Pedagogia (1939)**
 - 1.3.2 **O segundo marco legal do Curso de Pedagogia (1962)**
 - 1.3.3 **O terceiro marco legal do Curso de Pedagogia (1969)**
 - 1.3.4 **O quarto marco legal do Curso de Pedagogia (2006): a Resolução CNE/CP N° 3/2006**
- 2 A ÉTICA TRADICIONAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO EDUCATIVO**
 - 2.1 A ÉTICA TRADICIONAL
 - 2.1.1 **A ética tradicional e a explicação sobre a natureza de nossos vínculos**
 - 2.1.2 **Críticas à ética tradicional (ética do dever)**
 - 2.1.3 **A concepção de Eu e a Ética Tradicional (Ética do dever)**
 - 2.2 A EDUCAÇÃO TRADICIONAL
 - 2.2.1 **A Educação Tradicional e suas consequências**
- 3 A ÉTICA DO CUIDADO É UMA NOVA PROMESSA?**
 - 3.1 O CUIDADO E A QUALIDADE DO CARÁTER MORAL
 - 3.1.1 **Integridade:** virtude codominante para o cuidar
 - 3.1.2 **Prudência:** virtude codominante para o cuidar
 - 3.3 CONTRIBUIÇÕES DA ÉTICA DO CUIDADO
 - 3.3.1 **Vulnerabilidade como um fenômeno da experiência humana:** dimensões ontológicas e éticas
 - 3.3.2 **O valor das emoções para os juízos éticos**
 - 3.3.2.1 **Síntese histórica das emoções no campo científico**
 - 3.3.2.2 **Emoções como juízos avaliadores**
- 4 A PEDAGOGIA E SEU SENTIDO ÉTICO**
 - 4.1 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ÉTICA E DOCÊNCIA
 - 4.2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO HUMANIZADORA
 - 4.3 *ETHOS* PROFISSIONAL E QUALIDADES DA DOCÊNCIA
 - 4.3.1 **COMPETÊNCIA**
 - 4.3.1.1 **Dimensão estética da docência**
 - 4.3.1.2 **Dimensão técnica e política da docência**
 - 4.3.2 **INICIATIVA**
 - 4.3.3 **RESPONSABILIDADE**

- 4.3.3.1 **Responsabilidade com o desenvolvimento intelectual**
- 4.3.3.2 **Responsabilidade com a formação ética**
- 4.3.3.3 **Responsabilidade com a uma nova visão de cidadania e política**
- 4.3.4 **DEDICAÇÃO**
- 4.3.5 **COMPROMISSO**
- 4.4 **RETOMANDO AS ANÁLISES E APONTANDO CAMINHOS**
- 4.5 **DEONTOLOGIA DOCENTE: o que podemos depreender desse debate**
- 4.6 **CONTRIBUIÇÕES DA DISCUSSÃO DEONTOLÓGICA**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

Nossa investigação se insere no âmbito da filosofia da educação e da ética, e tem como objetivo geral compreender, a partir do histórico do curso de pedagogia e de duas direções antagônicas da ética, qual o caminho mais apropriado para a formação moral do(a) pedagogo(a). Diante disso, os objetivos específicos do trabalho se definem em: 1) Conhecer a trajetória do curso de pedagogia e os seus diferentes marcos conceituais e ideológicos que configuram um ethos; 2) Discutir o modelo hegemônico da ética na sociedade brasileira (ética do dever) e suas interfaces com a educação 3) Analisar em que consiste a ética do cuidado e seu diferencial para a formação docente; 4) Compreender e apontar o ethos da docência a partir do seu compromisso dialógico entre as dimensões do dever e do cuidado.

A tessitura teórica desse trabalho parte da perspectiva de um pluralismo ético que reconhece que diferentes pontos de vista da filosofia moral apresentam contribuições que não necessitam descartar as restantes. Isso é perfeitamente compreensível se concebermos que as diferentes visões éticas mostram o quanto “[...] ser moral é interessante para uma pessoa porque é o mesmo que explorar as melhores possibilidades que tem como pessoa” (CORTINA, 2003, p.71-72).

Ademais, a abertura ética para o pluralismo aponta para dois caminhos de comunicação recíproca: primeiramente, ele admite o reconhecimento dos diversos códigos morais e, em segundo, amplia o espaço para que os diferentes modelos de vida moral ofereçam a legitimidade de existirem ao expor, sem qualquer tipo de coerção, as razões que motivaram a eleição de alguns valores e não de outros, de certas teorias e não de outras, de certos critérios e não de outros (HABERMAS, 2007).

O pluralismo axiológico é a opção pela dialogicidade, pela racionalidade intersubjetiva, pela crítica que cada grupo tem a oferecer aos demais, e do mesmo modo, a acolhida das críticas advindas das diferentes perspectivas morais com o fim de revisitarem os seus posicionamentos frágeis. Com efeito, é através dessa postura que nos descentramos das nossas preferências e convenções e, através de uma

escuta sensível das múltiplas vozes morais, passamos a compreender as diferentes intencionalidades e posicionamentos, refletindo sobre o que as pessoas poderiam querer, de forma a contribuir na intervenção dos rumos históricos da sociedade tanto em nível local como em nível global. Em nosso caso, estaremos colocando em diálogo duas perspectivas morais: a do dever (deontologia) e a do cuidado (ética feminista).

Uma vez explicitado os objetivos e pressupostos teóricos, convém falar de onde surge nosso interesse de investigação. De início, ele decorre das inquietações despertadas com a finalização do mestrado defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, em 2007. Por ocasião, perseguíamos uma visão unitária da obra *O Emílio ou da Educação* (1762), atentando para as implicações morais, políticas e pedagógicas do pensamento do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1777), sobretudo, no que concerne a uma educação diferenciada para o sexo masculino e feminino.

Dentre os resultados de nossa análise, observamos que, em relação à educação diferenciada, o filósofo Jean Jacques-Rousseau sublinhava que homens e mulheres tinham virtudes distintas (RODRIGUES, 2007). O filósofo genebrino delineava, assim, duas orientações éticas antagônicas: uma fundamentada no dever, na autonomia, imparcialidade e racionalidade, mais adequada para o sexo masculino, e outra fundamentada na piedade e no cuidado, mais propensa às relações proximais, à prática da compaixão e mais condizentes com o sexo feminino e sua pretensa natureza essencial.

Essas orientações não eram apenas diferentes, como também antagônicas. Instauravam uma cisão entre a esfera pública e a esfera privada. A essas dicotomias se vinculavam outras: a razão não se opunha à emoção, mas era associada estritamente ao mental, ao cultural, universal, masculino, enquanto a emoção era associada ao irracional, físico, natural, particular e, obviamente, feminino.

Aristóteles já havia afirmado que as mulheres não eram seres racionais como os homens e, por isso, deveriam ser governadas por estes, tanto na ordem pública quanto na ordem privada. Rousseau argumentava que as mulheres como portadoras de “piedade” não podiam ampliar esse sentimento e o cuidado para a ordem pública, pois lhes faltava o pleno desenvolvimento desse sentimento em justiça. Immanuel Kant, por sua vez, falava que as mulheres careciam de personalidade civil e que

estas deveriam se dedicar ao belo, ao estético, enquanto os homens ao sublime, isto é, à moralização das instituições (moral pública).

É certo que esse tipo de orientação tem sido responsável pela heteronomia da subjetividade feminina, ao impedir que as mulheres se vejam com o direito do uso da razão e como sujeitos éticos e não apenas agentes morais, dado que se definem os primeiros como pessoas capazes de fazer escolhas e se responsabilizar por elas.

Diante desse entendimento, persistia a indagação sobre a possibilidade de a ética reconhecer a necessidade simultânea e interdependente das duas faculdades que foram separadas ou mesmo abstraídas do ser humano: a razão e a emoção, bem como a questão do dever e do cuidado, *do outro genérico e o outro concreto*, sobretudo, para o exercício de uma cidadania socialmente engajada e solidária. Certamente, as respostas não seriam encontradas no próprio arcabouço teórico de Rousseau.

Começamos a dar uma atenção maior às críticas feministas à ética que apontavam para o fato que as filosofias morais tinham, até então, sido pensadas e formuladas a partir da visão unilateral da experiência masculina abstrata e racionalista, cujo valor fundamental, e quiçá definitiva, é a imparcialidade que distingue a verdadeira moralidade do tribalismo. (JAGGAR, 1996). Como dissemos anteriormente, a pretensa ideia de que os homens pensam e as mulheres sentem têm sido utilizadas para a subjugação das últimas pelos primeiros.

O florescimento do movimento feminista dos anos de 1960 e 1970 foi o pano de fundo para a contestação das diferenças psicológicas entre homens e mulheres. A concepção dos homens como racionais e das mulheres como emocionais e passionais foi descartada como estereótipo. A natureza, garantia-se então, não havia feito distinção moral ou mental entre ambos os sexos; e quando elas aparentam existir era porque as mulheres foram condicionadas a agirem como *femininas*.

A partir da década de 1980, pensadoras feministas reconsideraram a questão, e algumas concluíram que as mulheres realmente pensam diferente dos homens, mas acrescentaram que esse modo de pensar não é inferior, nem mesmo justificativa para a subordinação e desqualificação feminina. A cosmovisão feminina contém intuições das quais carecem as áreas das atividades dominadas pelos homens, a exemplo da teoria ética. Os estudos de Carol Gilligan (1980) no campo

da psicologia do desenvolvimento moral foram importantes para demarcar que a ideia de maturidade saudável deveria contemplar aspectos cognitivos e emocionais, bem como a capacidade de ser flexível ao contexto e ver qual dos aspectos deveria ter uma predominância.

Enveredando pela pesquisa bibliográfica nos depararmos com autoras como Seyla Benhabib (2006), Nel Noddings (2003), Victoria Camps (2003) e Adela Cortina (2009, 2001, 1983, 1986). A última propunha a elaboração de uma ética fundamentada em uma razão cordial, capaz de unir inteligência, sentimentos e coragem (CORTINA, 2003), ao nos falar de uma educação *cordial*. Analisando as propostas dessas autoras, observamos que a sua realização só seria possível por meio da educação. Por conseguinte, na Europa havia um número crescente de estudos que se dedicava a pensar a ética docente (ALTAREJOS, 2003) estabelecendo uma relação com os estudos sobre a profissionalidade do(a) educador(a). (SACRISTÃ, 1999; GARCIA, 1999; NÓVOA, 1999; TARDIF, 2008).

Em paralelo às leituras de cunho mais filosófico, dedicava-me à trajetória como docente de *Filosofia da Educação* e *Educação e Cidadania* em uma Universidade Particular de Salvador. E, em decorrência disso, começamos a considerar que a modificação de uma mentalidade oscilante entre uma perspectiva ética do dever ou do cuidado só poderia ser desfeita pela educação, já que um *ethos* engendra uma atividade educativa ao tempo que também é engendrada por ela. Fomos delimitando, assim, os nossos interesses para a problemática da formação docente. Ademais, eram os(as) pedagogos(as) e os(as) docentes que participavam de uma grande parcela da vida escolar de grande parte das pessoas e tinham a incumbência de lhes formar a personalidade e o caráter.

Aliás, as raízes morfológicas de *profissão* e *professor* dizem a mesma coisa: aquele que professa por excelência. (ALTAREJOS, 2003; NÓVOA, 1999; PAVIANI, 1988). Por isso, em razão de *professar*, *ensinar* e *orientar* o(a) discente, ou melhor, de *influenciar* o comportamento do(a) discente, e de, também, exercer uma atividade técnica, permanente e remunerada, o(a) profissional de educação realiza uma atividade essencialmente ética. De acordo com Terezinha Rios (2008), a articulação entre a dimensão técnica, ética e política é um campo pouco explorado nas pesquisas educacionais. Para a autora, essa conexão resgata a ideia de responsabilidade, ligada à noção de liberdade e compromisso. E é no compromisso

que se desvela não só as marcas do político, mas também do moral. (RIOS, 2008, p.52). Ademais, na literatura educacional brasileira, a dimensão ética relacionada à historicidade da docência e à própria atividade, que se funda em interações e tem um componente afetivo e cognitivo, tem sido insuficiente ou quase inexistente.

Decerto, uma reflexão sobre os problemas educacionais nos remeterá imediatamente à questão dos valores, e não há como não correlacioná-los, também, aos objetivos da educação em geral e da educação brasileira em particular, os quais devem ser repensados pelos(as) docentes durante a formação inicial. (SAVIAMI, 2009). Com efeito, a própria determinação das finalidades envolve a definição de prioridades, ou melhor, a escolha do que é válido ou não para a promoção do ser humano, posto que a educação não tenha sentido se não estiver voltada para este fim primeiro; e por certo, os saberes disciplinares e pedagógicos influenciam nessas escolhas.

Indubitavelmente, a Pedagogia — como forma de reflexão sobre a educ —, sempre esteve preocupada, a partir das exigências histórico-sócio-culturais, em formar um determinado tipo de ser humano. Consequentemente, ela não é, estritamente, uma prática utilitária que se reduz à transmissão dos elementos culturais (princípios morais, religiosos, estéticos, etc.) consolidados em uma determinada sociedade. A ela compete, ao mesmo tempo, apresentar modelos e comportamentos a serem seguidos que servem, tanto para conduzir as novas gerações à autonomia e liberdade, quanto para camuflar as desigualdades e condicionar os indivíduos a reproduzirem as formas de ser, pensar e agir que condizem aos interesses sociais hegemônicos. (PASSOS, 1999). Seguindo esse mesmo raciocínio, podemos considerar a educação formal como uma prática intencional em devir, que é influenciada pelo social ao mesmo tempo em que o influencia. (SACRISTAN, 1999).

Da mesma forma, uma educação moral, em congruência com uma ética emancipatória e democrática, não é condizente com qualquer tendência moralista cujo foco é a de imprimir, no(a) discente atitudes consideradas corretas de antemão. Segundo Francisco Catão (1995, p. 51), “[...] a pedagogia ética, longe de ser a maneira de transmitir uma ética previamente estruturada, é a arte de elaborar a ética a partir do que evidencia como desejável e até indispensável”. Nesse sentido, o processo educativo precisa compreender que a ética tem como finalidade orientar a

ação humana de um modo racional, livre, autônomo e responsável. (PASSOS, 2004).

Acreditamos que a ética é de suma relevância para o campo educativo, sobretudo para pensar a formação do(a) pedagogo(a), uma vez que a educação, em sentido amplo, não se reduz a um formalismo externo (normas de cortesia e etiqueta, saber se portar em certas ocasiões, etc.). Ela abarca a socialização e a integração de homens e de mulheres na sociedade (CAMPS, 2003), ao tempo em que não pode se furtar de transmitir valores por pelo menos três razões: a primeira, pelo fato de ter um conteúdo axiológico que não deixa de ser ideológico, porquanto não há como dissociar a educação nem tirá-la do “caldo cultural” que nutre e reforça as relações que conferem unidade a determinado grupo social; a segunda razão decorre do pressuposto de que as “finalidades educativas são valores na medida em que são opções, preferências, eleições [...] fins possíveis e preferidos porque se julgam melhores do que outros” (CAMPS, 2003, p. 109-110); e, por fim, a “[...] educação é valorativa [...] porque pensamos [que] não há de limitar-se a reproduzir personagens iguais aos existentes. A educação mostra que é valorativa quando é crítica e progressista e não se conforma com as maneiras de ser vigentes se as discutíveis”. (CAMPS, 2003, p. 110).

Em conformidade com os objetivos perseguidos por essa investigação, a natureza dessa pesquisa se configura como *estudo puro* ou *teórico*, entendendo que a sua meta é a busca do saber no sentido amplo e generalizado. Ela dedica-se a formular quadros de referências, a estudar teorias e burilar conceitos. (DEMO, 1995, p. 13). A sua operacionalidade, portanto, consiste em identificar múltiplas referências — livros, periódicos, ensaios, anais de eventos, impressos ou digitais, entre outros —, aceitas pela comunidade acadêmica, com o intuito de oferecer uma melhor compreensão sobre um dado fenômeno, dentro do universo de trabalhos teóricos sobre uma temática de estudo. (GIL, 2006).

É fato que a epistemologia é um polo essencial de toda a pesquisa, posto que se situa, de imediato, tanto na lógica da descoberta quanto de prova; o modo de produção dos conhecimentos interessa-lhe tanto quanto seus procedimentos de validação. (BRUYNE, HERMAN, SCHOUTHEETE, 1982, p. 42).

Assim, por um ato de consciência epistemológica e honestidade intelectual, evidenciamos que este trabalho procura sintonizar-se com a ética e a lógica

cognitiva da teoria feminista, como uma proposta emancipatória, ao procurar a superação dos caminhos estabelecidos pela lógica androcêntrica, baseada na exclusão, e encontrar novas categorias de análise que rompam com o modelo hegemônico.

Olgária Mattos sinaliza que a “cultura feminina” é o “[...] emblema do questionamento das filosofias “masculinas” do Sujeito, da identidade permanente e estável e da separação do eu dos seus objetos de reflexão, porque ele realiza a crítica do ‘falocentrismo’ da razão metódica, abstrata e formalizadora da cultura ocidental”. (MATTOS, 2006, p. 183, 184). O “feminino” traz à cultura masculinista e à razão formal-instrumental, originárias do pensamento moderno que elegeu o funcionamento lógico do pensamento, como modo de compreender o mundo e o lugar dos seres em seu interior. (Cf. MATTOS, 2006, p.180).

As epistemologias feministas empreendem esforços direcionados a equilibrar a valorização de culturas e experiências diferentes da hegemônica, ao mesmo tempo em que tenta resguardá-las de serem romantizadas, e assim caírem no risco de obscurecer a percepção das limitações e opressões a que estão submetidos os sujeitos que dela fazem parte. (NARAYAN, 1997). Em particular, nossa afiliação tende ao enfoque epistemológico psicodinâmico, cujo objetivo é explorar as consequências da ciência, o que se aplica também à ética, sido construída – majoritariamente por homens a partir de estudos sobre as diferenças entre raciocínio ou moralidade entre homens e mulheres.

Em se tratando da estrutura do nosso estudo, essa se apresenta da seguinte forma:

No capítulo 1 — *O Curso de Pedagogia no Brasil* —, abordamos, brevemente, a historicidade da profissão docente, demarcando as reivindicações da necessidade de formação do professorado no século XV e a construção da identidade profissional do(a) docente. Além de uma análise da atual legislação educacional que demarcar a necessidade de uma formação ética.

No capítulo 2 — *A Ética Tradicional e suas Consequências no Processo Educativo* —, procuramos estabelecer uma análise sobre o entrelaçamento entre a ética do dever e educação vigente, procurando desvelar as implicações que daí decorrem para a formação ética dos indivíduos, sobretudo, apontando para a insuficiência de tal entrelaçamento, principalmente, no que diz respeito ao trato de

questões que envolvem a sensibilidade nas interações com o outro e a perpetuação de preconceitos e discriminações.

No capítulo 3 — *A Ética do Cuidado é uma Nova Promessa?* —, expõe uma análise da ética do cuidado e seu diferencial para a educação. Discutimos que essa perspectiva ética não está preocupada em formular obrigações morais, mas em compreender o que forma um bom caráter. Apresentamos, igualmente, uma aproximação conceitual do que viria a ser uma ética do cuidado e apontamos o seu diferencial na filosofia moral.

No capítulo 4 — *A Pedagogia e seu Sentido Ético* —, discute a indissociabilidade entre a ética e a docência, as qualidades inerentes à atividade docente seguida de uma análise do compromisso dialógico entre o dever e o cuidado na formação desses(as) profissionais.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais.

O nosso trabalho, portanto, longe de querer fazer constatações se propõe, pelo contrário, a fazer contestações quanto aos condicionantes do trabalho docente e, ao mesmo tempo, a dar possibilidades sobre a reflexão dos valores e bases filosóficas que orientam a formação docente, com vista a tornar evidente a necessidade do discernimento profissional na formação de professores(as) e de quanto esses elementos são importantes para o exercício da cidadania e sensibilidade social dos(as) futuros(as) educadores(as).

CAPÍTULO I

A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social.

Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também vão criá-la.

A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjunção de diversos fatores de ordem econômica e social; mas é preciso não esquecer que os agentes deste empreendimento foram os docentes. “Promover o valor da educação na cabeça das pessoas”: eis aí uma palavra de ordem que eles respeitaram, seguros que estavam de que ao fazê-lo eles criavam condições para a valorização de suas funções sociais, e portanto para a melhoria de seu estatuto sócio-profissional.

(NÓVOA, 1991, p. 123)

1. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a que nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 1996. p. 60).

Neste capítulo, propusemos conhecer a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e os seus diferentes marcos conceituais e ideológicos, que configuram um *ethos* para a docência. Há de se ativar, nesse sentido, a memória para compreender o presente — sobretudo a memória histórica, que, em nosso caso, em particular, se refere à gênese do Curso de Pedagogia no Brasil.

Esse recurso à memória histórica não pode ser compreendido como “[...] uma fuga do presente, nem uma justificação genealógica daquilo que é, tampouco mais ou menos sistemático dos monumentos de um passado encerrado e definitivo que se pretende revisitar por um intermédio da nostalgia [...]”. (CAMBI, 1999, p. 35). Ele é “[...] a imersão na fluidez do tempo e o traçado de seus múltiplos — e também interrompidos — itinerários, a recomposição de um desenho, que retrospectivamente, atua sobre o hoje o projetando para o futuro, através da indicação de um sentido, de uma ordem ou desordem, de uma execução possível ou não”. (CAMBI, 1999, p.35).

O recurso da memória histórica nos permite um distanciamento do puro presente e de sua rigidez, para reexaminá-lo sobre o fundo do qual ele emerge, reconsiderando suas alternativas, carências, possibilidade e aberturas. Igualmente, ela sempre tem uma carga escatológica que “[...] torna o presente projetado para o possível, para o enriquecimento de sentido e de finalização (mesmo que seja constantemente atualizada), isto é, aberto sobre si mesmo, problemático e envolvido na sua transformação, na sua — sempre radical — construção/reconstrução.” (CAMBI, 1999, p. 36).

No âmbito da teoria pedagógica atual, o processo histórico da profissionalização do professorado tem sido um meio para se resgatar a dignidade e o status social e econômico do docente e pedagogo(a) em geral (Cf. NÓVOA, 1999; TARDIF, 2008). Deveras, o debate sobre a formação de professores foi revitalizado, nas últimas décadas, por inúmeros fatores que são somados por uma intensa

produção acadêmica sobre o assunto, principalmente por uma literatura crítica de autores portugueses e espanhóis acerca da tradição acadêmica de formação docente. (TANURI, 2000, p. 61). O acúmulo da historiografia educacional tem sido retomado no sentido de delinear uma trajetória histórico-social da passagem gradativa da prática da docência como um ofício a uma profissão reconhecida socialmente, bem como das ações do Estado e da política educacional na construção de uma identidade do professorado. Assim, para a teoria pedagógica atual

Apresentar o docente como profissional de educação supõe vê-lo como detentor de três requisitos fundamentais ao exercício de uma profissão na qual se lida com seres humanos. Esta ótica contempla um sujeito que domina saberes, que produz significados, transformando pedagogicamente esses saberes, e que atua numa práxis regulada pela ética profissional. O trabalho desse profissional se situa num determinado campo disciplinar de formação e conhecimento científico onde ele adquiriu o domínio teórico/prático de conteúdos específicos: o conhecimento/saber da matéria de ensino. O “saber ensinar”, por sua vez, supõe o domínio de outro campo, o campo pedagógico, com fundamentação também em conhecimento e saberes teóricos e práticos; neste caso, a formação específica voltada primordialmente para o domínio da relação intersubjetiva de mediação do acesso ao saber. (THERRIEN, 2012, p. 111, 112).

Evidentemente, ao tratarmos da trajetória da constituição do curso de Pedagogia não devemos esquecer que ela se situa na formação de professores. Porém, convém esclarecer que não se fará, no âmbito desse trabalho, uma retomada histórica desse tipo de formação no Brasil, uma vez que tal tarefa já foi assumida e retratada, sob diferentes perspectivas, em alguns estudos dos quais situamos os de Giseli Barreto da Cruz, 2011; Paula Vicentini e Rosário Genta Lugli, 2009; Dermeval Saviani, 2007; Joana Paulin, 2007; Leonor Maria Tanuri, 2000; Otaiza Rimanelli, 2001, dentre outros.

Na esfera da história da educação baiana, é importante mencionar os estudos de Elizete Passos (2009a; 2009b; 2005a; 2005b; 2005c; 1995) — que se ocupa das instituições de ensino para o sexo feminino, bem como das mestras que foram as suas mentoras —; vale destacar aqui, também, o estudo de Tereza Cristina Fagundes (2005) sobre as marcas de gênero que definem as escolhas daquelas que adentram ao curso de Pedagogia e da ressignificação do mesmo ao longo da trajetória que as discentes fazem no processo de formação.

1.1 ESBOÇO DE UMA REIVINDICAÇÃO POR FORMAÇÃO DOCENTE

Embora a gênese da discussão sobre a profissionalização do professorado, na Europa, tenha se dado nos finais do século XVII e meados do século XVIII, a partir de um movimento de secularização e estatização do ensino, a formação docente foi reclamada desde a alvorada da Modernidade (NÓVOA, 1999; VEIGA, 2008; ARAÚJO, 2009). Conforme José Carlos Souza Araújo (2009), pelo menos cinco figuras emitentes podem ser mencionadas para ratificar a defesa da formação docente no período anterior ao mencionado.

A figura inicial é Martinho Lutero (1483-1546), monge agostinho e professor da Universidade de Wittenberg, protagonista da reforma religiosa e cultural na Alemanha, chamada de Reforma Protestante, cujas consequências na história da cultura europeia repercutiram, sobretudo, na educação.

Evidentemente, nas bases de tal movimento se entrecruzaram aspectos de natureza religiosa e socioeconômica. Entre as razões de origem religiosa, estão a desordem disciplinar e a corrupção moral que reinavam na Igreja Romana, e cujos esforços de estabelecimento da ordem haviam sido neutralizados no seio do próprio clero. Todavia, a fé de muitos crentes não havia morrido e fomentava um desejo ardente de retorno ao espírito do cristianismo primitivo. Dentre os motivos de ordem social e econômica, estão

[...] “a crescente hostilidade da burguesia financeira dos vários países” pelo fiscalismo papal, e na Alemanha, “o nascente sentimento nacional”, “as agitações sociais que movimentavam as massas camponesas contra os grandes proprietários de terras” e o protesto dos novos intelectuais laicos. (CAMBI, 1999, p. 247).

Em tal contexto, as expectativas de renovação ultrapassaram a esfera da espiritualidade e acabaram por atingir todas as dimensões da vida humana. No que nos interessa, vale lembrar as modificações doutrinárias da reforma protestante que abalaram os pilares das crenças e dogmas da fé cristã católica, que faziam da Igreja o elemento de mediação entre o ser humano e Deus, e a garantia da graça divina mediante os sacramentos, a saber: princípio do “livre exame de consciência e a “salvação exclusivamente pela fé.”. (CAMBI, 1999, p. 247)”.

Deveras, estes princípios colocam o(a) crente em uma relação mais estreita e pessoal com o texto sagrado e valoriza o cultivo de um relacionamento mais intimista com Deus –

religiosidade interior. Pois bem, o princípio do “livre exame das Escrituras Sagradas” exigia, implicitamente, de todo(a) fiel, o domínio da capacidade de leitura, e de modo mais amplo, para a comunidade religiosa, a necessidade de difundir a posse desse instrumento elementar para o povo, mediante instituições escolares mantidas pelo município. Segundo Theobaldo Miranda Santos (1958), Lutero percebeu que “[...] a educação seria o instrumento principal de difusão de suas idéias. Daí o sentido educacional que procurou emprestar à sua tarefa revolucionária”. Também, o protagonista da Reforma, procurou “[...] incrementar e difundir o ensino que havia sofrido um colapso profundo com a extinção das escolas mantidas pela igreja”.

Desidério Erasmo ou Erasmo de Roterdã (1467-1536) é o segundo vulto importante. Nascido na Holanda, fruto de uma união ilícita, Erasmo de Roterdã ocupou um lugar de destaque no quadro do humanismo cristão. Estudou em escolas dos “Irmãos da Vida Comum” ou “Jeromitas”, congregação religiosa fundada por Geraldo de Grotte¹, tornando-se membro da ordem. Contudo, a paixão ardente pela cultura intelectual o levou a acreditar em demasia na razão e perder a fé, pelo menos a fé na igreja: repudiou-a, desprezou sua ordem, satirizou o clero, defendeu pontos de vistas heréticos em matéria de religião e foi precursor da reforma luterana. (SANTOS, 1958, p.222). Suas ideias educativas estão contidas em diversas obras, ainda que algumas não se restrinjam ao campo pedagógico.

Erasmo elaborou o sistema mais completo de didática das línguas clássicas do humanismo europeu e enfrentou os problemas mais gerais da pedagogia, a exemplo da atenção à infância e promoção da educação pública. (CAMBI, 1999, p. 255). É na obra *De pueris instituendis*, de 1529, que o humanista holandês expressa o valor da educação e suas finalidades.

A educação, para esse pensador, tinha como objetivo o cultivo da razão, a ser despertada desde a tenra infância — três anos. A formação inicial competia à família, em especial às mães, e deveria ser realizada com doçura e amor. O pensador holandês “[...] condena [...] os métodos educativos violentos e se opõe,

¹ Geraldo Groote fundador da sociedade dos Irmãos da Vida Simples que ensinariam crianças pobres.

com energia, à disciplina obtida à custa do temor e da coação”. Igualmente, defende “[...] a base religiosa do processo educativo, bate-se com ardor, pela inclusão, no currículo, das Escrituras e da literatura patrística, contanto que não sobrecarregue, em demasia, a inteligência e a memória dos educandos”. (SANTOS, 1958, p. 223). Ainda conforme Theobaldo Santos,

Um aspecto interessante da pedagogia de Erasmo é a importância que ele empresta à adaptação do ensino às disposições naturais da infância. Assinala, com muita agudeza, a tendência da criança para a atividade e para o jogo. Na sua opinião o mestre deve explorar esses caracteres do espírito infantil, utilizando métodos ativos e concretos, no sentido de despertar o interesse e a curiosidade da criança. (1958, p. 223).

Por esses motivos, Erasmo tinha uma consideração elevada pela função docente e sustentava a necessidade de demarcar o perfil do educador. (CAMBI, 1999; ARAÚJO, 2009).

No panteão da história da educação moderna e do realismo pedagógico, está, também, Jan Amos Komensky (1592-1671) — Comenius, em latim, e Comênio, em português, — proveniente de uma família pertencente ao grupo protestante *Irmãos Morávios* ou *Irmãos Boémios*.

Nascido em Niwnitz, Morávia (então domínio dos Habsburgos, atualmente República Tcheca), após estudos demorados na Alemanha e Holanda, foi ordenado bispo protestante em Fulnek, dedicando-se a atividades de ensino.

Comênio foi o primeiro autor, no Ocidente, a escrever uma obra que se constitui ao mesmo tempo em uma teoria pedagógica e em uma metodologia para a prática do ensino escolar. *A Didática Magna: tratado da arte de ensinar tudo a todos* — escrita em 1632 em língua tcheca e traduzida, pelo próprio autor, para o latim, com ajustes e acréscimos, em 1657, em Amsterdã — afirma que a finalidade incondicional da educação é a felicidade eterna na contemplação de Deus. (SANTOS, 1958). No que diz respeito a esse aspecto, Cambi (1999) nos informa que

[...] a construção pedagógica de Comenius é, de fato, caracterizada por uma forte mística que sublinha seu caráter ético-político e a decidida conotação utópica: a educação neste quadro é a criação de um modelo universal de “homem virtuoso”, ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e dos costumes.

Os meios para a realização de tal objetivo são fornecidos pela *pansofia*, isto é, a totalidade do saber que o homem pode obter de si mesmo e das coisas, e que se realiza através da *pampaedia*, educação universal. Ainda, segundo Cambi (1999, p. 291), ligado ao princípio pedagógico da *pansofia* de Comênio, há outros três, a saber:

a) o da *panscholia*, pelo qual a educação se desenvolve em todas as fases da vida, embora com modalidades diversas para cada uma das fases: “Fazer de toda a vida uma escola, dando a cada idade só aquilo para que é idônea”; b) o da *pambiblia*, pelo qual a educação se realiza através de um estudo de todo o saber, não de forma enciclopédica, mas de maneira sistematicamente organizada e fazendo referência constante aos três reinos do conhecimento (o “mundo, a mente” e a “revelação”); c) o do *pandidascalía*, pelo qual a educação deve ocorrer segundo os critérios da universalidade (dando “tudo a todos”), simplicidade (utilizando “meios certos”) e espontaneidade (fazendo “tudo suave e agradavelmente como por brincadeira”). (CAMBI, 1999, p. 291).

Como é possível observar, as ideias educativas do bispo protestante não se desenvolveram exclusivamente a partir de uma perspectiva religiosa, mais também por uma orientação antropológica e gnosiológica. A concepção dinâmica do ser humano, própria da Renascença, contexto em que Comênio está inserido, possibilitou que o indivíduo fosse visto como tendo a sua própria história de desenvolvimento pessoal, tal qual a sociedade. No plano gnosiológico, o pensador tcheco fez uso da perspectiva sensacionista de Francis Bacon para conceber a sua proposta didática de ensino, no que se refere ao uso dos sentidos e da realidade empírica no processo de ensino-aprendizagem.

Comênio considerava a escola como uma dádiva necessária à preparação para a vida social, ou melhor, para o sucesso na vida prática. Contudo, ao falar da instituição escolar, ele reconhece que aquelas que cumprirão essa funcionalidade são as que forem reformadas e reorganizadas em sua prática didática. Evidentemente, no seio de tais escolas reformadas e reorganizadas, está a necessidade de professores dotados de um bom método de ensino, em acordo com “o florescimento das ciências da natureza que suscitou o interesse pela cultura científica e o abandono progressivo dos estudos clássicos.”. (SANTOS, 1958, p.268).

Um ponto interessante a ressaltar é que o ponto de vista educativo de Comênio se apresenta atento ao despertar de uma nova concepção de infância e

interessada pelo psiquismo infantil, posto que se faz necessária a adaptação dos métodos pedagógicos às diferentes estruturas de mentalidade do ser humano ao longo do seu desenvolvimento. Igualmente, é importante demarcar que o Comênio embora, na *Didática Magna*, faça alusão à formação docente e mencione o professor como um artesão que esculpe o sujeito humano, esse discurso ainda é lacuna. (ARAÚJO, 2009; VEIGA 2008).

O primeiro estabelecimento de ensino de que se tem notícias e que prefigurava as Escolas Normais, foi o *Seminário de St. Charles*, fundado em 1672, em Lyon, França, sob a responsabilidade do abade Charles Démia, cuja instituição não sobreviveu à sua morte. (VEIGA, 2008). Igualmente, é dos finais do século XVII a iniciativa de Jean Battiste de La Salle (1651-1719), fundador da Congregação Lassalista, ávido defensor da educação do povo e incansável fundador de escolas populares.

La Salle defendia o ensino obrigatório e gratuito para todos, conduzido por professores altamente preparados. A centralidade do seu projeto educativo residia na instrução alinhada com aspectos religiosos, que se direcionavam à mística e à ascese, desenvolvidas por meio da catequese e de artifícios como: orações recitadas, ininterruptamente, em períodos prefixados, com o fim de reforçar na mente e na consciência a “presença de Deus”; e ao cultivo do silêncio, com o propósito de criar uma atmosfera de seriedade e rigor, alheia ao lúdico e à alegria, regulada por punições severas. (CAMBI, 1999).

Para consolidação de seus objetivos, La Salle fundou uma escola normal para a formação dos mestres, o *Seminário de Mestres de Escola*, com uma escola anexa, e a ordem dos *Irmãos das Escolas Cristãs*, que acolhia os religiosos interessados em dedicar as suas vidas ao ensino. Dois escritos do autor são significativos, a saber: *Regras de Decência e Urbanidade Cristã* (manuscrita em 1706, contudo publicada em 1720) e *Conduta das Escolas Cristãs* (publicada em 1703).

Ambas as obras são eminentemente prescritivas, uma vez que o sacerdote francês concebia o ser humano como suscetível ao relaxamento e a mudanças, nem sempre benéficas; por isso a necessidade de regras escritas para manter os indivíduos, em especial os professores, conscientes do seu dever e impedir-lhes a introdução de novidades, bem como destruição do que sabiamente foi instituído. Nessas obras, La Salle expôs o seu “credo” pedagógico, e, com minúcias, os

aspectos organizacionais e programático que as instituições escolares deveriam seguir, bem como as práticas educativas a serem observadas pelo professorado.

Dermeval Saviani (2005), a respeito da história da formação docente, explica-nos que, embora a iniciativa mais representativa de criação de uma instituição de ensino voltada à formação de professores tenha sido a de La Salle, o aumento da demanda para a institucionalização desses centros de formação só ocorreu no século XIX, quando, após a Revolução Francesa (1789-1799), se coloca o problema da instrução popular. Daí decorre o processo de criação das escolas normais. Diz-nos Saviani:

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, se destinava à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas escolas normais. (SAVIANI, 2005, p. 1).

Por conseguinte, o quadro panorâmico traçado até o momento — com base no posicionamento de Lutero, Erasmo, Comênio, La Salle e Lakanal — permite-nos enxergar a docência como uma construção. Igualmente, de acordo com as indicações de Veiga (2008), a elucidação das dimensões éticas inerentes à prática profissional associadas à educação escolar, e no caso que mais nos interessa no processo de formação profissional, só são passíveis de serem analisadas se forem levadas em consideração não apenas a história da formação docente, mais também a sua historicidade.

1.2 A HISTORICIDADE² DA DOCÊNCIA

² Por historicidade, em contraposição à história, entende-se o conjunto dos fatores que constituem a história de uma pessoa e que condicionam seu comportamento em uma dada situação. (DICIONÁRIO HOUAISS ELETRÔNICO, 2009 – VERBETE HISTORICIDADE).

Deveras, a docência, entendida como prática profissional ligada ao campo da educação, tem uma “existência multissecular”, porém como um projeto explícito de transmissão cultural só muito recentemente, século XVIII (VEIGA, 2008). Evidentemente, como bem esclarece Romanelli (2007, p. 20), “[...] a cultura é muito mais do que aquilo que a escola transmite e até mais do que as sociedades determinam como valores a serem preservados através da educação [...]; ela é o próprio modo de ser do homem, ‘o mundo próprio do homem.’”.

Essa afirmação dirige o nosso entendimento à compreensão de que o termo cultura comporta dois aspectos importantes que o definem como um todo, aqui demarcados, apenas como um recurso didático, a saber: o processo — referente à formação da pessoa humana, denominada pelos gregos como *paidéia* e pelos latinos como *humanitas*, que é a educação do homem como tal, na sua forma genuína e perfeita, de modo a distingui-lo de todos os outros animais — e o resultado, que indica o próprio produto dessa formação, isto é, os bens culturais, ou seja, os modos de viver e pensar cultivados, civilizados e polidos. Em síntese, a cultura se define por seu duplo aspecto de processo e produto:

[...] o primeiro definindo a ação contínua e recíproca do homem e do meio e o segundo, resultado dessa ação, definindo o conteúdo dos bens culturais conquistados, os quais, por sua vez condicionam novos desafios à capacidade perceptiva, à sensibilidade, à inteligência e à imaginação humanas. (ROMANELLI, 2007, p. 20).

É possível inferir que a cultura se constrói a partir de situações concretas e objetivas de um determinado espaço-tempo e, também, ela, em qualquer de seus aspectos, tem, como foi aludido anteriormente, a exigência de continuidade devido ao fato desta estar interligada à própria sobrevivência do ser humano e da preservação da sua condição.

No que tange à educação, diga-se *educação escolar*, o que ela “[...] transfere são os produtos acabados da cultura, não as suas circunstâncias”, e, uma vez instalado, esse acervo sofre adaptações e acomodações. (ROMANELLI, 2007, p. 22). A bem da verdade, tudo o que é engendrado traz em si a própria natureza daquilo que o engendrou. Essa correlação pode ser extensiva no entendimento da

relação educação e cultura. Romanelli (2007) percebe que a educação comporta, tal como a cultura, dois aspectos interdependentes:

[...] o gesto criador que resulta do fato que de o homem 'estar-no-mundo' e com ele relacionar-se, transformando-o e transformando-se — neste caso o gesto educativo não se distingue do gesto criador de cultura — e o gesto comunicador que o homem executa, transmitindo a outrem os resultados de sua experiência. Nesse sentido, a educação é a mediadora entre o gesto cultural propriamente dito e sua continuidade.

Ora, a tessitura teórica que delineamos no início desse tópico tem por finalidade demarcar que é a ideia de cultura que define “o primado da pedagogia”, na modernidade, como bem afirma Franco Cambi (1999). A civilização medieval havia eclipsado a paidéia dos antigos, fazendo-a esquecer da própria ideia de educação. Deste modo, a preocupação com a educação é um fato importantíssimo na era moderna e fomenta o entusiasmo de eclesiásticos e juristas no século XV, mas de modo mais exponencial no século XVI em diante, como viemos demarcando. (ARIÈS, 1981).

Se os debates e as experiências educativas florescem no século XVIII, vale lembrar que esse contexto representa a culminância dos processos sociais de racionalização, secularização e domínio da natureza, bem como a dos novos símbolos — mito do Estado, do Poder, do Dinheiro, da Razão ou o mito da Revolução, do Trabalho e da Infância, seguido do mito do Bom Selvagem — construídos pela cultura para dar suporte e validação à nova ordem social que emergia. (CAMBI, 1999). Destarte, este período representou, de acordo com Lorenzo Luzuriaga ([1967]), a volta do homem ao mundo, à plenitude do pensar, do agir e do conhecer.

O Iluminismo e o Romantismo que dominam o cenário do século XVIII rompem com o pensamento ideológico e com os valores do *Ancien Régime* que, revestido do pensamento judaico-cristão e dos filósofos da antiguidade, apregoava o cultivo da humildade e da modéstia como modelo de uma vida sábia e devota a Deus, bem como do abandono dos prazeres mundanos. Essas correntes do pensamento, embora divergentes em alguns aspectos, modificaram tanto a subjetividade dos indivíduos quanto a moralidade vigente, fortalecendo a vontade do indivíduo em viver plenamente sem medo do inferno. Como declara Badinter (2003, p. 21): “o

repouso, a serenidade e a indiferença às contingências da vida não são mais percebidas como modelos de sabedoria. Mas como caricatura da morte”.

Sob o ponto de vista pedagógico, ambos os movimentos se contrapõem à educação escolástica — espiritualista e cristã —, bem como à educação renascentista — livresca, formalista e artificial—, entretanto, cada um ao seu modo. (SANTOS, 1958). Destarte, ainda que sumariamente, é possível nos fixar nas influências particulares que cada uma exerceu sobre a educação.

No que diz respeito ao Iluminismo, a educação é posta cada vez mais no centro da vida social, visto que se torna veiculadora de regras, códigos e normas de conduta, as quais deveriam ser adotados por todos, com o fim de consolidar os objetivos iluministas de construção de um ser humano socializado e civilizado, ativo e responsável e capaz de compreender e de renovar as leis do Estado, que se manifestam no conteúdo ético da vida do homem-cidadão. Em consonância com a importância atribuída à educação como uma ação humana para produzir um novo ser humano livre dos laços que o aprisionavam a valores espirituais e eternos, há um impulso progressivo para a laicização das instituições escolares.

A autonomia das instituições escolares em relação aos princípios escolásticos se consolidava com a modificação da estrutura organizacional (submetendo-se ao controle do Estado), dos conteúdos (incorporando as novas ciências e saberes úteis, afastando-se do modelo humanístico da escola) e, por fim, dando lugar a novos processos de ensino-aprendizagem (principalmente o sensualismo e o empirismo).

O Romantismo, por sua vez, tendeu a ampliar o sentido da razão iluminista, uma vez que não a restringiu aos elementos intelectuais, mas considerou “[...] os sentimentos como verdadeiras expressões da natureza humana, superiores aos cálculos frios e egoístas da razão e, portanto normas muito mais seguras para a orientação do pensamento e da conduta”. (SANTOS, 1958, p. 296). Nesse sentido, o Romantismo modificou a estrutura da família burguesa (célula econômica e de autoridade patriarcal; núcleo de interesses das linhagens) e alterou a posição das crianças e das mulheres, e, por consequência, a própria estrutura educativa a elas destinada. A criança, até então, não tinha nenhuma importância no seio da família e era considerada como um estorvo ou peso. Era reinante a indiferença ou frieza dos pais em relação aos(às) filhos(as). Assim, é que a partir do século XVII, a pedagogia deixa de ser apenas uma condução da criança para ser transformada em teorias e

normas educativas voltadas para a infância. Nesse mesmo quadro, se dá a consolidação da docência.

Após a Revolução Francesa (1789-1799), aumentou a demanda para a institucionalização da formação de educadores, desencadeando o processo de criação das Escolas Normais.

No Brasil, essas começaram a existir no século XIX. No ano de 1835, foi fundada a primeira Escola Normal de Niterói, de caráter público, pioneira em toda América Latina. Seguiram-na a Escola Normal da Bahia (criada pela Lei nº 37 em 1836), a do Pará (1839), Paraíba (1854), Rio Grande do Sul (1870), novamente em São Paulo (1875 e 1878), A Escola Normal Livre, na Corte (1874) e a Oficial (1880), a de Mato Grosso (1876) e a de Goiás (1881).

Segundo Romanelli (2007), a Lei Orgânica do Ensino Normal foi promulgada no mesmo dia em que foi a Lei Orgânica do Ensino Primário, tendo ambas as leis os mesmos efeitos administrativos: centralização das diretrizes e fixação das normas para implementação do ensino normal em todo o território nacional. Contudo, a expansão dessas escolas, no Brasil, aconteceu no Período Republicano.

Depois de passar alguns anos alijado dos outros cursos de ensino médio, 1946, no período do Estado Novo, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, foram criadas as Escolas Normais Rurais e o Curso Normal, considerado ramo de ensino secundário. Sua nomenclatura passou a ser Curso Pedagógico, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024, Curso de magistério, dez anos depois, com a Lei nº 5692, de agosto de 1971, e novamente Curso Normal, com a Lei nº 9394, de dezembro de 1996.

Aos cursos de licenciatura, coube a tarefa de formar docentes para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias e ao curso de pedagogia, formar docentes para as Escolas Normais. Então, vejamos brevemente a gênese do Curso de Pedagogia no Brasil.

1.3 CURSO DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR

Como é sabido, o ensino superior, em nosso país, foi instituído com a permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821. Até então, os

brasileiros eram enviados para estudar na Europa, quando mais de 3 mil bolsas foram concedidas para a formação de bacharéis e doutores em Coimbra. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008, p. 150). O intuito era fomentar o sentimento nacionalista no povo que aqui habitava, além de ser direcionado à formação das elites dirigentes. Esse foi o objetivo que levou o governo da União a se preocupar e concentrar esforços no ensino secundário e superior. Como declaram Claudino Piletti e Nelson Piletti (2004, p.176):

Ao invés de procurar montar um sistema nacional de ensino, integrado em todos os seus graus e modalidades, as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores e em regular as vias de acesso a seus cursos, especialmente através do curso secundário e dos exames de acesso aos estudos de nível superior.

As únicas iniciativas tomadas pelo governo central em benefício do ensino primário foram as legais, a saber: método Lancaster, gratuidade de ensino, criação de escolas; nada mais. O ensino primário foi deixado a cargo das províncias e era pouco difundido, dado os recursos escassos, a proibição dos escravos de frequentarem a escola, e, por não ser o ensino primário, uma exigência para ingresso no ensino secundário. Ademais, o ensino técnico-profissional foi marginalizado, reduzindo-se a 116 alunos matriculados no ensino técnico, em todo o Brasil. O Curso Normal só se desenvolveu no final do Império, enfrentando muitas dificuldades, como precariedade das instalações e ausência de professores qualificados (três eram as condições de seleção docente: maioria, moralidade e capacidade — esta última às vezes mensurada por concurso). (Cf. PILETTI; PILETTI, 2004).

A herança educacional que o Império legou à República, no que diz respeito ao nível mais elevado dos sistemas educativos, foi os cursos superiores de Engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), Laboratório de Química (1812), Curso de Agricultura (1814), Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), localizados no Rio de Janeiro; Na Bahia, curso de Cirurgia (1808), cadeira de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817, e o curso de Desenho Técnico (1817). Nota-se que, esses poucos cursos superiores eram escolas públicas isoladas, inarticuladas no âmbito de

universidades, e destinadas à formação de profissionais liberais. (PILETTI; PILETTI, 2004; SAVIANI, 2010).

Selma Pimenta e Léa Anastasiou (2008) apontam que o modelo organizacional e educativo do ensino superior adotado, que se iniciou no Brasil no tempo das faculdades isoladas, foi o franco-napoleônico, que se caracterizava por “[...] uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. A adoção desse modelo teve por finalidade proceder a uma unificação ideológica”. (2008, p. 149). Ademais, dava-se “[...] grande importância ao domínio de língua francesa pelos alunos e preconizava-se até a criação de colégios femininos baseados no modelo francês, visando à formação das futuras esposas de diplomatas”. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008, p. 150).

Decerto, como sinalizam as autoras Pimenta e Anastasiou (2008), o modelo franco-napoleônico não alterou as características próprias do modelo anterior, ou seja, o jesuítico — pelo contrário. O modo pelo qual se efetivava a relação professor, aluno e conhecimento se manteve. Nesse modelo universitário, o professor era o transmissor do conhecimento, o estudo fundamentava-se nas obras clássicas, as atividades eram aceitas de forma passiva pelos estudantes, privilegiava-se a memorização do conteúdo pelo aluno, como sua obrigação primordial, e a avaliação era um elemento classificatório. A educação jesuítica desenvolvida com um misto de moralismo e culpabilidade, preparava para o consentimento e a um sacrifício que conduzia mais a um retraimento e aceitação do que à recusa e contestação. Segundo as análises das autoras citadas,

Reforçam-se aí, elementos do ensino jesuítico, que refletem aquele conjunto de valores e atendem aos objetivos napoleônicos, em que o processo de “condicionamento” pretendido é preservado com uma pedagogia da manutenção, não havendo intencionalidade para a criação de conhecimento. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008, p. 150).

Arno Wehling, no artigo *A incorporação do Brasil no Mundo Moderno*, 2008, considerando a periodização clássica da historiografia que define a Modernidade desde o final da Idade Média à crise do Antigo Regime, no século XVIII, aponta três momentos de abertura do Brasil, então colônia portuguesa, às transformações intelectuais e culturais do mundo moderno, a saber: Primeira

Inflexão — séculos XVI e XVII, quando se inicia e se consolida o processo civilizador do Brasil; Segunda Inflexão — reformismo pombalino; Terceira Inflexão — transição do século XVIII para a primeira metade do século. XIX.

No que nos interessa de perto, sobre as análises de Wehling (2008), esse autor nos declara que no primeiro momento de incorporação da nova colônia portuguesa ao mundo moderno o contexto sociocultural era de fratura da unidade religiosa antes existente em decorrência da Reforma. “A reação anti-reformista logo se confundiria, na Península Ibérica, com a reafirmação da escolástica, com reflexos profundo na filosofia e na educação”.(WEHLING, 2008, p. 46). Conforme, o autor o jesuitismo e a Inquisição atuaram mais como um braço estatal do que um órgão da Igreja, o que representou não apenas um obstáculo à expansão do protestantismo, mas também do pensamento laico e da experimentação científica. (Cf. WEHLING, 2008, p.46). A incorporação era feita por meio de uma “triagem ibérica” que refutava muitos traços da modernidade, o que representou uma clara política, a qual “[...] buscou isolar a Península Ibérica do que eram considerados os aspectos contrários à ortodoxia religiosa [católica]” (WEHLING, 2008, p.46).

No segundo momento, chegam ao Brasil os reflexos do Iluminismo, mas ainda sob a mediação ibérica, intentando o *aggiornamento* da colônia, como de metrópole, em relação à ciência e cultura dominantes na Europa (paradigma newtoniano, racionalismo e empirismo filosófico).

Ademais, a ação política do Marquês de Pombal, secretário de Estado de D. José I (1750-1777), empreendeu esforços para eliminar aquilo que julgava ser os focos arcaicos do em Portugal, sendo o principal o jesuitismo e o *Ratio Studiorum*, sua base intelectual e que consistia em um conjunto de normas criadas para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos³. Contudo, com a expulsão dos jesuítas, a incorporação do Brasil à modernidade não foi rápida e plena. Uma das razões uma residiu na falta de condições materiais do Estado para substituir os colégios jesuítas, como afirma Wehling (2008). Conquanto as bases aristotélico-tomistas não tivessem sido abandonadas, o *aggiornamento* intelectual em Portugal

³ A consequência mais imediata para a colônia foi o fechamento dos colégios dos jesuítas e a transferência do controle de suas missões. Entretanto, ainda sobre o ensino, a medida adotada pelo governo, com o fim de substituir os trabalhos dos jesuítas e estabelecer o ensino em outras bases filosóficas e curriculares, foi a instalação das “aulas regias” e a contratação de professores concursados de diferentes disciplinas pagos pelo Estado.

— e, por conseguinte, no Brasil —, no governo de D. João V (1706-1750), “[...] significou maior interesse pelos estudos dos novos instrumentos intelectuais — com a matemática, a física e a lógica moderna — dos campos renovados, como as ciências naturais e a astronomia e de saberes aplicados, como o direito e os nascentes estudos de economia”. (WEHLING, 2008, p.53).

Esse último aspecto trazido por Arno Wehling (2008) torna perceptível os motivos pelos quais foram criados os cursos de Engenharia, Cirurgia e Anatomia, Química, Agricultura, Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, Economia e Desenho Técnico, dantes mencionados. Às escolas superiores mencionadas, somaram-se — após a independência, por decreto de D. Pedro I, de 11 de agosto de 1827 —, os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais (Direito), instalados no Convento de São Francisco (São Paulo), a 1º de março de 1828, e no Mosteiro de São Bento (Olinda), a 15 de maio do mesmo ano; este último transferido para o Rio de Janeiro em 1854. (PILETTI; PILETTI, 2004).

O Ato adicional de 1834 (Lei nº 16, 12 de agosto) “conferiu às províncias o direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as Faculdades de Medicina, os cursos jurídicos, academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral.” [...] A partir daí, a atuação do poder central limitou-se ao ensino superior, em geral, e ao ensino primário e secundário no Município da Capital; as províncias se limitaram a promover, muito precariamente, o ensino primário e secundário, deixando para o governo da União o monopólio dos estudos superiores. (PILETTI; PILETTI, 2004, p. 180).

A organização do ensino superior em Universidade só aconteceu por determinação do Governo Federal, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), através do decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, elaborado pelo Ministro do Interior, Alfredo Pinto, e promulgada pelo Presidente da República, Epitácio Pessoa, conforme o decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915⁴ — fato que não passou de uma agregação de três escolas superiores existentes no Rio, a

⁴ Conforme Maria de Fátima Costa Paula (2002, p. 154), o “[...] decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, dizia que o governo federal poderia ‘reunir em universidade’, no Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das escolas de Direito. Como o governo federal não mantinha nenhuma escola de Direito na capital da República, as faculdades livres de Direito lá existentes acabaram fundindo-se e originando a terceira unidade da futura universidade. O decreto previa que as congregações das três escolas, reunidas, redigiriam o regimento interno da universidade, cujo Reitor seria o presidente do Conselho Superior de Ensino”.

saber: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica (Cf. PAULA, 2002).

Conforme Maria de Fátima Costa de Paula (2002, p. 154), a organização da URJ não garantia o espírito universitário, dado que a universidade estava voltada para o ensino de um saber abstrato, diante da realidade concreta e desvinculada com a pesquisa, bem como direcionada para a profissionalização e especialização. As escolas que compunham a universidade não passavam de “[...] meras transmissoras de um saber não superior porque estritamente especializado e comprometido com aplicações imediatas.” (PAULA, 2002, p. 150). Para além, o espírito anti-universitário era acentuado pelo distanciamento físico e isolamento entre as escolas que constituíam a universidade. Essa autora, também, assinala a forte influência do modelo franco-napoleônico de universidade, do qual já fizemos referência, adotado desde a chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro.

Em 7 de setembro de 1927, surgia a Universidade de Minas Gerais (UMG), decorrente da mobilização intelectual e política do então presidente do Estado, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada. Ela foi criada como uma instituição privada, subsidiada pelo Estado, e que passou a existir, também, mediante a união das quatro escolas de nível superior que existiam em Belo Horizonte (Faculdade de Direito, Escola de Odontologia, Faculdade de Medicina, e a Escola de Engenharia).

Vale ressaltar que — antes das instituições pluridisciplinares de ensino superior mencionadas —, em 1912, já existia a Universidade do Paraná, oficializada pela lei estadual nº 1.284, porém, somente reconhecida pelo governo federal em 1946 — uma vez que o Decreto-lei nº 11.530, de março de 1915, determinava que a abertura de escolas superiores só fosse permitida em cidades com mais de 100.000 habitantes; tal situação não se aplicava, no momento, à cidade de Curitiba. (ROMANELLI, 2007).

Deveras, até então, estas eram as únicas Universidades brasileiras, recém-criadas e que não tinham como fim a formação de professores, antes oferecer um saber interessado, voltado ao conhecimento prático, produtivo e economicamente valioso. (ROMANELLI, 2007; FAGUNDES, 2005).

O período da Primeira República (1889-1930) é um momento de grande discussão na educação brasileira, em que a formação das elites foi colocada em xeque. Propunha-se a articulação de todos os níveis de ensino e havia uma maciça

participação dos(as) educadores(as) nos debates e discussões educacionais — o que nutria um entusiasmo fundamentado na crença que a educação poderia modificar a sociedade. (PILETTI; PILETTI, 2004).

Por isso, em primeiro lugar seria necessário montar um moderno e eficiente sistema de educação que caberia ao Governo Federal a responsabilidade fundamental. [...] Seria preciso acabar de vez com a situação vigente até o final da Primeira República, em que o Governo Federal se mantinha praticamente omissa em face dos graves problemas educacionais. (PILETTI; PILETTI, 2004, p. 196).

O otimismo pedagógico de 1920 desencadeou reformas estaduais de ensino, restritas, portanto, aos ensinos primário e normal, uma vez que o ensino superior estava a cargo do governo federal e o secundário não passava de uma rede de cursos preparatórios. Leonor Maria Tanuri (2000, p. 70), também, oferece-nos elementos para o delineamento desse período. Em suas palavras:

A fase que se segue à Primeira Guerra e se prolonga por toda a década de 1920 é de preocupação e entusiasmo pela problemática educacional em âmbito internacional e nacional, sendo caracterizada por esforços da iniciativa estadual pela difusão e remodelação do ensino. A divulgação dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista que se processa nesse decênio fundamenta, em maior ou menor grau, as mencionadas reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes. Na expressão de Jorge Nagle (1977, 264), ao “entusiasmo pela educação” sucede o “otimismo pedagógico”. Já “não importa muito qualquer esforço para difundir a escola (entusiasmo), pois o que mais importa é difundir a escola que reproduz um novo modelo (otimismo)”.

Almejando dar uma nova orientação pedagógica para a escola, alguns educadores(as) começaram a se voltar para a questão dos métodos e processos de ensinar centrados nos(as) discentes, nos procedimentos e aspectos psicológicos. Fortalece-se a tendência redentora da educação que propunha uma ação pedagógica otimista, do ponto de vista político, acreditando que a educação tem poderes absolutos sobre a sociedade para corrigir o fenômeno da marginalidade. É importante lembrar que nesse período, que compreende a Primeira República (1889 a 1930), não havia um Ministério para cuidar exclusivamente da educação. Esse quadro foi modificado com Getúlio Vargas, Chefe do Governo Provisório. Assim sendo,

[...] o Governo Provisório tratou logo de estabelecer condições de infraestrutura administrativa para fazer prevalecer alguns dos princípios básicos em que se fundamentava o novo regime. Dessa forma, e como consequência disso, criaram-se logo novos Ministérios. E o da Educação e Saúde Pública foi instituído logo após a tomada do poder, no ano de 1930 [fins]. Era esse Ministério a primeira das grandes realizações práticas, mas, diga-se de passagem, não constituía propriamente uma novidade, já que no início da República ele existira, embora tivesse tido curta duração. Sua ação se fez sentir, através dos atos de seu primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública Sr. Francisco Campos. (ROMANELLI, 2007, p. 131).

1.3.1 Trajetória histórica até o primeiro marco legal do Curso de Pedagogia (1939)

Por meio da “Reforma Francisco de Campos”, estabelecida em 11 de abril de 1931, pelo Decreto nº 19.850, é criado o Conselho Nacional de Educação — órgão propositivo, deliberativo e normativo de políticas públicas de educação no país—, associado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Concomitantemente, dispõe-se sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota-se o regime universitário por meio do Decreto nº 19.851, que institui o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Esse Decreto torna as escolas e as faculdades, na nova estrutura universitária, “[...] verdadeiras ‘ilhas’ dependentes da administração superior”, constituída por reitor e Conselho Universitário. (FÁVERO, 2000, p. 48). Igualmente, outorga aos estabelecimentos de ensino a permissão para instituir “[...] a organização e criação de seus cursos, os métodos de demonstração prática ou a exposição doutrinária, a participação ativa do estudante nas atividades acadêmicas e quaisquer outros aspectos do regime didático”. Contudo, essa pretensa autonomia é limitada, posto que seja mantida a prerrogativa de a União dispor sobre o ensino superior em todo país. (FÁVERO, 2000).

Merecem destaque, para efeito de nossas análises, as possíveis formas de organização das instituições universitárias. Essas, a partir do Estatuto, deveriam congrega pelo menos as três faculdades tradicionais de Direito, Medicina ou Engenharia ou duas delas, mais a recém-criada Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Assim, mediante esses parâmetros, a Universidade do Rio de Janeiro foi

remodelada pela incorporação dos três cursos já existentes, além da Escola de Minas Gerais, das Faculdades de Farmácia e Odontologia, da Escola de Belas Artes, do Instituto Nacional de Música e da nova unidade universitária criada. (ROMANELLI, p. 132).

No entanto, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, introduzida como de caráter obrigatório pelo dispositivo legal, não chega a ser “[...] imediatamente instalada pelo governo central [...] por haver, da parte do Colégio Pedro II, interesse em que a nova faculdade fosse integrada ao colégio”, e uma vez que o Ministro Francisco Campos “[...] não reconhece a competência ou capacidade desse estabelecimento para assumir tão alta responsabilidade, adia a solução”. (FÁVERO, 2000, p. 47).

Ainda sobre a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o ministro Francisco Campos evidencia, em sua *Exposição de Motivos Sobre a Reforma do Ensino Superior*⁵ — Diário oficial, de 15 de abril de 1931, p. 5800-5808 —, o anseio que essa unidade fosse um “Instituto de Alta Cultura”, voltado ao cultivo do saber humano em sua universalidade e cuja função na vida acadêmica fosse a de integrar as diferentes faculdades lhes imprimindo um caráter orgânico no qual a conjunção de todas as partes participasse harmonicamente na vida do todo. Para que não se reduzisse ao papel de “adorno ou decoração em casa pobre” e vingasse entre nós, ela deveria trazer “[...] benefícios imediatos, devendo a sua inserção no meio nacional fazer-se nos pontos fracos ou nas lacunas de nossa cultura” (CAMPOS, 1931 apud FAVERO, 2000, p. 127), a saber: ensino puramente profissional sem a presença das divisões de arte e da cultura científica, ou melhor, “[...] indispensável e obrigatório complemento de toda cultura, que não aspira a formar apenas valores de utilidade econômica, senão que tende a ser pelo seu conteúdo e extensão, um autêntico sistema de valores espirituais [...]”. (CAMPOS, 1931 apud FAVERO, 2000, p. 126).

São essas considerações que determinaram o caráter especial e misto à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, dando-lhe, ambigualmente, as funções de cultura e papel “utilitário pragmático”. O último aspecto resulta na observação

⁵ Para uma leitura do referido documento, bem como de outros que dizem respeito às Reformas do Ministro Francisco Campos, consultar os anexos da obra *Universidade e Poder* (2000) de autoria de Maria de Lourdes Fávero.

daquilo que Campos (1931) denominou como “nosso estado de cultura e dos defeitos e vícios do nosso ensino”. Diz-nos de forma mais explícita sobre tal diagnóstico:

[...] O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidática. Faltam-lhe os largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e renovação dos valores didáticos, de maneira a construir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvam em linhas ascendentes. (CAMPOS, 1931 apud FAVERO, 2000, p. 127).

Quanto ao papel que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras deveria desempenhar no sistema universitário, Campos declara:

Ao lado de órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, ele deverá ser, antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação, em cujas divisões se encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis a formar o nosso corpo de professores, particularmente os de ensino normal e secundário, porque deles de modo próximo e imediato, depende a possibilidade de desenvolver, em extensão e profundidade, o elemento rudimentar da nossa cultura. (CAMPOS, 1931 apud FAVERO, 2000, p. 128).

O primeiro centro universitário organizado conforme as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19851, de 14 de abril de 1931) foi a Universidade de São Paulo (USP), criada em 25 de janeiro de 1934. O que ela apresentava de inovador era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que no ideário de seus fundadores “[...] deveria constituir-se na *alma mater* da recém-criada universidade, sendo ao mesmo tempo base e cúpula da instituição”. (FAVERO, 2000, p. 60).

Ela seria a responsável por promover todos os ramos do saber através do ensino de disciplinas comuns a outros institutos universitários, além de colaborar na formação de professores secundários e superiores. Como é perceptível, a missão dessa unidade de ensino correspondia à mesma atribuída à Faculdade de Educação, Ciência e Letras, isto é, de um Instituto de alta cultura orientado para o saber desinteressado. Todavia, ela se afastava do caráter “utilitário pragmático” conferido pelo Ministro Francisco Campos à Faculdade de Educação, Ciências e Letras. (SAVIANI, 2008).

A ênfase na formação científica de cunho humanista, isto é, no aspecto não-pragmático de formação universitária, deu-se pela forte influência do *modelo alemão de universidade*⁶ na organização institucional e concepção de universidade da USP, apesar do peso apreciável de docentes franceses nas primeiras décadas de seu funcionamento. (PAULA, 2002, p. 150). Além do cultivo de um saber desinteressado, capaz de contribuir para o progresso e enriquecimento da educação, a USP se aproximava, em muito, da *concepção alemã de universidade* pelo compromisso na resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, na qual se buscava unir docentes entre si e discentes pela pesquisa. Tamanha façanha era concebida pela articulação de dois espaços institucionais de atuação, a saber: “[...] os *institutos*, visando a formação profissional, e os *centros de pesquisa*, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês [...]”. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008, p. 151). O modelo alemão de universidade que influenciou a USP se contrapunha ao modelo napoleônico-francês pela

[...] preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não-pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não-imediata entre *intelligentzia* e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade. (PAULA, 2002, p. 150).

Selma Guarrido Pimenta e Léa das Graças Anastasiou (2008) sinalizam que essa perspectiva se constitui em uma pedagogia transformadora. Nas palavras dessas autoras:

⁶ O modelo alemão ou humboldtiano de universidade estabeleceu-se a partir da fundação da Universidade de Berlim, em 1810, sendo essa o padrão para a reforma das demais universidades alemãs. A criação da Universidade de Berlim foi precedida por especulações teóricas, da qual participaram filósofos idealistas alemães Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854), Friedrich Schleiermacher (1768-1834), e os filólogos Friedrich August Wolf (1759-1824) e Guilermo Humboldt (1767-1835), verdadeiro fundador da universidade (Cf. PAULA, 2002). O contexto de surgimento da Universidade de Berlim está situado em um momento em que a Alemanha perde o pioneirismo da Revolução Industrial, já iniciada pela França e Inglaterra. Nesse sentido, o avanço científico é proposto como saída para a renovação tecnológica, com o fim de eliminar a dependência e estruturar a autonomia nacional alemã. A universidade estaria diretamente comprometida com a tarefa de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial. (Cf. PIMENTA, ANASTASIOU, 2008).

Numa proposta em que “*o professor não existe para o aluno, mas ambas para a ciência*”, fica estabelecida uma forma de relação em parceria na direção da construção do conhecimento em que não prevalece tanto a figura do professor como uma metodologia tradicional autoritária, centrada no saber do docente a ser transmitido. Um novo papel é solicitado ao aluno na construção do conhecimento, que se entender estar em movimento e transformação. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008, p. 151).

Em um contexto que coincide com o momento de crise das oligarquias paulistas, que se acentua com a revolução Constitucionalista de 32 e do Estado Novo, e com a preocupante falta de quadros culturais e políticos, a USP nascia com a missão de formar uma elite dirigente com conhecimentos científicos e preparados para as novas formas de atividade emergentes na sociedade. (FÁVERO, 2000).

A respeito da estrutura da USP, Saviani (2008) nos esclarece que o espaço destinado à educação não residia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas no Instituto de Educação, “[...] que constituiu-se por incorporação da Escola de Professores do antigo Instituto Caetano Campos, ao qual ficaram subordinados administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar; a Escola Secundária; a Escola Primária; e o Jardim-de-Infância”. Todos estes “[...] destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino, e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores”, conforme se estipulou no artigo 5º do Decreto Estadual n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que criou a USP [...]” (SAVIANI, 2000, p. 26).

Saviani (2008) deixa claro que a incorporação do Instituto de Educação pela USP foi realizada sem dificuldades por conta dele já possuir uma dinâmica do ensino superior. Demarcando a trajetória desse Instituto, é preciso retornar a 1930; momento em que Lourenço Filho, primeiro diretor geral da Instrução Pública, estabeleceu novas condições de equiparação das escolas normais particulares e municipais às estaduais. O Curso Normal passou a ter 4 anos e o complementar 3.

Lourenço Filho, também, transformou a Escola Normal de São Paulo em Instituto Pedagógico em 1931, que ao ser criado remodelou os serviços técnicos e administrativos ao ideário renovador. O estudo propedêutico não foi separado completamente do ensino técnico-profissional, mas acentuado e expandido com a introdução de novas matérias. Os antigos grupos-modelo anexos às escolas normais foram convertidos em Escolas de Aplicação, concebidas como centros de pesquisa pedagógica.

Logo depois da conturbada revolução constitucionalista de 1932, Fernando de Azevedo junto com numerosos auxiliares estruturam uma reforma do ensino paulista, consolidada no decreto n.º 5.884, de 21 de abril de 1933 (Código de Educação), que incluía a reorganização do ensino normal. Faz jus destacar, dentre as medidas tomadas pelo diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, a criação do Instituto de Educação, composta estruturalmente pelo Jardim-de-Infância, Escola Primária, Escola Secundária, Escola de Professores, centro de Psicologia Aplicada à Educação e o Centro de Puericultura. (SAVIANI, 2008, p. 27).

Vale trazer à baila que competia à Escola de Professores ministrar cursos de formação para professores primários, de formação pedagógica e de especialização para diretores e inspetores. Estes cursos eram estruturados didaticamente do seguinte modo: **Curso de formação de professores primários**, três sessões que abarcavam um leque de disciplinas: 1. Educação, 2. Biologia paliçada à educação e 3. Sociologia; **A escola de Professores**, cinco sessões: 1. Educação, 2. Biologia educacional, 3. Psicologia Educacional, 4. Sociologia Educacional e 5. Prática de Ensino. Nota-se, portanto, o porquê do Instituto de Educação incorporado à USP manter um caráter de formação profissional, assim como os demais institutos ou faculdades.

Maria de Lourdes Fávero (2000) relata que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP sofreu sérias dificuldades relativas à organização proposta pelos seus fundadores dentro do próprio Conselho Universitário, instalado de acordo com os estatutos ratificados pelo Decreto Federal de n.º 39, de setembro de 1934. As escolas profissionalizantes não aceitaram que a Faculdade de Filosofia centralizasse em si as matérias básicas, alicerce das especializações profissionais e técnicas. Ao final de uma disputa que perdurou por dois anos no Conselho Universitário, cada escola ou faculdade assumiu as matérias básicas de seu curso. Assim, a Faculdade de Filosofia veio a torna-se, após 1938, em uma instituição universitária de caráter profissionalizante, voltada à formação de professores do ensino secundário.

Nesse contexto em que já vigorava regime político autoritário e corporativista de Estado, o Decreto Estadual nº 9.269, de 25 de junho de 1938, eliminou, sem que o Conselho Universitário fosse ouvido, o Instituto de Educação que passou a ser absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como seção (departamento) de Educação. (FÁVERO, 2000, p.63).

No ano de 1935, surgia, pelo Decreto nº 5.513, de 04 de abril, no Rio de Janeiro, então capital do país, a Universidade do Distrito Federal (UDF), por iniciativa do prefeito Pedro Ernesto e do secretário da educação Anísio Teixeira. Em sua proposta e estrutura, a UDF era arrojada e não obedecia aos padrões e à letra dos regulamentos federais, uma vez que a nomenclatura das escolas e os princípios de autonomia, liberdade, integração e cooperação entre os diversos órgãos da universidade, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e promoção da cultura não correspondiam ao modelo de universidade instituída pelo regime.

Decerto, a UDF foi alvo de maledicências dos educadores conservadores da Igreja Católica e da elite política que acusava ser o seu projeto “[...] fruto da vaidade pessoal de Anísio Teixeira e veículo de propagação comunista, além, evidentemente, de constituir-se um obstáculo ao projeto universitário almejado pelo ministro Capanema”. (LOPES, 2008, p. 158). As principais finalidades da UDF seriam: promover e estimular a cultura; encorajar a pesquisa científica, literária e artística; propagar as aquisições das ciências e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividades que as suas escolas e institutos comportassem; e promover a formação do magistério, em todos os seus graus. (Cf. Título I, artigo 2 do Decreto apud FÁVERO, 2000, p. 234). Para concretizar as suas finalidades, a Universidade do Distrito Federal era constituída pelo Instituto de Educação; Escola de Ciências; Escola de Economia e Direito; Escola de Filosofia e Letras; Instituto de Artes e Instituições Complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural.

Especificamente, o Instituto de Educação tinha como objetivo derradeiro “[...] promover a formação do magistério e concorrer, como centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional”. Por sua vez, as instituições complementares da universidade eram: Biblioteca Central de Educação; a Escola Rádio, a Escola Secundária do Instituto de Educação; a Escola Elementar do Instituto de Educação; o Jardim-de-Infância do Instituto de Educação; uma escola secundária técnica; uma escola experimental; uma escola maternal experimental; e laboratórios e clínicas dos hospitais do Distrito Federal. Nota-se, portanto, que todas as instituições complementares, salvo exceção os laboratórios e clínicas, aludiam

diretamente aos estudos educacionais, o que fez com que a UDF fosse denominada de “universidade de educação”. (SAVIANI, 2008).

Em função da insurreição nacional libertadora, em novembro de 1935, conhecida como intentona comunista, o Congresso Nacional renuncia as suas prerrogativas e delega ao presidente da república do Governo Constitucional, Getúlio Vargas, plenos poderes para declarar estado de guerra em todo território nacional, medida que se estendeu até a homologação do Estado Novo, em novembro de 1937. (FÁVERO, 2000; LOPES, 2008). Com a Lei de Segurança Nacional, concedia-se às autoridades permissão para perseguir e deter qualquer cidadão que tivesse algum tipo de ligação ou simpatia pelos partidos políticos de esquerda. Prontamente, procede-se a prisão de educadores e intelectuais, e a situação da UDF torna-se difícil, embora os seus cursos continuassem de bom nível, graças aos professores que permaneceram nela trabalhando.

Em dezembro de 1935, Anísio Teixeira pede demissão da Secretaria de Educação, dado que a sua permanência no cargo trazia embaraços políticos para o prefeito Pedro Ernesto. Os grupos políticos ligados ao poder e à ala dos educadores católicos, encaravam-no (Anísio Teixeira) como conselheiro político de Pedro Ernesto e elemento participante dos movimentos armados, muito embora todas as acusações carecessem de provas. Em sua solicitação de afastamento, Anísio Teixeira advertia que tal ato não era uma confissão implícita das acusações que lhe eram endereçadas. O prefeito Pedro Ernesto não teve outra alternativa a não ser aceitar o pedido de demissão e, em resposta, elogia a competência de Anísio e a sua dedicação à obra educacional.

Importa lembrar que desde a instalação do Estado Novo, como explica Maria Fávero (2000), começa a ser delineado, por parte da elite dominante, a consciência do papel ideológico da educação na consecução da reprodução da base econômica, que pressupõe o convencimento e a aceitação dos indivíduos quanto às funções que lhes serão confiadas, sem reclamações ou resistências, dentro da estrutura social. Tal regime político, em 1935, tenta exterminar, mas não tão explicitamente, toda experiência democrática no que concerne à educação; e isso é perfeitamente compreensível porque de fato a “[...] educação como prática social está profundamente comprometida com a realidade onde se desenvolve e se realiza,

através de instituições subordinadas do sistema ideológico que legitima e justifica a sociedade como um todo”. (FÁVERO, 2000, p. 86).

Como sabemos, a instituição de ensino, como organização cultural que abrange a cada cidadão, inculca, nesse sentido, “saberes práticos”, envolvidos na ideologia dominante, conduzindo dinamicamente os indivíduos a se conformarem a um projeto cultural em construção. Por conseguinte, uma grande parcela da sociedade cumpre a escolaridade básica e entra no processo produtivo; outros avançam no processo de escolarização, mas o interrompe e passa a integrar os quadros médios, são os pequenos burgueses; por fim, uma acanhada parte atinge a cúspide da pirâmide.

Como afirma Saviani (2009, p. 21), estes “[...] vão ocupar os postos próprios dos ‘agentes da exploração’ (no sistema produtivo), dos ‘agentes da repressão’ (nos Aparelhos Repressivos de Estado) e dos ‘profissionais da ideologia’ (nos Aparelhos ideológicos do Estado) [...]”. Gramsci (2000b), também, contribui no entendimento da educação de base reprodutivista ao revelar que o surgimento de diferenciados tipos de escola segue a complexidade que as atividades práticas vão tomando na civilização moderna, bem como a crescente incorporação das ciências ao nosso modo de vida. (GRAMSCI, 2000b, p. 32). Justifica-se, assim, que

[...] cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamenta de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. (GRAMSCI, 2000b, p. 32).

Ademais, a divisão da escola entre clássica e profissional reproduz a divisão da sociedade em classes, dado que, enquanto, o primeiro tipo de escola é destinado às classes dominantes e aos intelectuais, o segundo é reservado às classes subalternas. Observando o contexto italiano em que estava imerso, Gramsci consegue perceber que o modelo de educação reprodutivista tem uma tendência crescente em abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou de conservar apenas um reduzido exemplar, destinado

a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, pelo contrário deve preocupar-se, como parte da elite, em contribuir para a manutenção do *status quo*. Igualmente, as instituições de ensino profissionais especializadas, que determinam a vida e a atividade futura daqueles(as) que por elas passam, são cada vez mais difundidas pelo Estado. (GRAMSCI, 2000b, p.33).

Evidentemente, tais considerações se adéquam perfeitamente às diretrizes ideológicas do Estado Novo, e a facilidade com que foram postas em execução se deu graças ao caráter fortemente centralizador e autoritário do Estado. Mais uma vez, Maria Fávero (2000) de maneira clara, sintetiza as diretrizes ideológicas emanadas no Estado Novo de modo muito contundente. Diz-nos essa autora:

Nesse período, tanto a educação como as instituições escolares se tornam vítimas de uma organização monopolítica do Estado, sem nenhuma autonomia. Há uma exacerbada centralização de todos os serviços do estado, decorrendo daí a concepção errônea de que o processo educativo pode ser objeto de estrito controle legal. Todo o ensino é organizado, centralizado e fiscalizado como qualquer serviço público. E a administração, tanto nas escolas secundárias como nos estabelecimentos de ensino superior, em pouco ou quase nada difere da administração de outros órgãos do governo. Daí Anísio Teixeira comparar [...] o Ministério da Educação e Saúde, durante o Estado Novo, a um cartório nacional [...]. (FÁVERO, 2000. p. 88).

A instauração definitiva do regime político autoritário no país possibilitou que o Ministro Capanema, opositor de Anísio Teixeira, empreendesse o processo de extinção da UDF. Decerto, a primeira medida tomada para extinguir a UDF foi nomear Alceu Amoroso Lima, adversário político de Anísio Teixeira e aliado de Capanema, como reitor da UDF, o que durou um curto período, de janeiro a agosto de 1938.

Em junho do mesmo ano, Gustavo Capanema endereça ao presidente Getúlio Vargas uma exposição de motivos para convencê-lo a fechar a Universidade do Distrito Federal. Para tanto, invoca o princípio da disciplina. Em suas palavras, “Disciplina significa ordem e clareza; economia e eficiência; simplicidade e rapidez. A disciplina implica num resultado, a saber, o máximo aproveitamento do esforço humano”. (Cf. LOPES, 2008, p. 159).

Ainda, segundo o ministro, a Prefeitura do Distrito Federal mantinha um serviço que ia além da sua competência: “Os cursos de Filosofia, Ciências, Letras,

Economia, Política e Pedagogia ministrados pela UDF deveriam ser oferecidos pela Universidade do Brasil”; e era insustentável que ela permanecesse “[...] indefinidamente como uma entidade anômala, sempre distanciada de constituir um verdadeiro centro de cultura, sempre longe de ser uma honra para o país”. (LOPES, 2008, p. 159).

Igualmente, havia a alegação de suposta irregularidade que infligia o Estatuto das Universidades Brasileiras, segundo o qual uma instituição universitária só seria organizada se mantivesse pelo menos três dos seguintes cursos: Medicina; Engenharia; Direito; Educação, Ciência e Letras, o que não era o caso da UDF, que tinha apenas um dos cursos exigidos pela Lei Federal.

Fundamentando-se em tais bases, a solução encontrada para o problema foi a dissolução da Universidade do Distrito Federal pelo Decreto-Lei nº 1.063, de janeiro de 1939, ficando incorporada à recém-criada Universidade do Brasil, os seus institutos e escolas, e excluídas o Instituto de Educação, com suas escolas secundárias, primárias e pré-primárias. À primeira vista causa estranheza o fato de serem excluídas da incorporação a nova Universidade do Brasil, justamente, as instituições educativas inovadoras e de maior envergadura da UDF.

Entretanto, essa estranheza é dirimida quando o ministro Gustavo Capanema deixa claro o interesse de relegar ao segundo plano a cultura científica e acentuar o caráter profissionalizante dos cursos das faculdades de Filosofia. Estas passavam, então, a preparar para o magistério secundário e normal. Assim,

[...] o preparo dos professores assumia o caráter de simples formação profissional, desvinculada do desenvolvimento de pesquisa, resultavam desnecessários aqueles órgãos cuja presença na universidade se justificava exatamente em função do objetivo de imprimir caráter científico ao processo de formação dos professores. (SAVIANI, 2008, p. 38).

O Decreto-Lei n.º 1.190/39, de 4 de abril de 1939, estruturou a Faculdade Nacional de Filosofia em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, e uma sessão especial, a de didática. Eis, portanto, a origem do Curso de Pedagogia no Brasil. (TANURI, 2000).

Todos os cursos oferecidos pela Faculdade Nacional de Filosofia — Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, Letras, Ciências Sociais e Pedagogia —, estavam organizados em duas modalidades, a saber: o bacharelado,

com duração de três anos, e a licenciatura, obtida por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado; razão pela qual essa disposição e ordem curricular ficaram conhecidas como “esquema 3+1”.

O bacharelado do Curso de Pedagogia formava os “técnicos em educação” “[...] politicamente neutros, cujas preocupações com a escola universal e gratuita e com a qualidade de ensino, pudessem ser tratadas à luz das teorias educacionais, baseadas em instrumentos científicos”. (FAGUNDES, 2005, p. 64).

O título de *técnico em educação* passava a ser exigido como forma de ocupar cargos especializados no Ministério da Educação, todavia não habilitava legalmente para o ensino em nenhum nível. Quem almejasse lecionar, deveria, como falamos anteriormente, cursar a Licenciatura, em um ano, com as disciplinas Didática Geral e, em específico, Didática da Pedagogia, além das disciplinas que já compunham parte do currículo do bacharelado em pedagogia (psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação, administração escolar).

A bem da verdade, a licenciatura em pedagogia também não garantia ao(à) profissional dessa área a exclusividade para o ensino no curso Normal, uma vez que podia o fazer qualquer egresso do ensino superior que tivesse passado pela licenciatura. (VICENTINI; LUGLI, 2009). Ademais, a estrutura curricular do curso de licenciatura

[...] não incluía disciplinas que abordassem diretamente o conteúdo primário, cujo professor seria formado no contexto da Escola Normal, desencadeando [...] a adoção da conhecida premissa “quem pode o mais pode o menos”. Quem forma o professor primário pode ele mesmo atuar nesse segmento, mesmo não tendo recebido a necessária formação específica. (CRUZ, 2011, p. 37).

O currículo do curso de Pedagogia instituído pelo Decreto nº 1.190/39 era fechado, tal como os demais cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, além de não estar veiculado a qualquer processo de investigação sobre os problemas e temas educativos.

As matérias do currículo estavam distribuídas da seguinte forma: no 1º ano, estudava-se Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da Educação; Psicologia Educacional; no 2º ano, deveriam

ser cursadas a continuação da Psicologia da Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação, História da Educação, Estatística Educacional e Administração Escolar; por fim, no 3º ano, as disciplinas eram, novamente, Psicologia Educacional, História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação. (SAVIANI, 2008; VICENTINI; LUGLI, 2009). Saviani (2008) chama a atenção para o fato dos nomes das matérias, na organização formal do currículo, aludir à influência do ideário escolanovista. No entanto, essas se distanciavam desse ideário por aquilo que reiteradamente já apontamos, que é a ênfase no preparo profissional técnico.

O desvio, de modo mais amplo, torna-se mais evidente quando considerada as instituições particulares de ensino superior de origem católica — a exemplo da PUC-RIO, fundada em 1941, e da PUC-SP, em 1946 —, que se opunham, de modo acirrado, às concepções dos grupos dos pioneiros da Escola Nova. Além do mais, os católicos se empenharam em produzir materiais didáticos abrangendo todas as disciplinas do curso de pedagogia com o fim, obviamente, de veicular as suas próprias concepções educativas.

Paula Vicentini e Rosário Lugli (2009) afirmam que a expansão das Universidades Públicas e Faculdades de Filosofia da iniciativa particular, a partir de 1950, conduziram, principalmente nas décadas subsequentes, a um questionamento sobre as condições de ampliação, uma vez que essas se davam em condições precárias, com um número excessivo de discentes e com docentes malqualificados, geralmente provenientes das Escolas Normais, o que repercutia em definitivo no trabalho educativo. Para dar uma ideia do significado do processo de expansão dos cursos de pedagogia, as autoras delineiam o seguinte quadro:

[...] em 1960, o total das faculdades de Filosofia no país era de 113 (nem todas possuíam cursos de Pedagogia). Em 1970, havia 138 cursos de Pedagogia em funcionamento e, em 1980, havia 206 desses cursos, dentre os quais predominavam licenciaturas plenas; os demais constituíam licenciaturas plenas em Administração Escolar, Supervisão, Inspeção, Orientação Educacional e Educação Especial. (VICENTINO; LUGLI, 2009, p. 55).

Outro fenômeno, que ocorreu em paralelo ao processo de expansão qualitativa do Curso de Pedagogia, foi uma modificação na organização do ensino, a partir dos meados de 1950, momento em que os professores em serviço passaram a

ser objetos de treinamento em massa, dirigido por “técnicos em educação”. Tais treinamentos tinham por objetivo oferecer uma formação mínima aos professores leigos, que eram uma parcela considerável no magistério brasileiro. A respeito, declara Leonor Tanuri (2000, p. 78):

A preocupação com a metodologia do ensino – herdada do ideário escolanovista – continuava a se fazer presente. Na euforia desenvolvimentista dos anos 50, as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores. Assim, merece referência a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), de 1957 a 1965 – resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID –, cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência. Conforme ressaltam Paiva e Paixão (1997, p. 43), “modernizar o ensino primário é, na perspectiva do Programa, trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-las às especificidades de nosso país. Os multiplicadores considerados adequados a disseminar as inovações seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário: as Escolas Normais”. Instalado o Centro Piloto em Belo Horizonte, cursos para professores de escolas normais oficiais de todo o país constituíram, segundo informam as autoras mencionadas, uma das atividades sistemáticas mais importantes do Programa. Procurando respostas para os problemas do ensino primário no âmbito das questões técnicas e metodológicas, o PABAAE contribuiu para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70. (TANURI, 2000, p. 78).

No entanto, os técnicos em educação, obrigatoriamente egressos do Curso de Pedagogia, não tinham nenhuma experiência no ensino regular, nem mesmo no Normal, na medida em que, como vimos, “[...] as metodologias e práticas de ensino primário não estavam geralmente incluídas nos currículos de pedagogia até 1969”. (TANURI, 2000, p. 79).

Um conflito entre técnicos e professores se instaura, portanto, dado que os últimos viam as suas práticas serem desqualificadas em face de novas técnicas de ensino e conhecimentos que lhes eram impostos e não se adequavam às condições e à realidade da educação brasileira. Por outro lado, o grupo dos(as) técnicos(as) acreditava que havia muito a ser feito, dado ao número elevado de professores(as) leigos(as) e a insuficiência de informações sobre os sistemas de ensino, necessárias para orientar as políticas públicas. (VICENTINO; LUGLI, 2009). É certo que diante de

situações, aparentemente sem solução favorável, o campo educativo manteve-se oxigenado, e espaços como o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP), a *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), o **Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais** (CBPE), juntamente com os *Centros Regionais de Pesquisas Educacionais* (CRPEs), contribuíram para isso (Cf. SAVIANI, 2008). Por certo, “[...] a área da educação passa durante as décadas de 1950 e 1960, a ser reconhecida de fato como espaço que exigia um conhecimento especializado e formação longa — o que resultou um passo importante no processo de profissionalização [...]” (VICENTINO; LUGLI, 2009, p. 56). Segundo Gisele Cruz,

Entre os anos de 1939 e de 1962, quando foi homologado o segundo ato normativo referente ao Curso de Pedagogia, nada mudou do ponto de vista organizacional. Durante 23 anos, esse curso configurou-se como uma sessão da faculdade Nacional de Filosofia. Registra-se, nesse período, o fato de que, em 1945, por meio do Decreto-Lei nº 8.456, de 26 de outubro, foi alterado o art. 5º do Estatuto das Universidades Brasileiras, podendo a Faculdade de Filosofia organiza-se mediante uma única sessão. (CRUZ, 2011, p. 37).

1.3.2 O segundo marco legal do Curso de Pedagogia (1962)

O então modelo curricular do curso de Pedagogia se mostrava inoperante, no sentido de não atender inicialmente aos objetivos propostos, por revelar uma indefinição das funções técnicas do egresso e de sua destinação profissional. (FAGUNDES, 2005). Assim, atentando para os dispositivos da Lei nº 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Parecer nº 251, de autoria de Valnir Chagas, aprovado pelo DESENVOLVER A SIGLA A SEGUIR CFE em 1962, traz uma modificação para o curso de Pedagogia. Sinteticamente,

O Parecer n.º 251/62 estabelece para o curso de pedagogia o encargo de formar professores para os cursos normais e “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional”, “os técnicos de educação ou especialistas de educação”, e anuncia a possibilidade de, no futuro, formar o “mestre primário em nível superior”. Nesse mesmo ano, o Parecer n.º 292/62 fixa as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o magistério em escolas de nível médio (ginasial e colegial), mantendo, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura ou, ao menos, as

disciplinas “de conteúdo” e as disciplinas “pedagógicas”. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 243).

Como são perceptíveis, poucas foram as alterações na estrutura do curso. Este passou a ter uma duração de quatro anos. Houve uma flexibilidade que permitiu que as disciplinas de licenciatura fossem cursadas concomitantemente com as disciplinas do bacharelado, ou seja, o esquema 3+1 foi revogado.

O novo currículo compreendia cinco matérias obrigatórias para o bacharelado: Psicologia da Educação, Sociologia, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar. A partir, destas duas matérias deveriam ser escolhidas dentre um rol de onze opcionais, oferecidas nos projetos de lei e que permitiriam dar especificidade à formação oferecida por cada curso.

A lista compreendia: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para formar os(as) licenciados(as) em Pedagogia, isto é o(a) docente da Escola Normal, havia as seguintes disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino. A última disciplina correspondia a um estágio supervisionado obrigatório que deveria ser realizado em escolas reais e não em Colégios de Aplicação. (Cf. VICENTINO; LUGLI, 2009; SAVIANI, 2008).

Em virtude da Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968, o curso de Pedagogia passou por uma nova organização que fica mais fácil de ser entendida quando procuramos saber o porquê de o Governo ter resolvido, naquele momento, promover uma reforma que já era uma reivindicação de docentes e discentes universitários.

A resposta mais aceitável, diz-nos Otaíza Romanelli (2007, p. 230), é que a atuação do Governo, após 1964, passou por duas fases. Em princípio, ele se posicionou defendendo os interesses dos estratos conservadores manipuladores da cátedra contra a ofensiva de professores e estudantes que advogavam a reforma e, depois, ele compreende que a modificação do antigo modelo de escola superior não ameaçaria o *status quo* e as estruturas de poder.

Ademais, ante a pressão “[...] de tendências modernizadoras que partiam do interior do País, dos Estados Unidos e de organismos econômicos, educacionais e

culturais internacionais, e sob o desafio crescente de rebelião estudantil”, a postura mais acertada seria empreender tal reforma assumindo a responsabilidade da inovação, ajustando-a ao padrão de desenvolvimento econômico exigido pelas forças internas e externas interessadas nessa modernização. Ainda, segundo Romanelli (2007, p. 231),

Ao fazer essa opção, o Governo assumiu a posição dos dirigentes da AID [Agência para o Desenvolvimento Internacional], que tendiam a enfocar a educação como fenômeno isolado do resto do contexto social e político-ideológico, e a identificar reformas das instituições com recomendações de caráter predominantemente técnico-administrativo, como se ‘seu rendimento interno constituísse uma função exclusiva de sua organização interna, da qualidade do pessoal (ou de sua motivação) e da adequação das relações entre meios e fins. [...] Nesse contexto, a racionalização, a eficiência e a produtividade tornavam-se valores absolutos: têm validade em si e por si mesmos.

A mentalidade empresarial — orientada para a eficiência técnico-administrativa — e, conseqüentemente, o aumento da produtividade do sistema econômico —, são influências ideológicas que tentam apresentar o processo de inovação e tomada de decisões técnicas como se fossem neutras, camuflando, assim, as estruturas de poder que as determinam, sob vários aspectos, a substituição da participação social pela decisão de alguns poucos. Como afirma Otaíza Romanelli (2007, p. 231): “A tecnologia, a ciência, as decisões de ordem técnica sempre acontecem numa situação concreta, não numa situação abstrata. E são também decorrência delas, e, portanto, utilizadas em função das estruturas políticas, sociais e econômicas.” Assim,

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos — instrucionais e comportamentais —, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (Silva, 1991), é o da Teoria do Capital Humano. (TANURI, 2000, p. 79).

Os acordos entre *Ministério da Educação (MEC)* e *United States Agency for International Development (USAID)*, impostos pelos militares e tecnocratas em 1964,

conduziram as reformas do ensino brasileiro de 1968, em que a concepção norte-americana atingiu a estrutura organizacional e as finalidades das Universidades em nosso país. No modelo norte-americano, o destaque à produção de conhecimentos e ao processo de pesquisa estão presentes, mas diferentemente do modelo alemão de universidade procura “[...] associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo”. (PAULA, 2002, p. 153). E mais,

Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral. O ideal da concepção alemã de universidade, voltada para a formação humanista, integral e “desinteressada” do homem, tendo como base uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é crescentemente substituído pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual. (PAULA, 2002, p. 153-154).

Selma Pimenta e Léa Anastasiou (2008), em sua análise sobre a docência no ensino superior, demarcam que houve um retrocesso no ensino universitário em nosso país. Se antes a concepção de ensino tradicional coexistia com uma concepção de educação que propunha “[...] assumir o conteúdo das disciplinas como algo provisório, relativo, datado no tempo e espaço [...], produto de um trabalho de investigação e, portanto, passível de questionamentos e de outras mudanças” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008, p. 152), esses avanços são desestimulados com a implementação da Lei n.º 5.540/68, que dentre outras coisas, situa a sistematização de pesquisa na pós-graduação, deixando à graduação a função profissionalizante. Como ressaltam:

No período da ditadura militar há uma estagnação do citado processo crítico no que concerne à formação na graduação, tendo os professores universitários oportunidade de aperfeiçoar-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas sem oportunidades sistemáticas de reflexão sobre a sua atuação como docentes. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008, p. 153).

Reforça-se, assim um ambiente adequado para que vigore, sem muitas resistências, a pedagogia tradicional, calcada na transmissão de saberes, na

centralidade da figura docente, numa relação de reprodução de conhecimento tido como verdadeiro e não questionável.

1.3.3 O terceiro marco legal do Curso de Pedagogia (1969)

A Lei n.º 5.540/68, uma vez em vigor, ensaiou uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE) — também de autoria de Valnir Chagas, membro do CFE. Essa legislação se configura como o terceiro marco legal do Curso de Pedagogia. O Parecer nº 252/69 foi acompanhado da Resolução CFE nº 2/69, a qual fixa os conteúdos mínimos e a duração a serem observados nos cursos de Pedagogia.

Essa regulamentação conservou a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para a formação de especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, um componente da identidade do(a) pedagogo(a). A denominação “técnico em educação” deixou de existir...

As habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, além de magistério para o Ensino Normal, foram amplamente difundidas, tornando-se nucleares para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória. Quanto ao magistério primário, prevaleceu a premissa “quem pode mais pode menos”. Todavia, o Parecer não incluiu uma habilitação para esse fim, prevendo apenas disciplinas para a obtenção desse direito. (CRUZ, 2011, p. 47-48).

O Parecer CFE nº 252/69 passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel. O núcleo central do curso focalizava a partir de então o pedagógico a serviço da docência.

Nestes termos, para alcançar uma habilitação, o candidato deveria provar experiência de magistério, o que foi alvo de regulamentação posterior (PARECER CFE nº 876 de 1972). A didática, antes uma seção e, portanto, um curso à parte se tornou disciplina obrigatória no curso. (CRUZ, 2000, p. 48).

Ainda, segundo Gisele Cruz (2011), o Parecer em questão vigorou por 27 anos até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Além disso,

No decorrer de sua vigência, o curso de Pedagogia continuou enfrentando uma série de problemas referentes à natureza e função, em especial por conta de formas concebidas e encaminhadas as habilitações, reforçando o especialismo, que, no contexto de uma lógica essencialmente mercadológica, contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico. (CRUZ, 2000, p. 48).

Durante a década de 1970, por meio da aprovação da LDB nº 5.692, 11 de agosto de 1971, uma série de dispositivos legais — em um total de oito, no período que vai de 1973 a 1975 —, foram adotados com o fim de regular todo o sistema de ensino de acordo com a nova Lei. (SAVIANI, 2008; CRUZ, 2011). Dois dispositivos nos interessam bem de perto: Indicação nº 67, de 2 de setembro de 1975, e a Indicação nº 70.

Conforme Saviani, a Indicação nº 67 tratava dos estudos superiores de educação, definindo e sinalizando a sua finalidade. O conjunto de medidas expressas na referida Indicação visava “[...] substituir o ‘curso de pedagogia’ que sugeria uma visão bastante restrita, pelos ‘estudos superiores de educação’ categoria bem ampla e pretensamente completa.” (SAVIANI, 2008, p. 55).

Ademais, esse caminho estaria de acordo com o prognóstico do próprio Valnir Chagas quando do Parecer nº 251/62, no qual afirmava: “se nos fixarmos bem na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimento de ensino superior, a existência de um curso especial de pedagogia certamente não há de ter sentido”. (BRASIL, CFE, 1962, p. 60 apud SAVIANI, 2008, p. 55). No mesmo documento, Valnir Chagas chega a prever que a preparação do “mestre-escola” se daria a nível *post-secundário*, desaparecendo o ensino normal e a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, a formação do pedagogo seria deslocada para a pós-graduação, aberto aos bacharéis e licenciados de qualquer procedência e interessados no campo educativo. Em consonância com a antevisão do Parecer nº 251/62, a Indicação 70 — elaborada, também, por Valnir Chagas, em 1975 — preconizava “formar o especialista no professor” e extinguir o curso de Pedagogia no âmbito da graduação. (CRUZ 2011; SAVIANI, 2008). Apesar da Indicação nº 70 ter sido homologada pelo ministro da educação, ela não entrou em

vigor, dada as dúvidas e as pressões dos movimentos educacionais organizados. (SAVIANI, 2008, p. 57). Prevaleceu até a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 —, a estrutura prevista no Parecer nº 252/69 do qual já fizemos menção. O “pacote” de Indicações aprovados pelo CFE estimulou os(as) educadores, atuantes nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, ao debate e à resistência às possíveis mudanças preconizadas que, essencialmente, advogava a extinção do curso de Pedagogia e que descaracterizavam a profissão de pedagogo(a). (SAVIANI, 2008).

A discussão ao redor da educação, de modo mais abrangente, e da formação dos profissionais de educação, em particular, materializou-se com a realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE) — que aconteceu em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980. Por ocasião, foi criado o *Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura*, que desencadeou a criação de Comitês Estaduais.

Estes comitês congregavam professores, pedagogos e muitos outros profissionais que trabalhavam na área da Educação e que sempre ficaram à margem das discussões, até então restritas aos que compunham os aparelhos de Estado, em busca de melhorias na formação profissional, do ponto de vista filosófico, curricular e metodológico. (FAGUNDES, 2005, p. 72).

O *Comitê Pró Formação do Educador* transformou-se em 1983 em CONARCFE, que, por sua vez, em 1990, tornou-se ANFOPE, que continua em atividade. (Cf. SAVIANI, 2008, p.58). De acordo com Tereza Cristina Fagundes (2005), os encontros regionais do *Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura* tiveram a sua culminância com o *Encontro Nacional sobre Reformulação dos Cursos de Recursos Humanos para a Educação*, em 1983,

[...] que tentou definir uma proposta de reformulação do curso de Pedagogia e das outras licenciaturas, que fosse expressão do pensamento e a prática de educadores do país. Entretanto os encaminhamentos posteriores apontaram para a complexidade da realidade educacional que, longe de exigir a formação de especialistas, requeria a formação de educadores com visão globalizante do processo pedagógico e capacidade para enfrentar a educação, articulando a realidade prática à formação acadêmica. (FAGUNDES, 2005, p. 72).

Nas décadas de 1980 e 1990, a mobilização dos educadores e as recorrentes discussões sobre formação do educador foram salutares, uma vez que podem: “[...] manter vivo o debate; articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema.” (SAVIANI, 2008, p. 58). Todavia, as implementações vêm se dando lentamente, com a efetivação de alguns projetos inovadores no Ensino Superior. (FAGUNDES, 2005).

Três ideias motrizes ou concepções surgiram da mobilização dos educadores e influenciaram a legislação educacional a partir de 1996, a saber: *Pedagogia centrada na docência* (licenciatura-professor); *Pedagogia centrada na Ciência da Educação* (bacharelado-pedagogo); *Pedagogia centrada nas duas dimensões*, formando integralmente o professor e o pedagogo. (CRUZ, 2011; SAVIANI, 2008).

A primeira que se traduz na compreensão que a docência é o alicerce para a formação do educador. Esta perspectiva se fortaleceu como tendência na IES – Instituição de Ensino Superior – e tem conduzido à organização do curso de Pedagogia em torno da formação de professores, seja para a habilitação para o magistério, em nível de 2º grau, seja, principalmente, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. A segunda ideia tem a sua expressão no entendimento de que a “base comum nacional” deveria ser o princípio organizador dos cursos de formação de educadores em todo o país. Há de salientar que, muito embora o conteúdo da expressão “base comum nacional” ainda permaneça pouco claro, para o coletivo de educadores imbuídos do debate sobre formação docente, “base comum” representa mais uma negação, mais do que uma afirmação. A “base comum nacional” “[...] não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo.” (SAVIANI, 2008, p. 58). Por sua vez, a última concepção, “[...] ao integrar o bacharelado à licenciatura, configura-se um novo modelo de formação profissional, que unifica a formação universitária e profissionalizante, referendando os cursos de pedagogia no seio das faculdades de educação.”. (KISHIMOTO, 1999, p. 66). Ademais,

A interdisciplinaridade das ciências da educação, típica da pedagogia, instala a diversidade necessária ao espaço pedagógico, caracterizando a ligação indissolúvel entre o aprender e o ensinar, referência que não pode ficar ausente do processo de formação profissional. (BIARNÉS, 1999, p. 323 apud KISHIMOTO, 1999, p. 66).

É certo que os rumos tomados pelos debates e mobilização dos educadores ligados ao curso de Pedagogia e Licenciaturas deslocaram para o segundo plano a questão do significado e conteúdo da Pedagogia, voltando-se excessivamente para a regulamentação do curso de Pedagogia e seus aspectos organizacionais, fato que se evidencia na materialização da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Não obstante, a discussão epistemológica do curso não se manteve inteiramente ausente. Vale aqui citar as seguintes publicações: *Pedagogia, ciência da educação?* (PIMENTA, 1996); *Pedagogia e Pedagogos para quê?* (LIBÂNEO, 1998); *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas* (PIMENTA, 2011) e *Pedagogia ciência da educação* (FRANCO, 2003). Tais obras colocam em pauta o status epistemológico da Pedagogia, definindo-a como *ciência da e para a prática educativa*. Deve-se ter por evidente que a busca das bases científicas da prática pedagógica, embora não inteiramente alheia aos debates recentes, perdeu muito daquela energia que se iniciou na década de 1970 em que “[...] ocorreu no primeiro momento com o INEP, CBPE e CRPEs; e no segundo momento, com as escolas de aplicação, classes experimentais e ginásios vocacionais.” (SAVIANI, 2008, p. 61).

É nesse período, também, que se instalam os programas de pós-graduação em Educação — que gradativamente experimentam um vigoroso rigor e aproximação com as áreas afins das ciências humanas. Assim,

[...] enquanto os programas de pós-graduação em educação demonstrava toda a sua pujança, o curso de pedagogia definhava e debatia-se em uma crise de tal profundidade que projetava a impressão de que jamais conseguiria dela sair. Um novo componente dessa crise manifestou-se com a controvérsia ligada às alternativas dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores introduzidas pela nova LDB. (SAVIANI, 2008, p. 62).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 após uma longa tramitação no Congresso Nacional e acirradas disputas de interesses. Em relação às licenciaturas, a nova LDB extinguiu os currículos mínimos, previstos na Lei n.º 5540/68, e colocou a critério das

Instituições de Ensino Superior a fixação dos currículos de seus cursos, a exceção da graduação em Pedagogia que deveria garantir na formação a “base comum nacional” (BRASIL, 1996), e cujo documento não deixa claro o que seja tal base.

1.3.4 O quarto marco legal do Curso de Pedagogia (2006): a Resolução CNE/CP Nº 3/2006

A resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CP nº 1, de maio de 2006, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura – que define os princípios, condições de ensino e de aprendizagem e procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do Brasil, nos termos explicitados nos pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006.

As diretrizes aplicam-se à formação inicial para o ensino da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais para o Ensino Médio, na modalidade Normal, e em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Afirma que a base da formação do(a) pedagogo(a) é a docência. Entretanto, não define o que vem a ser a Pedagogia. No texto, há uma conceituação do que é docência, a saber:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006 – Art. 2, § 1).

A estruturação do curso prevê três núcleos: 1. Estudos Básicos; 2. Aprofundamento e diversificação de estudos; 3. Estudos Integradores para enriquecimento curricular. Referentes a esses núcleos, não há a especificação dos componentes que devem integrar cada um, porém constata-se uma lista de tarefas e exortações.

As diretrizes são restritas no essencial, isto é, na explicitação do que configura a pedagogia e extensiva no acessório, ou seja, no uso explícito dos novos paradigmas prevaletentes na cultura, tais como: relações étnico-raciais, gênero, relações geracionais, diversidades, orientação sexual, pluralidade, ética, etc.

Em função das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, as Faculdades de Educação Brasileiras são convocadas, nacionalmente, a uma reformulação dos seus projetos pedagógicos, de modo a saturar a formação do profissional de educação com

[...] um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p. 1 – Art. 3º).

Depreende-se do artigo citado que a ética é, conforme as diretrizes, um dos princípios que necessita fundamentar a prática pedagógica. No inciso I, do artigo 5º do documento, afirma-se que o(a) egresso(a) do curso de Pedagogia deverá ser apto a “[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária [...]”. (BRASIL, 2006, p. 1). Coerente com o Art. 5º, o subsequente prevê no inciso I, dentro da estruturação pedagógica, um núcleo de estudos básicos que dentre muitas coisas deve articular a:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

[...]

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

[...]

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

Ora, se é imprescindível à ação do(a) educador(a), ou à prática educativa, um fundamentado cuidado ético, como declara Antonio Severino (2011, p. 131), “[...] impõe-se impregnar a formação desse profissional de uma radical sensibilidade

ética, sem a qual não há como esperar de sua atuação com essa mesma qualidade”. Mas, essa sensibilidade ética não se adquire só por imitação, osmose ou transversalidade — como reitera esse autor, com cuja opinião estamos de acordo. Uma defesa teórica que tenha como pressuposto subjacente uma postura passiva, na verdade, compromete a necessidade de mediações pedagógicas concretas para a nossa aprendizagem, em geral, e o desenvolvimento de nossa sensibilidade ética, em particular.

Evidentemente, as mediações pedagógicas para o desenvolvimento da sensibilidade à diferente espectro de valores que qualificam as nossas ações como éticas não são redutíveis a formulações didáticas eventuais; tal desenvolvimento prescinde, portanto, de um exercício de reflexão sistematicamente conduzido. (SEVERINO, 2011). E é sob tal perspectiva que cabe pontuar o lugar específico do ensino da ética na formação docente.

No Brasil, esse lugar da ética conjecturado transversalmente na formação do(a) pedagogo(a) se impõe como uma exigência na prática profissional. (BRASIL, 1997; 2006). Isso nos leva a afirmar que uma transversalidade que deve se dar em todo lugar, no campo educativo, cujo desenvolvimento de competências para tanto não ocorre através de estratégias pedagógicas definidas, não se desenvolve competências para tanto, não se efetuará em lugar algum.

Os incisos IX e X do Art. 5º das diretrizes declaram que o(a) pedagogo(a) deve ser capaz de “identificar problemas socioculturais e educacionais [...] com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”, bem como demonstrar “consciência da diversidade e respeito às diferenças de natureza “ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras””. Esses incisos mostram que as diretrizes nutrem a expectativa de que o egresso do curso tenha um alto grau de moralidade, o que é louvável.

Diante de algumas constatações aqui apresentadas, perguntasse se as diretrizes definem os meios para trabalhar os dilemas concernentes aos deveres e dilemas éticos da profissão. Observa-se que a distribuição da carga horária mínima de 3.200h de efetivo trabalho acadêmico está assim dividida:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Pelo descritivo, nota-se que o documento não exacerba na prescrição. O caráter estritamente teórico enfatizado, embora contemple aspectos práticos de estágio, abre possibilidades dessa natureza. Não há nenhuma menção explícita a atividades que favoreçam o desabrochar da sensibilidade ética e afetiva. Os recentes estudos no campo das neurociências, psicologia, filosofia, antropologia/sociologia têm mostrado o quanto a afetividade desempenha uma importância na formação do conhecimento avaliador e quais as possíveis implicações para a dimensão da vida prática, a exemplo da educação. (DAMÁSIO, 2000, 2001; GILLIGAN, 1982; GONZÁLEZ, 1999; SOLOMON, 2007; JAGGAR, 1997).

As emoções que estão efetivamente vinculadas ao cuidado ético proporcionam provas de valor e são a expressão e a própria essência destes. Aceitar as emoções, ao invés de condená-las e negligenciá-las, não significa adoção de uma postura acrítica em relação às mesmas; elas devem ser interpretadas e aprimoradas com vistas a oferecer cartografias para entender e reconstruir o mundo e a nós mesmos(as). Nesse sentido, elas oferecem engajamentos ativos em que o agir, o sentir e o avaliar se apresentam como aspectos indissociáveis. (JAGGAR, 1997).

Por fim, percorrendo a historicidade da formação docente, fica-nos a percepção de que foi a partir da organização dos sistemas educativos favoráveis para preparar o professorado, e com a delimitação do espaço profissional que lhes seria próprio, via regulamentação estatal, que houve uma abertura para o reconhecimento da docência como profissão. Além do que a dimensão ética, desde a reivindicação pela formação desse *corpus* profissional, sempre foi vista como inerente e necessária ao exercício profissional do(a) professor(a).

O estabelecimento de modos padronizados de formação docente favoreceu “[...] a criação e disseminação de conhecimentos especializados e delimitação de um grupo autorizado para atuar nos processo de instrução”. (VICENTINI; LUGLI 2009, p. 27). Isto na verdade se traduz terminologicamente como uma derivação da profissão expressa pelo vocábulo profissionalização⁷, que “[...] é um projeto sociológico voltado para a dignidade e para o status social da profissão, em que se incluem também as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social dos seus membros”. (VEIGA, 2008, p. 31).

Nesse sentido, o movimento de profissionalização docente é complexo e multidimensional, assentado em valores como cooperação entre os indivíduos e compromisso social, na formação e luta pela emancipação humana, implicando, assim, o envolvimento de diferentes grupos de atores/atrizes, entidades e organizações que na maioria das vezes defendem visões antagônicas entre si, contudo empreendem ações de resistência e contestação às medidas, recomendações e diretrizes autoritárias e burocráticas, no geral de cunho neoliberal.

As recomendações e diretrizes que orientam as reformas educacionais, por sua vez, por vezes, diluem ou conduzem a uma perda das características específicas da profissão (profissionalismo) docente. Isso não significa a ausência de resistência e análise crítica do professorado, explicitando e problematizando as finalidades da educação, as ideologias subjacentes aos sistemas educacionais e às reformas e às inovações pedagógicas. Vale aqui lembrar-se das próprias ambiguidades do curso de Pedagogia, sua natureza, a identidade e o trabalho dos(as) pedagogos(as), dentre elas aquelas que, no contexto dos documentos educacionais legais de 2006 até o presente, demonstram a falta de propostas concretas de cunho institucional e legal quanto à formação e composição curricular do curso de pedagogia, “[...] *não existindo um projeto integrado e articulação de formação de educadores para o exercício profissional em atividades docentes e não docentes*”. (LIBÂNEO, 2011, p. 84). NO ORIGINAL ESTÁ ASSIM EM DESTAQUE? SE CABE INFORMAR AO LEITOR Além da dificuldade que uma distinção formal entre os termos *pedagogia* e *docência*, nas diretrizes nacionais atuais do curso de

⁷ Para Ilma Veiga (2008, p. 31), a “[...] profissionalização não se resume à formação profissional, mas envolve alternativas que garantem melhores condições objetivas de trabalho e de atuação, e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional. A profissionalização percorre outros caminhos que não são garantidos somente pela formação inicial”.

pedagogia, apresenta, pois persiste a indefinição quanto a formar pedagogos(as)-especialistas e pedagogos(as)-professores. Ao finalizarmos esse capítulo, queremos salientar que o traço marcante da educação brasileira, inclusive universitária, a qual ainda sobrevive entre nós, mesmo que um pouco modificada e sob tênue marca de modernidade, é o da educação tradicional que se configurou entre nós como um *habitus*, como afirmam Selma Pimenta e Léa Anastasiou (2008) — utilizando a terminologia do filósofo e antropólogo Pierre Bourdieu. Esse conceito diz respeito a “[...] um conjunto de esquemas que permitem engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.147). O *habitus*

[...] permite a incorporação de alterações nos discursos e não nas práticas, instala-se e acaba sendo modificado apenas superficialmente, num avanço que fica presente muito mais no discurso do que na alteração da visão formal do conhecimento e, conseqüentemente, da memorização como metodologia na e da sala de aula”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 147).

Pode-se afirmar, também, que a manutenção de tal esquema é reiterada pelo desprestígio do saber pedagógico por grande parte de docentes universitários, em especial daqueles(as) que não pertencem ao campo da Pedagogia, mas ensinam nesses cursos nas chamadas “ciências da educação” (Sociologia, Filosofia, Psicologia) e em metodologias específicas (Letras, Geografia, Matemática, etc.). A docência nesse sentido se estabelece muito no senso comum do como ensinar, que se resume a uma boa bagagem teórica, capacidade de transmissão da mesma, controle dos(as) discentes e avaliação da aprendizagem. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008; LIBÂNEO, PIMENTA, 2011; LIBÂNEO, 2011). Mantém-se o estudo dos clássicos por meio de textos e exercícios de repetição e exercitação do preestabelecido, condicionado a um currículo fixo e organizado por justaposição. É certo que toda educação engendra um *ethos*. Que *ethos* a educação tradicional produz e quais as suas implicações para o ensino? Desse assunto nos ocuparemos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; e aquilo com que não se pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos mesmo os mais bem construídos; é a matéria bruta que se revolta contra a inteligência e a sufoca. O que acontece, o mal que se abate sobre todos, o possível bem que um ato heróico (de valor universal) pode gerar, não se fica a dever tanto à iniciativa dos poucos que atuam quanto à indiferença, ao absentismo dos outros que são muitos. O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça quanto porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa enrolar os nós que, depois, só a espada pode desfazer, deixa promulgar leis que depois só a revolta fará anular, deixa subir ao poder homens que, depois, só uma sublevação poderá derrubar. A fatalidade, que parece dominar a história, não é mais do que a aparência ilusória desta indiferença, deste absentismo. Há fatos que amadurecem na sombra, porque poucas mãos, sem qualquer controle a vigiá-las, tecem a teia da vida coletiva, e a massa não sabe, porque não se preocupa com isso.

(Antonio Gramsci, Os Indiferentes, 1917 – fragmentos)

2. A ÉTICA TRADICIONAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO EDUCATIVO

O presente capítulo tem como objetivo estabelecer o vínculo entre a ética tradicional e o modelo de educação vigente, apresentando as consequências que decorrem de tal atrelamento e que não se reduzem à formação de indivíduos isolados, mas, sobretudo, de membros de um grupamento social que tem a grande probabilidade de disseminar e perpetuar em suas relações intersubjetivas a frieza, a apatia, bem como a indiferença e incapacidade de lidar com as questões que impõem e perpetuam o sofrimento humano como os preconceitos e as discriminações, negando a base afetiva da existência que nos é comum.

Nesse sentido, tais discussões servirão de preâmbulo para percebermos, nos capítulos posteriores, como a habilitação das emoções, da afetividade e de outras dimensões do humano é incorporada por uma ética e um modelo de educação emergente que se propõe observar, de forma cuidadosa e amorosa o ser humano em sua integralidade e incluí-lo da melhor forma na ordem democrática.

2.1 A ÉTICA TRADICIONAL

É inegável a forte influência que o pensamento de Immanuel Kant (1724-1804) — filósofo da cidade prussiana de Königsberg — desempenhou na filosofia prática da ilustração; influência essa que continua a ser exercida também em nossos dias. O pensamento de Kant, por certo, é um marco na história da ética e isso se deve a alguns motivos: “por um lado ele representa o ponto de chegada que remonta o fim da idade Média, segundo a qual a ética consiste no equilíbrio entre a lei e a liberdade; por outro, ele é o lugar da reflexão ética posterior”. (PEGORARO, 1995, p. 54). Conforme Olinto Pegoraro (1995), o posicionamento filosófico kantiano, no que concerne à filosofia moral, constitui-se no último golpe deferido contra a *ética das virtudes e da finalidade* — predominante na Antiguidade clássica e em boa parte da Idade Média. A bem da verdade, a estrutura dos sistemas morais antigos e

medievais estava alicerçada em: “uma definição de homem-como dever-ser, uma definição de homem-como-ele-é, e uma formulação de uma série de regras ou preceitos que pode levar o homem do que ele é para ao que deve ser”. (BENHABIB, 1987, p. 93). E não somente isso, as justas relações do ser humano com os outros e com a natureza eram normatizadas e reguladas pela ideia de *vida boa*, objetivo primeiro do ser humano, definida ontologicamente tendo como referência o lugar e o significado que o ser humano ocupava no cosmos. (Cf. BENHABIB, 1987, p. 93).

Sendo a ética kantiana, o último elemento desestabilizador da *ética da virtude e da finalidade*, vale mencionar que os primeiros abalos procedem das doutrinas nominalistas que rejeitam a realidade das essências e dos conceitos universais. Igualmente, contra a *ética das virtudes* se levanta a voz de Lutero, precursor da reforma protestante, que, em nome da fé cristã, declarava ser um insulto a Deus considerar que apenas com o esforço e a prática da virtude, sem o auxílio divino, o ser humano poderia dominar e controlar a desmesura passional dos apetites e desejos, tornando-se seres morais.

Juntamente com os ataques nominalistas, o surgimento da ciência moderna e a modificação da estrutura socioeconômica, decorrente do capitalismo nascente, alteram consubstancialmente a teoria moral. Primeiramente, os teóricos modernos afirmam que não é possível conhecer os propósitos finais da natureza; o que representa a quebra dos vínculos da moralidade com a cosmologia greco-medieval. A partir dessa cisão, o princípio ordenador da sociedade passa a ser, então, apenas a justiça. Isso porque o objetivo primeiro dos teóricos modernos do contrato social era defender a privacidade e autonomia do eu,

[...] primeiro na esfera religiosa e depois na esfera científica e filosófica do ‘livre pensamento’ também. [...] o que ‘deve’ ser é agora definido como aquilo com que todos, racionalmente, têm que concordar para assegurar a paz civil e a propriedade (Hobbes, Locke), ou o ‘deve’ é deduzido da forma da lei moral somente (Rousseau, Kant). Enquanto as bases sociais da cooperação e os justos reclamos dos indivíduos são respeitados, o indivíduo burguês autônomo pode definir a vida boa como sua mente e consciência ditarem. (BENHABIB, 1987, p. 93).

Quanto ao último aspecto supracitado por Benhabib (1987) — concernente à equacionalização da lei, da liberdade e da racionalidade —, Pegoraro (1995, p. 55) identifica que nesse aspecto a ética se reduz “a um a um esforço de composição

entre a liberdade, por um lado, e a lei que limita por outro lado; o papel da razão reduz-se à função de manifestar a lei”. Benhabib (1987) assinala, também, que a transição à modernidade, como veremos mais adiante, opera uma privatização da relação do eu com o cosmos e com as questões da religião e do ser. De acordo com a filósofa política, a privatização da vida é ampliada de tal maneira que as dimensões de parentesco, amor, amizade e sexo, que suscitam considerações de cuidado são tomados como dimensões de decisões pessoais e que não têm relevância para a teoria moral.

Dito isto, convém retornarmos as considerações sobre o prestígio e a ação que Kant suscita na filosofia moral. Como falamos, inicialmente, ele rompe com a filosofia moral da Antiguidade clássica e com a moralidade cristã⁸, sobretudo de inspiração tomista, que se fundamentam nas concepções de *natureza em geral* e *natureza humana finalizada*, bem como na ideia de revelação, que conduzem à compreensão que a finalidade suprema do ser humano é a felicidade — temporal para o grego, e eterna para o cristão. (PEGORARO, 1995).

É bom ressaltar que quanto ao primeiro aspecto, a ruptura kantiana está calcada na rejeição do dogma do pecado original, que retrata a natureza humana como essencialmente má e perversa. Decerto, como apontam alguns especialistas, Kant não renunciou as interpretações religiosas de origem e de destino humano, mas rechaçou o elemento teológico como fundamento da moralidade. (O'NEILL, 2004; PASSOS, 2004). Tal fato pode ser constatado na sua formulação híbrida de ser humano na qual se explica a disposição da humanidade para o bem quanto para o mal; concepção muito próxima da formulação do apóstolo Paulo, contida nas Escrituras, na qual o paradoxo da condição humana é sintetizado na confissão: “Não faço o bem que quero, mas cometo o mal que não quero”. (Romanos 7:19). Para o filósofo, somos tanto seres *fenomênicos* (parte do mundo natural, finitos e determinados casualmente) quanto *noumênicos* (quer dizer, não naturais e autodeterminados), ou seja, somos ao mesmo tempo sensíveis e razoáveis. Contudo, o elemento que distancia o ser humano dos seres meramente naturais,

⁸ Como declara Barbara Freitag (1992, p.51-52): “A teoria moral kantiana procura substituir a moral heterônoma cristã por uma moral autônoma assentada na razão. A nova lei moral não é tirada das Sagradas Escrituras ou imposta pela autoridade da Igreja ou de um de seus representantes (papa, padre, pastor), mas resulta do livre exame de cada um, com recurso à procura da faculdade de pensar, julgar e querer.”.

subordinados às leis da natureza sensível, é a vontade livre e autônoma entendida como razão pura prática que se autolegisla e confere a si mesma a norma do agir moral. E dado que o ser humano não é a caracterização da perfeição e da razão plena, porém, em sua condição ambígua, símbolo da imperfeição, ou seja, ser

[...] de constituição finita e sujeita à variedade das inclinações, sua vontade deve enfrentar uma variedade de obstáculos próprios de sua natureza limitada. [De fato,] Não somos naturalmente éticos; por isso precisamos da sebe das normas e dos imperativos morais para cercar as resistências que se levantam da cidadela da sensibilidade. O famoso mal radical kantiano consiste no conflito entre a lei do dever moral e a lei do prazer e da satisfação sensível. O ser humano (ou vontade livre) pelo exercício da liberdade, inclina-se ora para um lado, ora para outro; é oscilante entre dois apelos: moral e sensitivo, transcendente e natural. (PEGORARO, 1995, p. 56-57).

De acordo com Kant, a máxima da prática moral estaria em agir de forma desinteressada e desprovida de qualquer finalidade e de qualquer motivação que não o “cumprimento do dever pelo dever”; pois, para o filósofo, a obrigação moral depende tão-somente da boa vontade.

Assim, a felicidade é excluída das considerações kantianas, posto que “cada um de nós tem desejos e interesses múltiplos, esperanças diversificadas que a natureza e a sociedade oferecem”. (PEGORARO, 1995, p. 59). Desse modo, a felicidade não pode servir de lei universal, nem de princípio para a determinação da moralidade.

Igualmente, a sensibilidade é tida como fonte patológica das inclinações que violam a lei moral. Doravante, ela não é por si mesma má, a não ser quando se constitui como elemento de desordem e descontrole ou como antagônica à razão e à ordem. O desvio moral ou o mal está, na ótica kantiana, em “converte[r] a sensibilidade em suprema norma da moral e fazer do desejo um absoluto. O resultado é a instauração do egoísmo com seus desejos superiores e inferiores”. (PEGORARO, 1995, p. 57).

Não há, portanto, ao modo do pensamento aristotélico, na ética kantiana, uma superação do conflito entre as paixões e a razão. As paixões não são elevadas à racionalidade fazendo reinar a harmonia interior no ser humano; as paixões continuam a serem paixões. Desse modo, na ética kantiana,

[...] a moral circunscreve-se ao reino da razão prática e abandona a sensibilidade às suas inclinações empíricas. Por isso a vida moral começa por liberta-se do reino da sensibilidade que, reduzido à particularidade, nunca poderá fornecer um princípio de moral universalmente válido. (PEGORARO, 1995, p. 57).

A boa vontade da qual depende o agir moral kantiano — e de que falávamos anteriormente — não procede de uma fonte externa, porém da própria consciência; daí o seu caráter universal, válido para todos, em todas as circunstâncias e lugares. Ela consiste em uma disposição permanente em agir em consonância aos comandos “ditados pela razão pura, ou seja, por uma faculdade de conhecer, julgar e querer que dispensa a experiência anterior a ela”. (FREITAG, 1992, p. 51). Os comandos ditados pela razão pura são denominados por Kant de *imperativos categóricos* e estão a serviço da preservação e da promoção daquilo que percebemos como um valor absoluto, a saber: a dignidade da pessoa humana (CORTINA; NAVARRO, 2005), da qual falaremos mais adiante.

Na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), texto de Kant, deparamo-nos com a formulação do imperativo categórico cuja expressão é: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, [2001], p. 59); em sua forma mais acabada, encontramos o mesmo enunciado do seguinte modo: “Age como se a tua máxima devesse servir ao mesmo tempo de lei universal (de todos os seres racionais)”. (KANT, [2001], p.81). Porém, uma formulação equivalente, e anterior, torna-a mais contundente: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”. (KANT, [2001], p. 69).

Explicando tais formulações, primeiramente, Barbara Freitag (1992) nos lembra de que as leis fixadas pela vontade legisladora, conforme Kant, avaliam as coisas por duas categorias, a saber: o preço e a dignidade. Enquanto o primeiro é a expressão de um valor externo e dos interesses particulares, portanto vinculado ao que é relativo, e representa tudo o que pode ser substituído por um equivalente, o segundo é um valor interior, de interesse geral, e retrata o que não pode ser substituído por nenhum equivalente, pois é um valor absoluto. (Cf. KANT, [2001], p. 77). Esse é por sua vez convertido em finalidade última do agir moral.

Assim, quando Kant declara que devemos usar a humanidade em nós como em cada pessoa sempre como fim e nunca simplesmente como meio, o que está pressuposto é o respeito mútuo que por sua vez está implícito no enunciado do imperativo categórico como lei. Como lei, o imperativo categórico exige um comportamento norteado pela racionalidade que passa a defender a dignidade da pessoa humana; daí o porquê dela ser necessária e universal, pois é somente desse modo que ela se torna boa e justa adquirindo objetividade. (FREITAG, 1992). “A dignidade humana, representada pela lei, refere-se à dignidade de cada um e da humanidade como um todo”, como reitera Freitag. Em síntese, “A moralidade consiste [sic] pois na relação de toda a acção com a legislação, através da qual somente se torna possível um reino dos fins”. (Cf. KANT, [2001], p. 77).

O imperativo categórico kantiano constitui, pois a condição da possibilidade de existência de uma sociedade justa, fundamentada em um contrato social que atenda aos direitos de todos e defenda a dignidade de cada pessoa dotada de razão, e, dessa forma, da humanidade como um todo. (FREITAG, 1992).

É preciso abrir aqui um parêntese para uma explicação que agregará o nosso entendimento daqui por diante: a teoria do contrato social está ligada à luta ideológica da classe burguesa, ascendente no século XVIII, que procurava questionar a doutrina do direito divino dos reis que encontrava a sua justificação nos sistemas éticos anteriores, nos quais a obrigação procedia da ordem natural ou divina. Não está, portanto, longe de nossa capacidade de inferir que os elementos teleológicos e religiosos que permeavam as orientações éticas anteriores induziam os indivíduos a se conformarem com o lugar e/ou posição que ocupavam na ordem social.

Os teóricos contratualistas, por conseguinte, para deslegitimar uma ordem social baseada nos privilégios de nascimento e o enriquecimento exorbitante de uns à custa da expropriação de muitos, formularam a ideia de sujeitos autônomos e racionais que pactuam entre si para conseguir determinadas metas com aqueles que podem ajudar a alcançá-las. Por meio dessa ideia contratual, começava-se a entender o governo como um artifício legitimado pelo consentimento dos indivíduos.

2.1.1 A ética tradicional e a explicação sobre a natureza de nossos vínculos

Deveras, o posicionamento contratualista de Kant, assim como de outros filósofos modernos, fundou a obrigação no acordo. A moralidade, dentro dessa concepção, então, “ordena a nos ‘unirmos’ aos demais para agir de maneira que cada qual, junto com os outros, possa defender de forma livre e racional um padrão moral comum”⁹ (DIGGS, 1982, p. 104 apud KYMLICKA, 2004, p. 267).

Sobre este aspecto, Will Kymlicka (2004) nos chama a atenção para o fato de que a teoria do contrato, apesar de conceber a igualdade natural das pessoas, distingue-se em duas formas básicas, justamente, por refletir sobre a igualdade de modo diverso. Nesse ponto, as considerações de Kymlicka, para nós, são preciosas, pois, do ponto de vista ético, elas nos ajudam a compreender o modo com o contratualismo — em especial o kantiano —, e pensam a natureza dos nossos vínculos; algo que está posto, também, no centro dos processos de ensino-aprendizagem e da relação educador(a)/educando(a).

A análise da natureza dos nossos vínculos nos auxilia, igualmente, visualizar as potencialidades e fragilidades que lhes são constitutivas. É claro que nas explicações que seguem, Thomas Hobbes (1558-1679) será mencionado como contraponto e como modo para construirmos um quadro referencial pela qual ficará patente que Kant, mesmo querendo superá-lo, continuou enredado nas limitações que a própria teoria contratualista lhe impôs. Assim, em suas ponderações, Kymlicka (2004) vai apontar dois posicionamentos contratualista denominando o primeiro de *moralidade como benefício recíproco* e o segundo de *moralidade como imparcialidade*, configurado e inspirado em Thomas Hobbes e Immanuel Kant, respectivamente.

No enfoque hobbesiano, não encontramos deveres naturais ou valores objetivos; os valores são expressões das preferências subjetivas dos indivíduos. As metas e os meios que norteiam a ação desses não são, inerentemente, nem boas nem más, mesmo que suponhamos prejudicar aos outros. Contudo, dada a ausência de uma reprovação essencial em causar prejuízo aos semelhantes, se nos

⁹ “La moralidad contractualista nos insta a ‘unirmos’ a los demás para actuar de una manera que cada cual, junto a los demás, pueda defender de forma libre y racional como estándar moral común.”

abstemos de fazê-lo porque outros também decidem o mesmo, ou melhor, se selamos um acordo de não violência, segundo essa concepção, somos reciprocamente beneficiados à medida que não precisamos empregar recursos para defender a nossa pessoa e propriedade.

Concernente a esse ponto, Seyla Benhabib e Drucilla Cornell (1987) reconhecem que a “santidade” da integralidade física e a preservação do dano arbitrário é algo de valioso no pensamento liberal do filósofo inglês, muito embora elas interpelem, a partir de uma perspectiva de gênero, essa integralidade, uma vez que no âmbito privado permanece uma indiferença frente a violações da integridade do corpo da mulher, a exemplo da violência geracional, de gênero e doméstica, o sexo forçado e o rapto, a pornografia, etc.

Faz-se necessário esclarecer que a igualdade de direitos na concepção de Hobbes pressupõe a existência de uma igualdade de força física, ou seja, das mesmas potencialidades de causar dano e vulnerabilidade de sofrer agravos ocasionados pelos outros. Entretanto, devemos ter em mente que o pressuposto da igualdade de força física não se dá efetivamente. Conforme Kymlicka, o filósofo Hobbes não estava a afirmar que:

As pessoas são, de fato, iguais por natureza, mas sim que a moral só é possível, desde que assim seja. Por natureza todos tem o direito de utilizar os meios à sua disposição, e só levantará as restrições morais, se as pessoas têm uma força aproximadamente igual. Pois só então cada indivíduo vai ganhar mais do que a proteção de sua pessoa e bens do que perderá por não utilizar os corpos ou recursos dos outros. No entanto, a igualdade natural não é suficiente, porque as desigualdades artificiais também podem comprometer a função de restrições morais. Pessoas com habilidades físicas semelhantes podem ter capacidades tecnológicas muito desiguais, e as que têm tecnologia mais avançada podem muitas vezes ditar os termos de interação social. Na verdade, a tecnologia pode nos levar ao ponto que, como indica Hobbes, há “um poder irresistível” [...]. (KYNLICKA, 2004, p. 272).¹⁰

¹⁰ Las personas Sean de hecho iguales por naturaleza, sino más bien que la *moralidad sólo es posible en tanto en cuanto esto sea así*. Por la naturaleza todo el mundo tiene derecho a utilizar los medios de que disponga, y sólo se planteará las limitaciones morales si las personas tienen una fuerza aproximadamente igual. Pues sólo entonces cada individuo ganará más de la protección de su propia persona y propiedades de lo que perderá absteniéndose de utilizar los cuerpos o recursos de los demás. Sin embargo, la igualdad natural no basta, pues las desigualdades artificiales también pueden socavar la base necesaria para la limitación moral. Personas con capacidades físicas similares pueden tener capacidades tecnológicas muy desiguales, y las que tienen una tecnología más avanzada a menudo pueden dictar los términos de la interacción social. En realidad, la tecnología puede llevarnos al punto en que, como indica Hobbes, hay un ‘poder irresistible’ [...]. (KYMLICKA, 2004, p. 272).

Evidentemente, esse posicionamento de *benefício recíproco* traz implícito, sobretudo, a concepção de intercâmbio e interesse na qual aqueles que têm força, talento e habilidade acabam tendo maior poder de negociação e conseqüentemente mais vantagens na consolidação dos acordos; desse modo “quem não tem nada o que oferecer em troca encontra-se em má situação nesse mundo”, como bem salienta Adela Cortina (2009, p. 45).

Os vulneráveis socialmente, dentro da lógica hobbesiana, podem ser expropriados por não oferecerem perigo, ou não despertarem nos poderosos o temor da vingança. Aliás, as necessidades dos menos amparados não são levadas em consideração. As interações sociais, não obstante, são fluidas e frágeis por focalizarem os objetivos e o momento, o “aqui e agora”, os interesses egoísticos dos mais fortes.

A fragilidade desses vínculos, baseados na ideia de pactos, ao modo hobbesiano, está, também, no não reconhecimento do dever moral de cumprir os acordos selados, posto que não haja sentido em obedecer a contratos desinteressantes ou que não trazem benefícios diretos para aqueles cujos interesses são verdadeiramente levados em estima. (CORTINA, 2009, p. 47). Correlacionado a esses aspectos de duração transitória dos pactos selados, está, por conseguinte, o esvaziamento da confiança nas relações. Quanto a esse componente, negligenciado por Hobbes, podemos dizer que ele é definitivamente tanto o elemento que dá segurança quanto o que retroalimenta os intercâmbios humanos e coopera para a sua manutenção. Nas palavras de Adela Cortina (2009, p.48):

A confiança faz parte [...] desse ‘capital social’ de valores com as quais os membros de uma sociedade têm de contar para construir sua vida juntos e que não pode ser objeto de acordo, mas deve poder ser pressuposta nas relações sociais.

Diferentemente desse enfoque, a perspectiva da *moralidade como imparcialidade*, que de modo mais próximo nos interessa por reverberar na educação, utiliza a ideia de contrato com o fim de negar um poder de negociação desigual. Ela atribui a todas as pessoas, como vimos no início, uma posição de igualdade moral inerente, pelo qual são tidas como detentoras de direitos pelo simples fato de serem humanas, ou melhor, de possuírem um valor incondicionado e

absoluto que ultrapassa todos os valores, que comumente chamamos de *dignidade*¹¹.

Os(as) docentes e gestores educacionais que se identificam com essa concepção deontica da ética, embora seja provável que compartilhe igualmente de outras, estão orientados(as) por ideias de ação correta — que inclui características relativamente impessoais, critérios de justiça, deveres, direitos, reivindicações, etc. —, como afirma Felicity Haynes (2005, p. 28). Segundo Haynes (2005), os(as) docentes que priorizam essa perspectiva tendem a vislumbrar como finalidade do ato educativo a formação de bons cidadãos e com um senso de dever cívico.

Ora, a dignidade, ainda que não possa ser definida de modo satisfatório, não só aponta para uma qualificação ligada ao que é essencialmente humano, ou ao que é peculiar a essa condição; ela origina, no âmbito social, a instauração da justiça e por isso somos capazes de reconhecer situações nas quais ela é negada, violada ou esquecida. Ela, entretanto, não é suficiente para coibir a existência das desigualdades e das violações à pessoa humana. Todavia essas são reafirmadas como reprováveis, uma vez que estão sob a exigência constante da obrigação moral e os agentes necessitam dar justificativas de suas escolhas e atos ante todas as pessoas, sobretudo, quando envolvem aqueles(as) que são menos amparados política e socialmente. (PEQUENO, 2008).

¹¹ De modo geral, podemos defini-la como; “[...] um valor incondicional (ela deve existir independentemente de qualquer coisa), incomensurável (não se pode medir ou avaliar sua extensão), insubstituível (nada pode ocupar seu lugar de importância na nossa vida). Trata-se de algo que possui uma dimensão qualitativa, jamais quantitativa. A dignidade possui um valor intrínseco, por isso uma pessoa não pode ter mais dignidade que a outra. (PEQUENO, 2008, p. 26).

2.1.2. Críticas à ética tradicional (ética do dever)

Sendo a ética kantiana o intento paradigmático mais influente nas teorias morais e a “[...] esperança de identificar princípios universais, tão evidente nas concepções de justiça e de movimento de direitos humanos”¹², ela não deixa de ser constantemente revisitada, mais também desafiada pelas perspectivas comunitaristas e historicistas, as quais advogam que não podemos ir além dos discursos e tradições particulares, bem como que a moralidade depende de condições do tipo classe social, gênero, raça/etnia. Há também os utilitaristas que declaram insistentemente que os princípios morais decorrem das preferências.

Como aponta O’Neill (2004, p. 265), entre as críticas mais comuns, por certo, estão aquelas que caracterizam a ética kantiana de formalista, rigorista e abstrata em demasia. Com respeito ao formalismo e ao rigorismo, as críticas incidem sobre a incapacidade de ela fornecer e explicitar um conteúdo propriamente dito para o imperativo categórico; por consequência, uma vez vazio e formalista, conduz-se a normas insensíveis aos contextos e, portanto, não se leva em consideração as diferenças entre determinados casos.

Existe também a acusação de que a ética kantiana não oferece fundamentos de obrigação contraditória — por exemplo, quando as exigências de fidelidade e de ajuda podem se chocar. Não há espaço para solucionar conflitos entre princípios ou realizar negociações entre as múltiplas obrigações.

As críticas mais contundentes, porém procedem das teorias feministas que situam as armadilhas epistemológicas e normativas da razão deontológica pensando a diferença e a particularidade — dentro da lógica da identidade, como diz-nos Theodor Adorno e Max Horkheime (1985) —,reduzindo- as à irracionalidade (BENHABIB; CORNELL, 1987; Cf. BENHABIB, 1987; YOUNG, 1987). Com efeito, constata-se e critica-se a formulação unilateral e parcial da ética, que não tem levado em consideração o ponto de vista moral das mulheres, posto que o mais correto seria analisar os problemas morais a partir da perspectiva feminina e masculina, dado que a realidade humana é assim composta. (VIDAL, 2005).

¹² “[...] esperanza de identificar principios universales, tan patentes en las concepciones de la justicia y en el movimiento de derechos humanos” (O’NEILL, 2004, p. 265).

Para Esperanza Guisan ([1988] apud Cortina, 2009), a ética kantiana é presumidamente masculina em comparação com a proposta de outros filósofos, a exemplo de David Hume, para os quais a ótica feminina estaria mais presente. Essa caracterização da ética kantiana não é arbitrária; ela decorre do exame feito pela autora dos papéis atribuídos socioculturalmente às mulheres e aos homens, papéis do qual o filósofo prussiano se apropriou em suas elaborações de modo acrítico e em virtude do qual o “masculino” é vinculado à ideia de racionalidade abstrata e o “feminino” se circunscreve ao âmbito do sentimento e do mundo concreto.

Adela Cortina (2008) — importante filósofa da Escola de Valencia, ainda que não se declare feminista —, converge para as conclusões de Esperanza Guisan, acentuando as críticas desta, ao comprovar — através de leitura de textos como *A paz perpétua* (1795), *A Metafísica dos Costumes* (1784) e *Observações sobre o belo e o sublime* (1764) —. Kant potencializa as qualidades ditas masculinas, mencionadas, contrapondo-as às qualidades “femininas”. Contudo, é realmente pertinente questionar, conforme Adela Cortina (2008), se a base da discriminação jurídico-política por parte da filosofia kantiana se encontra na crença tácita de que as mulheres são naturalmente incapazes de uma vida moral e política ou se o que as incapacitam são as qualidades alegadas femininas a que todas as mulheres devem ser submetidas.

A segunda alternativa se torna mais plausível quando recorrendo aos textos mais jurídicos se analisa a liberdade das mulheres e constata-se a assimetria entre os três princípios a priori do Estado Jurídico, a saber: a *liberdade* de cada membro da sociedade como homem (*Mensch*); a *igualdade* deste como qualquer outro como súdito; e a *independência* (*Selbstständigkeit*) de cada membro da comunidade como cidadão. Ora, a divisão desses três princípios não é analíticas, mas acrescenta algo ao nosso entendimento, como sugere a Crítica do Juízo, e segundo a interpretação de Cortina (2008). Se por um lado a liberdade jurídica dos homens é a condição, a igualdade dos súditos está ligada à liberdade jurídica e independência dos cidadãos é a resultante da união dos dois princípios. É de se esperar, por conseguinte, uma assimetria entre homens livres ou cidadãos. Porém, não é o caso. Nos escritos kantianos encontraremos a distinção entre cidadãos ativos e passivos.

[...] Os cidadãos passivos são também parte das obrigações, por direito próprio, da sociedade civil e estão idealmente presente na noção de vontade geral, e na idéia do contrato original, que tem uma inegável realidade moral-jurídica, mas são incapazes de exercer de forma eficaz a liberdade jurídica; eles são incapazes de participar ativamente na legislação e do Estado. [...] Quem está em tal situação de passividade é claro: aqueles que não têm as qualidades sociais necessárias para ser auto-suficiente e está na posse de uma determinada propriedade, e aqueles que não têm as qualidades naturais necessárias para isso, que é reduzido a ser um macho adulto. Crianças e mulheres são naturalmente excluídas do exercício ativo da cidadania [...] mulheres, crianças e aqueles que ‘não são seus próprios senhores’ seria excluído do exercício efetivo da liberdade externa e, portanto, da manifestação da autonomia na comunidade civil. (CORTINA, 2008, p.304, 305).¹³

Jane Flax (1991) fazendo alusão ao texto de Kant, *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* (1783), irá afirmar que em relação à mulher o discurso kantiano é ambivalente, na medida em que o filósofo não pretendeu

[...] incluir as mulheres no grupo daqueles capazes de alcançar a libertação das formas tradicionais de autoridade. Contudo, [Ele] não deixa de ser razoável para as pessoas que foram definidas como incapazes de auto-emancipação insistir que conceitos tais como autonomia da razão, verdade objetiva e progresso benéfico através da descoberta científica devam incluir e ser aplicados a capacidades e experiências tanto de mulheres quanto homens. (FLAX, 1991, p. 223).

De acordo com esta autora, é muito atraente para os excluídos acreditar que o discurso racional triunfará e desfará a condição de opressão a que estão submetidos, à medida que, universalmente, os inclui. O discurso ilustrado de universalidade revela uma contradição que lhe é inerente: considera-se que ele vale para todos, entretanto é privilégio de alguns.

Iris Marion Young (1987), por conseguinte — no sentido de pensar em tipo de espaços públicos e expressões públicas mais heterogêneas —, irá questionar a dicotomia público/privado, como princípio normativo e dispositivo institucional, e que corresponde a uma oposição entre razão de um lado e corpo, afetividade e desejo

¹³ “[...]. Los ciudadanos pasivos forman también parte, por derecho propio, de la sociedad civil y se encuentran idealmente presentes en la noción de la voluntad general y en la idea de contrato originario, que posee una indudable realidad moral-jurídica; sin embargo, son incapaces de ejercer efectivamente la libertad jurídica; son incapaces de participar activamente en la legislación del Estado. [...] Quiénes se encuentra en semejante situación de pasividad es claro: aquellos que carecen de la cualidad social requerida para ser autosuficientes y que consiste en la posesión de una cierta propiedad, y aquellos que carecen de la cualidad natural exigida para ello, que se reduce al hecho de ser un varón adulto. Niños y mujeres quedan naturalmente excluidos del ejercicio activo de la ciudadanía [...] mujeres, niños y cuantos ‘no son sus propios señores’ quedarían excluidos del ejercicio efectivo de la libertad externa y por tanto, de la manifestación de la autonomía en la comunidad civil.” (CORTINA, 2008, p. 304-305).

de outro. Essa autora advoga que, na esfera pública, todas as pessoas devem reivindicar direitos, transformando sentimento em objeto de discurso, o que significa dizer que elas não necessitam se restringir apenas a expressões racionais e universais abstraídas das situações e necessidades concretas.

Em todas essas perspectivas, as teóricas feministas denunciam que os indivíduos da teoria política e prática moderna são tomados ontologicamente com entidades autocontidas e autônomas, proprietários de si e de suas capacidades, nada devendo a sociedade por elas, ou melhor, nada devendo a uma rede de relações sociais. (MACPHERSON, 1969, p. 3 apud SHOTTER; LOGAN, 1993, p. 99).

Outrossim, a ideia de liberdade — entendida como autonomia para se desenvolver e se autodefinir —, que daí decorre, subjaz a uma individualidade possessiva, egocêntrica, que retira o indivíduo do contexto, ignora tudo o que se mostra diferente do “eu” e invisibiliza a tessitura de sua feição psicológica, social e cultural. Algo que tem repercussões tanto na forma como ele se relaciona consigo quanto com os outros.

2.1.3 A concepção de Eu e a Ética Tradicional (Ética do dever)

Ora, na psicologia, muitos estudos empíricos têm apontado o contraste entre o feminino e o masculino tanto na constituição do “eu” quanto no raciocínio moral, ou seja, no modo de pensar e focalizar um problema de interpretação de conflitos e tomada de decisão na vida. Assim, no que concerne à forma como mulheres e homens falam de suas existências, por exemplo, os últimos o fazem a partir de uma orientação posicional (“Sou empresário”, “sou médico”, etc.), ou seja, exprimem-se sobre as relações que mantêm formalmente com o ente abstrato *sociedade*, em termos de papéis desempenhados e do exercício das qualidades tidas como necessárias para o reconhecimento de um indivíduo adulto e maduro, a saber: autonomia, poder decisório e ação responsável. As mulheres, diferentemente, falam e descrevem a si mesmas tendo como base a dimensão pessoal e relacional; elas pouco fazem referências aos seus méritos acadêmicos e profissionais.

Para Gilligan (1982), essas diferenças não são essenciais ou inerentes à natureza de cada sexo; elas são forjadas em um contexto social e, portanto, não podem ser ampliadas para toda uma população ou para todas as culturas e momentos históricos. Na teoria feminista, a construção dessas diferenças é explicada pelo sistema gênero-sexo que corresponde a uma construção simbólica sócio-histórica e a uma interpretação dos elementos que distinguem anatomicamente ambos os sexos. Como afirma Benhabib (1987), esse sistema não é contingente, pois é “[...] um modo essencial pela qual a realidade social é organizada, simbolicamente dividida e vivenciada”. Para além, esse sistema não só abarca a dimensão simbólica, normativa e organizacional; ele estrutura, também, a subjetividade dos indivíduos dado que lhes molda a identidade.

O sistema gênero-sexo é o grão através do qual o eu revela uma identidade incorporada, um modo de ser no próprio corpo e de vivenciar o corpo. O eu vem a ser um ego, na medida em que apropria da comunidade humana um modo de vivenciar física, social e simbolicamente sua identidade corpórea. O sistema gênero-sexo é o grão através do qual as sociedades e culturas reproduzem indivíduos corpóreos. (BENHABIB, 1987, p. 91).

Por certo, as estudiosas Gilligan (1982) e Benhabib (1987) seguem a abordagem da *teoria das relações objetais* da psicanalista americana Nancy Chodorow, que se empenhou em explicar os processos pelos quais a identidade de gênero se desenvolve e é reproduzida socialmente, assinalando as diferenças, quase universais, que caracterizam a personalidade e os papéis masculinos e femininos em cada geração. Destarte, a abordagem das *relações objetais* enfatizam a experiência concreta que as crianças de ambos os sexos mantêm com as pessoas que as cuidam imediatamente durante os primeiros anos de vida — os “objetos” que atraem a sua atenção e/ou satisfaz as suas necessidades. Evidentemente, as mães, e não os pais, em geral, desempenham esse papel.

Assim, na relação mãe e filha, as primeiras tendem a ver as últimas como um prolongamento de si mesmas; por isso, as meninas ao se identificarem como femininas imitam e se sentem como suas mães, fundindo, assim, a experiência de apego com a sua identidade de gênero. Como fruto positivo desse processo, as meninas consolidam em si mesmas uma forte base empática pela qual se tornam suscetíveis e receptivas às necessidades e sentimentos alheios como se fossem

delas próprias. Por outro lado, as mães vivenciam os filhos como seus opostos masculinos, e os meninos, ao se identificarem de tal modo, separam as mães de si mesmos, diminuindo o amor primário e o senso de vínculos empáticos. O desenvolvimento da identidade masculina, logo, firma uma individuação mais intensa e uma demarcação mais rígida das fronteiras entre o “eu” e o outro. (Cf. GILLIGAN, 1982, p. 17-18).

Essas sintéticas considerações tornam evidentes que os relacionamentos e a dependência são vivenciados de modo diferente por homens e mulheres:

Para os meninos e homens, separação e individuação acham-se criticamente vinculadas à identidade de gênero, visto que a separação da mãe é essencial para o desenvolvimento da masculinidade. Para meninas e mulheres, questões de feminilidade ou de identidade feminina não dependem da consecução da separação da mãe ou do progresso da individuação. Uma vez que a masculinidade define-se através da separação enquanto a feminilidade define-se através do apego, a identidade de gênero masculina é ameaçada pela separação. (GILLIGAN, 1982, p. 18).

Decorrente das diferenças de sexo na formação da personalidade, na idade adulta, os homens apresentam dificuldades com a inserção na interação social e nos relacionamentos pessoais, enquanto as mulheres tendem a demonstrar problemas com a individuação. Para Gilligan (1982), essa configuração na bibliografia psicológica não assume um *status* de mera descrição, ela passa também a delinear uma *predisposição desenvolvimental*, à medida que as bases do desenvolvimento infantil e adolescente, na teoria psicológica, são assinaladas por uma sequência que se inicia com o apego e prossegue por uma separação cada vez maior. Gilligan faz uma crítica, contundente, à teoria kolberiana de desenvolvimento moral que se pauta em um modelo masculino. Conforme suas análises, a moralidade é reduzida ao juízo racional e situa como meta a autonomia da justiça, subvalorizando o desenvolvimento moral das meninas que mostram maior atração pelo estágio 3, ou melhor, pelo cuidado em contraposição aos meninos que se situam, na maioria das vezes, no estágio 4 ou da lei.

Seyla Benhabib (1987) irá transpor as observações psicossociais de Gilligan com o fim de empreender o exame crítico das relações éticas e políticas contemporâneas e para propor um novo modelo. Nesse sentido, ela soma esforços com Gilligan ao demonstrar o quanto a filosofia impregnou o imaginário das nossas

teorias morais contemporâneas. De acordo com Benhabib (1987), a filosofia moral e política elaborada pelos contratualistas se remetem, como mencionamos em um dos tópicos desse capítulo, a uma importante metáfora que é “o estado de natureza”; ela “[...] é a lente dos primeiros pensadores burgueses na qual eles e suas sociedades são ampliadas, purificadas e refletidas em sua verdade original. O estado de natureza tanto é pesadelo (Hobbes) como utopia (Rousseau).” (BENHABIB, 1987, p. FALTA O NÚMERO DA PÁGINA). Em suas variantes, o “estado de natureza” é aceito como um fato em Jonh Locke (1632- 1704), ficção em Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e conceito transcendental em Immanuel Kant. Entretanto, é em Thomas Hobbes que o conceito estado de natureza se entremeia entre a ficção e o fato.

Não obstante, se há uma variação no conteúdo do estado de natureza, a mensagem unívoca e mais significativa é a evocação bíblica de que no princípio da criação “o homem estava só”, e, de fato, a expressão mais contundente dessa formulação está em Hobbes. Em um texto desse filósofo, intitulado *Elementos filosóficos sobre o Governo e Sociedade*, o homem aparece sem pai e nem mãe, como brotando da terra plenamente maduro e acabado sem qualquer tipo de vínculo, relação de dependência ou comprometimento com os outros. A metáfora dos homens como “cogumelos” é significativamente forte, pois, torna evidente a ideia de um eu autônomo e soberano.

Seyla Benhabib (1987), por sua vez, faz uma importante análise da simbologia de Hobbes ao chamar atenção para a ausência das mulheres nesse imaginário de um eu desencarnado e autônomo. Conforme a autora: “A mulher, a mãe de cujo ventre todo indivíduo vem ao mundo, é agora substituída pela terra. A negação de ter nascido de uma mulher isenta o ego masculino do mais natural e básico vínculo de dependência.” (BENHABIB, 1987, p. 85).

É sob essa ótica que podemos falar com propriedade que a melhor tradução de um eu autônomo, concebida pelas teorias do contrato, seria a de um “eu narcisista que vê o mundo à sua própria imagem; que não tem qualquer noção dos limites dos seus desejos e paixões; e que não pode se ver através dos olhos do outrem.” (BENHABIB, 1987, p. 95). A configuração de um quadro de autonomia acabada de Hobbes, assim, invisibiliza o que, de certo modo, já compreendemos a partir de nossas experiências: a autonomia é um processo que se constitui

juntamente com o desenvolvimento da autoconsciência (consciência da consciência) que desabrocha na interação com o meio físico e social e não o contrário.

Uma vez destituído das interações que nos humaniza, o eu narcísico ante a presença do outro se perde, à medida que sob olhar de outrem se desloca de si mesmo e se vê como outra consciência; ele também se sente ameaçado, ou na eminência de ser destruído, e, por conseguinte, quase que como por um impulso instintivo de defesa, suplanta o outro não o enxergando como um ser essencial, uma vez que sua visão encontra-se embaçada pelo em *si mesmo*. É de se esperar, portanto, o

[...] confronto com o outro, [bem como] a recuperação gradual de sua ferida narcisística original através da experiência real da guerra, do medo, da dominação, a ansiedade e morte. O último ato neste drama [ou seja, da saga do ego autônomo,] é o contrato social; o estabelecimento da lei para governar tudo. (BENHABIB, 1987, p. 95-96).

Entretanto, a lei instituída para “governar tudo” tem os seus limites.

A constituição da autoridade política civiliza a rivalidade [...] ao voltar a atenção da guerra para a propriedade, da vaidade para a ciência, da conquista para a ostentação. O narcisismo original não é transformado; só que agora os limites do eu são claramente definidos. A lei reduz a insegurança, o medo de ser engolfado pelo outro, ao definir o meu e o teu. O ciúme não é eliminado, mas domesticado; na medida em que cada um pode manter o que é seu e conseguir mais pelas justas regras do jogo, tem direito a isso. A competição é domesticada e canalizada no sentido de aquisição. A lei contém a ansiedade ao definir rigidamente os limites entre o eu e o outro, mas a lei não cura a ansiedade. [...] A lei ensina como reprimir a ansiedade e conter o narcisismo, mas a constituição do eu não é alterada. O estabelecimento dos direitos e deveres privados não supera as feridas íntimas do eu; apenas as obriga a se tornarem menos destrutivas. (BENHABIB, 1987, p. 95-96).

Também, nesse mundo onde os indivíduos crescem sem terem nascido; no qual a infância se torna ausente ao lado da figura das mães e irmãs, “A mulher é tão-somente o que os homens não são, isto é, não são autônomas, independentes, mas pela mesma razão, não-agressivas embora nutridoras, não competitivas mas dadas, não públicas, mas privadas”. (BENHABIB, 1987, p. 96).

Para Benhabib, a cisão histórica entre o público e o privado decorrente das elaborações discursivas da teoria morais e políticas burguesas, do início do século XVIII, não só constituiu, por meio dos preconceitos misóginos subjacentes, barreiras externas para que mulheres e os valores socioculturais que lhes foram atribuídos

transpusessem na esfera privada, lugar da nutrição e da reprodução dos ciclos da vida, rumo à esfera pública, reino da autonomia e liberdade; tais elaborações estabeleceram, do mesmo modo, obstáculos e dicotomias internas pelas quais os indivíduos são fragmentados entre pessoas públicas e privadas, e em cuja interioridade se chocam “a lei da razão e a inclinação natural, o brilho do saber e a obscuridade da emoção” (BENHABIB, 1987, p. 97). É desse sujeito dilacerado, em sua humanidade plena que o gemido por unidade e integração se torna latentes. E não é de se estranhar o espanto e a admiração que refletem o antagonismo do eu desencarnado kantiano que se vê apanhado entre a lei moral e o céu estrelado em cima e o corpo terrestre em baixo.

Até aqui, temos visto que a concepção de “eu” definitivamente interfere no modo como mantemos relações com os outros, bem como compreendemos a natureza dos nossos vínculos. ou melhor, a concepção de eu desencarnado e autônomo delinea uma perspectiva moral e política na qual as interações que não dizem respeito, apenas, as que travamos como cidadãos(ãs) ou *personas públicas* ficam obscurecidas — a exemplo das relações com a comunidade em que habitamos, com a qual a nossa história de vida está mesclada e da qual retiramos os nutrientes que nos constituem como pessoas singulares e situadas no mundo.

Benhabib (1987), por certo, ao descrever a gênese psicossocial do sujeito individual moderno demonstra que as teorias do contrato se apresentam como bases epistemológicas das teorias psicológicas do desenvolvimento moral, que vão desde Piaget, passando por Kohlberg e Erikson. Para além, também, deixa evidente como essas últimas retificam o antagonismo entre apego e separação como essenciais para a constituição do eu.

A ética contemporânea, do mesmo modo, tributária das elaborações universalistas, herdou a dicotomia entre autonomia e cuidado, independência e vinculação, transparecendo um empenho de restringir o ponto de vista moral ao do outro generalizado, ou seja, a um tipo de moralidade que se restringe a salvaguardar a esfera pública ou um modelo que privilegia estritamente a perspectiva masculina.

Como temos apontado, o *ponto de vista do outro concreto* tem como fundamento a igualdade, princípio que submete a todo e a cada indivíduo à lei e ao gozo dos mesmos direitos e obrigações. O outro como diferente do eu é constituído por projeção (Kant) ou por uma identidade definicional restrita à capacidade de

escolha de objetivos na vida (Rawls). As diferenças não são negadas, mas são irrelevantes: reconhece-se que o outro, assim, como nós mesmos,

[...] é um ser singular que tem necessidades concretas, desejos e afetos, mas que o que constitui a sua dignidade moral não é o que nos diferencia uns dos outros, mas o que nós como agentes racionais que falamos e agimos, temos em comum. [...] As categorias que acompanham essas interações são as do direito, obrigação e capacitação, e os correspondentes sentimentos morais são os do respeito, dever, valor e dignidade. (BENHABIB, 1987, p. 98).

Diferentemente, o *ponto de vista do outro concreto* tende a focalizar o indivíduo como ser dotado de uma história, uma identidade e uma constituição afetivo-emocional. Nesse sentido, o que é mais relevante não é aquilo que temos em comum, porém as necessidades, as motivações e os desejos que em certa medida nos diferenciam do outro. As normas que regem a nossa relação com o outro não são jurídico-institucionais, mas privadas e permeadas pelo amor, amizade e cuidado. E é por conta dessas normas que eu

[...] confirmo não só a sua *humanidade*, mas também sua *individualidade* humana. As categorias que acompanham essas interações são as de responsabilidade, vinculação e compartilhamento. Os correspondentes sentimentos morais são os do amor, cuidado, simpatia e solidariedade. (BENHABIB, 1987, p. 98).

Essa delimitação entre o *ponto de vista do outro genérico* e o *ponto de vista do outro concreto* segue, sob uma denominação diferente: os modos e construções do domínio moral associadas ao masculino e ao feminino descritos por Gilligan como a ética da justiça e a ética da responsabilidade e do cuidado e que foram tidas como disposições antagônicas (Cf. GILLIGAN, 1982, p. 176). Para essa autora, ao contrário, a complementaridade entre as duas perspectivas é o sinal de verdadeira maturidade, pois reflete a transição da crença em absolutos e em respostas rigidamente taxadas como certas ou erradas para o desenvolvimento cognitivo e ético mais tolerante sobre os dilemas da vida adulta em que tanto a integralidade e o cuidado são faces de uma mesma moeda. (Cf. GILLIGAN, 1982, p. 176).

Compreender como as tensões entre responsabilidade e direitos mantêm a dialética do desenvolvimento humano é ver a integralidade de dois modos dispares de experiência que estão afinal interligados. Enquanto uma ética da justiça provém de uma premissa de igualdade — que todos devem ser

tratados da mesma maneira — uma ética do cuidado repousa na premissa da não violência — de que ninguém deve ser prejudicado. Na representação da maturidade, ambas as perspectivas convergem para a compreensão de que assim como a desigualdade afeta diversamente ambas as partes num relacionamento desigual, também a violência é destrutiva para todos os envolvidos. (GILLIGAN, 1982, p. 186).

Decerto, a maior contribuição do estudo de Gilligan foi apontar para a integralização do emocional, sem negar o racional e a preocupação ou o cuidado, sem negar a justiça (VIDAL, 2005). Muito embora ela não tenha apontado efetivamente caminhos para isso, a perspectiva do diálogo se mostra como elemento teórico que permite estabelecer a comunicação entre os dois tipos como equidistantes.

Seyla Benhabib está certa em afirmar que não se trata de subtrair à ética a justiça e o cuidado, pois estes elementos se somam na constituição de uma ética mais humanizada dado que as perspectivas femininas e masculinas assumem a relevância e o significado que lhes é correspondente. Nesse sentido, a proposta não é de “justapor o outro generalizado ao concreto ou ver validade neste ou naquele ponto de vista” (BENHABIB, 1987, p. 104). Tal delimitação assume apenas um papel crítico de questionar o subtexto de gênero não tematizado e as suas implicações éticas e políticas. A categoria, outro concreto, é imprescindível para “pensar o *não pensado*, o *não visto* e o *não ouvido* pelas formulações éticas universalistas”. (BENHABIB, 1987, p. 103). Benhabib, entretanto, não abandona a compreensão que a validade de uma ética, que atenda igualmente aos propósitos feministas, está na universalidade; não na universalidade substancialista que descarta o outro concreto, mas em um universalismo interativo que reconhece igualmente o outro generalizado e concreto. A perspectiva dessa filósofa política aproxima em certa medida da proposta de Françoise Colling (1992, p. 95), e com a qual estamos plenamente em acordo.

A ética do diálogo instaura, como um ato soberano, a igualdade na desigualdade ou na assimetria das posições socialmente determinadas. Instaura a igualdade sem poder, no entanto, fundá-la: poderosa, impotente. Chama o outro a ser sem ditar-lhe as próprias condições, ainda que o outro pertença a uma geração distinta.

Seyla Benhabib (1987) propõe, nesse sentido, um modelo de *ética comunicativa de interpretações necessárias* com o fim de abarcar, na formulação da

ética comunicativa de Habermas. Enquanto a perspectiva original da ética comunicativa tende a um ideal regulatório da sociedade, em que se esquece das relações concretas, no sentido de lidar com os casos reais dos contextos específicos, a proposta de Benhabib se mostra mais sólida por presumir um construtivismo fluido, aberto às questões das diferenças e da pluralidade. A condição de igualdade é necessária, mas não suficiente. Ela é não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada, o horizonte para onde está focalizado a mira do nosso olhar. Com efeito, se é a partir do horizonte normativo do reconhecimento da dignidade e do valor do outro generalizado que é possível fundamentar uma ética comum, também é a partir da visão do outro concreto que o diálogo entre os iguais axiologicamente funciona no interior das assimetrias ou desigualdades reais. (VIDAL, 2005). O ponto de vista moral feminino exige um diálogo que corrija as assimetrias históricas por meio de uma práxis da igualdade: “O diálogo ético propiciado é, pois, entre seres historicamente (injustamente) desiguais, mas axiologicamente iguais. Nessa condição, eles exigem uma transformação radical das relações humanas.” (VIDAL, 2005, p. 94).

Assim, a denominada *ética comunicativa de interpretações necessárias* não só reconhece a igualdade e a dignidade de todas as FALTA ALGUMA PALAVRA AQUI como outros generalizados. Ela, também, habilita todas as pessoas como interlocutoras válidas que podem participar, a partir de suas identidades concretas, das decisões que expressam interesses universalizáveis. Nesse sentido, assuntos como organização política desejável, limites entre vida boa e justiça ou mesmo a demarcação entre o público e o privado-doméstico podem ser analisados, redefinidos e negociados, com a real participação daqueles(as) que são afetados(as) pela definição desses assuntos. Como nos diz Benhabib (1987, p. 104):

Desde, porém, que todos os atingidos são participantes desse processo, presume-se que essas distinções não podem ser feitas de tal modo a privatizar, ocultar e reprimir as experiências daqueles que sofreram sob elas, porque só aquilo em que todos possam consensualmente concordar ser do melhor interesse de cada um poderia ser aceito como resultado desse processo dialógico.

Embora haja pressupostos em comum com a ética dialógica habermasiana, o modelo ético de Benhabib (1987, p. 104-105) apresenta alguns diferenciais, a saber:

1) O pressuposto de assumir a perspectiva do outro concreto não é resultante de um processo mental hipotético, efetuado isoladamente por um agente moral ou filósofo moral, mas decorrência de uma situação dialogal concreta na qual os(as) agentes morais se comunicam entre si;

2) As situações morais e o conhecimento da história, das atitudes, das características e dos desejos dos(as) agentes envolvidos(as) não representam obstáculos epistêmicos ao processo de raciocínio e disputa morais. Ao contrário, a “racionalidade prática também enseja racionalidade epistêmica” e quanto mais informada se estiver mais racional será o julgamento: “Julgar racionalmente não é julgar como se alguém não soubesse o que poderia saber, mas julgar à luz de toda a informação disponível e relevante”;

3) Ao mesmo tempo dada à ausência de restrições ao conhecimento referente a situações concretas, aqueles(as) que se põem a argumentar sobre aspectos morais não estão limitados(as), apenas, a avaliar os bens principais que se presumam ser do interesse de todos(as); os seus juízos morais incidem para os bens que legitimamente se deseja e, igualmente, para os próprios desejos, tornando tanto um quanto o outro objeto de disputas cujo *status* não problemático se instaura, posteriormente, a partir da coerência e do consenso partilhado;

4) Por fim; nos discursos morais os(as) agentes podem mudar os níveis de reflexividade, ou seja, introduzir metaconsiderações sobre as próprias condições e obstáculos nas quais o diálogo ocorre e avaliar a sua justeza. Nesse sentido, não há limites para a reflexividade ou os obstáculos para se questionar a definição de uma situação moral. É possível insistir para que a própria definição se torne tema de julgamento e disputa. A moral nessa lógica admite um caráter performativo em que, por parte da comunidade argumentativa, a verdade assume uma dimensão de provável erro (falibilismo), na medida em que ela se constitui contextualmente.

A consequência imediata do paradigma ético de Seyla Benhabib (1987), por certo, é que a linguagem dos direitos e dos deveres perde a sua austeridade e pode ser questionada à luz das interpretações necessárias. Isso, decerto, se contrapõe à tradição moderna e contemporânea das teorias do contrato social que invisibiliza e relega à privacidade e ao silenciamento a nossa constituição afetivo-emocional — da qual as necessidades e desejos fazem parte e sobre os quais os nossos direitos, reivindicações e avaliações são formuladas.

Quando a filósofa política sugere a ampliação da ética comunicativa considerando aspectos da *vida boa*, como ela própria deixa claro, não se trata de afirmar que esses aspectos *possam* ou *devam* ser universalizados, porém que a dimensão afetivo-emocional, a história concreta dos agentes morais devem ser considerados na reflexão ética, pois

[...] a natureza íntima, embora sendo peculiar, não é um dado imutável. As interpretações das necessidades e motivos individuais levam consigo os traços daquelas primeiras experiências de infância, fantasias, desejos e aspirações bem como os alvos conscientes da pessoa. A lógica gramatical da palavra “eu” revela a estrutura singular da identidade do ego: toda pessoa que emprega esse conceito em relação a si mesmo sabe que todos os demais são do mesmo modo “eus”. (BENHABIB, 1987, p. 105).

Suspendendo as críticas à ética hegemônica, é ponderável a partir daqui não só vislumbrarmos as implicações sobre a compreensão a respeito da natureza de nossos vínculos, mas atrelado a isso como ela interferiu na educação.

2.2 A EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Inicialmente, é relevante esclarecer que a denominação “educação tradicional” surge no final do século XIX com o advento do Escolanovismo que, em termos políticos e pedagógico-metodológicos, com vista a qualificar as suas propostas como inovadoras, passa a propagar o “caráter reacionário” e “pré-científico, e mesmo anticientífico, ou seja, dogmático” da concepção vigente até então. (SAVIANI, 2009, p. 39). Entretanto, a expressão educação tradicional é incorporada, de modo mais amplo, no âmbito da filosofia da educação, como forma de nomear uma contiguidade de correntes pedagógicas que são formuladas desde a Antiguidade e Idade Média e que, analogamente à ética hegemônica, mantém um alicerce metafísico sistematizado de Platão até Hegel.

Evidentemente, essa base metafísica permanece nos dias atuais; e a educação tradicional, que se nutre de tal visão filosófica, não cessou de existir. Decerto, essa existência não se dá na integralidade de sua determinação inicial,

mas na permanência de seus elementos mais significativos das quais passaremos a examinar.

Dito isto, um dos traços que constitui a educação tradicional é a valorização do ensino humanístico de cultura geral, o saber e o conhecimento já constituídos, que aparece como modelo ou referencial fundamental com quais os(as) educando(as) precisam se confrontar com o fim de imitá-lo e conseqüentemente incorporá-lo às suas vidas. Dessa forma, essa corrente pedagógica advoga que a ela compete “desenvolver as qualidades a priori do ser humano, levando o educando a se estruturar como pessoa”. (PASSOS, 1999, p. 17). Ademais, o sentido de *a priori* nos remete à *essência*, que ao mesmo tempo denota um conceito e uma norma que determina a natureza de tudo o que há e aponta que a realização de todo o existente nunca é criadora, pois está intrinsecamente relacionado à ideia de um absoluto ou do que é eterno e imutável¹⁴.

E a despeito da concepção de essencializada de ser humano da qual se nutre a pedagogia tradicional, o processo educacional depende, além disso, de um conceito de educação que impõe uma visão unívoca e atemporal da realidade, distante dos fatos e necessidades concretas e peculiares do ser humano e dos contextos situados em que estão inseridos. Nesse sentido, conforme Jayme Paviani (1988, p. 42), a “prática cotidiana do homem [ser humano] permanece num plano secundário ou simplesmente desconhecido frente à verdade do discurso metafísico. O conceito reina sobranceiro e longe dos fatos e da realidade”. Outrossim, como já falamos, a educação dentro dessa perspectiva pedagógica é vista como aperfeiçoamento da natureza humana. Isso supõe

[...] uma série de dualismos, o predomínio e a supervalorização da alma em relação ao corpo, da inteligência em relação aos sentidos, do trabalho

¹⁴ “Cada ser, cada indivíduo é do jeito que é porque, ao existir, ele está realizando uma essência, uma natureza própria que lhe define suas características específicas, ou seja, características pelas quais ele pertence a uma determinada espécie de seres. Assim, por exemplo, haveria uma essência eqüina, que faz com que determinado animal seja um cavalo e não um gato. Sem dúvida, os indivíduos de uma mesma espécie, portanto, tendo a mesma essência, podem ter diferenças relevantes entre si, mas essas diferenças são acidentais e não substanciais, uma vez que a substância é parte permanente e fixa da essência, comum a todos os indivíduos. É no caso do homem que essa visão metafísica terá conseqüências radicais. Com efeito, para os metafísicos, os homens pertencem à mesma espécie por compartilharem a mesma essência. Eles todos têm a mesma natureza – a natureza humana – que permanece idêntica em todos os indivíduos humanos entre si. Essas diferenças, tais como sexo, a cor, a saúde, o tamanho, a raça, etc. [...] são acidentais”. (SEVERINO, 2007, p. 77, 78).

intelectual em relação ao braçal e assim por diante. Esse modo de ver a educação não tem presente o homem como um todo social, psíquico, biológico, espiritual, etc. Acentua-se apenas o aprimoramento intelectual e espiritual, mesmo quando de fato se prepara o guerreiro. Mesmo não se negando o aspecto social da educação, persiste a visão intelectualista. O problema da finalidade, por exemplo, sempre está presente em sua projeção metafísica. (PAVIANI, 1988, p. 42).

Deveras, a educação como condução da potência ao ato, ou melhor, a educação do ato que atualiza as potencialidades do(a) aluno(a) deve-se muito ao auxílio do(a) mestre(a). (Cf. TOMÁS DE AQUINO, 2004). Esse(a), embora não ultrapasse os modelos universais a serem seguidos, devido a uma “competência largamente adquirida, uma vida inteiramente consagrada a tais valores e passada no meio deles, faz com que, neste caso, o[a] professor[a] comunique-se mais diretamente com a realidade a ser aprendida”. (SILVA, 2000, p. 83). Assim, dele(a) se exige um comportamento exemplar, dado que um dos princípios pedagógicos tradicionais é a *educação pelo exemplo*. Tal princípio, como nos declara Elizete Passos (1995), era seguido à risca pelas instituições de ensino de ordem religiosa.

Analisada a educação das Ursulinas, ordem religiosa feminina, no cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês, a autora demonstra que

[...] se elas [as educadoras] quisessem desenvolver nas educandas a modéstia, o amor, a concórdia, era preciso que elas os praticassem. Pois as alunas tendiam a seguir aquilo que fosse ensinado, porém, praticariam muito mais aquilo que fosse praticado. Por outro lado, só tendo uma conduta virtuosa e respeitada, as educadoras poderiam exigir respeito e disciplina de suas alunas. (PASSOS, 1995, p. 267)¹⁵

Como podemos inferir, a função de mediação do(a) educador(a) entre o educando(a) e o conhecimento, entre esses e os modelos morais e sociais a serem aprendidos, portanto, é precípua; e o caráter interventivo se manifesta, no trabalho pedagógico, por meio da ordenação do real e da organização da linguagem, com vista a tornar possível a aproximação do(a) educando(a) com a exuberância da herança cultural solidificada. Ao(à) educador(a) compete, portanto, preparar, ordenar e tornar o conhecimento assimilável ao(à) educando(a), de modo que ele(a) enfrente gradualmente as dificuldades e prossiga, por meio do seu esforço e disciplina, em

¹⁵ As virtudes tal qual o conhecimento, como veremos mais à frente, “preexistem em nós em certas inclinações naturais que são como incoações das virtudes, mas só pelo posterior exercício das obras as virtudes são levadas à devida consumação”. (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 30).

seu aprimoramento, percebendo, posteriormente, os graus de complexidade que a cada momento enfrentou na busca do conhecimento (SILVA, 2000, p. 83).

No *De Magistro*, Tomás de Aquino, deixa claro que a educação não é transmissão ou efusão, mas sugestão e direção, exercida pelo(a) mestre(a), através do qual o espírito se desenvolve pelas próprias forças segundo uma via normal. Para o teólogo, o conhecimento preexiste no ser humano como “sementes de saber” — no sentido de concepções universais, inscritas em nós; gérmen de todos os conhecimentos posteriores —, e desabrocham pelos esforços e autodisciplina; em outras palavras, pelo papel ativo da inteligência.

As virtudes, também, preexistem como inclinações naturais que chegam ao seu pleno aperfeiçoamento pelo exercício das virtudes. (Cf. TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 30). Elas, na verdade, são qualidades que se conformam ao que é considerado correto e desejável do ponto de vista moral e, que por assim ser, estão em pleno acordo com os valores eternos e atemporais. Os valores que norteiam a educação tradicional se apresentam como valores *em si*, essenciais e objetivos, independente dos bens que os encarnam e dos sujeitos que o valoram; eles são transcendentais, ou melhor, são formulações abstratas, genéricas e universais que não estão suscetíveis aos acontecimentos sócio-históricos, por isso são intactos e inalterados. Dessa sorte,

Estamos, pois, diante de um posicionamento axiológico que, ao desvincular valores e valorações, atribui prioridade significativa aos primeiros. Enquanto que as valorações — a captação humana dos valores, do “Valor” — seriam apenas traços de “união entre o valor e o seu suporte”, os valores, em seu ser, em si mesmos, independem total e amplamente dos homens e demais seres sobre os quais recaem. (SILVA, 2000, p. 90).

Em sua vertente religiosa, a função do(a) educador(a) é enaltecida pela responsabilidade que ele(a) cumpre como colaborador(a) e representante de Deus — o verdadeiro Mestre. Tomás de Aquino compara-o(a) ao(à) médico(a) que é o(a) coadjutor(a) do organismo e da natureza, da qual decorre a própria operação da cura, mas que necessita ser fortalecida através de medicamentos dos quais se utilizará para a própria restauração. (Cf. TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 31). Assim, ele chega à conclusão que

O professor, portanto, estimula o intelecto a conhecer aquelas coisas que ensina como um motor essencial, que faz surgir o ato da potencia. [...] Toda a certeza do conhecimento origina-se dos princípios; e, de fato, as conclusões só são conhecidas com certeza quando remetem aos princípios. Daí decorre o fato de que qualquer coisa que é conhecida com certeza dependa da luz interior da razão posta em nós por Deus [...]. (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 37).

Em síntese, podemos observar que o caminho do conhecimento e da aprendizagem obedece a três momentos: a aptidão inata que contém os germens do conhecimento, o auxílio e o serviço do mestre(a) e a reação do espírito pela conquista por si mesmo.

Evidentemente, o(a) educando(a), por si, pode adquirir conhecimentos que não possuía, ao que se chama *descoberta*. Entretanto, o conhecimento que se adquire pelo(a) mestre(a) é mais perfeito, porque é adquirido pelo ensino; e não resta dúvida que “o[a] professor[a], que explicitamente conhece todo o conteúdo, pode conduzir ao conhecimento de modo mais expedito do que o caminho daquele[a] que por si mesmo[a] se conduz ao conhecimento a partir dos princípios gerais” (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p.32). Isso porque, a função do(a) mestre(a) não se caracteriza apenas pelo delineamento do caminho que leva ao conhecimento, mas também pelo estabelecimento de limites disciplinares que garante efetivamente o percurso do(a) educando(a).

Nesse sentido, ele(a) “escuta e vigia, bem mais do que fala”; “Para tanto, há que ser severo[a], rigoroso[a], objetivo[a], distante, exigente, preservando a disciplina escolar — via de acesso aos valores essenciais”. (SILVA, 2000, p. 84).

É bom que esclareçamos que esse disciplinamento é uma forma de exercício do poder, colocada em prática no processo educacional, de modo a controlar os corpos, atos e pensamentos dos indivíduos. (PASSOS, 1995, p. 269). Entretanto, como nos esclarece Passos (1995, p. 270), o disciplinamento não é sinônimo de escravidão ou de domesticação, pois não se procura anular o indivíduo e sim adequá-lo aos fins produtivos.

Havemos de lembrar, que dentre os princípios disciplinares, entendidos como mecanismo da educação tradicional, estão: a *firmeza*, a *disciplina* — propriamente dita —, e por fim *as punições*.

A firmeza tem como condição o *bom exemplo*, da qual nos referimos, e o seu significado se remete tanto a um traço de caráter do(a) educador(a) quanto a

atitudes em relação aos(às) educandos(as). Como um traço do caráter consiste na estabilidade e segurança nas decisões, pois como faz alusão o preceito bíblico: “Aquele que dúvida é semelhante à onda do mar que é impelida e agitada pelo vento”, o resultado é que o seu ânimo dobre e inconstante não conduzirá a coisa alguma. Seguindo essa analogia, podemos inferir que em consonância com os traços do caráter as atitudes do(a) educador(a) se demonstram, também, como habilidade para dominar os ímpetos e conduzir os(as) educando(as) em seus atos. Essa firmeza se faz sentir não como rispidez, mas como um “querer bem”, como uma demonstração de amor que não faz concessão aos caprichos e que vislumbra os seus efeitos em longo prazo.

Quanto à disciplina, ela é importante porque o modelo pedagógico tradicional a concebe como capaz de estabelecer limites, de deixar evidentes as obrigações, e de garantir a obediência. Para isso, utiliza-se de estratégias sutis que começam “pela distribuição dos indivíduos nos espaços existentes, pela delimitação do tempo, pela exigência das filas, pelo controle dos hábitos e das etiquetas, pelo controle do discurso e pela vigilância constante”. (PASSOS, 1995, p. 271). Por conseguinte,

O poder disciplinar exercido nas escolas não usa a força pela força, pois visa controlar os educandos buscando aproveitar, ao máximo suas potencialidades, fazendo com que os mesmos desempenhem, eficientemente, as tarefas que lhes são confiadas. Assim, o processo disciplinar mesmo não sendo, explicitamente, de ordem física, também o é, na medida em que adentra os corpos, controla os gestos, determina uma forma de ser, conforme ensina Foucault. A ideia é que o corpo será utilizado apenas como objeto de representação e não do sofrimento. Isto porque como afirma Foucault, *“a lembrança de uma dor pode impedir a reincidência, do mesmo modo que o espetáculo de uma pena física pode prevenir o contágio do crime. Assim, o “ato faltoso” acaba se identificando com o próprio castigo e os indivíduos evitam praticá-lo por vê-lo como negativo e vergonhoso”*. (PASSOS, 1995, p. 279).

Ademais, as tarefas e as múltiplas atividades — a exemplo da caligrafia, ditados, cópias de textos, etc., até pouco tempo utilizadas —, tinham claramente objetivos implícitos de cunho moral, uma vez que a finalidade é condução à calma, concentração, ao equilíbrio. Sobretudo, porque conduzia a uma experiência da realidade moral ou, como bem nos diz Georges Snyders (1974, p.135 apud SILVA, 200, p.85), a

[...] um comportamento que ultrapassa os caprichos, os humores, os desejos, tanto dos alunos como do professor; uma autoridade que transcende a pessoas, que não é a vontade de um determinado sujeito, que não será, portanto, submetida a mil e uma variações, depois a arranjos, negociações, compromissos próprios dos interesses individuais.

As punições ou sanções, por fim, são a amálgama do processo disciplinar, posto que “não existe sistema disciplinar que prescindia de mecanismo de penalidades”. (PASSOS, 1995, p. 279). E aquelas que infligem a vergonha pelas faltas cometidas têm um efeito duradouro maior do que os que impõem sofrimento físico, posto que “além de levar o indivíduo a sentir a falta que cometeu, ainda faz com que ele interiorize o comportamento que deverá ter daí para frente, para o resto de sua vida, isso porque ele introjeta a mensagem corretiva”. (PASSOS, 1995, p. 279).

2.2.1 A Educação Tradicional e suas consequências

Ao fazermos um balanço sobre as implicações da tendência pedagógica tradicional não há porque sermos levianos no reconhecimento de seus méritos. Dermerval Saviani (2009) menciona pelo menos dois, no âmbito social, que possuem um conteúdo revolucionário: primeiro, sob a base da essência é que se estabelece, na modernidade, a “defesa intransigente da igualdade essencial humana” e, conseqüentemente, a configuração de todos os indivíduos como sujeitos livres, fundamento sobre o qual se pauta as propostas de reforma social; em segundo, a escola transparece como um instrumento de equacionalização social e, portanto, como condição para a consolidação da ordem democrática, que como bem nos alerta o autor, trata-se de uma democracia burguesa, mas que demarca o papel político da instituição escolar. Em termos individuais, muitas pessoas que a ela foi submetida irão mencionar que graças à qualidade do ensino que receberam adquiriram um elevado padrão moral e cultural, o que não ocorre com as gerações atuais cujo ensino se mostra muito permissivo.

A educação pelo exemplo e o papel da disciplina — como meio de colocar limites e deveres levando, principalmente as crianças em formação, levando-as a

uma vida equilibrada — são aspectos que não devem ser esquecidos. Do mesmo modo, não existem dúvidas que a pedagogia tradicional se mostra eficaz na transmissão de conteúdos e normas morais, mas o faz chegando ao extremo de cair no total disciplinamento, como nos declara Elizete Passos (1999).

Em uma avaliação ética dessa concepção pedagógica, a autora citada nos diz que tal vertente acaba esbarrando no respeito ao ser humano. Em suas palavras,

O empenho desse modelo de educação em transmitir uma base humanística, elege a formação moral como a sua principal meta, de forma tão radical que acaba fazendo o inverso do que se propunha. O seu compromisso com o respeito ao ser humano, com uma sociedade moralmente justa, envereda pelo desprezo do aluno enquanto ser que pensa, sente tem desejos. Também deixa de lado as diferenças individuais, ao ensinar normas que tem um caráter universal e devem servir a todos, indistintamente. (PASSOS, 1999, p. 20).

Esse é um dos pontos em que as considerações educativas de Theodor W. Adorno, principalmente na conferência radiofônica *Educação Contra a Barbárie*, vinculada em abril de 1968, incide, a saber: a forma equivocada com que se trabalha a questão da obediência e da disciplina no ambiente escolar, que enfatiza a perpetuação das relações verticalizadas fundadas na autoridade dos(as) docentes e submissão dos(as) discentes, em detrimento de propostas educativas que estimulem o comportamento não autoritário e autorreflexivo.

O perigo, na perspectiva pedagógica tradicional, está em conduzir os indivíduos a uma obediência irrefletida aos grandes coletivos, e o “objetivo da educação não deve ser fazer indivíduos obedientes, submissos, disciplinados, complacentes ou dóceis”, como declara Victoria Camps (2003, p. 97).

Em uma perspectiva emancipatória e transformadora, a obediência deve ser encarada como um preceptor transitório, um aio, até que a maioria, em termos kantianos, seja alcançada: “É preciso ver a obediência como um nível superável”. (CAMPS, 2003, p. 100). A bem da verdade, como já falamos, ela coopera para que a criança tenha o sentido de regularidades (disciplina), sem a qual a aprendizagem não se realiza, e também ela se torna o próprio motivo quando falta a motivação para agir de forma adequada. (CAMPS, 2003).

Entretanto, na concepção pedagógica tradicional, ante a ausência da obediência paira, irremediavelmente, ameaças veladas de punições físicas, a qual

se assenta a forma como se concebe a autoridade nesse modelo. Não é à toa que, ainda hoje, a representação docente sedimentada na sociedade — embora a base real tenha desaparecido — é a imagem que “representa o professor como aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco”. (ADORNO, 200b, p. 105).

Em uma vertente emancipatória, os fins educativos, em sentido amplo, devem ser “transparentes e humanos”. (ADORNO, 2003e, p. 161), principalmente quando as crianças, em seu processo de desenvolvimento de autonomia, rejeitam as normas ou a obediência.

Victoria Camps (2003) traz luz a essa compreensão, que vai pela via do desenvolvimento da consciência, ao se remeter a uma expressão catalã usada para designar uma criança inobediente: *aquest nen no creu*, ou seja, esta criança não crê. Como nos explica a autora, “[...] a criança desobediente é a que não está convencida, não crê no que lhe é dito, e por isso não o faz. Basta crer – e não que se ordene a alguém – para agir em consonância com o desejado”. (CAMPS, 2003, p. 101). É possível, portanto, pensar em outros meios para inculcar o valor das normas e dos deveres, para além da “regressão à violência física primitiva”. (ADORNO, 2003e, p. 159).

A perspectiva emancipatória da qual advogamos, juntamente com os(as) teóricas(as) citados(as), não é indulgente para com os comportamentos indesejados, nem se opõe a autoridade. O próprio Adorno será favorável à presença da autoridade no processo de socialização — no qual afluem as dimensões sociais, pedagógicas e psicológicas. A autoridade, para Adorno, é propícia inclusive no processo de adaptação dos indivíduos a um grupo social, os quais ocorrem nas instituições escolares.

Quanto a este atrelamento entre autoridade e socialização, Adorno irá deixar claro que o primeiro termo “é um conceito essencialmente psicossocial” importante para a constituição egoíca??? robusta e conseqüentemente para a formação de pessoas emancipadas. Em sua compreensão, embasada em uma visão psicanalítica, a constituição de uma personalidade saudável, ou seja, não patológica, é realizada pelo processo complexo e contraditório de encontro e rompimento com a autoridade. Em suas palavras:

[...] o modo pelo qual – falando psicologicamente – nos convertemos em um ser humano autônomo, e portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade. Investigações empíricas tais como as realizadas nos EUA por minha finada colega Else Frenkel-Brunswik revelaram justamente o contrário, ou seja, que as crianças chamadas comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias, que, uma vez adultas, imediatamente se reúnem com seus professores nas mesas dos bares, brandindo os mesmos discursos. É o processo – que Freud denominou como o desenvolvimento normal – pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorrer os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de minoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens. (ADORNO, 2003f, p. 176-177).

Uma obediência refletida, portanto, contrapõe-se “ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização”. (ADORNO, 2003c, p. 127). Conforme Adorno, os coletivos podem infligir sofrimentos físicos aos indivíduos que a eles se filiam, e essa é uma preocupação nos escritos educativos adornianos, principalmente quando esses sofrimentos, a exemplo dos trotes, são praticados em nome dos costumes arraigados e irracionais que só trazem humilhação.

A ideia educacional de severidade e dureza é um equívoco. O tão elogiado objetivo de ser duro significa indiferença tanto a dor do outro como a dor de si próprio:

Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la como acontecia antigamente. Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já há muito do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. (ADORNO, 2003e, p. 128).

O excessivo controle e a rejeição dos próprios impulsos e sentimentos, por sua vez, coadunam-se, segundo Adorno, a uma despersonalização das relações sociais que se caracterizam por uma tendência para dirigir e explorar as pessoas como se fossem objetos ou uma “massa amorfa”. As pessoas, em certa medida,

acabam por desenvolver um tipo de caráter manipulador ou de “consciência coisificada” em que se tornam incapazes de realizar experiências humanas pela ausência de emoções: “No começo [— diz-nos Adorno —] as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, à medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas.”. (ADORNO, 2003c, p. 130).

No que concerne à *consciência coisificada*, também, nos é notório a existência de uma relação exagerada, irracional e patogênica com a técnica, pois ela passa a ser considerada como um fim em si mesmo e não uma extensão humana dirigida à “autoconservação da espécie” e à produção de uma “vida humana digna”. (ADORNO, 2003c, p. 132).

No campo educativo, a própria história, e em especial a história da educação no Brasil, mostra-nos os efeitos nefastos que a supervalorização da técnica, aplicada à organização escolar, ocasionou e dos quais o descuido com a formação crítica e a alienação de si e dos processos sociopolíticos foram os mais graves.

A tendência tecnicista — introduzida na ditadura militar, nas décadas de 1960 e 1970 —, representou a radicalização dos métodos pedagógicos do escolanovismo, desembocando na ênfase da eficiência instrumental, ou melhor, no ordenamento da educação com o fim de torná-la objetiva e operacional, minimizando, assim, os riscos das interferências subjetivas. (SAVIANI, 2009). Ela coexistiu, na verdade, como estratégia para manter o *status quo* dominante. As elites instauram um tipo de educação subordinado às exigências de uma sociedade industrial e tecnológica e voltada às massas, tendo em vista preparar “recursos humanos” — diga-se mão de obra barata e qualificada — para a indústria. Segundo Maria Arruda Aranha (2006a; 2006b), a tendência tecnicista estava pautada em um modelo empresarial ancorado na racionalização e burocratização capitalista.

Essa tendência norteada pelos pressupostos da filosofia positivista e da psicologia behaviorista buscava interferir no comportamento dos(as) discentes mediante treinamento e desenvolvimento de habilidades para a execução de múltiplas tarefas demandadas pelo sistema socioeconômico capitalista. (SAVIANI, 2009; ARANHA 2006b). Aranha (2006b) nos esclarece que esse tipo de educação adaptou-se à concepção taylorista da mentalidade administrativa, dado que essa era igualmente nutrida pelo positivismo. Assim, a concepção e o trabalho pedagógico foram fragmentados, o que exigiu “o planejamento e a organização racional do

trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e burocratização. Tudo para alcançar eficiência e produtividade”. (ARANHA, 2006b, p. 317).

Nessa lógica docentes e discentes foram relegados(as) a um segundo plano, pois o elemento principal da preocupação pedagógica era a organização racional dos meios, como declara Saviani (2009). Ambos os sujeitos do processo educativo se submetem à organização do processo educacional elaborado pelos(as) especialistas habilitados e se restringem, também, ao que devem fazer, quando e o como farão. (SAVIANI, 2009). Vale ressaltar que a educação tecnicista recebeu influência da Teoria do Capital Humano (TCH), da Escola econômica de Chicago. Dentro dessa ótica, a escola é especialista em produzir instrução, dado que como falamos segue um modelo empresarial. Por certo, esse pensamento não só afeta todas as dimensões da nossa existência. Não há como não reconhecer que Adorno (2003c) estava absolutamente correto em afirmar que a desracionalização da técnica produz não só consciências coisificadas como também a tecnização de si.

O fetiche da técnica acaba sendo um mecanismo que deflagra a frieza que gesta a indiferença social, ao modo como em Auschwitz pessoas projetaram sistemas ferroviários para conduzir os presos do campo de concentração com maior rapidez e fluência sem se importar ou questionar as finalidades de seus projetos; pelo contrário, estavam dispostas a se esquecerem do destino das vítimas. A frieza desse tipo de pessoas brota, por consequência, porque elas “precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes mesmo que o mesmo se instale”. (ADORNO, 2003c, p.133).

O que se torna mais perturbador é a capacidade de amar, que de alguma forma sobrevive, não é canalizada para a constituição de vínculos com outras pessoas, e sim com máquinas, com técnicas e com ideias que desafetizam os sentimentos. É próprio dessa consciência coisificada a expressão: “I like nice equipment’ (Eu gosto de equipamentos, instrumentos bonitos) independente dos equipamentos em questão”. (ADORNO, 2003c, p. 133). Isso nada mais é que uma das faces da coisificação de si: a coisificação dos sentimentos.

Se Adorno, implicitamente, admite que o amor não é inteiramente aniquilado, há, portanto, um tipo de frieza peculiar instalada na sociedade, que é a frieza em

relação aos outros e às suas necessidades. A configuração da nossa sociedade atual não repousa na atração, na simpatia; o que se contrapõe ao que Aristóteles elaborou em sua ética.

A sua base está ancorada no interesse pessoal e na sua satisfação individual, algo próprio a uma sociedade regida pela lógica do capital e do mercado. A fragilidade das relações humanas está ligada ao individualismo, à solidão, à indiferença e ao isolamento. O que é mais paradoxal é que se anseia pelo estabelecimento de laços e a repulsa dos mesmos. Na verdade o que se observa é um movimento reativo de “enturmar-se de pessoas frias que não suportam a própria frieza [sic] mas nada podem fazer para alterá-la”. (ADORNO, 2003c, p. 134). De tal modo que,

Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente [sic] mal-amada, porque cada um é deficiente da capacidade de amar. [E] A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas. O que se chama de “participação oportunista” era antes de mais nada interesse prático: perceber antes de tudo a sua própria vantagem para não se prejudicar. Esta é a lei geral do existente. O silêncio sob o terror era apenas a consequência disto. A frieza da mônada social, do concorrente isolado, constituía, enquanto indiferença frente ao destino do outro, o pressuposto para que apenas alguns raros se mobilizassem. (ADORNO, 2003c, p. 134).

Na perspectiva adorniana, pregar o amor como um dever é um empreendimento vão, pois a ordem econômico-social vigente prescreve certas estruturas de pensamento e de ação, absorvidas pelos indivíduos como valores e normas, que produzem e reproduzem a frieza nas relações humanas. Para Adorno (2003c, 134-135): “Pregar o amor pressupõe naqueles a quem nos dirigimos uma outra estrutura do caráter, diferente da que pretendemos transformar. Pois as pessoas que devemos amar são elas próprias incapazes de amar e por isto nem são tão amáveis assim.”

Em sua avaliação, o cristianismo, entendido não como dogma, fracassou em “apagar a frieza que a tudo penetra”, porque não foi capaz de transformar a estrutura social. Aliás, o amor — como vínculo que une um ser ao outro, que minimiza o egoísmo e que faz com que o ser que ama sinta as necessidades do outro como tão importantes quanto às dele, conforme o filósofo de Frankfurt, só pode ser notado

em curtos períodos e em grupos restritos, talvez em selvagens pacíficos. O que fazer, então?

Igualmente quanto à dificuldade de amar o próximo, Zygmunt Bauman (2004) declara que Freud, em *O mal-estar da civilização*, despido de toda conotação religiosa, já havia evocado o preceito “amar ao próximo como a si mesmo” como fundante da vida civilizada e, ao mesmo tempo, como preceito que contraria a racionalidade que a própria civilização promove: a do interesse próprio e da busca da felicidade. Com efeito, tal exigência — sobretudo, porque não limita o alvo do amor —, torna-se desafiadoramente absurda, porque o “próximo” é “qualquer próximo”; talvez um(a) estranho(a) que não me remete a qualquer significação que possa ter adquirido à minha vida. Ademais, a ausência de provas suficientes de que desse(a) estranho(a), a que devo amar, igualmente, ame-me ou venha nutrir alguma consideração, acentua o incômodo e o vazio de tal exigência.

Nesse sentido, essa regra que institui a civilização e se apresenta como elemento que se opõe a toda configuração civilizatória disforme, destrutiva e mutilada em sua essência (ADORNO, 2003e) “só pode ser aceita como algo que ‘faz sentido’, é adotado e praticado, se nos rendermos à exortação teológica *credere quia absurdum* — acredite porque é absurdo”. (BAUMAN, 2004, p. 97). Tal absurdo é o que irrompe justamente com as determinações dos impulsos, ímpetos e preleções naturais, bem como com o significado de sobrevivência que a natureza institui, a saber: o apego à vida como um prolongamento físico e corpóreo, que não define exclusivamente a sobrevivência humana.

Conforme Bauman (2004, p.99), o amor ao próximo não é um “produto básico do instinto de sobrevivência — mas também não o é o amor-próprio tomado como modelo do amor ao próximo”. O amor-próprio, como um dado indiscutível que está no enunciado preceito fundador da moralidade, leva-nos a questões como: “— o que amo em mim mesmo?”; “— O que amo quando amo a mim mesmo?”

O sociólogo nos explica que o que amamos em nosso amor-próprio é a esperança de sermos amados(as), de sermos reconhecidamente considerados(as) objetos dignos de amor e recebermos evidências desse reconhecimento. O amor-próprio, portanto, nutre-se do amor que nos é oferecido, pois os outros “devem nos amar primeiro para que comecemos a amar a nós mesmos”. (BAUMAN, 2004, p. 100).

O modo como acreditamos ou ficamos tranquilizados quanto à expectativa de sermos considerados(as) e respeitados(as) se dá nos atos mais simples, contudo significativos, da vida cotidiana como: sermos ouvidos com atenção, termos evidências de que os outros têm presteza em responder as nossas indagações, etc. E se de fato as pessoas nos têm em respeito e consideração é porque há algo que podemos lhes oferecer e pelo qual esses outros seriam reciprocamente agradecidos. Isso revela algo muito importante para cada ser em particular: o sentimento de singularidade, de que não somos objetos descartáveis; de que o mundo seria “mais pobre, menos interessante e promissor” se deixássemos de existir. (BAUMAN, 2004, p. 100). Diante dessa explicação sociológica, Bauman sintetiza as suas considerações na seguinte declaração:

Se é isso que nos torna objetos legítimos e adequados do amor-próprio, então, a exortação de “amar o próximo como a si” (ou seja, ter a expectativa de que o próximo deseja ser amado pelas mesmas razões que estimulam o nosso amor- próprio) evoca o desejo do próximo de ter reconhecida, admitida e confirmada a sua dignidade de portar um valor singular, insubstituível e não descartável. A exortação nos leva a pressupor que o próximo de fato representa esses valores — ao menos até prova em contrário. Amar o próximo como amamos a nós mesmos significaria então respeitar a singularidade de cada um — o valor de nossas diferenças, que enriquecem o mundo que habitamos em conjunto e assim o tornam um lugar mais fascinante e agradável, aumentando a cornucópia de suas promessas. (BAUMAN, 2004, p. 101).

Para Adorno, a maneira mais acertada para se contrapor à frieza talvez seja errar menos na forma como se tratam as crianças na infância, mas mesmo assim é necessário nos livrar de um otimismo ingênuo. É claro que em seu universo as crianças “não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida [...] elas acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas”. (ADORNO, 2003c, p. 135).

Sob a ótica adorniana, a inocência infantil fica comprometida, visto que o que a determina são os tipos de experiência que as crianças travam com o mundo. A cada dia, vemos as crianças serem expostas a cenas de violência e sexo, sem outros estímulos positivos, bem como a situações emocionais para as quais não estão preparadas para entender devido ao grau insuficiente de maturidade. Em uma geração em que os games substituem as atividades educativas, a tecnologia está impedindo as crianças de conhecerem o mundo por meio de atividades lúdicas. As

experiências de aprendizagem, por intermédio dos meios de comunicação, levam-nas a um processo de alienação, a um distanciamento de si próprias e das pessoas.

Esses últimos, em sua grande parte, impõem uma ética baseada no lucro e na expropriação do ser humano, próprio das sociedades capitalistas. Outrossim, os próprios progenitores não conseguem mobilizá-las para o calor humano, já que eles, como produtos da sociedade, trazem consigo as marcas da frieza. Não há, igualmente, como delegar essa tarefa para aqueles(as) cujo exercício profissional pressupõe a interação humana:

O apelo a dar mais calor humano às crianças é artificial e por isto acaba negando o próprio calor. Além disto [sic.] o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas. O incentivo ao amor — provavelmente na forma mais imperativa, de um dever — constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar. (ADORNO, 2003c, p.135-136).

A via alternativa à falta de envolvimento e de calor humano, bem como aos demais problemas apontados por Adorno, como sinalizamos anteriormente, seria a do esclarecimento. Em outras palavras, o caminho é de uma “inflexão em direção ao sujeito” com o fim de lhe possibilitar adquirir, em todos os âmbitos da sua vida, consciência da própria frieza e preconceitos que foram sedimentados em seu caráter, bem como as razões pelas quais foram gestadas e instaladas em seu ser. Além da percepção desses mecanismos subjetivos, seria importante salientar também as defesas que bloqueiam esse processo de tomada de consciência procurando emperrar as engrenagens que as move. (Cf. ADORNO, 2003a, p. 48; 2003c, p. 121, 136): “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias”. (ADORNO, 2003c, p. 121). E, ainda que “[...] o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismo inconscientes – conforme ensina o conhecimento preciso da psicologia –, ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instancias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo.” (ADORNO, 2003c, p. 136).

É perceptível que Adorno retoma, com ressalvas, o sentido de *esclarecimento* kantiano, em que para Kant ser esclarecido significa romper com as trevas da tradição e da heteronomia, sendo capaz de ser dirigido pela razão, e agir pelas

regras autolegisladadas e autoimpostas (dever). Em *Dialética do Esclarecimento*, Theodor Adorno, juntamente com Max Horkheimer, faz um estudo sobre o entrelaçamento da racionalidade e da realidade social, deixando evidente que a meta do esclarecimento em dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber converteu o próprio esclarecimento em um mito, e natureza em mera objetividade. Nas palavras de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1989, p. 24):

O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si* torna para ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas se revela como sempre a mesma, como substrato da dominação.

No Excurso II da obra *Dialética do Esclarecimento*, intitulado *Julliete ou Esclarecimento e Moral*, Theodor Adorno e Max Horkheimer se detêm em uma análise crítica da conjugação das concepções de *esclarecimento* e *ética*. Se, por um lado, ser esclarecido é ter claro que o conhecimento é o domínio da realidade externa — “do céu estrelado acima de mim” —, por outro, ser ético é ter autodomínio — ter a lei moral dentro de mim legislando. A *autonomia* e o *autodomínio* se realizam, porém como um processo de subjugação da natureza, de si e dos outros. No esclarecimento, “[...] a dominação da natureza interna e externa torna-se o fim absoluto da vida”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 43). A rígida dominação da vida pela racionalidade retira todo o teor afetivo e propriamente humano. A razão mostra-se como o FALTA UMA PALAVRA AQUI de servir de meio para a garantia da manipulação do particular, garantindo a solidez arquitetônica do sistema de reprodução da existência. A ideia de subsunção apressada e violenta pelo “esquematismo do puro entendimento” é também um princípio das doutrinas morais do esclarecimento. (Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 82-85). Adorno e Horkheimer (1985) acabam por demonstrar que a razão esclarecida, isto é, “o sujeito burguês liberto de toda a tutela”, reduz a moralidade a um fato da razão (Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.92), além de expulsar desse campo a diferença, as paixões, os sentimento morais. Ainda segundo Adorno e Horkheimer (1985), as doutrinas morais do esclarecimento tiveram, todavia, de conservar um caráter propagandista e sentimental, mesmo quando aparecem como rigorosas e coerentes,

pois precisaram substituir o teor motivacional que a religião possuía. Elas empreenderam, nesse sentido, esforços para conjugar a clareza das teorias com a exigência pregnante de uma atitude de sobriedade na realidade. (Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 84-85). Kant seria o representante eminente dessa ambiguidade. Ele é otimista quanto à dimensão da ética humana, à disposição de agir com respeito recíproco, entretanto declara abertamente que o sentimento moral — seja ele o orgulho, o entusiasmo, a admiração, o amor, ou qualquer outro — é uma força neutra moralmente, dado que só o puro respeito à lei tem propriamente valor ético.

A razão esclarecida contrapõe a si tudo o que é diferente dela mesma como irracional, e todos os afetos são tomados apenas como de natureza. Assim, igualem-se as ações morais e imorais a partir do ponto de vista racional. As morais burguesas, inclusive a kantiana, consideram as paixões como se fossem elementos geométricos, tal como Spinoza. Conforme Adorno e Horkheimer (1985), os regimes totalitários levaram a sério a formalização hiperbólica da razão, passando a utilizar a instância do pensamento calculador — “[...] que prepara o mundo para os fins de autoconservação e não conhece nenhuma outra função senão a de preparar o objeto a partir de um mero material sensorial como material para a subjugação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 83) de acordo com os seus interesses, congregando no exercício violento do poder a fonte do sentido das ações. Dessa sorte, “[...] o fascismo, que através de uma disciplina férrea poupa o povo dos sentimentos morais, não precisa observar disciplina alguma. [...] Seu cânon é sua própria eficiência sanguinária”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 83). Cumprenos aqui reconhecer que a tradição deontológica pode nos oferecer uma contribuição para a formação ética do(a) docente na medida em que reforça a afirmação imprescindível de que “[...] as pessoas são valiosas, fins em si mesmas, dotadas de dignidade, e que não podem ser trocadas por preço nenhum.”. (CORTINA, 1993, p. 26). Entretanto, haveria uma perspectiva que cuidasse dos aspectos negligenciados pela ética do dever? Seria a ética do cuidado uma promessa?

CAPITULO III

Certo dia ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto completava o que havia feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele.

O que Júpiter fez de bom grado.

Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois foi feita do barro, material do corpo da Terra. Originou-se uma discussão então uma discussão generalizada.

De comum acordo, pediram a Saturno que atuasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa:

Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura.

Você, terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer.

Mas como você, Cuidado, foi quem, primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver.

E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil. (BOFF, 1999, p. 46 – versão da Fábula de Higino).

3. A ÉTICA DO CUIDADO É UMA NOVA PROMESSA?

Este capítulo tem como objetivo analisar em que consiste a ética do cuidado, compreendendo o seu diferencial para a formação docente. Longe de estabelecer uma demarcação exaustiva sobre a sua origem e inventariar as diferentes perspectivas dessa teoria moral, procuraremos estabelecer uma visão ampla que tente defini-la, ao tempo que enfatizaremos quais elementos aparecem como essenciais para a construção de um novo *ethos*.

3.1 O CUIDADO E A QUALIDADE DO CARÁTER MORAL

A ênfase das teorias morais herdeiras da modernidade está centrada na dimensão do dever, aqui entendido como forma de ações que temos ou não a obrigação moral de praticar; o que, concomitantemente, revela o pouco interesse sobre a maneira como as pessoas são ou possam ser na realidade, isto é, sobre o caráter, sobre a vida e os valores humanos que lhes dão sentido. Vale salientar que a própria noção que temos do que é um indivíduo é extremamente frágil.

Conforme Stocker e Hegeman (2002, p. 26), as noções que temos sobre indivíduos são elaborações tênues que “[...] parecem-se mais uma definição cultural e temporal do que uma pessoa deveria ser, ou do modo como gostaríamos de viver, ou ainda da forma como gostaríamos de pensar que estamos vivendo, do que traduções da real extensão da experiência humana”. E de fato, o modelo de pessoa, em si, segue um sistema ideológico, que possivelmente em outras culturas, fundamenta-se na formatação e seletividade das experiências individuais, as quais se tornam patrimônio mental coletivo, simultaneamente imposto e apropriado, mediante conceitos que vão se formando e perpetuando, em momentos históricos concretos; estes, por sua vez, condicionam o modo como interpretamos a nossa experiência desde esses conceitos, bem como a forma como a percebemos e ordenamos (DURAN, s/d, p. 4).

Dwight Furrow (2007, p. 141) declara que o utilitarismo e a deontologia definem uma “[...] boa pessoa como aquela que realiza ações corretas e evita as erradas, mas dirigem a sua atenção à definição do que seja uma ação correta”. Não obstante, a ética do cuidado possibilitou a modificação desta discussão, uma vez que entende que “[...] ações corretas são definidas como ações que surgem de certos motivos, particularmente daqueles que demonstram cuidado.” (FURROW, 2007, p. 141). Assim sendo, é possível depreender a ideia de cuidado como uma noção fundamental da qual deriva a definição do que é correto ou incorreto.

Stocker e Hegeman (2002) avaliam que as teorias morais modernas têm os atos como preocupação primária da ética, razão pela qual se preocupam de modo especial com a justiça e a política e rechaça as emoções como importantes para os valores e para a valoração. Acrescenta-se, também, a essa compreensão que as teorias morais modernas estão modeladas por uma perspectiva liberal, “[...] que concentra a atenção avaliadora no que é externo (*superficial*), afastando-se do que é interno (*profundo*). Distancia-se até mesmo dos valores e desejos que constituem o que é externo” (STOCKER; HEGEMAN, 2002, p. 32).

As argumentações realizadas por Stocker e Hegeman, na obra *O Valor das Emoções*, direcionam-se na crítica de que “[...] seja quais forem as origens e explicações, tanto a superconcentração dos teóricos da ética no dever e nos atos, quanto concomitantemente falta de concentração no caráter e nas emoções, são erros sérios”. (2002, p. 32). Torna-se perceptível, portanto, uma preocupação com o caráter e o sentimento; uma atenção voltada para o cultivo, nas pessoas, das características que ajudam os indivíduos a florescerem como seres humanos capazes de viverem bem e felizes — o que é próprio de uma ética da virtude e tem muita proximidade com a ética do cuidado. Aliás, a ética da virtude procura inspiração nos filósofos gregos e helênicos, sobretudo em Aristóteles.

Conforme Furrow, “[...] invés de focar em ações, a ética da virtude busca orientação moral por intermédio do desenvolvimento de um modelo de uma boa pessoa e dos traços de caráter que compõem uma boa pessoa. Tais traços são chamados de virtude ou qualidade de caráter”. (2007, p. 141-142).

A ética das virtudes, próprias do helenismo, torna-se muito atraente, porque as perspectivas morais fundadas no dever (éticas deontológicas) não dão conta de cobrir uma vasta área de nossas vidas morais, como, por exemplo, dos motivos que

nos levam a agir, além do que “[...] ‘Boa pessoa’ é uma referência usualmente feita a alguém que é moralmente boa”, ou que tem posse de qualidades morais admiráveis.

Quais seriam as qualidades de caráter ou virtudes necessárias para qualificar uma pessoa como boa? É certo que as virtudes são extensas, mas nessa sessão discutiremos aquelas necessárias à felicidade enquanto “cuidado voluptuoso” e que foram muito bem sintetizadas em três virtudes por Farrow, embora reconheça que essas não sejam as únicas. São elas: cuidado, integridade e sabedoria prática (prudência).

Para chegarmos a falar dessas três virtudes, precisamos entender melhor o cuidado como uma virtude. Normalmente, quando se fala do cuidado, atribui-se a esse vocábulo um significado já consagrado no senso comum, a saber, uma atividade humana que exige atenção, solicitude, preocupação com o outro... Enfim, como nos diz Joan Tronto (1997), uma presteza que solicita assumir uma carga que envolve a disposição para trabalhar, se sacrificar, gastar recursos financeiros, mostrar envolvimento e despender energia física e emocional. Nesse sentido, apesar da polissemia do vocábulo, é possível definir o cuidado como uma atividade que envolve

[...] tudo o que fazemos para manter, perpetuar e reparar nosso mundo de maneira que possamos viver tão bem quanto possível. Esse mundo compreende nosso corpo, nós mesmos e nosso meio ambiente, todos os elementos que nós buscamos associar em uma rede complexa, para sustentar a vida. (FISHER; TRONTO, 1991, p. 40 apud SOARES, 2012, p. 45).

Em termos filosóficos, Martin Heidegger (1889-1976), na obra *Ser e Tempo*, define cuidado como uma categoria ontológica-existencial, isto é, como uma estrutura básica da experiência humana que molda, a partir do mundo e contra a dissolução nesse mundo, a existência.

Importa advertir que seja o cuidado tomado a partir de um uso mais familiar, proveniente da linguagem cotidiana, ou de uma construção mais filosófica, como a de Heidegger, a “[...] atividade de cuidar de outra pessoa parece muito longe do que consideramos habitualmente como questão moral”. (TRONTO, 1997, p. 189). Ela parece estar mais vinculada à esfera da necessidade do que à da liberdade, na qual os julgamentos morais têm valor. (TRONTO, 1997, p. 189), muito embora, estudos

recentes tenham empreendido esforços para desvelar o valor do cuidado, negando que ele é uma atividade banal que não envolve julgamentos. Ademais, nada impede que o cuidado seja, simultaneamente, considerado como prática e atitude, ou disposição moral, ou em particular como uma virtude, como sugere algumas vertentes da ética do cuidado. (HIRATA; GUIMARÃES, 2012; FURROW, 2007).

Furrow (2007) argumenta que esses significados estão conectados; basta pensar que, em sua acepção mais ordinária, cuidado denota uma disposição para nutrir e preservar aquilo que tem valor, o que implica em um devotamento ao objeto do cuidado. Em se tratando de pessoas, em particular, o cuidado exige que consideremos os modos de vida, necessidades e desejos das pessoas. (NODDINGS, 2003).

Nel Noddings (2003) nos explica que o cuidado devotado ao objeto do cuidado envolve aquilo que ela denominou de “preocupação de deslocamento de motivos”. Diz-nos a filósofa norte-americana:

Quando examino e penso sobre como sou quando cuido, percebo que há invariavelmente deslocamento de interesse da minha própria realidade para a realidade do outro. [...]. Kierkegaard disse que apreendemos a realidade do outro como *possibilidade*. Para que eu me emocione, para que desperte em mim algo que perturbe a minha própria realidade ética, devo encarar a realidade do outro como uma possibilidade para a minha própria realidade (NODDINGS, 2003, p. 27-28).

Noddings, ao falar sobre enxergar a realidade do outro como uma *possibilidade*, não nega que seja possível examinarmos a realidade do outro de outra maneira. Na verdade, podemos discerni-la objetivamente reunindo dados factuais ou mesmo admirá-la. Contudo, é presumível, como afirma Noddings, que ela não nos instigue a sermos melhores do que somos como seres humanos. De igual modo, a filósofa nos diz que com “preocupação de deslocamento de motivos” não devemos apenas vislumbrar a oportunidade de sermos melhores quando travamos uma luta em prol de outrem. A “preocupação de deslocamento de motivos” deve despertar em nós o sentimento de “Eu devo fazer alguma coisa”. (NODDINGS, 2003, p. 28).

Em decorrência da preocupação e do deslocamento de motivos, a pessoa que cuida desenvolve um conhecimento íntimo da pessoa que está sendo cuidada,

porque as ações da primeira devem ser apropriadas e orientadas para a satisfação da necessidade da derradeira.

Diz-nos Furrow: “Porque os relacionamentos de cuidado envolvem algum grau de intimidade, há frequentemente um elemento emocional no cuidado. A pessoa que cuida está preocupada com as necessidades e aspirações da pessoa que está sendo cuidada”. (2007, p. 143). Por sua vez, a afirmação desse autor é reiterada pelas assertivas de Noddings, que se expressa em termos circunstanciais de tempo:

Quando enxergamos a realidade do outro como uma possibilidade para nós, devemos agir para eliminar o intolerável, para reduzir o sofrimento, para suprir a necessidade para realizar o sonho. Quando estou nesse tipo de relacionamento com outra pessoa, quando a realidade do outro torna-se uma possibilidade real para mim, eu me importo com ela. (NODDINGS, 2003, p. 28).

O cuidado, em linhas aristotélicas, pode ser qualificado como uma virtude, porque uma pessoa que cuida está engajada de livre e espontânea vontade nas atividades que demanda cuidado. O cuidado pode ser considerado e tem uma estrutura de virtude por estar relacionado à felicidade: “A felicidade, enquanto *cuidado voluptuoso*, requer uma disposição para o cuidado, porque as coisas que nos são importantes são vulneráveis e, conseqüentemente, dependem de nosso apoio”. (FURROW, 2007, p. 143 — grifo nosso).

Furrow (2007) manifesta, também, o entendimento que o cuidado é uma forma de apreendermos o que tem valor:

Descobrimos o valor genuíno das coisas que valorizamos pelo processo de cuidar delas. Os cuidados nos possibilita reconhecer e compreender a particularidade e individualidade da pessoa que está sendo cuidada, informação que não está disponível por meio envolvimento desinteressado ou da dependência de estereótipos. (FURROW, 2007, p. 144).

Por fim, asseverar que o cuidado tem uma estrutura de virtude é afirmar que ele deve ser aprendido. O cuidado não é “[...] uma reação espontânea, não tutorada, às coisas que nos cercam, mas um complexo conjunto de motivações e capacidades que se adquirem por meio de um processo de tentativa e erro”. (FURROW, 2007, p. 144). Semelhantemente às virtudes aristotélicas, o cuidado deve ser entendido como meio termo entre dois extremos: o excesso e a insuficiência.

Há quem interprete o cuidado como uma virtude dominante, o que significa dizer que as outras virtudes são o que são, porque contribuem para nossa resposta ao cuidado.

A coragem, por exemplo, é uma virtude porque ela nos permite defender o que é vulnerável. A lealdade nos permite manter nossas conexões com pessoas com as quais nos importamos; a honestidade mantém a confiança necessária à manutenção dos relacionamentos. A justiça é necessária para que se atinja o equilíbrio adequado entre as coisas que nos são caras, a fim de que cada uma receba o cuidado que merece. (FURROW, 2007, p. 144).

Embora essa interpretação do cuidado como virtude dominante seja atraente e até tentadora, como veremos nos parágrafos subsequentes, o entendimento do cuidado como virtude dominante não dá conta de equacionar: o conflito entre virtudes; a consideração dos graus de vigor variados de cuidado, a depender do nível de intensidade e relacionamentos; a reconsideração da absorção que envolve o cuidado em cada caso, bem como o equilíbrio entre nossas convicções éticas e a manutenção dos relacionamentos pelo cuidado.

Furrow pondera que o cuidado não pode ser a virtude dominante, na medida em que parece intuitivamente que deveria haver alguns limites para ele: “Para que uma pessoa tenha cuidado em relação à outra, não podemos requerer que ela mantenha todos os seus relacionamentos, mesmo chegando ao ponto de destruir outros aspectos de sua vida”. (2007, p. 145). Como lhe é típico, ele traz o exemplo de uma situação para entendermos plenamente as suas colocações, que transcrevemos a seguir:

Suponha que um amigo muito próximo, que conheço há muito tempo e pelo qual tenho uma profunda estima, me anuncie [sic], em estrita confiança, que está em vista de cometer um crime — um ato de terrorismo ambiental. O crime é em benefício de uma causa válida — a proteção ambiental — com a qual ele e eu estamos comprometidos há muito tempo. No entanto, o ato envolverá alguma destruição de propriedade e pode colocar as pessoas, e medidas serão tomadas para evitar que isso aconteça. Meu amigo está convencido do valor moral deste ato, mas na realidade, eu não estou. Estou convencido de que tais atos violentos são moralmente errados e estrategicamente questionáveis. (FURROW, 2007, p. 144).

Deveras, a situação mencionada suscita a seguinte questão: a pessoa que nutre estima por outra deve defender e apoiar os objetivos de quem estima, quando tais objetivos se apresentarem incorretos ou desprovidos de valor? Evidentemente,

não parece conveniente e adequado à postura de apoiar e defender tais objetivos apenas porque cultivamos um relacionamento com a pessoa que tem tais pretensões questionáveis.

Vale salientar, também, que a situação descrita por Furrow (2007) deixa patente que o cuidado interpretado como virtude dominante algumas vezes pode entrar em conflito com outra virtude dominante que é a *integridade moral*. Às vezes, a singularidade das escolhas morais alheias, principalmente das pessoas que mais gostamos, instaura desejos contraditórios entre a afirmação da nossa estima incondicional e o de sermos autênticos e coerentes com os nossos princípios; e tudo parece mais angustiante se levarmos em conta que o aspecto fundamental do cuidado é o “deslocamento de interesse da minha própria realidade para a realidade do outro”. (NODDINGS, 2003, p. 27).

Para Furrow (2007), a percepção do cuidado como virtude exclusivamente dominante não equaciona a sensação de desintegração e desconforto de estar traindo convicções morais pessoais em nome da manutenção dos relacionamentos pelo cuidado. Não é saudável decidir nos preocupar com o outro a ponto de ficarmos completamente absortos nele.

Nas palavras de Furrow (2007, p. 145): precisamos “[...] nos preocupar com nosso próprio caráter tanto quanto nos preocuparmos com o bem-estar dos outros. Portanto, é apropriado se referir ao cuidado como uma virtude co-dominante”. Dito isto, devemos recordar que, por ora, apreciamos o entendimento que o cuidado tem uma estrutura de virtude, de disposição para executar atos moralmente corretos, um traço de caráter moralmente louvável, por algumas razões já mencionadas, a saber: 1) por nos motivar a agir moralmente; 2) por estar relacionado à felicidade; 3) por conduzir a um equilíbrio entre os extremos do excesso e da insuficiência; 4) e por fim, como uma virtude codominante, por haver na verdade limites para ele.

Também, iniciamos essa sessão aproximando o cuidado com a *ética das virtudes* por conta da perspectiva favorável de que ele pode propiciar a aquisição de disposições de condutas consideradas virtuosas. Quer dizer, que conduzem à felicidade que cada ser humano possa esperar. É preciso entender, então, que o conteúdo da felicidade não pode ser universalizado ou prefixado, pois “Minha felicidade’ é meu modo peculiar de auto-realização, que depende de minha constituição natural, de minha bibliografia e de meu contexto social”. (CORTINA,

2003, p. 105). Como veremos mais adiante, o cuidado, e a ética particular que engendra, afasta-se da *ética das virtudes* por não propor uma fixação aos conteúdos dos hábitos virtuosos, sobretudo, porque nos deparamos com sociedades plurais em que coexistem projetos de vida distintos. (Cf. PUIG, 1998).

A perspectiva do cuidado, como virtude, lembra-nos que a dimensão da moralidade envolve, pelo menos também, a busca de uma coesão interna, que nos dá sentido de realização na vida, bem como a procura da felicidade, na ponderação prudente sobre o que convém a uma pessoa, não em um momento pontual de sua vida, mas em toda a sua trajetória existencial. A *integridade* e a *prudência* se apresentam como virtudes codominantes do cuidado e, juntamente com o cuidado, auxilia-nos na construção do nosso caráter.

3.1.1. **Integridade:** virtude codominante para o cuidar

A integridade é uma virtude desafiadora que se remete a uma coesão interna ou a um estado de inteireza, em que os nossos diversos comprometimentos formam um todo harmonioso e intacto e que não sofrem nenhum tipo de diminuição.

Como um conceito geral, significa a qualidade ou a condição de ser total ou completo. Como um termo ético, denota retidão de caráter, a autenticidade; a situação da qual advém uma conduta exterior e que é coerente com os princípios morais sólidos, conservados anteriormente. (GRENZ, 2005, p. 94).

A integridade está, concretamente, relacionada a uma trajetória fundamentada em um conjunto de valores e comprometimentos pessoais, a um alinhamento essencial para a realização de uma missão de vida, a uma busca de autenticidade e a um verdadeiro significado da existência. Furrow (2007) destaca duas perspectivas teóricas que auxiliam na compreensão da integridade como virtude e como ela está relacionada ao cuidar. Nesse caso, um cuidado que tem a ver com as atitudes éticas do indivíduo e sua relação consigo mesmo, em todas as esferas da vida, inclusive a profissional; tem a ver com o cuidado com os nossos comprometimentos pessoais, crenças e valores.

Em primeiro, e seguiremos suas análises interpretativas, Furrow (2007) apela para a descrição da estrutura do *self* ao modo de Harry Frankfurt¹⁶, mostrando a necessidade do autoconhecimento dos nossos desejos e do sentido de uma coerência interna. Entretanto, aponta a incompletude dessa concepção por não responder adequadamente à questão dos desejos em conflito. Em segundo, fala-nos da posição aristotélica, que nos mostra o porquê da integridade ser considerada como virtude, como ela está conectada à concepção de felicidade. Contudo, revelar-nos a insuficiência e implicações de tratar a integridade como virtude dominante, a questão dos conflitos e de ideais diversos de felicidade. Diante das carências de tais elucubrações, aponta uma visão mais acertada do que vem a ser a integridade de fato.

Conforme Frankfurt, o nosso *self* é constituído de modo hierárquico por *desejos de vários bens* (desejos de primeira ordem) e também os *desejos de certos desejos* (desejos de segunda ordem)¹⁷, e ter integridade é “[...] harmonizar esses vários níveis de desejos, e de todo o coração se identificar com eles, de modo que as suas ações estejam consistentes com eles”. (FURROW, 2007, p. 145).

A integridade, nesse sentido, envolve coerência, primordialmente, de dois tipos. Em primeiro, “entre comprometimentos, princípios e valores de alguém”, visto que uma pessoa que “[...] tivesse muitos desejos conflitantes e sempre agisse segundo os seus desejos mais fortes a cada momento, sem deliberação alguma quanto ao valor de tais desejos” seria um ser fragmentado ou dividido. (FURROW, 2007, p. 146). Em segundo, a integridade exige uma coerência entre as ações de uma pessoa e seus desejos, valores e comprometimentos. Em harmonia com tal entendimento, torna-se patente que uma pessoa “[...] carece de integridade caso haja contrariamente a seus comprometimentos ou valores de ordem superior,

¹⁶ Harry Gordon Frankfurt (nascido em 29 de maio de 1929) é um filósofo americano, professor emérito de filosofia na Universidade de Princeton e já lecionou na Universidade de Yale e da Universidade Rockefeller. Suas principais áreas de interesse incluem a filosofia moral, filosofia da mente e ação, e racionalismo do século XVII. Entre os filósofos, Frankfurt foi, por um tempo, mais conhecido por sua interpretação do racionalismo de Descartes, sua conta de liberdade da vontade (sobre a qual ele escreveu inúmeros artigos importantes [2]) com base em seu conceito de volições de ordem superior, e para o desenvolvimento o que são conhecidos como “casos de Frankfurt” (ou seja, experimentos mentais destinados a mostrar a possibilidade de situações em que uma pessoa não poderia ter feito outros do que ele ela fez, mas em que a nossa intuição é dizer, todavia, que ele/ela agiu livremente

¹⁷ Pode haver, também, desejos ou valores de terceira ou de quarta ordem.

porque ela não seria verdadeira para consigo própria, agindo em oposição ao que é importante para ela.” (FURROW, 2007, p. 146).

Evidentemente, o autoconhecimento é uma exigência para a integridade, uma vez que necessitamos conhecer quais os nossos valores e comprometimentos para que os possamos por em ordem e estabelecer uma plataforma segura para trilharmos um caminho que nos garanta honrar nossos valores e o que realmente estimamos, bem como para buscarmos a felicidade em conexão com a essência da verdade que existe dentro de nós e que constitui a base para tudo o que escolhemos fazer.

De igual modo, a integridade “[...] requer que façamos a discriminação entre desejos de primeira ordem, usando nosso sistema de valores de ordem superior para os descartar ou endossar”. (FURROW, 2007, p. 146). A esse respeito, Furrow nos oferece uma situação elucidativa, ainda que simplificada, sobre os desejos que se formam em nossa estrutura psicológica, ao tempo que assinala que estes podem estar em conflito.

[...] você pode endossar um desejo de estudar e descartar um desejo de ir ao cinema hoje à noite, porque o sucesso escolar é um valor de ordem superior a assistir perseguições de automóveis e explosões produzidas digitalmente. No entanto, pode haver conflitos entre valores de ordem superior. O sucesso escolar não é tudo e você poderia valorizar o tempo despendido com amigos, como um valor de ordem superior também. Assim, se seus amigos querem ir ao cinema, você pode ainda ser levado ao cinema, não obstante o seu desejo de sair-se bem na escola. (FURROW, 2007, p. 146).

A ideia básica apresentada na situação descrita é que há sempre a possibilidade de se recorrer a desejos de ordem superior para resolver conflitos de desejos de ordem inferior. O que importa, portanto, é que os desejos que nos motivam a agir (desejos de 1ª ordem) sejam determinados por valores de ordem mais elevada. Assim, só as pessoas que têm a capacidade de equacionar desejos que conflitam em seu íntimo sem se sentirem dilacerados podem ser chamadas pessoas íntegras. (FURROW, 2007).

A integridade não “nasce de um passe de mágica”. Ela é uma disposição que demanda um processo contínuo de renovação e adaptação, posto que somos constantemente impelidos por desejos diversos e, em muitas vezes, disputam o nosso tempo e recurso. Nesse sentido, a integridade pode ser considerada uma

virtude, uma vez que “[...] satisfaz o requisito de ser uma disposição aprendida por meio da prática”. (FURROW, 2007, p. 149).

Como uma disposição aprendida de modo contínuo, Furrow adverte que no processo é necessário saber

[...] como fazer pequenos ajustes em nossos comprometimentos que nos permitam manter os valores que nos são caros requer uma boa dose de tentativa e erro. Além disso [sic] a integridade é o tipo de coisa que de necessitamos na dose certa, na hora certa, e para a razão certa. Podemos ter integridade em demasia e sermos inflexíveis e sem reação, ou podemos ter muito pouca integridade e ser inconstante e indeciso. (FURROW, 2007, p. 147).

O que é mais importante e solicita a nossa atenção, ao nos referirmos à integridade, como virtude codominante junto ao cuidado, é que ela é também um requisito da concepção de felicidade como *cuidado voluptuoso*, isto é, um cuidado aprazível e deleitoso (FURROW, 2007).

Para entender tal afirmativa é importante esclarecer que a integridade está relacionada fundamentalmente a comprometimentos que conferem uma identidade, isto é, que adjudicam “[...] o sentimento pessoal e a consciência de posse de um eu, de uma realidade individual que torna cada um de nós um sujeito único diante de outros eus; e é ao mesmo tempo, o reconhecimento individual dessa exclusividade: a consciência de minha continuidade em mim mesmo.”. (BOCK, 2008, p. 208).

Nesse sentido, a identidade envolve a distinção de uma unidade, bem como o reconhecimento de si e dos outros. Para além, a identidade se coliga à “[...] noção de permanência de pontos referenciais que não mudam com o passar do tempo” (BOCK, 2008, p. 208) — e que baliza as nossas psicologias, de modo que nos permita encontrar valor e significado em nossas vidas — o que é central para a felicidade.

Mas, a integridade não apenas nos auxilia no sentimento de bem-estar e no senso de que a vida tem um significado para nós. Ela desempenha, também, um papel de regulação da virtude do cuidado, uma vez que é mister nos lembrar de que:

[...] o problema do cuidado, enquanto uma virtude dominante, é que ele pode ser exigente além do razoável, dirigido a objetos equivocados, ou requerer que violentemos outros requisitos morais. Uma vez que a integridade é uma virtude co-dominante também, ela evita que uma pessoa virtuosa possa permitir que as exigências do respeito por si próprio venham

sobrepular outros valores, incluindo a importância do respeito por si, autonomia pessoal, etc. Uma pessoa íntegra reconhece os seus vários compromentimentos e a variedade de coisas e atividades que são importantes para ela e procura encontrar coerência entre elas, sem permitir que qualquer um deles possa ser seriamente comprometido. (FURROW, 2007, p. 147).

Ora, se há problemas no cuidado como virtude dominante, o mesmo procede com a integridade se esta não estiver acoplada com o cuidado. Há pelo menos dois problemas quanto a isso. Em primeiro, “[...] a integridade se refere à coerência de um ponto de vista, não a seu conteúdo” (FURROW, 2007, p. 148); razão pela qual podemos entender que os compromentimentos incondicionais que conferem identidade podem estar alicerçados em qualquer coisa, até em conteúdos escusos: “[...] uma pessoa profundamente devotada à habilidade de assassino poderia ter integridade desde que seus compromentimentos possam ser consistentes e suas ações em conformidade com eles”. (FURROW, 2007, p.148). Não obstante, não há problemas com a neutralidade da integridade no que se refere às ações morais, se a integridade estiver codeterminada pelo cuidado, pois o cuidado e as obrigações advindas da relação são os elementos que fornecer o conteúdo moral necessário à probidade.

O segundo problema da integridade, vista como virtude dominante, diz respeito a uma limitação que a concepção ética de virtude tem que enfrentar, a saber: a univocidade da ideia de felicidade ou de uma “vida boa” e a consequente perspectiva de ausência de conflitos naqueles que fazem a coisa certa.

É bem verdade que a ameaça de conflitos pode comprometer o papel que a integridade desempenha na conquista da felicidade. A rigidez da vida à conformidade de valores que regulam os desejos de uma pessoa tem a possibilidade de impedir que essa experimente novos chamamentos desejantes e desfrute de coisas que têm valor em seu contexto. Além disso, ficar absorto em conflitos e em sua resolução exige um desprendimento de forças psíquicas que pode estimular o indivíduo a limitar as pessoas e coisas com as quais possuem compromentimentos.

Deveras, a felicidade demanda uma concepção pluralista de valor, e o cuidado e a integridade podem nos auxiliar no desfrute de coisas que têm estima.

Ademais, como os valores, as obrigações e comprometimentos são diversos há uma grande probabilidade que entrem em conflito¹⁸.

Mas, como estar aberto ao desfrute do que tem valor e viver sem conflitos? Como experienciar conflitos de valores e emoções sem perder a motivação para agir eticamente? A diminuição da intensidade das paixões e dos desejos e aceitação dos males, bem ao modo do que Epicuro definiu como ataraxia, não seria o caminho mais acertado em direção à virtude senão a seu distanciamento. “Ser virtuoso é proceder com pleno conhecimento do que está em risco. Conseqüentemente, a integridade requer a virtude da coragem. Para que tenhamos integridade, temos de suportar algumas perdas sem titubear.” (FURROW, 2007, p. 151).

Ter integridade é ser capaz de fazer com que a nossa identidade, aquilo que somos e que os outros dizem que somos, tenha sentido coerente ao longo do fluxo temporal em que ela é construída; dado que as nossas vidas e as histórias que contamos a nosso respeito só têm sentido se os fios da trama que tecem as nossas narrativas forem coerentes com a compreensão do ponto em que estivemos, onde estamos e para onde estamos indo — ou melhor, com uma conexão compreensiva, mais ou menos estável, entre nossas decisões quanto ao passado e para com o futuro, concernentes ao desejo de sermos felizes.

Construímos nossa identidade a partir de materiais destituídos de forma em qualquer tempo particular, porque as finalizações das várias linhas das tramas da nossa história permanecem no futuro. Todas as ações são conduzidas à luz da minha busca de cuidado voluptuoso, o qual está constantemente formatando e reformatando os meus comprometimentos, recuperando neles o que parece ser de valor do ponto de vista de uma narrativa em andamento. (FURROW, 2007, p. 151).

A partir das considerações delineadas até aqui, podemos responder como sermos íntegros(as) experienciando conflitos de valores e emoções sem perder a motivação para agir eticamente. É certo que a integridade não requer a ausência de tensões e conflitos, pois esses elementos fazem parte da ideia de narrativa. A integridade demanda que os agentes focalizem, portanto, o desenvolvimento.

¹⁸ “A integridade — a coerência dos compromissos básicos de alguém — pode conflitar com o desejo de ser mais aberto a novas demandas quanto à sua capacidade de cuidar, como quando uma crise de saúde de um membro de família exige tanto tempo e atenção de você, que você não consegue mais manter o sentimento de que sua vida forma um todo inteligível.” (FURROW, 2007, p. 148).

[...] ter integridade quer dizer que quando tomamos uma decisão de reavaliar um comprometimento, o fato de que ele aparece com proeminência em nosso autoconceito narrativo conta muito em seu favor. Levamos mais a sério os valores de ordem superior do que os desejos de primeira ordem e resistimos a fazer uma reavaliação daqueles valores, a menos que a unidade narrativa de nossas vidas exija reavaliação. (FURROW, 2007, p. 152).

Uma vez que discutimos a integridade como virtude codominante, daremos, agora, mais um passo em nossa compreensão da análise do cuidado como virtude examinando virtude que codetermina as ações éticas cuidadosas, a saber: a prudência.

1.1.1. **Prudência:** virtude codominante para o cuidar

Em geral, podemos dizer que estamos lidando com a dimensão prudencial na medida em que avaliamos uma questão em relação a outra, ponderando os “prós” e os “contras”, bem como os riscos de cada uma para decidir o que seria inteligente fazer. Mas, vejamos isso de uma maneira mais aprofundada.

A “sabedoria prática”, também chamada de prudência, “[...] é a habilidade de adaptar meios apropriados de modo sensato a fim de alcançar um objetivo BOM ou benéfico, especialmente por meio do exercício da previsão”. (GRENZ, 2005, p. 145).

Aristóteles considerava que a prudência (*phronésis*) era a principal virtude adionoética (intelectual), uma vez que tinha a ver com o conhecimento e a razão. (MARQUES, 2001; CORTINA; MARTÍNEZ, 2005). As virtudes intelectuais são diferentes das virtudes de caráter. Estas últimas “[...] são disposições para viver bem, que são adquiridas pelo treinamento e atividades habituais que nos permitem fazer a coisa certa na hora certa e do modo certo”. (FURROW, 2007 p. 152). Entretanto, para que as virtudes de caráter sejam adquiridas é mister fazer julgamentos diante de situações, por vezes difíceis; o que implica uma compreensão do que realmente tem valor genuíno.

É a prudência que “[...] proporciona critérios racionais para averiguar que tipo de comportamentos, quais virtudes, em suma, que tipo de *caráter moral* é adequado

[...]” para alcançar o fim último de todas as atividades humanas: a felicidade¹⁹. A sabedoria prática é uma virtude que nos permite deliberar corretamente, mostrando-nos o que é mais conveniente em cada momento da nossa vida.

A prudência facilita-nos o discernimento na tomada de decisões, guiando-nos para a obtenção de um equilíbrio entre o excesso e a falta, é um guia das outras virtudes; a fortaleza ou coragem será, por exemplo, o termo médio entre a covardia e a temeridade; ser generoso será o termo médio entre esbanjamento e mesquinhez etc. Mas, o termo médio [, conforme a doutrina aristotélica,] não é uma opção pela mediocridade, e sim pela perfeição [...], a posse de uma virtude qualquer significa que, nesse aspecto de nosso comportamento, não há melhora possível, mas que alcançamos o hábito mais elevado. (CORTINA; MARTÍNEZ, 2005, p. 59).

Como é perceptível, a prudência anda estritamente vinculada ao bom senso, à moderação e à ponderação. Etimologicamente, prudência vem do latim *prudencia*, que por sua vez é derivada de *providere*, a qual pode significar prever e prover. (MARQUES, 2001). Ao levarmos em conta os dois significados apresentados pela etimologia do vocábulo, é possível compreender que a prudência é uma qualidade que nos permite detectar os perigos e evitar os erros, bem como prover a perfeição necessária para bem se comportar relativamente aos meios a se adotar. A prudência é um saber-fazer e pressupõe atenção, circunspeção e cautela.

[...] os franceses utilizavam a palavra *sagasse* para a designar, mostrando que a boa deliberação anda sempre associada à inteligência. Santo Agostinho dizia que a prudência é um amor que escolhe com sagacidade [...] o que lhe é útil e o que lhe é nocivo. (MARQUES, 2001, p. 192-195).

Aristóteles aponta que sabedoria e prudência não são termos correlatos. A primeira “[...] tem por objeto aquilo que existe por demonstração e que é sempre da mesma maneira”. (MARQUES, 2001, p. 191).

[...] a prudência refere-se a coisas que estão em mudança e que podem ser de várias maneiras. A prudência se refere a coisas uteis, as quais não tem a propriedade de serem imutáveis. Uma coisa útil hoje pode torna-se inútil amanhã. Ora, a prudência permite determinar a utilidade das coisas tendo em consideração circunstâncias particulares e o momento. (MARQUES, 2001, p. 191).

¹⁹ Conforme, a concepção aristotélica, a felicidade “[...] consiste em dominar as paixões e conseguir uma relação amável e satisfatória com o mundo natural e social em que estamos integrados para essa finalidade”. (CORTINA; MARTÍNEZ, 2005, p. 60).

Furrow acrescenta que “[...] um componente essencial da sabedoria prática é a habilidade de ser sensível às demandas de circunstâncias particulares e a habilidade de modificar os nossos fins para acomodar tudo aquilo que nos é caro” (FURROW, 2007, p. 152), tendo em vista que, como deliberação sobre viver uma vida boa, a prudência está preocupada em fazer com que diversos aspectos de nossa vida estejam articulados em um todo coerente. E mais: é a prudência “[...] que nos permite saber quando a generosidade é apropriada em vista dos recursos limitados, a saber: quando mostrar gratidão sem parecer obsequioso, saber quando a interferência na vida de uma pessoa pode causar mais dano do que bem”. (FURROW, 2007, p. 152-153).

Dwight Furrow (2007) considera que a sabedoria prática requer, além de uma apreensão cognitiva de conceitos morais e um entendimento refletido de sua experiência, uma conexão emocional e sensibilidade. A sabedoria prática pode envolver uma compreensão de regras morais e princípios, como meios de resumir a experiência do passado. No entanto, essas regras não substituem a necessidade de que a ação seja guiada por julgamentos sensíveis ao contexto. (FURROW, 2007, p. 153).

Furrow (2007), a partir de uma perspectiva do cuidado, declara que, diante da inevitabilidade do conflito de comprometimentos e da exigência da integridade, a prudência deve ser encarada como uma virtude codeterminante. Igualmente, tendo em conta a perspectiva do cuidado, esse autor avalia que a *doutrina do meio* é ponto de partida para nos auxiliar a pensar quais os componentes da sabedoria prática; é, portanto, necessário avançar em nossa compreensão sobre essa virtude e seus componentes. Como falamos anteriormente, a prudência como “[...] a capacidade de dar forma às emoções para que se possa adequadamente responder ao mundo é essencial para que se viva bem”. (2007, p. 153).

A doutrina aristotélica aponta que o autocontrole é um componente da sabedoria prática: uma “[...] pessoa sábia não sabe só o que deve ser feito, mas sabe utilizar tal compreensão para dar forma a seus impulsos, a fim de que suas ações estejam em conformidade com a sua compreensão.”. (FURROW, 2007, p. 153). No entanto, embora útil, a perspectiva aristotélica não consegue tornar visível uma gama de habilidades que compõe a prudência. De igual modo, por buscar a

moderação, a doutrina do justo meio torna-se incompatível com as fortes paixões e tipos de excessos que, frequentemente, fazem com que a criatividade aflore, sendo essa, de acordo com Furrow (2007), um componente essencial para a felicidade como “cuidado voluptuoso”.

Ora, uma vez salientada a necessidade de um entendimento mais abrangente sobre a sabedoria prática, para além da que nos oferece Aristóteles, Furrow apresenta algumas capacidades que estão envolvidas com a *prudência*, a saber: habilidade de raciocínio; conhecimento de como o mundo funciona; atenção moral e percepção; capacidade para a autorreflexão; imaginação prática e inteligência emocional.

3.2.1.1 Habilidade de raciocínio

Para que se possa agir bem, é necessário que o agente moral esteja cômico do propósito ou resultado final de sua ação, de o porquê ela é desejável e quais estratégias são necessárias para a consecução das intenções propostas — o que, por consequência, abrange a capacidade de julgar a efetividade de tais estratégias ponderando os aspectos positivos e negativos, os riscos de cada uma para decidir o que seria mais “inteligente” a fazer. A prudência e o cuidado “[...] requer[em] todas as habilidades que comumente associamos com a inteligência; a habilidade de fazer inferências lógicas, sintetizar e interpretar a informação, reconhecer similaridades e diferenças, etc.”. (FURROW, 2007, p. 153). Em nossos dias, diversas vezes estão de acordo e insistem na compreensão de que o nosso contato com a realidade se dá, também, de modo afetivo. Blaise Pascal (1623-1662) já havia dito que “Conhecemos a verdade, não só pela razão, senão também pelo coração”. Uma racionalidade que abdica o vínculo com as emoções, dá margens para a banalização do mal. (CORTINA, 2007).

3.2.1.2 Conhecimento de como o mundo funciona

Furrow (2007) assinala que para que o agente tenha condições de empreender julgamentos acertados sobre o que vale a pena e empenhar-se na

manutenção dos relacionamentos de cuidado, ele carece de conhecimento sobre as necessidades humanas, do como elas se inserem no mundo, dos modos efetivos para satisfazê-la e da utilização de tais informações para realizar avaliações acuradas. Nesse sentido, os conhecimentos provenientes da psicologia, das ciências sociais e naturais são essenciais.

3.2.1.3 Atenção moral e percepção

O ato do espírito se ocupar de algo que lhe é exterior, bem como utilizar a capacidade intuitiva para ampliar o julgamento moral é postura básica para quem quer agir prudentemente. Furrow (2007) utiliza a acepção *percepção moral* de maneira muito metafórica, razão pela qual nos explica que:

A identificação de traços moralmente relevantes de uma situação não é uma questão se pura experiência sensorial como observar uma mancha de cor. [...] envolve um tipo de compreensão intuitiva por meio da qual se apreende, tanto uma forma detalhada quanto sintética, os vários fatores aos quais se deve prestar atenção em uma situação, para que seja moralmente responsável. (FURROW, 2007, p. 154).

A *percepção moral*, portanto, não se trata de um processo de análise e compreensão de deliberações alternativas, mas de uma habilidade para o uso de intuições finamente treinadas (FURROW, 2007) — especialmente porque nos relacionamos com pessoas concretas e singulares e não com personagens abstratos, e que só podem ser tidas desse modo se levarmos em estima o quanto elas são distintas.

Os traços moralmente relevantes de uma pessoa não se dão a conhecer por meio de uma descrição exaustiva de um papel particular que elas ocupam — como, por exemplo, ser um amigo —, mas pelas interações que mantemos com ela. Tais interações são capazes de incluir detalhes sutis em nosso julgamento ao ponto de nos levar a agir em consideração especial pela pessoa em questão em uma situação concreta. Nel Noddings (2003, p. 26), a respeito das situações de cuidado, irá declarar que o comportamento moral de quem cuida não depende “[...] de regras, ou pelo menos não totalmente de regras [...], mas de uma constelação de condições

que são consideradas pelos olhos da cuidadora tanto pelos olhos do objeto do cuidado.”.

Furrow (2007, p. 155) aponta que as situações com as quais nos confrontamos no dia a dia estão incrustadas em costumes sociais, histórias pessoais e relacionais, que se voltam, por vezes, a valores conflitantes e irreconciliáveis. Até mesmo os julgamentos éticos dos indivíduos estão fundamentados na trajetória de interações que teceu ao longo de sua existência e construiu sua cosmovisão. Por consequência, o resultado da capacidade de percepção moral dos indivíduos não será uniforme, mesmo em circunstâncias similares. Nesse sentido,

[...] Regras e princípios não podem funcionar como guias confiáveis aqui. Isto não quer dizer que nunca usemos princípios. Pessoas no processo de aquisição de excelência moral aprenderão, à semelhança dos jogadores de xadrez, os movimentos padrão e as movimentações estratégicas de sua comunidade e desenvolverão modos cada vez mais sofisticados de aplicar tais regras nos devidos contextos. No entanto, a excelência genuína verá as regras como resumos toscos do que parece funcionar na maioria das vezes, e desenvolverá percepções para dirigir ações, cada vez mais sofisticadas. (FURROW, 2007, p. 155).

A percepção moral requer a atenção moral. É por intermédio dela que temos a perspectiva de reconhecer as pessoas em seu contexto, bem como construir continuamente atitudes e padrões de resposta às demandas dos outros. Furrow se vale de uma explicação instrutiva do que é atenção moral, realizada pela filósofa e romancista Iris Murdoch, que é assim apresentada por ele:

[...] Uma mãe, [a quem denominaremos de M,] [...] é hostil à sua nora D, porque ela age de forma imatura, tem um pouco de sotaque em sua fala, e não é refinada. Na sociedade britânica da metade do século XX, que tem consciência de classe social, M vê o seu filho como alguém que se casou com uma pessoa abaixo de sua condição social — ele poderia ter feito melhor. Mas com o passar do tempo, M se critica por haver saltado a tais julgamentos e com [...] “atenção justa e cuidadosa” altera gradativamente seu ponto de vista sobre D. Ela começa a ver D não como carente de polidez e de maturidade, mas como espontânea, sem complicações e cheia de jovial exuberância. Em vez de ser distante e desdenhosa, M se atém a D, e mantém com alguma luta e frustração uma posição de cuidado em relação a ela, o que lhe dá novos insights sobre a natureza de D. Ao manter a atenção moral, M talvez tenha mudado suas atitudes em relação a diferenças de classe social também. (FURROW, 2007, p. 157).

No campo filosófico, as teorias racionalistas intelectualistas fazem objeções contra as percepções, em geral, uma vez que as considera como não confiáveis, porque dependem de condições particulares de quem percebe e estão sujeitas às

ilusões. (Cf. CHAUÍ, 1995). É fato que a percepção não é amplamente partilhada de igual modo: “[...] a percepção envolve toda a nossa personalidade, nossa trajetória pessoal, nossa afetividade, nossos desejos e paixões”; “[...] a percepção é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo”. (Cf. CHAUÍ, 1995, p. 123).

Fica difícil não admitirmos a pertinência dessa crítica. Em relação às percepções morais: “Ligações fortes frequentemente nos impedem de ver as coisas com clareza. A intensidade de nossa preocupação com pessoas íntimas pode nos cegar à dor de estranhos, patriotismo pode nos cegar quanto aos efeitos da guerra, etc.”. (FURROW, 2007, p. 156). Entretanto, ao acolhermos essa crítica, a questão da confiança que podemos ter em nossa intuição é posta em xeque: como podemos estar seguros de que nossas intuições não são exclusivamente arbitrárias? A consideração dos julgamentos subjetivos não nos predisporia a uma presunção moral? Furrow (2007) pondera que, evidentemente, os resultados da percepção não podem ser justificados e nem serem o fundamento dos nossos julgamentos éticos. Não obstante, elas nos oferecem boas razões para deliberarmos com sabedoria prática. Vale aqui mencionar o autor em suas próprias palavras:

Julgamentos intuitivos ou perceptuais não são corretos porque são intuitivos — eles são corretos porque têm suporte de boas razões. Precisamos de algum modo distinguir julgamentos intuitivos sólidos, daqueles baseados na ignorância ou preconceito, e a melhor forma de determinar tal distinção é ver se as intuições estão baseadas em princípios teóricos sólidos.

Pelo fragmento supracitado, está evidente que as percepções ou intuições morais devem estar suscetíveis a escrutínios que verifiquem a sua solidez, mas, sobretudo, podemos depreender que a sabedoria prática não é um método filosófico. Essas considerações estão estritamente vinculadas a outro traço da sabedoria prática delineada por Dwight Furrow, a saber: capacidade de autorreflexão.

3.2.1.4 Capacidade de autorreflexão

A tomada de decisões éticas ponderadas e sensatas, ou melhor, orientadas pelo saber prudencial, como advoga uma ética do cuidado, demanda uma concentração do espírito sobre si próprio, suas representações, sentimentos etc., em

constante diálogo consigo e com os outros, com vista a uma revitalização ou reencaminhamento do próprio ser e dos seus julgamentos morais. Essa via de formação da consciência ética impulsiona a questionar as fórmulas, os pensamentos e desejos pré-fabricados, e nesse sentido a sua virtude consiste em evitar a precipitação nos juízos, a imprudência, a impulsividade na conduta. (CAMARGO, 2011).

É fato que as nossas percepções são produtos de experiências construídas ao longo do tempo, e nesse processo acabam estabelecendo um sistema de crenças, hábitos e convicções pessoais das quais retiramos alguma segurança na avaliação de determinadas situações. Evidentemente, é provável que essa determinada segurança acabe protegendo esse sistema de crenças e convicções, bem como nossa compreensão, de uma reavaliação e também os erros e ilusões nele contido. A esse respeito, Edgar Morin nos lembra de que cada “[...] mente é dotada também de potencial de mentira para si próprio (self-deception) que é fonte permanente de erros e ilusões”. (MORIN, 2011, p. 20).

Morin (2011) adverte-nos de que o conhecimento que temos não corresponde ao que de fato constitui a realidade, posto que seja sempre uma tradução/reconstrução de percepções por meio da linguagem e do pensamento, suscetíveis ao erro e à ilusão. Esses, por sua vez, sempre pairam sobre a mente humana e o máximo que podemos fazer é impedir que eles se instalem e façam ninhos em nossas cabeças por meio de um combate vital rumo à lucidez, no reconhecimento das disposições tanto psíquicas quanto culturais, que nos conduz ao erro e à ilusão e aos riscos permanentes que eles nos impõem.

Para o antropólogo, sociólogo e filósofo francês, a “[...] prática mental do autoexame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão dos outros”. (MORIN, 2011, p. 87). Quem é incapaz de se reconhecer como suscetível ao erro é absolutamente capaz de ser juiz de tudo e de todos, de acusar e punir peremptória e implacavelmente, excomungando e anatematizando o outro. Por isso, a compreensão como um caminho de humanização das relações humanas se torna uma exigência de nosso estágio civilizatório.

A arte de aprender a reaprender incessantemente é o que permite tratar o erro e a ilusão do conhecimento de modo adequado, pois o “[...] maior erro seria

subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão”. Igualmente, o “[...] reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais.” (MORIN, 2011, p. 19). O nosso passado, inclusive o presente, está marcado por incontáveis erros. Até o saber que se propõe a elaborar conceitos pretensamente universais e neutros não escapa dos filtros históricos e culturais, pelo que é possível recolher, da longa tradição do pensamento filosófico, pérolas misóginas, sexistas e racistas.

Furrow declara que “[...] a insistência na correção de nossas percepções morais não é suficiente uma vez que elas podem ter sido arbitrárias, preconceituosas, mal informadas, ou simplesmente o resultado de hábitos não apropriados ao contexto”. (FURROW, 2007, p. 157). A via mais acertada, então, é uma melhor compreensão da situação para enfrentar o desafio da discórdia ou correção dos erros.

Entretanto, o caminho que envolve a proteção contra argumentos arbitrários, subjetivos, não deve estar ancorado em um princípio filosófico imparcial — dado que se a imparcialidade significa manter-se livre de concepções particulares, tal empreitada é completamente indefensável.

A sabedoria prática envolve certo engajamento, um mergulho na situação para que algo de novo possa emergir. A imparcialidade, conforme Furrow, deve ser encarada como o “[...] tornar-se consciente de como os nossos preconceitos podem adentrar nossos julgamentos, e tentar eliminá-los, na medida do possível.” (FURROW, 2007, p. 161). E isso só é possível graças as virtudes do cuidado, integridade e sabedoria prática. A imparcialidade, como a concebe a perspectiva do cuidado, é um produto das interações que mantemos com os outros, ou melhor, é resultado de colaboração intersubjetiva. Essa é razão pela qual Furrow entende que a autorreflexão se desenvolve não apenas por um diálogo interno, mas, sobretudo, externo com o outro — ainda que não possamos chegar a um acordo satisfatório sobre a melhor maneira de deliberar em determinadas situações. Como nos explica:

[...] O diálogo entre pessoas que estão em desacordo pode produzir novos insights sobre outros meios de conceituar a situação, especialmente se puderem articular o processo que as levaram a ver a situação de tal modo. A motivação para tal auto-reflexão, que frequentemente pode ser dolorosa e difícil, é simplesmente o desejo de relacionamentos e o reconhecimento da importância dele para o nosso crescimento. [...] A deliberação é, ao menos até certo ponto, um processo de colaboração no qual os agentes

esclarecem seus pontos de vista e alargam seus horizontes somente à condição de ficarem abertos às perspectivas dos outros. (FURROW, 2007, p. 158,161).

É certo que as tendências preconceituosas e arbitrárias são minimizadas ao permitirmos que “[...] uma variedade de ligações e comprometimentos, sustentados pela atenção moral, guie nossos julgamentos”. (FURROW, 2007, p. 158, 161), mas isso não é garantia de sucesso e nem uma “receita de bolo”. A autorreflexão e o diálogo podem ser insuficientes para exterminar os preconceitos arraigados, mas a imaginação prática pode ser somada para fomentar uma compreensão mais extensão das nossas experiências e das experiências dos outros. (FURROW, 2007, p. 158).

3.2.1.5 Imaginação prática

A ética que se funda no cuidado entende que a imaginação é um elemento que amplia o pensamento ético e a gama de possibilidades de ação e julgamento moral, uma vez que problemas e propostas de solução adquirem um significado peculiar a partir dos contextos que os constitui e os condiciona.

Adela Cortina fala de imaginação criadora que é “[...] aquela que se nutre da realidade e procura ampliá-la, projetando a partir dela”. (2003, p. 77). Para se tomar decisões acertadas, é preciso ter mente aberta, “[...] informa-se sobre a realidade, recorrer às contribuições de saberes diversos, e lançar mão da experiência alheia por meio da literatura, do cinema, das artes plásticas e de alguns meios de comunicação ‘bem administrados’”. (CORTINA, 2003, p. 77). Ronald Howard e Cliton Korver (2011) afirmam que a criatividade na vida ética depende disso, e nos aconselham que devemos chegar a várias alternativas, pelo menos três ou quatro. Em sua concepção, às vezes, uma alternativa criativa elimina completamente a sensibilidade ética.

Furrow denomina esse elemento do saber prudencial de imaginação prática e se refere a ela como a “[...] habilidade de levar em consideração todos os detalhes da situação de alguém e imaginar concretamente como eles possam ser transformados para produzir um futuro mais aceitável”. (2007, p. 158). Como é sabido, os julgamentos éticos são expressos em termos de “dever ser”, ou seja, mais

do que apontar para uma descrição do que existe, a ética faz alusão a um futuro possível. Desse modo, como salienta Furrow, “[...] as prescrições morais, inevitavelmente, ocorrem como se mentalmente estivéssemos ensaiando uma peça. Julgamos nossas ações certas ou erradas imaginando como será o futuro, caso nossa escolha incorra sobre uma ação e não outra”. (2007, p. 158).

A imaginação prática, assim denominada pelo autor, está longe de ser um abandono à fantasia ou aos devaneios. Ela deve ser entendida como “[...] uma extensão de nossas percepções morais que descrevem com precisão o estado das coisas” (FURROW, 2007, p. 159), ao vislumbrar outra realidade para mostrar os erros, desgraças, infâmias e violações do tempo presente. A imaginação prática será ajustada às nossas ações e a contextos situacionais complexos na mesma proporção em que estejam fundamentadas em percepções morais acuradas e ricas em detalhes.

Quanto à sua importância, ela pode ser salientada se tivermos em mente algumas contribuições que ela oferece para a ética em geral, e que podemos sintetizar do seguinte modo: em primeiro, ela é uma capacidade que alarga o nosso julgamento ético, ao possibilitar pensar ou buscar soluções inteligentes para determinados problemas morais, ao mesmo tempo em que também proporciona desvendar sentidos e situações não tão evidentes; em segundo, ela é “[...] essencial para a empatia, e, portanto, essencial para que possamos compreender toda a dimensão moral da nossa situação”. (FURROW, 2007, p. 159). Além do que, o ato de se colocar, imaginariamente, na condição do Outro auxilia na compreensão de suas necessidades, bem como dos efeitos de ações sobre o outro. Quanto a esse ponto, vale, ainda, a ressalva de que a indiferença e a falta de atenção são um erro de imaginação: a “[...] nossa vulnerabilidade compartilhada, que contribui para o valor que atribuímos às coisas nos une e descortina um mundo partilhado de possibilidades, mas somente se a nossa imaginação nos manter com abertura para essas possibilidades”. (FURROW, 2007, p. 159).

Por fim, a imaginação ética nos permite “[...] dar conta de problemas centrais para que se alcance e se mantenha a integridade moral.” (FURROW, 2007, p. 159). Uma pessoa que logra êxito na resolução de conflitos que põem em xeque a conservação de comprometerimentos e valores que lhes é caro, demonstra,

inevitavelmente, que é capaz de imaginar possibilidades alternativas que permitem mantê-los.

3.2.1.6 Inteligência emocional

Ela diz respeito a um conjunto de aptidões que envolvem a identificação dos nossos sentimentos e dos alheios, a capacidade de gerir as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos. Estão estritamente vinculadas às emoções e aos sentimentos, caráter e impulso moral. Parafraseando Furrow (2007), essa capacidade se torna tanto mais necessária nos momentos em que somos confrontados com escolhas trágicas para questões para as quais não há solução e que o melhor que podemos fazer é preservar o valor da opção não adotada por meio da expressão da emoção apropriada. (FURROW, 2007, p. 160). Ademais, como falamos anteriormente, as respostas emocionais contribuem para a nossa percepção moral e nos ajuda na descoberta do que é moralmente relevante, bem como estimula a autorreflexão e a imaginação prática.

3.2 ÉTICA DO CUIDADO: uma aproximação conceitual

O pequeno livro do filósofo americano Milton Mayeroff (1925-1979), *On Caring*, 1971, é uma das obras a que podemos atribuir a gênese da *ética do cuidado*. Podemos sustentar essa assertiva, posto que esse autor limita todo o seu discurso no cuidar, tão somente, diferentemente do filósofo Martin Heidegger, o qual lhe é anterior e dedicou em *Ser e Tempo*, 1969, uma parcela de suas análises ao cuidado, enfatizando que ele é a essência do ser humano, ou melhor, o ser humano existe no mundo através do cuidado (afirmação da dimensão ontológica); além de salientar o quanto o cuidado autêntico não usa do poder para manter o outro sob dependência, pelo contrário, auxilia o outro a cuidar do seu próprio ser. (WALDOW, 2004).

O surgimento da *ética do cuidado*, propriamente dita, é conferida às obras da psicóloga Carol Gilligan e da filósofa Nel Noddings nos meados da década de 1980

do século passado. (SANDER-STAUDT, 2011). Antes ninguém falava de *ética do cuidado*, nem mesmo o *cuidado*²⁰ havia emergido como um conceito importante na história do pensamento ético ocidental, em comparação, por exemplo, aos conceitos de liberdade, justiça e amor. (REICH, 1995).

Os estudos de Gilligan e Nel Noddings convergem para uma crítica da parcialidade das tradições éticas tradicionais que se fundam na experiência masculina e excluem as experiências das mulheres, das quais brotam seu ponto de vista ético.

Em *Uma Diferente Voz: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta* [In *Different Voice – Psychological Theory and Women's Development*], Carol Gilligan procura ampliar a compreensão do desenvolvimento humano, introduzindo o grupo omitido, isto é, as mulheres, com o fim de chamar a atenção para o fato dessa ausência tornar o entendimento da moralidade incompleto.

Em suas ponderações, Gilligan sinaliza que a literatura psicológica, em geral, — diga-se aqui, a teoria de L. Kohlberg —, apresenta a moralidade como um desenvolvimento progressivo, relacionando a visão do eu e do pensamento sobre a moralidade com a experiência de conflitos e decisão na vida, em que os conceitos de contrato social e justiça, bem como os aspectos cognitivos no julgamento moral são valorizados.

Na verdade, as avaliações morais de pessoas maduras, dentro desse paradigma, são vistas como uma espécie de solução que evoca uma lógica matemática com humanos, e todas as soluções que fogem a essa regra são vistas como gradações mais baixas de desenvolvimento moral que denotam a insuficiente capacidade de pensar por si. (Cf. GILLIGAN, 1982, p.35-73).

De acordo com a teoria de L. Kohlberg, a autonomia segue uma trajetória moral de seis estágios a partir de uma progressão em três níveis: o entendimento egocêntrico de equidade baseada na necessidade individual (estágios um e dois); a

²⁰ Sugerimos o preciso artigo intitulado *History of the Notion of Care* [A história da noção de cuidado], 1995, de autoria de Warren T. Reich. Nesse artigo, o autor tenta estabelecer a história da noção do cuidado antes do pensamento feminista contemporâneo e da ética médica e da enfermagem, apostando que esse delineamento oferece uma gama ampla de significados e modelos que podem iluminar e desafiar a ética do cuidado. Warren T. Reich é fundador e diretor do *Projeto para a História do Care*, é distinto pesquisador de Religião e Ética do Departamento de Teologia da Universidade de Georgetown e Professor Emérito de Bioética da Faculdade de Medicina da Universidade de Georgetown.

concepção de equidade com bases em convenções de acordo social e com elas partilhadas (estágios três e quatro); e, finalmente, um entendimento da equidade que se baseia na lógica móvel da igualdade e reciprocidade (estágio cinco e seis). (GILLIGAN, 1982, p. 38).

O fato de reduzir a moral ao *juízo racional* e situar a meta do desenvolvimento moral na *autonomia da justiça* exclui de saída a possibilidade de outras categorias para a avaliação do desenvolvimento moral. Ademais, a limitação interpretativa, que oferece o paradigma de Kohlberg, subvaloriza o grau de desenvolvimento moral das mulheres ao atestar que elas se mostram mais atraídas ao estágio de desenvolvimento moral até o nível 3, ou do “cuidado”, em contraposição aos homens cujo desenvolvimento se situa melhor no estágio 4, ou da “lei”.

A distinção entre ética da justiça e do direito (perspectiva masculina da moralidade) e ética do cuidado e da responsabilidade (perspectiva feminina da moralidade) feita por Gilligan possibilitou que essa autora oferecesse uma nova reconfiguração do que seria a maturidade moral: uma perspectiva que não só leva em consideração o conceito da justiça e da eleição racional, mas também os aspectos emocionais e a preocupação com o outro.

Nel Noddings (2003) argumenta igualmente que poderíamos dizer que “[...] a ética tem sido amplamente discutida na linguagem do pai: em princípios e proposições, em termos como justificação, integridade, justiça. A voz da mãe tem estado silenciada.” (NODDINGS, 2003, p. 11). Propõe, nesse sentido, uma argumentação filosófica fundamentada na ideia de ligação psíquica, em que o anseio pela bondade, e não exclusivamente no raciocínio moral, é o cerne. As propostas de Noddings são, sobretudo, interessantes por sugerir um realinhamento da educação para encorajar e recompensar não apenas a racionalidade e inteligência treinada, mas também a sensibilidade aumentada nas questões morais.

Em se tratando de um delineamento conceitual, poderíamos dizer que ética do cuidado, como estudo filosófico da moralidade, concentra-se na receptividade, na relação e na sensibilidade. Ela representa uma alternativa, ou mesmo uma visão complementar, às abordagens morais, que por um lado dirigem a sua atenção, por exemplo, para os predicados morais e, na educação, para a questão do raciocínio moral. (NODDINGS, 2003; BENHABIB, 1997, 2006; BOFF, 2012). Em termos normativos, a ética do cuidado procura manter as relações contextuais e promover o

bem-estar do objeto do cuidado e da pessoa que cuida em uma rede de relações sociais. Muitas vezes, é definida como uma prática ou virtude, em vez de uma teoria como tal. (SANDER-STAUDT, 2011). A motivação para cuidar está dirigida ao bem-estar, proteção ou melhora do objeto do cuidado.

Uma ética construída sobre o cuidado é considerada por alguns como compassiva. Ela envolve a construção de um ideal a partir do fato e da memória da ternura. O próprio sentimento ético exige um sentimento natural anterior de cuidado e uma disposição para manter a ternura. [...] Temos lembranças de cuidado, de ternura, e estas nos conduzem a uma visão do que é o bem — um estado que é bom-em-si e um compromisso de sustentar e melhorar aquele bem (o desejo e o compromisso de ser moral). (NODDINGS, 2003, p. 129).

Seguindo uma tradição sentimentalista da teoria moral, afirma que a moralidade está fundamentada e enraizada no sentimento, móvel da ação. Esse, diferentemente da razão, é visto como a faculdade que se encarrega de estabelecer os juízos morais, isto é, de dar a “sentença final” em questões morais. Tal entendimento está em consonância com a filosofia moral de David Hume²¹ (1711-1776), que refutou “[...] o pensamento racionalista, ao qual acusava de dogmático por manter uma concepção da razão excessivamente idealizada e uma culpável ignorância sobre tudo o que se relaciona com as paixões humanas.” (CORTINA, MARTÍNEZ, 2001, p. 66).

Para Hume, o caráter moral da ação depende de sua associação a determinados sentimentos humanos como a simpatia, a benevolência e a compaixão. Esse filósofo também explica que a razão é a descoberta da verdade ou da falsidade. Elas, por sua vez, consistem na concordância ou discordância com as relações reais da ideia, ou com a existência real das coisas. Daí decorre que tudo que não seja suscetível a essa discordância ou concordância é incapaz de ser verdadeiro ou falso nunca pode ser objeto de nossa razão.

Assim, uma vez que a razão se ocupa da relação entre ideias ou questões empíricas, ela não é suficiente para explicar o nosso agir e fundamentar a moralidade do mesmo. Agimos porque somos motivados a desejar algo, e isso

²¹ Filósofo, historiador e ensaísta, nascido em Edimburgo, Escócia, tornou-se célebre pelo seu empirismo radical e ceticismo filosófico. Publicou seu *Tratado sobre a natureza humana* em 1739 e, considerando o pouco impacto que teve essa obra, reescreveu suas ideias publicando *Uma investigação sobre o entendimento humano* (1748) e *Uma investigação sobre os princípios da moral* (1751).

depende menos do raciocínio do que dos nossos sentimentos. Esta compreensão está sintetizada na máxima humeniana: “a razão é, ou deveria ser, apenas a escrava das paixões”. (Cf. MARCONDES, 2007, p. 84). Além disso, Hume defende a ideia de um padrão de sentimentos universais.

Apropriando-se dessas considerações e distanciando-se um pouco do filósofo escocês²², Nel Noddings (2003) considera que o que torna a moralidade uma virtude ativa são duas sensações: A primeira é o sentimento do cuidado natural; e a segunda, que ocorre como resposta a uma recordação do primeiro, o sentimento do ético cuidado.

O cuidado natural se define como “[...] a condição humana que nós, consciente ou inconscientemente, percebemos como *boa*, a condição pela qual ansiamos e por cuja obtenção nos empenhamos para satisfazer o outro moralmente [...]”; ele é quem habilita o sentimento ético do cuidado, ou seja, ele é o sentimento inicial que nos proporciona a motivação para sermos morais. (Cf. NODDINGS, 2003, p. 15, 105). Como assevera Nel Noddings (2003, p. 190),

[...] nós nos comportamos eticamente em relação a um outro porque carregamos conosco as lembranças de — e o anseio por — cuidar e ser cuidados. Há uma transferência de sentimentos e uma oportunidade — uma espécie de convite — para nos comprometermos com o reconhecimento desse sentimento e com a receptividade contínua, que vai repetidamente trazê-lo até nós. [...] o cuidado ético está ancorado no sentimento e no reconhecimento das relações que são integrantes do cuidado natural [...].

O cuidado natural no âmbito humano está acessível a todas as pessoas, uma vez que ele está na base da nossa existência continuada. Ele não está em uma posição subalterna em relação ao cuidado ético; como dissemos o cuidado ético mantém uma relação de dependência do cuidado natural que é de extrema importância para a sobrevivência e existir humano.

Entendida a definição de “cuidado natural” e de sua importância, o *sentimento ético do cuidado* ocorre como uma resposta desse sentimento natural: a “[...] lembrança dos nossos melhores momentos de cuidar e ser cuidado nos inunda com um sentimento — *como um eu devo* — em resposta ao empenho do outro e ao nosso desejo conflitante de servir aos nossos interesses.” (NODDINGS, 2003, p.

²² É preciso demarcar que a aproximação da ética do cuidado à perspectiva de Davi Hume diz respeito apenas à questão da valorização do sentimento na avaliação moral.

106). Nel Noddings, assim, deixa claro que o sentimento ético do cuidado exige empenho, que não é forçoso no cuidado natural. Em suas palavras:

[...] quando encontro um outro e sinto a angústia natural em conflito com meus próprios desejos — *eu devo — eu não quero*—, eu reconheço o sentimento e lembro o que seguiu em meus próprios melhores momentos. Tenho um quadro desses momentos em que fui cuidada e em que cuidei, e posso ter essa lembrança e orientar a minha conduta e em que cuidei, e posso ter a lembrança e orientar a minha conduta por ela, se assim quiser. (NODDINGS, 2003, p. 106).

Considerando a obrigação ética do cuidado, Noddings concorda que Kant fez uma distinção acertada ao identificar e fundamentar o comportamento ético no dever e não no amor. Mas, em se tratando da perspectiva ética do cuidado, a obrigação toma outra direção e significado: “A fonte do comportamento ético está, então, em sentimentos duplos — um que sente diretamente pelo outro e um que sente para e com esse melhor *self*, que pode aceitar e manter o sentimento inicial, em vez de rejeitá-lo”. (NODDINGS, 2003, p. 105).

Cabe-nos aqui pontuar que o protagonismo da mulher na produção ética é entendido de diferentes modos, e Carol Gilligan e Nel Noddings são bons exemplos disso. A produção ética feita por mulheres pode ser “feminista”, como na primeira autora mencionada, e “feminina”, como na segunda autora; embora essa tipologia seja apenas explicativa e classificatória, e não deva ser interpretada com rigidez.

A ética feminina pode ser denominada como tal quando “[...] tem de peculiar unicamente o fato de ser feita por mulheres ou, avançando um pouco mais, quando é pensada e formulada a partir da perspectiva da mulher” (VIDAL, 2005, p.46). Nel Noddings, a respeito de sua proposta diz exatamente em sua obra: “A visão que será expressada aqui é uma visão feminina”. (2003, p. 12).

A ética feminista faz uso da hermenêutica típica de todo feminismo: “[...] denúncia da ‘assimetria’ de que padece a mulher por sua condição feminina (a alienação causada pelo ‘sexismo’) e a reivindicação da dignidade da mulher e de seu igual direito à realização em todos os âmbitos do humano, incluindo o público e o social”. (VIDAL, 2005, p. 46). É claro que a ética feminista leva em consideração a perspectiva da mulher e suas experiências concretas, igualmente como a ética feminina. Essa última, também, contém certas doses de feminismo (mais ou menos explícito). Há que se destacar que a ética feminista permite a inserção dos homens

nessa elaboração, desde que estes se coloquem no lugar do “outro”, no caso da mulher, diferentemente da ética feminina.

Seja de um modo ou de outro, em *O Século das mulheres*, Victória Camps (2003, p. 66) nos oferece uma síntese dos traços mais significativos da ética do cuidado:

- 1) Acrescenta uma abordagem particularizada à abordagem abstrata e geral da ética da justiça. As verdades abstratas têm pouca incidência sobre a prática, apesar de serem guias que podem orientar e também serem passíveis de consenso. Ninguém, por exemplo, nega o valor da solidariedade, mas o princípio em si não nos diz com quem, em concreto, devemos ser solidários.
- 2) Salienta a implicação e o compromisso direto e quase pessoal com os outros, mostrando como o amor, o cuidado, a empatia e a compaixão se ligam com situações que reclamam ajuda.
- 3) Mostra que a racionalidade mesclada com a emotividade é eticamente aproveitável.
- 4) Não se limita a conceber a lei, posto que se interessa pela sua aplicação situacional. Em estrita relação com isso, argumenta que para uma boa aplicação situacional da lei é mister, por sua vez, virtude — phrónesis aristotélica — bons costumes, um caráter formado para ser justo.
- 5) É uma ética relacional, em que os princípios estão sempre ao serviço das pessoas, dado que a relação é o cerne da ética.

Na literatura feminista, a predominância dos trabalhos das quais temos conhecimento tendem a classificar a ética do cuidado como uma vertente da ética feminista, ou seja, uma aproximação crítica que se caracteriza por seu compromisso de repensar a ética com o objetivo de corrigir qualquer forma de preconceito masculino que essa possa comportar (JAGGAR, 1996, p. 167). Contudo, nos últimos anos da década de 1990 do século passado é possível verificar que uma parcela da produção de filósofas, a exemplo de Seyla Benhabib e Adela Cortina, aproxima-se e se debruça sobre a proposta da ética do discurso de Habermas que propõe “[...] encarnar na sociedade os valores da liberdade, justiça e solidariedade por meio do diálogo, como único procedimento capaz de respeitar a individualidade das pessoas

e, ao mesmo tempo, sua inegável dimensão solidária”. (CORTINA, MARTÍNEZ, 2005, p. 91). É justamente na questão da intersubjetividade — sobre a qual se é possível pensar uma averiguação e fundamentação do que seria moralmente válido, bem como a sua aplicação na vida cotidiana —, que essas filósofas encontram a possibilidade de radicalizar a proposta habermesiana incluindo a perspectiva do cuidado.

Seyla Benhabib e Adela Cortina rejeitarão a dimensão procedimental e a excessiva dimensão da racionalidade de Habermas, e cada uma, ao seu estilo, proporá a ampliação da atual teoria moral, de modo que o resultado não seja uma ética feminista senão uma ética melhor e mais ampla. Leonardo Boff (2008; 2009; 2012) e Joan C. Tronto (1997) vêm a ética do cuidado como uma filosofia moral para além da ética do gênero, ou seja, uma visão ética para homens e mulheres indistintamente, o que estamos completamente de acordo.

Não está distante de tal entendimento, também, no campo educativo, a proposta de Edgar Morin (2011) que nos fala de uma *ética do gênero humano*, em que “[...] a Humanidade deixou de constituir uma noção somente ideal, tornou-se uma comunidade de destino [que comporta a tríade indivíduo-sociedade-espécie,] e somente a consciência desta comunidade pode conduzi-la a uma comunidade de vida”. (MORIN, 2011, p. 101). Concordamos e defendemos esse posicionamento, que se apresenta como um horizonte utópico perfeitamente realizável.

Há quem insista na nomeação da ética do cuidado e em sua explicitação como uma crítica às éticas tradicionais. E isso é perfeitamente compreensível em termos sociológicos e axiológicos. É preciso questionar os *scripts* tradicionais de gênero da cultura ocidental contemporânea, a qual define que os homens universalmente se mostram sob uma fachada de calma, falta de excitação, tédio, expressando emoções raramente e em eventos triviais, nos quais não serão levados a sério, bem como que as suas preocupações referentes ao cuidar se voltam para as coisas tidas como mais importantes tais como o dinheiro, a carreira, o sustento da família. (JAGGAR, 1997).

E de certo, ao empreender tais críticas, há a possibilidade de (re)pensar uma masculinidade saudável que incorpore o cuidado com as pessoas e o cultivo das relações como um aspecto importante para todas as esferas da vida. Ademais, o questionamento dos *scripts* de gênero deve se remeter às mulheres, empreendendo

uma crítica feminista que fuja da mística da feminilidade. O cuidado não deve ser deixado exclusivamente na mão das mulheres, mas este deve estar incorporado às políticas sociais. Como nos diz Marciano Vidal (2005, p. 101):

A característica da ética do gênero feminino deve repercutir no delineamento e nas propostas da moral humana comum. O ponto de vista ético feminino, traduzido em “cultura feminina”, precisa superar as barreiras da setorialidade e fazer-se realidade pública. Uma ausência da cultura feminina na vida pública enquanto tal. Esta foi, e ainda é em grande medida, de caráter masculino.

Para Camps (2001; 2003), as mulheres, em termos sociológicos e axiológicos, se apresentam como uma promessa de libertação, pois apesar das discriminações históricas vividas, elas conseguiram criar uma cultura, uma tradição, da qual não necessitam se envergonhar. A distância e a marginalidade do mundo dos poderosos lhes permitiram ter uma maior lucidez das misérias desse mundo dos poderosos para não desejá-lo. Nas palavras de Camps (2003, p. 134): “Quem não tem nada que perder pode carecer de liberdade material, porém possui maior liberdade de pensamento”. Entretanto, tal liberdade de pensamento deve ser relativizada, dado que a maioria dos oprimidos não tem clareza do que são e, portanto, não desenvolveram uma reflexão necessária para desapreciar o dominador e ao seu mundo.

A crença de que as mulheres são capazes de modificar, não apenas, a sua condição, mas também de humanizar a sociedade é partilhada, de igual modo, pela filósofa brasileira Olgária Mattos (Cf. 1997, p. 60), que não se declara abertamente como feminista. Em uma obra intitulada *Discretas Esperança: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*, mais precisamente no ensaio *Benjamin e o moderno: o feminino em três tempos*, Mattos (2006), ao retomar os escritos do filósofo associado à Escola de Frankfurt, deixa claro que o feminino para Walter Benjamin, e também para ela, se apresenta como uma utopia perfeitamente possível de ser realizada.

[...] o feminino [...] não é apenas o guia, mas um anjo (como o da História), até hoje impedido de realizar sua missão angélica de libertar os homens, as mulheres, a natureza e as coisas do pensamento dicotômico, das definições ou demonstrações científicas e fetichizadas, em nome de uma outra concepção do pensamento e do conhecimento, diverso da dominação

patriarcal na ciência, ou da oposição amigo-inimigo na política. (MATTOS, 2006, p. 202).

De fato, a promessa iluminista de um processo de emancipação intelectual que resultasse, por um lado, na superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, por outro, na crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores, conduziu a humanidade à imersão em uma nova barbárie: a da dominação *totalitária* da *razão* instrumental.

O modelo de pensamento moderno traduzido pela ideia de *Ratio*, de Razão, pretensamente suficiente e pura, instituiu um processo civilizatório impulsionado pelo *logos* da dominação através da técnica, em que os meios-fins são apreciados apenas formalmente, desconsiderando os questionamentos sobre os valores éticos desses mesmos fins e meios.

Vale lembrar que Horkheimer e Adorno (1985), na obra *Dialética do Esclarecimento*, em um texto intitulado *O conceito de esclarecimento*, partem da ideia de que Francis Bacon (1561-1626) foi o “pai da filosofia experimental”, no sentido em que ele operou uma ruptura com a tradição que estava presa à superstição, à credulidade, à aversão à dúvida, à preguiça, ao fetichismo verbal, a conceitos vãos e erráticos. (Cf. HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20).

De acordo com as análises dos filósofos citados, Bacon, apesar do alheamento à matemática — diferentemente de Descartes, nesse sentido —, teria capturado o espírito da ciência nascente. Essa não procurava a satisfação em um saber contemplativo e desinteressado, ou seja, que não tivesse um fim em si mesmo; o que importava para ela é a “operation”, isto é, o procedimento eficaz que a tudo quer e pode dominar, configurando, assim, o “casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20).

O empenho do novo ideal de ciência encaminha-se no sentido da construção de um conjunto de regras útil ao processo de investigação e controle sobre os fatos investigados; o que se concretizaria em consequência da subjugação das forças da natureza. Só desse modo é que o entendimento vence a superstição e desencanta a natureza. Nesse sentido, o “[...] saber que é poder não conhece nenhuma barreira [...] Poder e conhecimento são sinônimos”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20).

Outrossim, o objetivo da ciência moderna em prover melhor e auxiliar a vida não se mostrou tão idílico como se pensava: em sua incomplacência, o saber técnico se revelou a serviço da economia burguesa na fábrica e nos campos de batalha. Fato incontestável é, portanto, o entendimento que o “[...] conhecimento não é apenas um conjunto de argumentos, mas também um reflexo de interesses [...]”. (FARGANIS, 1997). Assim, como aliado do capital, o saber técnico está interessado na descoberta de procedimentos que viabilizem a implementação de métodos eficazes e mais eficientes para a exploração do trabalho do outro, o que por consequência redundará em maior produtividade.

Ora, se em Bacon “saber é poder”, significando que a ciência não deve visar apenas o conhecimento teórico, mas, sobretudo, a aplicação prática, com vistas a intervir e se apropriar da natureza; em René Descartes, a ciência deve nos tornar “senhores da natureza”. A matemática passa a se constituir como modelo e linguagem científica, dada a sua potencialidade em rejeitar as noções qualitativas indeterminadas a favor das quantitativas rigidamente determinadas; privilegia-se, então, o pensamento abstrato e mecânico que nos remete ao cálculo, à técnica, à precisão e determinação.

A universalidade dos pensamentos, como a devolve a lógica discursiva, a dominação na esfera do conceito, elava-se fundamentada na dominação do real. É a substituição da herança mágica, isto é, das representações difusas, pela unidade conceptual que exprime a nova forma de vida, organizada com base no comando e determinada pelos homens livres. O eu, que aprendeu a ordem e a subordinação com a sujeição do mundo, não demorou a identificar a verdade em geral com o pensamento ordenador, e essa verdade não pode subsistir sem as rígidas diferenciações daquele pensamento ordenador. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 28).

Decerto, Horkheimer e Adorno vislumbraram nessa lógica — que faz coincidir conhecimento, poder e dominação —, um elemento de violência, pois só “[...] o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos” (1985, p. 20). Igualmente, manifesta-se o caráter repressivo que o pensamento racional impõe à vida e aos instintos. “Daquilo que se pode chamar “humano”, perdem-se os sentimentos, os pendores e os desejos, com a dissolução da ética e da estética”. (MATTOS, 2006, p. 178). Nesse estofado, são legitimados os emblemas patriarcais com seu delineamento monológico e com suas posturas excludentes, bem como se constituiu um *self* autônomo e objetificado, egocêntrico,

separado do mundo externo e de outros objetos e de si mesmo, como vimos no primeiro capítulo. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985; PASSOS, 2001).

Obviamente, a prática da vida social e de autocompreensão do ser humano e de sua historicidade apresentada por Horkheimer e Adorno como *paradigma da conquista* nutriu o sonho da prosperidade material e trouxe incontestáveis benefícios em todos os campos do bem-estar — ainda que para poucos. Isso, porém, foi realizado à custa do “[...] poder-dominância sobre a natureza e seus recursos, sobre as mulheres, sobre os povos e suas riquezas e sobre a exploração do trabalho das pessoas”. (BOFF, 2009, p. 15).

Como assevera Boff (2009), as conquistas não foram acompanhadas por um mesmo grau de desenvolvimento ético e espiritual, o que “[...] acarretou espantoso vazio existencial, provocou devastadora destruição do sentido cordial das coisas e ocasionou imensa devastação da natureza”. (BOFF, 2009, p. 15). Ainda que o *paradigma da conquista* não seja o “nó” que entrelaça o ser humano consigo mesmo, com outrem e com o mundo, ele operou a quebra da rede das relações em todas as direções e ocasionou o desequilíbrio.

Ele exacerbou a autoafirmação em detrimento da integração [...] E usou essa força para sobrepor aos demais. Ao invés de estar junto dos demais seres, colocou-se sobre eles e contra eles. [...] colocou-se num pedestal solitário a partir do qual pretende dominar a terra e os céus (BOFF, 2009, p.17).

A *autoafirmação* e a *integração* são concebidas por Leonardo Boff, na obra *Ética e Moral: busca por fundamentos* (2009), como forças que agem sinergeticamente, reforçando e se completando de modo recíproco, para construir concretamente o ser humano e sua morada; o que se aplica, também, a qualquer outro ser do universo. É pela força da *autoafirmação* que cada um se impõe à aceitação do meio, como defesa da própria identidade, direitos, opiniões e desejos, garantindo a sua sobrevivência e existência. Pela força da *integração*, as relações inclusivas são reforçadas, a cooperação é estimulada, e se nutrem as esperanças de um futuro melhor. Qualquer ruptura do equilíbrio é fatal: “Caso o ser humano apenas se autoafirmar sem se integrar, se isola e se inimiza com os demais, sendo ameaçado ou tendo que usar mais força para se defender. Caso se integrar no todo sem auto

se afirmar, perde a identidade e acaba desaparecendo assimilado pelo todo.” (BOFF, 2009, p. 16).

A postura arrogante do *paradigma da conquista* e a ditadura do *modo-de-ser-no-mundo pelo trabalho* que ele instituiu engendraram o princípio da autodestruição da espécie e de seu habitat, através da cientifização, racionalização e burocratização (BOFF, 2008; 2009; FARGANIS, 1997). Ademais, “[...] abriu espaço para o antropocentrismo, o andocentrismo, o patriarcalismo e o machismo”: “[...] expressões patológicas do masculino desconectado do feminino, o *animus* sobreposto à *anima*. [...] O cuidado foi difamado como feminização das práticas humanas, como empecilho à objetividade na compreensão e como obstáculo à eficácia”. (BOFF, 2008, p. 98).

Urge, então, refazer o caminho de volta ao sentido originário de re-ligação do ser humano com *tudo* e com *todos*; redescobrir dimensões esquecidas da vida, como a do cuidado, para dosar o que está em desequilíbrio. Evidentemente, o resgate dessas dimensões esquecidas não se realiza a custa de trabalho e nem brota de modo espontâneo, mas a partir de uma nova experiência e um novo sentido de ser que “[...] surgem a partir da ativação consciente e propositada do feminino, da dimensão anima (que se completa pelo animus) presente nos homens e mulheres”. (BOFF, 2009, p. 18).

Desse ponto de vista, [como salienta Olgária Mattos,] o “feminino” não deve ser separado do masculino, porque sua disjunção foi obra da civilização repressiva em nome do logos da dominação, do logos “alienado” de várias possibilidades de trânsito e de interlocação com a natureza, a imaginação, as paixões etc. Do ponto de vista simbólico, o imaginário acerca do feminino — não violência, receptividade, passividade, ternura — embora uma crença masculina, conserva esse desejo como exigência de realização e libertação de todas as relações até hoje, alienadas: o logos masculino se impôs aos homens e às mulheres que desenvolvem a mesma lógica de poder e de dominação mas, ao mesmo tempo, representa uma reserva e uma promessa de felicidade no mundo competitivo, agressivo, produtivista, regido pela lógica do lucro, da desconfiança, do sucesso, da eficácia. (MATTOS, 2006, 179-180).

Herbert Marcuse denominou a visão das mulheres de *posição negadora e opositora*. (FARGANIS, 1997, p. 230). A “força de/para a negação” das mulheres está, justamente, em se opor a qualquer tipo de dominação; e, de fato, as experiências das mulheres trazem intrinsecamente, em si, padrões alternativos de pensamento e ação. As experiências femininas envolvem

[...] um certo respeito pela vida e interesse em preservá-la (Ruddick, 1980), ou um discurso alternativo que trate a relação ideal típica entre mãe filhos como um paradigma moral para o comportamento social (Elshtain, 1982, 1987), ou uma maneira alternativa de organizar o registro das atividades da vida, contrária à do Estado burocrático moderno (Ferguson, 1994), ou moralidades alternativas que enfatizem mais relações concretas de cuidado e interesses do que princípios abstratos de justiça (Gilligan, 1982). (FARGANIS, 1997, p. 231- 232).

Pois bem, se as mulheres, como assinalamos em outro momento, representam uma *reserva e uma promessa de felicidade* é, justamente, porque as práticas de socialização acalentadoras, que têm caracterizado historicamente a vida das mulheres, oferecem uma posição epistemológica, política e moral valiosa caso sejam colocadas a serviço da construção e reconstrução das vidas individuais e sociais. Não se trata de equiparar a virtude com o fato de ser mulher e o vício com o fato de ser homem; a história aponta, também, homens que representaram o arquétipo do cuidado essencial, como Jesus Cristo, Francisco de Assis, Martin Luther King e outros. Há, portanto, como aponta Evelyn Fox Keller (2006), espaço para que os homens, por poucos que sejam, incorporem valores que contestam a tradição epistemológica e ética em favor de um conhecimento e uma postura mais integradora e permeada de cuidado. Reiteramos que ao falar de masculino e feminino estamos nos referindo a forças que se encontram assimiladas nos seres humanos. Por uma contingência histórica, aquilo que chamamos de “feminino”, no pensamento ocidental, e frente às crises engendradas pelo *paradigma da conquista*, tornou-se “[...] portador de um potencial de alteridade, alteridade em relação ao desencantamento da cultura e de seu estilo ‘heróico’ e de ‘auto-exaltação’, que em sua exuberância pseudotransgressiva, nada é que a necessidade pequeno burguesa acompanhada de uma estética de consumidores.” (MATTOS, 2006, p. 183).

Em síntese, “O feminino é o emblema do questionamento das filosofias “masculinas” do Sujeito, da identidade permanente e estável e da separação do eu dos seus objetos de reflexão, porque ele realiza a crítica do “falogocentrismo” da razão metódica, abstrata e formalizadora da cultura ocidental.” (MATTOS, 2006, p.183-184).

A subversão que o “feminino” traz à cultura masculinista e à razão formal-instrumental, originárias do pensamento moderno que elegeu o funcionamento lógico do pensamento como modo de compreender o mundo e o lugar dos seres em seu interior (Cf. MATTOS, 2006, p. 180). Ela empreende esforços direcionados a equilibrar a valorização de culturas e experiências diferentes da hegemônica, ao mesmo tempo em que tenta resguardá-las de serem romantizadas, e assim caírem no risco de obscurecer a percepção das limitações e opressões a que estão submetidos os sujeitos que dela fazem parte. (NARAYAN, 1997).

3.3. CONTRIBUIÇÕES DA ÉTICA DO CUIDADO

Uma vez demarcado o que vem a ser uma ética do cuidado e uma via interpretativa de como devemos examiná-la, faremos a partir daqui uma explicação mais detalhada dos traços característicos que mencionamos no início deste capítulo, com vista a entender melhor as contribuições do cuidado para a teoria moral.

3.3.1 Vulnerabilidade como um fenômeno da experiência humana: dimensões ontológicas e éticas²³

A ética do cuidado nos lembra de que a vulnerabilidade está diretamente ligada ao cuidado, e não há como negar que ela é uma experiência arraigada na humanidade. Etimologicamente, *vulnerabilidade* é a qualidade de vulnerável (suscetível de ser ferido, atacado, prejudicado e ofendido) e a própria natureza do cuidado apresenta duas significações interligadas entre si que nos ajuda a entender o quanto ela está relacionada à vulnerabilidade: “A primeira, a atitude de desvelo, de solicitude, de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro”. (BOFF, 2008, p. 98 e 99).

²³ Esse tópico tem como principal fundamentação teórica a segunda parte da obra de Francesc Torralba i Roselló (2009). Ver referências ao final.

A vulnerabilidade é um fato da experiência pessoal, coletiva e cotidiana, pois estamos constantemente expostos(as) a inúmeros perigos, a exemplo do adoecimento, da agressão, do fracasso e da morte (TORRALBA ROSELLÓ, 2009). Nesse sentido: “Viver humanamente significa, pois, viver em vulnerabilidade”. (TORRALBA ROSELLÓ, 2009, p. 57).

Karl Marx já havia se referido ao ser humano como “ser natural, corpóreo, sensível”, e mesmo como “um ser que sofre [um ser vulnerável], dependente e limitado, assim como o animal e a planta” (2008, p.126-128). Contudo, ainda que o ser humano seja sensível, padecedor — isto é, vulnerável —, ele não apenas é um ser *natural*. O ser humano é um *natural humano* que existe para si mesmo e, portanto, é consciente de si e dos seus atos, e em sendo assim busca orientar o seu agir e a sua prática de modo reflexivo para que lhe seja significativa, útil e funcional. O ser humano é um animal que faz projetos, que idealiza os fins a que se propõe alcançar e assim pode procurar soluções e fórmulas para combater o desalento, o cansaço, a doença, a insegurança e tudo relacionado à vulnerabilidade. (TORRALBA ROSELLÓ, 2009). O ser humano, como natural humano, é uma

[...] unidade orgânica e estrutural que goza de uma integralidade corpórea, psicológica, social e espiritual. É um ser pluridimensional e inter-relacional porque tem distintas dimensões ou faces, e, além disso, estabelece vínculos diferentes com seu entorno e semelhantes. (TORRALBA ROSELLÓ, 2009, p. 58).

Essa pluridimensionalidade torna o ser humano mais vulnerável do que qualquer outro ser vivo, no entanto, ele apresenta uma maior capacidade de se proteger. Para o ser humano a vulnerabilidade, em sua essência, pode se apresentar em níveis distintos: a vulnerabilidade ontológica, a vulnerabilidade ética, a vulnerabilidade natural, a vulnerabilidade social e a vulnerabilidade cultural.

A **vulnerabilidade ontológica** revela a propriedade mais geral do ser humano, a sua raiz, a sua constituição, apartada da infinidade de determinações que ao qualificá-la lhe oculta a sua natureza plena e integral.

Um ser vulnerável não é um ser absoluto e autossuficiente, mas sim um ser dependente e limitado, radicalmente determinado por sua finitude. Um ser vulnerável não é um ser necessário, mas sim o ser contingente. O que é, mas poderia não haver sido jamais, é o contingente. (TORRALBA ROSELLÓ, 2009, p. 62).

A **vulnerabilidade ética**, conforme Torralba Roselló, pode ser compreendida a partir da perspectiva de dois filósofos, a saber: Paul Ricoeur (1913 - 2005), autor de *Finitude e culpabilidade*, e de Emmanuel Lévinas (1906 - 1995). Para o primeiro, a vulnerabilidade ética é a labilidade (lat. *labilis*, e 'escorregadio, instável, frágil') e que, no sentido moral, corresponde à possibilidade do mal moral, a capacidade do ser humano equivocar-se, de fracassar em seus projetos pessoais e na realização do seu esquema axiológico. Para o segundo filósofo, a vulnerabilidade ética não se remete à capacidade de falhar, mas ao dever de proteger o mais frágil e depreciável.

Encarregar-se do outro provém da vulnerabilidade humana e esse encarregar-se se expressa no sofrer pelo outro. “Sofrer por outro é tê-lo ao cuidado, apoiá-lo, estar em seu lugar consumir-se por ele. Todo o amor ou ódio para com o próximo como atitude reflexiva supõe essa vulnerabilidade prévia: misericórdia ‘estremecimento de entranhas.’” (TORRALBA ROSELLÓ, 2009, p. 63-64).

A **vulnerabilidade natural** nos remete ao entorno ambiental do ser humano que está sujeito a mudanças, manipulações e transformações. A natureza é frágil e vulnerável considerando a ação técnica colonizadora do ser humano. É então, precisamente, pelo fato do ser humano ser “um todo integrado aberto à realidade” que ele está suscetível aos resultados da deteriorização da realidade natural, fruto da própria ação humana, que influi e afeta a sua estrutura pessoal, sua forma de viver, trabalhar e amar. (TORRALBA ROSELLÓ, 2009, p. 64-65).

A **vulnerabilidade social** está relacionada ao espaço societário: lugar de realização, por excelência, da pessoa humana. Como declara Salvatore Natoli (2008, p.74): “Todo ser humano é definido por suas relações de pertencimento e, todavia, não se anula nelas, mas se constitui como identidade: ele se pertence nelas.” Evidentemente, entramos nessa rede de relações de modo muito original e irrepetível; vivemos com os outros, mas esses não podem ocupar o nosso lugar. “Pertencer e pertencer-se [explica Natoli,] são duas dimensões coexistentes e, contudo, distintas. Todo ser humano toma consciência de si no contexto em que se encontra: é improvável que possa fazer de outro modo e, todavia, vem a descobrir-se único e insubstituível.”. (NATOLI, 2008, p. 74).

Com essa distinção conceitual, Natoli (2008) nos chama a atenção de que a constituição do ser humano como ser humano se dá por *pertencer a*. (relação

comunitária-social) e o *pertence-se* (reivindicar a sua autonomia e originalidade, desenvolver a sua personalidade e caráter, ter ciência das suas qualidades e fraquezas, saber *quem se é*, ser consciente da sua liberdade e responsabilidade). Torralba Roselló (2009, p. 65) acrescenta, a esse entendimento, que a constituição e realização íntima de interação, que constitui as pessoas como seres humanos, podem ser desenvolvidas no plano da amizade, do amor, do respeito e da contemplação; mas também pode se expandir para o plano da violência e da instrumentalidade. A vulnerabilidade social é justamente a possibilidade do sujeito pertencente à comunidade, isto é, o(a) cidadão(ã) ser objeto de violência, perder a sua segurança no seio dela.

No âmbito das sociedades pós-industriais e massificadas a vulnerabilidade social se acrescenta extraordinariamente, pois o desconhecimento do outro é um traço evidente nesse tipo de coletividade e a desconfiança é um tipo de relação habitual. No seio de sociedades pequenas, ao contrário, a vulnerabilidade social é menor, pois o sujeito se encontra animicamente e fisicamente mais protegido e acolhido. (TORRALBA ROSELLÓ, 2009, p. 66).

O entorno social vulnerável é, por certo, a fonte de muitos sofrimentos humanos que desembocam na deteriorização do tecido social e da subjetividade dos indivíduos²⁴.

A **vulnerabilidade cultural** tem como máxima expressão a ignorância, ou seja, o desconhecimento que o ser humano tem em diferentes ordens do saber. Consoante Torralba Roselló (2009),

[...] a ignorância admite distintos graus de manifestação. Em último grau, converte o ser humano em um sujeito completamente manipulável e instrumentalizável, pois quanto menos informação e conhecimento, mais desprotegido está o ser humano frente a qualquer abuso de poder. (TORRALBA ROSELLÓ, 2009, p. 66-67).

Nesse sentido, Torralba Roselló (2009) salienta que a educação é fundamental para prevenir e superar a vulnerabilidade cultural. Essa advertência é oportuna, pois a sociedade, em particular a família, não espera que a educação seja um fazer benemérito, caritativo ou assistencialista: “[...] educar é formar a consciência, despertar a curiosidade, interesses pelas questões sociais; e ainda

²⁴ Teremos oportunidade mais adiante de tocarmos nesse ponto.

levantar demandas sociais e preparar sujeitos e profissionais para lhes fazer frente”. (PASSOS; RODRIGUES, 2010, p. 88). É adequado aqui, também, salientar, dado o enfoque do nosso estudo na formação docente, que cabe aos(às) profissionais de educação o dever moral de zelar pela transmissão da bagagem cultural historicamente acumulada, de modo que os(as) educandos(as) as tornem conhecimento e não memorização, e assim possam ser usadas de forma crítica, e não mecânica ou impositiva. (PASSOS; RODRIGUES, 2010)²⁵.

Reconhecer que a vulnerabilidade está arraigada na experiência humana, seja pessoal ou coletivamente, não nos parece suficiente para persuadir sobre o quanto esse fato demonstra a necessidade de cuidarmos e sermos cuidados(as), como assevera a ética do cuidado. Faz-se necessário irmos mais a fundo em nosso questionamento indagando o porquê não há tanto obstáculo para cuidarmos e sermos cuidados(as) efetivamente. Então, convêm algumas interrogações: se somos seres expostos, ameaçados(as) continuamente por elementos próprios e alheios a nós mesmos(as). Se possuímos uma estrutura frágil e precária, ou seja, vulnerável, por que é tão difícil assumirmos isso para nós mesmos(as) e para os outros?

Uma resposta muito provável, e razoável, é que associamos a vulnerabilidade à fraqueza, como se esses vocábulos fossem sinônimos. Como temos demonstrado nesse tópico, vulnerabilidade é risco físico, emocional, espiritual e social; diferentemente da fraqueza que denota ausência de vigor, de robustez ou incapacidade de defesa.

Brené Brown²⁶, por meio de duas palestras, ministradas no TED²⁷ Talk, intituladas respectivamente *The Power of vulnerability* [O poder da vulnerabilidade]

²⁵ Essas considerações podem soar como uma assimetria absoluta entre os(as) envolvidos(as) no processo educativo de ensino-aprendizagem, o que não é verdade; essa assimetria é sempre relativa. O processo de ensino-aprendizagem deve ser uma relação de mão-dupla; uma relação dialógica de troca entre experiências e saberes. Se os(as) educandos(as) não são tábuas rasas, mas têm conhecimentos e experiências acumuladas, esses elementos favorecem igualmente a ampliação da compreensão da realidade do(a) educador(a), pois todas as pessoas possuem uma história pessoal e estão imersos em uma história coletiva que vai além do que o saber de qualquer educador(a) em particular. Mas também, o(a) educador(a) possui um saber acumulado e tendo em vista o perigo de fundamentar o processo educativo somente nas experiências dos(as) educando(as) e perpetuar a ética da pobreza, ele(a) deve possibilitar o acesso à bagagem cultural historicamente acumulada e sistematizada. Fica patente então que ambos os sujeitos do processo se beneficiam, ou, educam-se mutuamente na medida em que ensinam e aprendem reciprocamente.

²⁶ Brené Brown é Ph. D., Universidade de Houston - Colégio de Pós-Graduação em Serviço Social, pesquisadora, escritora e Professora na Universidade de Houston. Em 2008, foi nomeada Professora Supervisora de Saúde Comportamental no Conselho de Álcool e Drogas de Houston. Brené passou os últimos dez anos estudando coragem, vulnerabilidade, dignidade e vergonha. Brené passou os

— junho de 2010, Houston—Texas —, e *Listening to shame* [Ouvir para envergonhar] — março de 2012, Long Beach — Califórnia —, aponta caminhos interessantes para entendermos a questão da vulnerabilidade.

Antes é preciso dizer que Brown iniciou sua pesquisa de doutoramento em Serviço Social procurando entender a anatomia da Conexão (habilidade de nos sentirmos vinculados com os outros), contudo o que surgiu de sua investigação foi uma teoria da vergonha. Conforme o seu relato, em entrevistas sobre “conexão”, as pessoas falavam mais de desconexão do que de propriamente de conexão. Brown procurou entender “[...] essa coisa inominada que absolutamente desfazia conexões” e descobriu que “essa coisa” era a vergonha (BROWN, 2010). Ela considera que:

[...] vergonha é muito facilmente compreendida como o medo da desconexão. Há algo sobre mim que, se outras pessoas souberem ouvirem, fará que eu não mereça conexão? [...] Ninguém quer falar a respeito dela, e quanto menos você a discute, mais a tem. O que sustentava esta vergonha, esse "Não sou boa o suficiente," — esse sentimento que todos conhecemos: "Não sou X o suficiente. Não sou magra o suficiente, rica o suficiente, bonita o suficiente, inteligente o suficiente, promovida o suficiente." A base disso era uma vulnerabilidade dilacerante, essa ideia de que, para que a conexão aconteça, temos que nos permitir ser vistos, realmente vistos. (BROWN, 2010 - tradução do inglês).

Ulisses Araújo (2001, p. 2) explica que a vergonha é um sentimento básico da constituição do *self* que se relaciona à autorreflexão baseada em valores pessoais e no de outras pessoas. O seu aparecimento “[...] envolve a elaboração de processos cognitivos complexos, a noção de *self* e a avaliação global que o sujeito faz de si”. Segundo Araújo, para sentir vergonha “[...] a pessoa deve comparar se sua ação contraria ou não algum referencial próprio ou de outras pessoas que lhe sejam significativas, e este fato requer uma tomada de consciência objetiva e uma

primeiros cinco anos de seu estudo de uma década focando vergonha e empatia, e agora está usando esse trabalho para explorar um conceito que ela chama de sinceridade.

²⁷ O TED (acrônimo de Technology, Entertainment, Designer — Tecnologia, Entretenimento e Designer, em português), é uma fundação privada, sem fins lucrativos, dos Estados Unidos, conhecida por suas conferências na Europa, Ásia e Estados Unidos; e desde 2009 realiza palestras em algumas capitais do Brasil. Essa organização surgiu em 1984 como uma conferência anual na Califórnia. A primeira foi em 1990 e cuja ênfase inicial foi a tecnologia e o designer, mas que, com a popularidade e grande audiência, ampliou os temas abordando quase todos os aspectos da ciência e da cultura. A organização do TED, conforme site institucional, acredita “[...] apaixonadamente no poder das ideias para mudar atitudes, vida e, em última instância, o mundo”. Não é à toa que o mote da organização é “ideias que merecem ser espalhadas”. As palestras da Ted são limitadas a 18 minutos com o intuito de informar, capturar a atenção e transmitir ideias poderosas, disponíveis em vídeos amplamente divulgados na Rede.

avaliação complexa de sua ação” (ARAÚJO, 2001, p. 4); se a objetivação de sua reflexão resultar em uma interpretação de fracasso na projeção de uma imagem de si que acreditava tornar conhecida, a vergonha estará instalada²⁸.

A vergonha, por vezes, é vista como atrelada à culpa, mas trabalhos recentes na psicologia têm demarcado que são sentimentos distintos e não podem ser confundidos (ARAÚJO, 2001, p. 3). Tais sentimentos podem ser experienciando juntos, porém deve-se entender que culpa é vista como uma reação a uma ação, enquanto a vergonha uma reação a um modelo existencial. Brené Brown fala da distinção de ambos os sentimentos do seguinte modo:

O que há para se entender sobre vergonha é que não é culpa. Vergonha é um foco no Eu, culpa é um foco no comportamento. Vergonha é "Eu sou ruim." Culpa é "Eu fiz algo ruim. "Quantos de vocês, [interpela Brown à sua plateia] se fizessem algo que me magoasse, desejariam dizer, "Desculpe-me. Cometi um erro?" Quantos de vocês desejariam dizer isso? Culpa: Desculpe-me. Cometi um erro. Vergonha: Desculpe-me. Eu sou um erro. (BROWN, 2012a).

Conforme Araújo (2001), a vergonha se configura no encontro de dois sentimentos: a *inferioridade* e a *exposição*. A *inferioridade* se traduz no sentimento derivado do enfraquecimento ou da queda da imagem que uma pessoa tem sobre si, bem como da perda da reputação ou descrédito de outra pessoa ou da sociedade. Nesse sentido, a inferioridade se manifesta pelo rebaixamento de si, pela humilhação, pela desonra ou indignidade sentida. A *exposição*, por sua vez, é “[...] sentida quando o sujeito é visto por alguém que ele legitima, e possui dois correlatos: a consciência da visibilidade por alguém legitimado e a vulnerabilidade, advinda da ação de submeter a imagem projetada ao juízo de outrem” (ARAÚJO, 2001, p. 4).

A partir desses breves esclarecimentos, é possível afirmar que não há vergonha se não existe um olho alheio que mira e que julga, embora seja possível sentir vergonha sozinho(a). O que faz de imediato Adão e Eva, por exemplo, quando pecam e desobedecem a Yahvé, é ocultar-se para não serem vistos, se envergonham de seus corpos, tomam consciência de que estavam nus. De igual modo, quando Caim mata Abel este se esconde do olhar reprovativo de Deus (Cf.

²⁸ Ulisses Araújo (2001) menciona que a vergonha pode advir também de uma interpretação pessoal positiva em que o self é exposto publicamente, como, por exemplo, receber aplausos de uma plateia.

CAMPS, 2011, p. 110-111). De fato, almejamos o apreço, a segurança e o louvor daqueles(as) que nos rodeia; essa é uma necessidade humana básica para uma boa autoestima. Ninguém forma uma imagem de si à margem dos outros.

O olhar alheio é o espelho através do qual nos contemplamos e deduzimos quem somos; a nossa própria autoimagem vem procedida da imagem e opiniões que os outros têm sobre nós. Assim, é fato que os juízos daqueles(as) que nos admiram ou de quem admiramos são importantíssimos, pois nos servem de estímulo e segurança. (CAMPS, 2011).

A vergonha mal administrada pode aniquilar o indivíduo e impor obstáculos para que esses possam cumprir os seus intentos²⁹. O modo de se contrapor a isso é silenciar a voz interior crítica que paralisa, por medo de fracassar, e impede o ousar a fazer grandes coisas. Entender que a vergonha passa por dois clichês: “nunca bom o bastante” e “quem você pensa que é?”, também ajuda a construir resistências para que a voz interior crítica cada vez torne-se menos “audível” e interfira no nosso caminho (BROWN, 2012a). Brené Brown atesta que :

O que há para se entender sobre vergonha é que não é culpa. Vergonha é um foco no Eu, culpa é um foco no comportamento. Vergonha é “Eu sou ruim.” Culpa é “Eu fiz algo ruim.” Quantos de vocês, [interpela Brown à sua plateia,] se fizessem algo que me magoasse, desejariam dizer, “Desculpe-me. Cometi um erro?” Quantos de vocês desejariam dizer isso? Culpa: Desculpe-me. Cometi um erro. Vergonha: Desculpe-me. Eu sou um erro. (BROWN, 2012a).

²⁹ Merece destaque considerar que a vergonha se estrutura por gênero. Para as mulheres, a vergonha é um conjunto de “[...] expectativas incansáveis, contraditórias e competitivas sobre quem deveríamos [, no caso as mulheres,] ser” e estão estritamente associadas a questões como aparência, à imagem corporal e à maternidade. (BROWN, 2012a). Para os homens, o sentimento citado se resume às questões referentes a identidade, status, dinheiro e profissão. A vergonha masculina “[...] não é um monte de expectativas contraditórias e competitivas. A vergonha é uma só: não ser entendido como o quê? Fraco.” Diz-nos, ainda Brené Brown: “Não entrevistei homens nos primeiros quatro anos do meu estudo [sobre a vergonha]. E só o fiz quando um homem olhou para mim um dia, após a sessão de autógrafos, e disse, “Adoro o que você diz sobre vergonha, estou curioso em saber o motivo de não mencionar homens.” E eu disse: “Não estudo homens.” E ele disse, “É conveniente.” (Risos) E eu disse, “Por que?” E ele disse, “Porque você diz para nos abrir, contar nossa história, sermos vulneráveis. Mas você vê esses livros que acabou de autografar para minha esposa e três filhas?” Eu disse, “Sim.” “Elas prefeririam que eu morresse em cima de um cavalo branco do que me ver cair ao chão. Quando nos expomos e ficamos vulneráveis somos massacrados. E não me diga que isso é coisa de homens — treinadores e pais —, porque as mulheres da minha vida são mais duras comigo do que qualquer um.” Então comecei [, declara Bréne Brown,] a entrevistar homens e fazer perguntas. E o que aprendi foi isso: Mostre-me uma mulher que consiga de fato dialogar com um homem que esteja vulnerável e receoso, e eu lhes mostrarei uma mulher que faz um trabalho incrível. Mostre-me um homem que consiga dialogar com uma mulher que está cheia, que não consegue fazer mais nada, e a primeira resposta dele não é, “Eu esvaziei a lava-louças,” ao contrário, ele a ouve de verdade — porque é tudo o que precisamos — Mostro-lhes um cara que fez um bom trabalho”. (BROWN, 2012a).

A vergonha, além de desempenhar um papel importante na construção do *self*, possui uma função de regulação moral: “[...] coisas que nos envergonham não devem ser feitas [,] e a intensidade de experiências aversivas servem para garantir que os pensamentos, ações ou sentimentos que nos levam a sentir vergonha, não ocorram novamente”. (ARAÚJO, 2001, p. 7). Uma pessoa que não tem vergonha, nesse sentido, pode ser tida como uma pessoa imoral, porque uma pessoa “sem vergonha” é alguém que por um lado ignora, despreza o juízo alheio (não reconhece o controle externo) e, por outro, não considera aviltante cometer certos atos e condutas socialmente condenadas.

A prática da humilhação, da exposição e do constrangimento é um dos problemas éticos mais sérios com os quais se defrontam as instituições, sobretudo educativas. Para muita gente, os(as) docentes agem corretamente, na função de educar moralmente, quando fazem com que os(as) discentes “desviantes e rebeldes” sintam o peso da vergonha e da humilhação para que aprendam a se comportar de modo digno. (ARAÚJO, 2001).

Os(as) docentes têm razão, em parte, em suas crenças de que o medo da vergonha, da humilhação e da exposição pública leva as pessoas prospectivamente a evitarem as sanções decorrentes da quebra de valores morais. Como vimos, a vergonha cumpre de fato o papel de regulação moral, isto é, de moderação entre a ação e o juízo moral. Ulisses Araújo (2001), entretanto, abre espaço para um questionamento pertinente: a função moral e reguladora da vergonha, para coibir condutas e atos reprováveis socialmente, permanecerá no caso de um indivíduo ser continuamente humilhado por quem ele legitima? Não absolutamente.

As situações de humilhação “[...] comprometem o funcionamento psíquico saudável do sujeito, a integridade de seu *self*, e a construção de uma identidade estruturada em valores morais de justiça e dignidade”. (ARAÚJO, 2001, p. 10). Longe de prevenir delitos as humilhações os promovem. Ademais, Araújo adverte que temer decair em sua imagem perante os olhos alheios e ser humilhado não é a mesma coisa. “No primeiro caso, age-se de forma a manter a dignidade; no segundo, ela já está perdida, e tem-se ou pessoas acanhadas ou que rompem com o olhar alheio, passando a ser ‘desavergonhadas’”. (ARAÚJO, 2001, p. 11).

Uma ação pedagógica ou institucional pautada na humilhação é eticamente reprovável. O caminho de uma educação ética e pautada no cuidado deve ser a de colaborar para o reforço e cultivo do sentimento de dignidade moral do ser humano. Nas palavras de Ulisses Araújo:

As ações de professores que humilham seus alunos extrapolam o papel de uma educação moral condizente com a construção de sujeitos morais que pautam seus juízos e ações nos princípios de justiça, no altruísmo, e na busca virtuosa da própria felicidade. Pelo contrário, além de servir como instrumento autoritário, humilhar os alunos e expor publicamente suas dificuldades pode levá-los a sentir-se inferiorizados e, conseqüentemente, como pessoas não dignas. (ARAÚJO, 2001, p. 11).

Rebaixar os outros a partir de valorações subjetivas e preconceituosas é igualmente desprezível, pois fere o princípio ético da dignidade da pessoa humana e desfavorece o florescimento do princípio da justiça, do altruísmo e da felicidade. Os(as) docentes que agem dessa maneira necessitam ter consciência de que uma das responsabilidades ético-profissionais que lhes é exigida é com a formação de cidadão(ãs) críticos(as), democráticos(as), responsáveis e que tenham a noção clara de sua dignidade. Assim, em uma sociedade que pretende ser democrática não deve haver, então, espaço para a discriminação e a humilhação.

O esforço coletivo deve ser para que a educação, desde a mais tenra idade, seja pautada em valores e virtudes que sejam considerados “universalizáveis”, por se apoiarem em princípios de justiça, altruísmo e na busca da felicidade pessoal. O esforço deve ser para que a experiência de construção desses valores e virtudes seja significativa para os sujeitos do conhecimento, de modo que consigam integrá-los no núcleo de suas identidades. (ARAÚJO, 2001, p. 12).

Adela Cortina (2003) segue a mesma lógica quanto à compreensão que educar moralmente consiste em auxiliar as pessoas a se sentirem bem; em ajudar os indivíduos para envolver-se em seus próprios projetos de autorrealização, a partir da consciência de que é possível levá-los a cabo. E aqui é possível pensar, também, em projeto de conectar-se aos outros de modo saudável como fala Brené Brown (2010; 2012).

Por mais que haja inúmeros trabalhos na área de ensino sobre o autoconceito, com o fim de formar ou contribuir para a autoestima dos sujeitos, eles ainda serão insuficientes, como afirma Adela Cortina (2003). A razão está no fato

que “[...] entre um altruísmo-mal entendido que exige do indivíduo o esquecimento de si mesmo, e um esquecimento exacerbado, que resulta no desprezo dos demais encontra-se o eixo da auto-estima por meio do qual o indivíduo fica moralmente bem e não desmoralizado”. (CORTINA, 2003, p. 97).

Educar moralmente, ainda, é educar para que as pessoas não renunciem a conseguir a felicidade (realização das metas, consecução de objetivos proposto), bem como do prazer, desde que em perfeitas condições morais e materiais. (Cf. CORTINA, 2003, p. 107).

A ética do cuidado é uma ética que acolhe antes de julgar, bem como está preocupada com a formação integral do ser humano. Ela rejeita peremptoriamente a pedagogia da vergonha e da humilhação, adotada por muitas figuras de autoridade e instituições. A ética do cuidado aponta que, quando possível, sobretudo, educadores(as) devem ensinar os(as) educandos(as) a administrar a vergonha, entendida naquela primeira acepção de sentimento importante para a construção do *self*.

Em uma sociedade regida pela lógica do mercado, as expectativas e pressões para nos adequarmos às normas e aos padrões estéticos, de saúde e consumo frequentemente reforçados inconscientemente por nós mesmos(as), mas se queremos ser livres da vergonha mal administrada e do peso de não sermos “bons o suficiente”, e sermos valorizados(as) pelo que somos, temos que praticar a vulnerabilidade.

A vergonha, assim como outras emoções, põe de manifesto a vulnerabilidade e a indefesabilidade humana, e aprendemos desde crianças a colocar armaduras emocionais para nos proteger da vulnerabilidade de sermos magoados(as), diminuídos(as), decepcionados(as) e começamos a agir como invulneráveis, onipotentes. Nutrir expectativas negativas, ao invés da alegria — por esperar sempre o pior; abandonar a prática da gratidão; cultivo do perfeccionismo, para evitar ou amenizar os sentimentos de vergonha, julgamento e culpa; essas são algumas defesas (BROWN 2010; 2012a) que frequentemente, são utilizadas para lidar com a vulnerabilidade. Há também o embotamento emocional (anestesia emocional), mas essa não é a solução mais adequada.

Brown (2012a; 2012b) deixa evidente o fato de que para lidar com o desconforto e com a dor do fracasso e da crítica, geralmente, as pessoas procuram

alguns substitutos perigosos porque estão relacionados aos vícios, ao consumismo, a um padrão de comportamento legalista, autoritário e controlador — em síntese a tudo aquilo que pode ser denominado de a “maldição do desligamento”. É preciso aprender que para o bem da conexão precisamos, então, remover as armaduras emocionais, a aprendermos que os outros precisam saber quem somos de fato. As emoções com vergonha e medo são reações espontâneas, em princípio, mas isso não significa que os indivíduos não possam administrá-las.

Se vamos buscar um caminho para nos encontrar, temos que entender e conhecer a empatia, porque empatia é o antídoto para a vergonha. Se você colocar a vergonha numa placa de Petri, ela precisará de três coisas para crescer exponencialmente: sigilo, silêncio e julgamento. Se colocar igual quantidade de vergonha numa placa Petri e dosá-la com empatia, ela não sobreviverá. As duas palavras mais poderosas quando estamos em conflito: eu também. E então eu os deixo com este pensamento. Se vamos buscar o caminho para nos encontrar, a vulnerabilidade será esse caminho. (BROWN, 2012a).

Brené Brow descobriu em sua pesquisa que as pessoas que vivenciavam um senso de merecimento e pertencimento, realmente, acreditavam que mereciam amor e pertencimento e não lutavam por isso. Os corações-pletos, como as denominou Brown, tinham um profundo senso de coragem, entendida aqui na acepção original da palavra latina *coraticum* (*cor+atīcum*): associação entre a palavra latina *cor*, que tem como um dos significados a palavra coração, e o sufixo latino- *atīcum*, que é usado para indicar a ação da palavra que o precede. Assim, ter coragem é “contar de quem você é com todo o seu coração”. Ainda de acordo com Brown, os corações-pletos tinham simplesmente a coragem de serem imperfeitas. Essa coragem e ousadia se manifestavam em pelo menos três aspectos:

Elas [os corações-pletos] tinham a compaixão de serem gentis consigo mesmas, primeiro, e então com outros, porque acontece que não podemos praticar compaixão por outras pessoas se não conseguimos nos tratar com gentileza. E a última coisa é que elas tinham conexão, e - essa é a parte difícil — como resultado de autenticidade, elas estavam dispostas a abandonar quem pensavam que deveriam ser a fim de serem quem elas eram, algo que você absolutamente tem que fazer para se conectar. A outra coisa que elas tinham em comum era isso. Elas abraçavam a vulnerabilidade completamente. Elas acreditavam que o que as tornava vulneráveis as tornava lindas. Elas não falavam de vulnerabilidade com algo confortável, nem falavam sobre isso ser doloroso — como eu tinha ouvido antes na entrevista sobre vergonha. Elas falavam que isso era necessário. Elas falavam sobre a disponibilidade de dizer "eu te amo" primeiro, a disponibilidade de fazer algo quando não havia garantias, a disponibilidade

de respirar enquanto esperavam o médico ligar depois de uma mamografia. Elas estavam dispostas a investir em um relacionamento que poderia ou não funcionar. Elas achavam que isso era fundamental. (BROWN, 2010 - tradução do inglês).

Brené Brown compreende, e estamos plenamente de acordo, que uma vida mais plena e gratificante exige ousadia e coragem: primeiramente, no sentido de aceitar a vulnerabilidade as e imperfeições; em segundo, na perspectiva de nos engajarmos na vida de forma mais fidedigna, a partir de um lugar de autenticidade e dignidade. Assim, o medo do fracasso e da crítica não nos imobilizará. O ser humano que exerce coragem está disposto a assumir riscos, esforça-se para agir bem e manter-se pleno. Ainda a esse respeito, Brown nos lembra das palavras do estadista norte-americano Theodore Roosevelt (1858 - 1919), a que muitas pessoas se remetem como a citação do “Homem na arena”:

Quem importa não é o que critica. Não é o homem que fica sentado apontando como o outro poderia ter feito melhor e como ele tropeça e cai. O crédito vai para o homem na arena cuja face está marcada por poeira, sangue e suor. Mas quando ele está na arena, na melhor das hipóteses, ele vence, e na pior, ele perde, mas quando ele fracassa, quando ele perde, ele o faz com grande ousadia. (BROWN, 2012a).

As palavras de Rosevelt traduzem muito bem que saber viver é aprender a ousar quando não há marco seguro e inabalável, pois a vida é, em muitas ocasiões, “incerta e de vez em quando somos suas vítimas”. (KIVITZ, 2009, p. 153).

O conhecido teólogo e escritor, mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo, Ed René Kivitz analisando o livro bíblico de Eclesiastes, sob uma ótica existencialista, aponta que a perspectiva adotada pelo livro concebe a vida como “[...] uma convivência constante com o imponderável, o aleatório, com fenômenos e eventos que não obedecem a estatísticas, nem respeitam probabilidades” (KIVITZ, 2009, p. 153) — e aqui é perceptível a aceitação da vulnerabilidade. Mas, o sábio não cede à fatalidade. Ele reage às incertezas e aos imprevistos com pelo menos seis atitudes: escolhe viver; desfruta do efêmero; celebra a vida; divide a vida com as pessoas amadas; diz mais sim do que não (faz tudo com empolgação); deposita a fé em Deus ou no transcendente. (Cf. KIVITZ, 2009, p. 150-163); e nesse último caso reconhecemos que há pessoas que creem em um transcendente imanente, destituído de qualquer sacralidade.

Agrada-nos finalizar esse tópico com um fato histórico que nos serve de analogia para aquilo que delineamos aqui. Após uma vitoriosa batalha, na antiga Roma, havia uma cerimônia civil e religiosa realizada com o propósito de homenagear publicamente os generais vitoriosos de uma guerra ou uma campanha bem-sucedida no estrangeiro, bem como para exibir as glórias de Roma.

Os Triunfadores (triumphators) eram conduzidos com pompa ao capitólio romano, vestidos de púrpura, com uma coroa de louros na cabeça, sentado em um carro magnífico, puxado por cavalos brancos e precedido por figuras importantes; seguido por todo o seu exército e uma grande multidão. À sua frente iam os despojos dos vencidos, os reis e chefes prisioneiros, com correntes de ouro e prata. Atrás as vítimas que seriam mortas.

Em meio a tanta pompa, entretanto, um evento passava despercebido da grande multidão. No carro do Triunfador existia um escravo que se colocava atrás dele e que gritava, com uma voz destoante das aclamações da multidão: “Lembra-te que és homem”, “Cuidado! Não caias” (*Cave ne cadas*, em latim). As palavras do escravo, junto ao Triunfador, tinham a função de alerta ao general que, em meio à embriaguez da glória, ele não deveria esquecer-se de sua condição humana, a ponto de se vê como um “deus” ou “alguém dotado de poderes especiais”. O Triunfador deveria se lembrar de que muitas vezes a queda segue, de perto, a vitória.

Esse fato histórico nos serve para salientar que a ética do cuidado almeja trazer à consciência dos indivíduos uma dimensão da experiência humana, muitas vezes esquecida: a da vulnerabilidade; e como uma dimensão, essa não corresponde à totalidade da experiência humana que é, também, paradoxal. Caímos, muito facilmente, em puros esquematismos que tentam explicar a complexidade humana, mas não devemos perder de vista que, de um lado, a imponência, a beleza, a glória, as vitórias e, de outro, a vulnerabilidade e a fragilidade são dois extremos da experiência humana. Abarcar esses extremos, e tudo que se encontra no meio, é uma atitude de maturidade que não sucumbe à ilusão dualista, porém dá lugar à sabedoria do “tanto isto quanto aquilo”, quando falamos da complexidade, da incerteza da vida e de nossa experiência imersa nela.

É certo que a atenção à vulnerabilidade abre espaço para cuidarmos e sermos cuidados; abre espaço para um estilo de relacionamento caracterizado por

atitudes mutuamente comprometidas, nas quais se tende a aprofundar a conexão com o outro, guardando cada pessoa a sua autonomia; a vulnerabilidade dá bases para a fundamentação de uma ontologia das relações humanas. Ao abordar de alguma maneira o tema da conexão, não há como descartarmos os sentimentos e as emoções que envolvem a conexão; além do que, sentimentos e emoções são aspectos que compõem a realidade humana e são abarcados pela ética do cuidado.

3.3.2 O valor das emoções para os juízos éticos

A ética do cuidado advoga que a fonte real do comportamento ético está “na resposta afetiva humana” ou “na relação”. Essa última entendida como “[...] conjunto de pares ordenados gerados por alguma regra que descreve o afeto — ou a experiência subjetiva dos membros [isto é, daqueles(as) que estão envolvidos(as) na conexão]”. (NODDINGS, 2003, p.14). Assim, em toda a discussão sobre a eticidade, a partir da perspectiva do cuidado, o foco no afeto, que dá origem ao sentimento ético do cuidar e à necessidade de permanecer em contato com ele, será salientado.

Isso necessariamente não quer dizer que a discussão naufrague no sentimento, mas que é preciso dar atenção e crédito adequado à base afetiva da existência. (Cf. NODDINGS, 2003, p. 14). Deveras, o reconhecimento e o anseio pela relação, para essa perspectiva da moralidade, constitui a base da ética do cuidado, e “a alegria que acompanha a satisfação do nosso cuidado com a ética ideal que nos sustenta como cuidadoras[res]”. (NODDINGS, 2003, p. 17).

Estudos não apenas no campo da filosofia (Cf. SALOMON, 2007; STOCKER; HEGEMAN, 2002; GONZÁLEZ, 1999), mas, sobretudo, da psicologia salientam a importância dos vínculos afetivos e da base emocional da existência.

Lembramos aqui os estudos do psicanalista inglês Donald Winnicott (1896-1971), que coloca os vínculos afetivos como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de um *self* com defesas necessárias para a sobrevivência, e padrões singulares e individuais de conduta e do modo de se colocar no mundo (Cf. BLOCK, 2008). Para o psicanalista citado, quando uma criança não encontra as

condições favoráveis nos vínculos afetivos, ela permanece frágil; sua verdadeira identidade falha em formar-se ou se torna escondida através de uma pseudoidentidade. A criança se desenvolve fragilmente a partir das reações aos fracassos do ambiente e não em função das suas necessidades pessoais. Como afirma Ana Mercês Block (2008):

Os vínculos afetivos estão relacionados [...] à segurança. Encontrar no outro a capacidade de garantir a segurança emocional e acolhimento. Winnicott relaciona aos processos de desenvolvimento formas de amparo, e tudo está voltado para a formação de um eu único, separado da mãe. A questão poderia ser então vista como: afetos que ligam e permitem, ao mesmo tempo, o desligamento e a individuação.

A ética do cuidado dá importância à relação de reciprocidade e à compreensão da vida afetiva — emoções e sentimentos — que compõem o ser humano e se constitui em um aspecto fundamental de sua existência. De acordo com as palavras de Ana Mercês Block (2008), das quais nos apropriamos para reiterar a nossa afirmação, as “[...] emoções e os sentimentos são como o alimento do nosso psiquismo e estão presentes em todas as manifestações da nossa vida. Necessitamos deles porque dão cor e sabor à nossa vida, orientam e nos ajudam nas decisões.” E mais, “[...] são elementos importantes para nós, que não podemos compreender sem sentimentos e emoções”. (BLOCK, 2008, p. 169).

A bem da verdade, as investigações mais recentes no campo ético têm se preocupado não apenas com as fontes ou os fundamentos do dever moral, mas em demonstrar que as emoções têm um papel central na moralidade. Tais investigações vão desde a perspectiva que vê a emoção como determinante da ação moral até a defesa das emoções como motor da ação moral que leva consigo juízos morais evidenciando que as emoções têm um tipo de racionalidade própria.

Assim, nessas reflexões, há uma margem para vislumbrar constelações analíticas nas quais se entrelaçam ideias e sentimentos que nos mobilizam, o que, certamente, encaminha-nos em busca do “elo perdido” desta relação mutuamente constitutiva do comportamento moral (CORTINA, 2009). Vale aqui mencionar que, só a partir da segunda metade do século XX, com predominância em seu final, e nos

primeiros anos do século XXI³⁰, estudos epistemológicos têm contestado as rígidas distinções entre afirmações analíticas e sintéticas, entre teoria e observação, entre fatos e valores, e timidamente questionado o hiato entre emoções e conhecimento, bem como a importância das emoções como juízo avaliador (JAGGAR, 1997; STOCKER; HEGEMAN, 2002).

As emoções têm sido levadas a cabo no campo ético para reafirmar que os afetos não são desfavoráveis à racionalidade, pelo contrário, são a partir delas que se explicam a motivação para atuar moralmente.

[...] A razão nunca é realmente desapaixonada [imparcial] e nunca é livre de interesses e das perspectivas do self. E, portanto, nunca está simplesmente em desacordo com as paixões, mas sempre e necessariamente confabulada ao menos com algumas delas. Assim, Nietzsche sugere que o que chamamos de razão não é senão outra paixão, e às vezes a mais forte delas. [...] razão e reflexão [...] não podem ser entendidas como "faculdades" separadas, nem totalmente desapaixonadas, senão essenciais para o objetivo de distanciarmo-nos, descrever e questionar as nossas emoções em linguagem [...].³¹ (SOLOMON, 2007, p. 314).

Entender os diferentes modos pelos quais as emoções operam conjuntamente com a racionalidade na construção da ética e da formação da personalidade moral daria margem para uma intervenção no campo educativo, o que possibilitaria aos sujeitos gozarem de uma experiência ética genuína com a consciência plena e integral que incitaria a assumir responsabilidades morais efetivas (DELGADILLO; MARROQUÍN; LIÉVANO, 2013).

É certo que existem emoções antissociais, daninhas e ambíguas, porque, ainda que não pretendam derrubar os outros, tendem a ser extremamente

³⁰ Não é difícil perceber que esses estudos começam a despontar em um contexto sócio-histórico cuja marca paradigmática é a da abordagem complexa da realidade e que tem como princípios constitutivos a integração, a multidimensionalidade, o diálogo, a unidade/diversidade de todas as esferas da realidade. Edgar Morin (2011) ajuda-nos a entender esse paradigma ao explicar que o vocábulo complexidade é proveniente de *complexus* e “[...] significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre unidade e multiplicidade.” (MORIN, 2011, p. 36).

³¹ “[...] la razón nunca es realmente desapasionada y jamás está libre de los intereses y las perspectivas del yo. Y, por tanto, nunca está simplemente reñida con las pasiones, sino siempre y necesariamente confabulada al menos con algunas de ellas. De ahí que Nietzsche sugiera que lo que llamamos razón no es sino otra pasión, y a veces la más fuerte de ellas. [...] la razón y la reflexión [...] no se entiende como “facultades” separadas, ni totalmente desapasionadas, si no esenciales para la capacidad algo objetiva de distanciarnos, describir y cuestionarnos nuestras emociones en el lenguaje [...].” (SOLOMON, 2007, p. 314).

destrutivas, a exemplo da inveja, da vingança, do rancor, do ciúme, do ressentimento e do egoísmo. Descartá-las da teoria moral seria daninho, posto que constituem parte do espectro emocional de todo ser humano. Emoções como a empatia, a compaixão, a preocupação com outrem e a indignação, ante crueldades, são, por sua vez, necessárias para o desenvolvimento de posturas morais adequadas.

Uma teoria moral adequada seria aquela que nos conduziria a um entendimento tanto dos sentimentos apropriados quanto aos raciocínios adequados. Por conseguinte, isso ampliaria a nossa capacidade de aprender e cultivar nossas emoções, bem como se responsabilizar e ter controle sobre o que sentimos para termos uma vida satisfatória com nós mesmos e com os outros (SOLOMON, 2007). O filósofo Robert Solomon declara que uma das coisas pela qual podemos compreender o que nos torna seres humanos é

[...] ser capaz de nos tornar autoconscientes, refletir e descrever nossos sentimentos, tomar decisões e modificar profundamente o nosso comportamento emocional. Esta é a fonte de nossa liberdade e nossa responsabilidade para com as nossas emoções. E assim, independentemente de quanto alcancemos a entender sobre os mecanismos neurais das emoções, devemos assumir a responsabilidade por nossas emoções e apreciar o papel crucial que desempenham na nossa ética e até que ponto determinam uma boa parte de nossa identidade. (SOLOMON, 2007, p. 314)³².

Todas essas questões estão relacionadas à ética do cuidado, posto que o cuidado é parcialmente emocional, isto é, implica sentimentos e requer certo grau de empatia. As emoções cumprem por certo importantes funções no âmbito da moralidade: elas são fenômenos mentais que complementam o discernimento da razão e conduzem ao mundo dos valores éticos, estéticos e religiosos; dotam o mundo de significado, pois sem elas só haveria regras e métodos desprovidos de inspiração; exigem do indivíduo uma cuidadosa avaliação da pertinência de cada situação concreta, contrariando as perspectivas tradicionais, as quais sustentam que

³² [...] el hecho de poder hacernos autoconscientes, reflexionar sobre nuestros sentimientos y describirlos, tomar decisiones y modificar profundamente nuestra conducta emocional. Ésta es la fuente de nuestra libertad y nuestra responsabilidad sobre nuestras emociones. Y por eso, con independencia de cuanto alcancemos a comprender sobre los mecanismos neurales de las emociones, hemos de asumir la responsabilidad de nuestras emociones y apreciar el papel crucial que desempeñan en nuestra ética y hasta qué punto determinan una buena parte de nuestra identidad. (SOLOMON, 2007, p. 314).

uma correta percepção da realidade deve se abster de qualquer conteúdo emocional — e aqui vale ressaltar a contribuição das emoções nas análises sobre as questões da discriminação, da intolerância e da exclusão; estão constituídas de juízos avaliativos que proporcionam a orientação básica no mundo e em nosso trabalho recíproco com os demais (GONZÁLEZ, 1999; SOLOMON, 2007).

Devemos nos perguntar como as emoções foram descritas e concebidas? Como a ética do cuidado as avalia? Quais as potencialidades dessa descrição para o campo educativo? É certo que filósofos e cientistas tentaram de diversos modos descrever as emoções, tanto de maneira abrangente quanto de modo mais conciso. Cada tentativa de reunião das emoções sob um conjunto de descritores suscitou objeções (Cf. NODDINGS, 2003), que nesse trabalho não vamos nos deter, mas mencionar brevemente para entendermos o palco em que se dão os debates e a perspectiva adotada pela ética do cuidado. Em seguida, explicaremos melhor a perspectiva das emoções como juízos avaliadores, dotados de uma estrutura conceitual, bem como a defesa de sua importância moral e epistemológica enquanto tal.

3.3.2.1 Síntese histórica das emoções no campo científico

Consoante Alisson Jaggar (1997), as emoções, ainda que não suprimidas totalmente, no campo epistemológico, sempre foram colocadas em suspeita e, geralmente, vistas como impedindo ou distorcendo os dados da realidade; contrastadas com o racional são o seu oposto, e somente são aceitas quando adequadamente submetidas ao ordenamento racional. É notório que “[...] a razão e não a emoção [mais intensa que o sentimento] tem sido julgada a faculdade indispensável ao conhecimento” (JAGGAR, 1997, p. 157).

Jaggar (1997) assinala que, na filosofia antiga, Platão retratou, na obra *Fedro*, as emoções como ímpetos irracionais (cavalos) que precisavam ser controlados pela razão (o cocheiro). Não se tratava, então, de suprimi-las totalmente, mas de submetê-las ao domínio racional. “[...] Na verdade, eles [os gregos] julgavam que as emoções forneciam uma indispensável força motriz que deveria ser adequadamente

canalizada. Afinal, sem cavalos, a habilidade do cocheiro seria inútil.” (JAGGAR, 1997, p. 157).

Para os filósofos gregos e medievais, não havia uma cisão absoluta entre as esferas racional e emocional, uma vez que éramos considerados entes que participávamos integralmente da realidade do mundo seja pela dimensão corpórea, seja pela dimensão intelectual: a realidade dos entes e das coisas enquanto existência e a essencialidade que constituía a natureza dessas, tais como são em si mesmas, estava desvelada e manifesta aos nossos sentidos e pensamentos (CHAUÍ, 1995). Todavia, esse esquema de compreensão ontológica foi “rompido” pela modernidade ao se indagar sobre a capacidade e a possibilidade humana de conhecer, ou melhor, ao questionar, ou não ter por evidente, “a relação entre o pensamento e as coisas, a consciência (interior) e a realidade (exterior), o entendimento e a realidade” (CHAUÍ, 1995, p.114); simultaneamente se delineia “uma teoria do ‘objeto’ e do ‘sujeito’”, levando em consideração uma dinâmica correlação entre o sujeito pensante e objeto cognoscível. O ser humano se vê, então no contexto moderno, mais autônomo e distinto da natureza que é reduzida à mecânica, e que poderia ser decifrada a partir da linguagem matemática. Igualmente, as relações hierárquicas e bipolares entre o racional e o emocional vão se consolidando. No plano axiológico,

[...] Os valores foram sendo deslocados para os seres humanos e enraizados em suas preferências e respostas emocionais. A separação entre fatos supostamente naturais e os valores humanos significava que a razão, a fim de poder fornecer um entendimento fidedigno da realidade, deverá ser abstraída desses valores para não ser por eles contaminados. Assim, cada vez mais, embora não universalmente, a razão foi reconceptualizada como a habilidade de fazer inferências válidas a partir de premissas estabelecidas alhures. A validade das inferências lógicas era considerada independente das atitudes e preferências humanas; esse era agora o sentido no qual a razão deveria ser aceita para ser objetiva e universal. (JAGGAR, 1997, p. 158).

Nesse contexto de redefinição da racionalidade, como faculdade puramente instrumental, a emoção também segue o mesmo processo. O sentido que lhe é atribuído passa ser a de “[...] impulsos não racionais e, muitas vezes, irracionais que agitam o corpo regularmente”. Daí o fato de que “[...] se referir a emoções, como “paixões”, enfatiza que elas aconteciam a um indivíduo ou que lhe eram impostas – *algo que se sofria* em vez de *algo que se fazia*” (JAGGAR, 1997, p. 158 – grifo

nosso). As mesmas restrições e suspeitas construídas ao longo do pensamento filosófico, embora haja algumas exceções, cristalizaram-se de igual modo na história da ciência. Bader Sawaia (2008, p. 100) declara que a dimensão afetiva foi considerada “um fenômeno contingente, produto da linguagem ou da cultura, ou ao contrário, um fenômeno biológico, uma substância dura que se manifesta ao ser provocada por estímulos exteriores”.

Deveras, as primeiras teorias científicas sobre as emoções as reduziram às sensações e ao campo da fisiologia; concepção denominada por Alisson Jaggar (1997) de “Visão pouco Inteligente das emoções”, pertencente ao âmago do pensamento positivista que impregnou, em maior ou em menor grau, a ciência ocidental. Elas admitiam uma inter-relação entre percepção, emoção e mudança corporal. Reconheciam uma disposição há muito aceita que poderia assim ser descrita:

(1) percepção → emoção → mudança corporal

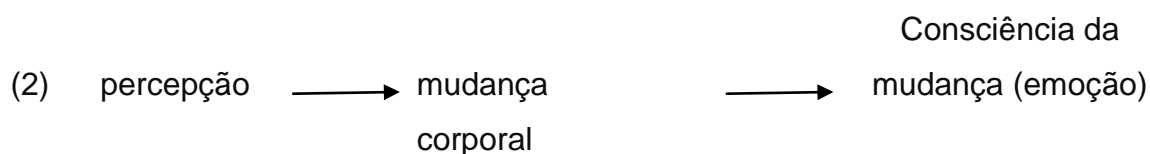
Essa noção sugere que

[...] percebemos algo que desperta um afeto ou emoção mental, e a emoção causa ou é seguida por alguma mudança corporal. Por exemplo, se vejo algum monstro apavorante vindo em minha direção, sinto medo e meu corpo reage com coração acelerado, as palmas das mãos transpiram e os vasos sanguíneos se contraem. (NODDINGS, 2003, p. 172).

As teorias fisiológicas, próprias do positivismo, estabeleceram uma separação entre percepção sensorial e interpretações cognitivas, o que, como explica Jaggar (1997, p. 161), direcionaram a “[...] identificar as emoções como reações físicas ou movimentos corporais involuntários que as acompanham, como dores ou náuseas, acessos febris ou tremores; as emoções eram também assimiladas à diminuição de funções ou movimentos fisiológicos, como na tristeza, na depressão ou no tédio.”

Evidentemente, essa noção criteriosa foi desafiada, uma vez que nem toda emoção ou todo afeto são acompanhados por mudanças corporais óbvias. As mesmas sensações ou respostas fisiológicas podem ser interpretadas como emoções diferentes, dependendo do contexto em que são experimentadas; as emoções identificadas como sensações tornariam impossível afirmar que alguém

pode não estar consciente de seu estado emocional, já que sensações são por definição percepções conscientes; e, por fim, em vez de serem episódicas, como respostas fisiológicas, elas dependem da disposição do sujeito. Esses argumentos, apresentados por Alisson Jaggar (1997, p. 161), fazem objeção a uma tese previamente enunciada pelas teorias fisiológicas. Ao esquema descritivo das teorias fisiológicas, que mencionamos anteriormente, William James sugeriu que a ordenação mais adequada fosse (Cf. NODDINGS, 2003, p. 173):



A teoria do estado de consciência de William James conduziu a avanços no *corpus* teórico sobre as emoções e nas pesquisas fisiológicas, o que não significa que elas não tenham recebido críticas. James certo estava ao asseverar que “[...] as vísceras estão necessariamente envolvidas na emoção, mas ele parece ter estado incorreto ao nomear as mudanças viscerais como causa suficiente de emoção” (NODDINGS, 2003, p. 173). Houve, após William James, aperfeiçoamentos nas teorias fisiológicas, contudo os rumos das pesquisas, para muitos teóricos, dirigiram-se para o comportamento. Assim, comportamentos “[...] como a contração dos músculos faciais ou punhos cerrados, poderiam caracterizar raiva, mãos trêmulas e joelhos bambos, medo; lágrimas e profundo abatimento, tristeza [...]”. (NODDINGS, 2003, p. 173). Essa abordagem também se mostrou insuficiente, posto que “[...] não podia se responsabilizar pela raiva silenciosa, o medo contido ou a tristeza iniciada com a rigidez do lábio superior”. Nesse sentido, instava “[...] a necessidade de observar o processo interno (consciente) da emoção [...]” (NODDINGS, 2003, p. 174) surgem as teorias cognitivas da emoção. “Essas concepções, então, mais recentes enfatizam que tanto os julgamentos intencionais como perturbações fisiológicas são elementos integrantes da emoção” (JAGGAR, 1997, p. 162).

As emoções passam a ser enfatizadas não por suas qualidades ou características fisiológicas que a elas podiam estar associadas, mas pelo aspecto intencional ou ao julgamento adjunto: “[...] é o conteúdo do meu pensamento ou julgamento associado que determina se minha agitação física e inquietação serão

definidas como ‘ansiedade pelo atraso de minha filha’ ou ‘expectativa pelo desempenho de hoje à noite’.” (JAGGAR, 1997, p. 162).

As descrições cognitivas têm sido criticadas como sendo extremamente racionalistas, e “[...] não aplicáveis a emoções presumidamente espontâneas, automáticas ou globais, como sentimentos generalizados de nervosismo, contentamento, angústia, êxtase ou terror” (JAGGAR, 1997, p. 162). Por conseguinte, elas abrem a possibilidade de entendimento que as crianças e animais experimentam as emoções de modo primitivo ou rudimentar. Longe, entretanto, de ser um juízo inaceitável, esse entendimento possui um corolário desejável, pois “[...] sugere que os seres humano e se desenvolvem e amadurecem nas emoções assim como em outras dimensões; eles aumentam o âmbito, a variedade e sutileza de suas respostas emocionais de acordo com suas experiências de vida e suas reflexões sobre as mesmas.” (JAGGAR, 1997, p. 162).

As explicações cognitivas da emoção apresentam, também, as suas fragilidades. A mais séria diz respeito à reprodução do esquema conceitual que elas mesmas procuram combater, a saber: a cisão artificial positivista entre emoção e pensamento. Contudo, de que maneira elas reproduzem tal cisão? Ao explicar

[...] a emoção como tendo dois ‘componentes’: um componente afetivo e ligado à sensação e uma cognição que supostamente o interpreta ou identifica [...]. Essa nítida distinção rompe com quaisquer vínculos conceituais entre o que sentimos e o mundo ‘externo’: se são coisas concebidas como cegas, brutas ou indiferenciadas, então não podemos dar qualquer sentido à noção de que uma sensação se ajusta ou não aos nossos julgamentos perceptivos, isto é, se são ou não adequada. (JAGGAR, 1997, p. 162).

Outra dificuldade é que quando a intencionalidade é vista como cognição intelectual e deslocada para o centro das análises das emoções, os elementos afetivos são relegados à periferia, “[...] transformando-se em elementos conceituais irreais ou vacilantes, cuja relevância em relação à emoção é obscura ou mesmo negligenciável.” (JAGGAR, 1997, p. 163). Alisson Jaggar sintetiza os problemas da teoria cognitivista da emoção do seguinte modo:

[...] as considerações cognitivas da emoção, permanecem em sua maioria, problemáticas, na medida em que deixam de explicar a relação entre seus aspectos cognitivos e afetivos. Além disso ao dar prioridade aos aspectos

intelectuais sobre os aspectos afetivos, reforçam a tradicional preferência ocidental pela mente sobre o corpo. (JAGGAR, 1997, p.163).

Vale ressaltar que o aspecto positivo das teorias cognitivas está na identificação da intencionalidade como característica vital das emoções. Ademais, uma explicação adequada e completa do que vem a ser *emoções* envolve as reações fisiológicas, o comportamento e a cognição, ou seja, ela deve responder: a) pela experiência ou sensação consciente da emoção; b) pelos processos que ocorrem no cérebro e no sistema nervoso, e c) pelos padrões de emoções expressivos e observáveis, particularmente aqueles que ocorrem na face (Cf. NODDINGS, 2003, p. 174).

3.3.2.2 Emoções como juízos avaliadores

Uma perspectiva mais filosófica, com sua ênfase na ética e no autoconhecimento, tem se ocupado dos aspectos conscientes e cognitivos das emoções. Sem negligenciar que os sentimentos e a fisiologia sejam relevantes, dado que nenhum sentimento ou reação fisiológica pode ser considerado se quer como emocional, a menos que possua a propriedade de intencionalidade (SOLOMON, 2007), procuram analisar como as emoções se encaixam e funcionam em nossa vida, o seu significado. Robert C. Solomon (2007, p. 278-279) insiste que as emoções

[...] envolvem essencialmente a capacidade de conceituar e avaliar [...]. Isso também explica como as emoções têm significado. Não apenas "encaixam" em nossas vidas, mas as modelam por suas concepções e avaliações das situações em que nos encontramos ou poderíamos nos encontrar, as pessoas com quem lidamos, e de nós mesmos e do nosso lugar no mundo.³³

De acordo com esse autor, as emoções são implicações no mundo, não mero sentimentos trancados em si mesmo. Isso significa dizer que para que um indivíduo

³³ “[...] las emociones involucran esencialmente las capacidad de conceptualizar y evaluar [...]. Esto explica, asimismo, cómo es que las emociones poseen un significado. No sólo ‘encajan’ en nuestras vida, sino que la modelan mediante sus concepciones y evaluaciones de las situaciones en las que hallamos o podríamos hallarnos, de las personas con quienes tratamos, y de nosotros mismos y nuestro lugar en el mundo.” (SOLOMON, 2007, p. 278).

tenha uma emoção, ele “[...] deve estar envolvido no mundo, ao menos percebendo o mundo e tendo um interesse e um papel em acontecimentos mundanos.” (SOLOMON, 2007, p. 305)³⁴. As emoções nos proporcionam “[...] a orientação básica no mundo e em nosso trato recíproco com os outros.” (SALOMON, 2007, p. 295)³⁵. Nesse sentido, elas também carregam juízos de valor, mais parecidos a avaliações morais e estéticas que reações fisiológicas ou a impulsos animais. As emoções são julgamentos avaliativos que orientam ao bem-estar de nós mesmos e dos outros. Ademais, elas possuem uma estrutura conceitual, são inteligentes, portanto.

Robert Salomon (2007) concorda com o emotivismo sobre o fato de a ética ser em boa medida uma questão de emoção, ou melhor, “que a estrutura das emoções morais é de natureza moral” (Cf. SALOMON, 2007, p. 280, 282). Entretanto, rejeita a proposição que advoga ser a ética não cognitiva e uma simples questão emocional e de atitude. Em suas palavras: “[...] Dizer que a ética é uma questão de emoção não implica negar a ética, mas sim de enfatizar nosso apreço e compreensão da sabedoria das emoções³⁶.” (SALOMON, 2007, p. 280).

Evidentemente, Salomon (2007) está correto em suas ponderações, pois a compreensão do emotivismo ético obscurece o aspecto cognitivo das emoções, bem como apresenta sérias dificuldades como: não explicar o fato da argumentação moral, que nos conduz a tomar uma decisão ponderada, tampouco explica a razão pelo qual os juízos morais nos impelem a agir (CORTINA, 2005).

Os juízos são essenciais às emoções, pois são esses que as estruturam: “A emoção é já uma afirmação de um juízo moral, sem a qual seria inteligível³⁷” (SALOMON, 2007, p. 282). É importante esclarecer que Salomon ao falar de juízos não se refere a *juízos deliberativos*, ou seja, àqueles que comportam

³⁴ “[...] para que un ser tenga una emoción, debe involucrarse en el mundo, cuando menos percibiendo el mundo y teniendo algún interés y desempeñando algún papel en los acontecimientos mundanos.” (SOLOMON, 2007, p. 305).

³⁵ “[...] la orientación básica en el mundo y en nuestro trato recíproco con los demás.” (SOLOMON, 2007, p. 295).

³⁶ “[...] decir que la ética es una cuestión de emoción no implicaba desestimar la ética, sino más bien insistir en nuestra apreciación y comprensión de la sabiduría de las emociones.” (SALOMON, 2007, p. 280).

³⁷ “La emoción es ya una aserción de un juicio moral, sin la cual resultaría inteligible.” (SALOMON, 2007, p. 282).

necessariamente muito (ou algo de) pensamento. O que esse autor tem em mente se aproxima muito com a intuição, com um juízo repentino.

Os juízos que estruturam as emoções tampouco necessitem ser verbalizados ou explicados, nem aos outros nem aos demais. Não são, tampouco, representações plenamente conceituais do mundo, expressas em cláusulas do tipo “que...”, “isto é..., isto...” que tomam como objetos proposições em lugar de objetos, pessoas ou relações concretas (SALOMON, 2007). Encarnamos e aprendemos o que é verdadeiro, certo, correto, bom ou mentira, incorreto, mal a partir de articulações que nem sempre são completas ou quase completamente proposicionais ou articuladas; embora seja óbvio que há uma maneira de articular, ou expressar verbalmente, esse conhecimento de modo que outros o possuam ou sejam capazes de possuir, o que você pode somente mostrar (Cf. STOCKER, HEGEMAN, 2002).

Qualquer um de nós é capaz de justificar habilidades possuídas, tais como caminhar, escrever e ler, fazer cálculos, andar de bicicleta e dançar, apenas justificando que aprendemos e isso pode ser análogo ao comportamento moral. Ora, isso parece razoável, pois, evidentemente, se afirmamos que, no presente, somos capazes de fazer algo que antes não fazíamos é porque aprendemos; talvez seja mais fácil demonstrar que explicar o *como* chegamos a adquirirmos tal conhecimento.

De igual modo, se indagarmos sobre os fatores que nos levam a apresentar comportamentos que antes não tínhamos, a aprendizagem não se apresenta como um processo simples. A mão que se colocou no guidom e nos auxiliou na aprendizagem do andar de bicicleta não nos ofereceu conhecimento proposicional, no entanto, nos guiou e ajudou e acabamos sabendo o *como* conduzir o veículo do ciclo de modo que não conseguimos descrever. Do mesmo modo,

Parece não ser possível dar uma descrição completa e repleta de detalhes de como um pai ou mãe pode brincar bem com uma criança. Da mesma forma, não existe também uma descrição completa e detalhada de como se deva manter uma conversação interessante com um amigo. E nem, no que se refere a isso, parece ser possível dar uma descrição genérica do que seja exercer bem uma profissão como a de um filósofo, psicólogo, etc. Pelas mesmas razões poderemos também não ser capazes de dar uma receita articulada para produzir sequer um único episódio. (STOCKER; HEGEMAN, 2002, p. 237).

O primordial é termos a percepção de que há vários caminhos para chegarmos ao conhecimento de uma mesma coisa, inclusive sobre questões morais. Nesse sentido, a razão articulada deixa de ser a única fonte de informação ou meio de acesso à realidade e aos valores. Se, portanto, existem várias vias para o conhecimento, não há razão para dar a elas um mesmo peso, pois as condições situacionais é que revelarão a sua preeminência.

Há muitos casos em que se deve dar prioridade ao conhecimento do artista sobre o do crítico; ao conhecimento mostrado pela pessoa que está brincando bem com uma criança, em relação ao de um *especialista em terapia lúdica*; ao conhecimento mostrado por um bom filósofo, em relação ao conhecimento mostrado por regras do que seja filosofar bem. E podemos aqui nos lembrar do conselho moral de Aristóteles, somente como um conselho *suplementar*: se você próprio não tem entendimento ético adequado, talvez por não ter as emoções apropriadas, você pode, no entanto, fazer o que deve, seguindo o exemplo de uma pessoa de bem, que tenha as emoções corretas (STOCKER; HEGEMAN, 2002, p. 238).

É nesse sentido que entendemos a declaração de Salomon de que, em determinadas ocasiões, ele compara os juízos emocionais a *juízos cenestésicos*, toda vez que nossa consciência pode ser meramente tácita. Aqui vale novamente a retomada do recurso metafórico, como modo de tornarmos a nossa reflexão mais palatável. Salomon (2007) toma como fato ilustrativo “descer uma escada”: ao fazê-lo, não cessamos de realizar juízos a cada momento, no entanto não pensamos neles e muito menos deliberamos ou dizemos, por exemplo, “— Agora descer mais o calcanhar direito”. Pode ser que após uma queda feia façamos isso, mas não em condições normais. De modo análogo, “[...] formamos nossos juízos emocionais e temos nossas emoções de maneira irrefletida, mas isso não significa que o fato de fazê-lo não implique aprendizado e conhecimento detalhado do mundo e nosso lugar nele.”³⁸ (SALOMON, 2007, p. 281).

Sobre esse último aspecto, Michael Stocker e Elizabeth Hegeman, em *O valor das emoções*, explica minuciosamente que o que não é verbalizado ou inarticulado em termos proposicionais tem um peso sobre as emoções, os valores e conhecimento. Isso porque em primeiro lugar, as práticas e atividades inarticuladas são, em geral, interpessoais; em segundo, *o como* essas práticas ou atividades, seja

³⁸ “[...] formamos nuestros juicios emocionales y tenemos nuestras emociones de manera irreflexiva, pero esto no significa que el hecho de hacerlo no implique aprendizaje y conocimiento detallado del mundo y de nuestro lugar en él.” (SALOMON, 2007, p. 281).

de forma explícita ou não, dependem das emoções; e por fim, ainda que seja redundante ou tautológico, muitas das práticas inarticuladas são emocionais ou envolvem emoções, basta apenas “[...] nos lembrar das maneiras de ser e estar, ou de se relacionar com nossos pais, ou com nossos filhos” (STOCKER; HEGEMAN, 2002, p. 242).

Para demonstrar que as emoções são juízos avaliadores, Salomon (2007) estabelece uma comparação entre a indignação moral com o simples enfado, irritação e aborrecimento, e adverte-nos de que as diferenças entre essas emoções não residem, fundamentalmente, em suas respectivas intensidades, senão em sua estrutura avaliadora. A indignação moral, em particular, inclui um tipo especial de juízo avaliador que inclui um princípio moral, pois tende à impessoalidade e à generalização.

Quando eu estou com raiva, eu penso “isso é errado”. Não estou só dizendo que eu não gosto ou que me ofende. Quando eu digo que algo é imoral, eu definitivamente não estou dizendo que apenas “desaprovo” e incitando os outros a fazer o mesmo [...]. Eu estou dizendo com grande ênfase: “Isso é errado”, e seu mal não tem nada a ver em particular comigo, com meus gostos e meus valores pessoais. (SALOMON, 2007, p. 283)³⁹.

A ira, conforme Salomon, ainda que seja, também, um juízo que ateste que algo é errado ou mal; é “[...] uma acusação de ofensa pessoal. Eu posso me sentir ofendido porque me insultaram publicamente, mas isso não precisa recorrer a qualquer princípio moral⁴⁰”. (SALOMON, 2007, p. 283).

Fica patente, portanto, que a ira não tem um significado supraindividual como a indignação; a ira só pode ser pessoal. “É claro que é muito provável que somos propensos a racionalizar e elevar nossos juízos pessoais à categoria de julgamentos morais, mas este episódio familiar de autoengano não põe em causa a distinção importante entre a indignação moral e a ira⁴¹”. (SALOMON, 2007, p. 283).

³⁹ Cuando estoy indignado, creo que “esto está mal”. No estoy diciendo sólo que no me gusta o que me ofende. Cuando digo que algo es inmoral, decididamente no sólo estoy diciendo que “desapruebo” e instando a otros a que hagan lo mismo [...]. Estoy diciendo con mucha énfasis: “Esto está mal”, y su maldad no tienen por qué tener que ver nada en concreto conmigo, mis gustos o mis valores personales. (SALOMON, 2007, p. 283).

⁴⁰ “[...] una acusación de ofensa personal. Puedo sentirme ofendido porque me han insultado públicamente, pero esto no tiene por qué apelar a ningún principio moral”. (SALOMON, 2007, p. 283).

⁴¹ Por supuesto somos muy propensos a racionalizar y elevar nuestros juicios personales a la categoría de juicios morales, pero este familiar episodio de autoengaño no pone en tela de juicio la relevante distinción entre la indignación moral y la ira. (SALOMON, 2007, p. 283).

A irritação e o aborrecimento, por sua parte, não só não compartilham qualquer princípio, mas falta ainda qualquer juízo de ofensa. Limita-se a registrar a insatisfação ou desconforto com a situação, sem acusar ninguém, embora a irritação e aborrecimento possam levar à ira, se buscamos alguém quem atribuir a nossa insatisfação ou desconforto⁴². (SALOMON, 2007, p. 283-284).

Salomon comenta que para muitos psicólogos é razoável dizer que as emoções mencionadas pertencem a uma mesma família básica, que compartilham uma visão hostil ou negativa do mundo. Ademais, seguramente elas podem ter os mesmos rasgos fisiológicos e raízes evolutivas. Contudo, assevera o autor, as emoções como a indignação, o aborrecimento e a ira e outras emoções correlatas não se diferem por sua intensidade, porém pelos significados e a natureza dos juízos que as constitui.

O principal argumento a favor da inteligência das emoções, conforme Salomon (2007), não está em que elas implicam em juízos avaliadores, mas em que implicam em juízos sofisticados e conceitualmente complexos. Esse autor nos fala, por exemplo, de *juízos de status* e *juízos de distância*.

Quanto aos *juízos de status*, argumenta o autor que o ser humano não é um animal que se limita a grunir ao se sentir ameaçado, ele utiliza a linguagem para se defender também. O desprezo é uma emoção que se associa a um interessante vocabulário: chamamos a pessoa detestada de víbora, escória, ratazana, por exemplo. O *juízo de status* demonstra a superioridade que mira a inferioridade por cima dos ombros e a inferioridade que alcança os olhos de quem é superior. A ideia metafórica de *juízos de distância*, por sua vez, traduz um autêntico esforço de manter e eliminar a distância com respeito ao objeto de nossa emoção. Assim, o desprezo e a repugnância são emoções que mantêm a distância e o desejo de intimidade o anseio de proximidade.

Resgatando alguns pontos desenvolvidos nesta seção e indo um pouco adiante, é possível declarar que as emoções humanas maduras — embora tenham se desenvolvido a partir de respostas pré-sociais, instintivas — não são biologicamente nem instintivamente determinadas, como nos diz Alisson Jaggarr

⁴² “A irritación y el fastidio, por su parte, no sólo no comparten principio alguno, sino carecen incluso de todo juicio de ofensa. Se limitan a registrar la insatisfacción o el malestar con la situación en, sin acusar a nadie, si bien es cierto que la irritación y el fastidio pueden desembocar en ira si buscamos a alguien a quien echa la culpa de nuestra insatisfacción o malestar”. (SALOMON, 2007, p. 283, 284).

(1997, p. 173), bem como aponta as obras de Humberto Maturana (2009) e António Damásio (2000; 2001), apesar de seguirem perspectivas teóricas diferentes, que concordam sobre um contínuo entre o biológico e o cultural.

Alisson Jaggar (1997) no belíssimo texto intitulado *Amor e Conhecimento: a emoção na epistemologia feminista*, fundamentada na sociologia das emoções, afirma que estas são em parte construídas, e como produtos histórico-culturais, apresentam as marcas societárias que as constitui. Como evidência, a própria linguagem da emoção que utilizamos para definir, realizar explicações básicas ou descrições de emoções ou estados emocionais como orgulho, abraço, ressentimento, raiva, pressupõe normas e valores socioculturais que são embutidos em nossa constituição emocional no processo de socialização (JAGGAR, 1997, p. 173).

Dentre os riquíssimos aspectos analíticos que o texto apresenta e suscita, um desponta sobremaneira pela sua relevância para a reflexão ética. A filósofa Alisson Jaggar fala de uma hegemonia emocional ao salientar que as crenças e avaliações, em parte, têm sua gênese na cultura. Ela enfatiza esse aspecto com alguns propósitos implícitos que julgamos bem definidos. Em nosso julgamento, essa autora aponta para algumas coisas que já mencionamos.

Em primeiro, as emoções têm um papel importante no âmbito da ação moral ao auxiliar na percepção dos contextos de situações em que elas emergem. Uma correta ação moral deveria ser precedida por uma correta percepção da situação moral. Em segundo, a percepção empática com os outros nos permite apreciar a dor alheia. E por fim, em consequência, um compromisso efetivo com a justiça envolve um compromisso intelectual e afetivo. Ademais, não há como fugir da responsabilidade que temos sobre as nossas próprias emoções. A capacidade empática e reflexiva pode reorientar as nossas emoções para que sejam adequadas. Todos os elementos se voltam, ou são direcionados por Jaggar, para o exame do contexto das situações de preconceito, discriminação e intolerância.

Para a filósofa Alisson Jaggar, é possível falar de uma hegemonia⁴³ emocional que dentro de uma sociedade hierárquica e desigual tende a (re)produzir

⁴³ Por hegemonia, entendemos, tal como Antonio Gramsci, uma combinação entre direção moral, política e intelectual com dominação, exercida através do consentimento e da força, posto que não

os valores e normas de grupos dominantes, assegurando a sua perpetuação. Embora essa afirmação não seja tão determinante na constituição da subjetividade dos sujeitos singulares,

Seja qual for a nossa cor, é provável que sintamos o que Irving Thalberg chamou de “racismo visceral”; seja qual for a nossa orientação sexual, é provável que sejamos homofóbicos; seja qual for a nossa classe, é provável que sejamos pelo menos um tanto ambiciosos e competitivos; seja qual for o nosso sexo, é provável que sintamos desprezo pelas mulheres. As respostas emocionais podem estar tão profundamente arraigadas em nós, que nos tornam impermeáveis a argumentos intelectuais e podem vir à tona quando dirigimos louvores fingidos e convicções intelectuais diferentes. (JAGGAR, 1997, p. 173)

Decerto, é incontestável que as percepções e valores sexistas ou racistas têm a probabilidade de serem incorporados às nossas emoções, tornando-as, igualmente, racistas e sexistas. O trecho supracitado deixa claro que as nossas respostas emocionais, até mesmo as mais viscerais, por que menos conscientes, estão permeadas pelos valores sociais dominantes; o que, por consequência, pode transparecer como uma “viseira”, na medida em que tende a obscurecer a nossa capacidade de perceber situações de abusos, exclusões e menosprezos.

Entretanto, a influência preponderante que a sociedade exerce sobre a nossa constituição emocional não é absoluta. As pessoas podem experimentar emoções convencionalmente inaceitáveis, chamadas por Alisson Jaggar (1997, p. 174) de “emoções proscritas” — ou seja, as emoções censuradas e interditas socialmente, tais como a raiva, a indignação, etc., vivenciadas de forma visceral. Essas, para além de atestar uma desordem, confusão ou um distúrbio psíquico podem ser a janela pela qual podemos visualizar o sofrimento ou o coração dilacerado de indivíduos ou de grupos subalternos mantidos à custa da manutenção do *status quo*.

A situação social dessas pessoas torna-as incapazes de experimentar as emoções convencionalmente prescritas: por exemplo, é provável que as pessoas de cor se encolerizem e vez de achar graça quando uma piada racista é contada, e mulheres, alvo de gracejos sexuais masculinos, podem não se sentir lisonjeadas mas incomodadas ou até assustadas. (JAGGAR, 1997, p. 174).

haja possibilidade de existir um convencimento generalizado ou absoluto por parte de toda a sociedade.

Por conseguinte, a vivência de uma emoção proscrita, por parte de indivíduos e condições de subalternidade, pode proporcionar a incapacidade de nomear experiências dolorosas e até dúvidas sobre a própria sanidade. Contudo, “quando certas emoções são compartilhadas ou validadas por outros”, essas formam uma subcultura definida por percepções, normas e valores que se opõem às dominantes (JAGGAR, 1997, p.174); daí a relevância e o caráter subversivo que elas nos oferecem em termos políticos, epistemológicos e éticos. Nas palavras de Alisson Jaggar (1997, p. 175),

As emoções proscritas têm uma relação dialética com a teoria crítica social: algumas delas são necessárias para desenvolver uma perspectiva crítica sobre o mundo; outras também pressupõe pelo menos o começo dessa perspectiva. [...] as emoções proscritas podem nos tornar capazes de perceber o mundo de modo diferente daquele retratado nas descrições convencionais. Podem proporcionar as primeiras indicações de que algo está errado com a maneira pela qual os supostos fatos foram construídos, com as compreensões aceitas de como as coisas são. Emoções convencionalmente imprevistas ou inadequadas podem preceder nosso reconhecimento consciente de que as descrições e justificativas aceitas, frequentemente, tanto escondem como revelam sobre o predominante estado de coisas. Somente quando refletimos sobre nossa inicial confusa irritabilidade, revolta, raiva ou medo, podemos trazer à consciência nossa percepção mais profunda de que estamos numa situação de coerção, crueldade, injustiça ou perigo. (JAGGAR, 1997, p. 175).

Evidentemente, as considerações de Jaggar (1997) sobre as emoções proscritas têm um caráter profícuo para a ética e para a educação, uma vez que nos direciona à compreensão de que os sujeitos movidos por emoções estão engajados no que estão fazendo, como mostrou-nos Stocker e Hegemam (2002).

Entender “onde aperta o calo do outro”, a dor alheia e os motivos que os levam a tomar certas atitudes nos tornam, ou deveriam nos tornar, melhores como pessoas. No caso das situações de exclusão, discriminação e intolerância, a violação de direitos só pode ser entendida como fruto de um processo de distorção de “educação” daqueles(as) que deveriam resguardar e lutar pelos direitos fundamentais de todo ser humano. Em particular, o posicionamento ético de todo(a) profissional de educação deve contrariar a toda atitude de indiferença que permeia a educação dominante. Não é possível esquecer que o Brasil é um país que já nasceu com a marca da exclusão e herdamos a insensibilidade diante da miséria alheia. É preciso mexer com a mentalidade que nos priva temporariamente de sensibilidade

para com a dor alheia. Isso demanda afeto, no sentido epistemológico de se sentir afetado e responsáveis pelas situações de violação de direitos, bem como compromisso político.

Como analisamos em outra oportunidade (Cf. RODRIGUES, 2010), Bader Sawaia (2008), por exemplo, no âmbito da psicologia social, adota a afetividade — em especial a categoria ético-política *sofrimento* — como uma categoria desestabilizadora das investigações sociais que “mutilam a vida na pesquisa”; dessa maneira, a autora mostra-nos o quanto as emoções modulam a nossa forma de compreender o mundo, agir sobre ele, e do quanto somos responsáveis por nossas emoções — o que nas relações intersubjetivas, e em se tratando do fenômeno da exclusão, dever-nos-ia orientar a uma ação política em relação ao outro vulnerabilizado(a).

O propósito dos estudos da psicóloga social citada tem em vista, então, “superar o uso moralizador e normatizador de conceitos científicos que culpabilizam o indivíduo por sua situação social e legitimam relações de poder, apoiados na neutralidade [...]” (SAWAIA, 2008, p.97, 98). Esse, evidentemente, deve ser um entendimento necessário a qualquer educador(a) engajado(a) em práticas educativas que entrelaçam a prática da justiça social e do cuidado. Ademais, atentar para o brado de sofrimento dos indivíduos que vivenciam a exclusão ou outras tantas questões que “mutilam a vida” — a exemplo da intolerância, da xenofobia, da discriminação, do racismo e do sexismo —, é uma atitude necessária para que floresça a solidariedade no fluxo da vida que partilhamos em comum.

Como vimos no capítulo 2, apesar de estarmos submersos(as) na cultura e ideologia burguesa, que perpetua a falta de envolvimento e de calor humano, o *esclarecimento* ou a “inflexão em direção ao sujeito” é a via capaz de possibilitar o fortalecimento, na pré-consciência, de resistências ao mecanismo de frieza e preconceitos que procuram se sedimentar em nosso caráter; o que poderíamos expressar toscamente com o sentido de repugnância ou indignação — sentimentos que têm a capacidade de, por vezes, mobilizar-nos emocionalmente e politicamente a uma ação reativa diante do insuportável: o sofrimento de outrem. Essa *reação diante do insuportável*, como define sabiamente a moral chinesa, dá-se pelo entendimento de que a existência se dá no princípio do *encontro*, da *relação com*,

isto é, da interação. A *reação diante do insuportável* como define a sabedoria ocidental é

[...] a incitação que, provindo do outro e se difundindo sobre minha afetividade [a partir da diferença entre as situações entre eu e o tu], logo suscita minha reação. A emoção que a caracteriza é pois uma e-moção, cujo poder de abalar, no meu interior, escapa ao meu interesse tanto quanto à minha reflexão. É deste fenômeno que vem a iniciativa – e não do eu como instância isolada -, esta é a razão pela qual, antes mesmo de poder me conter, sinto-me precipitado para fora de mim (por exemplo, para salvar uma criança). (JULLIEN, 2001, p. 35).

Essa sensibilidade, pautada na consciência do papel da afetividade, conduz-nos a entender, como deixa explícito Bader Sawaia (2008), que a exclusão não é algo adquirido, pois se trata de um fenômeno complexo de determinações sociais mediadas por dimensões de raça, classe, idade/geração e gênero. Pois bem, apenas para mencionar, as consequências estruturais e dinâmicas entre dois ou mais eixos de subordinação-exclusão, que desembocam no desempoderamento e vulnerabilização dos indivíduos, são melhor compreendidas pela metáfora de intersecção⁴⁴ utilizada por Kimberlé Crenshaw (2002).

Ainda que Crenshaw (2002) enfatize excessivamente o “aprisionamento” dos sujeitos via entrelace dos eixos de poder, como raça, etnia, gênero e classe, consideramos que a analogia das avenidas que ela oferece é extremamente útil para compreendermos o posicionamento dos sujeitos nos terrenos sociais, econômicos e políticos. Segundo Crenshaw, essas vias de poder se inter cruzam e nela se movem as dinâmicas de desempoderamento. Por consequência, pode-se depreender que alguns indivíduos estarão mais sujeitos a serem atingidos, com maior ou menor intensidade pelo intenso fluxo de tráfego a depender da combinação das múltiplas

⁴⁴ Em documento para o encontro de especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero, Kimberlé Crenshaw (2002) utiliza o conceito de interseccionalidade. Esse conceito “[...] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos de desempoderamento [...]. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram.” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

opressões resultantes de marcadores sociais negativados pelo contexto societário e que vão sinalizar os lugares de pertencimento na organização social. As desvantagens resultantes da articulação dinâmica dos eixos de poder podem materializar-se em situações bastante arriscadas e que, em contextos de vulnerabilidades pré-existentes, produzem diferentes efeitos no processo de desempoderamento. Em suas próprias palavras: “Por vezes, os danos são causados quando impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrario; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas.” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

A exclusão não apenas promove o desempoderamento e acentua a vulnerabilização dos indivíduos. Ela, também, envolve um embotamento emocional que afeta a capacidade de julgamento dos indivíduos, as suas relações pessoais, a sua segurança, o seu amor-próprio e a sua autoimagem. Nas palavras de Cecília Pires (2004, p. 26), a carência e as necessidades são vivenciadas de forma trágica, por esses sujeitos, a ponto de não só agredirem a subjetividade e o ser social dos indivíduos, mas de aniquilá-la.

As pessoas excluídas são conduzidas a um “[...] comportamento em que o negativo do valor configura-se de modo positivo, numa situação de beligerância e de dissimulação” (PIRES, 2004, p.26); ou seja, a um estado em que as potencialidades e direitos são esquecidos, em que uma identidade negativa se cristaliza e a servidão e a miséria são interiorizadas. Sob este aspecto, Sawaia, em suas pesquisas, declara que a maioria dos(as) desqualificados(as) socialmente (os/as que resistem ou estão em vias de modificar a sua condição) atesta, quase de modo unânime, o sentimento de desvalor e de impotência, e, sobretudo, o desejo de “ser gente” (SAWAIA, 2008, p. 109). Humberto Maturana (1999, p. 17) é enfático ao declarar que, na dimensão educativa,

Podemos ver que a criança se transforma de uma maneira ou de outra. Se o contexto as nega, então aprende esse viver, no qual são negados, com todas as características de sofrimento que isso traz consigo. Encontramos depois com meninos de 16 anos que não estão “nem aí” porque a sua vida não tem sentido, porque nem sequer sabem respeitar a si mesmos.

Decerto, ao adotar a afetividade, Sawaia as relaciona as tramas de poder que permeiam a organização social. Como declara a psicóloga: “Não basta definir as

emoções que as pessoas sentem, é preciso conhecer os motivos que as originam e as direcionaram, para conhecer a implicação do sujeito com a situação que os emociona” (SAWAIA, 2008, p. 110). Assim, é na ligação entre o individual e o coletivo que ela faz uma proveitosa distinção conceitual entre *dor* e *sofrimento*: enquanto a primeira acepção diz respeito a nossa capacidade de sentir e sermos afetados pelo mundo, “o sofrimento é a dor mediada pelas injustiças sociais” (SAWAIA, 2008, p. 98).

Decorre daí a qualificação, por parte de Sawaia, do sofrimento como ético-político; pois é uma experiência de dor que não é vivida por todos(as), mas que todos(as) os(as) que se dedicam às causas humanitárias, inclusive os/as educadores/as, deveriam sentir, uma vez que serve de bússola-teórica e prática para o enfrentamento da exclusão em duas frentes estratégicas: uma de ordem material e jurídica, cuja responsabilidade é assumida ou exigida do poder público, e uma de ordem civil em que todos nos sentimos comprometidos com o sofrimento humano.

Por certo, na esfera do entrelaçamento de ambas as estratégias é que as políticas públicas se humanizam e se tornam hábeis para “responder aos desejos da alma e do corpo com sabedoria” (SAWAIA, 2008, p. 115). A ética do cuidado inter-relaciona uma nova perspectiva ontológica, a da vulnerabilidade humana, com uma epistemologia que nos impele a renunciar a uma atitude de indiferença ou de suposta neutralidade, que incorre na concepção de um expectador imparcial. Em contraposição, a imbricação da ontologia e da epistemologia que nutre a perspectiva ética do cuidado nos impulsiona a uma ação transformadora e emancipatória em que a intersubjetividade aparece e se desenvolve através do princípio de *dupla consciência e identificação parcial* (MIES, 1998, p. 95).

Como vimos até aqui, a ética do cuidado argumenta que as emoções e os desejos são imprescindíveis para alcançar a sabedoria moral, bem como aponta para a necessidade de estarmos preocupados em relação a situações de exclusão e discriminação. Mas, para finalizar esse tópico, queremos — com o fim de evidenciar um elemento que atesta se estamos realmente engajados emocionalmente — reportarmo-nos a uma palestra de Daniel Goleman — renomado psicólogo americano, autor do *best seller Inteligência emocional*. No início da palestra

intitulada *Lateral ThinKing*, ministrada no TED Talk⁴⁵ em março de 2007, Daniel Goleman indaga à sua audiência por que não somos compassivos na maior parte do tempo, mesmo tendo tantas oportunidades para sê-lo. Em seguida, tendo em vista a conduzir a sua plateia à compreensão das razões da exígua assistência que prestamos aos outros, ele faz menção a um experimento ético realizado com seminaristas da Universidade de Princeton, estado de Nova Jérsei, Estados Unidos.

O experimento se processou do seguinte modo: discentes do seminário teológico daquela universidade foram instruídos a pronunciar um sermão a partir de uma passagem bíblica distribuída aleatoriamente. Metade do grupo recebeu temas bíblicos diversos, a outra parte, entretanto, recebeu como tópico a passagem bíblica que continha a parábola do Bom Samaritano, isto é, de um homem que parou para ajudar um estranho necessitado à beira do caminho, como relata o Evangelho de Lucas, capítulo 10, versos de 25 a 37. De posse do tema bíblico, os seminaristas foram orientados a se deslocarem, cada um por sua vez, do prédio em que estavam a outro prédio para ministrar seu sermão. No percurso cada um deles passou por um homem agachado, gemendo, claramente necessitado e em sofrimento. Qual foi o diferencial atitudinal entre aqueles que receberam a parábola do Bom Samaritano como tema em relação aos outros que receberam temas bíblicos diversos? Fez alguma diferença, em relação aos outros estudantes, uma parte da turma refletir sobre a parábola do Bom Samaritano? O resultado do experimento mostrou que os seminaristas, indistintamente, não dedicaram maior atenção ao indigente, pois estavam com pressa e preocupados em executar a tarefa a eles destinada.

Para Daniel Goleman, esse experimento é ilustrativo das diversas circunstâncias que temos para ajudar, mas negligenciamos em fazê-lo. Sem hesitação, Goleman (2007) assevera: “[...] nós não aproveitamos cada oportunidade de ajudar porque estamos olhando na direção errada”. Essa afirmativa justifica, por certo, o título da sua palestra (*Lateral ThinKing* — Pensamento Lateral, em português), dado que o cuidado e a preocupação com o outro estão à margem do nosso campo de visão, porque estamos absorvidos em nossos problemas; preocupados demais com as coisas.

⁴⁵ Ver nota explicativa nº 4.

Quando nos concentramos em nós mesmos, diminuimos a nossa capacidade de compadecer e ter empatia; contraímos o nosso mundo e maximizamos os nossos problemas. Ao voltarmos, ao contrário, a nossa atenção para os outros, avultamos a nossa capacidade de conexão e sintonia; o nosso mundo expande e os problemas parecem mínimos. Já dizia um provérbio sueco que “Uma alegria compartilhada se transforma em dupla alegria; uma pena compartilhada, em meia pena.”

As neurociências, em especial o novo campo da neurociência social, têm contribuído para a compreensão da consciência social dos indivíduos. Através da ressonância magnética funcional e tomografia por emissão de prótons, zonas e circuitos cerebrais estão sendo mapeados por imagens produzidas durante os relacionamentos sociais.

Esses estudos, ao analisarem a compaixão, sinalizam que, por padrão, o cérebro nos ordena a ajudar. Conquanto notemos a outra pessoa em sofrimento, temos empatia; observamos o outro, sentimos o que ele sente e agimos para ajudá-lo. No momento em que temos empatia, nossas emoções e pensamentos entram em sintonia com os da outra pessoa. A atenção desempenha um papel primordial para a consciência social e desenvolvimento da empatia e da sintonia com o outro.

Como deixa claro Dwight Furrow (2007, p. 87): “[...] estar atento é uma função daquilo que nos preocupamos”. [...] Assim como um elevado estado de medo ajuda a detectar perigos no meio ambiente, um elevado estado de empatia ou compaixão engaja a nossa capacidade de detectar propriedades moralmente relevantes”. A atenção e, em seguida, o estabelecimento de laços empáticos genuínos, portanto, coloca-nos em um estado psicológico de preparação para notar e responder as necessidades alheias.

Enfim, a ética do cuidado, por certo, não tenta transmitir formas morais valiosas por si mesmas, nem convertê-las em condutas a serem seguidas à risca. A melhor contribuição que ele oferece é apontar a moralidade como algo relacionado ao cultivo de hábitos virtuosos, como modo de ser e de se comportar.

CAPÍTULO IV

“[...] a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica. É fundamental insistirmos nela precisamente porque, inacabados mas conscientes do incabamento, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética. Educador que, ensinando geografia, "castra" a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se.”
(FREIRE, 1996, p.23)

4. A PEDAGOGIA E SEU SENTIDO ÉTICO

Minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a que nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.
(FREIRE, 1996. p.60).

No presente capítulo, iremos refletir sobre o vínculo entre ética e docência, o resgate do sentido da ética e da intencionalidade da ação docente. Por fim, situaremos o contexto sociológico e filosófico em que emergem as discussões sobre a criação de um código deontológico⁴⁶, com o intuito de sermos conduzidos em um processo reflexivo que nos permita repensar nossas próprias práticas educativas, para fazê-las, de fato, ações que não correspondam somente a uma ética do trabalho bem feito, mas a uma ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro, do cuidado na formação de pessoas sensatas.

4.1 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ÉTICA E DOCÊNCIA

Na trajetória histórica da civilização ocidental, a Pedagogia, gradativamente, foi se firmando como correlato de educação — entendida, por sua vez, em um sentido bastante amplo, como ensinar-aprender ou mesmo instituir o processo educativo.

De fato, a educação tem estado inexoravelmente entrelaçada à gênese do existir humano; e se caracteriza, por sua vez, como empenho humano tanto na compreensão quanto na intervenção intencional sobre si e sobre o mundo. E, à medida que assim procede, se constitui como “[...] um saber específico que desde a paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo ‘pedagogia’”. (SAVIANI, 2008, p. 2). É,

⁴⁶ Ao longo desse capítulo estaremos preservando as concepções de “código deontológico” ou “deontologia docente” uma vez que esses são os termos designados internacionalmente no debate sobre uma ética docente. Feita tal ressalva queremos demarcar que o uso desse termo, nesse capítulo, não reduz a ética profissional do docente às dimensões do dever.

portanto, devido a essa relação tão imbricada com a prática educativa que a pedagogia é, em geral, identificada com a própria atividade intencional de realização da educação.

Em sua intencionalidade, a educação tem o compromisso de transmitir conhecimentos e valores socioculturais das gerações mais velhas para as novas gerações, ou melhor, permitir que os indivíduos tenham a possibilidade de adquirir os elementos essenciais da cultura. Nesse sentido, ela é um processo formativo “exterior” que se acrescenta ao indivíduo. Entretanto, ao mesmo tempo, a educação é um processo formativo “interior” que se extrai do indivíduo, e que visa lograr o máximo desenvolvimento das potencialidades e capacidades intelectuais, físicas e emocionais das pessoas (OLIVEIRA, 2006). A educação tem, portanto, uma dupla dimensão: social e individual, intimamente entrelaçadas, e cujo cultivo se constitui como a base imprescindível para uma vida plena e satisfatória.

É fato que os seres humanos não nascem com uma bagagem de conhecimentos, atitudes e valores necessários para viver como pessoas plenas e desenvolver-se em sociedade; razão pela qual lhes é imprescindível serem educados(as), isto é, submetidos(as) a uma ação educativa (Cf. KANT, 2006). Eis, nessa perspectiva, a importância da função docente nas sociedades modernas e contemporâneas. Ela tem como meta a formação integral das novas gerações, como seres individuais e sociais; o que faz com que o desempenho dessa tarefa se configure como uma das profissões mais necessárias “[...], pois tanto a estrutura social quanto a vida dependem dela enquanto alicerçadas em valores e práticas que são ensinados, elaborados e reelaborados na prática educativa” (PASSOS, 1999, p. 15).

Ademais, considerando-se que a atividade docente pressupõe a interação e a intervenção sistemática sobre o outro e sua condição — ou seja, uma ação que “[...] influi de modo significativo na construção da subjetividade de seus alunos como pessoas e como cidadãos” (BASSO, 2006, p.99) —, por vezes há a possibilidade de riscos de atingir a identidade e dignidade deste outro (SEVERINO, 2011); o que envolve considerações éticas a respeito do que é bom ou mau, justo e injusto, do que vale ou não a pena.

Ora, se isto é assim, é forçoso assumir que “[...] todo ato educativo consiste por ser um ato moral, portanto, como comportamento específico e exclusivamente

humano, não é compreensível sem essência nem referência moral.” (HALTENHOFF, 2004, p. 77).

Jovino Pizzi (2008), ao falar de docência, declara ser primordial entender a atividade docente não a reduzindo a uma simples atividade ocupacional, produtiva ou um mero meio de vida, em que o único interesse seja ganhar dinheiro. Aliás, como ele próprio reconhece: “[...] grande parte dos docentes assume seu trabalho por vocação e se expõe a qualquer risco para assumir seu compromisso, sem outro interesse a não ser ensinar.” (PIZZI, 2008, p. 330).

A docência se configura como “[...] uma relação entre os seres humanos, cuja característica fundamental destaca a formação das pessoas, com uma dimensão vivencial e humana sem precedentes” (PIZZI, 2008, p. 332). Carlos Gil (2006) e Ilda Basso apontam que as principais dificuldades enfrentadas por estes(as) profissionais não se referem à organização institucional, formulação de objetivos, escolha de conteúdos, determinação das estratégias de ensino ou procedimentos de avaliação. Os embaraços primordiais enfrentados pelos docentes dizem respeito à maneira com se relacionam com os discentes, com os seus pares, com a instituição e a própria disciplina que está sob sua responsabilidade (GIL, 2012).

Nessa perspectiva, a formação deve possibilitar “[...] o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão; pois, a realidade educativa em que o professor atua, com frequência, é conflituosa, mutável e complexa.” (BASSO, 2006, p. 99).

Jovino Pizzi (2008) enfatiza duas dimensões do desenvolvimento profissional, correspondentes às mencionadas por Basso (2008), apontando para a responsabilidade que a docência impõe àqueles(as) que a ela se dedicam. Declara-nos o autor: “Na qualidade de profissional, ele [— o docente —] deve responder às exigências intrínsecas ao exercício de sua atividade, enquanto cidadão, ele deve cumprir as exigências mínimas de estar preparado para a vida e para a convivência saudável com os demais sujeitos.” (PIZZI, 2008, p. 322).

É fato que tais exigências, como sinalizamos no capítulo I, é fruto das modificações histórico-sócio-culturais dos sistemas educativos e do enquadramento normativo fornecido pelo Estado (Cf. NÓVOA, 1999).

Em verdade, as requisições da docência apontadas por Jovino (2008) têm confluência com as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* — Lei nº 9.394, de 20

de dezembro de 1996 —, mas não se resume às apresentadas, basta verificar os artigos 1, 2,13 da lei. Ademais, é possível verificar outras exigências, em especial para os(as) pedagogos(as), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura — Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, mais especificamente nos artigos 3, 4, 5.

Tais documentos do governo brasileiro, de certa maneira, orientam para competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na formação do(a) docente, e da qual destacamos algumas que correspondem direta ou indiretamente à questão dos valores, a saber: “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária”; “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos e suas relações individuais e coletivas”; “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-raciais, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, 2006, p. 2). Acho que a referência não é assim. Êta, menina, palpadeira. rrsrs

Na agenda das transformações educativas, a formação docente ocupa um lugar destacado e aparece como horizonte para onde convergem as políticas e ideologias de inovação nessa área.

Qualquer proposta em torno de conteúdos educativos, de reforma dos métodos de avaliação e das instituições educativas, não parece ser viável se não for discutida adequadamente a formação docente. Isso porque, a partir da formação dos Estados nacionais modernos, a educação passou a ser parte constitutiva das chamadas políticas públicas, que como tais devem ser entendidas, não apenas, como sendo papel do Estado em sua programação, gestão e controle, mas também como as razões para legitimar o que se propõe.

Não obstante a intervenção estatal seja um elemento fundamental para a organização e direcionamento dos processos de formação docente, o movimento associativo do professorado desempenha um papel de resistência contra um maior controle do Estado a que os professores foram submetidos na década de 80 do século passado. (Cf. NÓVOA, 1999, p. 27).

O educador português António Nóvoa (1999) declara que, em decorrência das transformações sociais, os valores que sustentavam a profissão docente, em geral, advindos de um enquadramento normativo do Estado, caíram em desuso por não mais constituírem como nortes da ação pedagógica. A bem da verdade, para compreendermos a afirmação de Nóvoa, é preciso entender que os valores

[...] não são nem coisas nem impressões subjetivas [...] Como descobriu Lotze, os valores não são, mas valem. Um a coisa é o valor e outra coisa é ser. Quando dizemos de algo que vale, não dizemos nada de seu ser, mas dizemos que não é indiferente e a não indiferença é a essência do valer. (MORENTE, 1980, p.300 apud SILVA, 2000, p. 65).

Os valores são qualidades puras ou significações das coisas mesmas que só se apresentam como tal no esforço humano de valorar (cf. SILVA, 2000, p.65). Nas palavras de Adolfo Vázquez (2007, p. 153), eles são constituídos pelo ser humano no decurso de sua atividade histórico-social. “Dado que não existe em si, mas *pelo* e *para* o homem, os valores se concretizam de acordo com as formas assumidas pela existência do homem como ser histórico-social.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 153).

Tal compreensão nos conduz a afirmar que os valores só têm vigência e sentido nas circunstâncias vividas e determinadas histórico e socialmente, causa pela qual podem progressivamente se tornarem esvaziados, até ao ponto de não terem mais razão de existir ou serem tidos como desprovidos de sentido. Vale reiterar que “[...] se o valor depende dos ‘entes’ [coisas] dos quais é qualidade significativa, dependerá mais forçosamente ainda do ser humano que o capta, percebe, engendra, constitui, substitui ou rejeita, inventa ou compara”. (SILVA, 2000, p. 65).

Seguindo essa ordem de raciocínio, uma outra dimensão de análise se descortina: os valores devem ser constantemente avaliados a partir do ser humano em suas circunstâncias e na diversidade de suas experiências.

Sônia Aparecida Silva (2000) recorda-nos de que no jogo dos fatores causais da transformação dos valores está também a educação (docentes, métodos, instituições, tradições e renovações, projetos, perspectivas, currículos, administração, etc.). Diz-nos claramente a respeito: “[...] em educação, sempre afirmamos, reproduzimos, inventamos, confirmamos ou introduzimos valores, ainda que não estejamos plenamente (ou, talvez quase nada) conscientes desses nossos

procedimentos” (SILVA, 2000, p. 66). Ademais, entendendo que os docentes travam relações interpessoais, sociais e institucionais nas quais é impossível se manter neutro axiologicamente, ela advoga que o professorado deve se engajar no campo dos valores, dado que para refletir sobre qualquer ideal de educação é preciso levar em conta a questão dos valores. “Todas as nossas representações do que deve ser, e, por conseguinte, de nossas aspirações, nossas normas e nossos ideais, radicam em nossas valorações” (MENSER, 1927, p. 12 apud SILVA, 2000, p. 66). Dessa sorte é imperioso para a classe docente, conforme a autora, e estamos de completo acordo,

[...] Que procure, de início, captar, compreender e explicitar as premissas axiológicas que permeiam as teorizações sobre Educação e a prática pedagógica, conforme estão se processando hoje. Que indaguem sobre o porquê — os porquês — dessa prática ter-se instaurado desse modo, quais as suas possibilidades reais de mudança ou reestruturação e assim por diante. Quais as circunstâncias reais e concretas que engendraram os valores pelos quais se pauta. Que busque um conhecimento rigoroso e profundo das premissas e fundamentos que estão subjacentes às suas hierarquias valorativas. Que tome consciência, enfim das contradições entre teoria e a prática pedagógica, que precisam também ser assumidas e superadas neste domínio de importância decisiva. (SILVA, 2000, p. 65-66).

Esse complexo de elementos serve-nos para revisitar a afirmação de Nóvoa, citada a alguns parágrafos, na qual declara que os valores estatais que escoravam a docência se tornaram obsoletos. Ora se ele assevera isso, por outro, aposta e conclama o professorado a reexaminar os ideais educativos, isto é, eles “[...] têm de reencontrar novos valores; que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à acção presente.” (NÓVOA, 1999, p. 29).

Na mesma direção que Silva (2000), o autor visualiza a necessidade dos docentes edificarem “[...] normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado”, com o risco de que se “[...] os próprios professores não investirem neste projeto é evidente que outras instâncias (Estado, Universidade, etc.) ocuparão o território deixado livre, reivindicando uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 29). Para Nóvoa (1999), bem como para outros autores, é imprescindível a criação de um código de ética como eixo fundante para a valorização social do(a) docente, bem como da melhora da formação e afirmação

epistemológica de seus saberes próprios que se constroem e se consolidam em sua prática. Em suas palavras,

O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade. A deontologia docente tem mesmo de integrar uma componente pedagógica, na medida em que não é eticamente aceitável a adopção de estratégias de discriminação ou de teorias de consagração das desigualdades sociais. (NÓVOA, 1999, p. 29).

Aos docentes cabe a produção de uma cultura profissional que fortaleça e valorize a docência; que se pautem em critérios que definam condições de acesso, progressão, avaliação, etc.

4.2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO HUMANIZADORA

A compreensão do sentido ético do fazer educativo — bem como do conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que estão ligados à especificidade da ação docente e do ser professor(a), e que dentro da literatura especializada é definida por *profissionalidade*⁴⁷— segundo Francisco Altarejos (2003), torna-se mais evidente se atentarmos para o fato de que a docência não é um trabalho entre outros no setor terciário, ou melhor, no âmbito dos serviços.

Ela vai além da dimensão do serviço, pois, indiscutivelmente, o que lhe é intrínseco é o caráter assistencial, ou em outras palavras, o caráter de ajuda que se oferece em prol do desenvolvimento humano.

Embora “serviço” e “ajuda” correspondam à relação entre pessoas, conceitualmente, o que afasta tais vocábulos é a razão da finalidade que cada um exprime. Enquanto a “[...] relação de serviço consiste na atuação de alguém que procura e oferece algo *que eu não posso* ou *não quero* obter por mim mesmo; [...]

⁴⁷ Esse entendimento sobre o que seja *profissionalismo*, entendido como expressão do exercício profissional procede de J. Gimeno Sacristán (1999).

esta não é a mesma situação da relação de ajuda.” (ALTAREJOS, 2003, p. 42)⁴⁸. O filósofo espanhol, Francisco Altarejos, esclarece esse entendimento ao acrescentar que:

[...] No serviço se oferece um bem que o receptor renuncia a fazer por si mesmo. Em teoria, e outras condições, o destinatário do serviço poderia ser autossuficiente, por exemplo, confeccionando um vestido, fabricando sua mobília ou andando a pé em uma viagem. Mas, o propósito da autossuficiência é em si um estímulo truncado em sua raiz; é antissocial e, além disso, é improdutivo, pois quem me presta o serviço o faz melhor do que eu. O receptor do serviço, acima de tudo, por livre e espontânea vontade renunciou a atuar nesse trabalho específico. Obviamente, esta não é situação que define o estudante ou estagiário. Na aquisição do conhecimento, o discente está agindo sobre si mesmo para aprender melhor e eficazmente, e para o crescimento e desenvolvimento de suas habilidades. A relação de ajuda está definida para a cooperação, apoio ou assistência, para o aluno tentar algo por si mesmo, algo que pode e deve conseguir por conta própria, mas que é favorecido e promovido com a ajuda de outro, que é um especialista em ajudar em tal realização para tal realização. (ALTAREJOS, 2003, p. 43)⁴⁹.

Como é possível observar no fragmento acima, a proximidade conceitual entre *serviço* e *ajuda* é notória, ao mesmo tempo em que a separação entre ambos. Tal distanciamento conceitual, sinteticamente, é passível de ser analisado em termos das condições em que o sujeito se encontra em relação a uma ação. Assim, “[...] No serviço, o beneficiário é alguém que recebe o bem, e é, portanto, um *receptor passivo*. Em contrapartida, na ajuda, o destinatário é alguém reforçado em sua própria ação, e esse reforço é tão bom que é oferecido; o ajudado é um *agente ativo*.”⁵⁰ (ALTAREJOS, 2003, p. 43).

⁴⁸ “[...] la relación de servicio consiste en la actuación entre personas, pero la relación de servicio consiste en la actuación de alguien que procura y ofrece algo que yo no puedo o no quiero obtener por mi mismo; [...] ésta no es la misma situación de la relación de ayuda.”

⁴⁹ “[...]En teoría, y en otras condiciones, el destinatario del servicio podría bastarse a sí mismo; por ejemplo, confeccionándose un vestido, fabricándose sus muebles o desplazándose a pie para viajar. Pero la finalidad de la autarquía es de suyo una inspiración truncada en su raíz; resulta antisocial e, además, es improductiva, pues quien me presta el servicio lo hace mejor que yo. El receptor del servicio lo es, ante todo, por su renuncia voluntaria y consciente a obrar por sí mismo en ese trabajo concreto. Obviamente, está no es la situación definitoria del educando o aprendiz. En la adquisición del saber; se trata precisamente que el discente obre por sí mismo, para un mejor y más eficaz aprendizaje, y para el crecimiento o desarrollo de sus capacidades personales. La relación de ayuda se establece como *co-operación*, como apoyo o asistencia para que el aprendiz procure algo por sí mismo, algo que puede y debe obtener por sí mismo; pero que se favorece y se propicia con la ayuda de otro, que es experto en la asistencia a tal logro.”

⁵⁰ “[...] En el servicio, el tomador es alguien que recibe el bien, e es por tanto un *receptor pasivo*. En cambio, en la ayuda, el destinatario es alguien reforzado en su propia acción, y dicho refuerzo es precisamente el bien que se ofrece; el ayudado es un *agente activo*”

O caráter assistencial — de ajuda ou constância em acompanhar alguém, cuidando dele — está no próprio cerne da docência ou ensino, como demonstra Altarejos no fragmento citado. Destarte, o que difere o caráter assistencial do serviço é o fato de o beneficiário ser um agente ativo do processo e enquanto no serviço se vislumbra um agente passivo.

Evidentemente, o caráter assistencial, que aqui estamos chamando a atenção, desloca-se da lógica da ordem patriarcal de gênero que impõe a certas ocupações uma “mentalidade de serviço”, subserviência e pouco prestígio, notadamente àquelas atribuídas culturalmente às mulheres⁵¹, e que são assumidas como inatas às suas próprias personalidades, a exemplo da docência pós- revolução industrial. Em nossa sociedade a concepção de mulher, na dimensão da cultura, não é um fato histórico, mais um fato da natureza; o que circunscreve a ação própria do gênero feminino ao âmbito dos instintos, dos hormônios, da reprodução, da biologia. Assim, privilegia-se a mulher como ser pertencente à natureza em detrimento de aspectos que dizem respeito à cultura e a transcendência.

Nesse sentido, como “[...] parte de uma escala de valores e de uma hierarquia política no mundo patriarcal, todos os aspectos positivos da identidade feminina são considerados naturais, isto é, correspondem à natureza feminina” (LAGARDE, 2004, p.48). Ademais, a

[...] identidade feminina cultural, histórica e política consolida-se de maneira negativa porque é a dos seres inferiores no sistema. De igual modo, temos [,diz Lagarde se referindo à suas mulheres,] uma identidade que só é positiva quando é natureza e negativa para todo o resto. (LAGARDE, 2004, p. 48)

Marcela Lagarde (2004), ainda, afirma que a existência coloca o ser humano sempre “diante da morte a cada instante da vida”. É por causa de uma pedagogia de gênero que se constrói a subjetividade feminina e o seu ser social como ser para o outro; como única responsável por dar a vida e cuidar da vida. Decerto,

⁵¹ Em geral, as ocupações atribuídas culturalmente às mulheres envolvem atividades de cuidado e tarefas de serviço que podem ser desde as mais especializadas, a exemplo de enfermeiras e auxiliares de enfermagem, às menos profissionalizadas, realizadas no âmbito doméstico, e que têm a possibilidade de serem delegadas às babas, empregadas e faxineiras.

[...] a nossa cultura não denomina por seu nome os afazeres das mulheres, como funções atribuídas ao gênero feminino, são apenas um dado da existência. Quando uma mãe amamenta o filho e o preserva da morte, embora seja uma das atividades prioritárias do mundo, isso não é mencionado: para a cultura patriarcal isso é instinto e natureza. (LAGARDE, 2004, p. 48).

Convém ressaltar que para além do cuidado, a dádiva se constitui em um núcleo importante na identidade e subjetividade feminina. Mas, em uma ordem patriarcal de gênero, a dádiva se torna opressiva e uma via de expropriação das mulheres. A elas se ensina a “[...] dar e continuar dando, para depois pedir emprestado para tornar a dar, e esse é o mecanismo de expropriação, ninguém tem que vir tirar nada de nós, estamos sempre prontas a dar tudo [...], afirma Lagarde referindo-se à condição feminina. Por certo, fora desse sistema ideológico, a dádiva é uma qualidade extraordinária e está intrinsecamente relacionada às profissões assistenciais, pois por meio dela homens e mulheres se conectam e intercambiam bens e serviços, mesmo que sejam pouco valorizados.

4.3 ETHOS PROFISSIONAL E QUALIDADES DA DOCÊNCIA

Em sua gênese, o vocábulo *profissão* tem uma conotação religiosa que significa “‘profissão de fé’ ou ‘professar’ uma religião (do latim: profiteor, profiteri, professus sum: voto público, fazer uma promessa pública, declarar publicamente um compromisso de beneficiar os outros ou *bene facere*).” Por conseguinte, “professar ou confessar é sinônimo de disponibilizar-se para um determinado serviço, consagrar-se a uma atividade”. (STEPKE; DRUMOND, 2011, p. 32). Assim, o(a) profissional é alguém que faz uma promessa pública de trabalhar para o outro, e cujo serviço é reconhecido como essencial para a sociedade.

Ademais, os ofícios se convertem em profissões graças à declaração pública de valores que passam a definir o modo próprio de ser da atividade professada, além de regular, através de princípios partilhados, as ações individuais ante o coletivo (STEPKE; DRUMOND, 2011; CAMARGO, 2011). A profissão não se reduz a uma arte ou ao exercício de um ofício; ela engendra um *ethos*, isto é, “[...] um

predicativo do gênero qualidade que se refere à conduta.⁵² (ALTAREJOS, 2003b, p. 96).

Fernando Stepke e José Geraldo Drumond (2011, p. 53) reiteram essa última proposição declarando que: “As profissões modernas amalgamam conhecimento formal com disposições espirituais que asseguram o correto exercício dos talentos”. Francisco Altarejos (2003a) explica que a tarefa primeira de uma deontologia se revela como estudo ou reflexão sobre o modo de ser inerente de uma profissão, que como tal vai configurando o caráter da atividade professada, isto é, seu *ethos*.

O conhecimento do modo de ser, do caráter humano que forja uma profissão, não pode ser apenas o resultado da investigação científica, nem a expressão vivencial da experiência profissional de eminentes profissionais, nem a síntese de ambos: ela é, e não pode ser outra coisa que a figura cultural que a tradição decanta ao longo dos séculos, e que inclui, é claro, reflexões, pesquisas e experiências de todos os profissionais, tanto os brilhantes e destacados, como dos comuns. (ALTAREJOS, 2003b, p. 95-96).

Pode-se depreender, portanto, que captar o *ethos* profissional é o ponto de partida para se entender e definir a atividade profissional. A consideração do *ethos* tem, por sua vez, duas vertentes semânticas discerníveis, mas não separáveis, e que se revelam, também, pelas diferentes grafias que aludem ao *ethos* (Cf. ALTAREJOS, 2003b, p. 96), a saber:

1) *Ethos como inclinação natural* (gr. ἦθος – êthos) ou disposição dada para consecução de algo determinado; o que se compreende atualmente como *idoneidade*, e em termos psicológicos como *atitude*. A tradição medieval a definira como *hábito intentativo*, ou melhor, “[...] as capacidades operacionais do indivíduo, de natureza psicossomática, que são congênicas; são inclinações dadas com independência de que sua origem pode ser atribuída à genética, ao temperamento psicofísico individual ou incluso ao instinto específico⁵³”. (Cf. ALTAREJOS, 2003b, p. 96). Um exemplo claro sobre esse significado seria a aptidão da foca para nadar de modo ágil e desvolto.

⁵² “[...] es un predicamento del género cualidad que se refiere a la conducta”.

⁵³ “[...] a las capacidades operativas del individuo, de índole psicossomática, que le son congénitas; son inclinaciones dadas con independencia de que su origen pueda atribuirse a la herencia genética, al temperamento psicofísico individual o incluso al instinto específico.” (ALTAREJOS, 2003 b, p. 96-97).

2) *Ethos como disposição para a ação* (gr. ἔθος – éthos), porém não é dada ao nascer, senão mediante a repetição de atos particulares que vão configurando uma capacidade dinâmica. Fazendo o uso do exemplo anterior, temos a possibilidade de falar dos movimentos desajeitados da foca sobre a terra, mas compatíveis com a destreza de equilibrar objetos sobre o seu focinho.

Pois bem, esses dois aspectos configuram o *ethos professional*, uma vez que ambos os tipos de qualidade são possuídas pelos indivíduos de forma permanente e estável, ainda que de modo diverso.

Se no começo da vida as *inclinações naturais dadas* são facilmente identificadas mais do que as *disposições adquiridas*, à medida que passa o tempo serão as qualidades adquiridas que se tornarão mais perceptíveis, terminando por subsumir as qualidades naturais. O crescimento das últimas qualidades, entretanto, só se dá em função das primeiras, e no processo o ἔθος (éthos) acaba assumindo o ἦθος (êthos).

Evidentemente, tal trajetória não prescindiu da razão, da fantasia, do dever, da inclinação, da dedicação, da solidariedade e também da autonomia. Sobretudo, a autodeterminação é uma palavra central para conduzir a nossa conduta a partir de parâmetros éticos. Isso está muito claro nas considerações de Altarejos (2003b, p. 97):

O ser humano está constituído originalmente (ontologicamente) por sua essência racional, mas se autoconstitui dinamicamente (eticamente), através do seu agir livre que vai moldando sua própria maneira de ser, seu caráter, seu ethos. [...] Com todo o rigor, histórico e conceitual, o ethos é antes de tudo o modo de ser do agente, e eminentemente — com especial atenção para — o agente livre, que se autopossui em e através de sua ação deliberada⁵⁴.

Tendo em vista o que trouxemos à baila até aqui, e do que podemos depreender do trecho supracitado, torna-se mais acessível compreender que a natureza filosófica da ética (gr. ethiké) se exprime por completo como junção do rico conteúdo semântico que os termos ἦθος e ἔθος apresentam e que tratam de uma

⁵⁴ “El ser humano está constituído originalmente (ontológicamente) por su esencia racional, pero se autoconstituye dinamicamente (éticamente) mediante su obrar libre que va conformando su modo de ser propio, su carácter, su ethos. [...] Con todo rigor, histórico y conceptual, el ethos es antes todo el modo de ser propio del agente, y eminentemente — atendiendo sobre todo al — del agente libre, del que se autoposee en y a través de su acción deliberada”.

mesma realidade: o *ethos*. Ora, enquanto a deontologia tem como meta a estipulação de direitos e deveres para determinado grupo profissional, a ética, sobretudo a ética do cuidado em particular, radicaliza no sentido de requerer o *conhecimento do caráter e o modo de ser do indivíduo*.

Nesse aspecto, Henrique Lima Vaz (2004) deixa-nos explícito o real objetivo da ética. Segundo esse autor:

O objeto da ética [...] é o *ethos* enquanto realidade histórico-social manifestada na *práxis* social e individual ordenada a fins que são os valores neles presentes. Explicitar a racionalidade imanente no *ethos* e na *práxis*, tal o propósito fundamental da Ética [...]. Segundo descrição de Aristóteles, o *ethos* compreende o mundo das coisas humanas (*tà anthrôpina*), a saber, aquelas que estão ao nosso alcance (*tà eph'hemîn*) e se oferecem diretamente à compreensão de nossa razão e às opções de nossa liberdade. (VAZ, 2004, p. 15-16).

Convém salientar, igualmente, que a natureza ética não é oferecida no princípio do existir humano, mas adquirida. Ela é resultado de uma conquista particular de cada indivíduo, uma vez que princípios, valores e motivações últimas das práticas humanas — sejam essas pessoais ou sociais — não são objetivados nem assumidos automaticamente.

“O *ethos* ou caráter é o modo de ser pessoal autoadquirido no exercício cotidiano da própria liberdade”, e o modo de conhecimento do *ethos* só pode se realizar mediante um exame dos seus elementos constitutivos: os hábitos, isto é, os diversos atributos que se mostram ao sujeito como resultado do desenvolvimento de distintas capacidades operacionais humanas, congênicas e adquiridas (Cf. ALTAREJOS, 2003b, p. 98).

Em sua raiz antropológica, “[...] o hábito é um elemento primordialmente ético no sentido indicado: o hábito é a especificação do modo de ser de uma pessoa.” (ALTAREJOS, 2003b, p. 98). Ademais, se “[...] cabe falar de uma dimensão de vida apta como nenhuma outra para formar hábitos, desde esta perspectiva, sem dúvidas que é a de trabalho profissional.” (ALTAREJOS, 2003b, p. 98)⁵⁵.

⁵⁵ Vale lembrar, também, que hábito ou virtude, conforme Altarejos irá tratar posteriormente em seu texto, representam uma mesma realidade ou têm uma mesma referência real. Como sabemos, etimologicamente hábito [lat. *habitus, ús* 'estado (do corpo), modo de ser'] se refere à maneira usual de ser, fazer, sentir; maneira permanente ou frequente de se comportar. Nesse sentido, Altarejos (2003b) consegue perceber que o hábito “[...] responde por assim dizer, à consideração presente da ação, porém desde seu antecedente”. A virtude por sua vez “[...] expressa o mesmo, porém com

Parafrazeando o filósofo espanhol (Cf. ALTAREJOS, 2003b, p. 98-99), os hábitos profissionais se caracterizam por:

- a) *Serem inevitáveis na formação*, pois a profissão supõe uma ocupação intensa no tempo e continuada em suas ações; em síntese, uma intensidade de dedicação, e, portanto, uma repetição de ações que configuram os hábitos profissionais sejam esses perfectivos ou defectivos.
- b) *Serem definitórios operativamente da natureza das profissões* (expressarem fins, obrigações e resultados que se espera do profissional). Isso se dá mediante o saber teórico pelo qual se pode definir o que é a atividade profissional, mas não a qualidade daqueles que a exercem.
- c) *Serem elementos que delineiam o caráter profissional próprio de um ethos ou modo de ser determinado*. Todavia, esse *ethos* ultrapassa o marco estrito do âmbito profissional, pois os hábitos conformam as capacidades humanas. Os hábitos ao serem tendências ou ocupações profissionais se manifestam também como ações de relações sociais e na vida inteira. Como exemplo, a docência consolida um modo unitário de ser pessoal e o(a) docente maduro descobre que seu trabalho não incide sobre sua personalidade, mas que, quando realiza seu trabalho de modo correto, avança em sua própria humanização, dado que lida com pessoas.
- d) *Serem as noções centrais de uma deontologia*, esta entendida como conhecimento prático do *ethos* de uma profissão. Como temos frequentemente salientado, os hábitos são qualidades adquiridas pela repetição contínua; elas são qualidades que por consequência conduzem ao aperfeiçoamento das qualidades através de sua crescente autopossessão. O estudo desses hábitos adquiridos é, propriamente, a de uma ética aplicada, de uma ética profissional.

Segundo o autor em questão, o estudo dos hábitos profissionais é algo muito delicado do ponto de vista objetivo, pois refletem sobre os princípios e ações dos

respeito à potencialidade que alude a ação para o futuro; é a consideração do hábito enquanto que supõe uma energia operativa no agente". (ALTAREJOS, 2003b, p. 102). Desde uma perspectiva teleológica, "[...] virtude é o nome que indica o culminar na ação e, nesse sentido, mais completo que o de hábito." (ALTAREJOS, 2003, p. 102).

seres humanos. Epistemologicamente, é preciso partir da realidade mesma e ater-se diretamente a ela e não a considerações conceituais prévias. O ponto de partida é a experiência subjetiva, externa como interna, em confronto com a experiência alheia, buscando, na comunidade e na diversidade de experiências, o estabelecimento de conceitos adequados para as vivências partilhadas. O estudo dos hábitos profissionais deve levar em consideração os seguintes elementos ou condições preliminares (Cf. ALTAREJOS, 2003b, p. 101-102).

- a) *Têm que ser considerados em seu conjunto.* Em cada profissão existe um conjunto de hábitos profissionais que singularizam um profissional e o distingue de outros. Esses hábitos profissionais devem ser contemplados em seu conjunto, e especialmente atendendo as relações particulares entre eles.
- b) *Não são exclusivos de uma profissão.* Determinados hábitos podem ser pertencentes a várias profissões, em função da comum natureza das capacidades humanas. Se estas se especificam precisamente no exercício da profissão, não o faz a ponto de uma total distinção excludente.
- c) *Os hábitos profissionais não são os únicos hábitos em cada profissão,* enquanto tal. Esses podem conduzir a outros hábitos, uma vez que o ser humano não está limitado em suas ações ou na sua atividade concreta.

Francisco Altarejos (2003a) apresenta cinco qualidades essenciais que definem a natureza das tarefas assistenciais, a exemplo da pedagogia, pelo sentido próprio, constante no tempo e perfectivo, ou seja, de melhora no *que-fazer* profissional. São elas: *competência, iniciativa, responsabilidade, compromisso e dedicação.* Vale ressaltar que tais qualidades não são exclusivas das profissões assistenciais, pois como falamos elas emanam da comum natureza das capacidades humanas.

4.3.1 COMPETÊNCIA

A competência é um conceito rico de sentido e se refere à capacidade de resolver problemas próprios da atividade profissional. Para esse autor, a competência equivaleria às exigências clássicas do saber científico-técnico especializado, mas com algumas ressalvas:

a) [ela] não se refere a um conhecimento teórico, mas a um saber prático, ou à ação racional-prática b) não é tanto um conhecimento objetivo, acessível a muitos, mas a realização desse saber teórico em uma subjetividade, desde a experiência e com conhecimento suficiente, distinto e atualizado da finalidade. (ALTAREJOS, 2003, p. 44).

Nesse sentido, a “[...] pessoa competente não é tanto a que sabe e por isso pode fazer, mas quem sabe e pode fazer o trabalho e lidar com problemas práticos em sua complexidade.” (ALTAREJOS, 2003, p. 44). A competência, entendida como habilidade comprovada no exercício da atividade profissional, é um reflexo da conjugação de elementos como estar informado e ser capaz de tomar decisões razoáveis; o que, conseqüentemente, faz com que seja na competência que resida a autoridade do profissional e seu valor social.

Phillippe Perrenoud (2000, p. 15), na mesma direção, define competência como “[...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações [sic]”. A competência não é em si mesma saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas a mobilizam, integram e orquestram tais recursos, por meio de operações mentais complexas, que envolvem esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão, e permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada a uma situação (Cf. PERRENOUD 2000, p. 15-16).

Terezinha Rios (2008) define competência como *saber fazer bem*, em uma articulação com as dimensões estéticas, técnicas e políticas. Na verdade, ela prefere falar pura e simplesmente de *competência*, em particular se referindo à prática educativa do(a) docente, por acreditar que, em determinados momentos, as dimensões mencionadas são tratadas como estanques e separadas. Consideremos, então, cada uma dessas dimensões, embora de forma breve e suscita.

4.3.1.1 Dimensão estética da docência

Em relação à dimensão estética, Rios (2012, p. 7) declara que ela corresponde “[...] à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora”. Para a autora, e certamente concordamos com esse posicionamento, o fazer pedagógico requer uma percepção da realidade sensível. Diz-nos, ainda, a autora que a “[...] sensibilidade é um elemento constituinte do trabalho pedagógico; é algo que vai além do sensorial e que diz respeito a uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada estreitamente à intelectualidade” (RIOS, 2012, p. 7); mas que não exclui o distanciamento crítico que busca enxergar a realidade de forma radical e global.

Nel Noddings, nessa linha de raciocínio, declara que o *cuidado estético em si* faz com que nossa consciência assuma “[...] uma maneira de se similar — uma maneira que tenta captar ou acolher a realidade em vez de impô-la” (2003, p. 37). E isso se torna mais salutar quando se trata da realidade do outro enquanto objeto do cuidado. Segundo Noddings (2003), o deslocamento motivacional do(a) docente como cuidador(a) deve ser dirigido para os projetos do objeto do cuidado.

Conforme Rios (2012), a dimensão estética do trabalho docente tem sido deturpada por uma visão romântica e adocicada que dissemina a visão equivocada que o compromisso docente deve se sustentar na afetividade. Confunde-se, então, o *fazer bem* com o *fazer o bem*. Tem-se desse modo o(a) docente bonzinho(a) que acredita que o(a) discente precisa mais de carinho do que de conteúdos necessários ao seu desenvolvimento escolar.

Esse romantismo que acaba acontecendo na escola, no ensino, na prática docente interfere na qualidade da educação, dado que a aprendizagem do aluno fica “capenga” pela desarticulação dessa com o ensino. Nega-se, igualmente, ao(à) docente a sua profissionalidade, pois se pressupõe por essa via ideológica que ele(a) não precisa de competências em sua área:

[...] a ideia de que o professor é antes de tudo um amigo traz guardada a negação do que ele é, enquanto professor, antes de tudo um profissional que, sem dúvida, deveria ter consciência da relação estreita que estabelece entre ele e os alunos, mas que torna-se amigo em virtude do que faz como professor. (RIOS, 2012, p. 4)

E o que faz o(a) docente? Ensinar, prioritariamente; e o ensino verdadeiro se dá no encontro, no diálogo, o qual faz diferença, sobretudo, nos papéis docente e discente. Além disso, o ensino se pauta no reconhecimento recíproco de que, na igualdade de sujeitos que somos, educamo-nos em comunhão, mediados pelo mundo (Cf. RIOS, 2012).

4.3.1.2 Dimensão técnica e política da docência

Quanto à dimensão técnica e política, esses elementos são interligados, indissociáveis e essenciais à competência, posto que o *saber* e o *saber fazer* demandam

[...] o domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele [, o docente], digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho. Mas é preciso saber bem, saber fazer bem, e o que me parece nuclear nesta expressão [declara Terezinha Rios] é esse pequeno termo — “bem” — porque ele indicará tanto a dimensão *técnica* — “eu sei bem [...] portanto tenho conhecimento que me permite identificar [...] distinguir [...], ou “eu sei fazer bem” [...] isto é, domino bem certos recursos, consigo manejar [...] executar [...] — quanto uma dimensão *política* —: eu faço bem o meu trabalho [...], isto é, vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação. (RIOS, 2008, p. 47-48).

Ao referir-se à ideia de *bem*, Rios (2008) não apenas a utiliza ou lhe atribui a acepção geral que denota um tipo de valor que sublinha a realização de algo como positivo, isto é, bom; ela admite, também, o significado restrito que alude à dimensão moral, ou seja, à relação peculiar entre interesses particulares e gerais, na forma concreta que esta interdependência assume a partir das bases e condições sociais que tornam possível a realização do conteúdo do bom, expressão das necessidades históricas e circunstanciais de determinada sociedade (Cf. VÁZQUEZ, 2007).

A ideia de bem, reafirma a autora, “[...] não se desvincula dos aspectos técnicos nem dos aspectos políticos da atuação do educador” (RIOS, 2008, p. 48). Ademais, é a ética que se faz presente na “[...] definição e na organização do saber

que será vinculado na instituição escolar, e, ao mesmo tempo, na direção que será dada a esse saber na sociedade” (RIOS, 2008, p. 48).

Como nos explica a autora, a ética, em sua forma autêntica, ou seja, em uma perspectiva crítica e histórico-social, na medida em que se situa entre a técnica e a política, assevera o caráter dialético desses polos. Nesse sentido, ela instaura um caminho fértil, capaz de nos conduzir em uma prática educativa reflexivamente orientada — mas, não absolutamente sem percalços —, de modo a nos afastar da afirmação categórica da técnica (tecnicismo), da política (politicismo) ou mesmo da preocupação cega, ingênua e romântica centrada, exclusivamente, na questão dos valores.

A modulação peculiar da competência no exercício do ensino, desde seu saber científico, seu saber prático e intenção de comunicar, revela-se na necessidade de que o(a) docente tem de assegurar que o conteúdo a ser ministrado na sala deve ser atualizado, significativo para os(as) estudantes, compatível com seu nível e ajustado aos objetivos pedagógicos da instituição a que está vinculado(a). Logo, é eticamente aceitável que o(a) docente disponha de conhecimentos e habilidades requeridas para ministrar as disciplinas da qual são responsáveis (GIL, 2012). É importante, também, que o(a) docente tenha competência pedagógica, ou seja: “Que saiba formular objetivos apropriados, dominar os métodos e técnicas de ensino com vistas a definir aqueles que são mais adequados para o alcance dos objetivos do curso. E que desenvolva suas atividades levando em consideração a crescente diversidade dos estudantes.” (GIL, 2012, p. 268).

Essas ações podem evidentemente ser difíceis para muitos(as) docentes, sobretudo no início da carreira, por não terem obtido uma formação pedagógica adequada e suficiente ao longo de seus estudos iniciais. Nesse sentido, essas deficiências pedagógicas podem ser suprimidas mediante a leitura de obras especializadas, participação em palestras e congressos e até mesmo em cursos de curta duração voltados à capacitação pedagógica.

Levando em consideração a última alternativa apresentada, vale destacar que o exercício da docência se dá “[...] em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referências a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas”

(PERRENOUD, 2000, p. 156); daí a necessidade de uma formação contínua que retroalimente a competência profissional.

4.3.2 INICIATIVA

Junto à competência está, também, a iniciativa que é o móvel pessoal da ação, sobretudo em situações que obsecram improvisos. O dicionário eletrônico Houaiss (2009 – verbete referente ao termo em questão) define a *iniciativa* como: “traço de caráter que leva alguém a empreender alguma coisa ou tomar decisões por conta própria; disposição natural; ânimo pronto e enérgico para conceber e executar antes que outros”. A iniciativa, em todas as áreas, é um aspecto essencial da competência, e raramente a primeira pode se dar sem a segunda (ALTAREJOS, 2003); “[...] mesmo a partir das profissões que não são assistenciais se demanda iniciativa pessoal para lidar com a complexidade crescente e dominante nas tarefas flexíveis e nas situações de mudanças”⁵⁶. (ALTAREJOS, 2003a, p. 45).

A iniciativa é uma qualidade indispensável e requisitada no mundo de trabalho atual, na sociedade capitalista de mercado, que concebe, a partir do liberalismo, o indivíduo livre como competidor(a), isto é, como um sujeito que pode perseguir seu próprio bem e desenvolver as suas capacidades, à maneira que achar melhor, sem ser obstaculizado pelos demais, conquanto não seja ou não despoje os outros de suas propriedades. A iniciativa, certamente, sob a ótica do mercado capitalista e liberal, demarca o limite entre o trabalhador ativo, que busca progredir em sua carreira, e o trabalhador, dito medíocre, que limita suas ambições a coisas fáceis e triviais e que está condenado a possuir o estofado de subalterno.

Altarejos assinala (2003, p. 45) que a iniciativa requisita qualidades como antecipação e inovação, apreciadas cada vez mais em todos os trabalhos, contudo “[...] são inevitáveis nas tarefas assistenciais; pois a radical originalidade e

⁵⁶ “[...] desde todos os âmbitos; es una vertiente esencial de la competencia y raramente pueden darse la una sin la otra. Incluso desde las profesiones que no son asistenciales se demanda iniciativa personal para afrontar a la complejidad creciente y dominante en las tareas flexibles y las situaciones cambiantes”.

imprevisibilidade da pessoa torna forçosa essa disposição”⁵⁷. A partir de uma análise sociológica do trabalho, o filósofo espanhol demarca e utiliza ou nuance própria que a iniciativa adquire no contexto dos trabalhos assistenciais, na qual se insere, também, a docência. Diz-nos esse autor:

As situações e os problemas próprios nas profissões assistenciais são diversíssimos, e embora possa se clarificar teoricamente em amplas categorias, cada caso tem um matiz significativo diferente, um aspecto distintivo único que lhes fornece as circunstâncias únicas de cada posição pessoal e interpessoal. Poder assumir a liderança às ações do ajudado é qualidade capital para a prestação de ajuda⁵⁸. (ALTAREJOS, 2003, p. 45).

As ocasiões de assistência aludem, inequivocamente, a uma realidade humana, ou melhor, a uma dinâmica subjetiva que integra uma pluralidade de instâncias operacionais que devem ser acolhidas e que nem sempre são previstas por aqueles que exercem o trabalho assistencial (ALTAREJOS, 2003). Como declara Tardif e Lessard (2011, p. 28): “[...] a presença do ‘objeto humano’ modifica profundamente a própria natureza do trabalho e da atividade do trabalhador”.

Segundo esses últimos autores, e como de certo modo apontamos no início desse capítulo, as pesquisas contemporâneas sobre o ensino têm salientado que o trabalho do docente não se reduz a aspectos burocráticos e codificados ou prescritos do trabalho — “[...] com tudo o que traz de rotineiro, de obrigações formais, de cargas institucionais, de normas, regulamentos e procedimentos, em síntese, de tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível e rotineiro” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 41) —, ele [o ensino], também, comporta aspectos implícitos ou invisíveis, elementos informais, contingências e imprevistos, incertezas e ambiguidades, ou melhor, “as áreas flutuantes que revelam a sua complexidade” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 41).

A partir desse último ângulo, os aspectos variáveis em que se comporta a docência permitem uma boa margem de manobras aos(as) professores(as) tanto

⁵⁷ “[...] pero que resultan inexcusables en las tareas de ayuda; pues la radical originalidad e imprevisibilidad de la persona hace ineludible esa disposición”.

⁵⁸ “Las situaciones y los problemas propios de las profesiones asistenciales son diversísimos, y sin bien pueden clarificarse teóricamente en amplias categorías, cada caso tiene un matiz significativo diferente, un aspecto distintivo único que les prestan las circunstancias irrepetibles de cada posición personal e interpersonal. Poder tomar la delantera a las acciones del ayudado es cualidad capital para la prestación de ayuda”.

para interpretar como para realizar sua tarefa, em especial quanto às atividades de aprendizagem e à utilização pedagógica. A margem de manobras é causada pela falta de codificação e de formalismo e é uma resposta à iniciativa. Então, é possível, afirmar que

[...] ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 43).

Os eventos e intenções que surgem *das* e *nas* interações em andamento no desenvolvimento de atividades com os(as) discentes em classe — bem como a pluralidade de instâncias operacionais que se processam nesses indivíduos em particular — conduz-nos ao entendimento de que na relação de assistência não é possível objetivar a delimitação de um campo específico de ação, que é uma exigência das profissões tradicionais; como muitos diriam, a tal delimitação de áreas de ação é definida pelo(a) próprio(a) profissional; no máximo, tal demilitação de área é estabelecida pelo(a) próprio(a) profissional.

Assim, por exemplo, em situações de falta de motivação ou de atividades de aprendizagem, o professor muitas vezes encontra situações cuja solução transcende ao mero âmbito acadêmico; problemas de afeto ou de integração pode afetar negativamente a aprendizagem e, embora o professor, como tal, seja incapaz de resolvê-los diretamente, nem por isso deixa de ser adequado e eficaz sua assistência à família e ao especialista que trata diretamente o problema: e a qualidade, o envolvimento e o alcance da assistência prestada em tais situações, concernem ao profissional.⁵⁹ (ALTAREJOS, 2003a, p. 45).

⁵⁹ “[...] en cualquier situación de asistencia el referente es una realidad humana, es decir; un dinamismo subjetivo que integra una pluralidad de instancias operativas que deben ser acogidas, aunque no siempre directamente subvenidas por el asistente. La delimitación de un campo específico de actuación, que es un requisito de las profesiones tradicionales, queda aquí en entredicho, pues ni se puede ni acaso se debe objetivar dichos ámbitos; como mucho podría decir-sé que tal delimitación de ámbitos la establece el propio profesional. Así, por ejemplo, en las situaciones de falta de motivación o de actividades para el aprendizaje, el docente se topa frecuentemente con situaciones cuya resolución trasciende el mero ámbito académico; problemas de afectividad o de integración pueden incidir negativamente en aprendizaje y aunque el docente como tal sea incapaz de resolverlos directamente, no por eso deja de ser conveniente y eficaz su asistencia a la familia y al experto que trate directamente el problema: y la cualidad, la implicación y el alcance de la ayuda prestada en tales situaciones concierne al profesional.”

Sem a iniciativa pessoal seria impossível considerar as possibilidades apontadas acima. Para Altarejos, a iniciativa, nesses casos de assistência, “[...] é um substituto vantajoso da autonomia prática profissional; quando permitido, e até mesmo é incentivado agir com iniciativa pessoal, se está promovendo com segurança a autonomia profissional”⁶⁰. Reveja esta citação, pois está com sem clareza (ALTAREJOS, 2003a, p. 45).

4.3.3 RESPONSABILIDADE

A análise da *competência* e da *iniciativa*, traçadas até o momento, conduz-nos, inevitavelmente, a imaginar que nenhuma dessas qualidades são concebíveis senão a partir da *responsabilidade*, uma vez que não há “receitas” para agir bem ou mesmo respostas, ou soluções, predeterminadas para situações contingentes e imponderáveis, em presença da exigência que essas mesmas situações impõem — principalmente, nos casos em que é necessário prover as pessoas em suas necessidades.

O exercício docente abrange uma tríplice responsabilidade: 1) a de estimular o desenvolvimento intelectual dos(as) educandos(as); 2) educar as pessoas para serem éticas; 3) educar as pessoas para a convivência democrática, ao estado de direito, à participação política, à responsabilidade social, à busca do próprio bem e da solidariedade, enfim para a cidadania. Analisemos brevemente cada uma dessas responsabilidades.

⁶⁰ “[...] en cualquier situación de asistencia el referente es una realidad humana, es decir; un dinamismo subjetivo que integra una pluralidad de instancias operativas que deben ser acogidas, aunque no siempre directamente subvenidas por el asistente. La delimitación de un campo específico de actuación, que es un requisito de las profesiones tradicionales, queda aquí en entredicho, pues ni se puede ni acaso se debe objetivar dichos ámbitos; como mucho podría decir-se que tal delimitación de ámbitos la establece el propio profesional. Así, por ejemplo, en las situaciones de falta de motivación o de actividades para el aprendizaje, el docente se topa frecuentemente con situaciones cuya resolución trasciende el mero ámbito académico; problemas de afectividad o de integración pueden incidir negativamente en aprendizaje y aunque el docente como tal sea incapaz de resolverlos directamente, no por eso deja de ser conveniente y eficaz su asistencia a la familia y al experto que trate directamente el problema: y la cualidad, la implicación y el alcance de la ayuda prestada en tales situaciones concierne al profesional. Sin iniciativa personal resulta inútil plantearse esta posibilidad. En verdad, la iniciativa es un sustituto aventajado de la autonomía práctica del profesional; cuando se permite, e incluso se propicia la actuación con iniciativa personal, se está favoreciendo fehacientemente la autonomía profesional.”

4.3.3.1 Responsabilidade com desenvolvimento intelectual

O desenvolvimento intelectual é uma das necessidades básicas dos(as) discentes, particularmente no domínio de competências essenciais que são requeridas socialmente e expressas nas legislações educacionais, bem como a ampliação da consciência e da autonomia. E o ser humano amadurecido “[...] é fruto de um lento processo de assimilação do que somos chamados a ser, na comunidade em que nascemos e crescemos” (CATÃO, 1995, p. 92).

Ademais, consciência não é um dado bruto e inerte da natureza racional. Como afirma Francisco Catão (1995): ela “[...] é a capacidade de entendimento do que deve ser, em continuidade com o que se é de fato, histórica e socialmente, psicológica e eticamente, cultural e religiosamente” (CATÃO, 1995, p. 92), razão pela qual minimizar a necessidade da atividade cognitiva é uma atitude inconsequente. Dito isto, fica claro que os(as) docentes devem se comportar com responsabilidade para com os(as) discentes por meio da prática proficiente da sua profissão que é ensinar.

Nesse sentido, as aulas devem ser ministradas de modo a facilitar a aprendizagem, a criatividade, a liberdade de pensamento e a expressão de ideias por parte dos(as) educando(as). Isso deve ser feito mediante a receptividade do outro de maneira completa e não seletiva.

Na docência, assim como em outras profissões em que o encontro é frequente e em que o ideal ético do outro está necessariamente imbricado, o(a) docente é aquele(a) que deve estar presente para o outro e colocar sua força motriz a serviço do(a) educando. (NODDINGS, 2003).

Quando uma professora faz uma pergunta na classe e um aluno responde, ela recebe não somente a resposta, mas também o aluno. O que ele diz é importante, esteja certo ou errado, e ela tenta gentilmente um esclarecimento, uma interpretação, uma contribuição. Ela não está buscando a resposta, mas o envolvimento do objeto do cuidado. Durante o breve momento do diálogo que se desenvolve em torno da pergunta, [...] O aluno é infinitamente mais importante. (NODDINGS, 2003, p. 223).

Não se trata necessariamente de permissividade docente ou de recusa em conduzir discentes, convencê-los(as) ou influenciá-los(as) para um exame dos

componentes curriculares. Trata-se de uma postura respeitosa e madura que entende que o(a) educando(a), a longo prazo, vai aprender o que lhe agrada. Pode-se obrigá-lo(a) a responder de determinadas maneiras, mas o que ele(a) vai deduzir por si mesmo e aplicar efetivamente é aquilo que considera importante (Cf. NODDINGS, 2003, p. 223).

Do ponto de vista ético, há uma postura que considera o(a) discente como agente capaz de fazer escolhas a partir das possibilidades apresentadas, mas que não exime o papel docente de influenciar e de ajudar. Nel Noddings nomeia a receptividade do outro, o engajamento em seus projetos e a percepção do outro como independente de “sentimento” de *inclusão*.

A professora recebe e aceita o sentimento do aluno em relação à matéria; ela o observa e o escuta através dos olhos e dos ouvidos do aluno. De que outra maneira ela pode interpretar a matéria para ele? Na medida em que exerce essa inclusão, ela aceita os motivos dele, alcança o que ele pretende, contanto que esses motivos e intenções não obriguem um abandono da sua própria ética. (NODDINGS, 2003, p. 225).

Anuímos com Noddings que o “[...] talento especial do professor é, portanto, receber o aluno e examinar junto com ele a matéria. O seu compromisso é com ele, o objeto do cuidado, e ele — por meio desse compromisso — é deixado livre para buscar seus projetos legítimos” (2003, p. 225).

4.3.3.2 Responsabilidade com a formação ética

A racionalidade como *inteligência treinada* não deve ser o objetivo dominante e orientador da educação, nem tão pouco deve ser desmerecida. Outro objetivo, de igual importância, é uma educação ética que leve em consideração a sensibilidade aumentada, a rede de relações nas questões morais e o contexto, o cultivo do ideal ético de cuidar das pessoas, animais não humanos??? e do planeta.

Costuma-se atribuir o cultivo do aspecto intelectual, emocional, social e moral a instituições como escola/academia, lar ou igreja. Entretanto, devemos rejeitar tal visão: “Não porque essas funções não possam ser separadas teoricamente em

vários âmbitos, mas porque o ser humano, que é composto integral de qualidades em vários âmbitos, é dessa forma moldado pelo processo em algo menos do que plenamente humano”.

Falamos no capítulo anterior que a racionalidade precisa estar mesclada com a emoção, pois certamente é a emoção que fecunda e direciona a racionalidade para que essa doar o máximo de sua capacidade a serviço. Rever a coerência, coesão e clareza.

Antônio Carlos Gil (2012) declara que por muito tempo se reprimiu a manifestação das ideias e a participação dos estudantes com o pretexto de que era preciso conservar a ordem e o progresso da escola; o que atualmente é algo tão completamente inconcebível quanto difícil de ser operacionalizado. Não obstante, existem docentes que não se conformam como “esses graus de liberdade” conferidos aos(as) estudantes e limitam consideravelmente sua participação em sala.

O professor precisa estar aberto às necessidades físicas, psicológicas e culturais dos estudantes, que podem ser muito diferentes da sua. Assim, o professor deve considerar bem-vindas todas as manifestações dos estudantes em sala de aula. E não pode se valer de sua autoridade funcional para reprimir ou ridicularizar, nem para fazer ameaças explícitas ou veladas. (GIL, 2012, p. 269).

Do ponto de vista ético, os(as) docentes não devem apenas admitir que falham quando não dominam os conteúdos e técnicas adequadas para o alcance dos objetivos pedagógicos — o que de certo modo é fácil de ser consentido. Eles(as) erram moralmente na medida em que coagem os(as) estudantes a adotar seus pontos de vista e lhes impossibilitam vislumbrar determinado assunto sobre um ângulo alternativo. Quando se pratica o ensino em si e não a manipulação, a doutrinação ou o adestramento, não cabe a objeção de consciência (ALTAREJOS, 2003).

Deveras, existe ocasiões em que o(a) professor(a) pode considerar oportuno não ensinar algo ou não conduzir a um aprofundamento de um aspecto de um tema, mas esse posicionamento deve ser em benefício do(a) discente, por uma melhor adequação do conteúdo ao seu grau de maturidade. O ensino é comunicação da verdade e não cabe, também, abstencionismos justificados, o que implica dizer que

o(a) professor(a) tem a obrigação de apresentar questões controvertidas desde perspectivas possíveis, em lugar de uma única perspectiva. Ainda, concernente à questão do desenvolvimento intelectual dos(as) estudantes, é necessário que os(as) docentes assumam que

[...] também falham quando adotam atitudes preconceituosas em relação aos estudantes, em decorrência do sexo, idade, cor da pele, etnia, origem nacional, religião, situação conjugal, preferência sexual, condição socioeconômica ou deficiência física. A autoestima dos estudantes e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento intelectual podem ser seriamente afetados por comentários feitos pelos professores ou posturas que indicam menosprezo ou indiferença. (GIL, 2012, p. 269).

Willian L. Blizeck (2002), em um artigo intitulado *Atención, justicia y autoconocimiento*, esboça considerações valiosas que proporcionam uma reflexão sobre como atuar efetivamente com justiça e cuidado. Esse autor expõe que o autoengano se introduz em muitas deliberações morais, em discussão sobre a justiça e o cuidado, e nos leva a ações morais inadequadas. Nesse sentido, uma melhor atenção às atitudes e motivações pessoais para agir moralmente é de fundamental importância. Diz-nos esse autor:

A parte importante de nossa compreensão do cuidado que muitas vezes esquecemos é que nossas atitudes ou motivações constituem um componente importante do cuidado como outros aspectos. O cuidado para com os outros nos obriga a agir com a motivação ou atitude adequada, e não simplesmente para trazer para fora algo que irá ajudá-los. Fazer algo "para" o outro com uma atitude errada pode criar medo ou dor em outra pessoa. O que fazemos "por" outro é neutralizado pelo que fazemos "ao" outro se o tratamos com a atitude equivocada⁶¹. (BLIZECK, 2002, p. 126).

O catedrático de Filosofia e de Religião ilustra, com a sua própria experiência, o quanto fazer algo 'para' o outro com uma atitude errada pode ser prejudicial, bem como essa atitude ou motivação errada pode neutralizar o pretensu "bem" que desejamos fazer a outrem. Blizeck (2002) relata que ao enfrentar algumas respostas

⁶¹ "La parte importante de nuestro conocimiento de la atención que con demasiada frecuencia olvidamos es que nuestras actitudes o motivaciones constituyen un componente tan importante de la atención como son otros aspectos. La atención por los demás nos exige que actuemos con la motivación o actitud adecuada, y no simplemente que llevemos a cabo algo que los ayudará. Hacer algo "por" otro con una actitud equivocada puede crear miedo o dolor en la otra persona. Lo que hacemos "por" el otro queda contrarrestado por lo que hacemos "al" otro si lo tratamos con la actitud equivocada."

religiosas — por parte dos(as) seus(as) discentes, sobre algo que ocorre no mundo —, sentia-se enfadado por momentos, deixando-se levar pela ira.

Isso se refletia em uma modificação no tom da voz, no trato com os(as) estudantes, que sinalizavam, ainda, a inferioridade desses(as), não somente em relação a ele, como docente, mas também em relação aos demais colegas de turma. Em decorrência, os(as) discentes sentiam-se com medo. Como descreve em seu artigo, ele só se deu conta disso por intermédio de um de seus alunos, ao qual respeitava. Esse aluno fez com que Blizeck pudesse ver com outros olhos a situação e a distorção grosseira de seu julgamento.

Assim como o professor Blizeck, estamos vulneráveis ou suscetíveis a *racionalizar*. E racionalizar é um processo de “[...] construção de uma justificativa para uma decisão que suspeitamos que na realidade seja falha — e que com frequência se chegou por meio de um processo mental caracterizado pela maquinação em benefício próprio” (HOWARD; KOVER, 2011, p. 59).

A percepção de um acontecimento do mundo interno ou externo pode ser algo muito doloroso, constrangedor e desorganizador. Para evitar esse desprazer, o indivíduo suprime ou distorce a realidade externa para que alguns componentes dos conteúdos mentais cheguem à consciência de forma disfarçada. No caso do professor Blizeck, a racionalização se manifestava no uso do disfemismo⁶² fazendo com que os comentários religiosos parecessem irracionais, indignas de consideração e respostas irrefletidas. Contudo, o autor é extremamente transparente ao dizer que essas explicações não davam conta de responder-lhe, em particular, sobre o mal-estar que sentia ao ouvir, em sala, comentários de cunho místico.

Em seu processo de autoconhecimento, o autor chega à conclusão que a sua indignação estava relacionada ao seu passado: outrora havia crescido em um entorno religioso e adotado os mesmos tipos de crenças, o que rejeitava agora por concebê-las como doutrinação. Blizeck, em um tom pedagógico, nos diz:

Usei o tema religião para descrever a minha própria falta de autoconhecimento e prejuízo que pode causar essas falhas em meus alunos [...]. A falta de autoconhecimento sobre a relação que se tem com a religião talvez não preocupe aos demais, mas provavelmente existem outros campos que geram em outros comportamentos semelhantes em relação ao

⁶² Emprego de palavra ou expressão depreciativa, ridícula, sarcástica ou chula, em lugar de outra palavra ou expressão neutra; palavra ou expressão agressiva, blasfema ou pejorativa.

comportamento do estudante que não é justo nem útil, ou seja, não promove a justiça ou a atenção na aula. [...]. O trabalho pendente para todos nós, se queremos chegar a ser mais vigilantes em nosso comportamento, se queremos lidar de forma justa com os outros, é a de seguir o ensinamento socrático: “conhece a ti mesmo”. Em minha opinião, esta é uma tarefa árdua que deve ser feita todos os dias. Qualquer falha, por pequena que seja, em nosso autoconhecimento pode levar a uma falta de atenção, a um tratamento injusto para com os outros. A tarefa de nos conhecermos a nós mesmos é, portanto, o ingrediente básico para nos comportarmos bem⁶³. (BLIZECK, 2002, p. 125-127).

A responsabilidade ética alude à capacidade de *responder a*, e na docência isso se aplica a atender aos indivíduos e suas necessidades; e, em particular, à formação da personalidade do(a) discente como pessoa.

O(a) docente é interpelado eticamente, pela ocupação que escolheu, a colocar os(as) estudantes em contato com seus valores, crenças e atitudes em um processo de autoconhecimento que lhes sirva como oportunidade de examinar cada um desses elementos, permitindo que percebam como foram incorporados, com vista a que vislumbrem outras possibilidades e tenham a liberdade de escolher entre elas a que lhe for aprazível.

Igualmente, isso requer, também, do(a) docente uma autossensibilização, abertura e atenção respeitosa à diversidade de pontos de vista, acolhidos em um clima democrático pautado em princípios como livre expressão de pensamento, equidade, dignidade, solidariedade e fraternidade entre os seres humanos.

⁶³ “He utilizado el tema religión para describir mi propia falta de autoconocimiento y el prejuicio que dicha carencia puede causar en mis estudiantes [...]. La falta de autoconocimiento sobre la relación que uno mantiene con la religión tal vez no preocupe a los demás, pero probablemente hay otros campos que generan en otras personas un comportamiento similar en relación con los estudiantes, un comportamiento que no es ni justo ni atento, es decir, que no promueve la justicia ni la atención en clase. [...]. El trabajo pendiente para todos nosotros, se queremos llegar a ser más atentos en nuestro comportamiento, se queremos tratar con justicia a los demás, es seguir el dictado socrático: “conócete a ti mismo”. A mi parecer, está es una ardua tarea que debe realizarse cada día. Cualquier fallo, por pequeño que sea, en nuestro autoconocimiento puede llevarnos a una falta de atención a un trato injusto para con los demás. La tarea de conocernos a nosotros mismo es, pues, el ingrediente básico para nos comportarnos bien”.

4.3.3.3 Responsabilidade com a uma nova visão de cidadania e política

A ética do cuidado não se circunscreve a uma crítica da frieza que permeia a ética racional e universal oriunda da modernidade. Ela, também, propõe uma visão alternativa de cidadania, e dela “[...] pode-se esperar uma política a serviço de todas as formas de vida, inclusive a vida do ser humano, e de modo inseparável da política de regras da civilização” (BARBOSA, 2009, p. 110).

Em face do legado de dominação, opressão e do cenário macabro — tanto de espetacularização quanto de destruição e morte, ocasionado pela racionalidade tecnocientífica — que o século XX nos ofertou, a ética do cuidado se apresenta como uma possibilidade de orientação de um novo *ethos* educativo que resgata a missão propriamente espiritual da educação, a saber: “[...] ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2011, p. 81). Além disso, afirma o cuidado como um referencial fundamental para pensar o mundo contemporâneo e dar-lhe respostas à falta de solidariedade e ao descuido com os seres humanos e com o mundo.

Contra-pondo-se ao domínio do *lógos* analítico e instrumental, essa perspectiva ética nos convoca ao resgate de um outro tipo de razão, a saber: a *razão cordial* ou *sensível* em que o “[...] sujeito que sente e pensa se descobre imbrincado como objeto sentido e pensado” (BOFF, 20012, p. 83, 84).

Segundo Leonardo Boff (2012, p. 84), uma das dimensões mais perversas que marca a atual fase neoliberal é a invisibilidade das grandes majorias pobres e oprimidas, vistas como zeros econômicos e sentidas como não partícipes da espécie humana. Em função disso, o cuidado, em sua dimensão política, deve nos impulsionar desde a negatividade das vítimas, da crescente exclusão e sistemática agressão à natureza a uma indignação ética e a uma abertura de desvelo e atenção à vulnerabilidade de outrem, enfim, a novas irradiações protetoras e mantenedoras da vida. “A razão sensível [nesse sentido] nos abre às mensagens que nos vêm da natureza e de todas as partes, suscita em nós a dimensão espiritual da gratuidade, da renúncia dos próprios interesses em favor do bem dos outros, da veneração e do respeito” (BOFF, 2012, p. 84). Assim, pode-se afirmar que “Essa ética [a ética do cuidado] se estrutura ao redor de valores fundamentais ligados à vida, ao seu

cuidado, ao trabalho e a relações cooperativas e à cultura da não violência e paz. É um ethos que ama, cuida se responsabiliza, se solidariza e se compadece.” (BOFF, 2009, p. 32). Parte desta citação apresenta problema de concordância verbal. Veja isso.

Pensar eticamente, como afirma Victoria Camps (2001), é pensar no outro, e a prática efetiva de tal pensamento deve contemplar medidas de justiça e de cuidado, já que tais elementos são imprescindíveis para a coletividade e proteção dos indivíduos em particular.

É notória a necessidade de articular a perspectiva da ética do cuidado com um projeto universal de uma ética humana (MORIN, 2011; BOFF, 2012), deslocando-a de uma posição marginal e restrita somente às mulheres. Essa via se daria, como delineamos, com a politização do cuidado e a incorporação da crítica feminista ao processo de construção da ética, demarcando que uma ética que leva as marcas da experiência masculina e a carência da perspectiva da mulher é débil, visto que as dimensões humanas da justiça e do cuidado quando fragmentadas não dão conta de explicar, muito menos de solucionar os problemas da humanidade.

4.3.4 DEDICAÇÃO

A dedicação — tal como os seus sinônimos, *consagrar*, *votar* —, em sua essência denota o ato de *oferecer* ou *empregar esforços num fim, de maneira completa*. O verbo dedicar dá ideia de homenagem; dedica-se, por exemplo, um livro a alguém como forma de homenageá-la, isto é, de demonstrar ou provar respeito e consideração por alguém.

Esses sentidos deixam claros, certamente, o motivo pelo qual essa qualidade ética é tão necessária: espera-se que um(a) profissional não seja negligente em seu fazer, mas tenha uma ação zelosa e cuidadosa no serviço que presta com o fim de manter a sua qualidade e não prejudicar outras pessoas e demonstrar-lhes respeito (Cf. PASSOS, 2007). Não é muito difícil conhecer um(a) profissional zeloso(a), e a antípoda de tal afirmação, também, é verdadeira. Reconhece-se um(a) profissional descuidado(a) “[...] quando [por exemplo] se inicia uma tarefa e a deixa pela metade ou inconclusa, delega a outrem a execução de algo que assumiu, mesmo quando

não conhece suficientemente a capacidade desse terceiro, quando se faz sem interesse, sem vontade e com desdém.” (PASSOS, 2007, p. 81).

Ora, o preço que se paga por um serviço malfeito é o descrédito e as críticas. Os efeitos que decorrem dessas condições perduram com o tempo, juntamente com o questionamento do próprio caráter do(a) profissional, dado que esse(a) pode ser taxado(a) de desonesto(a), pois traiu a confiança que lhe foi depositada por quem procurou seus serviços. Evidentemente, não deixamos de levar em consideração as condições de trabalho precárias e as questões salariais que interferem na dedicação.

Contudo, aqueles(as) que cultivam essa qualidade, de certa maneira, tomam consciência de que é preciso encontrar um ponto de equilíbrio para responder às diversas demandas pelas quais são constantemente interpelados(as); têm uma noção clara de que valores ou prioridades concorrentes não podem subsistir, pois um sempre sufocará o outro.

A *dedicação*, assim como outras características aqui mencionadas, por certo, é suscetível de frequentes mal-entendidos. Como condição para o exercício profissional, ela pode ser tomada, por um equívoco, como sinônimo de *ocupação*. Não obstante, a dedicação está além desta, pois o ato de se ocupar, ainda que seja intenso, é um ato transitório e instável cuja finalização desemboca na *desocupação*, ou melhor, na liberação da ocupação.

A *ocupação*, também, tem um caráter de imposição ou necessidade externa que se opõe a uma vontade íntima e constante, diferentemente da dedicação. Segundo o filósofo espanhol,

[...] Quando alguém que se dedica a alguma coisa, é pelo trabalho, e sua atitude ultrapassa, então, a disposição da pessoa ocupada, a dinâmica de uma tarefa realizada com dedicação tende a persistência, e não à desocupação. A dedicação não tem um sentido extensivo e quantitativo, mas intensivo e qualitativo, a pessoa dedicada em uma tarefa não “checka horas” no trabalho, mas concentra suas energias e aproveita as suas disposições quando “está para o trabalho”.⁶⁴

⁶⁴ “[...] Cuando alguien se dedica a algo, está por esa tarea, y su actitud entonces sobrepasa a la disposición de la persona ocupada; la dinámica de un quehacer realizado con dedicación tiende a la persistencia, y no a la desocupación. La dedicación no tiene un sentido extensivo e cuantitativo, sino intensivo e cualitativo, la persona dedicada a un quehacer no “echa muchas horas” en el trabajo, pero concentra sus energías y embarga sus disposiciones cuando “esta por la labor”.

Ora, a questão temporal é um elemento relevante na dedicação profissional; posto que esta exija mais que um período de duração contínua na execução da atividade laboral. A dedicação requer disponibilidade para as necessidades que surgem eventualmente, o que não significa não ter horário algum, mas implica em um tempo aberto e livre dos constrangimentos de uma programação de conteúdos predeterminados. Sob esse aspecto, é possível que nos reportemos às tarefas de gestão nas organizações, cuja representação mais fiel seja a do(a) executivo(a). Entretanto, percebe-se que

[...] as profissões assistenciais, imediatamente, têm pouco a ver com papéis de liderança nos negócios, mas é precisamente por causa desta dedicação real às pessoas, clientes ou beneficiários da ajuda. [...] a função de gestão ocupa, diretamente, tanto de pessoas como de tarefas, mas de preferência da última. Tal situação se opõe praticamente à dedicação própria das profissões assistenciais, onde a disponibilidade leva à concentração em processos, objetivos e, acima de tudo, na pessoas. (ALTAREJOS, 2003, p. 47-48).

Quando o que se dedica é a própria pessoa, o que se tem em vista ou o que, certamente, muitos avaliarão é a modificação que vai produzir no objeto da dedicação. Assim, quando um(a) profissional de saúde atende a uma pessoa doente o que se quer ver é a promoção do bem-estar desta pessoa; ou quando beltrano se dedicou à alfabetização de adultos, o que se observará é a qualidade do ensino que esses adultos receberam e o progressivo desenvolvimento da capacidade de decodificação da língua.

4.3.5 COMPROMISSO

Por fim, uma fundamentação sólida das condições ou qualidades primordiais das profissões assistenciais como a pedagogia é impossível de ser efetivada sem a apelação ao compromisso que acarreta peremptoriamente um envolvimento subjetivo. O compromisso é um elemento respeitável e ao mesmo tempo temível pelas análises socioprofissionais, pois este não pode ser mensurado como outros fatores. “O compromisso é um elemento radicalmente antiobjetivo, e relutante a toda e qualquer padronização, por sua própria natureza; um compromisso somente pode

ser compreendido como um ato inteiramente pessoal”, ou melhor, esculpido na dimensão subjetiva. (ALTAREJOS, 2003, p. 48).

Assim, não há como considerarmos a questão da valorização e da intencionalidade que se confere à prática, sem esse aspecto significativo da subjetividade. Contudo, seria um equívoco entendê-la como uma ênfase no sujeito, ou no *homem singular* em um *momento singular*. Como nos explica Antonio Gramsci (1981), a subjetividade é uma síntese entre elementos constitutivos da individualidade — conjunto de atributos que compõe a originalidade de uma pessoa em relação às demais —, e o modo como esta se realiza e se desenvolve para o exterior (social), desde as relações travadas com outros seres humanos e com a natureza.

A humanidade que se reflete em cada individualidade, portanto, envolve uma série de relações ativas, isto é, dinâmicas, mais ou menos inteligíveis ao ser humano individual, e que são mediadas pelo trabalho e pela técnica, pela qual, à medida que o ser humano se “[...] transforma, modifica todo o conjunto de relações do qual ele é parte central” (GRAMSCI, 1981, p. 40). O compromisso traz em seu bojo o aspecto ético, dado que estabelece uma conexão com os pilares que compõem o comportamento ético, a saber: a consciência, a liberdade e a responsabilidade. Como declara Rios (2008, p. 57):

[...] só posso falar de compromisso se menciono a adesão, a partir de uma escolha do sujeito, a uma certa maneira de agir, a um certo caminho para a ação. E para que essa adesão seja significativa que devem se conjugar a consciência, o saber e a vontade, que de nada valem sem a explicitação do dever e a presença do poder.

Destarte, se o nosso comportamento moral decorre de uma orientação, esta nos é dada por uma cosmovisão, isto é, por modos partilhados de pensar e agir que correspondem aos processos pelos quais determinados grupos definem e modelam as suas vidas (GRAMSCI, 1981; WILLIAMS, 1979).

O compromisso primordial do(a) docente é desvelar as simbolizações tradicionais, sobretudo aquelas que são responsáveis por preconceitos historicamente difundidos usadas para a manutenção da estrutura do poder hegemônico e espoliação das classes subalternas. O modo de simbolizar as coisas é uma forma de poder importante. Como declara Elizete Passos (2001, p. 170):

Com base neles, pode-se construir mundos complexos e cheios de significado. Eles são ferramentas usadas pelas pessoas para estruturarem sua compreensão e participação na sociedade. Os símbolos são meios importantes de comunicação, controle e mudanças, nos campos materiais, sociais e políticos.

Nesse sentido, faz-se necessário a substituição, por exemplo, dos símbolos patriarcais inadequados à experiência e vivência saudável da masculinidade e feminilidade. O compromisso docente tem uma relação estrita com o papel designado por Gramsci (1981) do intelectual orgânico.

4.4 RETOMANDO AS ANÁLISES E APONTANDO CAMINHOS

Mais uma vez, é preciso tentar entender o caminho já percorrido nesse capítulo e o que nos resta, ainda, trilhar. Até aqui direcionamos a nossa atenção para a dimensão ética da profissão docente, resgatando o sentido do *ethos* e sua intencionalidade para a docência, passando a uma explicitação das qualidades imprescindíveis para o(a) profissional que desempenha essa atividade. Resta-nos a partir daqui falar sobre a formação ética desse profissional, dado que o perfeito entendimento do *ethos* da profissão docente e da sua autoaquisição no exercício cotidiano da própria liberdade, na profissão, não se sustenta sem um claro projeto de formação que responda a essa tarefa.

No primeiro capítulo desse trabalho, ao historiarmos a formação docente, sinalizamos que a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia*, assegura que a ética é um dos princípios que fundamentam a formação profissional do(a) pedagogo(a). As Diretrizes, porém, não fazem menção explícita a atividades formativas que favoreçam o desenvolvimento ético desse(a) profissional.

Igualmente, a formação ética aparece pressuposta como um tema transversal, o que não nos parece uma garantia de aquisição de competências que orientem o(a) docente a refletir e avaliar eticamente o desempenho profissional, o contexto em que atua, bem como habilidades para promover o desenvolvimento

moral dos(as) educandos(as) em sua dimensão cognitiva e afetiva como propugna os documentos educacionais legais do governo.

Estamos de acordo com Pedro Goergen (2007) sobre a necessidade dos(as) docentes receberem uma formação condizente com aquela que se pretende dar aos(às) educandos(as), ou seja, é mister que passem por um processo de conscientização de sua própria moralidade, de seus ideais, de concepção de ser humano, de mundo, de vida, dos fundamentos que orientam os seus julgamentos e ações para , então, a partir daí, pensar no papel que lhes cabem como agentes de formação moral. Na mesma direção, Carlos Cullen (2000; 2004) defende a educação ética como uma disciplina racional que pertence a um campo de saberes legitimados publicamente, e que desde esse lugar fornece elementos para se interpretar equitativamente a demanda de aprendizagem de valores, normas e atitudes.

Carlos Cullen (2004), ao se referir ao ensino de ética nas instituições escolares, o apresenta de maneira que pode ser aplicado ao nível do ensino superior. Para ele, a educação ética tem que ser ensinada como qualquer disciplina racional, o que não significa dizer que não possa ser formatada para seu ensino escolar de forma interdisciplinar ou transversal. Segundo esse autor, a “[...] a especificidade do ensino da ética advém por uma área de conhecimentos e valores que a funda, não por ter que ser uma disciplina escolar” (CULLEN, 2004, p. 29). O ensino da ética como disciplina racional requer “[...] saberes específicos que permitam contar com princípios racionais e fundados para a construção autônoma de valores e para a crítica racional da validade das normas, que se dão faticamente como obrigações morais”. (CULLEN, 2004, p. 29).

Esse modo de conceber a ética tem dois pressupostos importantes. O primeiro relacionado a uma distinção entre ética e moral: a ética reflete sobre os princípios e fundamento das diversas morais construídas pelas práticas sociais. O segundo está relacionado a um campo próprio da filosofia que corresponde aos saberes práticos e a compreensão de sua natureza que se diferencia dos objetos teóricos (CULLEN, 2004).

Ensinar ética é algo diferente de inculcar dogmaticamente uma moral, ou seja, uma certa escala de valores, uma concepção do bem e da felicidade, uma forma canônica para entender a lei "natural". Mas é também algo diferente de aceitar *aceticamente* qualquer moral, declarando impossível qualquer fundamentação racional de obrigações, regras, princípios e bens.

Ou bem se resignar a um relativismo, mais ou menos, impressionista, de "formas de vida" ou "opções pessoais", para não deixar nenhuma possibilidade universalizar normas, encontrar valores comuns, guiados por alguns princípios válidos para todos. (CULLEN, 2004, p. 31)⁶⁵.

Para além, de instruir a se colocar por meio de um 'ponto de vista moral' e saber argumentar moralmente, ensinar ética é estimular e promover o autoconhecimento e estima desde princípios de juízos responsáveis e solidários. Mas, se as Diretrizes não trazem nenhuma orientação quanto ao modo de realizar a formação ética, e, também, dá legitimidade para que cada instituição defina seu currículo, desde que cumpridas as exigências de estruturação dos três núcleos básicos do curso (Estudos Básicos, Aprofundamento, Diversificação de estudos e Estudos Integradores), que probabilidades se apresentam para que a ética seja de fato um componente efetivo na formação dos(as) pedagogos(as)?

A primeira é que as próprias Faculdades de Educação reconheçam a necessidade de assegurar uma relação estreita entre a pedagogia e a ética, uma vez que a pedagogia "[...], do mesmo modo que outras ciências práticas como a ética e a política, realiza atividades envolvendo relações entre pessoas e grupos sociais, de modo que carrega consigo uma intencionalidade voltada para finalidades formativas implicando um comprometimento moral de seus agentes" (LIBÂNEO, 2011, p. 97).

Outra possibilidade advém do *Movimento de Profissionalização Docente*⁶⁶, iniciado no Brasil nos anos de 1980, podendo ser definido como "[...] um projeto sociológico voltado para a dignidade e para o status social da profissão em que se

⁶⁵ "Enseñar ética es algo diferente de inculcar dogmáticamente una moral, es decir, una determinada escala de valores, una concepción del bien y de la felicidad, una forma canónica de entender la ley 'natural'. Pero es también algo diferente de aceptar escépticamente cualquier moral, declarando imposible una fundamentación racional de las obligaciones, las normas, los principios e los bienes. O bien resignarse a un relativismo, más o menos, impresionista, de 'las formas de vida' o de las 'opciones personales', que dejen sin posibilidad de universalizar normas, encontrar valores comunes, regirse por algunos principios validos por todos". (CULLEN, 2004, p. 31).

⁶⁶ Conforme Ilma Veiga (2005), o movimento de profissionalização docente é complexo e multidimensional, assentado em valores como cooperação entre os indivíduos e compromisso social, na formação e luta pela emancipação humana, implicando, assim, o envolvimento de diferentes grupos de atores/atrizes, entidades e organizações do professorado, que na maioria das vezes defendem visões antagônicas entre si, contudo empreendem ações de resistência e contestação às medidas, recomendações e diretrizes autoritárias e burocráticas, no geral de cunho neoliberal. Essas, por vezes, diluem ou conduzem a uma perda das características específicas da profissão (profissionalismo) docente. No caso da docência, isso acarreta a um comprometimento no desempenho das funções que são inerentes a esse trabalho, posto que seja desempenhado por leigos(as) e profissionais de outros campos científicos que não têm a devida formação.

incluem também as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social dos seus membros” (VEIGA, 2005, p. 31).

Ele se nutre da perspectiva de que a regulamentação da profissão docente e a constituição de uma deontologia (ética docente) dariam conta da formalização de um grupo autorizado para atuar nos processos de instrução, e de delimitar um campo de conhecimento especializado em que os(as) docentes fossem vistos(as) como produtores de conhecimentos e saberes sobre a educação e não apenas disseminadores de saberes produzidos por outros campos teóricos. Uma ética docente ofereceria as bases para dar sentido à identidade dos(as), bem como à inserção desses conteúdos no currículo de pedagogia.

A questão da profissionalização docente fomentou uma retomada da *epistemologia do educar*, que tem consonância com as epistemologias feministas e a ética do cuidado, pois enfatizam o papel do contexto e a análise das construções histórico-culturais das práticas sociais; aspectos que reverberam nas apreciações sobre formação docente. Nesse último caso, se nos anos de 1970, salientava-se que a formação devesse ser para preparar o professor-técnico, passando, nos anos de 1980, ao papel do professor como transformador da sociedade, hoje a ênfase se volta para a formação do(a) docente-pesquisador(a) que tem como *lócus* a experiência da sala de aula e uma avaliação dessa experiência. Assim,

Discute-se que o saberes que configuram ou deveriam configurar a profissão docente são vários, como, por exemplo, a compreensão das dimensões histórico-sociais em que se insere a educação escolar, os saberes dos conteúdos específicos, os saberes pedagógicos, e assim por diante. Por outro lado, a dimensão ética da profissão docente [...] tem-se revelado um campo fértil de investigação sobre a formação de professores[as]. Aliás, a dimensão ética é sustentável como um dos seus eixos, na medida em que se trataria de imprimir deontologicamente uma direção à prática docente, desde que pautada por um conjunto de princípios, diretrizes e normas devotadas a discernir sobre o exercício profissional docente. (VEIGA, 2005, p. 41).

O *Movimento de Profissionalização Docente* não se resume à formação profissional, envolve ainda alternativas para a garantia de melhores condições objetivas de trabalho e de atuação que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da histórica experiência profissional docente.

As discussões suscitadas em torno do tema da profissionalização têm se mostrado um caminho satisfatório e fecundo de pesquisas, sobretudo, quando se

trata dos fatores que funcionam como condicionantes da desprofissionalização docente, a saber: burocratização do trabalho; intensificação/proletarização; colonização e controle; isolamento/ individualismo; carreira plana e riscos psicológicos; feminização; dentre outros (HYPÓLITO, 1999; GARCIA, 1995; ENGUITA, 1991).

Um ponto bastante relevante, merecedor de destaque, é o cruzamento entre as questões de gênero, trabalho docente e profissionalização. Essas categorias de análise somadas aos estudos da sociologia crítica das profissões sinalizam para o fato de que as situações de precariedade do exercício docente eram, e continuam a ser, associadas à exploração do mito do magistério vocacionado que, em nome de um chamamento sagrado, de uma missão, interpela a um exercício profissional que coloca em segundo plano a renumeração e a vida pessoal (Cf. COSTA, 1995). O apelo à vocação não traz apenas uma marca de gênero porque são dirigidos às mulheres, mas porque são engendrados de modo a definir as mulheres como eleitas, escolhidas, para um trabalho de doação por sua natureza essencialmente dócil, paciente, humana e hábil no trato com as pessoas (FAGUNDES, 2005).

A plataforma crítica do movimento docente se dirige também contra essa mística. Estudos que entrelaçam as relações de gênero e educação mostram que as tramas sociais que produzem os significados de gênero são as mesmas que produzem os significados do trabalho docente, embora os cruzamentos entre esses significados também gerem sujeitos deslocados e resistentes (COSTA, 1995; FAGUNDES, 2005). Ademais, sobre tais deslocamentos e resistências despontam estudos que sinalizam para a valorização da “cultura feminina” e dos aspectos positivos que as mulheres incorporam no trabalho com os(as) discentes e não pelo que significam como predisposições à exploração e controle (COSTA, 1995; CAMPS, 2001; BOFF, 2009, 2012).

É possível verificar que os estudos fundamentados na sociologia das profissões têm politizado e colocado de manifesto o valor social da docência e demais profissões das interações humanas, ressignificando o que antes foi atribuído ao feminino e visto como elemento determinístico de desqualificação da docência.

Assim, discute-se: o papel central das interações e a dimensão sexual, relacional, emocional da profissão (SOARES, 2012; TARDIF, 2008; TARDIF; LESSARD, 2011); a politização do cuidado em termos de experiências contextuais,

de invenção de práticas ou de improviso no terreno movediço do trabalho e das interações corriqueiras (MOLIER, 2012); a desnaturalização da ética do cuidado (BOFF, 2009, 2012; CAMPS, 2001, 2003; GILLIGAN, 1982; TRONTO, 1997; HIRATA, GUIMARÃES, 2012); a persistência do regime estratificado do cuidado por dimensões de gênero e classe (SORJ; FONTES, 2012).

Igualmente, torna-se evidente que o profissionalismo docente não pode ser discutido a partir do paradigma da produção e das atividades burocráticas. A impessoalidade das relações não se daria na docência. Esta é um trabalho interativo e emocional cuja característica essencial é colocar, a relação no quadro da organização educacional, um(a) trabalhar(a) e um ser humano que se utiliza do seu serviço (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 19), como tem asseverado a ética do cuidado. Vale aqui destacar que a recriação desses referenciais teóricos se deve, em parte, às teorias feministas.

Ora, uma vez feitas tais considerações gerais sobre o *Movimento de Profissionalização Docente*, gostaríamos de nos ater à questão da demanda de uma deontologia docente e do significado que isso traz para a formação ética do(a) docente(a).

4.5 DEONTOLOGIA DOCENTE: o que podemos depreender desse debate

É certo que as profissões, cuja identidade se revela mais forte, almejam sua autonomia por meio da autorregulação, prerrogativas corporativas, *status* profissional e reconhecimento social, como mencionamos no tópico anterior. “Quando o Estado delega em corporações profissionais algumas das suas obrigações e poderes de regulação, confere-lhes o estatuto de ‘associações públicas’, isto é, de pessoas colectivas públicas de base associativa” (MONTEIRO, 2013, p.3); e elas recebem tal designação porque exercem uma dupla função, a saber: *funções de representação de defesa dos interesses profissionais e de apoio aos seus associados*, por um lado, e *funções oficiais de regulação profissional*, por outro.

A ética profissional se pretende, justamente, à regulamentação e à excelência profissional pessoal dos membros de determinada atividade profissional em sua dimensão pública. A ética, em termos gerais, “[...] se refere àquilo que estuda ou trata do modo de ser ou do caráter adquirido como resultado da prática ou dos hábitos considerados bons, justos e corretos.” (PIZZI, 2009, p. 32). A ética profissional, por sua vez, leva em consideração o campo vasto e complexo da ética, pois dela extrai os conteúdos e significados da vida e das relações intersubjetivas que não se restringem à dimensão da vida profissional. Conforme Passos (2007, p. 67) “[...] mais do que uma realização das tarefas mecânicas sem reflexão e sem direcionamento de seus objetivos, o profissional precisa saber agir sabendo o porquê, a quem serve, o que pretende atingir e quais as consequências do seu fazer”. E mais, “[...] é necessário que o sujeito tenha claro que, ao optar por um fazer, está anunciando o seu compromisso e comprometendo-se a exercê-lo de forma a prestar à sociedade o serviço que ela precisa naquela área” (PASSOS, 2007, p. 76).

O exercício de qualquer atividade profissional demanda normas éticas, motivo pelo qual podemos afirmar que a ética profissional contém um *ethos normativo* “[...] imprescindível na orientação da prática social” do sujeito que faz do trabalho uma atividade específica da qual retira o seu sustento. “Trata-se, pois, de esclarecer o agir, tendo em vista os recursos que as normas ou princípios de todo o agir social [...]”. (PIZZI, 2009, p. 31).

A Ética Profissional é denominada, também, de Deontologia, que etimologicamente vem do grego *déon* — que quer dizer o *obrigatório* — e do grego *dontos* — que significa *necessidade*. Os sentidos do qual o termo deontologia foi derivado demarcam, portanto, o caráter finalista, isto é, a necessidade de seguir normas para atingir fins. Certamente, as gradativas alterações dos conceitos resultaram na conotação atual que a identifica a um *tratado de deveres específicos e objetivos limitados ao campo profissional* (Cf. PASSOS, 2007). De fato, um tratado de deveres a serem perseguidos nas relações de caráter profissional, como modo de controlar os instintos, os impulsos e as paixões, em benefício de si mesmo e dos outros, é louvável, mas a ética profissional não pode ser reduzida a um conjunto de normas.

Em síntese, a ética profissional é a aplicação da ética no campo profissional, expressa por um conjunto de normas e princípios que têm por fim orientar as relações dos profissionais com os seus pares, destes com os seus clientes, com sua equipe de trabalho, com as instituições que servem, etc. (PASSOS, 2007). A pertinência de sua existência se dá, de igual modo, pela divisão da sociedade em grupos de interesses conflitantes e necessidade de fortalecer um campo teórico e prático definido pela especialidade no desempenho de determinada tarefa. Não obstante, deve “[...] haver sempre, em qualquer área profissional, um compromisso com os interesses e as necessidades sociais [...]” (PASSOS, 2007, p. 80). Ora, se a intencionalidade da deontologia parece sustentar o equilíbrio entre direitos individuais e coletivos, bem como entre deveres profissionais em relação aos outros — respeitando neles a dignidade humana que lhes é intrínseca —, não é de toda verdade afirmar que a princípio tudo parece estar comedido, ou melhor, dito, pronto. Os códigos deontológicos têm uma natureza mista: “Normativamente, os códigos de ética têm um estatuto peculiar, sendo comum situá-lo entre o espaço intermediário entre o jurídico e o ético. A posituação em uma norma, processos formais de decisão, obrigatórias para os membros do grupo profissional, etc., dota-os com certa natureza legal⁶⁷.” (JOVER OLMEDA, 1995, p. 146).

Todavia, a redução da deontologia a um código normativo, como nos explica Altarejos (2003b), promove mais problemas que soluções. A ênfase na formalidade do dever, cuja prescrição se funda na pretensão de universalidade, obscurece a capacidade da ação livre e consciente do agente, assim como a responsabilidade por suas escolhas. De fato, o sujeito pode cumprir ou não com a prescrição ou sua liberdade pode exceder e ir além do prescrito.

As duas situações possíveis sinalizam que a eficácia de um código deontológico é discutível no sentido em que sua “[...] operação, como tal, é geralmente posta em causa, ao não poder garantir sistemas adequados de monitoramento e controle, ou em última instância a preeminência do interesse dos

⁶⁷ “Normativamente, los códigos deontológicos tienen un estatuto peculiar, siendo habitual situarlos en el espacio intermedio entre lo jurídico y lo ético. La positivación en una norma, procesos formales de adopción, carácter vinculante para los miembros del colectivo profesional, etc., los dota de cierta naturaleza jurídica.” (JOVER OLMEDA, 1995, p. 146).

destinatários da atividade”⁶⁸. (JOVER OLMEDA, 1995, p. 146). Por outra parte, os códigos deontológicos também são imprecisos, uma vez que há uma variedade de direitos e deveres cuja eleição exige a explicitação dos motivos para tal. Ademais, o seu alcance e validade é sempre relativo e precário, necessita de consenso e adesão do coletivo profissional.

Embora todos esses elementos apareçam como fragilidades ou contradições, Francisco Altarejos (2003b) declara que um código deontológico que tem um compromisso e respeito pelo agente, que se pauta em valores da Declaração dos Direitos Humanos, tem a possibilidade de se constituir como norte para o bem agir moral na profissão.

Uma deontologia assim concebida pode, no melhor dos casos, garantir práticas corretas entre os membros de uma profissão, claro cumprimento do código por eles, ou pelo menos pode oferecer a possibilidade de julgar objetivamente sobre certas ações dos profissionais no exercício do seu trabalho. O que parece menos claro é que pode apoiar a realização pessoal no trabalho. Salvaguardando as exigências da profissão, e oferecendo ainda um critério para a solução de conflitos entre beneficiários e profissionais de trabalho, não oferece estas normas de conduta de conduta suficientemente claras, na qual se reflita seu modo de ser próprio como profissional; se acaso pode esperar que se caracterize o bom profissional, no entanto, não é capaz de definir o *profissional bom*⁶⁹. (ALTAREJOS, 2003b, p. 92-93).

A incapacidade de um código deontológico de determinar um profissional bom é completamente perigosa, em particular, no âmbito profissional da docência, uma vez que

[...] a primeira coisa que deve fazer o educador, como profissional do ensino, é conseguir que seu próprio trabalho seja um ato ético; deve atuar eticamente como pessoa que se dirige às pessoas, e dar a essa relação recíproca que se estabelece um sentido moralmente bom; deve ser um ato

⁶⁸ “Su operatividad como tal suele ser puestas en entredicho, al no poder garantizarse sistemas adecuados de seguimiento y control, ni en última instancia la preeminencia del interés de los destinatarios de la actividad”. (JOVER OLMEDA, 1995, p. 146).

⁶⁹ “Una deontología así concebida puede en el mejor de los casos garantizar unas prácticas correctas entre los miembros de una profesión, supuesto el acatamiento del código por éstos; o cuando menos, puede ofrecer la posibilidad de juzgar objetivamente sobre determinadas acciones de los profesionales en el ejercicio de su trabajo. Lo que no parece tan claro es que pueda sustentar la realización personal en el trabajo. Salvaguardar las exigencias propias de la profesión, y ofreciendo incluso un criterio para la solución de posibles conflictos entre los destinatarios del trabajo y los profesionales, no ofrece éstos unas normas de conducta suficientemente claras, en las cuales se refleje su modo de ser propio como profesional; si acaso cabe esperar que se caracterice al buen profesional, sin embargo no es capaz de definir al *profesional bueno*.” (ALTAREJOS, 2003b, p. 92-93).

pessoal bom em si mesmo e em suas conseqüências. Tem que ser um bom professor, sendo um professor bom. É inescusável a referência moral, isto é, a relação à bondade, também no trabalho profissional, pois caso contrário poderá levar em conjunto uma “boa vida”, embora talvez não seja uma “vida boa”.⁷⁰ (CARDONA, 1990, p.19 apud ALTAREJOS, 2003b, p. 93)

No trecho supracitado, há uma evocação da perspectiva teórica do bem da ética aristotélica. Essa situa a ética no âmbito do saber prático, ao invés de colocá-la no âmbito do saber teórico, e seu intuito se revela em estabelecer sob que condições podemos agir da melhor maneira possível, tendo em vista o bem primordial que é a realização pessoal ou a felicidade. Ela não reduz o bem moral a um dado do conhecimento, nem o mal a “erro de cálculo” ou resultado da ignorância, como fez Sócrates (Cf. REALI; DARLO, 1990). Por conseguinte, dá-nos uma melhor explicação para a indagação: “Por que o homem conhecendo o bem, não é capaz de realizá-lo?” (Cf. MARQUES, 2001). Para Aristóteles, a conduta ética não é estática, mas resultado de uma construção a cada boa ação, isto é, fruto do cultivo de hábitos virtuosos. Desse modo, é possível entender que pessoas nascidas em um ambiente ético podem vir a se tornarem mau caráter, assim como aquelas que não tiveram as mesmas oportunidades em se transformarem em exemplos de integridade. A ética aristotélica, portanto, nos conduz à formação do caráter, à personalidade reta e ao esforço sincero de que necessitamos empreender para fazer o bem.

Deveras, o quadro deontológico delineado não tem como único signo a perspectiva formalista kantiana que defende o primado do obrigatório sobre o bem; pelo contrário, ele defende uma conciliação entre *o dever* e *o bem*. O dever na perspectiva kantiana vem a ser a “[...] limitação que se autoimpõe o sujeito em prol da objetividade que lhe supera, isto é, a lei.” (ALTAREJOS, 2003b, p. 90). É necessária uma modificação do sentido do dever, entendendo que esse “[...] longe de ser uma limitação [como concebe Kant] potencializa a liberdade do sujeito em prol do seu perfeccionamento como agente moral.” (ALTAREJOS, 2003b, p. 90).

Nessa perspectiva, o sentido do dever “[...] não está na constrição da capacidade operativa do sujeito, mas justamente o contrário: na expansão intensa

⁷⁰ “lo primero que debe hacer el educador, como profesional de la enseñanza, es conseguir que su propia tarea sea un acto ético: debe actuar éticamente, como persona que se dirige a personas, y dar a esa relación recíproca que se establece un sentido moralmente bueno: ha de ser un acto personal bueno, en sí y en sus consecuencias. Ha de ser un buen profesor, siendo un profesor bueno”

de suas atividades, o que em si é perfectível. Assim, nesta perspectiva, carece de sentido a contraposição entre ser e dever: o ser reclama o dever reclamado para ser realmente”. (ALTAREJOS, 2003b, p. 90).

Em consonância com essa compreensão ampliada de deontologia, é possível chegar à seguinte definição do que seria uma deontologia docente, a saber: “[...] o estudo do caráter ou modo de ser do profissional da docência”, e, de modo secundário e derivado, como “[...] o estudo dos direitos e deveres que a prática docente implica”. (ALTEREJOS, 2003b, p. 94), ou seja, dentro dessa lógica ressignificada, contempla aspectos da justiça e do cuidado.

A possibilidade de pensar em uma *ética docente* como *ética aplicada* sugere o entendimento do novo quadro da ética contemporânea e do como ela vai configurando a probabilidade de trilhar por esse caminho. Deveras, a partir da década de 80 do século passado houve um interesse por amplos setores da sociedade pela questão ética; o que outrora era um campo especializado da filosofia restrito apenas à Academia (PIZZI, 2008, 2009).

No contexto mais amplo, a própria filosofia, nas últimas décadas do século passado, atravessou transformações que obrigavam a “[...] lançar sobre novos fundamentos toda a nossa compreensão da razão, do ser humano e da sociedade”, além de demandar que abandonemos “[...] o paradigma da consciência e entendamos que a racionalidade não depende diretamente do sujeito, mas da intersubjetividade; que atrelemos, assim, o pensamento a uma lógica de descentralização em relação ao ego.” (SAVIDAN, 2007, p. VIII).

A reviravolta no campo filosófico, da qual estamos fazendo menção, é chamada por muitos filósofos de *virada linguística* ou *linguistic turn*. Segundo Paulo Ghiraldelli Júnior (2006, p. 156), ela ampliou a noção de linguagem como elemento vivo e como nosso ambiente por excelência; tal reviravolta propõe que os problemas filosóficos sejam deslocados do registro da consciência e das representações — isto é, do nível do diálogo consigo mesmo (paradigma monológico), razão pela qual se fala de descentramento em relação ao ego — para o campo da linguagem, na qual subjazem as ideias de troca, comunicação, interação linguística e entendimento — paradigma dialógico.

Nesse modelo comunicacional, o entendimento se torna um processo que depende menos de regras estabelecidas e mais da capacidade de argumentação

daqueles que se põe à constituição de verdades práticas. E se falamos de verdades práticas estamos retomando a discussão de que após a filosofia de Kant seria difícil fazer metafísica, ao menos de modo tradicional, ou seja, o estudo do *Ser enquanto Ser*, do que é dado para um pensamento puro, sem relação com a experiência.

Conforme Kant, “[...] aquilo que nunca se apresenta à sensibilidade, nem ao entendimento puro, mas é afirmado pelo pensamento puro, [— *nôumeno* ou *coisa em si*, objeto da metafísica tradicional—], não pode ser conhecido” (CHAUI, 1995, p. 233). Uma metafísica possível seria aquela que se debruçaria sobre a investigação dos conceitos utilizados pela ciência — espaço, tempo, quantidade, qualidade, universalidade, etc. — ou em outras, palavras sobre as condições de possibilidade do conhecimento humano e de toda experiência possível. Ademais, ela se voltaria para o âmbito da prática ou das ações humanas enquanto ações morais, isso por conta da liberdade.

É na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação [...]. Aqueles participam de um tal discurso não podem chegar a um acordo que atenda aos interesses de todos, a menos que todos façam o exercício de “adotar os pontos de vista uns dos outros, exercício que leva ao que Piaget chama de uma progressiva “descentralização” da compreensão egocêntrica e etnocêntrica que cada um tem do mundo e de si mesmo. (HABERMAS, 2007, p. 10).

A conjuntura social em que se instauram tais debates é paradoxal, como nos adverte Maurice Tardif (2008). É paradoxal “[...] considerando que se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda.” (TARDIF, 2008c, p. 246). Ora, Tardif, no intuito de nos oferecer uma boa contextualização do movimento de profissionalização, remete-se aos estudos sociológicos da profissão para explicar a crise de profissionalidade; lembrando que, no mundo do trabalho, o que está em jogo no processo de distinguir uma profissão de uma ocupação é a natureza dos conhecimentos envolvidos.

A literatura referente ao tema da sociologia das profissões aponta que as diferentes atividades profissionais se expressam por conhecimentos cujas características devem ser: *a especialização, por formação de alto nível*, na maioria das vezes, de natureza universitária; *o caráter pragmático*, isto é, os conhecimentos

profissionais devem ser modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas; a *autonomia e o discernimento por parte dos(as) profissionais* com o fim de compreender os problemas com os quais se deparam e também com vistas a organizar e esclarecer os meios para atingir os objetivos almejados; e a *necessidade desses conhecimentos serem reatualizados*, dado que são progressivos e, portanto, necessitam de formação continuada.

Mas, em que consiste a “crise do profissionalismo”? Destarte, o emprego semântico do vocábulo “crise”, utilizado pelo autor, não denota um caráter negativo, mas um significado mais adequado e neutro que corresponde à variação ou alteração dentro de um processo de equilíbrio. No contexto em que “crise” é empregada, expressa-se por um questionamento público em relação ao tipo e ao valor dos saberes em que se apóiam os(as) profissionais, a ética e a formação do(a) profissional, bem como a confiança que os(as) beneficiários(as)s depositam naqueles(as) que lhes prestam serviços especializados.

Assim, para nos esclarecer sobre tal assunto, Tardif (2008, p. 251-251) nos apresenta pelo menos quatro pontos sobre as quais se assenta a “crise do profissionalismo”, e que aqui fazemos menção de forma parafraseada, a saber:

- A crise do profissionalismo é, em primeiro lugar, a crise da perícia profissional, ou melhor, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos, etc.) procuram solucionar situações problemáticas concretas. A perícia profissional durante muito tempo esteve assimilada a uma racionalidade instrumental diretamente ligada ao modelo de ciências aplicadas e, progressivamente, com o questionamento dos fundamentos epistemológicos positivistas foi percebida cada vez mais próxima de um modelo de racionalidade limitada e improvisada. Por consequência, a impressão que se tem é de que as profissões não dispõem mais de um repertório de saberes estáveis, codificáveis, consensuais e imputáveis.
- A crise do profissionalismo provoca um impacto na formação profissional e se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenha contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais.
- A crise do profissionalismo aponta para a crise do poder profissional e para a confiança que o público e os clientes depositam nele.
- Em última, instância a crise do profissionalismo é a crise da ética profissional, isto é, dos valores que devem guiar os profissionais.

No que diz respeito ao profissionalismo docente, Veiga (2005, p. 30) defende a “[...] compreensão do projeto pedagógico que tem a ver com a qualidade interna do ensino como prática social e como profissão, na qual as dimensões

epistemológicas e éticas — teóricas e práticas — constituem o eixo fundamente do profissionalismo”. Decerto, admitindo que a profissionalização docente se trate de uma tentativa de renovar os fundamentos ético-epistemológicos do ofício de professor(a), “[...]devemos [como nos diz Tardif] examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar em um processo reflexivo e crítico a respeito de nossas práticas [...]”, para não cairmos no “sono dogmático da razão profissional” (TARDIF, 2008, p. 254; 253).

4.6 CONTRIBUIÇÕES DA DISCUSSÃO DEONTOLÓGICA

Devemos lembrar que em contraposição aos que defendem a proposição de diretrizes ético-profissionais para a docência como caracterizadoras e definidoras da profissão docente, bem como caminho para dignificar socialmente esta atividade, há aqueles que não são favoráveis à instituição de um código deontológico por verem tal estratégia como mecanismo de controle da profissão e fragilização da autonomia já precária do(a) docente. Mas, tais argumentos não saem incólumes de tal debate.

Agostinho Monteiro Reis (s/d) reconhece que as profissões da educação são de natureza dependente do Estado, que assume diretamente a sua regulação, mas seria possível e desejável a instituição de uma deontologia docente a partir de

[...] uma delegação de poderes de regulação num órgão bipartido e plural, representativo dos sindicatos e outras associações profissionais, de um lado, e do Ministério tutelar, do outro, com poder para adoptar uma Deontologia em forma de verdadeiro código, isto é, susceptível de controlo e sanções com força jurídica. Em todo o caso, seria desejável que as associações profissionais dos professores chegassem a acordo para a criação de uma Comissão Deontológica com a missão de elaborar um Código de Deontologia Pedagógica e promover o seu respeito. O seu estudo deveria ser integrado nos programas de formação dos professores. (MONTEIRO, s/d, p. 3).

É inquestionável que o centro de gravidade de uma deontologia profissional docente “[...] é a questão da legitimidade do acto pedagógico como exercício de um poder do homem sobre o homem” (MONTEIRO, s/d, p. 4), e isso põe em evidência a

necessidade de formar professores para lidar com esse dilema. Aliás, a problematização da formação tem sido a grande contribuição da recente literatura produzida sobre o assunto. Vale aqui retomar o que discutimos ao longo desse capítulo sintetizando quais as possíveis contribuições da deontologia docente, a partir do próprio Agostinho Monteiro (s/d) e dos demais autores apresentados nesse capítulo.

Em nossa compreensão, a primeira contribuição que a discussão de um código deontológico seria é a *distinção profissional da docência*. O entendimento da função docente, desde uma perspectiva deontológica, deve ser iniciado pela problematização da sua identidade profissional (ou profissionalismo ou profissionalidade), que ainda é fraca (MONTEIRO, s/d, p. 2).

A docência é uma atividade ocupacional que tem todas as características que definem uma profissão — e que aqui não mencionaremos, pois já foram citadas ao longo do capítulo —, por isso não é aceitável qualificar essa atividade como “semiprofissão”, “quaseprofissão” ou “em vias de profissionalização”. O(a) docente se distingue dos(as) outros(as) profissionais pelo seu *saber-fazer-bem*. Como resume muito bem Agostinho Monteiro (s/d, p. 2), o(a) docente:

- É *profissional da educação*, antes de mais, porque exerce nos seus alunos uma influência global, tanto maior quanto menor for a sua idade.
- É *profissional da comunicação*, na medida em que a educação é um fenómeno de comunicação de valores, informações, sentimentos, atitudes, capacidades, etc., sendo mesmo a comunicação mais profunda e vital, porque a mais subjectivante e estruturante da personalidade humana.
- Por consequência, o seu *saber-fazer-bem* deve consistir em *saber comunicar pedagogicamente*, isto é, com uma validade específica, que é da ordem da legitimidade e do sucesso.
- Tendo a educação, hoje, estatuto normativo de “direito do homem” – o mais elevado da normatividade contemporânea – o critério da legitimidade e do sucesso da educação deve ser a sua conformidade com o *direito à educação*.
- Sendo assim, um professor não é profissional apenas da instrução nem de qualquer educação, mas *profissional do direito à educação e da comunicação pedagógica*. [...].

Monteiro (s/d) sinaliza que essa percepção da distinção profissional do(a) docente será consolidada por uma intervenção sobre um conjunto de fatores, dentre os quais a formação. Em suas palavras, “[...] importa agir sobre os seus factores principais que são a selecção, a formação, a avaliação, os formadores, a remuneração, as condições de trabalho, a autonomia e a Deontologia”.

(MONTEIRO, s/d, p. 2). Nesse sentido, a “[...] Deontologia pode ser considerada como a quinta-essência de uma cultura profissional”. (MONTEIRO, s/d, p. 2).

Francisco Altarejos (2003a) é partidário desse posicionamento e acredita que uma deontologia docente ajuda a consolidar uma tradição sobre o caráter e o modo de ser próprio (*ethos*) da profissão docente, coisa que notoriamente é de desconhecimento dos(as) docentes. Há que se advertir que essa ignorância do caráter ou modo de ser próprio da profissão não é uma ignorância da qual o(a) profissional de ensino deva ser culpabilizado(a) por uma pretensa negligência por falta de estudo ou reflexão. Essa ignorância é resultado de uma pobreza de tradição que deve ser resgatada e reelaborada. Os(as) médicos(as), por exemplo, podem remontar a Hipócrates e os Juristas a Cícero, quando não a Ulpiano, Papiano e a Paulo, com todo rigor. Porém, qual o predecessor seguro da tradição pedagógica? Fala-se de Sócrates como um docente ou, em termos mais amplos, como um grande pedagogo; pelo que nem a docência, nem a pedagogia eram a sua profissão; apesar de ser uma grande paixão ou vocação profunda.

Em segundo, além da valorização profissional — pelo bem público que a profissão oferece à sociedade —, as discussões sobre uma deontologia apontam que a docência é um campo legítimo que demanda formação especializada, além de demarcar que esse campo não é para incompetentes que não se deram bem em outras profissões e acha que a docência é um campo que deve absorver qualquer um(a). Um código deontológico “[...] possibilitaria julgar as boas e más práticas da docência. Essa exigência permite tornar pública a maneira desonesta de alguns colegas da profissão.” (PIZZI, 2008, p. 335). Para Jovino Pizzi (2008), a motivação moral é um aspecto chave para o reconhecimento social da profissão e ao mesmo tempo para indicar possibilidades de reivindicação de melhor remuneração. “Trata-se, pois, de assegurar o sustento pessoal e, ao mesmo tempo, indicar as aptidões e atitudes voltadas ao bem comum, com o qual a sociedade pode exigir destes profissionais uma coerência com a própria atividade”. (PIZZI, 2008, p. 335).

Em terceiro, a discussão deontológica não apenas salienta ser necessário “[...] desenhar os traços éticos dos processos de diálogo e de deliberação orientados a descobrir a validade de normas éticas e a tomar decisões corretas.” (CORTINA, 2003, p. 29 apud PIZZI, 2008, p.336). Esse debate evidencia que a docência está fundamentada em interações e cuja intencionalidade visa contribuir para a formação

integral do ser humano. Ademais, exige um aprimoramento do(a) profissional como pessoa; o que exige um exercício constante de ações virtuosas. A docência demanda o aprendizado contínuo de saber ouvir, do respeito à fala e à posição do outro, do cuidado, do compromisso, da responsabilidade social para com o discente. Monteiro (s/d) declara que o estudo sobre a questão deontológica ou ética docente deveria ser integrada nos programas de formação de professores(as) e coloca algumas proposições sobre uma deontologia pedagógica.

- A escolha de uma profissão implica a aceitação dos seus princípios e preceitos deontológicos.
- Nenhuma profissão é meramente técnica, mas tem sempre uma dimensão ética, mais evidente e sensível nas profissões em que está directamente e essencialmente em causa a pessoa humana. A consciência ética correspondente deve ser tanto mais forte quanto mais poderosos forem os seus meios e poder e maior a assimetria entre o profissional e os destinatários do seu serviço. Começa pela consciência da dignidade e direitos dos seus destinatários e deve compreender a previsão e avaliação dos efeitos pessoais, sociais e porventura universais, no espaço e no tempo, dos actos profissionais.
- O acto pedagógico é irredutível à sua dimensão técnica porque a educação é um fenómeno radicalmente ético e um processo político, em que os mais velhos tomam decisões pelos mais novos, determinantes da sua personalidade e futuro. E a relação pedagógica é a mais assimétrica das relações humanas, talvez. A assimetria entre professor e aluno, na escola, designadamente, é uma assimetria institucional, de saber e de idade.
- Do Direito Internacional da Educação, parte do Direito Internacional dos Direitos do Homem, decorrem Princípios de Direito Pedagógico, que são fonte de Direitos do Educando. O *Primado do interesse superior do educando* é o mais importante dos Princípios de Direito Pedagógico porque resume a Ética do direito à educação, inscrita na Ética dos direitos do homem. Deve ser também o princípio fundamental da Deontologia Pedagógica, como princípio de reconhecimento do primado ético da dignidade e Direitos do Educando, independentemente da sua idade e estatuto institucional.
- Em consequência, os professores são responsáveis, a título primeiro, perante cada educando e seus direitos, sentimento de responsabilidade que é o núcleo da consciência profissional, nível superior da exigência deontológica. (MONTEIRO, s/d, p. 5).

Enfim, a busca de uma possível fundamentação ética para alicerçar a formação docente, principalmente em seu aspecto inicial, não deve dispensar a compreensão de que um saber moral — isto é, um saber prático que “[...] nos orienta **para atuar racionalmente no conjunto da vida**, conseguindo obter dela o máximo possível [...]” (CORTINA, 1993), até mesmo no exercício da profissão —, adquiriu, ao longo da história do pensamento ocidental, diferentes enfoques das quais duas alternativas classificatórias são as mais comuns entre os tratadistas sobre ética, a saber: éticas teleológicas e éticas deontológicas — e que em nossas análises assumiram a denominação de ética do dever e ética do cuidado.

Evidentemente essas distinções não são unívocas, mas Adela Cortina e Emilio Martinez (2005) nos oferecem uma matização dessa distinção que é adequada para a nossa compreensão nesse momento. Diz-nos esses autores:

Seriam as éticas teleológicas as que se ocupam em discernir o que é o bem não-moral antes de determinar o dever, e consideram moralmente boa a maximização do bem não-moral, ao passo que seriam as éticas deontológicas as que marcam o âmbito do dever antes de se ocupar do bem, e só consideram o bom o que é adequado aos dever. As vantagens do primeiro tipo de éticas consistiriam em permitir um fundamento da ação moral na natureza do homem, dando-lhe um sentido a partir dela; o inconveniente mais claro é o conflito entre bens que os diferentes indivíduos se propõem e que dificilmente pode levar a uma conciliação. As éticas deontológicas por sua vez, salvam a contradição de propostas individuais de bem, mas desvinculam o moral do conceito de vida boa, que individual, quer política. Essa disputa entre teleologismo e deontologismo, ligada à disputa entre formalismo e substancialismo, talvez seja a que se apresenta com mais crueza hoje, embora as tentativas de mediação não se tenham feito esperar. (CORTINA; MARTINEZ, 2005, p. 112-113).

Do trecho citado, depreendemos o fato de que nenhuma tradição ética por si só é inteiramente apropriada para resolver as questões éticas. Em particular, estamos convencidos de que as tradições estabelecidas sobre a moralidade e suas epistemologias aliadas, em particular as de Kant e Aristóteles, que em determinados aspectos se aproximam da ética do cuidado, podem ser efetivamente para pensar uma formação ética que abarque dialogicamente os aspectos do dever e do saber prudencial, que recebeu nesse trabalho a tônica de cuidado. Isso porque a prática docente não restrita à tomada de decisões padronizadas exige mais o saber prudencial ou a capacidade de ser sensato na busca de solução para os problemas concretos e empedráveis.

CONCLUSÃO

A finalização de um estudo como este conduz a percepções contraditórias. Ao tempo em que se chega à satisfação pela sensação de alcance dos objetivos traçados, também se constata que ele é inconcluso pela sua própria natureza processual. Não podemos deixar de lado a dinamicidade das relações sociais que exhibe, tal qual um caleidoscópio, a cada movimento, combinações variadas dos fragmentos que compõem a vida humana e são um fascinante exercício de contemplação e imaginação para aqueles(as) que se dispõem a olhar tais composições na contingência em que se apresentam. Por outro lado, as análises contidas aqui contribuem para o esclarecimento de questões que envolvem a formação ética dos(as) pedagogos(as). Porém, longe de fechar as discussões, traz luz a novos questionamentos, novas inquietações, sobretudo, deixa patente a necessidade de produção de novos saberes neste campo.

A ideia de compreender — a partir do histórico do curso de pedagogia e de duas direções antagônicas da ética — qual o caminho mais apropriado para a formação moral do(a) pedagogo(a) é uma temática de suma relevância, haja vista que este(a) profissional é designado, e socialmente responsável, pela formação moral dos sujeitos desde a tenra infância, juntamente com a família e outras instituições sociais.

As funções educativas que desempenham os(as) docentes não se reduzem a transmitir às novas gerações os elementos culturais como um acúmulo de saberes (ou uma suposta “identidade coletiva”), mas, sobretudo, ensinar sobre o caráter inter-relacional e interativo da vida em sociedade. O filósofo espanhol Fernando Savater, se nos é permitido mencioná-lo a essa altura, já havia dito que o “[...] destino de cada humano não é a cultura, nem estritamente a sociedade como instituição, mas o *semelhante*” (2012, p. 32). Esse é um elemento com que a educação deve corroborar, sob o ponto de vista ético, pois acreditamos ser esse o alicerce e a condição para a transmissão dos saberes culturais, e desejamos que esses se revistam de significado para aqueles(as) que os acolhem.

A possibilidade de ser “humano” só se realiza mediante o convívio com os outros, e com uma boa dose de disposição mimética, isto é, vontade de imitar os congêneres naquilo que os torna exemplos vivos das virtudes apreciadas socialmente. Os membros da sociedade humana, nesse sentido, não se transformam em modelos de modo acidental ou inadvertido, mas de modo intencional e conspícuo. Em se tratando da educação formal, os(as) docentes, de um modo geral, constituem-se como modelos, na medida em que são os “adultos” do processo de ensino-aprendizagem, em decorrência de uma trajetória de vida que demonstra amadurecimento e expertise.

A educação, em sentido amplo, tem o compromisso de proporcionar modelos de excelência e de conduta saudáveis que servem de parâmetro para o reconhecimento do humano pelo humano para que as novas gerações não apenas preservem e construam a cultura, mas possam desenvolver a sua autoestima — como resultado englobador de todo o seu aprendizado — e sua autonomia — até mesmo para contestar os modelos recebidos. Nesse sentido, a formação do(a) pedagogo(a) como pessoa e profissional das interações humanas não pode prescindir da ética. Os dispositivos legais da educação, em específico as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, sinalizam que a ética é um componente importante a ser contemplado e deve contribuir para uma formação reflexiva e cidadã de cada docente, na medida em que a educação é um bem público.

No desenvolvimento desse trabalho, no primeiro capítulo tentamos demonstrar a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e seus diferentes marcos conceituais e ideológicos, com vista a vislumbrar o *ethos* que se configurou nesse percurso até o presente momento. Chegamos à conclusão desse capítulo assinalando que na educação brasileira vigora a perspectiva tradicional traduzida em um *habitus*, isto é, em um conjunto de esquemas que produzem uma infinidade de práticas reiteradas, cujos princípios não se constituem explícitos e, portanto, difíceis de serem questionados.

No segundo capítulo, partindo do pressuposto de que a educação engendra um *ethos*, ao tempo que este reitera, observamos que a prática educacional em nosso país legitima valores como: 1) o “aprendizado do cada um por si”, ao enfatizar o individualismo e a competição por priorizar o trabalho e o sucesso individual de cada discente, em detrimento de ações de ensino-aprendizagem coletivas e

solidárias; 2) privilegia a capacidade intelectual, com o prejuízo de esquecer o desenvolvimento das capacidades sensitivas, afetivas; 3) aprendizado do medo de conflitos, visto como elemento perturbador da ordem estabelecida; 4) aprendizado da submissão, por meio do disciplinamento, inibe a capacidade crítica e criativa dos(as) discentes.

Sem desmerecer que a ética do dever estaria preestabelecida pela reflexão solitária e por princípios universalistas que se esquecem da dimensão da vida boa e feliz, sinalizamos que aspectos como a preservação da dignidade humana devem se preservar.

No capítulo 3, analisando a *ética do cuidado* apontamos que, diferentemente das morais centradas no dever, no estabelecimento de princípios e daquilo que logicamente pode ser derivado deles, essa perspectiva ética se interessa pela maneira como as pessoas são ou podem ser na realidade, ou seja, retém sua concentração sobre o caráter, a vida e os valores humanos que dão sentido às pessoas.

A ideia de ligação psíquica, também, está no cerne dessa orientação e a sua principal intenção é captar o sabor e o espírito das propriedades morais relevantes e adequadas em uma situação que requer atenção e resposta. Assim, é possível entender que certas propriedades morais predominarão, por um lado, porque é um tipo de coisa que uma pessoa virtuosa presta atenção em vista de um conceito particular do que tem valor. Por outro lado, outras propriedades morais serão levadas em conta porquanto serão requeridas para a manutenção das relações no contexto em que estão inseridas (FURROW, 2007).

É certo que essa orientação ética concebe as razões para agir moralmente como produtos orgânicos de relacionamentos, e insiste que a principal intenção é a melhora e o cultivo do ideal ético a partir da lembrança do cuidado inicial. As discussões filosóficas integradoras do “ser” ou do “modo de ser” da existência demarcam o caráter ontológico do cuidar e de sua importância para a vida (BOFF, 1999; 2012).

Além disso, para se falar de desenvolvimento do ideal ético, é indispensável se remeter à questão da virtude, já que ela é um fator energizante do comportamento moral. Para ser fiel à verdade dos fatos, poder-se-ia defender a *ética do cuidado* como uma ética da virtude. Contudo, isso só seria verdadeiro em parte,

uma vez que a ética do cuidado não deixa dissipar-se em virtudes descritas em categorias abstratas (NODDINGS, 2003). A virtude descrita pelo ideal ético de quem cuida é construída na relação, ao mesmo tempo em que se busca atingir o outro se aperfeiçoa o cuidado no(a) próprio(a) cuidador(a) (NODDINGS, 2003).

Efetivamente, declaramos que o cuidado tem uma estrutura de virtude, pois ele não é uma reação espontânea, mas um complexo de motivações e capacidades que se adquirem por um aprendizado contínuo. Semelhantemente às virtudes aristotélicas, o cuidado deve ser entendido como meio termo entre dois extremos: o excesso e a insuficiência. Na ética do cuidado algumas razões serão forçosas para a justificação moral em um conjunto particular de circunstâncias, a saber: o papel epistêmico das emoções; a relevância dos relacionamentos de carinho, proteção e estímulo ao bem-estar e felicidade do outro como paradigmas de como devemos tratar as pessoas; a capacidade de reconhecer as necessidades contra um plano de fundo da vulnerabilidade humana; a demanda de manter a integridade pessoal mediante o emprego da razão prática (saber prudencial).

Do ponto de vista da profissão docente, a ética do cuidado revela profundamente a natureza dessa atividade. A docência é um trabalho sobre o outro e com os seres humanos, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas, daí ser o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, além de outros componentes, tão primordiais para o exercício docente.

Desde o início, a nossa postura foi em defesa de um pluralismo ético, principalmente, porque acreditamos que nenhuma perspectiva ética, por si só, dá conta da amplitude da análise do comportamento moral. Evidentemente, é conveniente admitir que o dever e o cuidado, vistos como duas direções antagônicas da ética devem ser integrados na formação do(a) pedagogo(a). Nesse sentido, Seyla Benhabib está certa em afirmar que não se trata de subtrair à ética a justiça e o cuidado, pois estes elementos se somam na constituição de uma ética mais humanizada dado que as perspectivas femininas e masculinas, nas formulações da filosofia moral, assumem a relevância e o significado que lhes é correspondente. É possível fundamentar uma ética em princípios universais, sem que a universalidade se configure em uma universalidade substancialista, que descarta o outro concreto, mas em um universalismo interativo, que reconhece igualmente o outro generalizado e concreto.

Como falamos, também, no início dessas considerações finais, existem lacunas em nossa investigação que precisam ser preenchidas através do desdobramento de novas questões. Há que se empreender, por exemplo, investigações empíricas sobre a inserção do ensino de ética, como disciplina racional e crítica, na dinâmica global das Faculdades de Educação. Igualmente, pressupondo que a ética é um campo ensinável, assim como outros campos, existe a questão da transposição didática. Como um campo ensinável, há que se atentar para os conteúdos, os métodos, as categorias, as formas de argumentação, os critérios de validade das afirmações, as diferentes orientações teóricas, pois se desconectar totalmente da história disciplinar desse campo filosófico — pressupondo que caberia apenas o “necessário” instrumental para os(as) pedagogos(as) operarem transversalmente com os conteúdos da ética nos diversos níveis do ensino fundamental, seria simplista.

Ademais, a discussão racional sobre as formas, os componentes e os sentidos das ações humanas é algo complexo e se configura em um campo problemático. Entretanto, é indispensável preservar uma postura crítica em relação à pretensão de validade moral frente a todo tipo de fundamentalismo ou dogmatismo axiológico, bem como de qualquer relativismo e ceticismo radical que resulta em um procedimento intelectual de dúvida permanente por incapacidade de uma compreensão metafísica, religiosa ou absoluta da realidade. Permanece, também, o questionamento: A quem compete o ensino da ética? Aos(às) filósofos(as) profissionais ou aos(as) pedagogos(as) que atuam no ensino superior? A respeito desse aspecto, é preciso questionar o fato de que nas Faculdades de Filosofia a problemática educativa é menosprezada ou vista como algo menor, sobretudo nos programas de Pós-graduação, nos quais não há linhas de investigação concernente. O caráter que tais faculdades assumiram limitou-se à formação de especialistas na exegese de textos filosóficos, longe dos problemas da realidade concreta. Essas questões não podem dispensar, porém, o que aqui já tratamos: é preciso contemplar as dimensões da ética do dever e do cuidado na formação do(a) pedagogo(a).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIME, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos (1947). Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. . O que significa elaborar o passado. In.: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a. p. 29-50.
- ADORNO, Theodor W. . Tabus acerca do magistério. In.: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b. p. 97-118.
- ADORNO, Theodor W. . Educação após Auschwitz. In.: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c. p. 119-138.
- ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In.: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003d. p. 139-154.
- ADORNO, Theodor W. A Educação Contra a Barbárie In.: ADORNO, Theodor W. . **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003e. p. 155-168.
- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. In.: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003f. p. 169-185.
- ADORNO, Theodor W. Introdução à “A Personalidade Autoritária” [1950]. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno24.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2011.
- ALTAREJOS, Francisco. La docencia como profesión asistencial. In.: ALTAREJOS, Francisco; JORDÁN, José Antonio; IBÁÑEZ-MARTÍN, José, (aut.). **Ética Docente**. 2ª edición actualizada. Barcelona: Editorial Ariel, 2003a. (Colección: Ariel educación).p. 20-50.
- ALTAREJOS, Francisco. El *ethos* docente: una propuesta deontológica. In.: ALTAREJOS, Francisco; JORDÁN, José Antonio; IBÁÑEZ-MARTÍN, José, (aut.). **Ética Docente**. 2. edição atualizada. Barcelona: Editorial Ariel, 2003b. (Colección: Ariel educación). p.88-118.

ARAÚJO, Ulisses F. Ética Docente: vergonha e humilhação. **Revista Profissão Docente Online**, Uberaba, v.1, n.1, p.1 -13 jan./abr., 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/download/25/491>>. Acesso em 30 maio de 2013.

ÀRIES, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução do grego de António de castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BENHABIB, Seyla; CORNELL, DRUCILLA (Coordenadoras). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1987.

BENHABIB, Seyla. O outro generalizado e o outro concreto: a controvérsia Kohlberg-Gilligan e a teoria feminista. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla (Coords.). **Feminismo como crítica da modernidade**: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher. Tradução de Nathanael da Costa Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987. p. 87-106.

BENHABIB, Seyla. Feminism and postmodernism: an uneasy alliance. In: BENHABIB, Seyla; BUTLER, Judith; CORNELL, Drucilla; FRASER, Nancy (orgs.). **Feminist contentions: a philosophical exchange**, Nova York/Londres, Routledge, 1995. p. 17-34.

BLIZEK, Willian L. Atención, justicia y autoconocimiento. In.: KATZ, Michael S.; NODDINGS, Nell; STRIKE, Kenneth A. **Justicia y cuidado**. En busca de una base ética común en educación. Barcelona: Idea Boocks, S.A, 2002. (Colección Idea Universitaria-Educación). p. 111-127.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOFF, Leonardo. **Ética e Moral**: a busca de fundamentos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: a ética do humano — compaixão pela terra. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOTO, Carlota. Ética e Educação Clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol. 22, n. 76, Campinas, Out. 2001. p. 121-146.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. (2007) Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007. Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. (2006b) Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2006a) Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2005) Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em:

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999. (Encyclopédia).

CAMARGO, Marculino. **Fundamentos de ética geral e profissional**. 10. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPS, Victoria. **El gobierno de las emociones**. Barcelona: Herder, 2011.

CAMPS, Victoria. **O século das mulheres**. Tradução Regina Louro. 1. edição. Lisboa: Editorial Presença, 2011.

CAMPS, Victoria. **Virtudes Públicas**. 4. ed. Madrid: Espasa Calpe, 2003. (Colección Austral).

CAMPS, Victoria. **O que se deve ensinar aos filhos**. Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo; Martins Fontes, 2003.

CARVALHO, Gláucia Melasso Garcia de. Responsabilidade social no ensino superior privado: alguns elementos para reflexão, **Estudos**, 23: 34, 2005, p. 55-58, abril.

CASTILLO, Pablo García. Martha C. Nussbaum: La Fragilidad del Bien. **Azafea** - Revista de filosofía. Ediciones Universidad de Salamanca, n. 6, 2004, p. 231-260.

Disponível em: <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0213-3563/article/viewFile/3799/3814>. Acesso em: 03 mai. 2011.

CATÃO, Francisco. **A pedagogia ética**. São Paulo: Vozes, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

COLLIN, Françoise. **Borderline**: por una ética de los límites. Isegoria – Revista de Filosofía moral y política del Instituto de Filosofía del CSIC, Madrid, n. 6, p. 83-93, 1992.

CONNELLY, Mary Goldsmith. Feminismo e investigación social. Nadando en aguas revueltas. In: BARTRA, Eli (Comp). **Debates en torno a una metodología feminista**. 1. ed. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1998. (Colección Ensayos). p. 35-61.

CORTINA, Adela; NAVARRO, Emilio Martinez. **Ética**. Tradução Silvana Cabuci Leite. São Paulo; Edições Loyola, 2001.

CORTINA, Adela. **Ética de La razón cordial**: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI. 2. ed. 1ª reim. Madrid: Ediciones Nobel, 2009.

CORTINA, Adela. **Ética sin moral**. 8. ed. Madrid: Editorial Tecnos, 2008.

CORTINA, Adela. **Ética aplicada e democracia radical**. Madrid: Editorial Tecnos, 1993.

CULLEN, Carlos A. El lugar de La ética en La formación docente. In.: GUARIGLIA, Osvaldo [et al]. **La Reflexión Ética en el Campo de la Educación y la Formación**. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas; Universidad Nacional de Buenos Aires, 2000, p. 67-84.

CULLEN, Carlos. **Autonomia moral, participación democrática y cuidado del otro**. 3. edição. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2004.

CRENSHAW, KIMBERLÉ. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, Jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2010. doi: 10.1590/S0104-026X2002000100011.

CRUZ, Giseli Barreto. **Curso de Pedagogia no Brasil**. História e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: WaK Editora, 2011.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução Laura Teixeira Motta; revisão técnica Luiz Henrique castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução portuguesa Dora Vicente e Georgina Segurado. 7ª. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DEL PRETE, Almir; DEL PRETE, Zilda A. P. **Habilidades sociais cristãs**: Desafios para uma nova sociedade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DELGADILLO, Mejía Andrés; MARROQUÍN, Mônica Almanza; LIÉVANO, Betsy Perafán. Las emociones en el eterno presente de la acción ética. In: 2º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación - La Filosofía de la Educación: Tradición y Actualidad, 2013, Montevideo. **Anais...** Montevideo: Instituto de Educación, Universidad de la República/ ALFE, 2013. 1 CD-ROM.

ENQUITA, Mariano Fernández (1991). A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, nº 4, p. 41-61.

ESCANDÓN, Carmem Ramos. Historiografia. Apuntes para um debate em feminino. **Debate Feminista**, ano 10, vol. 20, out. 1999. p. 131-157.

FISHER, B.; TRONTO, J. C. Toward a feminist theory of care. In.: ARIEL, E.; NELSON, M. **Circles of care**. Albany (NY): University of New York Press, 1991, p. 35-62. Citado por Angelo Soares (2012).

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloiza (Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 217-250.

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

FREITAS, Verlaine. Tertium non Datur: a Dicotomia Espírito/Natureza na Moral Esclarecida e em sua crítica. In.: TIBURI, Marcia; DUARTE, Rodrigo. **Seis leituras sobre a dialética do esclarecimento**. Injuí: Unijuí, 2009. (Coleção filosofia; 27). p. 43-68.

FRICKER, Miranda; HORNSBY, Jennifer (Dir.). **Feminismo y Filosofía**: un compendio. Barcelona: Idea Boocks, 2001. (Colección Idea Universitaria-Filosofía)

FRIEDMAN, Marilyn. El feminismo en la ética: Las concepciones de la autonomía. In.: FRICKER, Miranda; HORNSBY, Jennifer (Dir.). **Feminismo y Filosofía**: un compendio. Barcelona: Idea Boocks, 2001. (Colección Idea Universitaria-Filosofía). p. 223-242.

FURROW, Dwight. **Ética**: conceitos chaves em filosofia. Tradução Fernando José R. da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente:** psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à vida adulta. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia da educação.** São Paulo: Ática, 2006. (Ática Universidade)

GOMES, Nelson Gonçalves. Princípios Morais, Argumentação e Particularismo. **Veritas** - Revista Quadrimestral de Filosofia da PUCRS, Porto Alegre, v.52, n.1, p.166-170, mar. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/1866/1396>> Acesso em: 10 abr. 2012.

GONZÁLEZ, Mariano Rodríguez. **Una introducción a la filosofía de las emociones.** 1. ed. Madrid: Huerga y Fierro, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRENZ, Stanley. **Dicionário de ética:** mais de 300 termos e ideias definidos de forma clara e concisa. Tradução Alípio de Franca Neto, Glasfira Antas, Sandra Mara Franca. São Paulo: Editora Vida, 2005.

GRIMSHAW, Jean. La idea de una ética feminina. In: SINGER, Peter (Ed.) **Compendio de ética.** Madrid: Alianza Editorial. 2004. p. 655-666.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica.** Tradução de Alvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** São Paulo: Tempo Brasileiro 2002.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 1995, pp.7-41. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/pagu/sites/www.ifch.unicamp.br/pagu/files/pagu05.02.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (orgs). **Cuidado e cuidadoras:** As várias faces do trabalho do care. São Paulo: Altas, 2012.

HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo. Introdução. In.: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (orgs). **Cuidado e cuidadoras:** As várias faces do trabalho do care. São Paulo: Altas, 2012.

HYPÓLITO, ÁLVARO M. **Processo de trabalho na escola**: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*. n.4, p.3-21, 1991.

HYPÓLITO, ÁLVARO M. Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou Sonho Negado?. In: HIPÓLITO, Álvaro, M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997, p.77-102.

HYPÓLITO, ÁLVARO M. A natureza do trabalho docente. In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel da. (orgs). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p.77-102. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão monousuário 3.0. 1 [CD-ROM]. 2009.

YOUNG, Íris Marion. Algumas implicações das s feministas da teoria moral e política. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, DRUCILLA (Coordenadoras). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1987.

JAGGAR, Alison. El feminismo en la ética: La justificación moral. In.: FRICKER, Miranda; HORNSBY, Jennifer (Dir.). **Feminismo y Filosofía**: un compendio. Barcelona: Idea Books, 2001. p. 242-262. (Colección Idea Universitaria-Filosofía).

JAGGAR, Alison M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (Eds.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Tradução de Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997, p.157-185. Coleção Gênero; 1.

JAGGAR, Alison. Ética feminista: algunos temas para los años noventa. In: CASTELLS, Carme (org.). **Perspectivas feministas em teoria política**. Barcelona: Paidós, 1996. p. 167-184.

JOVER OLMEDA, Gonzalo. Líneas de desarrollo y fundamentación en el campo de la deontología de las profesiones educativas, **Teoría de la Educación**, Revista Interuniversitaria, Salamanca, Vol. 7, p.137-52, 1995.

LAGARDE, Marcela. Conceitos gerais. Identidade e Subjetividade feminina. In.: ILANUD; REDLAC. **Manual de capacitação em Direitos Humanos das mulheres Jovens e a aplicação da CEDAW**. Edição Brasileira. ILANUD/REDLAC, 2004. p.44-56.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogias e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-62.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogias e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LLOYD, Genevieve. El feminismo en la historia de la filosofía: La apropiación del pasado. In.: FRICKER, Miranda; HORNSBY, Jennifer (Dir.). **Feminismo y Filosofía: un compendio**. Barcelona: Idea Boocks, 2001. (Colección Idea Universitaria-Filosofía). p. 223-242 p. 283-295.

LOPES, Sonia de Castro. Um modelo autônomo e integrador de formação docente: a breve experiência da Universidade do Distrito Federal. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, p. 147-164, 2008. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/artigos/n5/numero5-sonia_de_castro_lopes.pdf>. Acesso em:

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Nacional, [1967].

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, [2001]. (Textos filosóficos, 7). Disponível em: <<http://edsongil.files.wordpress.com/2009/08/kante-fundamentacaodametafisicadoscostumes-trad-pauloquintela-edicoes70-120p.pdf>>. Acesso em: 23 INCOMPLETO.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: editora UNIMEP, 2006.

KATZ, Michael S.; NODDINGS, Nel; STRIKE, Kenneth A. **Justicia y cuidado**. En busca de una base ética común en educación. Barcelona: Idea Boocks, S.A, 2002. (Colección Idea Universitaria-Educación).

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência?. *Cad. Pagu* [online]. 2006, n. 27 [cited 2013-08-09], pp. 13-34. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000200003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-8333. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000200003>. Acesso em:

KIVITZ, Ed René. **O livro mais mal-humorado da Bíblia: a acidez e sabedoria de Eclesiastes**. São Paulo: Mundo Cristão, 2009.

KYMLICKA, Will. **Filosofia política contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KYMLICKA, Will. La tradición Del contrato social. In.: SINGER, Peter (Edit.). **Compendio de ética**. Madrid: Alianza Editorial, 2004. p. 267-280.

KREBS, Angelika. Ética feminista: uma crítica à racionalidade do discurso. **O que nos faz pensar** – Cadernos do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n. 13, p. 119-136, abr. 1999. Disponível em:

<http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/a_etica_feminista_uma_critica_a_racionalidade_do_discurso/n13angelika.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011.

MARINS, Luiz. **Dos perigos da arrogância**: “Cuidado! Não caias”. Disponível em: <http://www.fundacaolamf.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=80>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MARQUES, Ramiro. **O livro das virtudes de sempre**. Ética para professores. Porto: Landy, 2001.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**; tradução: José Fernando Campos Fortes. 1. ed. Atualizada. – Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2009.

MESSER, August. Fundamentos filosóficos de la pedagogia. Barcelona: Labor, 1927, p. 12. Apud SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em Educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 66.

MIES, Maria. Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? El debate en torno a la ciencia y la metodología feministas. In: Eli Bartra (org.). **Debates em torno a uma metodologia feminista**. México, D.F.: UNAM, 1998, p. 63-102.

MOLINIER, Pascale. Ética e trabalho do care. In.: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (orgs). **Cuidado e cuidadoras**: As várias faces do trabalho do care. São Paulo: Altas, 2012.p. 29-43.

MONTEIRO, Agostinho Reis. **Para uma Deontologia Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/reismonteiro.pdf> > Acesso em 18 abr. 2013.

MORENTE, Manuel Garcia. Fundamentos da Filosofia. 8 ed. São Paulo, Mestre Jou, 1980, p.300. Apud SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em Educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 65.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 25, Nov. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

44782005000200003&lng=en&nrm=iso>. Access on 20 Feb. 2011. doi: 10.1590/S0104-44782005000200003.

MOUFFE, Chantal. Feminismo, cidadania e política democrática radical. In: **O Regresso do Político**. Lisboa: Gradiva. 1993 (Cap. 5-p: 101- 120). /Também na Revista Estudos Feministas. (Nº1/, Vol. 4). Rio de Janeiro: CIEC. 1994. p. 101-120.

NOBIS, Nathan. Feminist Ethics without Feminist Ethical Theory (or, more generally, phi-ethics without phi-ethical theory). In: ADAMS, Frederick (Ed.). **Ethical Issues for the 21st Century**, special issue of the Journal of Philosophical Research, 2005, pp. 213-225. Disponível em: <<http://nathannobis.com/papers/feminist.html>> ou <<http://nathannobis.com/papers/feminist-ethics.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2009.

NODDINGS. **O cuidado**: uma abordagem feminina à ética e à educação moral. Tradução Magda Lopes. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003.

NODDINGS, Nel. Atención, justicia y equidad. In.: KATZ, Michael S.; NODDINGS, Nell; STRIKE, Kenneth A. **Justicia y cuidado**. En busca de una base ética común en educación. Barcelona: Idea Books, S.A, 2002. (Colección Idea Universitaria-Educación). p. 15-30.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. IN: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 13-32.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

O'NEILL, Onora. La Ética Kantiana. In.: SINGER, Peter (Edit.). **Compendio de ética**. Madrid: Alianza Editorial, 2004. p. 253-265.

PASSOS, Elizete. Reflexões sobre ética e gênero. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Carvalho (Org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA – Pró-Reitoria de Extensão, 2001. p. 153-171 (Série UFBA em Campo; Estudos).

PASSOS, Elizete; ROCHA, Nívia; BARRETO, Maribel. Gênero e Educação. In.: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (Orgs). **Ensino e Gênero**: perspectivas transversais. 1 ed. Salvador; UFBA/ Núcleo de Estudos interdisciplinares Sobre a Mulher, 2008. p. 45-54.

PASSOS, Elizete. Ética e psicologia: teoria e prática. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2007.

PASSOS, Elizete. Compromisso ético da educação. **Cadernos de Pesquisa** – Núcleo de Filosofia e História da Educação/ NUFHE, Salvador: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa, v.3, n.1, p. 11-40, 1999.

PASSOS, Elizete. **A Educação das Virgens**: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 14, n. 2, Oct. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702002000200008&lng=en&nrm=iso>. Access on 18 Sept. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702002000200008>.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. 4 ed.. Petrópolis: Vozes, 1988.

PEGORARO, Olinto A.. **Ética é Justiça**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PEQUENO, Marconi. O fundamento dos Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, ET AL. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: editora Universitária/UFPB, 2008. p. 23-28.

PEQUENO, Marconi. O sujeito dos Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, ET AL. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: editora Universitária/UFPB, 2008. p. 29-34.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 15. ed. e 4. impr. São Paulo: Editora Ática, 2004. (Série Educação).
PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogias e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; Léa das Graças Camargos Anastasiou. **Docência no Ensino Superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PINTO, Cecilia Maria. **Ética da necessidade e outros desafios**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

PIZZI, Jovino. **Ética e responsabilidade social**. 2. ed. ampliada e revisada. Pelotas: EDUCAT, 2009.

PIZZI, Jovino. Ética e docência: profissionalismo e cidadania. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONORA, Vanderlei (organizadores). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 321-342.

PERRRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

REALI, Giovanni; DARLO, Antiseri. **História da filosofia**: Antiguidade e Idade Média. 3 ed. São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção filosofia). Vol. 1. p. 85-110.

REICH, Warren T.. History of the Notion of Care. In: REICH, Warren. **Encyclopedia of Bioethics**. 2. Edition. 5 Volumes. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1995, p. 319-331. Disponível em: <<http://care.georgetown.edu/Classic%20Article.html>>. Acesso em:

RIOS, Terezinha Azerêdo. A DIMENSÃO ÉTICA DA AULA ou o Que Nós Fazemos com Eles. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões de Nossa Época; V. 16)

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. Violência de gênero contra as mulheres: desafios educativos para a garantia dos direitos humanos. **Estudos IAT**, v. 1, p. 174-191, 2010. Disponível em:

<<http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/12/49>>. Acesso em: 13 maio 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. Prefácio do prof. Francisco Iglésias. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. (2007) **Formação e profissionalização docente** Curitiba: Ibpex, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto editora, 1999. p. 63-92.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de História da Educação**. 8 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético- político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 97-118.

SANDER-STAUDT, Maureen. **Care Ethics**. The Encyclopedia Internet of Philosophy IEP; 2011. Disponível em: <<http://www.iep.utm.edu/care-eth/>>. Acesso em:

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Planeta, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5)

SAVIDAN, Patrick. Prefácio à edição francesa. In: HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 07-11.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Antonio Joaquim. [et al.]; SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). **Ética e Formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 130-149.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Magistério. Série formação geral).

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em Educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOARES, Angelo. As emoções do care. In.: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (orgs). **Cuidado e cuidadoras: As várias faces do trabalho do care**. São Paulo: Altas, 2012. p. 44-60.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana. O care como um regime estratificado: implicações de gênero e classe social. In.: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (orgs). **Cuidado e cuidadoras: As várias faces do trabalho do care**. São Paulo: Altas, 2012.p. 103-116.

STEPKE, Fernando Lolas; DRUMOND, José Geraldo de Freitas. **Ética em engenharia e tecnologia**. Brasília: Confea, 2011.

STOCKER, Michael; HEGEMAN, Elizabeth. **O Valor das emoções**. Traduzido por Cecília Parada. São Paulo: Palas Athena, 2002.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber; esboço de uma problemática do saber docente In.: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a. p. 31- 55

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino – interações humanas, tecnologias e dilemas. In.: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b. p. 112- 149.

TARDIF, Maurice. Elementos para uma teoria da prática educativa. In.: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c. p. 150 – 182.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In.: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008d. p. 227 – 244

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In.: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008e. p. 245-276

TARDIF, Maurice. Ambigüidade do saber docente. In.: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008f. p. 277-303.

THERRIEN, Jacques. Docência Profissional: A prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs). **Didática e docência na educação superior para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 109-132.

TIBURI, Marcia; DUARTE, Rodrigo. **Seis leituras sobre a dialética do esclarecimento**. Injuí: Unijuí, 2009. (Coleção filosofia; 27).

TOMÁS, de Aquino, Santo, 1225-1274. **Sobre o Ensino (De magistro), os sete pecados capitais**; tradução e estudos introdutórios Luiz Jean Lauand. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Clássico)

TRIUNFO Romano. In.: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Triunfo_romano>. Acesso em: 10 jan. 2013.

TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (Eds.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Tradução de Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997, p.186-203. Coleção Gênero; 1.

TUGENDHAT, Ernest. **Lições sobre ética**. Tradução grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; revisão e organização da tradução Ernildo Stein. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UNESCO; OIT. Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores E A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior. Brasília: UNESCO/OIT, 2008.

VAZ, Henrique C de Lima. **Escritos de Filosofia V**. Introdução à Ética 2. 2. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004.

VÁZQUEZ, Sánchez Adolfo. **Ética**. Tradução de João Dell' Anna. 29ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência**: Uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005. Coleção magistério: formação e Trabalho Pedagógico)

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Marciano. **Feminismo e ética**: como “feminizar” a moral. Tradução Maria J Rosado. São Paulo, SP; Edições Loyola, 2005.

WALDOW, Vera Regina. **Cuidar**: expressão humanizadora da enfermagem. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2007.

ZELIZER, Viviana. A economia do care. In.: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (orgs). **Cuidado e cuidadoras**: As várias faces do trabalho do care. São Paulo: Altas, 2012. p. 15-28.