

# Ética e Docência

Volume II

Angelo Vitória Cenci | Bruna de Oliveira Bortolini  
Patricia Carlesso Marcelino | Andrei Luiz Lodéa  
Organizadores



GEEDE - GRUPO DE ESTUDOS EM  
ÉTICA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO



EDITORA

30  
ANOS



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin

**Reitora**

Edison Alencar Casagrande

**Pró-Reitor Acadêmico**

Antônio Thomé

**Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional**

### **UPF Editora**

#### **Editor**

*Adriano Pasqualotti*

#### **Revisão**

*Cristina Azevedo da Silva*

*Júlia Bortolin dos Santos*

#### **Programação visual**

*Rubia Bedin Rizzi*

### **Conselho Editorial**

Dr. Adriano Pasqualotti

**Universidade de Passo Fundo**

Dr. Carlos Amaral Hölbig

**Universidade de Passo Fundo**

Dr. Claudio Almir Dalbosco

**Universidade de Passo Fundo**

Dr. Dirk Stederoth

**Universität Kassel**

Dr. Edson Campanhola Bortoluzzi

**Universidade de Passo Fundo**

Dr. Orlando Mauricio Duran Acevedo

**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso**

Dra. Vanina Cravero

**Universidad Nacional de Rosario**



# Ética e Docência

**Volume II**

**Angelo Vitório Cenci | Bruna de Oliveira Bortolini |  
Patricia Carlesso Marcelino | Andrei Luiz Lodéa  
(Organizadores)**

2025



*Copyright dos organizadores*

Dos autores

*Revisão*

Rubia Bedin Rizzi

*Projeto gráfico, diagramação e produção da capa*

"The Classroom". Basile de Loose (1809 – 1885), Belgian painter

*Imagem da capa*

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito dos autores. A exatidão das informações e dos conceitos e as opiniões emitidas, bem como o uso das imagens, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

- 
- E84      *Ética e docência [recurso eletrônico] : volume 2 / organizadores Angelo Vitório Cenci [et al.]. – Passo Fundo: EDIUPF, 2025.*  
3.700 Kb ; PDF.
- Inclui bibliografia.  
Modo de acesso gratuito: [www.upf.br/upfeditora](http://www.upf.br/upfeditora).  
ISBN 978-65-5607-096-4 (E-book).  
DOI: 10.5335/9786556070964  
Demais organizadores: Andrei Luiz Lodéa, Bruna de Oliveira Bortolini, Patricia Carlesso Marcelino.
1. Professores – Formação. 2. Ética. 3. Prática de ensino.  
I. Cenci, Angelo Vitório, org. II. Lodéa, Andrei Luiz, org.  
III. Bortolini, Bruna de Oliveira, org. IV. Marcelino, Patricia Carlesso, org.

CDU: 371.13

---

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR-285, Km 292,7, bairro São José

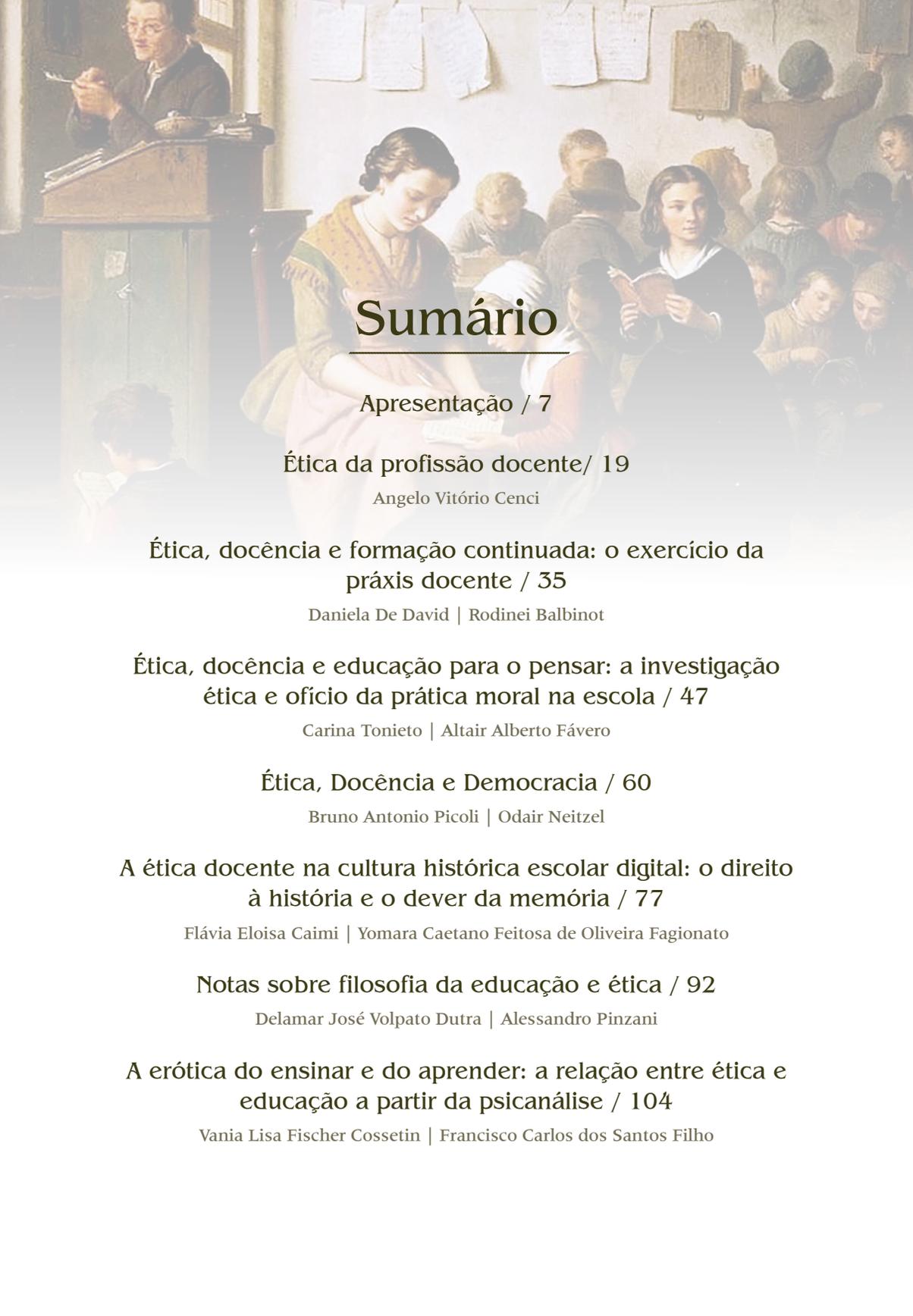
99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



# Sumário

---

**Apresentação / 7**

**Ética da profissão docente/ 19**

Angelo Vitório Cenci

**Ética, docência e formação continuada: o exercício da  
práxis docente / 35**

Daniela De David | Rodinei Balbinot

**Ética, docência e educação para o pensar: a investigação  
ética e ofício da prática moral na escola / 47**

Carina Tonieto | Altair Alberto Fávero

**Ética, Docência e Democracia / 60**

Bruno Antonio Picoli | Odair Neitzel

**A ética docente na cultura histórica escolar digital: o direito  
à história e o dever da memória / 77**

Flávia Eloisa Caimi | Yomara Caetano Feitosa de Oliveira Fagionato

**Notas sobre filosofia da educação e ética / 92**

Delamar José Volpato Dutra | Alessandro Pinzani

**A erótica do ensinar e do aprender: a relação entre ética e  
educação a partir da psicanálise / 104**

Vania Lisa Fischer Cossetin | Francisco Carlos dos Santos Filho

**Inovação, empreendedorismo de si e Educação: desafios à  
docência / 118**

Alfredo Veiga-Neto | Maura Corcini Lopes

**Ética e docência: os desafios das mudanças climáticas e a  
proteção dos direitos humanos fundamentais / 134**

Milene Consenso Tonetto | Andrei Luiz Lodéa

**Ética, docência e corporeidade: por uma educação sensível  
ao uso do corpo / 150**

Patricia Carlesso Marcelino | Eldon Henrique Mühl

**Ética, Docência e Feminismo / 166**

Bruna de Oliveira Bortolini | Janaina Andretta Dieder

**Violências étnicas e “raciais”: Notas críticas a partir da  
relação ética e docência / 180**

Alex Sander da Silva | Christian Muleka Mwewa

**Ética, docência e questões de gênero e sexualidade: Muro  
dos Insultos e Boas Práticas na Docência / 193**

Priscila Pavan Detoni | Patrícia Ketzer

**Ética, docência e gestão educacional: o cuidado de si como  
prática do diálogo e da verdade / 208**

Miguel da Silva Rossetto | Edison Alencar Casagrande

**Ética, Docência e Extensão Universitária / 219**

Cíntia Roso Oliveira | Adriana Bragagnolo

**Ética, Docência e Gestão Escolar / 229**

Luciane Spanhol Bordignon | Egeslaine de Nez

**Sobre os autores / 241**

# Apresentação

Angelo Vitório Cenci | Bruna de Oliveira Bortolini |  
Patricia Carlesso Marcelino | Andrei Luiz Lodéa

1. A pedra (objeto material) é sem-mundo;
  2. o animal é pobre de mundo;
  3. o homem é formador de mundo.
- (Heidegger, 2011, p. 230)

As teses propostas por Heidegger em *Conceitos fundamentais da metafísica* (1929-30), assim como as célebres reflexões de sua discípula, Hannah Arendt, em *A crise da educação* (1959), tanto ajudam a defender hoje uma concepção de docência vinculada à mundaneidade, quanto prefiguram o risco do desaparecimento desta. Os dois autores, profundos conhecedores do pensamento grego, sabiam que ser formador de mundo e ser responsável por ele constituem uma tarefa antropológica e docente de primeira grandeza. A docência, a escola e a cultura presumem ser possível distinguir labor e trabalho, *zoé* e *bíos*, viver e habitar. Consumir, usar e olhar (contemplar) são dimensões que constituem a condição humana. Todavia, se são intrínsecas e entrelaçadas, também são distintas e formar o mundo – enquanto tarefa distintiva dessa condição – presume criar certas condições para que esta possa acontecer. A mundanidade é uma característica genuína do humano.

A vida desnuda é marcada por ter de começar sempre de novo, dia após dia, de maneira a “destruir” as coisas em sua necessária e inevitável lógica imediata de reprodução e, pois, de “consumo” para a própria sobrevivência biológica da espécie. A vida em sua relação de uso das coisas é caracterizada pelo uso e pela durabilidade dos objetos produzidos. A permanência deles é condição para a própria existência da vida social. Por sua vez, a vida enquanto *bíos* demanda a capacidade de assumir certa distância em relação à imediatez do consumo e à suspensão da relação utilitária para com os objetos de uso. Ela só se torna possível quando, sem desconsiderar os dois, consegue ultrapassar a imediatez da *zoé* e o uso das coisas.

Neste sentido, pode-se dizer que a manutenção do mundo é a tarefa primordial da cultura, da escola e, por extensão, da docência. Esta, assumindo-se como tarefa de mundanidade, auxilia a

[...] transformar as coisas (...) em matérias de estudo, em coisas às quais vale a pena prestar atenção (...), nas quais vale a pena demorar-se, em materialidades (...) para que as crianças e jovens possam (aprender a) olhar, falar, julgar e pensar (Larrosa, 2021, p. 87-88).

O ser humano produz um mundo - o seu mundo - como uma obra e transmite-o de geração em geração: entra em um mundo que gerações anteriores construíram e que as gerações futuras terão de cuidar e renovar. Como lembra Charlot, “somente a espécie humana produziu uma cultura cumulativa, autossustentável (‘autocatalítica’) e objetivada sob a forma de materiais e de sistemas simbólicos que, ambos, requerem mediações complexas” (2020, p. 205).

Uma sociedade pautada no princípio do desempenho e da concorrência, que adora como padrão de medida de tudo a utilidade e a eficácia, e impulsionada pela aceleração sempre crescente e irracional, incorpora a imediatez e a mera utilidade como parâmetros. Por essa razão, tende a destruir tudo o que encontra pela frente. Como refere o autor recém citado, trata-se de um modelo de sociedade que tende a funcionar

[...] como uma gigantesca produção de objetos de consumo e de objetos de produção, de coisas de comer e de coisas de usar, mas funciona também como uma gigantesca produção de lixo na qual também os seres humanos são reduzidos a coisas utilizáveis descartáveis (Larrosa, 2021, p. 86).

A escola e a docência, voltadas apenas à lógica do consumo, da utilidade e do imediatismo, tenderiam destruir a si mesmas.

Em um tal tipo de sociedade, conceber a docência como criadora de condições para a formação de mundo implica assumi-la como tarefa civilizacional. Dois desafios impõem-se nessa direção. Um deles é o de resgatar a função docente escolar em relação à cultura. Esta está vinculada ao lugar da transmissão, do sentido de compartilhamento do mundo e de sua renovação. A leitura arendtiana levada adiante por Larrosa extrai três condições para tal:

[...] a primeira: subtrair algumas coisas do uso, da função e da utilidade; a segunda: colocá-las à distância para estabelecer com elas uma relação ao mesmo tempo interessante e desinteressada; a terceira: chamar a atenção sobre elas e demorar-se nelas (2021, p. 97).

A especificidade da transmissão cultural no humano reside no fato de ela ocorrer, por meio da educação, de geração a geração. Trata-se de um mundo construído pela espécie em condições históricas bem determinadas e sob formas diversas e plurais (Charlot, 2020).

O outro desafio é resgatar o sentido do espaço público, a dimensão comum do mundo humano. O desaparecimento da dimensão política, traduzida pela capacidade de compartilhar um mundo comum, em sociedades cada vez mais marcadas pela interdependência, força também o desaparecimento da função de mundaneidade da docência. Esta, então regida pelo sentido do privado, converte-se em instrumento de preparação de consumidores e de usuários de aparatos tecnológicos e outros tantos. Há então que se fechar os olhos de si e dos educandos em relação às graves crises que afetam a todos os humanos, como a climática, a social, a bélica

e a da democracia (civilizacional). Nessas condições, a docência torna-se estranha e esvaziada de seu papel precípua de criar condições para que os novos que chegam a esse mundo possam ser formadores de mundo. Educar para que exista espaço público implica educar em direção a sujeitos capazes de fala e ação e de vivenciarem a pluralidade que os constitui.

É nesse sentido que Arendt vai invocar o *amor mundi* como exigência da educação. Esta pode facilmente ser estendida à docência em um duplo sentido (Arendt, 2005). Trata-se do amor como zelo pelo mundo – na forma de sua preservação, de “salvá-lo da ruína” –, de modo a ser transmitido como cultura. Espera-se, assim, que esse mundo não seja destrutivo aos novos que a ele acedem. Mas há também que evitar que os novos destruam-no mediante a equiparação do mundo com o consumo e a utilidade. Por outro lado, a educação e a docência precisam amar as crianças de maneira a não as expulsar de nosso mundo nem de abandoná-las a si mesmas. A outra face desse zelo é não lhes subtrair a indispensável capacidade de renovação do mundo mediante o “poder dos começos” (Revault D’Allones, 2006) trazido pelos novos a ele.

À docência não pode ser atribuído nenhum papel redentor em relação ao mundo. Todavia, “salvá-lo da ruína” e salvar a docência desta constitui um desafio e uma tarefa indispensável em sociedades em que a ameaça de o consumo e a utilidade deixarem apenas ruínas atrás de si passa a ser uma constante. O mundo deserto da pedra ou a pobreza de mundo do animal, traduzida em dessimbolização, é reforçada pela “miséria neoliberal” (Casara, 2019), que facilmente converte o mundo humano em mundo pobre em imaginação. Cabe, pois, voltar a Heidegger e defender que, assumir a mundaneidade como cerne da docência implica dar centralidade às condições necessárias a serem criadas para que todo educando possa vir a ser formador de mundo, mundo habitado e digno de ser vivido por todo os seres.

O projeto “Ética e Docência” pretende servir de apoio, sobretudo, a docentes em formação nas licenciaturas, a pós-graduandos(as) e a professores(as) em sua formação continuada. É nessa direção que se insere o segundo volume do projeto e o principal objetivo desta obra, escrita e

organizada a muitas mãos, é chamar a atenção para o lugar da ética na docência retomando dimensões centrais implicadas nela, renová-las criticamente e provocar uma reflexão que ajude a aprofundá-las. Ela reúne dezesseis textos de pesquisadores(as) do Brasil e do exterior, em que são apresentados temas como formação continuada, democracia, direito à história e à memória, política, psicanálise, mudanças climáticas, corporeidade, feminismo, violências étnico-raciais, gênero e sexualidade e gestão, dentre outros. Cabe salientar que essa iniciativa foi construída valendo-se também do impulso propiciado por docentes pesquisadores brasileiros que têm feito um árduo e exemplar trabalho de reunir, na dispersão que caracteriza uma quantidade ainda relativamente pequena de trabalhos sobre o tema, a produção já realizada sobre ele.

No primeiro capítulo, o professor Angelo Vitório Cenci desenvolve uma reflexão sobre a ética da profissão docente, destacando que esta depende de múltiplos fatores e agentes para efetivar-se e reforça algumas premissas para a sua efetivação, citando-se: a necessidade de se ter boas condições de trabalho, a qualidade da formação inicial e da formação continuada, o ambiente escolar e acadêmico, a construção de um projeto político-pedagógico de maneira coletiva, as relações democráticas de poder e corresponsabilidade entre os agentes escolares e acadêmicos. O autor reforça e propõe, ao longo de seu capítulo, a diferença entre ser um bom profissional e ser um profissional ético e aponta, mormente, que a sociedade necessita colocar a exigência de profissionalismo e de postura ética por parte dos profissionais, como é o caso em relação aos e às docentes.

A seguir, o capítulo “Ética, docência e formação continuada: o exercício da práxis docente”, escrito por Daniela De David Araújo e Rodinei Balbinot, apresenta a compreensão do conceito de *formação continuada* como critério ético do exercício docente e sob a luz da perspectiva benincaniana, retomando as ideias desse autor. O texto enfoca a formação continuada como um processo permanente e sistemático - assumido como compromisso ético-estético do professor - que parte da investigação de sua prática e que a transversaliza pelo diálogo com os pares e com a tradição.

No terceiro capítulo, os professores Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto apresentam o tema “Ética, docência e educação para o pensar: a investigação ética e ofício da prática moral na escola”. Neste escrito, os autores discutem os fundamentos do Programa Educação para o Pensar, idealizado por Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp. Conforme destacam Fávero e Tonieto, essa proposta educativa fundamenta o programa Filosofia para Crianças, ancorado em dois pilares: a comunidade de investigação e de pensamento de ordem superior. Os autores apresentam aos leitores uma reflexão sobre a investigação ética como meio da resolução de problemas morais de forma dialógica-investigativa, destacando a sua relevância formativa como ofício da prática moral.

No quarto capítulo, intitulado “Ética, docência e Democracia”, Bruno Antonio Picoli e Odair Neitzel refletem sobre o conteúdo da resposta ética docente frente à crise da democracia contemporânea que ameaça o mundo enquanto um lugar que os seres humanos, no plural, constroem para habitar. Para os autores, a docência ética convida à responsabilidade, cuidando do mundo e da criança. Neste sentido, mostram que prestar atenção ao mundo comum significa uma defesa da democracia e da difícil tarefa de salvar o mundo da ruína que é produzida pela recusa da responsabilidade por ele.

Flávia Eloisa Caimi e Yomara Caetano Feitosa de Oliveira Fagnonato apresentam, no quinto capítulo, o tema “A ética docente na cultura histórica escolar digital: o direito à história e o dever da memória”. As autoras problematizam a docência chamando a atenção para o atual cenário de erosão democrática e de forte impulso do digital sobre a escolarização formal, em que professoras e professores encontram-se em condições restritivas de sua autonomia intelectual e liberdade de ensinar. Caimi e Oliveira apontam que esse cenário coloca interdições ao trabalho docente, especialmente no que diz respeito ao direito à história e ao dever de memória, pilares que compõem o cerne desse ofício profissional. Por fim, reafirmam o compromisso ético dos(as) docentes de História com a democracia e com a educação democrática, com a garantia de que todos

tenham direito à História, com a busca pela verdade social e eticamente referenciada, com a defesa dos direitos humanos para todas e todos e com a promoção da justiça e da igualdade social.

No sexto capítulo, “Notas sobre filosofia da educação e ética”, de autoria dos professores Delamar José Volpato Dutra e Alessandro Pinzani, são destacados alguns textos importantes da história da Filosofia que tratam da Educação. Os autores refletem sobre a finalidade da educação, analisam as possíveis consequências éticas decorrentes de posicionamentos da filosofia à respeito da educação. Dutra e Pinzani ressaltam a necessidade de incluir-se uma finalidade prática em tais estudos, os quais impactam o aspecto ético envolvido no ato de ensinar ou de educar. Para esse exercício, utilizam os textos *Protágoras* de Platão, *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, *De Magistro* de Agostinho, *De Magistro* de Tomás de Aquino, *Didática Magna* de Comenius, *Emílio* de Rousseau e *Pedagogia do oprimido* de Freire.

O capítulo seguinte, de autoria de Vania Lisa Fischer Cossetin e Francisco Carlos dos Santos Filho, é intitulado “A erótica do ensinar e do aprender: a relação entre ética e educação a partir da psicanálise” e apresenta um enlace entre ética e educação sob a ótica da filosofia e da psicanálise. Os autores assumem uma posição teórico-hermenêutica para dar conta de seu escrito, recorrendo, de um lado, à psicanálise freudiana e lacaniana como campo teórico e, de outro, compartilhando o modo como leem o tempo presente mediante a passagem do sujeito da pergunta, da dúvida e do enigma para o sujeito do cardápio pré-fixado dos programas escolares e sistemas educativos digitais. A sua intenção é fazer ingressar o valor e o lugar da transferência e da ética no ato educativo, de modo a ressaltar a dimensão erótica do aprender e do ensinar.

O oitavo capítulo, cujo título é “Inovação, empreendedorismo de si e Educação: desafios à docência”, tem a autoria dos professores Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes. O capítulo constitui-se em uma vigorosa reflexão em torno de algumas questões de fundo que os seus autores consideram imprescindíveis para uma melhor compreensão acerca da atual onda discursiva que, também no Brasil, manifesta-se fortemente em

prol da *inovação* e do *empreendedorismo de si*. Neste escrito, os autores salientam as relações entre essa onda e a Educação, mais especificamente os desafios que tudo isso coloca para a docência. Por essa via, Veiga-Neto e Lopes reforçam o papel fundamental das teorizações, das políticas, da ética e das práticas educacionais como alimentadoras, sustentadoras, reforçadoras e, até mesmo, promotoras daquela nova onda discursiva. Destacam que aspectos como a ressignificação das estruturas curriculares, o aperfeiçoamento das novas tecnologias educacionais, bem como a busca de novos sentidos e regramentos para a educação escolar e o refinamento da compreensão sobre as relações entre o neoliberalismo e a educação constituem-se em alguns dos grandes desafios colocados à docência na atualidade.

O capítulo “Ética e docência: os desafios das mudanças climáticas e a proteção dos direitos humanos fundamentais”, de Milene Consenso Tonetto e Andrei Luiz Lodéa, tem, como foco principal, as mudanças climáticas e o modo como elas impactam a educação e os direitos humanos. Os autores assinalam que as consequências climáticas têm afetado desproporcionalmente os mais vulneráveis, comprometendo direitos como vida, saúde e subsistência. A educação ambiental, por sua vez, orientada por uma perspectiva ética, é vista como ferramenta fundamental para sensibilizar estudantes em torno das questões que envolvem a justiça climática. O verbete proporciona ainda reflexões em torno da aplicação dos direitos humanos como base para enfrentar a crise climática, abordando desafios legais e institucionais, como casos de litígio climático que evidenciam a dificuldade de responsabilização de governos e corporações. Por fim, enfatizam a necessidade de um ensino comprometido com a sustentabilidade, preparando novas gerações para lidar com os impactos ambientais de maneira crítica e engajada.

Em “Ética, docência e corporeidade: por uma educação sensível ao uso do corpo”, décimo capítulo que compõe o livro, Patricia Carlesso Marcelino e Eldon Henrique Mühl abordam a relação entre corpo, educação e ética. Os autores concebem a docência como ato político e humano e, baseando-se em filósofos como Foucault e Agamben, analisam como a

biopolítica tem reduzido o corpo a uma “vida nua”, explorada pelo sistema econômico. Nesse cenário, a educação é entendida como um espaço de resistência, capaz de promover uma formação libertadora que supere os dualismos corpo-alma e vida-razão. Os autores defendem um uso ético do corpo, valorizando a sensibilidade e a autonomia, bem como a inoperosidade como resistência ao utilitarismo, resgatando processos cognitivos como a criatividade e a reflexão. O desafio proposto consiste em transformar a educação em uma experiência humanizadora, tornando a corporeidade em um instrumento de emancipação.

Bruna de Oliveira Bortolini e Janaina Andretta Dieder discutem, em “Ética, Docência e Feminismo”, a interseção entre ética, prática docente e feminismo, fundamentando-se em pensadores como bell hooks e Paulo Freire. As autoras argumentam que a educação deve ser um espaço de liberdade e transformação social, combatendo opressões estruturais como o sexismo, o racismo e a desigualdade de classe. Apresentam o feminismo como uma ferramenta essencial para a justiça social, indo além das pautas liberais e individuais. Bortolini e Dieder analisam os desafios do feminismo no ambiente educacional, como os preconceitos associados ao termo e a resistência de acadêmicos e professores à sua adoção. Por último, defendem que uma docência eticamente engajada deve integrar o feminismo como base para a construção de um ensino libertador, crítico e inclusivo.

Alex Sander da Silva e Christian Muleka Mwewa analisam, em “Violências étnicas e ‘raciais’: Notas críticas a partir da relação ética e docência”, como a ética do amor pode ser um contraponto essencial às violências raciais no contexto educacional. Segundo os autores, a escola é um espaço tanto de reprodução quanto de possível transformação das desigualdades estruturais, o que exige uma docência comprometida com a equidade e a justiça social. As reflexões presentes no verbete partem da distinção entre ética e moral, explorando como o conceito de “raça” foi historicamente construído para justificar hierarquias e discriminações para, a partir daí, denunciar a persistência do racismo estrutural e a forma como ele manifesta-se no ambiente escolar. Fundamentados em pensado-

res como Paulo Freire, Theodor Adorno e bell hooks, os autores defendem a necessidade de uma ética docente pautada no amor e no compromisso com a dignidade humana, a qual não se reduz a um sentimentalismo ingênuo, mas se manifesta na responsabilidade do professor em construir um ambiente formativo que valorize e respeite a diversidade. Ao interpretar a violência racial como estruturante da sociedade brasileira, os autores enfatizam a urgência de práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica e o combate ao racismo.

Em “Ética, docência e questões de gênero e sexualidade: Muro dos Insultos e Boas Práticas na Docência”, Priscila Pavan Detoni e Patrícia Ketzer abordam a influência das relações de poder na educação e a necessidade de práticas éticas para enfrentar a heterocisnormatividade. Tomando como referência Foucault, Butler e bell hooks, as autoras analisam como a moral e a ética manifestam-se na escola, destacando a persistência de violências de gênero e sexualidade. Uma das estratégias de enfrentamento a essas violências é a dinâmica *Muro dos Insultos*, que problematiza xingamentos comuns em contextos escolares, revelando como reforçam estereótipos de gênero e sexualidade. O verbete propõe que uma docência ética deve ser crítica, interseccional e decolonial, questionando currículos excludentes e promovendo um ambiente educacional seguro para estudantes LGBTQIAPN+. Além disso, as autoras apontam que a resistência a debates sobre gênero nas escolas impacta negativamente a formação dos alunos, aspecto que contribui para a manutenção de preconceitos e desigualdades. Por essa razão, postulam uma educação comprometida com a diversidade, em que professores sejam agentes de transformação social.

No décimo quarto capítulo, intitulado “Ética, docência e gestão educacional: o cuidado de si como prática do diálogo e da verdade”, Miguel da Silva Rossetto e Edison Alencar Casagrande tratam dos desafios da gestão educacional contemporânea que vão além dos indicadores quantitativos. Argumentam que, embora as métricas sejam ferramentas úteis, elas não capturam plenamente a complexidade da administração escolar, que envolve dimensões éticas e subjetivas. A crescente influência

do gerencialismo nas instituições de ensino tem reduzido o papel do gestor à busca por eficiência e resultados, negligenciando a formação humana e moral no processo decisório, razão pela qual os autores defendem a importância da autoformação do gestor, com base na filosofia de Michel Foucault. O conceito de “cuidado de si” surge como um caminho para resistir à lógica neoliberal e promover uma gestão mais reflexiva e democrática, sendo o diálogo e a parresía (franco-falar) práticas fundamentais para que o gestor não apenas compreenda a si mesmo, mas também crie um ambiente institucional que valorize a participação e a autonomia. Esse argumento leva os autores a defenderem a construção de espaços democráticos na educação de gestores comprometidos com a crítica, o diálogo e a verdade como forma de garantir que a formação de indivíduos não seja apenas técnica, mas também humana.

No décimo quinto capítulo, Cíntia Roso Oliveira e Adriana Bragagnolo enfocam o tema “Ética, Docência e Extensão Universitária”. As autoras argumentam que a extensão, quando conduzida de forma crítica e dialógica, constitui-se numa poderosa ferramenta de transformação social, indo além de um modelo assistencialista e promovendo um intercâmbio real de saberes entre universidade e sociedade. Com base em Paulo Freire e Bakhtin, enfatizam a importância do diálogo na construção do conhecimento, afirmando que a docência deve estimular uma escuta ativa e valorizar as vozes dos diferentes sujeitos envolvidos nas práticas extensionistas. Oliveira e Bragagnolo apresentam o conceito de Bem Viver baseado na cosmovisão indígena andina como um princípio ético que orienta a busca pela harmonia coletiva e pela valorização da diversidade, perspectiva que se conecta com a Pedagogia Engajada de bell hooks. As autoras reforçam o entendimento da extensão universitária não apenas como um espaço de aplicação do conhecimento acadêmico, mas também como território de troca, em que diferentes saberes encontram-se para cocriar soluções coletivas, ampliando o impacto da universidade na sociedade.

No décimo sexto capítulo, intitulado “Ética, Docência e Gestão Escolar”, as professoras Luciane Spanhol Bordignon e Egeslaine de Nez dis-

cutem como as instituições educacionais são atravessadas por relações de poder e dominação, a partir da teoria de Pierre Bourdieu. As autoras analisam o conceito de campo científico para compreender como as práticas de gestão e docência não são neutras, mas influenciadas por estruturas sociais e simbólicas que determinam a distribuição do poder dentro da escola. Nesse contexto, a gestão democrática é assinalada como um princípio essencial, previsto em documentos como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), mas que ainda enfrenta desafios na sua efetivação. Para o enfrentamento desses desafios, Bordignon e Nez sinalizam que a participação da comunidade escolar, a autonomia pedagógica e a eleição de gestores como elementos centrais na garantia de um ambiente educacional mais democrático e inclusivo. No entanto, a democratização da gestão não se resume à escolha de diretores, exigindo também um compromisso com a formação continuada e com a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Desse modo, a gestão escolar é vista não apenas como uma função administrativa, mas como um espaço de disputa simbólica e de transformação social, em que a ética deve estar no centro das decisões para garantir uma educação de qualidade e equitativa.

## Referências

- ARENDDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.
- CASARA, Rubens. **Contra a miséria neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.
- HEIDEGGER, Martin. **Os Conceitos Fundamentais da Metafísica: Mundo, Finitude, Solidão**. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- LAROSSA, Jorge. Impedir que o mundo se desfaça. In: LAROSSA, Jorge; RECHIA, Karen C.; CUBAS, Caroline J. **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021 (p. 81-116).
- REVAULT D'ALLONES, Miriam. **Le pouvoir des commencements: essai sur l'autorité**. Paris: Seuil, 2006.

# Ética da profissão docente<sup>1</sup>

Angelo Vitório Cenci

## Introdução

A ética docente depende de múltiplos fatores e agentes para efetivar-se. Dentre eles, estão condições de trabalho, qualidade da formação inicial e continuada, bom ambiente escolar ou acadêmico, Projeto político-pedagógico participativo, relações democráticas de poder e corresponsabilidade entre os agentes escolares/acadêmicos. No que tange às profissões e, pois, também à docência, pode haver uma grande diferença entre ser um bom profissional e ser um profissional ético. É importante à profissão docente que esses dois termos não se configurem como uma disjuntiva. Pior, pode-se ponderar, é um profissional não ser nem uma coisa nem outra. Nesse caso, a atividade profissional ficaria completamente comprometida. O fato é que, de modo justo, a sociedade necessita colocar a exigência de profissionalismo e de postura ética por parte dos profissionais, como é o caso em relação aos e às docentes. No presente texto, propõe-se uma reflexão sobre a ética da profissão docente. Inicia-se com [1] a tematização de pressupostos éticos da profissão docente e alguns riscos atuais ao seu exercício para, na sequência, [2] apresentar-se dimensões éticas relativas a ela.

---

<sup>1</sup> O presente texto é uma reformulação e atualização de um ensaio publicado pela primeira vez em 2008 com o título *Ética na profissão docente universitária*.

## Pressupostos éticos da profissão docente e riscos atuais ao seu exercício

### a) Mais profissão, menos profissionalismo

Um bom profissional é alguém que exerce sua profissão com competência, desenvolvendo seu *métier* com destreza e excelência técnica. Entende-se por profissional alguém especializado, reconhecido corporativa e socialmente, dedicado prioritariamente às suas funções e em condições de dar respostas de alto nível às demandas apresentadas pela sociedade. Porém, um profissional pode distanciar-se das finalidades de sua profissão por várias razões e o profissionalismo pode encobrir tal afastamento. Vale considerar que a expressão “fazer algo com profissionalismo” tem um caráter ambíguo, pois pode colocar ênfase excessiva em procedimentos corporativos e legais e, ao mesmo tempo, omitir ou secundarizar exigências éticas e aspirações legítimas da sociedade. O “profissionalismo”, quando exercido dessa forma, pode abrigar em si práticas eticamente questionáveis, justificadas em nome de uma suposta excelência profissional ou da exclusividade de um conhecimento especializado. A especialização pode então ser levada ao paroxismo, distanciando o profissional dos fins intrínsecos da própria profissão e das necessidades e compromissos éticos esperados legitimamente pela sociedade em relação à sua atuação.

### b) Excelência profissional *versus* postura burocrática

O exercício profissional pode ter sua postura questionável também em relação à finalidade de sua profissão num outro sentido, qual seja, o de reduzi-la a mero meio de vida ou emprego, importando-se apenas com seu salário mensal ou com os lucros presentes ou futuros que poderá obter com ela. Outro aspecto a ser considerado nessa mesma direção é o apego ao mínimo exigido para o cumprimento de suas funções ou mesmo o comprometimento apenas dos procedimentos burocráticos estritos

relacionados às referidas funções. Assim, dessa perspectiva, considera-se “bom profissional” aquele que se limita a cumprir procedimentos da função e normas legais. Esse *ethos* burocrático tem sustentação não apenas na atitude acomodada, calculista e legalista do profissional, mas também no corporativismo e na cumplicidade existente entre os profissionais. Em todos esses casos, a ação profissional perde de vista aquilo que é a razão de ser de toda profissão: sua finalidade interna. Neste sentido, os tempos atuais requerem mais profissão que profissionalismo, ou seja, necessita-se mais de “profissionais virtuosos” que de “espírito corporativo” (Valls, 2004). A legislação profissional visa salvaguardar um patamar mínimo de exigências relativas à ação do profissional para evitar negligência, danos ou prejuízos aos beneficiados, a seus colegas e à sociedade. A ética exige, porém, bem mais que a legislação profissional na medida em que demanda compromisso com os beneficiados pela prática profissional. Esse compromisso é o que confere sentido à profissão.

### c) Excelência técnica e excelência moral

É inegável que um bom profissional começa pela aptidão e competência no seu ofício e isso demanda também um status corporativo. Uma das principais exigências éticas de toda profissão é a competência no seu exercício e esta é condição para prestar um serviço de qualidade à sociedade – o que significa contribuir para sua melhoria – e ser reconhecido como profissional. Não é suficiente, porém, a excelência técnica e a observância de preceitos legais, é necessária a excelência moral. O código de ética e a legislação profissional são importantes, mas não garantem de *per se* a ação ética do profissional. Quando há a necessidade de existir lei demais é porque tende a existir ética de menos (Cortina e Martinez, 1996). Pode-se afirmar que a excelência profissional, enquanto bom desempenho técnico da profissão, demanda duas excelências articuladas entre si: a técnica e a ética. A base de toda ética profissional está na virtude presente no profissional e em sua prática. A ética – e vale o

mesmo, de modo específico, para toda ética profissional – presume certas condições que devem brotar de dentro do próprio agente (Aristóteles, 1959). Sempre que este pautar-se apenas por fatores externos, sejam quais forem – como o medo de sanções pela categoria ou de perder a clientela ou ainda a credibilidade – o valor moral de sua ação ficará enfraquecido. A ética demanda profissionais tecnicamente competentes e moralmente íntegros.

#### d) Finalidades intrínsecas e finalidades extrínsecas à profissão

Nas profissões, há fins internos e externos, os quais não podem ser inventados ou substituídos arbitrariamente por qualquer um dos profissionais que ingresse nelas. Tais fins foram sendo constituídos historicamente e socialmente e são reconhecidos como legítimos pelos coletivos profissionais e pela sociedade. Eles podem e devem, obviamente, ser adaptados a novas necessidades da sociedade e às evoluções que ocorrem no âmbito da consciência moral social. A exemplo do que faz MacIntyre (2001) em relação ao conceito mais amplo de práticas, no âmbito da ética das profissões, pode-se tratar de finalidades internas ou intrínsecas e em finalidades externas ou extrínsecas. As finalidades internas ou intrínsecas distinguem uma profissão da outra e lhe conferem sentido, tal como a promoção da saúde na medicina ou a autonomia do educando na educação. Eles resultam da busca de excelência e é típico deles que seu alcance seja bom não apenas para o indivíduo, mas para toda a comunidade que participa de sua prática. As finalidades externas ou extrínsecas são meios para alcançar a finalidade interna de cada profissão. Dentre eles, estão o reconhecimento social e profissional, a remuneração digna, o poder e a fama. As finalidades internas de uma prática profissional só podem ser realizadas se os que a exercitam desenvolverem hábitos adequados para tal. Neste sentido, pode-se tratar de um profissional virtuoso, alguém que busca excelência no que faz (Cortina, 2005).

#### e) Docência e valores universalmente desejáveis

As práticas profissionais devem ser situadas a partir do pressuposto de que vive-se em sociedades complexas e plurais, em que convivem ao mesmo tempo diferentes códigos morais. Essa premissa exige um conjunto mínimo de princípios e valores universais que estejam acima de códigos morais particulares (Cenci, 2010). Neste sentido, a ética docente – enquanto ética específica – tem de reconhecer e colocar, em sua base, valores “universalmente desejáveis” (Brasil, 1997) como a igualdade, a justiça, a liberdade, a solidariedade, a democracia, o respeito mútuo etc. Por essa mesma razão, as práticas profissionais não podem ser legitimadas apenas a partir do âmbito interno de cada profissão. Valores universais consagrados na forma de direitos humanos implicam, no campo profissional, o respeito à dignidade dos profissionais, aos direitos das pessoas concernidas e aos interesses mais amplos da sociedade. A ética profissional não se esgota no âmbito dos deveres ou responsabilidades profissionais. Ela precisa ser coerente com as finalidades internas de sua profissão e com os valores universais próprios de uma ética geral, válida para todas as pessoas. Uns e outros – finalidades internas e valores universais – dão sentido e legitimidade às práticas profissionais. Esses dois aspectos, agregados à competência técnica, são os que conferem excelência ao exercício profissional.

#### f) Ética *versus* corrupção da profissão

O contrário da excelência no exercício profissional é a mediocridade e a corrupção das finalidades intrínsecas à profissão. Esta última ocorre quando houver uma inversão ou troca dos bens internos pelos externos, perdendo-se de vista a finalidade pela qual a profissão adquire sentido, credibilidade e legitimidade diante da sociedade. Corrupção significa perverter a natureza ou a finalidade própria a uma atividade e renunciar à excelência no seu exercício. Ela ocorre no âmbito das atividades profissionais, quando estas não são apreciadas em si mesmas pelos

que as exercitam por não valorizarem as “finalidades internas” buscadas com elas, por faltarem com a integridade profissional ou por desenvolverem-nas unicamente em vista da obtenção das “finalidades externas” a elas (Cortina, 2005, p. 126).

#### g) Ética *versus* desprofissionalização docente

As sociedades neoliberais, pautadas pelo princípio do desempenho e da concorrência e embaladas por fatores como a financeirização da economia, a mentalidade tecnocrática estreita de curto-prazo, a sede insaciável de lucro, o desrespeito aos limites dos recursos naturais etc., passam a estabelecer um novo tipo de relação com a educação. Além de convertê-la em uma mercadoria, ao invés de assegurá-la como direito universal e sua finalidade pública, o neoliberalismo educacional orienta-se cada vez mais em direcionar a mudança da natureza das escolas e universidades, de instituições que devem ser, para organizações, a desconsiderar os fins da educação, bem como a precarizar, descaracterizar e a desprofissionalizar o trabalho docente. Nesse caso, a escola e a universidade tendem a ser absorvidas pela lógica organizacional privada das empresas, os fins públicos da educação reduzidos a fins *afins* aos interesses das famílias e dos mercados, a linguagem própria da educação substituída pela “linguagem da aprendizagem” (Biesta, 2013) e o professor convertido em mero operador de ensino, facilitador de aprendizagem, gestor de plataformas digitais, empresário de si ou monitor. Nesses casos, da docência, só resta uma caricatura. Fazem parte desse quadro também os processos de formação inicial superficiais e aligeirados, formatados por empresas voltadas exclusivamente ao próprio lucro e por políticas e redes educacionais que visam controlar, em última instância, o exercício da própria profissão docente, convertendo o docente, nesse caso, em mero “colaborador” ou “prestador de serviço”. A docência e o respeito exigido a ela demandam o zelo pelo seu exercício como profissão não apenas por parte do docente, mas também pelas instituições educativas, redes de ensino, instituições

governamentais e pela sociedade, de modo a ser possível tratar-se de uma “ética da docência ampliada” (Cenci, 2023).

#### h) Características da profissão docente

Como profissão, a docência caracteriza-se e exige para seu exercício digno:

- (1) *dedicação assídua como atividade especializada;*
- (2) *remuneração justa pela atividade;*
- (3) *competência especializada em sua atividade;*
- (4) *preparação específica e qualificada para atuar profissionalmente;*
- (5) *senso de pertencimento à categoria profissional.*
- (6) *regulamentação de aspectos legais e normativos;*
- (7) *compromisso ético para além das exigências legais;*
- (8) *clareza em relação às expectativas funcionais e sociais;*
- (9) *consciência do caráter social e público da prática profissional;*
- (10) *uma prestação de serviço específica à sociedade;*
- (11) *um sentido de vocação entendido como exercício que deve reunir certas capacidades, afinidades, opções, disposições e atitudes próprias para tal.*
- (12) *compromisso com os objetivos e finalidades intrínsecas próprias à profissão, bem como com sua formação permanente.*
- (13) *liberdade de ensinar e o respeito ao profissional docente.*
- (14) *capacidade de acreditar no potencial e compreender a singularidade de cada educando.*

#### Dimensões éticas da profissão docente

Após tematizar-se pressupostos éticos da profissão docente e indicar-se riscos atuais ao seu exercício, passa-se a apresentar dimensões éticas diretamente implicadas na prática da profissão docente, considerando que a ética docente demanda determinadas condições para ser efetivada.

**(a) A ação do profissional docente possui um caráter *institucional*.** A ética funciona dentro de um contexto que implica princípios, valores, regras e pessoas. Ela só existe na relação que aí se estabelece. Em nenhum campo de atuação profissional, a ética esgota-se nas relações estabelecidas entre os profissionais e os destinatários de seus serviços. O mesmo ocorre com o professor. O trabalho docente é situado a partir de um marco de competências profissionais e éticas e configura-se como uma atividade institucionalizada, ou seja, a partir de um âmbito composto por papéis, regras, expectativas, atribuições, projeto pedagógico, relações pessoais e institucionais etc. A qualidade técnica e ética do trabalho docente vai depender de uma série de fatores não apenas pessoais, mas também institucionais.

**(b) A ética docente deve ser entendida como algo *mediado*.** Ela constitui-se a partir de determinadas condições institucionais encontradas pelo docente que dizem respeito ao ambiente e às condições de trabalho, às singularidades de seus alunos etc. No caso específico do processo pedagógico, este tem de ser considerado como uma construção a ser feita na mediação da relação do docente com os demais agentes implicados nele. O seu ponto de partida é o professor, mas o processo em si não depende somente dele.

**(c) A prática docente é movida a partir de *expectativas e riscos em torno dos papéis e relações existentes nela*.** As expectativas trazidas à atuação docente por alunos, pais, gestores, etc. podem ser legítimas ou não. Pode também ocorrer que o professor não consiga quebrar a resistência do aluno porque ele busca uma aprendizagem com resultados previsíveis, sem estar disposto a arriscar-se que ela tenha um impacto sobre si mesmo (Biesta, 2013). Pode, inclusive, nesse caso, haver um comprometimento de sua proposta de trabalho, que também é risco planejado, típico de todo ensinar-aprender. Igualmente, pode acontecer de o aluno achar que o professor é uma espécie de serviçal seu e vê-lo como alguém que deve atender suas expectativas por estar pagando pelo ensino. Esses exemplos indicam que administrar eticamente as expectativas – legítimas ou ilegíti-

mas – advindas dos agentes envolvidos nessa prática constitui um desafio de primeira grandeza para a prática docente.

**(d) A ação pedagógica possui uma natureza muito própria.** Enquanto relação, ela é única por ser irrepetível e por manter a inseparabilidade entre a ação e o produto gerado por ela. Desse modo, não pode ser transferida a outrem, nem ser limitada à lógica instrumental da adequação entre meios e fins. A postura meramente instrumental - a redução dos fins aos meios - contradiz a natureza do próprio processo educativo, que não pode descuidar da dimensão do autoaprimoramento do sujeito. Esse sentido originário da ação educativa constitui-se em algo irrecusável. A educação tem como objeto a ação humana enquanto relação e é um “processo”, não um “produto” (Oelkers, 1992, p.99). O seu “produto” já está implicado no próprio processo e isso determina sua irredutibilidade a um modelo meramente instrumental.

**(e) A ação docente demanda determinadas condições de trabalho.** A especificidade da profissão docente começa pelas peculiaridades advindas de seu longo processo de formação e continua mediante aspectos como o caráter único de sua função, a exigência de formação permanente, as condições de trabalho necessárias para o exercício de suas funções dentro da instituição, entre outros aspectos. A falta de uma adequada estabilidade interna e externa às instituições, de articulação entre as diferentes instâncias que intervêm nos processos formativos, de ambiente de reflexão sobre a própria prática e de equipes de trabalho para planejar, executar e avaliar as práticas docentes, o risco da lógica do administrativo suplantar o acadêmico, a precarização das condições de trabalho (sobrecarga de atividades, remuneração injusta, excesso de aulas, adoecimento etc.), a falta de condições para formação permanente, a carência de infraestrutura e a baixa autoestima pessoal e profissional são fatores que comprometem a excelência do trabalho docente. O trabalho docente, pela sua natureza, demanda um significativo grau de doação do profissional, que sempre ultrapassa sua di-

menção funcional. Porém, quando precarizado, leva ao estabelecimento de um abismo entre a pessoa que o professor é e sua prática profissional.

**(f) Ética exige *qualidade no trabalho profissional*.** A qualidade não pode ser um atributo apenas do trabalho do docente e da instituição. A sua garantia não se enquadra simplesmente à uma lógica de mercado. A qualidade não se coaduna também com a lógica instrumental, em que aluno, professor, instituição e sociedade entram em relação atomizados, ou seja, apenas na medida em que cada uma das partes pode tirar um maior proveito particular possível dela sem importar-se com os demais. O docente não é um serviçal à disposição dos interesses de seus alunos-clientes ou das instituições. Sua relação com o aluno, pares, instituição e sociedade requer uma certa simetria e esta acontece a partir do interesse comum de assegurar qualidade à prática docente e os fins da educação que devem ter sempre caráter público.

**(g) O *espírito investigativo* como um dos sustentáculos da prática docente.** Não há boa escola sem a sistemática de reflexão da própria prática docente e de estudos, assim como boa Universidade sem práticas de pesquisa institucionalizadas. A ausência de reflexão sobre a prática, de estudos e de pesquisa – com seu sentido crítico, criativo e formativo – empobrece a prática docente, esclerosa o saber, leva a posturas dogmáticas e a tendência à transmissão de um saber superficial, estereotipado e fossilizado. O desenvolvimento do espírito investigativo é uma exigência ética de primeira grandeza por alimentar a excelência do trabalho docente e das instituições de ensino formal.

**(h) A ação pedagógica demanda a necessidade de uma *disponibilidade mútua (opção)* por parte de docentes e discentes.** A aula para desenvolver-se e ter êxito demanda que seus docentes e educandos coloquem-se mobilizados, disponíveis e façam uma opção por ela. A aula é um ato essencialmente coletivo e intersubjetivo. É evidente que ela depende de condições prévias como a sua preparação por todos. Porém, se não houver

um disponibilizar-se, um mobilizar-se e uma outorga mútua a ela, não haverá êxito (Benincá, 2010; Charlot, 2012). O docente é maior, mas não o único responsável pelo processo pedagógico.

**(i) A ação docente não se sustenta sem a *credibilidade* que começa pelo professor e pela *confiança* conquistada por ele.** O professor tem de dar crédito ao seu trabalho e isso precisa chegar até seus alunos e pares. Parte do êxito pedagógico depende desse fator, as relações humanas também. Relações baseadas na desconfiança e no descrédito desgastam-se, desgastam as pessoas e tendem a tornar o resultado da atividade profissional menos eficiente. A desconfiança e o descrédito matam o espírito da ação docente. No caso da sala de aula, não há nada pior do que o ‘faça de conta que eu ensino, que eu faço de conta que você aprende’.

**(j) A *formação permanente* do professor e a sua *competência profissional* constituem-se em exigências éticas fundamentais.** A formação permanente possui diferentes níveis: [1] o espontâneo, enquanto produto das vivências pessoais e prévio à formação inicial (escolarização); [2] o sistemático, desenvolvido no âmbito acadêmico, [3] o esporádico, na forma de cursos, palestras etc. e [4] o permanente ou continuado, propriamente dito, que tem como base a própria prática pedagógica do docente na escola ou na universidade, bem como as ações institucionais nas quais está envolvido, a pesquisa, a preparação das aulas, as orientações de alunos etc. O desenvolvimento profissional pessoal precisa dar-se mediante a formação permanente, uma vez que esta é requisito para a qualidade na ação docente e é fundamental para realizar os fins internos à sua profissão. Além do mais, constitui-se tanto num dever como num direito do docente.

**(k) A *escuta* e o *diálogo* como requisitos éticos.** A postura aberta de escuta e de diálogo é intrínseca à docência. Escuta requer escuta do outro e de si, humildade e abertura, colocar-se disponível ao outro, assim como “colocar-se e criar dúvidas compartilhadas” (Dunker, 2020, p.124). Diálogo, por sua vez, significa a capacidade de educador e educando manifes-

tarem-se reciprocamente “por meio da palavra” e de comprometerem-se a “pronunciar-se” e a “escutar o pronunciamento do outro” (Benincá, 2010, p. 110-111)

**(l) É preciso fazer frente à atual descaracterização do ensino e do trabalho docente.** Há que se resgatar o conceito de excelência e a *valorização* da condição própria de ser professor. O docente deve contribuir para tornar digna sua profissão. Dignidade implica respeito em três níveis: ser respeitado enquanto profissional, respeitar os demais agentes envolvidos na prática profissional docente e autorrespeitar-se, ou seja, valorizar-se enquanto pessoa e enquanto profissional.

**(m) O docente deve dedicar-se ao seu trabalho com *consciência do tipo de serviço que presta à sociedade*.** Aliado a esse fator deve vir a *opção profissional*. Esta é intransferível e constitui-se numa decisão de natureza ética, porque implica compromisso em vários níveis: com a profissão, com os alunos, com o projeto pedagógico, com a instituição e com a sociedade. O professor tem de comprometer-se com seu trabalho. Nunca pode, pois, justificar sua ação pelo modo de agir ou pela omissão dos outros.

**(n) A escola e a universidade, assim como os docentes, têm um compromisso com a *constituição de ambientes éticos*.** Aprende-se não apenas com a formação acadêmica e com nossos alunos e colegas, mas também, e sobretudo, com o ambiente. A escola e a Universidade são espaços de saber e de vivências. Se o ambiente é hostil ou cooperativo, isso influencia significativamente no processo de aprendizagem e de socialização. Os ambientes sempre possuem, em maior ou menor escala, vícios e virtudes. Ambientes éticos favorecem uma prática docente tecnicamente mais produtiva e de melhor relacionamento entre as pessoas.

**(o) O docente, querendo ou não, é sempre um *educador moral*.** Sua prática tem implicações éticas, mesmo que de modo não consciente a esse respeito e isso ocorre ao menos em dois níveis. O primeiro é o interpessoal

e dá-se mediante a postura pessoal do educador enquanto profissional (qualificação das aulas, organização pessoal, preparo das atividades, grau de compromisso com a formação permanente, comprometimento com a instituição e com seu trabalho etc.); da atitude do educador em relação aos alunos (respeito, diálogo, capacidade de colocar-se no lugar do outro, exercício democrático do poder/autoridade etc.); e da posição do educador em relação a valores e normas (suas posições éticas, se fundamentadas ou não, se assume posições claras, dúbias, frágeis, superficiais ou dogmáticas). O segundo nível é o ambiente institucional. Este dá-se a partir do modo como se organizam as relações de poder na instituição, da forma como são tomadas as decisões, de como é feita a gestão, de como é dinamizado o projeto pedagógico, do nível de envolvimento e participação dos docentes, discentes, dirigentes e funcionários, do grau de participação desses agentes nos espaço diretivos, do planejamento e execução de atividades, dos fóruns de diálogo e escuta em que são discutidas questões relativas ao processo pedagógico ou administrativo, do tipo de normas e regulamentações adotadas pela instituição e do cultivo de valores universalmente desejáveis, tais como o pluralismo, a democracia, a cooperação, a solidariedade e a justiça.

**(p) O projeto pedagógico tem um papel ético importante como elemento orientador da ação e fornecedor de princípios que ajudam a dar unidade à ação.** O projeto permite integrar a comunidade escolar ou universitária em torno de objetivos comuns, bem como propicia participação e compartilhamento de responsabilidades. O projeto pedagógico, quando efetivo, ajuda a evitar práticas fragmentárias e arbitrariedades e auxilia no exercício do poder na medida em que este deve residir mais no projeto do que nas pessoas. A ação pautada pelo projeto pedagógico favorece a transparência e o comprometimento dos agentes com a proposta de trabalho. Não bastasse isso, o projeto pedagógico pode contribuir de um modo significativo para a vivência de práticas democráticas dentro do ambiente acadêmico.

**(q) Presume-se que o docente tenha um nível de maturidade moral suficiente ao ponto de ser capaz de *colocar-se no lugar do outro (ponto de vista moral), sobretudo, de seus alunos e pares.*** Não se trata de estabelecer relações paternalistas, mas da capacidade de contemplar os outros na perspectiva de sua prática docente e de comprometer-se efetivamente com a formação e com a pessoa do educando.

**(r) O docente precisa ser alguém que fomente os *valores fundamentais da prática docente.*** Ele tem de estar consciente da dignidade de todo ser humano e contribuir, na medida das possibilidades pessoais, para uma prática solidária da profissão; deve procurar adquirir e potencializar qualidades que configurem o caráter específico da profissão docente e que são necessárias para o melhor cumprimento de valores profissionais como espírito de equipe, coleguismo, curiosidade intelectual, respeito aos colegas e alunos, disponibilidade e paciência para ensinar e aprender, respeito etc.

**(s) O docente deve procurar exercer a *docência de modo justo.*** Posturas arbitrárias comprometem sua credibilidade, suas ações e, de modo mais específico, a prática pedagógica. Tratar os alunos com certa imparcialidade, avaliar com justiça e agir de acordo com critérios claros e públicos, manter uma certa coerência e linearidade na ação são requisitos para a uma prática docente justa.

**(t) O *exercício democrático do poder.*** Tal exercício, em sala de aula, implica saber dialogar produtivamente com o aluno e, se necessário, pressioná-lo para que ele garanta sua parcela de participação no processo pedagógico. O professor tem de evitar práticas autoritárias e arbitrárias, em que julga ser o dono da verdade, ou displicentes, quando julga os alunos possuírem a verdade.

**(u) A *atividade docente vai além da sala de aula, mas esta será sempre seu ponto de apoio.*** A relação com os alunos é o ato que melhor traduz o sentido da prática docente e a *valorização das aulas* resulta num dos princi-

pais fatores de realização e da razão de ser da prática docente. Esse compromisso envolve alguns níveis. a) a responsabilidade em relação às atividades profissionais: o docente não possui apenas uma obrigação legal, mas, sobretudo, ética de se fazer presente e aproveitar da melhor forma possível o tempo da sala de aula física ou remota – uma vez que ela é um espaço privilegiado para a relação pedagógica – e os demais espaços de sua atuação profissional. b) a preparação prévia e qualificada das aulas: a preparação constitui um espaço de pesquisa pessoal desenvolvida pelo professor e leva a despertar o espírito investigador no aluno. Além disso, ela configura prerrogativa para o diálogo e o êxito na relação pedagógica (Benincá, 2010); c) o esforço em dinamizar da melhor forma possível suas aulas e a pressão para que o aluno assuma seu espaço e responsabilidades na relação pedagógica.

## Referências

- ARISTÓTELES. **Éthique à Nicomaque**. Trad. de J. Tricot. Paris: Vrin, 1959.
- BENINCÁ, E. A prática pedagógica na sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. In.: MUHL, E. H. (org.) **Educação: praxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: UPF Editora, 2010. p. 109-124.
- BERTIN, M. N.; MAINARDES, J. ÉTICA NA DOCÊNCIA: revisão de literatura. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023030, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2353. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2353>. Acesso em: 10 set. 2024.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. v.8. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CENCI, A. V. Ética na profissão docente universitária. In: TESTA, Edimárcio (org.). **Ética, educação e meio ambiente**. Passo Fundo: UPF Editora, 2008. p. 83-127.
- CENCI, A. V. **Ética geral e das profissões**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.
- CENCI, A. V. Ética na docência In: **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. v.3. Rio de Janeiro: Anped, 2023, v.1, p. 135 - 145. Disponível em: [https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-ducacao\\_Volume-3\\_2023-1.pdf](https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-ducacao_Volume-3_2023-1.pdf). Acesso em 10 set. 2024.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, p. 10-26. Jan/Jul 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1655/1504>. Acesso em: 20 out. 2024.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo**. Petrópolis; RJ: Vozes, 2005.

CORTINA, A; MARTINEZ, E. **Ética**. Madrid: Akal, 2006.

DUNKER, C. **Paixão da ignorância**: a escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

MACINTYRE, A. **Depois da virtude**. Bauru: Edusc, 2001.

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OELKERS, J. **Pädagogische Ethik**: Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, 1992.

VALLS, Á. **Da ética à bioética**. Petrópolis: Vozes, 2004.

### Indicações de leitura

BERTIN, M. N.; MAINARDES, J. ÉTICA NA DOCÊNCIA: revisão de literatura. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023030, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2353. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2353>. Acesso em: 10 set. 2024.

CENCI, A. V. **Ética geral e das profissões**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

SABBAGH, C. Ethics and Teaching. In: SAHA, L. J.; DWORKIN, A. G. (ed.). **International Handbook of Research on Teachers and Teaching**. New York: Springer, 2009. p. 663-674. Disponível em: [https://www.academia.edu/14744177/Ethics\\_and\\_Teaching](https://www.academia.edu/14744177/Ethics_and_Teaching). Acesso em: 10 out. 2024.

# Ética, docência e formação continuada: o exercício da práxis docente

---

Daniela De David | Rodinei Balbinot

## Introdução: contextualizando a formação continuada

O exercício da docência tem múltiplas e variadas implicações éticas, entre as quais, aquelas relacionadas à formação continuada, tema central deste verbete. Mas há uma questão ainda anterior, que até mesmo determina a relevância ou não do tema. Trata-se de perguntar se a formação continuada é uma exigência para o exercício da docência. Há quem entenda, como mostra Benincá, que o docente está “profissionalmente pronto a partir da diplomação” (2002, p. 99). Neste caso, a exigência da formação continuada é dispensada, pois a docência seria uma função *a posteriori* da formação realizada nos cursos de licenciatura, cuja conclusão vem com a formatura. A ética entraria como outro saber propedêutico ao exercício profissional. Seria possível falarmos em competências éticas *para a* profissão, não propriamente da ética *no* exercício da docência?

A reflexão sobre o tema, pois, somente tem sentido se compreendermos que o ser humano é passível de formação, que a formação tam-

bém acompanha a prática docente e não alcança um termo final. Em pelo menos dois casos, portanto, a formação continuada perde o sentido: se tomarmos o ser humano como pronto e se entendermos que ele tenha condições de atingir um ponto no qual não necessita mais de formação. Deste modo, precisamos perguntar, ainda: em que medida a formação continuada se configura como uma exigência ética no exercício da docência?

Percebemos, ao tentarmos adentrar na questão, que ela guarda uma concepção da condição humana. Ao propor a formação continuada como uma “exigência para o exercício profissional do professor” (2002, p. 99), Benincá a relaciona com a proposição antropológica freireana, segundo a qual a condição humana se caracteriza por seu caráter histórico, inacabado e inconclusivo (Freire, 1987, p. 72). A condição humana é vista como um acontecer que constrói e reconstrói sentidos e não alcança uma situação na qual se considere como concluída. Em sentido amplo, a formação humana - e, em seu interior, a formação continuada -, não se encontra como em um pacote pronto em algum lugar, de modo que possamos transferi-la para o interior de cada indivíduo, mas se desenrola como processo formativo, sistemático, que acompanha o exercício da docência e que incide sobre a própria formação pessoal.

A docência, enquanto ação humana, padece de condições semelhantes e se ocupa, ela mesma, com a formação de sujeitos históricos, inacabados e inconclusos. O docente, assim, tem de se envolver, ao mesmo tempo e de modo interligado, com a formação dos estudantes e, neste acontecer, também com a autoformação. É neste sentido que Freire (1996, p. 33) postula a ideia de que “não há docência sem discência”. Cenci (2023, p. 139), a partir disso, considera que a docência é uma ação humana implicada, ao mesmo tempo, com a instrução, a formação e a autoformação, o que aponta para uma perspectiva tripartite do seu exercício: a tradição, os estudantes e a si mesmo. A partir desta concepção geral de docência, quais as implicações de tomar a formação continuada como uma exigência ética? Essa é a questão central deste verbete, que desenvolvemos, inicialmente, tematizando o sentido da formação continuada em Benincá, para, em

seguida, ingressarmos em algumas dimensões éticas da formação continuada no exercício da docência, quais sejam: a pessoal; a político-pedagógica; a investigativa e a sociocultural.

Cabe esclarecer, ainda, que, ao tomarmos Elli Benincá como referência para embasar a reflexão acerca deste verbete, estamos, primeiramente, reconhecendo-o como um educador que se dedicou à formação continuada de muitos docentes, ao longo de seus 40 anos de atuação como professor e pesquisador na Universidade de Passo Fundo. Em segundo lugar, compreendemos que o debate que provocou sobre a interferência do senso comum pedagógico no exercício cotidiano da docência e, em consequência, sobre as limitações e possibilidades da formação continuada, é cada vez mais pertinente. Frente à complexidade que envolve a escola e que, por vezes, fragiliza a relação orgânica entre professor e aluno, entendemos que as preocupações de Benincá com a formação continuada dos docentes continuam a nos alertar para a importância do olhar cuidadoso e crítico do professor sobre sua própria prática. Tal postura investigativa, transversalizada pela teoria, é condição para a atualização docente, ou seja, para a renovada proposição de práticas educativas emancipadoras e significativas em seu contexto profissional. O foco de nosso verbete será a formação continuada como exercício de reflexão da própria prática docente. Portanto, na perspectiva do olhar do profissional docente para a própria prática e via diálogo crítico-reflexivo com os seus pares.

## O sentido de formação continuada na docência

Se observarmos os cursos acadêmicos de formação de professores perceberemos que, após a licenciatura, ao docente ainda é facultada a possibilidade da pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. São cursos de especialização, mestrado e doutorado que têm importância formativa e garantem legalmente um diploma. É a tais cursos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 denomina de formação continuada, na única vez em que a menciona. Tanto a formação em nível superior

como esses cursos têm de dar conta do que Cenci (2010, p. 93) chama de “uma das principais exigências éticas de toda profissão”, que “é a competência no seu exercício”. Estamos, aqui, diante de um compromisso ético da docência, que é o de desempenhá-la com qualidade. Mas, nota o mesmo autor, que, além da excelência técnica, “a base de toda ética profissional está na virtude presente no profissional e em sua prática coerente” (2010, p. 94). Daí Cenci propor que um bom profissional tenha de reunir estas duas condições gerais: a qualidade técnica e a excelência moral.

Não é propriamente aos cursos preparatórios à docência que Benincá se refere quando utiliza o termo *formação continuada*. Nem mesmo àqueles eventos de aperfeiçoamento e atualização, que podemos chamar de intermitentes, oferecidos pelos sistemas de ensino ou buscados pelo próprio profissional sobre determinados temas. Não quer dizer que estes cursos não tenham importância. Apenas que não caracterizam a formação continuada na perspectiva Benincaniana. A formação continuada é compreendida por Benincá (2002) como uma práxis pedagógica que acompanha o exercício da docência. Cabe, então, perguntarmos sobre como tal práxis se desdobra eticamente e em que sentido se caracteriza como formação continuada.

A formação continuada não é uma obrigação legal. Para o exercício da docência é requerido, legalmente, que o professor tenha um título de licenciatura, mas não há norma que o obrigue a manter-se estudando. A exigência da formação continuada, portanto, é de caráter propriamente ético, ou seja, está relacionada a uma opção do próprio docente e a um compromisso pessoal com o exercício da profissão. É essencialmente ética, pois advém da autorresponsabilidade e da liberdade do sujeito docente. O docente que se preocupa com o que Cenci chamou de qualificação técnica e excelência moral procura meios de se manter em formação. Mas pode fazê-lo de diversas formas, como já observamos acima. Benincá indica uma postura ética compatível com a sua ideia de formação continuada como práxis pedagógica no exercício da docência. Esta postura, a nosso ver, tem, ao menos, quatro dimensões, que passaremos a abordar agora

com o objetivo de indicar, também, o processo da práxis como exercício de formação continuada em Benincá.

## Dimensões éticas da formação continuada em Benincá

Considerando que o exercício da formação continuada oriunda mais de uma opção ética do que de uma obrigação legal, nossa intenção aqui é abordar algumas dimensões desta autoexigência, na perspectiva Benincaniana, quais sejam: a pessoal; a político-pedagógica; a investigativa e a sociocultural.

Na *dimensão pessoal* destacamos a humildade, o testemunho, a escuta e a preparação prévia da ação docente. Sobre a humildade e o testemunho, Benincá (2010, p. 15-16) confessa, em discurso por ocasião de uma homenagem nos seus 70 anos, seu duplo espanto no início de sua trajetória docente: primeiro, de estar diante de uma turma de estudantes sem sentir-se preparado; e, em seguida, pela autoconsciência da sua ignorância em filosofia. Espanto que, depois de mais de 40 anos de docência, ainda expressa nas palavras: “não me considero pronto”. É neste mesmo discurso que revela o que chamou de “um dos segredos do meu trabalho de professor”, qual seja, “o exercício de ouvir”, com um apelo aos presentes: “sintam, ouçam e vivam em profundidade essa experiência da relação professor-aluno”.

A respeito da preparação prévia, essa era uma exigência que fazia a si mesmo e aos seus alunos. Quem foi aluno do professor Benincá lembra que, a quem não havia se preparado para a aula, solicitava que o fizesse antes de entrar em sala. A ideia de preparação, neste caso, vincula-se à autoformação. Para Benincá (2010, p. 120), “a partir do momento em que o professor descobrir que pode ser um aprendiz, passará a ser o seu próprio aluno mais importante”. A preparação, no caso do professor, envolve tanto a leitura e o aprofundamento do tema como a organização do processo do diálogo em aula.

De acordo com Benincá (2002, p. 99), os professores que “entendem o ser humano com base no paradigma hermenêutico-dialético, de um ser em construção, requerem uma pedagogia que dê continuidade ao processo de aprendizagem”. Que pedagogia daria conta de tal exigência ética? Entramos, assim, na *dimensão político-pedagógica*, na qual Benincá assume a historicidade da condição humana e sua necessidade de formação continuada: “um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído” (Benincá, 2002, p. 100). Em outras palavras, tanto o ser humano como o mundo estão em constante transformação. Este fundamento antropológico o faz pensar nas possibilidades de um ser histórico e inacabado dar conta de sua própria formação.

Sob tal perspectiva antropológica nasce a práxis Benincaniana, cujo ponto de partida é a própria prática docente, devidamente registrada: a metodologia consiste no diálogo com os pares e com a tradição em sessões de estudo; a finalidade é a transformação da própria prática. O saber, para Benincá (2002, p. 99), seguindo sua visão de ser humano e mundo, é “um processo permanente de construção”. Assim, o processo da

[...] práxis pedagógica é um método de autoformação e de trabalho coletivo; não se confunde com a experiência cotidiana, que produz o conhecimento espontâneo. Trata-se de um processo metódico de observação da prática, esta registrada e refletida de forma sistemática (2002, p. 104).

Com isso, já tocamos as bordas da dimensão investigativa.

A questão que se coloca, na *dimensão investigativa*, é sobre as possibilidades ético-estéticas e metodológicas da formação continuada se desenrolar como processo de construção permanente do saber. A este respeito, Benincá desenvolve uma postura original. Para ele, o professor se mantém em contínua formação pela “investigação da sua prática pedagógica” (2002, p. 104). Tal postura tem caráter profundamente ético, pois, em última instância, o professor tem de se tomar como referência para a própria crítica, evitando tanto o permissivismo como a agressividade para consigo próprio. Como orientado por Benincá (Grupo de Pesquisa, 2002),

o professor é, ao mesmo tempo, observador e observado, tornando-se, por isso, investigador de sua prática. O ponto de partida da investigação é sempre a sala de aula, a relação professor-aluno, seus desdobramentos e implicações. A *observação*, possibilitada pela consciência do docente em ação, é documentada por escrito no *registro*, de forma mais pontual, e, posteriormente, na *memória* de aula, a partir da elaboração de texto reflexivo sobre a experiência vivida. Mais tarde, no grupo de pares, as observações sobre e a partir da prática são refletidas coletivamente nas *sessões de estudo*, quando as *memórias* são compartilhadas na coletividade. Em diálogo, os integrantes do grupo trabalham colaborativamente entre si para identificar e refletir acerca dos *nós pedagógicos* que se apresentam na prática do professor. Nas sessões de estudo, se dá outro nível da exigência ética: trata-se do compromisso do coletivo de professores com a formação continuada, preservando tanto o respeito ao colega profissional que partilha sua prática por meio da memória, como o distanciamento crítico para o devido questionamento da prática profissional com vistas à formação.

A escritura do texto, em formato de *memória*, possibilita ao seu autor o necessário distanciamento frente à situação vivida junto aos estudantes no processo educativo e que necessita ser avaliada. Assim, dá ao docente-pesquisador de si mesmo, amparado pelo grupo ao qual tem proximidade, as condições para desvelar as intenções e os sentidos que orientam o seu senso comum pedagógico, ou seja, o que está por trás de sua prática. A ação reflexiva torna-se, então, uma intervenção da própria consciência sobre si mesma, na medida em que, pela memória, ela pode mirar-se de fora. Nas *sessões de estudo*, buscam-se cooperativamente as possibilidades pedagógicas de enfrentamento dos problemas indicados, com o levantamento de hipóteses sobre as condições de transformação. Se o grupo sente a necessidade de apoio para dar conta das exigências teóricas demandadas pelas situações em debate, uma assessoria pode ser solicitada e novos estudos e debates realizados. Ao seu tempo, planeja-se o *reencaminhamento da própria prática*, na tentativa de modificar e qualificar a ação docente. Nesta interlocução, a teoria espontânea que sustenta a

prática vai se tornando explícita e abre-se, também, a possibilidade de se interferir sobre ela, reorientando-a conscientemente. Neste acontecer da práxis benincianiana, podemos perceber, tanto pessoal como coletivamente, que, pelo diálogo crítico, o núcleo do senso comum pode ser atingido e ressignificado.

Este entendimento de formação continuada difere, portanto, tanto da ideia que a identifica com os cursos intermitentes, como daquela que a iguala às práticas informais e espontâneas da aprendizagem cotidiana, que se apresentam fragmentadas e superficiais. Calcada na hipótese de que a experiência é, por si só, suficiente para ampliar a bagagem profissional, a formação continuada pela experiência espontânea costuma resultar em professores que não percebem a necessidade de transformação. Afasta-se, igualmente, da compreensão de que a atualização do professor está ancorada apenas na realização de cursos e na participação em eventos. Dependente do conhecimento que vem de fontes externas, esta alternativa, embora agregadora na ampliação do saber informativo sobre um tema específico, pode se mostrar insuficiente para o enfrentamento das situações contextuais que o professor encontra no cotidiano de sua prática docente.

Verifica-se, nos exemplos mencionados, que é exatamente a ausência de uma postura formativa que leve à reflexão crítica sobre o que se faz em sala de aula que limita o reconhecimento da prática pedagógica como objeto de investigação. Compreender a educação como *práxis* - esta relação dialética entre teoria e prática, por meio da ação-reflexão (Freire, 1987) - significa, portanto, estar eticamente comprometido com o pensar sobre a própria prática. E como a prática pedagógica é dinâmica, uma vez que traz novas indagações provenientes da originalidade da condição humana, revelada a cada momento histórico e a cada sujeito, enxerga-se aqui um processo de autoformação e de formação coletiva continuada, marcado pela humildade pedagógica, pela colaboração ético-estética e pelo dialógico-reflexivo dos pares.

Reconhecer o outro, o colega-professor, como fundamental para o escrutínio de si mesmo, ouvindo-o e ponderando sobre o que diz, reforça

a ideia de que o diálogo respeitoso e reflexivo com os pares é condição para ampliar a compreensão sobre o contexto em que se atua, na perspectiva de resignificá-lo constantemente. A ação que brota da reflexão caracteriza, enfim, a *dimensão sociocultural* da formação continuada, no que tange ao exercício ético da docência, pois incide transformativamente em três direções: a) na pessoal, enquanto o sujeito observa, registra, reflete e compartilha a própria prática; b) na da categoria profissional, pois, ao ouvir, sopesar e dialogar a prática pedagógica de um colega de profissão, o professor está tratando do componente central do exercício de sua profissão; c) na escola e na sociedade, uma vez que a profissão docente, assim como outras, ecoa por sua finalidade interna na constituição do próprio espaço-tempo escolar e da sociedade.

Nesta perspectiva, os questionamentos, as tensões, provocações e conflitos que emergem da observação e da investigação da própria prática, amadurecidos no debate com os colegas e à luz da teoria, têm condições de fomentar movimentos de transformação. Benincá (2002, p. 108) enfatiza que “o discurso que nasce da prática, observada e refletida, pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica”. É neste sentido que a formação continuada se revela formativa em âmbito sociocultural. Ao ampliar a consciência sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano e, igualmente, sobre possibilidades de intervenção, o professor não apenas alcança maior aprimoramento pessoal, mas estende esta possibilidade ao entorno - impactando seus alunos, seus pares, seus gestores, o espaço-tempo escolar, as famílias e, por vezes, a própria sociedade.

Assim, ao investir em seu próprio desenvolvimento, qualificando o exercício de sua profissão, o docente demonstra seu compromisso ético com a autoformação, com a formação coletiva da profissão e com a melhoria contínua da educação. Isso é, notadamente, um exercício de cidadania, pois, ao propor novas práticas e atitudes educativas, de modo livre e consciente, possibilita à comunidade também considerar outras alternativas e se inspirar a igualmente construir novas soluções para o enfrentamento de

suas necessidades. Ademais, ao assumir o compromisso ético da autoformação, o professor tem melhores condições de acompanhar os processos de mudança sociais, econômicos, culturais e ambientais que também ocorrem fora da escola, e, em serviço, dar continuidade à sua aprendizagem.

Deste modo, a consciência de que o saber está em permanente construção faz do professor, que transforma, alguém que também se deixa transformar.

Como a transformação pode produzir algo de original e inédito, sua compreensão precisa de aprendizagem. Havendo transformação, supõe-se a probabilidade da existência de conflitos. Tal processo requer sempre nova aprendizagem (Benincá, 2002, p. 100).

Gera-se, então, um processo infindável, que retroalimenta o sujeito e a própria escola - tornando-se, ela mesma, espaço privilegiado para a geração do conhecimento e para a inovação pedagógica.

Contudo, este movimento ininterrupto, de abertura ao novo, é desafiador. Benincá (2002) alerta que a pedagogia da práxis também gera medo, pois desacomoda, exatamente pelo processo de transformação que impulsiona. Assim, muitos sucumbem, optando, ao longo do caminho, por contextos que tragam mais segurança e estabilidade. Manter-se comprometido com a transformação é, portanto, outra implicação de quem assume eticamente a formação continuada como dimensão do exercício profissional.

## Conclusão

Ao desenvolvermos este verbete, defendemos a compreensão do conceito de *formação continuada* como critério ético do exercício docente. Na perspectiva Benincaniana, nos afastamos do entendimento que a reduz àquela realizada a partir do processo informal ou espontâneo, regido pelo senso comum; do mesmo modo, também não a restringimos aos cursos e eventos materializados de modo assistemático, em momentos

pontuais, nem aos títulos obtidos na carreira profissional. Procuramos identificar a formação continuada, pois, como um processo permanente e sistemático, assumido como compromisso ético-estético do professor, que parte da investigação de sua prática, que a transversaliza pelo diálogo com os pares e pelo confronto com a tradição, tendo em vista o exercício ético da profissão.

A prática registrada e com os outros refletida, ao se tornar práxis, marca a natureza permanente e processual da autoformação. Essa, por sua vez, é condição para o entendimento crítico dos desafios da docência em um mundo culturalmente complexo e radicalmente mutante. Ressaltamos, neste íterim, a força do diálogo como princípio do agir pedagógico, que, ao mesmo tempo, abre possibilidades de sua transformação. Benincá insiste em seus escritos que o diálogo é uma relação horizontal entre os sujeitos, “requer dos sujeitos a partilha da palavra e a concessão de que seus saberes não são absolutos” (2010, p. 187). Tal postura pedagógica, como vimos, sustenta-se na concepção de ser humano como um ser histórico e inacabado.

O professor, portanto, aceitará observar, registrar e pôr sua prática em discussão caso compreenda-se como inacabado, tanto pessoal, como profissionalmente. Sendo assim, voltar-se-á constantemente à sua própria prática, tomando-a como referência para a autorreflexão, num constante diálogo interno consigo mesmo. O ethos autoformativo o faz também um profissional aberto comprometido profissionalmente com os colegas. No diálogo com os pares, salientamos dois aspectos: o ponto de partida da prática docente e a referência da tradição, compreendida aqui como o legado teórico transdisciplinar que auxilia na compreensão crítica da prática e provoca a sua transformação. Com isso, poderá o profissional, depois de 40 anos de docência, dizer humildemente, como o fez Benincá: “não me sinto pronto”. A humildade pedagógica mostra-se, assim, como fundamento ético-estético da formação continuada no exercício da formação docente.

## Referências

- BENINCÁ, E. A formação continuada. *In*: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. (orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.
- BENINCÁ, E. O diálogo como princípio pedagógico. *In*. BENINCÁ, E. **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 set. 2024.
- CENCI, A. V. **Ética geral e das profissões**. Ijuí: Ed. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2010.
- CENCI, A.V. Ética na docência. *In*. ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídio**. Rio de Janeiro: Anped, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessário à prática educativa. 25ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRUPO DE PESQUISA. A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. *In*: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. (orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

## Indicações de leitura

- BENINCÁ, E. A formação continuada. *In*: BENINCÁ, E.; CAIMI, F (orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.
- BENINCÁ, E. O diálogo como princípio pedagógico. *In*. BENINCÁ, E. **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: UPF Editora, 2010. P. 180-190.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessário à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

# Ética, docência e educação para o pensar: a investigação ética e ofício da prática moral na escola

---

Carina Tonieto | Altair Alberto Fávero

## Introdução

O programa Educação para o Pensar, idealizado por Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp junto ao *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* da Montclair State University, New Jersey, EUA, é a proposta educativa que fundamenta o programa Filosofia para Crianças. Ela está ancorada em dois pilares: a comunidade de investigação e de pensamento de ordem superior, tendo, como princípio pedagógico, práticas educativas dialógicas e investigativas. Em razão disso, ganha notoriedade e estende-se para a compreensão das dimensões teóricas e metodológicas das práticas educativas escolares, já que abrange as dimensões cognitiva (construção significativa do conhecimento), política (vivência da democracia) e ética (investigação de problema morais) da formação humana, bem como a dimensão metodológica (comunidade de investigação e diálogo) das práticas educativas.

Nessa direção, o objetivo do presente estudo é apresentar a investigação ética por meio da resolução de problemas morais na comunidade de investigação como uma possibilidade de educação moral. A pergunta orientadora do estudo é: a investigação de problemas é um caminho promissor para o ofício da prática moral na escola? Para tanto, realizou-se uma pesquisa básica, exploratória e bibliográfica, ancorada teoricamente em Lipman (1997; 1990; 2001) e Lipman, Oscanyan e Sharp (2001). O texto está organizado em quatro partes: na introdução, apresenta-se o objetivo, o problema e a metodologia do estudo; na segunda parte, contextualiza-se a relevância e a necessidade da educação ético-moral na escola e nas práticas pedagógicas; na terceira parte, apresenta-se a proposta de investigação ética como resolução de problemas de forma dialógica-investigativa, destacando a sua relevância formativa como ofício da prática moral; por fim, na última parte, apresentam-se as considerações finais, destacando-se a centralidade da organização da práticas escolares e pedagógicas para que a educação ético-moral seja efetiva no ambiente escolar.

## A importância da investigação ético-moral na escola

Sociedades organizadas, democráticas ou não, sempre tiveram, como uma de suas preocupações, a educação ético-moral das futuras gerações. Tal preocupação poderia ser ilustrada pela seguinte questão: Que valores devem ser ensinados para as futuras gerações? Em sociedades democráticas, as controvérsias em relação à educação de valores são inevitáveis, tais como as postas pelos seguintes dilemas: deve-se educar para a mudança ou para a estabilidade? Deve-se educar para a “expressão dos valores liberais de diversidade e inovação cultural urbana” ou para “o repertório permanente de valores tradicionais, civilizados”? Para Lipman (1990, p. 65-66), a querela entre essas duas posições desconsidera uma das questões mais importantes quando se pauta a educação ético-moral, a saber: em sociedades democráticas e plurais, nenhum conjunto de valores pode ser ensinado à custa de outros, pois, dessa forma, se estaria sempre

violando direitos constitucionais de alguém. Como dar conta, então, da diversidade de fins ético-morais existentes nas sociedades pluralistas?

Lipman (1990, p. 67) considera que deveria ser dada às crianças e jovens a possibilidade de experimentarem o que é “viver num contexto de respeito mútuo, de diálogo disciplinado, de investigação cooperativa, livre de arbitrariedade e manipulação”, já que a disposição para a conversação, o respeito e a cooperação é condição mínima de civilidade. O objetivo não é apresentar às crianças teorias éticas a serem estudadas, com base nas quais deverão conduzir seu agir, mas as munir com ferramentas de reflexão dentro de um contexto de investigação pautado pela autocorreção e pela autocrítica. Lipman (1990) ainda adverte que não existe uma única habilidade de pensamento que, uma vez cultivada, seja suficiente para a investigação de valores, pois o cuidado com delicadeza e fragilidade dos problemas sociais exigem prontidão e sensibilidade cognitiva e ética.

Desse modo, o cultivo do pensamento de ordem superior é fundamental para a cidadania, para o trato com as questões sociais e morais. No entanto, por mais importante que seja para uma sociedade o cultivo da capacidade de raciocinar cuidadosamente e criticamente em conjunto sobre problemas, a razão, por si só, não é suficiente, visto que há questões de caráter que precisam ser levadas em consideração, ou seja, “uma pessoa que tem o caráter de ‘bom cidadão’ é aquela que internaliza – isto é, adota como seus – os mecanismos sociais de racionalidade na prática institucional” (Lipman, 1990, p. 67, grifo do autor). Tais mecanismos são, por exemplo, o sistema legal, código de leis, procedimentos parlamentares, códigos de conduta honesta, os quais representam os elementos fundantes de uma sociedade racional, entretanto, necessitam ser parte dos sujeitos (Lipman, 1990), ou seja, constituir seu modo de ser, pensar e agir. Desse modo, a educação ético-moral exige o desenvolvimento da razão e da socialização.

Os mecanismos sociais de racionalidade na prática institucional são os princípios que, de certo modo, tentam reger e organizar a vida social de modo a torná-la justa, sendo, por isso, denominado como cidadão

aquele indivíduo que é capaz de tomar como seus tais procedimentos, ou seja, tomar decisões e agir segundo esses princípios. Isso não significa negar o espaço de criatividade dos indivíduos, que podem criar novas formas de ação sob a orientação de tais princípios. Entretanto, a riqueza da internalização dos mecanismos reside, para Lipman (1990, p. 68), “na prontidão do cidadão para tratar casos iguais de modo similar e casos diferentes de modo diferente – uma prontidão sem a qual não se pode ser justo”, ou seja, os sujeitos possuem, em linhas gerais, bases racionais para a ação e tomada de decisão – que nada mais são do que critérios orientadores –, porém tais bases não são rígidas e modelos a serem seguidos indiscutivelmente, mas orientadores ou balizadores que permitem avaliar os problemas, considerando as especificidades e as contingências de cada caso. Entretanto, não basta somente ter à disposição tais princípios ou critérios, é preciso prontidão para agir assim – e a prontidão para agir corretamente é uma questão de caráter (modo de ser, sentir e agir).

Por isso, para Lipman (1990, p. 68), a educação ético-moral ou educação para valores tem de ser uma proposta aceita socialmente e que busque tanto o “desenvolvimento do caráter moral” quanto à formação de sujeitos “racionais e reflexivos”. Isso significa que não se educa moralmente sem levar em consideração princípios ético-morais estabelecidos socialmente ou, dito de outro modo, sem levar em consideração aquilo que a sociedade considera correto, bom e justo. Contudo, também não se faz educação ético-moral sem o desenvolvimento do caráter moral e de indivíduos racionais e reflexivos, o que significa que não se educa moralmente pela inculcação de valores aceitos socialmente, mas pela promoção de espaços que promovam o desenvolvimento moral, racional e reflexivo dos indivíduos – espaço em que os indivíduos exercitem tais habilidades de modo a internalizá-las como partes constitutivas de seu caráter. Educação ético-moral não é, então, apenas uma questão de cognição, socialização ou de conduta pessoal, mas da interconexão entre ambas.

Familiarizar as crianças e jovens com o que a sociedade espera delas é só uma parte, se bem que uma parte importante, de uma educação

ético-moral responsável. É também necessário que as crianças sejam preparadas para que possam pensar por si mesmas, para que possam renovar criativamente a sociedade em que vivem, se a situação assim o exigir e, ao mesmo tempo, favorecer seu próprio crescimento criativo. Isso não significa a inexistência de uma educação de valores na educação ou que não possa existir, espontaneamente, uma educação ético-moral, pois sempre ocorre o ensino de valores, queiramos ou não. O que se torna central é a qualidade da educação ético-moral que é oportunizada aos estudantes (Lipman, 1990). A educação para valores, no entanto, tem, como características marcantes, a causalidade e a informalidade, de modo que se torna pertinente interrogar se existem métodos profissionais capazes de melhorá-la, isto é, de torná-la sistemática e intencional. O perigo, segundo Lipman (p. 72-73), é as “panaceias aliciadoras” que prometem verdadeiros milagres, sem levar em consideração que um processo que almeje mudança para melhor, talvez não precise de tanto glamour, mas de trabalho sério, responsável e sistemático – “trabalho duro, boa vontade e boa sorte” –, o qual não promete resultados relâmpagos, porque exige anos de trabalho. Diante disso, cabe a seguinte interrogação: o que precisa ser feito e como deve ser feito?

Em primeiro lugar, Lipman (1990, p. 73) afirma que é preciso levar em consideração que o termo “valores” é ambíguo e, como tal, pode levar a várias conclusões. Por exemplo: quando entendido no singular, “valor” significa a “qualidade ou importância de alguma coisa”; quando compreendido no plural, “valores” significa, geralmente, a “opinião de alguém sobre algo importante”. Contudo, atribuir valor à determinada coisa e a mesma ser estimada, não é garantia de que as pessoas agirão para levá-la adiante ou realizá-la. O fato é que a maioria delas está disposta a agir em consonância com as suas opiniões; porém, se não o fazem, cabe perguntar se realmente acreditam naquilo que dizem.

Neste sentido, um dos objetivos da educação de valores é “capacitar os estudantes a reconhecer o que é digno de estima; o outro, é o desenvolvimento de julgamentos” (Lipman, 1990, p. 74). No entanto, o saber valorar e emitir bons julgamentos, em negação aos impulsos desmedidos

e preferências irrefletidas, são resultado de um processo de reflexão e de investigação, no qual, o exame daquilo que sustenta os valores particulares e suas decorrências move-se da mera opinião ou ponto de vista individual para àquilo que pode ser sustentando racionalmente. Desse modo, a educação em valores não consiste em oferecer aos estudantes um conjunto de valores tidos como relevantes, mas os encorajar a investigar sobre valores, a reconhecer o que é digno de estima e a emitir bons julgamentos.

Por outro lado, todas as áreas da experiência humana são dotadas de valores, porém a experiência humana é histórica e as considerações de valor mudam, de modo que o que é considerado relevante hoje, pode não o ser amanhã, e vice-versa. Desse modo, os sujeitos sempre estão envolvidos em discussões sobre o que é relevante ou não, sobre o que é melhor ou pior, justo ou injusto. A sociedade sempre está envolta, por exemplo, em discussões sobre o belo e o feio, bom e ruim, justo e injusto, agradável e desagradável, aquilo que faz parte da dignidade do ser humano ou não – todas são ponderações que envolvem julgamentos de valor. A educação de valores, neste sentido, não pode limitar-se a uma questão de conduta pessoal, mas se estender a todas as áreas da experiência humana em que haja julgamento do que é melhor ou pior. Isso significa que tanto os componentes curriculares quanto as experiências escolares estão ancoradas em investigação de valores, nas quais os estudantes terão a oportunidade de refinar seu raciocínio e intercambiar ideias (Lipman, 1990).

Lipman (1990, p. 75) assinala, ainda, que a escola tem uma considerável responsabilidade na socialização das crianças. Por socialização, entende a “aquisição de comportamento característico da boa cidadania”, sendo uma das características do bom cidadão “a prontidão em considerar o bem da sociedade juntamente com o seu próprio bem pessoal” e, portanto, é denominado de caráter o “conjunto de hábitos que dispõe uma pessoa a comportar-se de modo recomendável”. No entanto, a escola tradicionalmente é vista como uma instituição dedicada ao ensino e à aprendizagem pela transmissão de conhecimentos entre as gerações, não estando claro o suficiente se é disso que a educação, como socialização e

desenvolvimento do caráter, necessita. Quando se trata de desenvolver qualquer tipo de prática, dentre elas, a moral, geralmente se aprende mais com aquilo que é mostrado e pouco com o que é ensinado, mais com o fazer do que com o ouvir.

A prática moral, desse modo, exige preparação e, por isso, não se pode esperar, por parte das crianças e jovens, respostas e atuação eficazes diante de problemas ético-morais se não estão familiarizadas com tais práticas. A prática de investigação sobre valores ou investigação sobre problemas morais desponta como um caminho promissor e necessário para sensibilizar e orientar as futuras gerações para a dimensão ético-moral das ações humanas (Lipman; Oscanyan; Sharp, 2001, p. 217).

## O ofício da prática moral no cotidiano escolar

Se o que se busca é sensibilizar os estudantes para as questões ético-morais, é preciso inseri-los em práticas educativas que permitam fazer, ao invés de somente ouvir; mostrar ao invés de somente ensinar. No entanto, as pessoas não são os únicos modelos para os estudantes, pois o são também as instituições e as práticas institucionais. Conforme Lipman (1990, p. 76), todos os sujeitos escolares são orientadores, por isso, aquilo que dizem e fazem no cotidiano escolar interfere e contribui para o desenvolvimento de um conjunto de hábitos e comportamentos estudantis. A preocupação com a educação moral, neste sentido, aponta para a coerência das práticas escolares, de modo a constituírem-se como exemplo, pois é notório o fato de que a escola educa pelas suas práticas; assim, se o que se quer é educar moralmente ou inserir os estudantes no ofício da prática moral, as práticas escolares precisam ser condizentes e coerentes com tal objetivo.

Nas práticas institucionais, acontece um processo semelhante à aquisição de regras de um jogo (Lipman, 1990, p. 76-77). O sujeito que aprende as regras de um jogo tende a desenvolver uma nova visão sobre ele, isto é, começa a analisar o jogo não levando em consideração somente o seu ponto de vista, mas também o ponto de vista de todos os outros jo-

gadores, pois precisa compreender o que os outros fazem e por que fazem para que possa participar ativamente; as regras do jogo são internalizadas de tal forma que se tornam uma segunda natureza, visto que passam a fazer parte do modo de ser e agir do jogador. O mesmo acontece com as práticas institucionais voltadas para a educação ético-moral ou de valores, ou seja, se forem de tal modo intencionais, sistemáticas, bem-organizadas e significativas, poderão tornar-se parte integrante do sujeito. Do mesmo modo que o jogador só aprende a jogar e internaliza as regras do jogo fazendo parte dele, participando dele de forma plena e ativa, os estudantes internalizarão a prática de investigação sobre valores ou investigação sobre problemas morais quando lhes for oportunizada tal vivência, ou seja, quando forem inseridos em situações que possibilitem o exercício da prática moral. A esse respeito, Lipman (1990, p. 77) indaga:

[...] se, então, as práticas institucionais são uma das principais fontes de hábitos e atitudes a partir dos quais surge o caráter o que pode ser feito para expor às crianças os tipos de prática que gostaríamos que elas internalizassem?.

Em primeiro lugar, é preciso aproveitar os esforços das crianças e jovens em contribuir positivamente, aceitando e trabalhando com o seu desejo de participar, cooperar e investigar, o que requer a constituição de espaços de experiência educativas em que se vivencia e a “investigação de valores de uma maneira participativa e cooperativa” (Lipman, 1990, p. 77). Em outras palavras, a sala de aula tornar-se-á uma comunidade de investigação em que as crianças e jovens serão incentivadas a investigar dialogicamente sobre problemas ético-morais. A comunidade organizada, segundo princípios democráticos de investigação de problemas em grupo, servirá como “um modelo de racionalidade social” na qual os princípios, regras, modos de pensamento e ação serão aprendidos e poderão ser estendidos para outras esferas da vida. Tal processo não é mecânico e automático, por isso um modo de compreensão e ação preocupada com a formação dos sujeitos. Entretanto, ao fazerem experiência de pensamento, as crianças aprendem uma

metodologia de resolução de problemas em grupo, assim como a resolver problemas ético-morais para os quais, na maioria das vezes, não há um plano de ação preestabelecido e precisa-se de criticidade e criatividade moral, bem como de bons julgamentos éticos sobre o que é digno de ser considerado com estima. Nessa visão, as crianças e jovens precisam aprender a lidar com situações e problemas inéditos e inusitados de modo cuidadoso, crítico e criativo ao invés de simplesmente repetir a aplicação de regras fadadas ao fracasso (Lipman; Oscanyan; Sharp, 2001, p. 223).

Por isso, afirma-se que a investigação ética na comunidade de investigação – que é educação moral – deve ser uma proposta de escola, já que não se pode “esperar que as pessoas se tornem racionais sem antes ambientá-las em instituições e procedimentos racionais” (Lipman, 1990, p. 79). Da mesma forma, se espera-se que a escola contribua para a formação de pessoas reflexivas e racionais, o espaço-tempo escolar também deve ser reflexivo e racional, uma vez que tentar “a educação de valores numa instituição pública que prefere não examinar seus próprios procedimentos é um exercício de futilidade (Lipman, 1990, p. 79).

Desse modo, a comunidade de investigação torna-se uma oficina em que se pratica um ofício: a investigação de valores ou investigação de problemas morais. Os professores dominam saberes e são portadores de habilidades que lhes permitem orientar os aprendizes na tarefa a ser realizada; deles, por sua vez, espera-se o pleno envolvimento na realização das atividades. Do professor, espera-se que saiba ensinar ao aprendiz as tarefas que são próprias do ofício; o aprendiz, por sua vez, à medida que se envolve, mobiliza-se para a aprendizagem de um saber prático, ao mesmo tempo em que, pela realização das tarefas ou atividades, vai progressivamente tornando seu ou internalizando o ofício da prática moral – tornando-a parte de seu caráter moral. A prontidão para agir e julgar moralmente, como lembra Lipman (1990, p. 82), consiste em ter disposição para tal e exige, dentre outros comportamentos, “cooperatividade, confiança, atenção, prontidão para ouvir e respeito pelas pessoas. Tais ten-

dências são cultivadas pela conversão da sala de aula em seminários de diálogo comprometidos com a investigação de valores”.

O ofício da prática moral consiste, então, na prontidão para agir e julgar moralmente, ambos ligados ao desenvolvimento comportamental e cognitivo aprimorado e exercitado pelo enfrentamento dialógico-investigativo na comunidade de investigação de problemas sociomoraes. Para Lipman (1990, p. 99), apresentar às crianças e jovens as “ferramentas e procedimentos da investigação ética é, na verdade, prepará-las a se envolverem na prática moral racional”. Tais ferramentas e procedimentos nada mais são que os procedimentos da investigação e as habilidades cognitivas e sociais para a aprendizagem do ofício moral.

A educação ético-moral ou seminários de investigação de valores ou, ainda, “investigação ética” como denomina Lipman, tem como objetivo iniciar crianças e jovens no ofício da prática moral na escola. Para isso, é necessário lançar mão dos procedimentos da investigação e das ferramentas intelectuais que podem ser ensinados e aperfeiçoados pela atividade, isto é, de “exercícios de prática moral são planejados para envolver a criança na ação” (Lipman; Oscanyan; Sharp, 2001, p. 232). O professor, nesse caso, não é quem transmite um conjunto de compreensões sobre questões de valores ou morais, mas quem conduz os estudantes – pelas suas habilidades e conhecimentos – a iniciarem-se na atividade, no ofício da prática moral, isto é, a “função do professor não é fornecer valores ou máximas, mas facilitar e esclarecer o processo de valoração” (Lipman; Oscanyan; Sharp, 2001, p. 222).

Os estudantes, por sua vez, como aprendizes, precisam engajar-se nas atividades de modo a aprender o ofício, sendo, para isso, convidados a executar as atividades por eles mesmos, sob a orientação do professor. As atividades a serem realizadas nada mais são que o enfrentamento de modo racional e investigativo de problemas sociomoraes que exigem a capacidade de emitir bons julgamentos e de agir racionalmente. Como no enfrentamento de problemas morais, sejam novos ou recorrentes, não há disponível um cabedal de soluções predefinidas, “é importante ter em mente que

as situações morais não são, necessariamente, rotinas às quais se podem aplicar soluções rotineiras”, assim como “que os critérios morais devem ser reavaliados constantemente para que sejam relevantes ao momento histórico” (Lipman; Oscanyan; Sharp, 2001, p. 222). Abre-se, assim, espaço pela investigação dialógica para a criticidade e a criatividade moral, ou seja, “devemos ser capazes de visualizar o que aconteceria se fizéssemos isso ou aquilo, ou se não fizéssemos nada” o que significa fazer uso da imaginação “para antecipar os objetivos e metas que um indivíduo ou uma comunidade poderia buscar” e para “rever meios alternativos pelos quais essas metas poderiam ser alcançadas (Lipman; Oscanyan; Sharp, 2001, p. 224).

O desenvolvimento da criticidade e da criatividade moral requer, por outro lado, um espaço em que haja abertura para o diálogo, para a tomada de decisão em grupo e para a elaboração de bons julgamentos. Neste sentido, a presença de um docente que possui clareza teórica e metodológica do seu papel de educador na promoção e na condução de uma comunidade de investigação que prime pela vivência ético-moral. Trata-se, nas palavras de Limpan, Oscanyan e Sharp (2001, p. 227), de “criar na sala de aula um ambiente de confiança, de respeito mútuo e de cooperação como pré-requisito para uma educação significativa”. Esse ambiente seria, então, o espaço para a prática do ofício moral pela pedagogia do julgamento e pelo agir racionalmente.

## Considerações finais

Iniciar estudantes no ofício da prática moral requer, por parte da escola, a abertura para o trabalho sistemático com a investigação ético-moral ou investigação de valores. Para isso, a escola precisa estar disposta a: (i) seguir princípios democráticos, tanto na gestão administrativa quanto na gestão pedagógica, pois, somente pela vivência de princípios democráticos nas práticas escolares, é possível educar na e para a democracia e cidadania; (ii) evitar que as práticas morais na escola reduzam-se a práticas de doutrinação ou práticas espontaneístas. Por essa razão, há a

necessidade de organizar sistematicamente as práticas escolares e pedagógicas em torno da educação moral ou de valores. No entanto, tal organização não é possível em espaços avessos ao diálogo e à participação ativa dos sujeitos escolares, características presentes em espaços democráticos. Por outro lado, fazem-se necessárias também práticas pedagógicas que sejam capazes de ensinar aos estudantes não somente um amontoado de conhecimentos produzidos por especialistas, mas os ajudar a estabelecer uma relação de saber com o mundo (Charlot, 2000), ou seja, que a aprendizagem seja significativa e ajude-os a construir teias de significados com base nos quais poderão construir uma compreensão de mundo, consequentemente, desenvolvendo uma postura investigativa em relação a ele.

Para isso, entretanto, é necessário mudar o foco: não se transmite somente conteúdo, mas se investigam problemas; não se expõem mais compreensões, mas se constroem relações de saber significativas com o mundo pelo diálogo investigativo; não se inculcam valores morais, mas se exercita o ofício da prática moral; as relações democráticas não estão presentes somente nos discursos, mas nas vivências do cotidiano da escola; não se busca reproduzir respostas, mas produzir novas respostas e novas perguntas. Em suma, desloca-se o foco do aprender por aprender para a construção de ferramentas intelectuais e procedimentos que tornem possível uma aprendizagem significativa, que é epistêmica, social e moral, ou seja, é relação com o saber, com a democracia e com o julgar e agir moralmente. Neste sentido, educar para o pensar é educar para a construção significativa do conhecimento e da cidadania.

## Referências

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FÁVERO, A. A. O desenvolvimento e a aprendizagem na educação infantil. *In*: FÁVERO, A. A; CASAGRANDA, E. A. (orgs.). **Diálogo e aprendizagem**: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças. Passo Fundo: Clio Livros, 2002, p. 15-38.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. O pensar de ordem superior e o papel do diálogo investigativo no fazer filosofia na educação básica. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2017. DOI: 10.5902/2448065725101. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/25101>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, [S. l.], v. 6, p. e10/ 1-17, 2020. DOI: 10.5902/2448065742599. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. dos. Em defesa da filosofia e de uma educação para o pensar: incertezas e desafios para a escola. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 1-18, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/2448065770974>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LIPMAN, M. **Natasha**: diálogos vygotkianos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes. 2001.

LIPMAN, M.; OSCANYAN F. S.; SHARP, A. M. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

TONIETO, C. A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar. In: FÁVERO, A. M. *et al.* **Diálogo e investigação**: perspectivas de uma educação para o pensar. Passo Fundo: Editora Méritos, 2007, p. 19-42.

TONIETO, C. **Educação para o pensar como política educacional para a educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, 2010. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/669?mode=full>. Acesso em: 10 nov. 2024.

## Indicações de leitura

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes. 2001.

FÁVERO, A. M. *et al.* **Diálogo e investigação**: perspectivas de uma educação para o pensar. Passo Fundo: Editora Méritos, 2007.

TONIETO, C. **Educação para o pensar como política educacional para a educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, 2010. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/669?mode=full>. Acesso em: 10 nov. 2024.

# Ética, Docência e Democracia

---

Bruno Antonio Picoli | Odair Neitzel

Cada geração, sem dúvidas, se sente chamada a reformar o mundo.

A minha, entretanto, sabe que não o reformará. Sua tarefa é talvez ainda maior: consiste em impedir que o mundo se desfaça. Herdeira de uma história corrupta, na qual se misturam revoluções caídas, tecnologia enlouquecida, deuses mortos e ideologias desgastadas, na qual poderes medíocres podem destruir tudo, mas não sabem mais como convencer, em que a inteligência se rebaixou para se tornar serva do ódio e da opressão, esta geração, partindo de suas próprias negações, tem o dever de restabelecer, tanto interna quanto externamente, um pouco daquilo que constitui a dignidade da vida e da morte. Em um mundo ameaçado pela desintegração, no qual nossos grandes inquisidores correm o risco de estabelecer para sempre o reino da morte, ela sabe que deve, em uma corrida insana contra o relógio, restaurar entre as nações uma paz que não seja a da servidão, reconciliar novamente o trabalho e a cultura e reestabelecer com todos uma Arca da Aliança. Não há garantias de que esta geração algum dia será capaz de realizar esta imensa tarefa, embora ela já se apresenta em todo lugar do mundo para o duplo desafio da verdade e da liberdade e, se necessário, sabe como morrer por ela sem ódio. Onde quer que seja encontrada, ela merece ser saudada e encorajada, sobretudo lá onde se sacrifica.

(Camus, 1957)

**E**m 10 de dezembro de 1957, em Estocolmo, Albert Camus proferiu seu discurso à Academia Sueca que o agraciara com o Prêmio Nobel de Literatura. Estava, à época, com 44 anos de idade. Camus se reportava a um mundo devastado pelas guerras da primeira metade do século XX, que lhe privou de seu pai quando tinha apenas 1 ano de idade, pelo recrudescimento da exploração europeia sobre os países da África, onde nasceu e viveu até os 26 anos, pela tirania das ditaduras do bloco soviético e do Terceiro Mundo alinhadas ao bloco capitalista, pela ameaça de hecatombe nuclear. A nossa geração é contemporânea da de Camus e, ao mesmo tempo, sua herdeira. Contemporânea porque também habitamos um mundo à beira do colapso: ampliação da pobreza e da riqueza concentrada em decorrência da financeirização da economia global, ressurgimento do fascismo impulsionado por plataformas de comunicação que corroem por dentro as instituições democráticas, crise de refugiados de zonas de conflito e de tragédias ambientais, genocídios marcados por alta midiaticização e incompetência de órgãos internacionais para o seu enfrentamento, ameaça nuclear reativada, pandemias, aceleração das mudanças climáticas que ameaçam desestabilizar as cadeias produtivas de alimentos bem como promovem eventos extremos com consequências devastadoras que afetam sobretudo os mais pobres. Herdeiros porque essa tarefa não é a tarefa de uma geração só, nos sendo legada pelas gerações anteriores e que, provavelmente, deixaremos para os que vierem depois de nós.

A tarefa anunciada por Camus é responsabilidade. Como responsabilidade, ela é anterior à consciência da responsabilidade. Ou seja, não é a subjetividade que reconhece a tarefa, mas a tarefa que se impõe e exige uma resposta, que provoca a subjetividade. Como nos lembra Levinas (2009), não se trata de uma questão de assumir a responsabilidade, porque ela já é nossa pelo fato de estarmos vivos no tempo que nos foi dado sobre a Terra. A responsabilidade é anterior à consciência, porque não é o fato de ser consciente da responsabilidade o que nos torna responsáveis, mas o fato de sermos humanos. Em Levinas,

[...] o questionamento da consciência não é, inicialmente, uma consciência do questionamento. Aquela condiciona esta. Como o pensamento espontâneo haveria de criticar-se, se o Outro, o Exterior, não o questionasse? [...] o Eu (Moi) corrói sua ingenuidade dogmática diante do Outro que lhe pede mais do que ele pode espontaneamente (Levinas, 2009, p. 56).

A anterioridade à consciência tem, então, como corolário o fato de que é anterior à liberdade, pois quando da consciência, a responsabilidade já está dada, resta, então, a liberdade para assumi-la ou para recusá-la. Resta então a liberdade para a ética ou para a indiferença. É a existência em um mundo compartilhado que nos faz responsáveis por ele e, logo, por aqueles com quem o compartilhamos, pelo Outro. Essa responsabilidade é intrasferível e irrenunciável. Entretanto, nunca se pode perder de vista que sempre é possível a recusa da ética, a indiferença e a ação radicada na busca de alguma forma de ganho. O próprio Levinas (2009, p. 49) afirma que a indiferença é o comportamento normal e, logo, a ação ética demanda algo mais do sujeito, algo que ele talvez não esteja inclinado a oferecer se não lhe for demandado. Sobre esta questão, Bruna de Oliveira Bortolini (2024, p. 205) afirma:

É possível, claro, negar-lhe uma resposta, mas a responsabilidade, o apelo que foi colocado, a demanda ética que se impõe, permanecerá ecoando ainda que o eu não vá ao seu encontro. Para melhor esclarecer essa questão, pensemos no seguinte exemplo: ao sairmos na rua somos interpelados com a voz de uma pessoa em condição de vulnerabilidade que nos chama e clama por alimento, imediatamente somos afetados pelo seu apelo, assim como imediatamente estamos atrasados em relação ao seu sofrimento, que nos antecede. Sentimo-nos, então, constrangidos diante da situação e convocados a dar uma resposta mesmo que não saibamos qual.

A responsabilidade (que é, e, portanto, não depende de seu reconhecimento para ser) não consulta se estamos à sua altura, como nos adverte Benjamin Hutchens (2009). De forma muito semelhante, Camus, no seu discurso declara: “Não há garantias de que esta geração algum dia será capaz

de realizar esta imensa tarefa”. Mas isso não muda o caráter da responsabilidade. Para além disso, lhe imprime urgência. Considerado a responsabilidade que emerge de um mundo que empilha ruínas sobre ruínas, este verbete procura enfrentar a seguinte questão: qual é o conteúdo da resposta docente ética frente à responsabilidade de impedir que o mundo se desfaça?

Precisamos, antes, deixar claro que a docência é uma condição relacional. Se é docente em relação a um conjunto específico de sujeitos; se é docente em um espaço distintivo; se é docente por e em um tempo singular. Se é docente na relação desigual com a turma de estudantes; se é docente na escola; se é docente em aula. Isso significa dizer que na docência a responsabilidade adquire outro caráter e forma de manifestação, embora ainda esteja preservada a responsabilidade inerente ao fato de sermos adultos humanos em um mundo compartilhado. Conforme Jan Masschelein (2021, p. 26) “o/a professor/a é abordado/a sempre como um professor/a de escola e portanto não ensina uma disciplina, mas *dá aulas* [...] e *faz escola*”.

Docência não tem relação necessária com a educação, mas tem, indubitavelmente com a escola. Há diversas formas de organização da educação e, inclusive, formas não organizadas. Há sociedades que não distinguem a educação de outras atividades do cotidiano e, nestas, os neófitos eram inseridos ao mundo ao acompanhar e observar os adultos em seus afazeres. Conforme Hannah Arendt (2016, p. 234), “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”. Com a complexificação da vida, com a especialização no mundo do trabalho, com a emersão de uma esfera pública relativamente independente e por vezes contraposta à esfera privada, a educação difusa, cotidiana, embora não tenha deixado de existir, não se mostrou mais suficiente para a introdução dos recém-nascidos no mundo humano. Neste sentido, desde a Antiguidade, há registros de sociedades, no Oriente Médio e no norte da África, nas penínsulas grega e itálica, que criaram instituições para ajudar na transição entre a casa e o mundo (Cambi, 1999). Para Arendt (2016, p. 238), a escola é, então, “a instituição que interpomos entre o domí-

nio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”.

A questão da “transição” enunciada por Arendt nos exige atenção. Para a autora (2016, p. 239):

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa chegue à fruição em relação ao mundo como ele é.

Ela remete à própria história da escola, ou melhor à história do pedagogo, daquele que *faz escola*. Hoje essa história nos interessa mais como uma metáfora. Masschelein (2021, p. 27-28) nos conta ela:

O conceito de pedagogo é formado das palavras gregas *pais* (criança) e *ago*, que significa conduzir (*com ducere*) ou colocar em movimento. Portanto, o pedagogo acompanha, conduz a criança, coloca-a em movimento [...]. E isso deve ser entendido primeiramente como um deslocamento – e portanto como acompanhar em um caminho, uma via, e a mais importante era a via que ia em direção à escola. Tratava-se, tanto para o pedagogo quanto para a criança, de deixar a casa (*oikos*) para ir não para a ágora (ou o mercado), mas para os locais de exercício (o ginásio [...]) e de estudo, isto é, para as escolas. Mais particularmente, o espaço-tempo no qual o pedagogo se situava era em princípio aquele entre a casa e a escola, [...] o pedagogo faz sair de casa, mas de um modo que adoça a saída e, portanto, a exposição para a criança. [...] a figura do pedagogo é então uma figura liminar (no limite) que torna ao mesmo tempo possível e impossível a autoridade democrática. [...] poder-se-ia dizer que o pedagogo não se preocupa apenas com a aprendizagem, interessando-se somente com o aprender, mas que ele se preocupa também com o aprender no ambiente da escola (a aprendizagem escolar), e essa preocupação sempre implica a saída de casa e se relaciona com o público. [...] É por essa razão que o pedagogo está crucialmente ligado a uma viagem para fora.

Sair da casa não compreende apenas uma questão física. Significa exposição do e ao Outro, ao que e a quem *não é como eu*. É viagem para fora de si. Significa encontro com a pluralidade do humano, com outras formas de ser um ser humano no mundo, com outras lógicas, valores, crenças.

Significa indagar o Outro, e principalmente ser indagado por ele. Isso implica desnaturalizar e profanar seus próprios valores. Consiste em refletir sobre a desejabilidade do que se deseja, tanto em termos do que se quer ter, quanto em termos do que se quer ser (Biesta, 2018).

Jorge Larrosa faz uma distinção que consideramos muito importante e esclarecedora em relação à dimensão da esfera pedagógica ou do pedagogo e à esfera do professor e sua relação com a escola e o pupilo. O pedagogo é aquele que coloca a criança, aquela que vem ao mundo, em movimento, promovendo assim o seu “segundo nascimento”, o nascimento para a humanidade. O pedagogo coloca a criança em movimento em direção à escola, num movimento que a leva a sair de casa, do *oikos*, para ir ao local em que ela possa se exercitar, como no ginásio, um local de estudos e profanação. Esse ato de acompanhar a criança no percurso de sair de um lugar em que se nasce no mundo — o lugar privado e do efêmero — para um lugar de tempo livre, a *skolé*, é uma tarefa de suporte, de tornar esse percurso mais leve, de cuidado.

A escola está aí para o mundo, para que as crianças e os jovens se interessem pelo mundo, para que prestem atenção nele, para que cuidem dele e o renovem, para impedir que o mundo se desfaça (Larrosa, 2021, p. 82).

Nesse sentido, Gert Biesta reaproxima educação de escola, ao destacar o risco implícito na tarefa e a importância da responsabilidade docente na travessia pelos perigos do mundo. Conforme o autor:

Há sempre um *risco*. Não só existe o risco de que você não aprenda o que queria aprender [...]. Existe também o risco de que você aprenda coisas que nem teria imaginado que aprenderia, ou que você nem teria imaginado que desejaria aprender. E existe o risco de que você aprenda algo que preferiria não aprender – algo sobre si mesmo, por exemplo (Biesta, 2017, p. 44).

No encontro com o Outro se aprende sobre o Outro, é claro, mas também sobre si, e isso só é possível saindo (de si), descentrando-se, ou

seja, admitindo que não se é o centro do mundo, que há o Outro, e ele demanda uma resposta.

Atualmente a questão mais importante para nós já não é como podemos dominar racionalmente o mundo natural e social. Hoje a questão mais importante é como podemos reagir responsabilmente ao que e a quem é outro, e como podemos viver pacificamente com o que e com quem é outro (Biesta, 2017, p. 31).

Responder eticamente é viver a responsabilidade pelo Outro e pelo mundo compartilhado, salvá-lo da ruína em curso acelerado pelo avanço neoliberal, pelo egocentrismo e pela recusa da responsabilidade (Arendt, 2016; Larrosa, 2021). E é do chamado do Outro à responsabilidade que o novo é possível (Levinas, 2014). No contágio com a outridade do Outro que se impõe a ética. Mas, como *encontro*, é sempre imprevisível e, logo, perigoso. Por isso se faz necessária a escola como a instituição em que esse encontro é acompanhado pedagogicamente. A escola é a instituição que possibilita que os perigos da educação, do encontro alteritário, do contágio com a outridade do Outro, sejam experimentados com certa margem de segurança. Um lugar seguro para tentar formas diferentes de compartilhar o mundo. Um lugar seguro para entrar em contato com o que é diferente.

O pedagogo também acompanha essa criança na escola, protegendo-a para que nada lhe aconteça, para que fique segura de si e dos outros, e assim, “garantir que a escola permaneça escola e que o amor do professor pela criança permaneça o amor justo” (Masschelein, 2021, p. 28). Herbart afirmará que a primeira tarefa do pedagogo é o governo da criança, e, dentro deste, a vigilância e o exercício de uma autoridade amorosa. A escola é um momento de suspensão do mundo dos negócios assim como o saber e o ensino, é um processo de suspensão temporária das crenças e de valores, e da consequente abertura e de exercício do espírito na constituição de si (Schütz; Neitzel, 2020).

Assim, o pedagogo, metaforicamente, é aquele que acompanha a viagem do pupilo (*pupillus*, que significa órfão) para fora do lugar de nascimento, conduzindo-o no movimento de se lançar na errância. Dessa for-

ma, o pedagogo, de alguma maneira, se funde com a figura do professor, e a via se transforma em escola, “como a imigração se transforma em educação” (Masschelein, 2021, p. 29). Isso também significa, para Larrosa, que a escola é “sempre uma comunidade por vir” e “sem uma família natural” (Masschelein, 2021, p. 30). A escola é um espaço-tempo pedagógico, e, portanto, mais do que uma instituição. Nela, todos são alunos, não filhos ou filhas, e o mundo do *oikos* é temporariamente suspenso. É o espaço em que as novas gerações são expostas ao mundo. Esse mundo, que tem a condição ontológica da responsabilidade que cada geração assume como forma de preservação e na tentativa de impedir que ele se desfaça, é agora apresentado por seu representante, o professor.

O professor é aquele que professa o mundo, dá testemunho, esse ato de fé, sobre os saberes do mundo. Ele é o representante das gerações que estão há mais tempo no mundo e que tem a responsabilidade para evitar que ele se desfaça, e como testemunha, o professor antecipa o mundo, apresentando a esfera do que é público para que as novas gerações sigam seu caminho de nascimento nesse mundo. Assim, quando pensamos em docência, estamos pensando nessa fusão entre a dimensão pedagógica e professoral, de cuidado e condução no processo de sair da obscura esfera privada e ensimesmada para ingressar na esfera pública. A docência habita esse interstício da escola, esse lugar pedagógico em que emergem as novas gerações. Com isso, não se deseja hierarquizar termos, mas lembrar que, ao empregarmos o termo professor, exercemos e estamos nesse espaço-tempo da escola, nesse lugar de docência.

O professor é, portanto, uma figura liminar, como nos diz Masschelein (2021). No limite entre a esfera privada e a pública, no limite entre a casa e o mundo público, no limite entre a infância e a adultez (Picoli, 2020). Como toda travessia no limite, ela é difícil. Essa travessia se manifesta na forma de um convite, ou melhor, na forma de um conjunto sem número de convites que ocorrem durante todo o caminho. Esse convite é a abertura de um espaço e de um tempo comum. Não *comum* porque seja propriedade homogênea a todos, ao contrário, *comum* no sentido de estar entre todos sem que nin-

guém seja proprietário, sem que ninguém possa dar ou tirar. Mas sobretudo é um convite a prestar atenção, a demorar-se, a admirar, a parar (Larrosa, 2021), interromper o fluxo (Biesta, 2017), a ouvir, cuidar, compartilhar, experimentar outras formas de viver com os Outros com quem compartilhamos o mundo. Esse convite se dá em “um arranjo particular de tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados em companhia de (alguma coisa de) o mundo de um modo específico” (Masschelein; Simons, 2017, p. 23). A esse arranjo chamamos “escola”, ou mais especificamente “aula”.

Larrosa (2018, p. 216) apresenta três origens para a palavra “aula”:

- 1) remete a um “círculo cerimonial”, portanto um espaço público e compartilhado, solene, ou seja, destacado do ordinário, onde ocorrem coisas que não ocorrem em outro espaço;
- 2) também alude a um “curral”, um espaço onde se encerram as crianças, mas que também as protege dos perigos;
- 3) e, por fim, é uma reminiscência dos “pátios áulicos”, comumente localizados nas áreas centrais dos palácios, espaços sem um fim definido e que era o lugar do encontro, da conversa, da troca. Comum a todas essas origens está o sentido de que a aula compreende um lugar diferente dos demais, um lugar generoso, como nos lembra Federico José Alvez Cavanna (2022, p. 42). Ainda segundo o autor, a sala de aula

[...] resulta um lugar diferente de outros lugares que oferece - generosamente - quatro coisas: (1) um tempo separado de outros tempos, um tempo lento separado da vertigem e das obrigações e das necessidades do cotidiano. Um tempo onde se pode errar e um tempo onde se pode fazer de novo. (2) um espaço que não é o espaço da família, nem da igreja, nem do trabalho, nem do consumo, isto é, que não é o espaço do privado. Mas que ainda não é o espaço público do mundo, mas sim criado pelo mundo público para “que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (Arendt, 2016, p. 38), (3) um espaço com assuntos e saberes e, por último (4) procedimentos, modos de fazer e regras. Estes quatro elementos consideram a sala de aula não como quatro paredes, mas como uma série de procedimentos que se constroem no interior de relações inseridas, por sua vez, dentro de uma concepção mais ampla sobre o que é o *escolar* (Cavanna (2022, p. 42).

O professor ou professora, quando dá aulas e, assim, faz escola, não fala para alguém em específico. Fala para a turma, um coletivo. Mas esse coletivo é delimitado e está em relação ao docente em uma posição desigual. Essas duas condições são importantes e precisam ser melhor exploradas. Além disso, ela nos leva a, somando-nos a Masschelein (2021), propor uma forma específica de falar que pode ser chamada “forma pedagógica ou escolar”. O “falar escolar” consiste em uma forma específica para além da retórica e da dialética, ou seja, da forma política e filosófica: nem melhor, nem pior que aquelas, tão só distinta e enredada em um espaço-tempo, como vimos, também particular. O político dirige-se a uma multidão, ele precisa convencer, persuadir. O sucesso de seu empreendimento tem relação com o grau de adesão que obtém de cidadãos que estão, em termos jurídicos com relação a ele próprio, em condição de igualdade. O filósofo, se considerarmos a forma desenvolvida por Platão, a dialética, dirige-se ao outro diretamente, o indaga e por ele é indagado, busca sustentar um argumento na contraposição ao argumento do outro. Aqui novamente exige-se igualdade.

Quando fala, o professor e a professora falam para a turma. A turma compreende um conjunto numericamente limitado de indivíduos por quem o docente é responsável. A turma é composta por estudantes, e, logo, por indivíduos que estão sendo inseridos no mundo, estão sendo apresentados a ele. A desigualdade inerente na relação entre docente e estudantes tem razões jurídicas, etárias, técnicas, mas sobretudo éticas. Nesta relação um é mais responsável que os outros. Um precisa encarnar a tarefa de apresentar o mundo, e, logo, protegê-lo. O falar escolar é um falar liminar porque opera uma dupla responsabilidade de difícil manejo: cuidar ao mesmo tempo do velho e do novo, do mundo e da criança, da democracia e do assédio dos desejos irrefletidos. Arendt (2016, p. 235) já advertia sobre as dificuldades dessas duas responsabilidades que

[...] de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração.

Enquanto a retórica quer convencer e a dialética quer sustentar um argumento, “O falar-pedagógico *expõe* algo, deixa aparecer, sugere um mundo, de maneira que ele mantenha sempre algo de enigma, algo que intriga, que pode fascinar” (Masschelein, 2021, p. 36). É expor o que está fora e uma exposição para fora. Nesse sentido chama a responder, em

[...] um duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e, portanto, transformar alguém em aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de apresentação e exposição ao mundo) (Masschelein; Simons, 2017, p. 22).

Mas o que significa “chamar a responder?”. Ou melhor, quais perguntas hoje, no cenário de devastação em que todos os lugares se tornam lugares de entretenimento e confirmação de crenças, e, portanto, de (anti)encontro apenas consigo mesmo, consistem em perguntas que precisam ser feitas e para as quais a escola compreende o único espaço-tempo que ainda pode fazê-las? As perguntas que o professora e a professora fazem são perguntas difíceis. Tão difíceis que se faz imprescindível o falar pedagógico, o acompanhamento na travessia, o cuidado. Entendemos que as perguntas centrais hoje são perguntas que não dizem respeito ao indivíduo apenas, mas à pluralidade de indivíduos com quem compartilha o mundo. São questões sociais e interpessoais, portanto éticas. Sem dúvidas são questões que não possuem uma resposta clara e que, também, não se esgotam. Questões como “quem sou?” ou “quem quero ser?” não dizem respeito apenas ao seu formulador. Como

são questões que dizem respeito à humanidade, já que “não sou só no mundo”, é parte da tarefa docente (que diz respeito a sua responsabilidade) provocar outras questões, como: “por que sou o que sou?” e “por que quero ser o que quero ser?”.

Nesse sentido, na tarefa ética de cuidar do mundo, há questões que permanecem, que sobrevivem às pessoas e que precisam ser enfrentadas todo dia. Questões sobre o que significa compartilhar o mundo com o Outro, sobre o que é uma vida democrática, sobre como respondo (em atos e palavras) ao chamado que emana do rosto do Outro, sobre a desejabilidade e sustentabilidade do que se deseja, por exemplo, fazem parte do conjunto de preocupações que importavam à geração de Camus e continuarão a importar às gerações vindouras.

Fazer essas questões é convidar os estudantes a tomar para si a responsabilidade que já é deles e que como adultos poderão aceitar ou recusar, para cada caso com diferentes consequências individuais e coletivas. Fazer questões difíceis é criar oportunidades para que os estudantes ingressem no mundo de modo responsável. Conforme Biesta (2017, p. 48), é importante

[...] que os professores e as instituições demonstrem interesse pelos pensamentos e sentimentos de seus estudantes, permitindo que respondam de acordo com suas próprias e únicas maneiras [...]. O que *não* significa, entretanto, que qualquer resposta bastará e deve ser simplesmente aceita. [...] Se propor essas questões difíceis é um aspecto central e necessário das relações educacionais, então é importante reconhecer que essas relações não são necessariamente fáceis ou agradáveis. Ao propor as questões difíceis que permitem aos estudantes vir ao mundo, desafiamos e possivelmente perturbamos quem nossos estudantes são e onde estão.

Para além de criar oportunidades para responder, é parte da responsabilidade docente a *interrupção* de um ser. Se a indiferença é a postura “normal”, interromper é colocar a questão das consequências éticas, individuais e sociais, da indiferença. No cenário de hegemonia

da racionalidade neoliberal, em que tudo, inclusive as pessoas e suas relações, é corrompido em mercadoria, em que toda ação, inclusive as relações humanas, só se justificam na medida que possibilitam alguma forma de vantagem ou ganho, interromper implica colocar em questão o custo humano de simplesmente fazer as coisas como todos fazem. Frente às evidências do colapso ambiental, interromper é colocar sobre a mesa a questão do preço de continuar negando-o. Diante do crescimento acelerado da extrema-direita, da corrosão da democracia, do racismo, da violência de gênero, da aporofobia, da recusa da alteridade, interromper é questionar o que esses valores dizem sobre seus portadores. Essas questões são difíceis porque elas forçam a encontros difíceis, encontros com os Outros, mas também consigo mesmo, com dimensões inconfessáveis do que somos.

Encontros difíceis são perigosos, mas faz-se importante lembrar Hölderlin, na abertura de seu *Patmos*: “Onde cresce o perigo, viceja também o que salva”. O encontro, na medida que possibilita o reconhecimento da outridade do Outro, possibilita viver de forma compartilhada a responsabilidade que é individual, irrestrita e intransferível. No encontro entre um e Outro o rosto do Outro exige uma resposta. Mas o rosto de um também demanda uma resposta do Outro (Levinas, 2018). O Outro, na medida em que também é um ser humano, também é responsável pelo que me acontece (Guilherme; Morgan, 2020). A responsabilidade ética implica um reconhecimento de comunidade. A comunidade dos que não tem nada em comum. A comunidade dos que precisam de um mundo. A comunidade daqueles para quem, se a indiferença vencer, esvaem-se as possibilidades de viver. A comunidade dos que precisam dos Outros, não como um meio para um fim, mas como um puro meio de um puro fim. O encontro difícil oferece as condições para o reconhecimento da profundidade do humano e de como isso está em risco com as ameaças que se projetam sobre a democracia e sobre o próprio planeta. Em relato autobiográfico Antoine de Saint-Exupéry (2015, p. 39), reflete sobre a relação entre o reconhecimento do perigo e o senso de comunidade.

As pessoas caminham lado a lado, cada qual encerrada em seu próprio silêncio, ou então trocam palavras vazias. Na hora do perigo, porém, elas se aproximam umas das outras. Descobrem que fazem parte da mesma comunidade. Ampliam-se com a descoberta de outras consciências. Contemplam-se com grandes sorrisos. Como prisioneiros libertados que se maravilham com a imensidão do mar.

Assim como talvez não estejamos à altura da tarefa, também não há garantias de certeza sobre o sucesso do empreendimento. O professor e a professora ocupam um lugar muito específico nas atribuições da tarefa de impedir que o mundo se desfaça: cabe a ele e a ela apresentar a tarefa aos jovens que ingressam no mundo. Podemos dizer que o professor age nesse tempo em favor de um outro tempo. Ele age sem ter controle sobre o resultado de sua ação, ou como diria Larrosa (2019), “espera não se sabe o quê”. É parte da sua “obra”, como diz Levinas, essa oferta a fundo perdido. A paciência é o atributo de seu agir. Pela paciência, o docente se doa ao tempo do Outro, e assim, precisa “renunciar a ser o contemporâneo do resultado, agir sem entrar na Terra Prometida” (Levinas, 2009, p. 45), afinal, “É inútil, quando se planta um carvalho, esperar logo poder abrigar-se sob suas sombras” (Saint- Exupéry, 2015, p. 36). Salvar o mundo, como o representante do “velho” para as novas gerações, não significa agir em favor do passado, mas do que nos faz humanos, do mundo, portanto. Ser docente, em termos éticos, é agir em favor do futuro. Seguindo Levinas (2009, p. 45),

O futuro, em favor do qual se age, deve, de imediato, ser posto como indiferente à minha morte. A Obra, distinta tanto do jogo como de suas suputações, é o ser-para-além-de-minha-morte. A paciência não consiste, para o Agente, em enganar sua generosidade, dando a si o tempo de uma imortalidade pessoal. Renunciar a ser o contemporâneo do triunfo de sua obra é entrever este triunfo num tempo sem mim (moi), é visar este mundo sem mim (moi), e visar um tempo para além do horizonte do meu tempo: escatologia sem esperança para si ou libertação em relação ao meu tempo (Levinas, 2009, p. 45).

O conteúdo da resposta ética docente frente à crise da democracia contemporânea que ameaça o mundo enquanto um lugar que os seres

humanos, no plural, constroem para habitar tem relação com a postura do pedagogo como um companheiro/condutor. A docência ética é a que convida a ser capaz, que interrompe, que conduz ao perigo, que expõe, que chama adiante. Mas é também a que cuida. Ao convidar à responsabilidade, cuida do mundo e da criança. É essa a sua contribuição para que ainda haja um mundo que possa acolher a criança. Não qualquer mundo, mas um mundo que ainda esteja aberto à questão da democracia, que remete ao compartilhamento do próprio mundo com o Outro, que toma o Outro como um companheiro, não como um concorrente ou inimigo. Um mundo que anseia pelo novo que só os que são novos podem inserir. Um mundo em que se possa habitar como um ser humano. Ao convidar a prestar atenção ao mundo comum o professor e a professora convidam à questão, bem como à defesa da democracia, e assim, contribuem significativamente na difícil tarefa de salvar o mundo da ruína que é produzida pela recusa da responsabilidade, pelo interesse individual e pela indiferença.

Quando escreveu seu discurso Camus tinha em mente seu professor, de quem recebeu a tarefa de salvar o mundo, contemporâneo e herdeiro que era dele. Em 19 de novembro de 1957, alguns dias antes de viajar a Estocolmo, dirigiu ao seu professor primário, que o acompanhou na travessia, uma breve carta que, cremos, concentra o reconhecimento das questões centrais do que se pode chamar de ética na docência:

Caro Monsieur Germain,

Deixei que passasse um pouco o movimento que me envolveu todos esses dias antes de vir-lhe falar-lhe de coração aberto. Acaba de me ser feita uma grande honra que não busquei, nem solicitei. Mas quando eu soube da novidade, meu primeiro pensamento, depois de minha mãe, foi para você. Sem você, sem essa mão afetuosa que você estendeu ao menino pobre que eu era, sem seu ensino, sem seu exemplo, nada disso teria acontecido. Eu não faço questão dessa espécie de honra. Mas essa é ao menos uma ocasião para dizer-lhe o que você foi e é sempre para mim, e para assegurar-lhe que os seus esforços, o seu trabalho e o coração generoso que você coloca em tudo que faz, sempre de maneira viva com relação a um de seus pequenos discípulos que, não obstante a idade, não cessou jamais de ser seu aluno reconhecido. Eu o abraço com todas as minhas forças.

## Referências

- ARENDDT, H. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. (P.221-247).
- BIESTA, G.; PICOLI, B. A. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29749. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29749>. Acesso em: 6 jan. 2025.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BORTOLINI, B. O. de. Ética, Docência e Alteridade. *In: CENCI, A. V. et al (orgs). Ética e Docência*. Vol 1. Passo Fundo: UPF Editora, 2014, p. 199-211.
- CAMUS, A. **Nobel Speech**. 10 de dezembro de 1957. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1957/ceremony-speech/>. Acesso em: 06 jan. 2025.
- CAVANNA, F. J. A. Memórias da Pandemia: a sala de aula não é um lugar qualquer. *In: CAVANNA, F. J. A; CORRÊA, J. G. S. de (orgs). Educação e vida universitária sob a Pandemia de Covid-19*. Curitiba: CRV, 2021.
- DE ALBERT CAMUS, com carinho, para seu mestre. **Revista Prosa e Arte**, 15/01/2028. Disponível em: [https://www.revistaprosaversoarte.com/de-albert-camus-com-carinho-ao-seu-mestre/#goog\\_rewarded](https://www.revistaprosaversoarte.com/de-albert-camus-com-carinho-ao-seu-mestre/#goog_rewarded). Acesso em: 6 jan. 2025.
- GUILHERME, A. A; MORGAN, J. **Filosofia, diálogo e educação**: nove filósofos europeus modernos. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.
- HÖLDERIN, F. **Patmos**. Disponível em: <https://holderlinpoems.com/poems/patmos1.html>. Acesso em: 6 jan. 2025.
- HUTCHENS, B. **Compreender Lévinas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- LARROSA, J. Impedir que o mundo se desfaça. *In: LARROSA, J; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J (org.)*. **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021. p. 25-46. (Coleção Experiência e Sentido).
- LEVINAS, El. **Humanismo do Outro Homem**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2018.
- LEVINAS, E. **Violência do rosto**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- MASSCHELEIN, J. Fazer escola: a voz e a via do professor. *In: LARROSA, J; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. (org.)*. **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021. p. 25-46. (Coleção Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

PICOLI, B. A. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-22, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.14535.023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14535>. Acesso em: 6 jan. 2025.

SCHÜTZ, J. A.; NEITZEL, O. Pensamento como suspensão do mundo: aproximações entre Arendt e Herbart para (re)pensar a ação pedagógica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 60, p. 296-309, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.48663. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/48663>. Acesso em: 6 jan. 2025.

### Indicações de leitura

ABEH. **Compromissos éticos da docência em História**. Ponta Grossa-PR: Associação Brasileira de Ensino de História, 2022. Disponível em: [https://www.abeh.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=14](https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14).

GADELHA, Sylvio; BESERRA, Bernadete; MOTA, Thiago (org.). **Biopolítica, tecnologia e educação**. São Paulo: Cambalache, 2021.

NEITZEL, Odair (org.). **Docência e formação humana**. Chapecó, SC: Editora UFFS, 2024. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uffs/docencia\\_e\\_formacao\\_humana](https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uffs/docencia_e_formacao_humana).

# A ética docente na cultura histórica escolar digital: o direito à história e o dever da memória

---

Flávia Eloisa Caimi | Yomara Caetano Feitosa de Oliveira Fagionato

**E**m recente coluna publicada na Folha de São Paulo, o professor Rodrigo Perez Oliveira (2024) se manifestou sobre o persistente enredo de ódio que vem sendo disseminado contra professores/as do ensino superior, e destacou uma variável no mínimo preocupante: parte das hostilidades direcionadas aos docentes estaria vindo de quem se identifica com os movimentos da esquerda política brasileira.

Para a comunidade historiadora, não constituem novidades as notícias das múltiplas dimensões de perseguição e assédio contra as professoras e os professores, tanto da educação básica quanto do ensino superior, nas diferentes áreas do conhecimento, e muito especialmente naquelas que estudam a experiência humana no tempo, como é o caso da História. O que chama atenção do *leitmotiv* do texto jornalístico, todavia, foi de quem partiu o tiro da perseguição aos docentes, qual seja, de agentes

que se autoidentificam pertencentes às esquerdas e às chamadas minorias no Brasil. A matéria cita casos exemplares, sem estabelecer conexão direta com professores/as de História, fato que não retira destes o compromisso com seus pares e com o ensino crítico, nos diversos níveis de escolarização e campos do conhecimento.

Neste texto, debruçamo-nos sobre o tema da ética na docência num cenário de erosão democrática e de forte impulso do digital sobre a escolarização formal, em que professoras e professores se encontram em condições restritivas de sua autonomia intelectual e liberdade de ensinar. Entendemos que este cenário coloca interdições ao trabalho docente, especialmente no que diz respeito ao direito à história e ao dever de memória, pilares que compõem o cerne deste ofício profissional.

Desafiada por tal contexto, a comunidade disciplinar da História e do Ensino de História, por meio de seus profissionais e de suas entidades representativas, notadamente a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), vem discutindo e desenvolvendo ações de prevenção e combate aos casos de perseguição e assédio institucional ao trabalho docente, bem como em defesa da educação democrática.

Algumas dessas ações merecem destaque aqui: 1) o *Selo Saberes Históricos* da ANPUH, que estabelece compromissos éticos sobre a produção e difusão dos saberes históricos, assim como reforça a luta em defesa dos valores democráticos na sociedade brasileira; 2) o documento *Compromissos Éticos da Docência em História*, produzido pela Comissão de compromissos éticos na docência, no âmbito da ABEH, que propõe uma pactuação de compromissos éticos para orientar a atuação profissional de professoras e professores de História e as relações destes com a sociedade mais ampla; 3) o *Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es (ONVE)*, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e criado em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), do qual a ABEH compõe o Conselho Consultivo. Os propósitos do

Observatório são investigar a perseguição sistemática a educadores/as; combater a perseguição e a censura contra educadores/as; desenvolver protocolos de acolhimento para educadores/as.

Na mesma direção, pesquisadores/as vêm debatendo e publicando sobre o atual contexto de ataques à democracia, violência contra educadores/as, negacionismos e revisionismos sem base científica que fragilizam os processos educativos democráticos. Fernando Penna (2021) tem produzido incansavelmente em defesa da educação democrática e denunciado a perseguição a docentes no Brasil diante da sombra do chamado Projeto “Escola Sem Partido”. Esse cenário, alimentado pelo avanço do autoritarismo e das constantes violações aos direitos humanos, compõe um quadro que posiciona professores/as como inimigos (Passos; Mendonça, 2021; Caimi, 2023) diante da guerra cultural e como indivíduos passíveis da perseguição dos conservadores reacionários na onda neoliberal e fascista que se alastra em âmbito nacional e mundial. Tanto que, no Brasil, desde a emergência até a extinção jurídica do “Escola Sem Partido”, segundo Ximenes e Vick (2020), essa ideologia de ódio aos docentes deitou raízes no imaginário social e vem alimentando outras formas de retórica do ódio (Rocha, 2021), que são reelaboradas nas mais diversas feições de assédio institucional ao trabalho docente, como evidenciado no estudo publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em obra organizada por José Celso Cardoso Júnior (2022).

Esta publicação apresenta o assédio institucional como chave de leitura para compreender a violência perpetrada no âmbito do serviço público, especialmente sobre o funcionalismo, no exercício do papel que lhe cabe. Ao optar pelo uso da linguagem jurídica “assédio”, se estabelece o nexos para esse tipo de acontecimento na docência colocando-o na condição de crime tipificado em lei, permitindo que o Estado democrático defenda a liberdade de cátedra.

Nesta obra (Cardoso Júnior, 2022), discute-se o crescente autoritarismo na cultura brasileira e, como se disse, o conceito de assédio institucional, dispositivo ligado ao campo do Direito e do Estado Democrático

de Direito, que toma para si a gestão neoliberal da liberdade de expressão e age em favor da autonomia docente e da liberdade de ensinar. Funciona como esfera de proteção contra o assédio institucional e como ferramenta conceitual jurídica para defesa do direito de aprender dos/as estudantes e do direito de ensinar das professoras e dos professores. Essa noção abstrata da figura dos assediadores institucionais do docente está relacionada à noção de Estado Democrático de Direito e ao direito educacional como direito fundamental disposto como princípio constitucional (CF, 1988, artigo 205) e protegido com base no tripé das liberdades, quais sejam: a “liberdade de aprender”; a “liberdade de ensinar” e a “liberdade docente”, como dispositivos inscritos da Constituição Federal de 1988, (CF, 1988, art. 206, incisos II e III; art. 209, incisos I e II) necessários para conceituar e desdobrar a noção de autonomia didático-científica e pedagógica do docente (CF, 1988, art. 207).

Nessa perspectiva jurídica, afirma-se a educação como bem público, fundamental para compreender a natureza do fazer docente no âmbito de um servidor público, seja estatal ou não. Mesmo que esse docente constitua sua atividade em uma relação trabalhista em redes de escolas privadas, reafirma-se o caráter público da atividade laboral docente. Em outras palavras, no prisma jurídico, assediar o docente em sua autonomia durante o ato educativo é ferir tanto o direito à educação como bem público do Estado democrático de Direito quanto atacar as liberdades de aprender dos estudantes (Rodrigues; Marocco, 2014).

Não obstante, movimentos da extrema-direita e de conservadores reacionários no Brasil enunciam cotidianamente, cada um com seus interesses mercadológicos e/ou ideológicos, no uso do mundo online/digital e presencial, graves ameaças à garantia social do trabalho docente nas salas de aula e, por extensão, em aulas de História.

O que há de novo no *front* além da perseguição aos professores por diferentes agentes, inclusive, em alguns casos, os ligados a movimentos progressistas? Uma possível chave de leitura, sobre a qual avançaremos na próxima seção, é o contexto que vem se desenhando nas salas de

aula de História em que as guerras culturais e as retóricas do ódio estão circulando exponencialmente diante do acesso provocado pela Internet e pelo mundo digital. A retórica do ódio, conforme explicita Rocha (2021), é considerada importante variável inserida nas guerras culturais, em escala mundial, na esteira do mundo digital.

## Cultura histórica, cultura escolar e cultura digital

O advento das mídias digitais em macroescala alteraram os microcenários das salas de aula. Ingressamos, como sociedade, em experiências históricas de aceleração temporal sem precedentes no início do século XXI. O imperativo da cultura digital (Rosenzweig, 2011) gerou um cenário em que basta o estudante acessar um site para obter toda a sorte de informações, subtraindo do/a professor/a o domínio exclusivo dos saberes de natureza histórica. Dito de outra forma, se a circulação do conhecimento histórico é exponencial na cultura digital e adentrou a cultura escolar (Forquin, 1993), isso provocou deslocamentos do lugar convencional da docência como transmissão, reconfigurando a natureza do ofício do/a professor/a diante da conexão entre internet e história, redesenhando a própria cultura histórica (Rüsen, 2001) na escola. Os objetos culturais dispostos e disponíveis pela cultura digital impactam a sociedade, as experiências de vida das pessoas, seus desejos e expectativas, suas perspectivas de passado, presente e projeções de futuro, apontando para a multitemporalidade e a semântica da História, refundando a própria maneira como conceituamos a ciência histórica na contemporaneidade.

Especialmente nos anos que se seguem à segunda guerra mundial nos encontramos no que se caracteriza como história global e conectados pela indústria 4.0, contexto em que novos espaços de experiência comum diante da cultura digital são criados. Ainda que no Brasil o acesso às tecnologias ocorra em condições de desigualdade e que as estruturas das escolas, em muitas situações, estejam precarizadas, nas salas de aula muitos jovens têm acesso aos *smartphones*, apontando o imperativo da cultura

digital no Ensino de História. Na hipótese de que o discurso de ódio vem sendo disseminado pela internet, diante da presença irreversível do on-line no mundo digital, é quase um lugar comum afirmar que a internet constitui firme presença nas escolas da educação básica, sobretudo no Brasil pós-pandemia da COVID-19. Professores/as foram incentivados/as, quando não obrigados/as, a elaborarem e a executarem planos de aula por meios digitais e a lecionar fazendo uso de computadores em aulas remotas, on-line, síncronas ou assíncronas.

Nada ousado afirmar, portanto, que neste ambiente há um número crescente de leitores à frente das telas que acessam via internet narrativas e/ou discursos sobre sistemas de escolarização sem escolas, sem universidades, sem salas de aula, sem professores ou sem estudantes. O acesso à internet faz circular imagens de salas de aula operadas por inteligências artificiais e fomenta a produção de textos via aplicativos, tais como o ChatGPT, em autoaprendizagem pelos sistemas algorítmicos. Em específico, a sala de aula de História na cultura digital amplifica-se como um lugar de disputa do imaginário, tal como é a narrativa histórica. A voz das professoras e dos professores em sala de aula deixa de ter a unanimidade da dimensão institucional pelo embasamento do código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997), pedagógico e educativo, inserido na cultura escolar conectada com a cultural digital.

Assim, os docentes que produziam saberes convencionalmente considerados como práticas pedagógicas do analógico e do corpo presencial, passam a produzir aulas sem corpo presente com o uso de tecnologias digitais, imposto pelo isolamento e pela prescrição curricular das plataformas educacionais, muitas das quais privadas, ou seja, com acesso pago. A dissolução da especificidade do componente curricular História com a sua inserção na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, no contexto de aprovação da Base Nacional Comum Curricular de 2018, é mais um dos capítulos da redução da perspectiva que produz efeitos devastadores na formação da cultura histórica escolar das novas gerações.

Se a ética docente é a noção chave eleita para nos guiar neste ensaio, as salas de aula de História precisam da contextualização dos impactos do mundo digital disseminados nos espaços escolares, considerando esta uma questão inadiável para pensar qual ética docente estamos conectando a essa cultura digital, ainda em construção e, em grande medida, desconhecida.

No esforço de compreender o tamanho dos desafios que se apresentam, recortamos estudos que tratam da emergência do digital no universo escolar, acadêmico e social e nele identificamos uma geração de pesquisadores brasileiros que buscam desvendar esses cenários contemporâneos. Um exemplo pioneiro é protagonizado por Bruno Leal Pastor de Carvalho (2018) que, além dos estudos publicados com vistas a compreender o impacto da internet no ofício do historiador e a aceleração do tempo no campo das humanidades, desde 2008 é fundador e editor-chefe do *Café História*, um portal cujo propósito principal é divulgar a História produzida no meio acadêmico para amplas audiências, aliando conteúdos acessíveis e interessantes com o necessário rigor científico.

Dilton Ribeiro do Couto Junior (2013), por sua vez, tem dedicado seus estudos a refletir como os processos de ensino-aprendizagem foram mergulhados na cibercultura das juventudes diante da imposição da circulação da cultura digital. Este autor procura mostrar em que medida a relação dos jovens com as tecnologias digitais vem propiciando a emergência de outras/novas sociabilidades e como essas mudanças culturais sinalizam para que lancemos olhares atentos e cuidadosos sobre as práticas sociais juvenis na era digital.

As condições dadas pela cultura digital na História e no Ensino de História também constituem preocupação das pesquisadoras Anita Lucchesi (2014) e Marcella Albaine Farias da Costa (2019). Costa e Lucchesi (2016) debatem a produção da escrita da História e do saber histórico escolar com novas dúvidas, possibilidades e experimentações, diante do digital na forma escolar atual. Esta questão da história em circulação também foi abordada no campo da historiografia digital pelo historiador norte-americano Roy Rosenzweig (2011) refletindo que, diante da abundância

de fontes digitalizadas, cria-se uma improvável conexão entre história e internet, tendo em vista o advento do avanço tecnológico digital e não só analógico. Discorrer sobre a historiografia da história na cultura digital leva-nos a problematizar na sequência a seguinte questão: a guerra cultural impulsionada no mundo digital pós-pandemia trouxe para as salas de aula de História novos compromissos éticos na docência?

## O direito à história e o dever da memória na cultura histórica digital: Qual ética? Qual docência?

O enfraquecimento da democracia tem se mostrado com muita nitidez nos últimos anos, não só no Brasil como em âmbito global e vem se configurando como oportunidade para a elite econômica impor uma agenda desigual e hierárquica de reformas, nos mais diversos domínios da esfera pública, em especial no campo educacional. Desqualificação e sucateamento da educação pública; desvalorização, assédio e perseguição docente; deslegitimação da autoridade epistemológica no campo das Humanidades; anticientificismo, negacionismos e revisionismos históricos, são alguns dos aspectos da guerra cultural que enfrentamos cotidianamente, potencializada, como dissemos, pela cultura digital.

A chamada crise de autoridade epistêmica se impõe sobre diferentes campos do saber e não apenas sobre a História ou o campo das Humanidades, a exemplo de narrativas como terraplanismo, movimento antivacina, “ideologia de gênero” e negacionismo ambiental. O fato é que essas questões não requerem somente respostas de natureza epistemológica, mas também de natureza ética.

Como destaca Araújo (2017), no universo das redes sociais os especialistas estão mais expostos e precisam negociar sua autoridade em espaços que não são academicamente controlados (*Facebook, Twitter/X, YouTube, blogs, etc.*), ou seja, campos de indiferenciação discursiva nos quais também os cidadãos em geral, não especialistas, acessam os meios de difusão da comunicação, comentam, opinam, todos têm suas mani-

festações capturadas e induzidas por robôs e algoritmos. No espaço das *medias*, o historiador se manifesta simultaneamente, “como cidadão, especialista e panfletário (militante partidário), sem os protocolos e códigos internos que o discurso disciplinar produziu para diferenciar e autorizar o seu ‘discurso’” (Araújo, 2017, p. 194).

A célebre frase de Peter Burke evoca a ideia de que a função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer, como as situações de violências extremas, genocídios, violações sistemáticas e massivas de direitos humanos, ditaduras e guerras civis, traumas coletivos, dentre tantos outros. Trata-se, como dissemos, não só de um compromisso epistemológico, mas de um compromisso ético que nos remete ao direito à história, ao direito à memória e também ao dever de memória que as novas gerações devem usufruir na esfera educacional.

Para Araújo (2017), a luta pelo direito à História e, mais do que isso, a afirmação de que saber História é um direito, passa fundamentalmente pela disputa coletiva, institucional e política e não simplesmente por gestos individuais e voluntários. Direito à História, segundo este autor, diz respeito

[...] ao acesso às condições plenas de desenvolvimento e experiência de nossa condição humana, e não uma espécie de difusão de versões simplificadas de caráter pragmático a serviço de projetos de Estados, nações, especialistas ou mercados (Araújo, 2017, p. 207).

O direito e o dever da memória, ainda que não se configure um debate historiográfico recente, também se coloca como um dos maiores dilemas para os historiadores, uma vez que frequentemente se veem diante de temas sensíveis, das chamadas histórias difíceis. O direito à memória, invariavelmente reivindicado pelas vítimas de violência coletiva extrema em situações de grande impacto social (como o holocausto, a escravidão, o genocídio indígena, por exemplo), impõe desafios éticos, políticos e epistemológicos ao historiador profissional, o que se estende também ao professor de História (Napolitano, 2020).

Quais seriam os valores incontornáveis de um discurso histórico disciplinar comprometido com o direito à História? Esta é a questão fundamental que Valdeci Araújo (2017, p. 213) apresenta aos docentes e pesquisadores que se debruçam sobre a experiência histórica, e assim a responde: “a pergunta pela verdade do acontecimento, a promoção da justiça e a defesa dos direitos humanos”. Em seguida complementa que a democracia e a verdade são condição para a universalização do direito à História, valores que permitiriam ao historiador (acrescentamos o docente) desqualificar qualquer discurso de negação.

Nesta mesma direção se movimenta a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) quando convida seus associados a debater o tema da ética na docência, no contexto de fragilização da democracia e perseguição docente que a sociedade brasileira e o campo educacional, em especial, vêm sofrendo nos últimos anos. Como mencionamos anteriormente, esta Associação publicou o documento intitulado *Compromissos Éticos da Docência em História*, o qual se caracteriza como uma pactuação de compromissos éticos com vistas a manifestar apoio à atuação docente,

[...] em resposta à tentativa política de caracterizá-la como doutrinação ideológica, quando professores e professoras estão cumprindo as atribuições para as quais foram formados e agindo de acordo com práticas reconhecidas pela comunidade profissional (ABEH, 2022, p. 16).

Entendemos que esta carta-compromisso é centralmente representativa do tema que aqui abordamos, pois trata do enfrentamento responsável da “desdemocracia” (Passos; Mendonça, 2021) em que vivemos e busca elaborar indicativos coletivos que fortaleçam o papel docente na luta em defesa da educação democrática. Passamos a elencar os dez compromissos éticos ali estabelecidos (ABEH, 2022, p. 24-51), com breve síntese de cada um.

(1) *Compromisso com a Democracia*: os espaços de educação formal constituem lugar privilegiado de conviver e aprender com a diferença, respeitar

o outro, construir uma sociedade em comum firmemente alicerçada na democracia.

(2) *Compromisso com o direito à Educação*: reconhecimento da escola pública como um espaço diverso e plural, que acolhe estudantes com as mais diferentes características de classe, raça, etnia, identidade de gênero e orientação sexual, portanto, firma-se o compromisso de lutar pela garantia do acesso ao direito à educação, de combater as formas de opressão social que se convertem em exclusão escolar e de defender o investimento em inclusão e acessibilidade.

(3) *Compromisso com os Direitos Humanos e os Direitos da Natureza*: acredita-se em uma educação em direitos humanos que fortaleça a igualdade e reconheça as diferenças, sem que isso alimente as desigualdades. Ainda, assume-se que outras formas de existir, vividas pelos povos originários e tradicionais abrem outros horizontes de expectativa para além do capitalismo desenfreado que consome o mundo, por isso o compromisso se amplia para a defesa dos direitos da natureza e da educação ambiental nas escolas.

(4) *Compromisso com a autonomia docente*: na defesa de uma autonomia em que professores e professoras atuem em diálogo com a comunidade escolar, repudia-se veementemente todas as formas de perseguição, assédio, censura e autocensura que prejudicam o direito à educação dos estudantes e, conseqüentemente, toda a sociedade brasileira.

(5) *Compromisso com o pensamento científico*: afirma-se a responsabilidade de dispor ao estudante um saber consistente, rigoroso e fundamentado, mas que também é dialógico e ciente de sua própria provisoriedade. Entende-se que a ciência oferece conhecimento seguro e válido sobre um dos campos da experiência humana, sem ter a pretensão de explicar tudo. Rejeita-se a oposição entre a ciência e outras formas de conhecer e se apropriar do mundo – como a experiência prática, a sabedoria de vida, a vivên-

cia religiosa, os saberes tradicionais. Antes, busca-se com eles um diálogo crítico que enriqueça e humanize a todos.

(6) *Compromisso com os métodos da História para a formação do cidadão*: é na formação do pensamento histórico que se edifica a qualidade na produção de narrativas coerentes, assentes em evidências e articuladas do ponto de vista da sua capacidade explicativa. É fundamental, portanto, conhecer diferentes concepções de pensamento, o que não significa a adesão involuntária, pois o respeito à opinião do outro encontra limites no conhecimento rigoroso, nos espaços qualificados de debate, na escuta alteritária.

(7) *Compromisso com a compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica*: o Ensino de História pode contribuir de forma vigorosa com esse compromisso ao debater temas como meritocracia e esclarecer o caráter histórico, sistêmico e estrutural das desigualdades e relações de opressão no nosso país, uma vez que elas afetam o acesso ao direito à educação, convertendo-se em fatores de exclusão escolar, tanto na possibilidade de ingresso e permanência na escola quanto nas chances de êxito na aprendizagem.

(8) *Compromisso com o direito à memória*: historiadores/as e professores/as de História são profissionais com elevada responsabilidade em assegurar que determinados acontecimentos serão lembrados, em possibilitar que as vozes que historicamente sofreram silenciamentos serão ouvidas e que as memórias de padecimento, tanto individuais quanto coletivas, serão reconhecidas.

(9) *Compromisso com o trabalho de temas sensíveis*: tratar de temas sensíveis de modo ético e responsável no Ensino de História implica superar o eurocentrismo e as concepções de educação, escola e história e conhecimento que promovem a exclusão de tudo o que não se enquadra nos padrões eurocêtricos. Também significa reconhecer que, na aula de História, atravessam questões sociais, raciais, religiosas, de gênero, axiológicas,

que não podem ser desconsideradas sob o risco naturalizar, reproduzir e até mesmo amplificar as diferentes formas de sofrimento historicamente constituídas.

(10) *Compromisso com o direito à História*: estudar a própria história e a história de outras sociedades e culturas no tempo e no espaço proporciona condições para o alargamento do horizonte de experiência do sujeito, para a elaboração de perspectivas temporais e interculturais, projeções de futuro, etc. É compromisso fundamental das professoras e professores de História a luta para que as instituições, os currículos e os programas educacionais ofereçam o Ensino de História em quantidade e qualidade suficientes para que esse direito possa ser usufruído, cada vez mais plenamente, pelo conjunto da população.

Para finalizar, reafirmamos o compromisso ético da professora e do professor de História com a democracia e com a educação democrática; com a garantia de que todos tenham direito à História, entendido como acesso às condições plenas de desenvolvimento e experiência de nossa condição humana; com a busca pela verdade social e eticamente referenciada; com a defesa dos direitos humanos para todas e todos; com a promoção da justiça e da igualdade social.

## Referências

ABEH. Associação Brasileira de Ensino de História. **Compromissos éticos da docência em história** [livro eletrônico]. Ponta Grossa, PR: 2022. Disponível em: [https://www.abeh.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=14](https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14). Acesso em: 30 set. 2024.

ARAÚJO, V. L. de. O direito à história: O(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. In: GUIMARÃES, G.; BRUNO, L.; PEREZ, R. (orgs.). **Conversas sobre o Brasil**: ensaios de crítica histórica. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 191-216.

CAIMI, F. E. O professor que era esquecido, veja só... tornou-se inimigo: compromissos éticos da docência em história em tempos de erosão democrática. In: CERRI, L. F.; ANDRADE, J. A. (orgs.). **Os presentes do Ensino de História**: (re)construção em novas bases. Recife: ABEH; Ed. Universitária UFRPE, 2023, p. 81-96.

CARDOSO JUNIOR, J. C. *et al.* (orgs.). **Assédio institucional no Brasil**: avanço do autoritarismo e desconstrução do Estado. Brasília, DF: Associação dos Funcionários do Ipea: EDUEPB, 2022.

CARVALHO, B. L. P. de. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? *In*: MAUAD, A. M.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V. T. (orgs.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 169-175.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A., 1997.

COSTA, M. A. F da; LUCCHESI, A. Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação. *In*: MAYNARD, D. C. S.; SOUZA, J. E. (orgs.). **História, Sociedade, Pensamento Educacional**: experiências e perspectivas. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação, v. 1. 2016. p. 336-366.

COSTA, M. A. F. da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Rio de Janeiro. 2019. 232 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 1993.

LUCCHESI, A. **Digital History e Storiografia Digitale**: estudo comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente (2001-2011). 188f. Dissertação (Mestrado em História Comparada). Programa de Pós-graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NAPOLITANO, M. Desafios para a História nas encruzilhadas da memória: entre traumas e tabus. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 68, n. 01, p. 18-56, jan./jun., 2020.

OLIVEIRA, R. P. Professores universitários odiados à direita e à esquerda. **Folha de São Paulo**, 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/amp/opinia0/2024/09/professores-universitarios-odiados-a-direita-e-a-esquerda.shtml>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PASSOS, P.; MENDONÇA, A. **O professor é o inimigo!**: uma análise sobre a perseguição docente no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. [recurso eletrônico]. Disponível em: [https://morula.com.br/wp-content/uploads/2021/12/ProfessorInimigo\\_PORT\\_WEB.pdf](https://morula.com.br/wp-content/uploads/2021/12/ProfessorInimigo_PORT_WEB.pdf). Acesso em: 12 set. 2024.

PENNA, F. A. de. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. **Fronteiras. Revista Catarinense de História**, n. 37, p. 143-155, jul.-dez./2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/12505>. Acesso em: 05 mai. 2024.

RODRIGUES, C.; OLIVEIRA, N.; OLIVEIRA, Y. Entrevista com o professor Fernando Penna. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 37, p. 134-142, jul.-dez./2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/12502>. Acesso em: 12 set. 2024

RODRIGUES, H. W.; MAROCCO, A. A. L. de. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docente. *In: CAÚLA, B. Q. et al. Diálogo ambiental, constitucional e internacional*. Fortaleza: Premium, 2014. v. 2. p. 213-238.

ROCHA, J. C. C. de. **Guerra cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021.

ROSENZWEIG, R. **Clio wired**: the future of the past in the digital age. Nova Iorque: Columbia University Press, 2011.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

XIMENES, S.; VICK, F. A extinção judicial do Escola sem Partido. **Le Monde Diplomatique**, Edição 156, 1º de julho de 2020, Brasil.

### Indicações de leitura

ABEH. Associação Brasileira de Ensino de História. **Compromissos éticos da docência em história**. [livro eletrônico]. Ponta Grossa, PR: 2022. Disponível em: [https://www.abeh.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=14](https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14). Acesso em: 12 set. 2024.

BAETS, A. de. **Responsibly history**. British Library Cataloguing in Publication Data, 2009.

FAUTH BERTIN, M. N.; MAINARDES, J. Ética na docência: revisão de literatura. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023030, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2353>. Acesso em: 12 set. 2024.

# Notas sobre filosofia da educação e ética

---

Delamar José Volpato Dutra | Alessandro Pinzani

Pode-se dizer que alguns textos importantes da história da filosofia que tratam da educação têm uma finalidade dupla, a de conhecer o fenômeno da educação, da aprendizagem, e a de orientar a ação dos educadores em geral. Nesse sentido, é possível formular as seguintes questões: qual a finalidade da educação? É possível ensinar, transmitir conhecimento? É possível que a educação oriente a ação, ou seja, mude o comportamento? Como isso ocorre? Quais os seus limites e possibilidades? Portanto, deve-se incluir uma finalidade prática em tais estudos, os quais impactam o que se poderia considerar como sendo um aspecto ético envolvido no ato de ensinar ou de educar.

Nesse sentido, o texto visa a analisar as possíveis consequências éticas decorrentes de certos posicionamentos importantes da filosofia a respeito da educação. Exemplarmente, se a virtude não pode ser ensinada, como parece sustentar Sócrates no *Protágoras*, qual a implicação correta para a ação referente à educação moral?

Pretende-se proceder a uma tal análise, a partir dos seguintes textos: *Protágoras* de Platão, *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, *De Magistro* de

Agostinho, *De Magistro* de Tomás de Aquino, *Didática Magna* de Comenius, *Emílio* de Rousseau e *Pedagogia do oprimido* de Freire.

## *Protágoras* de Platão

O *Protágoras* se apresenta como um diálogo aporético (Teixeira, 2015, p. 24). Isso porque Sócrates começa o diálogo pela negativa de que a virtude possa ser ensinada e termina por considerá-la ensinável. Ao final, a virtude poderia ser ensinada devido a ela ser uma ciência, uma espécie de cálculo do que fazer. Sócrates argumenta que o corajoso age corretamente porque ele sabe como agir. Tem-se, portanto, a tese do intelectualismo moral socrático, segundo a qual o acerto ou o erro no agir depende da ciência ou da ignorância, respectivamente.

Ora, se a tese inicial de Sócrates fosse a sua posição final, pareceria haver um tipo de contradição performativa, com implicações éticas, já que, não só Sócrates praticava uma atividade que poderia ser considerada pelo menos semelhante a ensinar, como a defesa de que a virtude não seria ensinável poderia ser considerada ela própria um ensinar. Ou seja, Sócrates estaria a praticar o que ele próprio negaria, sob um ponto de vista teórico-prático. Por isso, talvez, essa não seja a melhor interpretação. Nesse sentido, ter-se-ia que considerar o modo como Sócrates, ou pelo menos o Sócrates platônico, entenderia o próprio conhecimento, a saber, como rememoração, cujo resultado seria a maiêutica. Não obstante, em relação a esse particular, poder-se-ia discutir o quão devedora seria tal posição de uma perspectiva inatista do conhecimento, mas, principalmente, se se poderia tomar rememoração por ensinar.

Seja como for, a minúcia apontada faria com que, não só Sócrates não estaria praticando uma autocontradição teórico-prática, como teria a implicação ética de considerar de forma especial o educando, nos processos de aprendizagem, no sentido de que ele já seria o depositário do que se teria que ensinar. Portanto, dever-se-ia agir de forma a valorizar o educando, como sujeito, não só porque os processos de aprendizagem se

processariam nele, mas também porque os conhecimentos já estariam com ele, bastando que fossem como que despertados.

## *Ética a Nicômaco* de Aristóteles

Aristóteles classifica as virtudes em duas espécies, a intelectual e as morais. Partindo desta distinção, ele trata da educação para as virtudes: “A primeira, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino – por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em razão do hábito” (Aristóteles, 1979, 1103<sup>a</sup> 15-20). Aristóteles não usa o termo *paideia*, educação, mas *didaskalia*, ensino ou mesmo instrução. A maior discussão ocorre em relação justamente à formação do hábito. Em relação a isso, Broadie (1991) usa termos como inculcação (p. 103), treinamento moral (p. 107). No entanto, de acordo com ela, não poderia ser um simples agir (mindless process) sem que houvesse uma identificação do agente com as ações (p. 109).

Nesse sentido, a questão ética que poderia ser suscitada é que não se deveria praticar a educação como um processo de adestramento, mas de tal forma que o educando fosse levado a buscar por si mesmo aquele modo de agir. Ou seja, não se trata de mera disciplina despida de alma e de espírito, baseada na punição ou na ameaça de punição. Dito claramente, não há como ser virtuoso de forma autômata. Ainda que o caráter possa denotar um certo tipo de automatismo, como se fosse uma segunda natureza, ele precisa se processar como uma formação que o sujeito possa reconstruir como algo que seria seu, o que só pode ser feito se o processo educativo for baseado em uma espécie de direito à justificação (Forst, 2019), o qual pressupõe que se deveria poder ofertar uma justificativa, de tal forma que a ação de educar já deveria pressupor esse direito, como que por antecipação, e o plano de ensino já ser construído sob essa perspectiva.

## *De magistro* de Agostinho

Sabidamente, no início das *Investigações*, Wittgenstein apresenta a concepção de linguagem agostiniana como se ela fosse constituída por no-

mes. Se esta é ou não é uma caricatura da teoria agostiniana da linguagem, é algo que podemos passar ao largo, contudo, é fato que Agostinho (1973, X, 34, p. 350) afirmou:

[...] não aprendemos nada por meio desses sinais que chamamos palavras: antes, como já disse, aprendemos o valor da palavra, ou seja, o significado que está escondido no som através do conhecimento ou da própria percepção da coisa significada; mas não a própria coisa através do significado.

De tal modo que “Com as palavras não aprendemos senão palavras” (Agostinho, 1973, XI, 36, p. 351). Agostinho defende a teoria da iluminação divina. Ao final, só Deus é quem realmente ensinaria interiormente. Ele seria como a luz do sol que permite que vejamos as coisas. Sem a luz, poderíamos nomear todas as coisas, mas ainda assim não as conheceríamos.

Não obstante, quase toda atividade de ensinar é linguística, talvez, esta seja a razão para Agostinho ter que conceber uma função positiva para essa atividade, a qual consiste em admoestar (Agostinho, 1973, XIV, 45, p. 355). Ao proferir palavras, o professor faz um trabalho de indicar o caminho.

Vale o registro de que a teoria do conhecimento agostiniana retoma a teoria das formas de Platão e como que as coloca na mente divina (Wade, 2013, p. 128). Desse modo, ele se coloca na tradição inatista de Platão e na perspectiva da educação como reminiscência, que ele reinterpreta teologicamente como iluminação divina.

O ponto que se poderia destacar, de forma reconstrutiva, ou seja, retirando o caráter teológico da teoria agostiniana, para a ação educativa ética, é que os processos educacionais implicam percursos que cada um deve fazer por si mesmo. Não há como impor razões, já que estas se geram por convicções. A bem da verdade, pouco se sabe do modo como a mente se convence, a partir de um conjunto de razões. Por certo, uma explicação com base na iluminação divina não vai bem, contudo, as que dispomos de forma laica remetem a algo como insight, eureka. Dito de outro modo, a aceitação das razões é algo que ocorre em cada um, sendo que não há um registro preciso de como isso ocorre, nem quando ocorre, de tal forma

que o ato pedagógico deve conter uma certa modéstia, o que implica, por exemplo, diversificar os modos de abordagem para um mesmo assunto, com diferentes metodologias e explicações, para um mesmo ponto a ser ensinado, porque isso aumenta as chances de haver um aprendizado por um número maior de alunos, já que não se sabe qual método funciona melhor para cada aluno em particular. Sendo assim, uns aprenderão segundo uma metodologia, enquanto outros poderão aprender de outro modo.

Isso também deveria ser um questionamento para aulas robotizadas, já que a dinâmica de uma aula presencial sempre leva o professor a explicar de diferentes modos o mesmo assunto, já que ele terá a oportunidade de responder a questões ou pedidos de explicação. Em uma aula robotizada, em caso de não compreensão, o que o aluno pode fazer é simplesmente repetir a aula, com as mesmas palavras, o mesmo ritmo, o mesmo tom.

### *De magistro* de Tomás de Aquino

Em sua análise do ensino, Aquino recusa a tese do inatismo, seja na forma platônica, seja na de Avicena, ainda que não se pronuncie diretamente sobre Agostinho, embora diga que a luz da razão pela qual conhecemos os princípios foi infundida em nós por Deus (Agostinho; Aquino, 2017, q. 11 a. 1 co). Ele propõe em vez da iluminação, a abstração (Dineva, 2016, p. 104), esta fornecida pelo intelecto agente, este, sim, criado por Deus (Wade, 2013, p. 136).

O ponto principal de sua crítica àquele modelo é que ele não dá um adequado espaço para o que ele denomina de causalidade secundária, ou seja, a causalidade dos seres criados, isso tanto no âmbito da aquisição do conhecimento, quanto das virtudes. Na q. 11 a. 1 co, ele explica que, para tal, é preciso ter uma potência ativa completa, a qual é diferente de uma potência passiva. Neste último caso, exemplarmente, o ar tem potência para queimar, mas precisa que um agente externo dê a ignição. Já, um exemplo daquele caso é a saúde, a qual é gerada pelo próprio doente. Neste último caso pode haver ajuda, o que indica a sua famosa metáfora

do médico como um análogo do professor. Ainda, haveria dois tipos de aquisição da ciência, por descoberta (*inventio*), e por aprendizagem (*disciplina*), quando haveria justamente ajuda do professor.

Como dito, Aquino não parece desafiar diretamente a tese de Agostinho, de que as palavras não ensinam, porém, de acordo com ele, o ensino pode ser feito pela apresentação da demonstração, quando se “expõe a este, mediante signos, o mesmo percurso da razão que faz em si mesmo pela razão natural” (Agostinho; Aquino, 2017, q. 11 a. 1 co). Haveria, assim, a transmissão do raciocínio, mediante palavras, o qual deveria ser acompanhado pelo estudante e conferido por meio dos primeiros princípios inatos intrínsecos ao pensar. De acordo com a comentadora, isso permitiria que o professor fosse uma causa agente externa em sentido análogo à requerida pela causa secundária (Dineva, 2016, p. 103).

O que se pode retirar de Aquino como aprendizado prático-ético? Dois aspectos: algo que deve ser cumprido por parte do professor e algo por parte do aluno. Aquele, como mencionado, tem que expor a matéria de forma argumentativa, do modo como a argumentação funcionou em si mesmo, de modo que o estudante possa acompanhar a cadeia argumentativa e esperar que o seu intelecto agente realize algo análogo a como ele operou no próprio professor. Não obstante, isso não ocorre sem uma atitude ativa e disposta por parte do aluno (Mooney; Nowacki, 2014, p. 330), ou seja, o estudante deve estar aberto ao aprendizado e disposto a tomar interesse no que está sendo ensinado. O estudante tem que ter um papel ativo no aprendizado.

## *Didática Magna* de Comenius

Comenius, em sua *Didática Magna* (2015), defendeu o ensinar tudo a todos (cap. X), meninos e meninas. Piaget (2010), em escrito junto à UNESCO, por ocasião dos trezentos anos de publicação da *Opera Didactica Omnia* (1657), diz que Comenius pensou “a sociedade em sua totalidade *sub specie educationis*” (p. 14).

A obra é considerada um marco da didática moderna (Piaget, 2010, p. 13, 15). O método por ele proposto, ainda no séc. XVI, combatia o verbalismo e a violência como meios de ensino (cap. XI). O mesmo deveria possibilitar instruir, educar e formar todos os jovens. Isso porque os fins seriam os mesmos: a sabedoria, a moral, a piedade; a natureza humana seria a mesma. A didática deveria, também, considerar a idade, para ensinar os conteúdos adequados a cada faixa etária. Por isso, para Piaget (2010, p. 18), ele é “um dos precursores da ideia da genética na psicologia do desenvolvimento e o fundador de uma didática progressiva ajustada ao estágio de desenvolvimento que o aluno alcança”.

O pensamento de Comenius adentrou no cenário nacional brasileiro pelo parecer de Rui Barbosa para a reforma do ensino de 1882 (Kulesza, 1992, p. 57). Acabou aqui recepcionado como método intuitivo, aquele de apresentar diretamente as coisas sensíveis aos sentidos, e como um ensino pragmático, o que atendia também aos positivistas (Kulesza, 1992, p. 63). Com Fernando de Azevedo, a partir dos anos 20, ele acaba sendo tratado como precursor da escola nova, centrada nas atividades do aluno (Kulesza, 1992, p. 64). Para uns, ele seria o reformador social, com uma escola democrática e pública para todos, para outros, tratar-se-ia de uma pedagogia da burguesia.

Comenius é uma espécie de paradoxo. Por um lado, ele traduziu, como ninguém, a prática docente como ela ainda, em grande parte, é praticada hoje. Classes enfileiradas; se não forem enfileiradas, serão pelo menos a junção dos educandos em um único local. Um conteúdo bastante universalizado, com currículo, planos de ensino, calendários, administração do tempo de forma minuciosa, etc. Nesse sentido, não precisa dizer mais muito do quanto Comenius traduz a prática docente efetiva dos séculos que se seguiram. Por outro lado, não há como não pôr todas essas práticas e saberes sob a suspeita da disciplina, tal qual declinada por Foucault. Narodwsky (2006) denomina de a grande maquinaria metódica e racional do processamento do corpo infantil (p. 47).

É verdade que Foucault (1986) não cita Comenius, mas La Salle, como exemplar do que ele denomina de *disciplina do minúsculo* (p. 120). Porém, antes de La Salle, Comenius sustentava que “a arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método” (cap. XIII), como se fosse um relógio. Lê-se em sua *Didática*: “distribua-se meticulosamente o tempo, de modo que a cada ano, mês, dia e hora seja atribuída a sua tarefa especial” (cap. XVI). Mais que isso, os costumes das crianças deveriam ser no sentido da obediência ao menor sinal do professor (cap. XVII). Ainda, cada turma deveria ter um chefe com função de vigilância (cap. XIX). Ele alerta que a disciplina não é violência, mas vigilância (cap. XXVI). Por fim, o ensino tem que ter conexão com a sua utilidade imediata (cap. XVII).

Em suma, a obra de Comenius pode ser tomada como base para reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas, tais quais são em grande medida ainda praticadas.

## *Emílio de Rousseau*

Um dos mais conhecidos e reconhecidos textos de filosofia da educação de todos os tempos é o *Emílio* de Rousseau (2022). Isso pode parecer paradoxal, já que o livro não se apresenta como um tratado, mas como uma espécie de romance ou de história ficcional sobre a educação do menino Emílio narrado em primeira pessoa pelo seu quase onipotente educador, que se ocupa de sua formação desde seu nascimento até sua adolescência e seu namoro com a jovem Sofia (Rousseau esboçou uma sequência sobre as vicissitudes de Emílio e Sofia, mas não chegou a publicá-la: os fragmentos que nos chegaram contam uma história bastante trágica e cheia de pessimismo).

O educador/Rousseau propõe fazer de Emílio um indivíduo que consiga viver sem deixar-se condicionar pelo seu ambiente social, isto é, sem ceder à tentação de querer imitar os outros e sem aspirar a obter a admiração dos outros por meio de bens exteriores. Espera-se de Emílio que

viva na sociedade, mas sem seguir os modelos e valores que ela lhe oferece. Para usar a expressão utilizada por Rousseau, o educador pretende fazer de Emílio “o selvagem na cidade”, ou seja, um indivíduo que mantenha a natureza humana ‘originária’, anterior aos estragos provocados pela civilização e pela sociedade.

A educação de Emílio é, portanto, em primeiro lugar, educação ética, ou seja, educação ao desenvolvimento de uma personalidade considerada moralmente correta e de uma atitude virtuosa, definida em oposição aos vícios que caracterizam a vida em sociedade. Espera-se de Emílio que mantenha a singular espontaneidade de sentimentos que, segundo Rousseau, caracteriza o “selvagem”, evitando sucumbir às tentações de uma sociedade sofisticada (no sentido pejorativo do termo), artificiosa e fundamentalmente imoral. Ao mesmo tempo, o processo formativo ocorre em formas que hoje julgaríamos eticamente problemáticas: o educador se serve constantemente de estratégias de manipulação emotiva e psicológica para eliciar de Emílio o comportamento ou a atitude desejados. A criança e, em seguida, o adolescente, não são tratados como indivíduos dotados de uma autonomia moral que merece ser respeitada, mas como sujeitos manipuláveis e domesticáveis. Se, por um lado, pretende-se manter neles a naturalidade e ingenuidade que caracterizaria o ser humano em seu estado originário, pelo outro, recorre-se a um sem-fim de truques e à criação artificiosa de situações que visam a solicitar de Emílio a resposta almejada pelo educador.

### *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire

Uma postura oposta àquela de Rousseau é defendida por outro grande nome da filosofia da educação, a saber, Paulo Freire, autor de várias obras entre as quais destacam-se a *Pedagogia do oprimido* (Freire 2023 [1974]) e a *Pedagogia da autonomia* (Freire 1996). Sua pedagogia, pensada primariamente para alfabetizar adultos, parte do princípio de respeitar a autonomia dos educandos, deixando que eles mesmos participem ativamente de seu processo de formação, no qual o educador só desenvolve

uma tarefa de coordenador e acompanhador, bem diferente daquela do preceptor manipulador do *Emílio*.

Freire opõe à “educação bancária” que é típica do sistema escolar brasileiro (e não somente brasileiro) uma “educação dialógica” e “crítica” ou “problematizadora”. A primeira vê no aluno um recipiente oco no qual o professor “deposita” conhecimento. Na segunda, os alunos são convidados a assumir uma postura crítica perante a realidade. Isso é particularmente importante no caso dos “oprimidos”, aos quais a sociedade impõe sua visão de mundo justamente através da educação bancária, que os transforma em receptores passivos de um saber que lhes é apresentado como o único válido e verdadeiro.

A educação dialógica visa despertar nos alunos uma atitude que problematiza o saber dominante e encoraja os oprimidos a oporem-lhe seu saber e a tornar-se sujeitos ativos de sua própria educação. Por isso, tal educação supera o dualismo professor-aluno; o educador se torna um mero organizador do diálogo, a aula tradicional é substituída por “círculos de cultura”, nos quais os educandos constroem autônoma e dialogicamente seu processo de alfabetização e formação. Desta forma, o ideal educacional de Freire inverte completamente o ideal de Rousseau, com o qual compartilha a visão da educação como emancipação da dominação exercida por uma sociedade hierárquica, injusta e opressora, mas do qual o divide a escolha de um método que privilegia a ação autônoma do educando e redimensiona o papel do educador.

## Considerações finais

No início, foram levantadas as seguintes questões: qual a finalidade da educação? É possível ensinar, transmitir conhecimento? É possível que a educação oriente a ação, ou seja, mude o comportamento? Como isso ocorre? Quais os seus limites e possibilidades?

Os textos indicam que a educação tem diversas finalidades: educação moral, formação do cidadão, desenvolvimento da piedade e, final-

mente, formação profissional. Esta última temática ganha saliência a partir da obra de Comenius e se torna progressivamente importante, a tal ponto que a obra de Foucault aqui comentada pode ser considerada como uma crítica à dilatação deste aspecto da educação.

Em relação à possibilidade de transmitir conhecimento, as teorias vão desde versões negativas mais fortes, como sugerido por Agostinho, até versões positivas fortes, exemplarmente a de Comenius, que defendeu ser possível ensinar tudo a todos.

Das posições analisadas, há uma negativa de um automatismo em relação à ação, à mudança de comportamentos. Em geral, há o reconhecimento do papel importante da educação para esta questão, especialmente quando se começa o processo em tenra idade. Foucault, quiçá, seja o mais contundente ao sugerir a eficácia da educação na formação de indivíduos que agirão de um certo modo. Para ele, as técnicas que foram usadas pela educação, especialmente na modernidade, tornaram-se muito eficazes nesse desiderato. Não que seja um tipo de mecanicismo protegido contra possíveis resistências, não obstante, para ele, são muito eficazes.

Igualmente críticos em relação à educação tradicional, apesar da distância de dois séculos que os separa, são Rousseau e Freire. Ambos consideram o tipo de educação predominante em suas sociedades como formas de corrupção moral e alienação e, por isso, lhe opõem um modelo educativo centrado na participação ativa do discente – particularmente no caso de Freire. Isso corresponde a uma postura de respeito e reconhecimento da igualdade moral do discente por parte do docente.

## Referências

AGOSTINHO, S.; AQUINO, S. T. de. **Sobre o mestre**. Trad. F. Denardi: De magistro, Quaestiones Disputatae de Veritate: quaestio XI. Campinas: Kíron, 2017.

AGOSTINHO, S. **Confissões, De magistro**. Trad. J. O. Santos, A. A. de Pina, A. Ricci. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ARISTÓTELES. **Metafísica: livro 1 e livro 2; Ética a Nicômaco; Poética**. Trad. V. Cocco *et. al.* São Paulo: Abril Cultural, 1979.

- BROADIE, S. **Ethics with Aristotle**. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- COMÊNIO. **Didáctica Magna**. 6. ed., Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2015 [1657].
- DINEVA, G. Recontextualization of the Concept of Teaching: If Man Could Teach and Call Himself Teacher. The Thomas Aquinas's "Commentary" on "De magistro" of Augustine. **Archiv für mittelalterliche Philosophie und Kultur**. v. 22, p. 87-106, 2016.
- FORST, R. **Justificação e crítica**: perspectivas de uma teoria crítica da política. Trad. D. Luis Werle: Kritik der rechtfertigungsverhältnisse: perspektiven einer kritischen theorie der politik. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Trad. L. M. P. Vassallo: Surveiller et punir. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986 [1975].
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 87 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023 [1974].
- KULESZA, W. A. **Comenius**: a persistência da utopia em educação. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- MOONEY, T. B.; NOWACKI, M. The metaphysical, epistemological, and theological background to Aquinas' theory of education in the *De Magistro*. **Pacífica**. v. 27, n. 3, p. 315-338, 2014.
- NARODOWSKI, M. **Comenius e a educação**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PIAGET, J. **Jean Amos Comênio (1592-1670)**. Trad. M. A. S. Marcondes, P. Marcondes, G. M. C. Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010 [1657]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4674.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2022 [1762].
- TEIXEIRA, J. P. O. de. **Sobre a unidade do Protágoras de Platão**. Tese de doutorado, UFMG, 2015.
- WADE, W. L. **On the Teacher**: Saint Augustine and Saint Thomas Aquinas: A Comparison. Edited by John P. Doyle. Milwaukee, WI: Marquette University Press, 2013. archive.org. Disponível em: <https://archive.org/details/onteachersaintau0000wade/page/126/mode/2up>. Acesso em: 07 jan. 2025.

### Indicações de leitura

- AGOSTINHO, S.; AQUINO, S. T. de. **Sobre o mestre**. Trad. F. Denardi: De magistro, Quaestiones Disputatae de Veritate: quaestio XI. Campinas: Kíron, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 87 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023 [1974].
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2022 [1762].

# A erótica do ensinar e do aprender: a relação entre ética e educação a partir da psicanálise

---

Vania Lisa Fischer Cossetin | Francisco Carlos dos Santos Filho

O enlace entre ética e educação, para aqueles que pensam o tema partir da filosofia e da psicanálise, é tão evidente que quando necessitamos colocá-lo em palavras parece que a coisa se complica e a tarefa aumenta bastante de tamanho. Se nos parece clara, estabelecida e natural esta relação, para quem mais seria assim? Para professores e gestores? Pais e educandos?

Tais questões requerem, antes de tudo, o esclarecimento acerca da posição teórico-metodológica assumida neste escrito. Definimos, de um lado, a psicanálise freudiana e lacaniana como campo teórico a partir do qual a tematização tem sido realizada; de outro, compartilhamos o modo como temos lido o tempo presente naquilo que importa para a ocasião, a saber, de que assistimos à passagem do sujeito da pergunta, da dúvida e do enigma para o sujeito do cardápio pré-fixado dos programas escolares e sistemas educativos digitais comprados prontos, compostos por ofer-

tas restritas destinadas a formar um sujeito pragmático e operacional. Tal tendência tem nos impossibilitado de, e por conseguinte nos desafiado, a responder satisfatoriamente à questão que se impõe: o que se quer, afinal, com o educar?

Por essa razão, inicialmente pareceu-nos apropriado retomar os textos freudianos *Proyecto de psicología* (1895/2006) e *Sobre la psicología del colegial* (1914/2006) a fim de extrairmos deles as vertentes mais fecundas que tratam, respectivamente, da ética e da transferência. Além disso, examinamos a leitura de interface filosófica e psicanalítica feita por Lacan (1960/2010), em seu *Seminário 8: a transferência*, acerca da relação transferencial em evidência no *Banquete*, de Platão. Na sequência, tematizamos a ética do reconhecimento do semelhante e a dinâmica do manejo pulsional em meio aos desafios da atualidade. Por meio deste percorrido imaginamos fazer ingressar o valor e o lugar da transferência e da ética no ato educativo, ressaltando a indispensável dimensão erótica do aprender e do ensinar.

## Eros, transferência e educação

Em 1895, no *Proyecto de psicología*, Freud (1895/2006) esboçou as linhas gerais de uma ética, situando-a nas primeiras experiências do bebê humano com o mundo e com o semelhante, chamando atenção para o estado de desamparo primordial do recém-nascido. Nesta situação, impossibilitado de prover por si mesmo as operações básicas que lhe permitiriam sobreviver, o bebê depende que alguém assuma os seus cuidados e os realize para e por ele. Quando uma pessoa experiente é capaz de perceber o estado de desconsolo em que o pequeno humano se encontra e interpreta sua desordenada e ineficaz agitação motora acompanhada de choro, para nela ver uma mensagem, é só então que o bebê sentirá o consolo de encontrar as vias adequadas para satisfazer suas necessidades. Essa dimensão da função materna, denominada “entendimento”, inaugura o vínculo do adulto cuidador com o bebê e realiza, mediado por palavras e atos de

cuidado, um delicado gesto de inclusão deste último no mundo humano. Essa complexa sucessão de acontecimentos e ações fundantes leva Freud (1895/2006) a afirmar que “o desvalimento inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais” (p. 379). *Inicial*, pois será determinado pelo que vem do Outro e será falado antes mesmo de falar.

A referida proposição freudiana possui profundidade ética e grande alcance educacional, constituindo o núcleo fundante da própria formação humana. O desamparo inicial do bebê é paradigmático da própria fragilidade que acompanhará o ser humano ao longo de sua vida, mostrando-se sob diferentes formas e intensidades. Todo o ser humano experimenta tal desamparo e enfrenta de modo muito singular essa sua condição. É por isso que o delicado balanço entre o amor de si e o reconhecimento do semelhante resulta numa tarefa educacional importante e a fragilidade inicial ocupa lugar relevante no problema ético da relação com o outro. Ambos implicam no reconhecimento do ato fundacional de inclusão realizado pelo adulto, ordenador vital do processo de humanização, exatamente porque vê no bebê um semelhante humano a ser resgatado de seu desamparo. É preciso reconhecer nesse gesto amoroso o ato fundante de alguém que, quando poderia ter feito o que quisesse, quando teria poder para decidir sobre o seu destino e fazer o que bem entendesse de sua vida, inclusive produzir-lhe dano (embora eventualmente o faça), tudo o que faz é acolhê-lo e cuidá-lo, incluindo-o no universo humano. Esse princípio ético esboçado por Freud possui um caráter inclusivo e merece ser incessantemente reatualizado para servir de fundamento normativo para as relações humanas e para a tarefa educativa em qualquer tempo histórico.

O texto freudiano de 1914, *Sobre la psicología del colegial*, por sua vez, é surpreendente e cheio de vivacidade. O escrito pulsa enquanto Freud nos ensina, por meio do testemunho afetivo do escolar que ele mesmo foi e das marcas nele deixadas por seus professores, a experiência da transferência e da alteridade. Por ocasião dos festejos de 50 anos de fundação do Ginásio onde estudou dos 9 aos 17 anos, Freud, aos 60 anos e mun-

dialmente conhecido, é convidado a manifestar-se. De pronto, convertido num ginásio, sente-se como se fosse instado a realizar novamente “uma composição em alemão”. A forma imediata como lhe retornam, vívidos, os sentimentos despertados por esse convite e o transporte no tempo que sente operar sobre si indicam a força da alteridade e as marcas indelévels que ela deixa na formação humana. Seguindo esse caminho, o autor ensina como funcionam subjetivamente crianças e jovens em sua vida escolar, especialmente naquilo que se refere à experiência emocional de forte valor erótico com seus professores. Essa qualidade de relação emocional baseia-se naquela estabelecida com as pessoas significativas que lhes cuidaram no início da vida, matriz de todas as demais. Entretanto, findada a primeira infância, na puberdade e na juventude, Freud (1914/2006i) lembra que a relação com os pais se modifica significativamente.

O rapazinho começa a sair de casa e a ver o mundo real, e aí fora fará os descobrimentos que enterrarão sua originária alta estima por seu pai e promoverá um desvalimento deste primeiro ideal. Acha que seu pai não é mais poderoso, sábio, rico; começa a lhe descontentar, aprende a criticá-lo e a discernir qual é sua posição social; depois, comumente, o faz pagar caro pelo desengano que lhe provocou. Todo o promissor, mas também todo o chocante que distingue uma nova geração reconhece por condição esse desvalimento a respeito do pai. É nessa fase do desenvolvimento do jovem que se produz o encontro com seus mestres. Agora podemos compreender nossa relação com os professores da escola secundária. Esses homens, que nem sequer eram todos pais, se converteram para nós em substitutos do pai. Por isso nos pareciam, sendo ainda muito jovens, tão maduros, tão incansavelmente adultos. Transferimos sobre eles o respeito e as expectativas do onisciente pai de nossos anos infantis, e logo começamos a tratá-los como nosso pai em casa (p. 249-250, tradução nossa).

Nesse texto, a transferência passa a ser o centro da relação entre os alunos e seus professores, sendo estas figuras fundamentais os primeiros substitutos para os quais se desloca o amor dos pais da primeira infância – num primeiro momento, um amor ainda idealizado, diante do qual os professores são adorados e os pequenos demandam e disputam sua aten-

ção. Depois, na juventude, os docentes se tornam alvo de toda a classe de afetos ambivalentes despertados pelo impacto emocional que provoca a queda da imagem idealizada dos pais. Importante lembrar que a noção de transferência pertence à classe de conceitos da técnica psicanalítica que se denominam formações do inconsciente. E é traço marcante do inconsciente humano sua propriedade de transportar vínculos amorosos vividos com intensidade no passado para recriá-los com pessoas que fazem parte da vida atual, uma espécie de transposição temporal que leva consigo conteúdos emocionalmente carregados advindos das marcas das primeiras relações. A transferência, portanto, entra em cena como ferramenta importante para compreendermos a relação entre professores e alunos por meio do laço que ali se cria e que, com seu potencial transformador, alcança o suporte desejante para o processo de ensino-aprendizagem.

Essa proposição dá origem a um campo interessantíssimo de fenômenos para se investigar, como observamos no escrito de Freud (1914/2006):

Não sei o que nos reclamava com mais intensidade nem o que era mais substantivo para nós: ocuparmo-nos das ciências que nos expunham ou da personalidade de nossos professores. O que é certo é que esta última constituiu em todos nós uma corrente subterrânea nunca extinta; e em muitos o caminho para as ciências passava exclusivamente pelas pessoas dos professores [...]. Cortejávamo-los ou nos apartávamos deles, imaginávamos suas simpatias ou antipatias, provavelmente inexistentes, estudávamos seus caracteres e sobre a base deles formávamos ou deformávamos os nossos. Os docentes provocaram nossas mais intensas revoltas e nos compeliram à mais total submissão; espiávamos suas pequenas debilidades; e estávamos orgulhosos de suas excelências, seu saber e seu sentido de justiça. No fundo, amávamo-los muito quando nos proporcionavam algum fundamento para isso; não sei se todos os nossos professores notaram. Porém, não se pode reconhecer que adotávamos para com eles uma atitude particularíssima, acaso de consequências incômodas para os afetados. De antemão, inclinávamo-nos por igual ao amor e ao ódio, à crítica e à veneração (p. 248, tradução nossa).

Os sentimentos ambivalentes marcam a vida escolar, tendo sido reiteradamente destacados por Freud como inequívocos e constituintes da relação entre a criança e o adulto que dela se ocupa. Além de serem transferidos para a relação que se inaugura na escola, consoante o contexto e afirmados pelo próprio Freud, eles são intensificados nas etapas subsequentes do ensino. Em amplo sentido, são sentimentos que emergem diante dos testemunhos oferecidos pelos professores aos seus alunos, inspirando-os a venerá-los ou desprezá-los, a amá-los ou odiá-los. Irrompem das marcas geralmente inintencionais que estes homens e mulheres produzem nos novos, da paixão que demonstram pelo seu próprio saber em exercício professoral, da sua aposta na emergência da humanidade alheia, tudo isso entremeado à dinâmica erótica transferencial em curso.

Seguindo por um caminho distinto ao efetuado por Freud, embora não de todo divergente, Lacan (1960/2010) tematiza a relação transferencial a partir da análise do *Banquete*, de Platão (1987). Neste diálogo, ele encontra estruturas fundamentais da constituição do laço intersubjetivo, particularmente pela relação transferencial em evidência entre Sócrates e Alcebiades decorrente do encontro erótico configurado desde a relação com a figura de mestria atribuída ao filósofo ateniense. Relação, esta, que se dá a ver justo na linha fronteira entre Eros e Logos, entre o amor e o saber, na qual estaria situada a enigmática noção de *suposto saber*; para Lacan, base da relação constitutiva tanto da posição do mestre como da posição do analista, porquanto ambos se encontram desprovidos da verdade última sobre o sujeito e seu desejo.

Lacan realiza seu exame acompanhando a narrativa platônica em seus detalhes, inclusive as falas dos presentes os quais, um após o outro, se ocupam de apresentar as propriedades, peculiaridades e armadilhas do amor, deleitando-se com belas palavras de elevado nível de abstração. Na sequência do transcurso do *Banquete*, repentinamente irrompe Alcebiades, embriagado e acompanhado de um bando de outros tão bêbados quanto ele. Passada a surpresa da chegada, Alcebiades repara na presença de Sócrates e resolve alterar o rumo do rito seguido, até ali, pelos presentes.

Tomando a palavra, declara que não mais irá fazer um discurso sobre o amor, mas que falará sobre uma pessoa, subvertendo, assim, tanto a forma como o conteúdo da coisa toda. Dirigirá sua fala, portanto, não mais ao amor como coisa abstrata, e sim para uma pessoa que ali está diante de si, a pessoa de carne e osso a quem se endereça esse amor: Sócrates.

Lacan observa que essa é a mesma situação que vemos acontecer na análise norteadada pela transferência. Tanto no contexto analítico como no de mestria o sujeito investe o outro de seu amor supondo ele ser, ter e/ou saber o que lhe falta. Não é, por isso, uma relação que se organiza tão-somente pela identificação ou pelo imaginário, mas que começa por este para atingir a marca da diferença ou, ainda, da castração. Essa posição imaginária pode ser vista quando Alcebiades compara Sócrates aos silenos, objetos de aparência externa pouco significativa, mas que possuem ocultos em seu interior algum conteúdo muito apreciável. A palavra designada para esse bem interior, *agalma*, pode servir para representar pequenos adornos de decoração, estatuetas ou enfeites. Esses silenos, portanto, podem ser abertos e somente então revelam em si o que estava oculto, que não aparecia à primeira vista, mas somente para aquele que, transpondo a primeira impressão, se aventura a olhar mais de perto.

Lacan (1961/1992), adverte que, nesse contexto, *agalma* quer dizer bem mais que ornamento ou enfeite, mas, “antes de mais nada, joia, objeto precioso – algo que está no interior” (p. 141). A metáfora aponta para algo ou alguém cujo maior valor encontra-se nas suas qualidades e atributos internos. É isso o que causa o desejo de Alcebiades, uma vez que ele se encontra desprovido daquilo que possui Sócrates. Este, por sua vez, sabe que aquilo que ele próprio tem não lhe pertence, que seu saber não é exatamente seu, mas faz parte de um tesouro comum, acumulado por toda a humanidade e do qual ele é somente um representante capaz de transmiti-lo a outros, sem considerá-lo como um objeto que tivesse sob sua posse. Por não ser um tesouro pessoal, isso permite a Sócrates afirmar, com franqueza e sem falsa modéstia, *que nada sabe e que nada é*.

Como se pode ver, é diante do desejo do outro, ao apresentar-se sob a fórmula de um vazio, que a relação transferencial se estabelece e passa a acenar para a experiência ética nela em jogo: o sujeito precisa abrir mão da fantasia de alguém ser e de ter o saber sobre si para ceder lugar ao seu desejo e responder por ele. Daí a posição socrática de não dar crédito a Alcebíades quando este lhe dirige sua declaração amorosa, afirmando estar convencido de que não há nada em si digno de ser amado e que, portanto, Alcebíades deveria falar tudo aquilo para Agatão e não para ele. Lacan (1961/1992) julga situar-se aí a primeira interpretação da transferência, reconhecendo nessa passagem a similaridade com a posição do analista em relação ao analisando. Aquilo que nele é depositado não lhe pertence: o poder, a influência e o amor que podem ser experimentados pelo analista, desde o lugar que ocupa na transferência, não vêm de seu magnetismo pessoal, senão do fato de ele ser o representante de outra coisa, que são os objetos localizados no interior do próprio sujeito. Objetos que ele não possui porque não os conhece, uma vez que residem no espaço psíquico do inconsciente. Destarte, ao analista cabe revelar esse saber oculto sem abrigar-se na crença de que está doando uma posse sua para o outro. Quando Sócrates se recusa a ser esse objeto idealizado, todo amado, em que Alcebíades o transforma, ele renuncia a esse lugar e, ao renunciar, produz a falta e, ao produzir a falta, torna-se o objeto que causa o desejo.

Sócrates, portanto, não ocupa lugar de sujeito propriamente, mas de um objeto supervalorizado por meio do qual é Alcibiades quem vai se afirmar como sujeito pelo confronto com o seu próprio desejo (Lacan, 1960/2010). O sentido formativo aí desponta, revelando-se não como transmissão de um saber advindo do lugar imaginário de mestria conferido a Sócrates. Surge como processo de subjetivação a se desenhar tanto pelo reposicionamento de Alcebíades com relação ao seu desejo, como por uma certa queda da mestria devido ao deslocamento do hipotético lugar de completude inicialmente atribuído a Sócrates, já que o mestre não dá o que tem, mas o que lhe falta.

## A ética do reconhecimento do semelhante e os desafios contemporâneos

É nas trocas eróticas com o outro em relação transferencial que o enlace intersubjetivo e o movimento de ampliação das posições subjetivas são possíveis. Freud (1895/1990), em particular, sugere que os primeiros tempos da constituição psíquica humana são delineados pela relação amorosa vivenciada entre o recém-nascido e o semelhante dedicado aos seus cuidados, seguindo o seu curso, portanto, em meio à relação assimétrica desse encontro geracional. Nessa dinâmica, o bem estimado não se encontra apenas na satisfação das necessidades fisiológicas vitais do bebê humano. Da mesma forma, as sensações de prazer experimentadas e a aspiração constante por sua reedição junto ao semelhante se impõem a ele como demanda a ser atendida. O pequeno sujeito reclama por Eros a tal ponto que ser desejado, olhado, falado, tocado, pelo outro tornam-se condição para a sua sobrevivência. No fundo, ele não será outra coisa que o efeito deste encontro com o outro que, por sua vez, acha-se desde sempre filiado a um campo discursivo ordenado, com certa estabilidade imaginária e, em outros termos, moral, por isso a operar normativamente com as pulsões – as suas próprias e as da criança.

Neste outro persistem marcas inúmeras que lhe foram inscritas pelos seus respectivos cuidadores primordiais, o “tesouro de significantes”, como escreve Lacan (1966/1998), agora ele próprio eticamente convocado a manter o curso transmissional dessa cadeia simbólica. Lembrando que é a condição desnaturada e sem destino da cria humana que vai pôr a descoberto a sua vulnerabilidade, colocando-a numa inexorável situação de assujeitamento de toda ordem diante do adulto, que a detém sob poder de vida e morte e do qual dependerá inteiramente para humanizar-se. Esse poder não está referido apenas à possibilidade de manipulação físico-mecânica deste corpo pulsional, fragmentado e sem consciência, senão que deverá operar desde o campo de uma lei simbólica, ou seja, na e pela

linguagem e cujos pactos dela desdobrados atuarão como balizadores dos destinos das pulsões do recém-chegado em direção outra que não a de um gozo sem limites.

A interferência do semelhante adulto, nesse contexto, é fortemente requerida, procedendo no sentido de atentar não apenas àquilo que vem do Eu, como centro do psiquismo histórica e tradicionalmente concebido, mas sobretudo do Isso, dando lugar à divisão do sujeito e seus efeitos na subjetivação. Os destinos e as vicissitudes das pulsões da criança passarão, então, a depender da forma como o laço com o humano próximo (*Nebenmensch*), consoante Freud (1895/1990), se estabelecerão. Significa que a expressão amorosa do semelhante cuidador vai se revelar no manejo educativo deste conteúdo pulsional anárquico que viceja e atíça o corpo do recém-nascido e que, em razão disso, precisa ser acolhido e também articulado num certo espaço de troca entre o pequeno sujeito assujeitado e o adulto, suposto sabedor daquilo de que a pequena criança carece para ser quem é e que virá a ser no interior da cultura.

Não por outro motivo as noções de alienação e separação propostas por Lacan (1964/2008) se revelam tão importantes. Elas vão indicar que algo do desejo da criança está sempre atrelado a uma lógica discursiva indicativa de quais objetos são dignos de investimento libidinal. Felizmente, este não será um destino automático e fatalístico, uma vez que a criança poderá se relacionar com os imperativos alienantes sem se deixar apreender necessária e totalmente por eles, preservando algo de seu desejo, assim engendrando sua singularidade. Com frequência virá a ser capturada e alienada, mas também será capaz de encontrar uma brecha, um intervalo a partir do imperativo, dando ensejo à separação. Este manejo, como já frisamos, fica a encargo do adulto em interação com a criança, contando sempre com certa margem de risco, imprevisibilidade e limite em sua consecução, tendo em visa que os esforços educativos não são lineares, nem seus efeitos unilaterais, desafiando também o adulto ao reposicionamento a cada novo investimento. Além disso,

em sendo pulsão – configurada sempre no encontro com o outro – e não instinto – determinado biologicamente – as mudanças no campo social e da cultura acabam implicando novos arranjos e destinos pulsionais, influenciando o modo como aqueles que aqui estão acolhem e manejam as pulsões daqueles que estão chegando, coisa que fazem oferecendo aos novos um cardápio de condições de possibilidades que conformam suas pulsões a destinos socialmente aceitos, diferentemente traçados em cada tempo e lugar.

Este é o ponto no qual nos vemos diante de uma encruzilhada. No contexto atual, estas ofertas encontram-se embaraçadas por uma certa contradição inerente à nossa própria cultura, porque se, de um lado, elas têm sido irrestritas e sem filtro – considerando o tempo em que as crianças ficam expostas, por exemplo, aos dispositivos eletrônicos com acesso ilimitado a conteúdos de todos os tipos – por outro, tais ofertas apresentam-se empobrecidas pelo discurso mercadológico e pela cultura de massa e de consumo. A vida individual sendo estranha e perversamente esboçada por terceiros como há décadas já denunciaram os filósofos da Escola de Frankfurt, hoje ainda mais entranhada na vida humana pela lógica neoliberal livremente azeitada pelas mídias digitais.

Ora, numa sociedade como a nossa, em que os lugares são ofertados às centenas, mas os acentos pré-definidos por “mérito” ou hierarquia, resultam parcas as condições para a mobilidade do sujeito a fim de que venha a assumir seu desejo e a falar em seu próprio nome. Chega a resultar, até mesmo, em menos conflito com as suas pulsões, porque o seu destino já vem antecipadamente traçado pelo discurso que lhe promete lugar definido e “na sua medida”. Um modo muito reduzido de conceber a formação humana e muito perverso de gestar e administrar a meta e o curso das pulsões, bem como as possibilidades de constituição do laço social. Preocupa não ser o outro atravessado por Eros, o semelhante eticamente posicionado, a ocupar este lugar de ser suporte e acolhida, senão um outro de novo alienado por ter encarnado o discurso

objetificador e, em seu nome, tudo organizado de forma a pré-determinar e limitar os rumos pulsionais. Lembrando que se trata justamente daquele que, além de reclamar por cuidado e proteção, requer um leque amplo e variado de recursos simbólicos para, a partir deles, desdobrar sua subjetividade.

Sem muita dificuldade reconhecemos a presença desse menu restrito nas sociedades mais tradicionais. No entanto, curiosamente ele tem sido reeditado com novos contornos na sociedade atual de matriz neoliberal, onde o peso das tradições cedeu lugar à meritocracia ou mesmo às vagas previamente reservadas para indivíduos de bom desempenho e competência adaptativa, treinados, inclusive, desde o berço. Reconhecemos igualmente que a moralidade de uma época histórica gerencia o manejo das pulsões, mas o sujeito formador (professores, pais, cuidadores) engajado eticamente, sem a desconsiderar, não se cola inadvertidamente a ela. Antes, se dá conta daquilo que vem a operar como interposto ao inconsciente, permitindo aos novos desdobrar uma invenção singular para os seus destinos pulsionais. Ele sabe que será no seu empenho cuidadoso e no manejo amoroso e respeitoso das pulsões da criança que se encontrará o caminho para o advento do sujeito desejante e ético. Importante que se diga de ambos, porquanto é desde uma certa dívida e, provisoriamente, da alienação com e no desejo do outro, que ele se dará a conhecer.

## Apontamentos finais

Importante sublinhar que tanto Lacan como Freud sugerem que o recém-chegado humano, carente de ser e dependente do outro, vai se constituir como efeito do significante materno – ou do cuidador primeiro –, a partir do qual, inicialmente, chegam os elementos que fundam sua realidade simbólica. Ambos indicam também que ele não ficará simplesmente imerso em tais significantes, mas exposto às ações intrusivas daqueles que haverão de exercer a função paterna, na direção de castrar o enlace fusio-

nal com este Outro primordial. Tal situação deverá abrir a possibilidade para o alargamento dos horizontes simbólicos tramados no encontro do recém-chegado com os “outros Outros”, com os pequenos outros e com o grande Outro, de acordo com Pommier (1998).

É assim que se apresenta a relação transferencial, portanto erótica, inaugurada entre professores e alunos no contexto da experiência escolar, tão logo a criança deixa o confortável lugar de centralidade no seio da família, passando a interagir com outras crianças, outras regras, outras narrativas sobre o mundo e sobre a vida, e que frequentemente não espelham com exatidão o mundo simbólico doméstico. São experiências que passam a dar ensejo à dilatação do outro, transpondo a primordial clausura do outro familiar e das experiências com ele constituída, reeditando-as e, assim, ampliando também as possibilidades de investimento libidinal da criança. Não por acaso vai aí se desenhando as chances de engajamento ético do pequeno ser em meio à plural, complexa e ampla trama social. Importante dizer que, apesar da marca singular configurada nessa travessia, ele não a fará sozinho. Deverá seguir acompanhado pelo olhar atento, generoso, amoroso e responsável dos adultos a lhes oferecer suporte para enfrentar as agruras e as alegrias da aventura que é viver.

Tal façanha intersubjetiva se faz em meio à trama cultural ao mesmo tempo que a tece, tensionada por distintos enunciados, sentidos, discursos, articulações significantes, aos quais a criança poderá se filiar, constituir vínculos e, assim, ajudar a escrever o enredo de sua própria história. Contudo, é claro, que lhe sejam oferecidas oportunidades para isso e não restrições intencionais pela oferta e promessa de lugar predestinado, travestido de livre escolha e protagonismo. A ampliação de referências simbólicas e de repertórios culturais oferecidos aos novos pelos adultos, ao lado de quem são ressignificados e cocriados, é condição para que crianças e jovens encontrem um lugar para o seu singular modo de ser no mundo. Mas não só; também para que o adulto/educador faça jus ao lugar ético a instaurar-se no enlace amoroso deste encontro geracional.

## Referências

- FREUD, S. (1895). Proyecto de Psicología. *In: Sigmund Freud Obras Completas*, vol.1. Tradução direta do alemão de José Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- FREUD, S. (1914). Sobre la psicología del colegial. *In: Sigmund Freud Obras completas*. vol 13. Tradução direta do alemão de José Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- LACAN, J. (1966). O seminário sobre a carta roubada. *In: Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- LACAN, J. (1960). **O seminário 8**: A transferência. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro, 2010.
- LACAN, J. (1964). **O seminário 11**: Os quatro conceitos da psicanálise. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- PLATÃO. O Banquete. *In: Diálogos*. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987.
- POMMIER, G. **O amor ao avesso**: ensaio sobre a transferência em psicanálise. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

### Indicações de leitura

- FREUD, S. (1914). Sobre la psicología del colegial. *In: Sigmund Freud Obras completas*. vol 13. Tradução direta do alemão de José Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- LACAN, J. (1960). **O seminário 8**: A transferência. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro, 2010.
- PLATÃO. O Banquete. *In: Diálogos*. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987.

# Inovação, empreendedorismo de si e Educação: desafios à docência

---

Alfredo Veiga-Neto | Maura Corcini Lopes

O novo uso consiste, precisamente, em empregar a velha expressão numa nova situação, mas para a designação de algo novo.  
(Wittgenstein, 2014, § 61, p. 64)

**E**ste texto constitui-se num exercício em torno de algumas questões de fundo que consideramos importantes para uma melhor compreensão acerca da atual onda discursiva que, também no Brasil, se manifesta fortemente em prol da *inovação* e do *empreendedorismo de si*. Aqui, também nos interessam as relações entre essa onda e a Educação<sup>1</sup>, mais especificamente os desafios que tudo isso coloca para a docência.

Recorrendo à metáfora bachelardiana da casa como nossa primeira morada no mundo, tomamos a etimologia como ponto de partida e alicer-

---

<sup>1</sup> Seguindo as recomendações do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, aqui grafamos *Educação* com inicial em caixa-alta, pois nos referimos a uma grande área do conhecimento.

ce para construir este texto.<sup>2</sup> Isso implica começarmos por uma visita aos porões daquilo que queremos comunicar aos outros. Para nós, a etimologia é um dos alicerces para esses porões.

Nas escolhas que fizemos, deixamos de lado muitas das discussões que hoje estão em voga em torno da inovação e do empreendedorismo. Muitas delas, principalmente ligadas a setores gerenciais e empresariais, são importantes; a bibliografia correlata cresce exponencialmente, de modo que as pessoas interessadas em ampliar nossas discussões não terão dificuldade para encontrar variados e interessantes *insights* sobre o assunto.

Após esta introdução, seguem cinco seções. Na primeira seção — *Uma defesa* —, argumentamos a favor da etimologia, cuja função é, aqui, servir como um recurso heurístico capaz de auxiliar na compreensão mais afinada das palavras e expressões que colocamos em discussão. Esse “mais afinada” significa que queremos nos afastar do senso comum. Na segunda seção — *Inovação* —, exploramos as tensões entre o *novo* e o *mesmo*, sublinhando a impossibilidade de, no limite, se efetivar uma inovação radical mesmo. Na terceira seção — *Empreendedorismo de si* —, discutimos as sintonias entre essa expressão e as atuais formas de vida que compõem a racionalidade neoliberal. Na quarta seção — *Educação* —, argumentamos em favor de um entendimento não canônico dessa palavra; trata-se de um entendimento que temos adotado há bastante tempo e que interessa aos nossos argumentos. Na quinta seção — *Desafios à docência* —, comentamos alguns desafios que aquela onda discursiva coloca à docência. Na sexta e última seção — *Fechamento* —, voltamos a um rápido alerta em torno dos necessários cuidados quando se adentra em todos esses assuntos.

---

<sup>2</sup> Para Bachelard (2003, p. 26), sem a casa, “o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano.”

## Uma defesa

Temos de nos acostumar a ver, em toda história da palavra, uma monografia sobre a história cultural da Humanidade.  
(Mauthner, 2024, p. 209)

Nossos comentários e exercícios etimológicos não implicam, de modo algum, uma busca por *significados* e *sentidos*<sup>3</sup> supostamente verdadeiros. E também não implicam pensar que, desde sempre, tais significados e sentidos estariam alojados na origem das palavras e conceitos sob análise e que teriam se modificado e/ou se perdido ao longo do tempo. Tampouco implicam alguma tentativa de afirmar e fixar, em definitivo, os significados dessa ou daquela palavra, dessa ou daquela expressão. Nada disso faz hoje sentido para as Filosofias da Linguagem. Autores que se movimentam em campos muito distintos —como, dentre outros, Fritz Mauthner, Pierre Hadot, Jacques Derrida, Ludwig Wittgenstein, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Donald Davidson, Mary Hesse — partilham do mesmo entendimento de que a linguagem é sempre contingente e, bem por isso, deve ser entendida como um sistema social aberto, inacabado e dinâmico e, portanto, sujeito a contínuas fusões, rupturas, modificações e extinções. Além do mais, eles concordam com o caráter insuficiente da linguagem, ou seja, concordam com a radical impossibilidade de a linguagem dar conta do mundo. Em outras palavras, por mais que se coloque a linguagem a falar e a dizer sobre o mundo ou a representá-lo, eles entendem que sempre haverá uma sobra de mundo; sempre haverá um excesso de mundo ainda não falado, não dito e não representado<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Usamos “significado” e “sentido” conforme Wittgenstein (1979): respectivamente, *Bedeutung* e *Sinn*.

<sup>4</sup> Mary Hesse (1974) chamou de *finitismo semântico* o entendimento segundo o qual o mundo é “radicalmente contingente, um mundo no qual nada pode ser seguramente antecipado, pois nada está desde sempre dado” (Veiga-Neto; Lopes, 2007).

## Inovação

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno.  
(Foucault, 1996, p. 26)

Em termos etimológicos, aqui não há maiores novidades. A *inovação* como ação de inovar fala por si mesma, ou seja, refere-se àquela ação de criar alguma coisa nova, de tornar algo mais novo ou de trazer alguma novidade ou transformação para algo que já estava aí. O prefixo *in* é usado em palavras cujo sentido tanto aponta para uma negação ou privação quanto para um movimento ou tendência para dentro. *Inovar* difere de *renovar* porque o prefixo *re-* denota “voltar” — no tempo ou para trás —, de modo a restaurar ou recuperar uma situação ou alguma coisa perdida ou deteriorada.

Como se sabe, os usos atuais da palavra *inovação* acentuam o fato — ou partem do entendimento — de que ela designa situações nas quais estão envolvidas a adaptabilidade, a otimização, a racionalização e a ampliação dos mecanismos de criação, produção, geração de valor, expansão, acumulação e monetarização. Aí, os objetivos são, quase sempre, a economia tanto de tempo quanto de esforços e de insumos, com a correspondente maximização de ganhos e lucros (diretos ou indiretos).

Numa Contemporaneidade marcada, entre outras coisas, pela transitoriedade, aceleração, impermanência, mudança, flexibilização e fluidez — um mundo que Zygmunt Bauman (2001) caracterizou como Modernidade Líquida —, a inovação adquire uma importância fundamental e torna-se um imperativo, constituindo-se mesmo num *tópos* de grande destaque, uma moeda forte principalmente nos discursos empresariais. Em outro lugar, um de nós já mostrou que em um mundo assim acelerado, esse *tópos* manifesta-se por uma temporalidade à qual denominamos “pontilhista” e cuja manifestação mais notável é a estética fragmentária dos cliques televisivos (Saraiva; Veiga-Neto, 2009). Tudo isso faz parte de um mesmo pacote de novas tendências, exigências e sensibilidades a mar-

car um mundo pautado pelo permanente e sempre transiente nomadismo. Acrescente-se a isso, um mundo marcado principalmente pela acumulação, pela competição etc. Logo voltaremos a essa questão.

Em termos filosóficos, abre-se aqui uma questão bastante antiga: a clássica controvérsia pré-socrática Heráclito *versus* Parmênides. Ao mobilismo do primeiro, costuma-se contrapor o imobilismo do segundo. Heráclito afirmava que tudo sempre muda, tudo é sempre transitório. Temos o conhecido exemplo do rio: mesmo que um rio nos pareça sempre o mesmo, a água que por ele corre nunca é a mesma. Então, para Heráclito, o rio nunca é o mesmo, de modo que jamais nos banhamos no mesmo rio. Ao contrário, para Parmênides, as coisas são sempre imutáveis nas suas essências. No caso do rio, ele seria sempre o mesmo, pois as águas que correm não alteram a essência de um rio. Para o eleata, as mudanças e as novidades são apenas aparentes aos nossos sentidos. É por isso que quando voltamos a nos banhar no rio, sempre o reconhecemos como tal; sempre o reconhecemos como aquele rio no qual, um dia, já nos banhamos.

Desde então, a controvérsia Heráclito *versus* Parmênides foi considerada importante e ocupou muitos debates na Filosofia do Ocidente, desde os pré-socráticos. Quase a título de uma curiosidade e como um contraponto à importância de tal controvérsia, podem ser lembradas as contribuições de dois autores tão diferentes como foram Martin Heidegger e Thomas Kuhn.

Para o primeiro, colocar nosso foco em tal contraposição é esquecer que Heráclito e Parmênides têm muito mais em comum do que a tradição estatuiu. Para o filósofo alemão (Heidegger, 1998), os dois pré-socráticos partilharam do mesmo importante e então inovador entendimento: por caminhos diversos, ambos pretenderam acessar e problematizar em torno da natureza íntima ou última das coisas<sup>5</sup>.

Para Thomas Kuhn, a inovação nunca é total, completa, pois sempre carrega, em si mesma, elementos já presentes antes dela mesma. Em suas discussões acerca da incomensurabilidade interparadigmática, Kuhn

---

<sup>5</sup> Para mais detalhes, vide Bocayuva (2010).

argumenta que nada pode ser radical e absolutamente novo. Para ele, pensar numa inovação radicalmente nova é um disparate, pois se algo fosse mesmo completa e radicalmente novo nem teríamos como reconhecê-lo e, conseqüentemente, nos faltaria linguagem para referi-lo, comentá-lo, descrevê-lo e tematizá-lo (Kuhn, 1976). Por mais novo ou nova que seja algum processo ou alguma ideia, algum conceito, algum entendimento, tudo isso carrega elementos que não são novos. Desse modo, para Kuhn, não se inova a partir do nada ou, se quisermos, nunca se parte de um grau zero ou de um conjunto vazio. Sempre há uma história a acolher e dar sentido àquilo que é novo.

Talvez se possa conciliar os dois polos dessa controvérsia se assumirmos que, por toda parte, tudo é sempre novo. Assim, o que chamamos de inovação não é senão a repetição do que já estava aí sem ser percebido, em “estado latente”, com maior ou menor visibilidade, expressividade ou destaque etc. Talvez aquilo que caracterizamos como sendo uma novidade decorra mais dos novos usos que se possa fazer de algo que, a rigor, já estava “meio solto por aí”...

Para pensar um pouco mais sobre tudo isso, pode-se recorrer à quase solução dada por Michel Foucault, que usamos como epígrafe a esta seção: “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno” (Foucault, 1999, p. 26).

## Empreendedorismo de si

Si — forma oblíqua tônica do pronome pessoal reto das terceiras pessoas do singular e do plural, sempre regido de preposição (exceto *com*).  
(Houaiss, 2009, verbete *si*).

Como aconteceu na seção anterior, o *empreendedorismo* é uma palavra que também parece falar por si mesma: ela denota uma capacidade ou disposição de transformar uma ideia em um projeto e, depois, exe-

cutá-lo — na forma de um negócio, empreendimento, objeto material ou atividade. Não basta apenas fazer um projeto; o empreendedorismo exige sua execução. Até aí, estamos no campo do senso comum. O que muda decisivamente o rumo das coisas é a particularização introduzida pelo *de si*. Vejamos isso mais de perto.

O sufixo - *ismo* denota um movimento coletivo centrípeto daqueles que empreendem, como que convergindo e nucleando todos eles em torno de um mesmo objetivo, mesma ideia ou prática etc. A locução *de si* aponta para o fato de que não se trata de os processos envolvidos nesse empreendedorismo serem externos àqueles que empreendem, serem externos às pessoas empreendedoras, mas sim de que tais processos são reflexivos e têm por objetivo aqueles mesmos que empreendem, afetando suas próprias subjetividades ou, no sentido foucaultiano, suas próprias almas.<sup>6</sup> Aponta, também, para o individualismo, para o “cada-um-por-si”, para a tendência à solidão dos sujeitos neoliberais.

É justamente neste ponto que o empreendedorismo atende e se liga à racionalidade neoliberal. Trata-se de uma racionalidade imanente ao capitalismo — principalmente na versão do capitalismo cognitivo — e que gera a mercadorização das atividades e valores humanos e, por isso, centra-se na acumulação diferencial, na exploração, na monetarização, na competição e na espetacularização. (Saraiva; Veiga-Neto, 2009). O neoliberalismo carrega, “dentro de si”, as mesmas pulsões que alimentam o capitalismo: pulsão de acumular, explorar os recursos e possibilidades oferecidas pelo seu entorno, competir, espetacularizar-se<sup>7</sup> etc.

Se entendemos o neoliberalismo como entendeu Michel Foucault — a saber, não como uma ideologia ou sistema econômico, mas como uma

---

<sup>6</sup> Usamos a palavra *alma* no sentido dado por Foucault (1975, p. 34): “Não se deve dizer que a alma é uma ilusão ou um efeito ideológico. Mas sim que ela existe, que ela tem uma realidade, que ela é produzida. [...] A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política.” (Tradução nossa).

<sup>7</sup> Para uma discussão importante que conecta o neoliberalismo com a espetacularização, vide Sibilia (2008).

*forma de vida*<sup>8</sup> de certo modo associada ao capitalismo (Foucault, 2008) —, veremos que a racionalidade neoliberal não se efetiva na exterioridade dos atores que estão imersos no neoliberalismo, nem se efetiva no espaço das suas relações recíprocas. A racionalidade se efetiva no “interior” das próprias subjetividades daqueles atores. Digamos assim: eles não tomam — de fora e para si — a racionalidade neoliberal como instrumento para operarem suas atividades; eles a encarnam naturalmente como parte de si mesmos.

O sujeito neoliberal “perfeito” é aquele que incorpora completamente a racionalidade neoliberal, isso é, naturaliza-a como forma de vida e faz dela parte importante e decisiva do seu próprio corpo e de suas ações. Ele tem de saber viver por si e para si. Se pensarmos no verbo *atuar* como “representar o papel de uma personagem”, a rigor o sujeito neoliberal não atua, não finge, não representa; ele *é* neoliberal e *carrega em si mesmo* o neoliberalismo. Ele é o neoliberalismo feito corpo, ou seja, em termos foucaultianos ele é o neoliberalismo feito carne e alma.

É por isso, então, que hoje se fala em *Homo oeconomicus*, pois esse é o novo sujeito que carrega em si mesmo, no mais íntimo da sua alma, uma racionalidade econômica. Aqui, o econômico é entendido como uma lógica regida pelos princípios da acumulação, monetarização e competição, na qual cada um deve estar sempre em busca dos seus melhores desempenhos possíveis, de modo a ampliar (aquilo que se chama) seu *capital humano* e, assim, aumentar seu valor de troca (material e/ou simbólica), de modo a deixar todos os outros para trás.

---

<sup>8</sup> Ainda que não haja indicações explícitas de que Michel Foucault tenha tomado de empréstimo ao Segundo Wittgenstein a expressão *forma de vida* (*Lebensform*) — no sentido de essa expressão articular e fundir três elementos, como num tripé: 1) uma dada visão de mundo ou *Weltanschauung*; 2) determinados jogos de linguagem e 3) uma dada cultura —, eles estão falando na mesma coisa. Note-se o seu caráter linguageiro, colocando a linguagem como um amálgama fundamental do neoliberalismo. Para mais detalhes sobre *forma de vida*, vide Wittgenstein (1979), Glock (1998), Malcolm (1984) e Peruzzo Jr. (2011).

Neste ponto, propomos uma digressão. Façamos um desvio rápido do eixo deste texto, pois a discussão que iniciamos no parágrafo anterior nos faz pensar no *Homo œconomicus* e em termos dos tipos humanos em condições de se manterem dentro de um jogo perverso de precarização das suas vidas, conforme argumenta Butler (2019).

A busca pela capitalização de si exige do *Homo œconomicus* algumas derivações em subespécies que tanto podem os distinguir quanto podem mantê-los ou não na concorrência. Afinal, todos somos *Homo œconomicus*. Porém, poucos são aqueles que possuem as condições de se manterem aprendendo e conectados. Loureiro e Lopes (2015, 2019), ao problematizarem a aprendizagem como um imperativo de uma nova ordem econômica e social para o desenvolvimento, denominam *Homo œconomicus discentis accessibilis* aqueles tipos que assumem as condições de aprendizes para toda a vida e se dispõem a acessar outros e a serem acessados, assim estabelecendo uma base sobre a qual as práticas de empresariamento de si ganham maior ou menor expressão e força. Nas palavras daquelas autoras, ao conceituarem o *Homo œconomicus discentis accessibilis*, “tal figura –forjada em redes neoliberais renovadas constantemente pelas práticas do capitalismo de tipo econômico-financeiro – além de assumir a condição de aprendiz para toda a vida, bem como a de virtualidade de sua existência, deve estar sempre conectada ou disponível para acessar e ser acessada” (Loureiro, Lopes, 2019, p. 92).

Nesse sentido, todos somos capazes de aprender para toda a vida; portanto, tal condição inicial ou de partida não é algo que seja útil para distinguir uns dos outros – pelo menos se não entrarmos na discussão da normalidade instituída clinicamente. A chave nos parece ser as condições desiguais de aprendizagem, acessos e participação nas práticas que são usadas para distinguir e reconhecer competências. Inspirados em Judith Butler, pode-se dizer que a precarização ge-

ral da vida de muitos brasileiros, por exemplo, tem gerado educação, aprendizados e conectividades falhas. (Butler, 2019).

Estar sempre buscando os melhores desempenhos é uma prática que exige investimentos constantes na aprendizagem e na conectividade. Afinal, nestes tempos das redes e das interações entre inteligências humanas e artificiais, não basta ter ideias e inventar produtos reconhecidos pela potência que possuem de mudar as coisas e de gerar valor para o contexto em que se localizam. É preciso educar para viver em competição permanente, não só no limite das metas estabelecidas *a priori*, mas na sua constante extrapolação. Induzido a viver assintoticamente no limite, pouco importa que qualquer indivíduo seja capaz de aprender por toda a vida. Na lógica do capitalismo, o que faz diferença são as condições econômicas, sociais e culturais de manutenção dos indivíduos em espaços produtivos e estimuladores de uma “educação empreendedora”. Tudo isso gera e alimenta vidas marcadas pela sensação permanente de débito: “está faltando alguma coisa”, “é preciso fazer mais e mais”, “tenho de me superar”.

Como bem sabemos, a economia, no seu sentido mais amplo, diz respeito ao balanço otimizado entre dois fluxos: de um lado, o que entra num sistema (para alimentá-lo) e, de outro lado, o que sai do mesmo sistema (como produto, ação etc.). Sendo assim, para a manutenção, otimização e ampliação do neoliberalismo, o *Homo economicus* se vê permanentemente instado a manter aquele balanço em equilíbrio, pelo menos o mais estável que possa ser. Como mostrou Maurizio Lazzarato (2017), vem principalmente daí a permanente sensação de endividamento que atormenta o *H. economicus*. Para usar a imagem deleuziana, todos nós — mergulhados, em maior ou menor grau, nessa lógica — vivemos quais *serpentes endividadas* (Deleuze, 1992).

Mas, como tudo isso se dá dinamicamente e todos os sistemas dinâmicos são entrópicos, ou seja, têm seus próprios desgastes, se faz necessário manter contínuos cuidados com a manutenção do sistema. Tais

cuidados incluem, principalmente, a produção ou fabricação de novas subjetividades neoliberais, bem como a “animação” para que mais e mais indivíduos acreditem nele e continuem trabalhando a favor do sistema. É fácil entender que é justamente aí que entra a Educação (institucionalizada ou não) e, na sua execução, a necessidade de retomarmos a ética. E é bom lembrar que, no fundo disso tudo, ressoam as célebres perguntas nietzschianas: “que estamos nós fazendo com nós mesmos?” e “que estão os outros fazendo conosco?”

## Educação

Como anunciamos mais acima, sobre a Educação não seguimos o entendimento canônico partilhado pela esmagadora maioria de especialistas, professoras e professores, educadores e educadoras em nosso país. Optamos por partir da etimologia, de modo a não carregar (para dentro dos sentidos dados a essa palavra) qualquer preceito moral, qualquer prescrição política, quaisquer otimismo ou pessimismos. Interessa-nos dar à Educação um sentido mais descarnado e (digamos) mais operacional. Não se trata, para nós, de conceituá-la por aquilo que ela deveria fazer, mas sim por aquilo que ela é capaz de fazer e por aquilo que efetivamente faz.

Tal descarnamento conceitual não significa praticar uma educação sem preocupações éticas ou sem alinhamentos com a moral vigente num dado grupo social. Bem ao contrário, tais preocupações e alinhamentos são absolutamente imprescindíveis; mas ambos têm de vir de fora, em sintonia com a sociedade onde se efetivam os processos educativos.

Justamente neste ponto, vale esclarecer que seguimos Michel Foucault e a sua divisão conceitual entre *ética* e *moral*. Como explica Edgardo Castro, por *moral*, Foucault entende “um conjunto de valores e regras que são propostas aos indivíduos e aos grupos por diferentes aparatos prescritivos (as famílias, as instituições educativas, as igrejas etc.), de maneira mais ou menos explícitas” (Castro, 2009, p. 155), bem como “os comportamentos morais dos indivíduos, à medida que se adaptam, ou não, às

regras e aos valores que lhe são propostos” (Castro, 2009, p. 155). Por *ética*, Foucault entende a relação que cada indivíduo estabelece consigo mesmo, como um conjunto de práticas que cada um executa sob aqueles preceitos morais e aparatos que os prescrevem. Assim, “o termo *ética* refere-se a todo esse domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral [...] refere-se à relação consigo mesmo, é uma prática, um *êthos*, um modo de ser” (Castro, 2009, p. 156).

Em suma, para nós, as dimensões morais, políticas, estéticas, religiosas etc. não são próprias da Educação, não são inerentes ou iminentes a ela. Essas dimensões vêm de fora, vêm daqueles e daquelas que educam, que colocam a Educação em movimento. Pode-se educar tanto para o bem quanto para o mal, tanto para a liberdade quanto para a escravidão, tanto para a autonomia quanto para a heteronomia. Assim como há educação progressista, há também educação conservadora; como há educação para a paz, há educação para a guerra. Há educação para as democracias e há educação para as ditaduras. Nada disso é, por si mesmo, apanágio natural da Educação. Sendo assim, aumentam as responsabilidades docentes.

Colocamos nosso foco não naquilo que a Educação *pode* ou *deve* fazer, mas naquilo que ela *é* e *faz* – entendendo os verbos *ser* e *fazer* nos seus sentidos mais desidratados possíveis. E, para isso, vamos à origem da palavra *educação*. Etimologicamente, educação como a ação de tirar alguém do lugar que ocupa ou ocupava no mundo e sua trazida para um outro lugar, justamente o lugar daquele e daquelas que educam.

É isso o que nos mostra a etimologia. O verbo educar é formado pela fusão das duas formas latinas: o prefixo *ex-* (*para fora, de um lugar para outro*) com o verbo *duco, ducere* (*levar, carregar*). Assim, quem educa traz o(s) outro(s) – aquele(s) e aquela(s) que ainda não estavam aí (estrangeiros, recém-chegados, estranhos, outros etc.) – para o lugar de quem educa. São os educadores e as educadoras que dão o tempero à educação, isso é, fazem-na autoritária ou democrática, progressista ou conservadora, para o bem ou para o mal etc. *Ipsa facto*, a preparação para a docência tem de, necessariamente, ocupar-se e preocupar-se com a formação ética dos

futuros educadores e educadoras, atendendo cuidadosamente os ditames da moral do grupo social em que ela acontece.

Fica claro, então, por que o neoliberalismo – como vimos, entendido como *forma de vida* – depende muitíssimo da Educação. Não se trata apenas de instrumentalizar e “treinar” os recém-chegados – crianças e jovens, principalmente – para se adaptarem à racionalidade neoliberal ou para saberem executar ações inovadoras ou para conhecerem as regras do empreendedorismo e do cuidado de si. Bem mais do que isso, o neoliberalismo exige que a Educação introjete, em cada um – precocemente e como naturais –, os valores e práticas baseadas na acumulação, na competição, na monetarização, no individualismo etc. Em outros termos, sem uma educação pautada pelo neoliberalismo, esse mesmo não se sustenta. Uma educação neoliberal é tanto alimentada pela racionalidade neoliberal quanto, ao mesmo tempo, a alimenta. Esse círculo vicioso se fecha quando se introduz as noções de *empresário de si mesmo* e *capital humano*.

Assim, se quisermos frear ou abrandar os avanços do neoliberalismo, temos um trabalho árduo e delicado à nossa espera. Além de todos os obstáculos que, tradicionalmente, já enfrentávamos para preparar nossos alunos e nossas alunas para a docência, agora temos mais essa dificuldade: é preciso “abrir suas almas” para que compreendam e aceitem a carga reacionária e elitista de exclusão, individualismo, consumismo e competitividade, próprias do neoliberalismo.

As práticas educacionais – principalmente as escolares – constantemente tanto distinguem ou diferenciam os sujeitos quanto os discriminam, de modo que, já de início eles partem de condições desiguais para se tornarem empreendedores de si mesmos. Conforme propõem Carine Loureiro e Maura Lopes, para educar o *Homo œconomicus discentis accessibilis*,

[...] é urgente questionarmos a escola, “exigindo-se dela outros formatos, talvez mais focados no tempo potência virtual de criação do novo do que no espaço de confinamento disciplinar. Outras possibilidades de aprendizagem, menos pautados no tempo e no espaço, mas com uma condução pedagógica mais afinada à cultura digital” (Loureiro, Lopes, 2019, p. 92).

## Fechamento

Chegados a este ponto, nos resta fazer uma rápida costura final, relembrando a importância que damos à etimologia e aos necessários cuidados com os discursos – principalmente em termos das palavras e expressões que usamos. É preciso ter claras, também, as conexões entre a inovação e o empreendedorismo de si com os cenários neoliberais da Contemporaneidade. Um lugar-comum: vivemos num mundo cada vez mais acelerado, instável, efêmero, flexível etc.

Um cenário assim fluido e em mutações constantes exige novas formas e novas relações de trabalho. Tudo isso demanda novos sujeitos e, por isso mesmo, novos processos de subjetivação. Não queremos ser prescritivos, mas é fácil constatar que a Educação – principalmente na sua forma escolar – tem, *em e para* tudo isso, uma importância crucial. Ela tem se tornado cada vez mais necessária não apenas como instituição encarregada de ensinar (os assim chamados) *conteúdos*, mas principalmente como instituição encarregada de fabricar os novos sujeitos, essas novas almas mais bem ajustadas ao neoliberalismo.

Tais constatações não implicam, de modo nenhum, uma defesa do neoliberalismo. Aliás, bem ao contrário... Para nós, o que mais interessa é – tão fria e objetivamente quanto for possível – analisarmos a racionalidade neoliberal, suas demandas, seus efeitos, os mecanismos que a reproduzem e reforçam (especialmente nas formas de políticas e práticas educacionais, escolares ou não). Refinar nossa compreensão acerca das difíceis realidades que hoje nos desafiam é condição absolutamente necessária – ainda que insuficiente – para seu enfrentamento minimamente satisfatório e sua necessária contestação.

Coisas tais como a *ressignificação* das estruturas curriculares, o *aperfeiçoamento* das novas tecnologias educacionais que estão explodindo por toda parte, *busca* de novos sentidos e regramentos para a educação escolar e *refinamento* da nossa compreensão sobre as relações entre o neoliberalismo e a educação são alguns dos grandes desafios que a docência, tem pela frente.

## Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOCAYUVA, Izabela. Parmênides e Heráclito: diferença e sintonia. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 122, Dez/2010, p. 399-412.
- BUTLER, Judith. **Vida Precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DASCAL, Marcelo. **Interpretação e compreensão**. Porto Alegre: Unisinos, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir: naissance de la prison**. Paris: Gallimard, 1975.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HEIDEGGER, Martin. **Heráclito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.
- GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- HESE, Mary B. **The structure of scientific inference**. London: Macmillan, 1974.
- HOUAISS, Antônio. **Houaiss eletrônico 3.0**. São Paulo: Objetiva, 2009.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. São Paulo: n-1, 2017.
- LOUREIRO, Carine B.; LOPES, Maura C. Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem econômica e social para o desenvolvimento. **Pedagogia y Saberes**, n. 51, 89-102, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n51/0121-2494-pys-51-89.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2025.
- LOUREIRO, Carine B.; LOPES, Maura C. A promoção da inclusão digital e a constituição do *Homo economicus accessibilis*. Porto Alegre, **Educação**, v. 38, n. 3, p. 329-339, set.-dez., 2015.
- MALCOM, Norman. **Ludwig Wittgenstein: a Memoir**. New York: Oxford University Press, 1984. Disponível em: <https://archive.org/details/ludwig-wittgenstein-a-memoir-with-a-biographical-sketch-malcolm-norman-wright-georg-henrik-von/page/134/mode/1up>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- MAUTHNER, Fritz. **O avesso das palavras**. São Paulo: Trinta e Quatro, 2024.

PERUZZO Jr., Léo. O conceito de Lebensform (formas de vida) na filosofia de Wittgenstein. Rio de Janeiro: *Ítaca*, n. 17, 2011.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai/ago 2009. p. 187-201.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, Rosa (org.). **Eu e o outro**: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais. Porto: Areal, 2007. p. 19-35.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. In: **Os Pensadores**: Wittgenstein. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Últimos escritos sobre a Filosofia da Psicologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

# Ética e docência: os desafios das mudanças climáticas e a proteção dos direitos humanos fundamentais

---

Milene Consenso Tonetto | Andrei Luiz Lodéa

## Considerações iniciais

As mudanças climáticas representam um dos desafios ambientais mais complexos enfrentados pela humanidade. Seus efeitos já são visíveis e não podem ser atribuídos apenas a fatores naturais, pois há evidências de que são provocados por atividades humanas, principalmente a queima de combustíveis fósseis, intensificada desde a Revolução Industrial. Esses impactos afetam desproporcionalmente os países em desenvolvimento, que, apesar de serem menos responsáveis pelas emissões de gases de efeito estufa (GEE), sofrem as maiores consequências. Além dos impactos ambientais, áreas como a educação também são afetadas. Eventos extremos, como chuvas intensas e secas, prejudicam a infraestrutura escolar e o acesso à educação, além de gerar escassez de alimentos e aumento de doenças, o que pode levar à evasão escolar. As respostas

das famílias às mudanças climáticas, como a migração, também interferem na educação e podem agravar esse problema. Considerando a Lei 9.795/1999, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental, e as orientações do MEC para incluir tópicos de educação ambiental nos currículos, é imprescindível que as escolas abordem esses temas. A relação entre ética e docência torna-se clara ao integrá-los nas atividades em sala de aula, pois docentes, desafiados na missão de educar, têm a responsabilidade de promover uma compreensão crítica dos dilemas morais e sociais gerados pelas mudanças climáticas, incentivando o engajamento dos alunos na busca por soluções.

Este verbete explora as vantagens e desafios de abordar as mudanças climáticas pela perspectiva dos direitos humanos, avaliando se esse enfoque pode contribuir para uma resposta mais eficaz e sustentável, alinhada com as obrigações dos Estados. Embora uma abordagem baseada em direitos humanos não capture todos os impactos moralmente relevantes das mudanças climáticas (por exemplo, o valor da natureza não-humana e da biodiversidade), ela oferece elementos essenciais. Isso é especialmente relevante para a prática docente, que pode desempenhar um papel central na formação voltada à educação ambiental e à proteção dos direitos humanos ameaçados, especialmente na formação das crianças, adolescentes e jovens. Destaca-se que a educação tem um papel fundamental na construção de um futuro sustentável e de capacidades para a mitigação e adaptação aos impactos climáticos. Como definido no documento *Nosso Futuro Comum*, o desenvolvimento sustentável busca atender às necessidades atuais sem comprometer as gerações futuras, enfatizando a responsabilidade intergeracional (UN, 1987). Isso conecta presente e futuro, criticando currículos que focam apenas no passado (Selby; Kagawa, 2014, p. 12). Os direitos humanos podem contribuir para esse enfoque ao garantir que as necessidades de todas as pessoas, especialmente as mais vulneráveis, sejam levadas em conta nas decisões que moldam o futuro, de modo que isso promove uma sociedade comprometida com a justiça climática e a garantia equitativa dos direitos humanos como “Direitos”.

## Análise conceitual dos direitos humanos

Os direitos humanos podem ser definidos como garantias morais básicas que todos os seres humanos possuem, independentemente de legislações que os garantam ou não, em qualquer país ou cultura, simplesmente por serem humanos. A partir das contribuições de diversos especialistas (Nickel, 2007; Shue, 1996), é possível identificar características fundamentais na definição contemporânea de direitos humanos, das quais são elencadas as mais relevantes para o presente trabalho.

- I. *Os Direitos Humanos são “Direitos”*: todos os direitos possuem (a) um titular, que é a parte que detém o direito; (b) um objeto, ou seja, aquilo que é assegurado por esse direito; e (c) um destinatário, a parte que deve garantir o direito. A maioria dos direitos humanos são direitos de reivindicação, ou seja, impõem responsabilidades e deveres aos destinatários.
- II. *Pluralidade dos Direitos Humanos*: Os direitos humanos abordam uma variedade de assuntos e problemas, por exemplo, como garantir julgamentos justos, eliminar a escravidão, prevenir genocídios, garantir a educação ou um meio ambiente não poluído etc. Embora alguns filósofos possam defender uma lista menos extensa de direitos humanos, a pluralidade é amplamente aceita.
- III. *Prioridade dos Direitos Humanos*: Os direitos humanos são padrões morais de alta prioridade, fortes para prevalecerem quando entram em conflito com outras considerações. Eles exigem justificativas robustas que se aplicam globalmente para sustentar sua independência e alta prioridade.
- IV. *Universalidade dos Direitos Humanos*: Todos os seres humanos possuem direitos humanos, independentemente de características como raça, gênero, religião, status social ou nacionalidade. No entanto, a universalidade pode ter qualificações. Além disso, alguns tratados de direitos humanos focam em

grupos vulneráveis, como minorias raciais, mulheres, povos indígenas e crianças.

- V. *Limites morais*: Os direitos humanos representam “limites” morais abaixo dos quais as pessoas não devem permanecer (Shue, 1996, p. 18). Eles designam os requisitos morais mais fundamentais que os indivíduos podem exigir dos outros.

A análise fornecida anteriormente não esgota todas as características dos direitos humanos, mas oferece uma base sólida para sua definição e implicações éticas. Isso permite um entendimento unificado, essencial para avançar nas próximas seções, que examinam a aplicação dos direitos humanos no contexto das mudanças climáticas e o compromisso ético de combater as injustiças que afetam os mais vulneráveis. Isso pode ser relevante na prática docente, pois a educação não só promove a conscientização sobre os direitos humanos em face das mudanças climáticas, mas também capacita as pessoas a desempenharem um papel ativo na proteção e promoção desses direitos, fortalecendo a relação ética que deve existir entre educação, direitos humanos e a resposta aos desafios climáticos emergentes.

## Impactos das Mudanças Climáticas, Educação e Direitos Humanos

Em 2010, Simon Caney publicou o artigo *Climate Change, Human Rights, and Moral Threshold*, no qual explora a relação entre as mudanças climáticas e os direitos humanos (Caney, 2010). Ele argumenta que os efeitos das mudanças climáticas antropogênicas comprometem a fruição de três direitos humanos: (1) o direito à vida, (2) o direito à saúde e (3) o direito à subsistência. Caney fundamenta seu argumento em uma concepção negativa de direitos, especificamente, o direito de não ser prejudicado por outros (2010, p. 166). Dado que as mudanças climáticas resultam de ações humanas, o princípio de não causar dano seria suficiente para justificar esses três direitos humanos fundamentais. Ainda que não rejeite uma interpretação mais ambiciosa dos direitos humanos, Caney argumenta que

não é necessário recorrer a ela para reconhecer que as mudanças climáticas ameaçam a fruição dos direitos a seguir:

- **Direito à vida:** “Ninguém poderá ser arbitrariamente privado de sua vida”. Essa formulação, apresentada no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966), define o direito à vida como um direito negativo, impondo a obrigação de não privar as pessoas de suas vidas de maneira arbitrária. As mudanças climáticas ameaçam esse direito, pois eventos climáticos extremos, como tempestades, inundações, secas e ondas de calor já estão causando mortes.
- **Direito à saúde:** “Todas as pessoas têm o direito de que ninguém aja de modo a criar sérias ameaças à sua saúde” (Caney, 2010, p. 167), assim sendo, impõe-se a obrigação de não prejudicar a saúde alheia, em vez de exigir a maximização da saúde para todos. As mudanças climáticas comprometem esse direito ao aumentar a ocorrência de doenças e lesões decorrentes de eventos climáticos extremos, além de ampliar a disseminação de doenças como malária, dengue, amplificando as preocupações com novas pandemias.
- **Direito à subsistência:** “Todas as pessoas têm o direito de não serem privadas dos meios básicos de subsistência”. As mudanças climáticas colocam esse direito em risco ao intensificar secas que comprometem a segurança alimentar, ao provocar escassez de água, ao elevar o nível do mar, submergindo áreas agrícolas, e ao causar inundações que resultam em perda de colheitas (Caney, 2010, p. 166-167).

Os três direitos propostos podem servir como requisitos mínimos para alcançar um consenso teórico e político mais amplo em relação às mudanças climáticas. Embora outros direitos humanos também sejam impactados, focar nesses três torna as reivindicações de violação menos controversas. Esses direitos são amplamente reconhecidos como fundamentais e protegidos por instrumentos internacionais, como a Declaração

Universal dos Direitos Humanos de 1948. Eles são vinculativos para os Estados, incorporados em diversas constituições nacionais e garantidos em âmbitos doméstico, regional e internacional. Além disso, é possível visualizar o vínculo entre a educação e a defesa desses direitos. É dentro desse contexto que a prática docente assume o papel fundamental de capacitar indivíduos e comunidades a compreenderem os impactos das mudanças climáticas, reivindicar seus direitos e reconhecer as obrigações éticas tanto individuais quanto governamentais. É fundamental garantir que os futuros educadores estejam preparados para abordar essas questões cruciais em suas práticas educativas. Ao manter o foco na formulação negativa dos direitos e em uma lista mínima amplamente reconhecida, o argumento pode ser aceito por diferentes concepções éticas, promovendo um consenso eficaz.

## Aplicação dos direitos humanos na educação para enfrentar as mudanças climáticas

A partir do exposto, é possível identificar algumas vantagens da aplicação dos direitos humanos no enfrentamento das mudanças climáticas. *Primeiro*, é amplamente reconhecido que os três direitos humanos ameaçados pelas mudanças climáticas (vida, saúde e segurança alimentar) são vinculativos para os governos. A ciência comprova que os efeitos adversos das mudanças climáticas antropogênicas comprometem a fruição desses direitos, justificando, assim, o dever das nações de mitigar as emissões e adaptarem-se aos impactos. A adesão a acordos internacionais, como o Acordo de Paris (UNFCCC, 2015), reforça a obrigação dos Estados de enfrentarem as mudanças climáticas para proteger esses direitos. Além disso, considerando que as mudanças climáticas são uma questão de direitos humanos, a compensação para aqueles cujos direitos foram violados também pode ser justificada. Portanto, de que forma os países desenvolvidos devem oferecer compensação por seu papel na poluição da atmosfera – um recurso global compartilhado por todas as nações? É

fundamental que a educação aborde a questão de *se* e *como* os países desenvolvidos devem compensar por sua contribuição na poluição global garantindo a adesão ao princípio da proporcionalidade. O Acordo de Paris, por sua vez, defende o *princípio das responsabilidades comuns, porém diferenciadas*, reconhecendo que as nações têm responsabilidades distintas em relação, dependendo de suas capacidades e níveis de contribuição histórica para o problema (UNFCCC, 2015, art. 3). Por esse motivo, é essencial que as discussões em sala de aula enfoquem as diferentes responsabilidades dos países no combate às mudanças climáticas, promovendo uma compreensão crítica sobre justiça climática e ações globais coordenadas.

*Segundo*, dada a alta prioridade atribuída aos direitos humanos, sua proteção deve prevalecer em situações de conflito com outras questões, como o crescimento econômico. No contexto das mudanças climáticas, isso implica que os Estados/países têm a obrigação de respeitar, proteger e cumprir os direitos humanos, mesmo diante de desafios econômicos ou políticos. A necessidade de atender aos direitos econômicos não pode ser utilizada como justificativa para evitar ações decisivas na redução das emissões, mesmo que tais ações exijam investimentos significativos. Ademais, a propriedade privada, especialmente no contexto do “Capitaloceno”, não deve ser considerada superior aos direitos fundamentais à vida, saúde e subsistência. A defesa da propriedade privada não pode justificar a degradação ambiental ou a violação dos direitos humanos; ao contrário, as políticas devem priorizar a proteção desses direitos fundamentais sobre os interesses econômicos. A cooperação internacional e o avanço em tecnologias limpas são essenciais para equilibrar essas responsabilidades e mitigar a tensão entre o desenvolvimento econômico e a proteção dos direitos humanos. É fundamental que a educação analise as forças econômicas, sociais e políticas globais que estão por trás dos problemas gerados pelas mudanças climáticas.

*Terceiro*, uma abordagem baseada nos direitos humanos pode contribuir para a mitigação das injustiças intergeracionais e intrageracionais associadas às mudanças climáticas. Essas injustiças decorrem do fato de

que os países desenvolvidos historicamente contribuíram mais para o agravamento das mudanças climáticas, enquanto as populações dos países em desenvolvimento suportam os impactos ambientais mais severos. Além disso, tanto as gerações atuais quanto as passadas foram responsáveis por emissões que causam o aquecimento global, mas as mudanças climáticas afetam desproporcionalmente as crianças de hoje e as futuras gerações. Essa injustiça intergeracional é agravada pelo fato de que crianças e gerações futuras não têm voz nas decisões políticas sobre a gestão dos riscos climáticos. O reconhecimento de que todos possuem direitos iguais pode reforçar a responsabilidade dos países mais ricos no combate às mudanças climáticas e promover ações justas e eficazes. Como mencionado, o desenvolvimento sustentável é definido como o atendimento das necessidades atuais sem comprometer as necessidades das *futuras gerações*, destacando a responsabilidade intergeracional. A educação orientada ao futuro promove cenários preferenciais alinhados com valores e prioridades de assegurar as mesmas oportunidades de uma vida plena que as gerações presentes. Essa perspectiva é essencial para a formulação de políticas públicas que não apenas respondam às crises atuais, mas que também promovam um futuro mais justo e sustentável.

*Quarto*, considerando que os direitos humanos estabelecem limites morais fundamentais abaixo dos quais as pessoas não devem permanecer, é injusto que países em desenvolvimento, com indivíduos em extrema pobreza, sejam obrigados a restringir suas emissões de subsistência, perpetuando, assim, sua condição de pobreza, enquanto aqueles que desfrutam de maior afluência, com emissões que resultam de atividades luxuosas, não estão sujeitos às mesmas restrições (Shue, 2014). Os países desenvolvidos alcançaram crescimento econômico por meio do uso intensivo de combustíveis fósseis, enquanto os países em desenvolvimento são pressionados a limitar o uso desses recursos em suas estratégias de desenvolvimento. Dessa forma, a aplicação dos direitos humanos nas políticas climáticas promove uma abordagem mais equitativa e justa, protegendo os mais vulneráveis e garantindo que eles não sejam forçados a carregar

o peso desproporcional da mitigação das ameaças climáticas. A educação assume um papel crucial na adaptação aos desafios da mudança climática, ajudando a reduzir a vulnerabilidade das comunidades e fortalecendo sua capacidade de resposta às transformações sociais, econômicas e ambientais. Ela capacita as pessoas a tomarem decisões informadas para ajustar suas vidas e meios de subsistência, mitigando riscos e vulnerabilidades. Além disso, a educação é fundamental para superar a pobreza, pois oferece conhecimento e habilidades que ampliam as oportunidades econômicas, contribuindo para quebrar o ciclo da pobreza.

*Quinto*, as ameaças aos direitos à vida, saúde e subsistência causadas pelas mudanças climáticas estão forçando muitas pessoas a deslocarem-se de suas localidades de origem. Especialistas apontam que esses impactos já estão criando milhões de *refugiados climáticos* e utilizam o termo “refugiados” para referirem-se a todas as pessoas deslocadas devido às mudanças climáticas (Brown, 2024). No entanto, a definição de “refugiado”, segundo o direito internacional, não cobre os deslocados pelos impactos das mudanças climáticas, mas apenas aqueles que fogem de seus países “devido a um bem-fundado medo de perseguição por razões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um grupo social específico ou opinião política” (Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados, 1951, Art.1). Em alguns contextos, a definição pode estender-se a pessoas que escapam de “eventos que perturbam gravemente a ordem pública”. Portanto, a Convenção de 1951 não abrange a possibilidade de os afetados pelas mudanças climáticas solicitarem o status de refugiado nos países para os quais se deslocam. Donald Brown (2024) argumenta que, uma vez que as mudanças climáticas frequentemente causam deslocamento interno antes de forçar a migração internacional, e que, em alguns casos, o deslocamento climático interage com conflitos armados e violência, a inclusão dessas pessoas na definição de refugiados poderia ser justificada. “As pessoas podem ter uma exigência válida (*valid claim*) a status de refugiado, por exemplo, onde os efeitos adversos das mudanças climáticas interagem com conflitos armados e violência” (Brown, 2024, p. 136). Dada

a crescente gravidade das mudanças climáticas, o termo “refugiado” deveria ser ampliado para incluir aqueles deslocados por essas causas. À medida que a migração causada pelas mudanças climáticas aumenta, a educação sobre justiça climática deve incluir a reflexão sobre se os refugiados climáticos possuem direitos e garantias nos países de acolhimento. Após discutir as vantagens, abordamos, a seguir, os desafios na aplicação dos direitos humanos.

## Desafios da aplicação legal dos direitos humanos às mudanças climáticas: subsídios para uma reflexão ética em sala de aula

Nesta seção, abordaremos casos de litígio climático, especialmente aqueles cuja discussão em sala de aula pode proporcionar aos alunos uma compreensão sobre como a justiça climática *atualmente* opera na prática, destacando também suas complexidades. Embora seja evidente que as mudanças climáticas interferem na capacidade de usufruir dos direitos à vida, saúde e subsistência, determinar se isso configura uma violação legal desses direitos é uma questão mais complexa, exigindo um olhar ético razoável sobre esse problema real. Segundo alguns especialistas, estabelecer uma violação legal no contexto das mudanças climáticas tem sido um desafio (Lewis & Brown, 2024, p. 54). Por exemplo, em 2005, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) rejeitou o pedido dos povos Inuit, que alegavam a falha dos Estados Unidos em lidar com as mudanças climáticas constituía uma violação de seus direitos humanos sob a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948). Embora a Comissão tenha reconhecido as interferências nos meios de subsistência e cultura dos povos Inuit, ela recusou dar seguimento à petição, alegando que os requerentes não forneceram informações suficientes para que a CIDH, naquele momento, determinasse se os fatos alegados configurariam uma violação dos direitos protegidos pela Declaração Americana (Inuit Petition, 2005). Os povos originários estão frequentemente na linha de frente pela proteção de suas terras e ecossistemas, enfrentando corpo-

rações e governos cujas ações afetam não apenas seus territórios e culturas, mas também a estabilidade climática global. Explorar essas narrativas em sala de aula amplia a compreensão dos alunos sobre essas complexas interações globais. É fundamental que os alunos entendam as forças econômicas, sociais e políticas que estão por trás desse problema.

A natureza cumulativa, transfronteiriça e de longo prazo das emissões de GEE dificulta provar a violação dos direitos humanos no contexto das mudanças climáticas. O direito internacional atribui obrigações aos Estados em relação às pessoas sob sua jurisdição, mas as mudanças climáticas dificultam estabelecer umnexo causal entre emissões globais e seus impactos, dificultando a atribuição de responsabilidades. Ao contrário de um despejo ilegal, cujas consequências são rastreáveis e localizadas, as emissões resultam de fontes acumuladas ao longo de décadas e seus efeitos, como eventos climáticos extremos, ocorrem em locais distantes, dificultando a identificação de responsáveis, o que limita a eficácia do Princípio Poluidor-Pagador (PPP) para a distribuição de encargos de mitigação e adaptação. Desde a tentativa pioneira dos povos Inuit de usar os direitos humanos para enfrentar as mudanças climáticas, ocorreram evoluções na jurisprudência e os avanços na compreensão desse fenômeno ajudaram a superar desafios relacionados à causalidade e à atribuição de responsabilidades. (Lewis; Brown, 2024, p. 54). O caso mais famoso ocorreu em 2015, quando a *Urgenda Foundation*, um grupo ambientalista holandês, e 900 cidadãos processaram o governo holandês, exigindo uma redução de 25% nas emissões de GEE até 2020, argumentando que a meta de 17% era insuficiente. Em 2015, o Tribunal de Haia ordenou essa redução com base em princípios de direitos humanos. O governo apelou, mas, em 2019, a Suprema Corte dos Países Baixos confirmou a decisão, determinando que o governo estava violando seu dever de proteger os direitos à vida e à privacidade sob a Convenção Europeia dos Direitos Humanos (*State of the Netherlands v. Urgenda Foundation*, 2019).

A docência deve ser vista como uma missão decisiva em como comprometer os governos e tribunais, seja em nível local ou internacio-

nal, na garantia dos direitos humanos em uma perspectiva intergeracional para a proteção e conservação do ambiente natural e conectado com o mundo humano. Outros dois casos ilustram como os órgãos internacionais podem revisar os obstáculos aos litígios de direitos humanos relacionados às mudanças climáticas. Casos liderados por jovens ativistas podem inspirar os alunos a perceberem como suas próprias vozes podem ter impacto. Por exemplo, em 2018, Greta Thunberg começou a sair da escola e a manifestar-se no parlamento da Suécia com a mensagem “*School Strike for Climate*”. A mensagem espalhou-se e outros estudantes em todo o mundo começaram a realizar greves todas as sextas-feiras, dando origem ao movimento “*Fridays for Future*” (Thunberg, 2019). Discuti-los em todos os espaços da educação formal, da escola à universidade, pode oferecer aos estudantes em formação histórias inspiradoras sobre as ações e pensamentos de jovens de outras sociedades a respeito do tema.

**Caso Sacchi et al. Vs. Argentina et al., 2019:** Dezesesseis crianças entraram com uma petição no Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CRC), alegando que Argentina, Brasil, França, Alemanha e Turquia violaram a Convenção sobre os Direitos da Criança ao não tomar medidas contra as mudanças climáticas. Alegaram que as emissões insuficientemente reduzidas ameaçam seus direitos à vida, saúde, cultura e ao melhor interesse da criança, especialmente nas comunidades indígenas. Seguindo o parecer de 2017 da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), que reconhece o direito a um meio ambiente saudável como direito humano, o CRC concluiu que os Estados têm responsabilidades extraterritoriais em relação à poluição de carbono. A queixa foi considerada inadmissível, pois as crianças não esgotaram os recursos legais disponíveis em seus países.

**Caso Agostinho et al. Vs. Portugal et al., 2020:** Em 2020, seis jovens portugueses processaram 33 países no Tribunal Europeu de Direitos Humanos, alegando que a inação climática violava seus direitos à vida, privacidade e não discriminação, conforme os Artigos 2, 8 e 14 da Convenção Europeia. Eles afirmaram que incêndios florestais e ondas de calor em

Portugal ameaçam suas vidas e bem-estar, e que, como jovens, sofrerão os piores efeitos das mudanças climáticas. Em abril de 2024, o Tribunal declarou o caso inadmissível, limitando a jurisdição territorial a Portugal e rejeitando a ação contra os outros países. Portanto, o Tribunal recusou-se a seguir as abordagens mais expansivas de outros órgãos de direitos humanos (especificamente o apresentado no parecer da CIDH seguido pelo Comitê dos Direitos da Criança no caso *Sacchi et al. v. Argentina et al.*). A jurisdição territorial foi, portanto, estabelecida apenas em relação a Portugal e a queixa foi declarada inadmissível contra outros Estados respondentes.

Como pode ser notado, esses dois casos, movidos por crianças e jovens, argumentam que todos os Estados têm a obrigação de assegurar o respeito aos direitos humanos fazendo sua 'parte justa' para reduzir as emissões globais de GEE. Mas eles buscam impor essa obrigação contra Estados estrangeiros, argumentando que a previsibilidade dos impactos climáticos efetivamente *se estende* à jurisdição dos Estados para incluir todos os afetados por suas emissões intencionais e contínuas de GEE. Independentemente dos resultados negativos, eles ainda representam um marco importante na evolução de uma abordagem baseada em direitos humanos para as mudanças climáticas e já tiveram um impacto ao chamar a atenção para a situação daqueles afetados pelas mudanças climáticas, especialmente crianças e jovens. Ademais, a linguagem dos direitos humanos possui uma força moral poderosa que pode ajudar a impulsionar ações mais firmes, mesmo na ausência de uma vitória legal, estabelecendo consensos sobre quais princípios ou valores éticos devem ser protegidos para que todas as pessoas e seres vivos tenham a oportunidade de desenvolver suas capacidades em um meio ambiente justo, tanto no presente quanto como uma responsabilidade para o futuro.

## Considerações finais

A aplicação dos direitos humanos no enfrentamento das mudanças climáticas oferece vantagens significativas, como a promoção da justiça

intergeracional, a proteção dos mais vulneráveis nas políticas de mitigação e adaptação e a expansão do conceito de refugiados para incluir deslocados por impactos climáticos. Contudo, como evidenciado nos casos analisados, essa abordagem enfrenta desafios legais importantes, como a dificuldade de estabelecer umnexo causal direto entre as emissões globais e a atribuição de responsabilidades entre os diversos agentes. Além disso, é necessário expandir a abordagem dos direitos humanos para considerar o valor intrínseco da biodiversidade e da natureza não-humana. As mudanças climáticas impõem desafios enormes para animais não-humanos e biomas que precisam adaptarem-se rapidamente a mudanças extremas. Proteger os direitos humanos é crucial, mas deve ser feito em conjunto com o cuidado e a preservação do ambiente natural, reconhecendo a interdependência entre humanos e ecossistemas. A degradação contínua da natureza ameaça tanto a sobrevivência humana quanto o funcionamento de biomas. Portanto, a defesa dos direitos humanos precisa ser integrada a uma visão mais ampla que inclua a preservação da biodiversidade e a gestão responsável dos recursos naturais. É desse diagnóstico que resulta o desafio ético da docência como prática.

Por isso, esse cenário tem implicações diretas para a educação e o desafio ético da docência em um mundo que necessita urgentemente de ações efetivas para diminuirmos os riscos ao “Direitos” futuros de todos. Ao incorporar temas como os desafios ecológicos das mudanças climáticas no currículo, as escolas e universidades podem educar e formar as novas gerações sobre a importância de uma abordagem integrada que considere tanto os direitos humanos quanto a sustentabilidade ambiental. Abordar esses temas permite que a docência desenvolva uma compreensão crítica nos alunos sobre os dilemas morais e éticos envolvidos, além de prepará-los para atuarem como agentes de mudança em um mundo que enfrenta uma crise climática, que atinge de forma desproporcional, amplificando as injustiças climáticas, sobretudo nas populações mais vulneráveis dos países em desenvolvimento. A educação, a partir do ofício desempenha-

do pelo docente de forma ética, responsável e engajada, torna-se uma das últimas fronteiras na construção de um futuro sustentável e equitativo.

## Referências

AGOSTINHO, C.D., *et al.* Portugal and 32 Other States. **European Court of Human Rights**, App No 29371/20. 2008. Disponível em: <https://climatecasechart.com/non-us-case/youth-for-climate-justice-v-austria-et-al/>. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de abr. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 29 set. 2024.

BROWN, D. A. The responsibility of nations to address climate refugees and displaced persons. *In*: BROWN, Donald A.; GWIAZDON, Kathryn; WESTRA, Laura, eds. **The Routledge Handbook of Applied Climate Change Ethics**. New York, NY: Routledge, 2024.

CANEY, S. Climate Change, Human Rights, and Moral Thresholds. *In*: Gardiner, Stephen M. *et al.* **Climate ethics: essential readings**. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 2010. p. 163–177.

CONVENTION on the Status of Refugees. Human Right Instruments. **United Nations**, 1951. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-relating-status-refugees>. Acesso em: 09 jan. 2025.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). **Pedido de parecer consultivo sobre a interpretação dos Artigos 1(1), 4(1) e 5(1) da Convenção Americana sobre Direitos Humanos**, 2016. Disponível em: <https://climatecasechart.com/non-us-case/request-advisory-opinion-inter-american-court-human-rights-concerning-interpretation-article-11-41-51-american-convention-human-rights/>. Acesso em: 23 set. 2024.

INUIT Petition to the Inter-American Commission On Human Rights To Oppose Climate Change Caused By The United States Of America. **Inter-American Commission on Human Rights**, 2005. Disponível em: <https://climatecasechart.com/non-us-case/petition-to-the-inter-american-commission-on-human-rights-seeking-relief-from-violations-resulting-from-global-warming-caused-by-acts-and-omissions-of-the-united-states/> Acesso em: 21 set. 2024.

LEWIS, B.; BROWN, D. A. The Role of Human Rights in Setting a National Greenhouse Gas Emissions Target. *In*: **The Routledge Handbook of Applied Climate Change Ethics**, 52–58. Routledge, 2024.

NICKEL, J. W. **Making Sense of Human Rights**. Malden, MA: Blackwell. Revised and extended version of the 1987 first edition, Berkeley, CA: University of California Press, 2007.

SACCHI *et al.* v. Argentina, Brazil, France, Germany and Turkey. **Committee on the Rights of the Child**, Comm Nos 104-108/2019, 2019. Disponível em: <https://climate-sechart.com/non-us-case/sacchi-et-al-v-argentina-et-al/>. Acesso em: 21 set. 2024.

SELBY, D.; KAGAWA, F. **Mudança climática em sala de aula**: curso da UNESCO para professores secundários (fundamental II e ensino médio) sobre educação em mudança climática e desenvolvimento sustentável (EMCDS). Brasília: UNESCO, 2014.

SHUE, H. **Basic Rights**: Subsistence, Affluence, and U.S. Foreign Policy. Princeton University Press, 1996.

SHUE, H. Subsistence Emissions and Luxury Emissions. *In*: **Climate Justice Vulnerability and Protection**. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 46-67.

STATE of the Netherlands v. Urgenda Foundation. **Supreme Court of the Netherlands**, Case No 19/00135, 2019.

UNITED NATIONS (UN). **Universal Declaration of Human Rights**, 1948.

UNITED NATIONS (UN). Our Common Future. United Nations General Assembly, **Report of the World Commission on Environment and Development**, 1987. Disponível em: <http://www.un-documents.net/ocf-a1.htm>. Acesso em 15 out. 2024.

UNFCCC. Adoption of the Paris Agreement. 21st Conference of the Parties. Paris. **United Nations**, 2015. Disponível em: <https://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/eng/109r01.pdf> Acesso em: 10 out. 2024.

MOORE, J. W. The Capitalocene, Part I: on the nature and origins of our ecological crisis. **The Journal of Peasant Studies**, 44:3, 2017 594-630, DOI: 10.1080/03066150.2016.1235036. Acesso em: 30 out. 2024.

THUNBERG, G. **No one is too small to make a difference**. Penguin Books, 2019.

## Indicações de leitura

IPCC. Summary for Policymakers. *In*: **Climate Change 2023**: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, 2023. pp. 1-34, doi: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.001

CANEY, S. Climate Change, Human Rights, and Moral Thresholds. *In*: GARDINER, Stephen M. *et al.* **Climate ethics**: essential readings. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 2010. p. 163-177.

SELBY, D.; KAGAWA, F.. **Mudança climática em sala de aula**: curso da UNESCO para professores secundários (fundamental II e ensino médio) sobre educação em mudança climática e desenvolvimento sustentável (EMCDS). Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229737>. Acesso em: 30 out. 2024.

# Ética, docência e corporeidade: por uma educação sensível ao uso do corpo

---

Patricia Carlesso Marcelino | Eldon Henrique Mühl

*A docência é algo da ordem da delicadeza, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar.*

(Teixeira, 2007, p. 434)

**E**nsinar e aprender o uso do corpo e seu cuidado faz parte da docência. A forma de o ser humano ensinar a lidar com e a sentir a sua corporeidade, a estabelecer os regulamentos, as normativas, os controles comportamentais e sociais no uso do corpo não são universais e constantes, mas frutos de uma construção social, resultante de um contexto histórico e do poder dominante. O ser humano, ao viver em um determinado contexto social, interage de forma dinâmica, pois ao mesmo tempo em que atua sobre a realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando-o e direcionando suas formas de pensar, sentir, agir e ser.

As concepções éticas, estéticas e educacionais que o ser humano desenvolve a respeito de sua corporeidade e ao uso do corpo estão ligadas a condicionamentos econômicos, políticos, sociais e culturais. Em toda a cultura, a corporeidade é mais do que uma mera aparência ou embalagem do homem; ela é a própria constituição e configuração material e simbólica do nosso *ser no mundo*. Identificamo-nos como corpo e, por ele, tomamos consciência de nossa individualidade e deixamo-nos, por vezes, confundir com o meio ou com o outro, percebendo, ou não, os limites entre o eu, o outro e o meio. Pelo corpo ocorre o processo de identificação com o outro, ao percebermos que somos, em muitos aspectos, iguais ou semelhantes aos outros. Assim, num processo, ao mesmo tempo de socialização ou de normatização biopolítica e de individualização, nós reconhecemo-nos pelo corpo e percebemo-nos, simultaneamente, como semelhantes e diferentes em relação aos demais seres humanos.

Ocorre que vivemos em um tempo em que o poder tomou de assalto a vida e, com ela, o corpo, isto é, o poder penetrou todas as esferas da existência e mobilizou-as inteiramente a serviço da produção e reprodução do próprio sistema econômico e político vigente. Desde os genes, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade, tudo passa a ser condicionado pela ordem instituída. Conforme assinalam Foucault e Agamben, como tudo o mais, o corpo está sendo violado, invadido, colonizado, expropriado pelos poderes, especialmente pela biopolítica. Tornar o corpo dócil e útil, eis a finalidade da formação oferecida no atual contexto do capitalismo neoliberal.

O poder contemporâneo já não se incumbe nem de fazer viver, como postulava Foucault (2005), nem de fazer morrer, como antigamente era a incumbência do regime de soberania. O biopoder contemporâneo, o poder sobre a vida, faz sobreviventes, cria sobreviventes e produz sobrevida – é a produção da sobrevida. O biopoder contemporâneo tem essa incumbência, de produzir um espaço de sobrevida biológica, reduzir o ser humano a essa dimensão residual, não humana, vida vegetativa. A sobrevida é a vida humana reduzida ao seu mínimo biológico, é a vida sem

forma, reduzida ao mero fato biológico. No contexto atual, há um superinvestimento no corpo humano e o foco do sujeito desloca-se da intimidade psíquica para o próprio corpo. Hoje, o “eu” é o corpo, a subjetividade foi reduzida ao corpo. O corpo, nesse contexto, torna-se um cadáver vivo, uma máquina biológica desprovida de sensibilidade e de excitabilidade nervosa. É o que Agamben (2007) chama de vida nua, a vida humana reduzida ao seu mínimo biológico é a vida sem forma, sem direito, reduzida ao mero fato biológico, matável, sem qualquer responsabilização do assassino. É a vida de sobreviventes, sem direitos e sem dignidade.

Diante desse quadro, um dos espaços de resistência e de luta contra a violência e a vida e o corpo é a educação. No entanto, não se trata de qualquer educação, mas daquela que promove uma nova política de dimensão ética, fazendo da docência uma prática da liberdade. Analisar a perspectiva ética na educação do corpo é o objetivo deste capítulo.

## Corpo, Biopolítica, Ética e Educação

O corpo é uma produção que decorre do regime político e social vigente. Essa compreensão da produção social e política do corpo é muito bem analisada por Foucault (2005) e Agamben (2017; 2001). Conforme eles, o corpo é ao mesmo tempo um invólucro e uma superfície que se mantém ao longo da História. Ao contrário do sujeito que não existe *a priori*, que é constituído nas relações de poder-saber, o corpo, em Foucault (2005), preexiste como superfície e é transformável, moldável por técnicas disciplinares. Em razão dessa centralidade do corpo, o pensador francês preocupou-se com a história do corpo, da mesma forma que se preocupou com a história do sujeito moderno. Foucault fez uma história política do corpo, procurando esclarecer a ação que o corpo sofre pelas técnicas de poder presentes em instituições como escolas, hospitais, prisões, família, dentre outras. Para Foucault (2005), o corpo é a peça central sem a qual o poder não tem condições de ser exercido. Segundo ele, modernidade e “disciplinarização” do corpo são correspondentes. Ao descrever o funcionamento

da sociedade moderna, ele desvendou o funcionamento de uma série de dispositivos disciplinares, presentes no interior das instituições, que tomaram o corpo como objeto de sua ação (Foucault, 2005). Trata-se do que ele denominou de biopolítica.

Na sociedade contemporânea, o que constatamos é que a maior atenção dedicada ao corpo e às práticas relacionadas a ele apenas reforçam e solidificam o seu controle: quanto maior a atenção sobre o corpo, maior é a dominação sobre seu uso instrumental. Neste sentido, existe todo um conjunto de práticas que solidificam sua exploração e manipulação. A educação é um desses recursos. Por isso, a questão do corpo na educação merece muita atenção.

Historicamente, o corpo foi secundarizado em relação à alma e ao espírito. Do ponto de vista ético, o corpo, em determinadas obras de Platão e no cristianismo, foi considerado fonte do mal, dos pecados, dos enganos, da superficialidade. Por isso, suas manifestações deveriam ser controladas, reprimidas ou silenciadas pela razão e pelo exercício de uma disciplina repressiva. Cabe à alma governar o corpo. A partir do século XIX, porém, sob o influxo das tendências filosóficas de aspiração à vida, teve início a revisão do entendimento do corpo. Essa mudança intensificou-se quando o corpo passa a tornar-se um fator de potencialização do poder produtivo e como gerador de novas perspectivas mercadológicas. Uma nova ordem se estabelece e mais uma vez o corpo é sacrificado, agora em nome de uma nova ordem econômica. Com o surgimento da biopolítica, o corpo e sua manipulação tornam-se o próprio conteúdo do poder que vai se instituindo. Se, na visão metafísica, o corpo era submetido a um controle da alma, agora o corpo torna-se a fonte principal de sua exploração econômica e política. Na era da biopolítica, do biopoder, o domínio do corpo já não se exerce desde fora, desde cima, mas desde dentro e por dentro, pilotando nossa vitalidade social de princípio ao fim.

A biopolítica corre o risco de transformar-se em uma *tanatopolítica*, ou seja, uma política que produz a morte ou reduz a vida a um sentido empobrecido. Trata-se de uma vida anêmica, asséptica, indolor, prolonga-

da ao máximo, em que os prazeres são controlados e artificializados. Nela, predomina o tédio ou a euforia decorrente de estímulos anabolizantes. Daí a necessidade de tantas drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas.

No entanto, diante de uma política *sobre a vida* surge sempre uma *política da vida*. De acordo com Esposito (2016), o corpo humano não se torna indiferente ao contraste produzido pela biopolítica, pois ao mesmo tempo que é objeto de controle e de exploração, ele mantém-se como fonte de revolta, a partir do momento em que produz resistência à ordem instituída. Assim, se o corpo sempre constituiu a via de trânsito da pessoa à coisa, é também o ponto de contraste que se opõe a ele. Não se trata, porém, de um retorno da coisa à pessoa, mas de uma recusa de ordem dicotômica que, desde sempre, organiza a relação entre pessoa e coisa.

Diante do atual contexto da biopolítica, é impossível permanecer indiferente, pois a situação atinge cada pessoa em sua singularidade. Segundo Agamben (2017), é preciso tomar um posicionamento sobre as pessoas e as coisas que, conforme ele, jamais poderá ser de neutralidade. Ele convida a aventurar-nos a enfrentar o biopoder, buscando uma vida mais plena, em que a *zoé* e a *bios* encontram-se conectadas e não separadas e destituídas de suas formas.

As categorias analíticas de Agamben (2017) podem contribuir na ressignificação da educação do corpo, tornando a educação uma experiência crítica e transformadora e apontando para um novo olhar sobre o próprio sentido geral da formação humana.

## Educação Ética: profanação do corpo e a vida como potência

São recorrentes as análises que revelam que o corpo não aguenta mais as práticas de sua submissão à instrumentalização imposta pelas disciplinas nas fábricas, nas escolas, nos exércitos, nas prisões, nos hospitais, sob o controle de uma grande engenharia de manipulação. As manifestações diárias das pessoas revelam que o corpo não suporta mais a mutilação biopolítica, a intervenção biotecnológica, a modulação estética, a digitalização

bioinformática do corpo, o seu entorpecimento hedonista. Em síntese, existe um sentimento muito amplo de que o corpo não aguenta mais a mortificação sobrevivencialista a que está submetido num mundo concorrencial.

O enfrentamento dessa situação de mortificação do corpo e do empobrecimento da vida é um dos mais difíceis desafios da educação atual. Para desenvolver nossa reflexão sobre as possibilidades do enfrentamento das limitações impostas pela biopolítica no uso do corpo na atualidade, socorremo-nos das reflexões de Agamben (2017). Entendemos que o pensador italiano apresenta um importante referencial para enfrentar o processo de mutilação e manipulação da vida cotidiana e da exploração do corpo pela maquinaria biopolítica. A referência de Agamben sobre o ser humano e sua condição é o “homem qualquer” (Agamben, 2017). O humano qualquer representa a vida nua, a vida que pouco significa do ponto de vista de uma origem e de uma destinação. Essa concepção da condição humana é fundamental para o entendimento da ética no pensador italiano. Vejamos o que ele escreve:

[...] todo o discurso sobre ética é o de que o homem não é nem terá de ser ou realizar nenhuma essência, nenhuma vocação histórica ou espiritual, nenhum destino biológico. É a única razão por que algo como uma ética pode existir (Agamben, 1993, p. 38).

A proposição de Agamben (2010; 2017) é compreender o ser humano sem remetê-lo à sua biologia ou à sua história, mas à sua potencialidade. Sua condição ética é decorrente de ser um ente em potência, um ser que se faz no acontecer. O autor destaca que o ser humano sempre foi pensado, historicamente, por meio de dualismo articulado por intermédio de um corpo e uma alma, *physis* e *logos*, linguagem e vida, ser natural e ser sobrenatural. Devemos superar esse dualismo e aprender a pensar o ser humano como aquele que resulta da desconexão desses dois elementos e investigar não o mistério metafísico da conjunção, mas o mistério prático e político da separação. Escreve Agamben: “O homem é, por conseguinte, o ser vivo que, existindo sob o modo da potência, pode tanto uma coisa

como o seu contrário, trata-se de fazer ou de não fazer” (Agamben, 2010, p. 58). Ele complementa tal análise em outro texto:

Os comportamentos e as formas do viver humano não são prescritos em nenhum caso por uma vocação biológica específica nem impostos por uma ou outra necessidade; mas, ainda que sejam habituais, repetidos e socialmente obrigatórios, conservam em todo momento o caráter de uma possibilidade, quer dizer, põem sempre em jogo o viver mesmo (Agamben, 2010, p. 14).

Tal situação do ser humano não significa, porém, considerá-lo como um ser indeterminado, como “nada”, mas como ser de potência. Agamben esclarece esta sua concepção ao escrever:

Há, de facto, algo que o homem é e tem de ser, mas este algo não é uma essência, não é propriamente uma coisa: *é o simples facto da sua própria existência como possibilidade ou potência*. Mas é justamente por isso que tudo se complica, que a ética se torna efetiva (Agamben, 2010, p. 38, grifos do autor).

A formação humana não pode ser desatrelada da influência do biopoder, mas também não pode ser entendida como determinada de forma absoluta por ele. O ser humano continua sendo potência, em qualquer circunstância em que se encontre. Essa condição é que faz dele um ser ético, que se constitui diante do poder e no confronto com ele. Cabe-lhe determinar o sentido e a finalidade de sua existência. Não tendo uma essência ou um valor supremo, o ser humano realiza-se, não o fazendo na busca de algo que lhe é próprio, mas, ao contrário, na sua impropriedade. Portanto, o grande desafio é pensar para além daquela ontologia que marcou a filosofia moderna: ontologia do dever. Agamben (2010) afirma que a ética só é possível num âmbito fora da necessidade ou da realização de uma tarefa ou vocação. Trata-se, pois, de uma ética da potência em que o sujeito deixa de ser apreendido como uma substância proprietária de atributos e faculdades, passando a ser percebido como um ser privado de atributos transcendentais ou ônticos.

Podemos inferir, diante dessa concepção da condição humana, a importância que assume a educação na formação desse ser, identificado como de potência. Para tanto, três dimensões podem e devem ser mobilizadas na educação, especialmente na escola: a humanização, a sensibilidade e a ética. São referenciais e recursos pedagógicos que podem contribuir para transformar o mundo grotesco, conturbado, violento, insensível e produtivista que aí está, em um mundo que acolha e promova o cuidado do corpo e o cuidado da vida cotidiana. Ao serem utilizados pedagogicamente, esses princípios podem servir para o desenvolvimento de dispositivos de resistência contra os mecanismos de imposição e de controle corporal, educacional e cultural hoje vigentes.

Acreditamos que uma vida mais sensível, ética, consciente e provida de ternura por si e pelo outro pode promover um melhor viver e a tão desejada “felicidade” a que Agamben refere-se. Alimentar valores humanos, sentimento de solidariedade e gestos de ternura podem fazer com que nossa caminhada seja mais leve e feliz, apesar de toda barbárie que estamos vivenciando nesses tempos difíceis. Agamben convida-nos, ainda, a ativar a inoperosidade e a experienciar a contemplação da vida que acontece fora das cercanias de controle político, social e educacional. Convida-nos, assim, a tirar de cena a indelicadeza e a insensibilidade e propormos, juntamente com os demais autores que utilizamos, a perceber e cuidar do corpo, conviver com as pessoas e a contemplar o mundo e o nosso entorno de maneira mais amorosa. Ser sensível, ser solidário e ser empático, não significa ser fraco. Esses sentimentos são humanos e estamos urgentemente precisando deles. (Marcelino, 2019). É preciso resistir e imunizar-nos contra a insensibilidade, a desumanização, a acidez das palavras e dos gestos alheios, que ferem e magoam o próximo e a nós mesmos e que se fazem tão presentes em nosso cotidiano.

O “uso” é outro conceito importante no pensamento de Agamben (2017). O uso do corpo, quando perde a sua potência, transforma-se em uma prisão e constitui em processos de subjetivação ou dessubjetivação dos sujeitos, exercendo uma espécie de controle sobre a vida, fazendo os

indivíduos limitados, reféns de um agir e de um uso específico. Certos dispositivos, segundo Agamben, empreendem uma captura para um uso específico do corpo, sempre em favor do ato e do agir; ou seja, em benefício de uma estratégia que inscreve a vida humana nos cálculos do poder. Daí a necessidade de desativar e de profanar o dispositivo e de restituir o corpo ao *uso comum* (Agamben, 2018a). Somente quando o dispositivo de dominação for desativado é possível retornar a uma forma de vida humanizada e humanizadora. Por isso, para Agamben (2017, p. 277), é preciso que todas as operações do biopoder sejam desativadas, como a separação da vida enquanto *zoé* e *bíos*, da vida e da forma, do público e do privado. A vida nunca pode ser separada de sua forma, pois, ao contrário da proposição aristotélica, forma e existência constituem uma unidade, sendo impossível isolar uma da outra.

A desativação do dispositivo do biopoder é difícil e muito complexa. Agamben (2017, p. 308) reforça que o que desativa a operosidade decorre de uma experiência da potência, mas de uma potência que, quando em ação, mantém firme a própria impotência, transformando a potência em ato. Ele exemplifica essa situação usando o caso do poeta. O poeta não é quem tem uma potência de fazer e, em certo momento, decide colocá-la em ato. Ter uma potência significa, na realidade, estar à mercê da própria impotência. No momento em que o dispositivo é desativado, a potência torna-se uma forma de vida e uma forma de vida é constitutivamente, de acordo com Agamben, destituente. Todos os seres vivos, para Agamben (2017, p. 309), estão em uma forma de vida, mas nem todos são (ou nem sempre são) uma forma de vida autêntica.

As reflexões e ideias de Agamben, de acordo com Gomes e Matos (2018), oferecem-nos demonstrações suficientes de que é possível pensar o ser, em todas as suas complexidades, sem restringi-lo às categorias do poder. Reconstruindo o conceito de vida nua, ele mostra que, na relação entre ser e modos de ser, o que está em jogo não é o conhecimento de uma origem primeira ou de uma teleologia: o que importa é compreender o como, os modos não fixados no ser em seu contínuo movimento. Se isso

será uma ontologia ou uma ética, não é possível, neste momento, afirmar. No entanto, é preciso conectar os preciosos desenvolvimentos sobre a ontologia modal, com as noções de forma-de-vida e de potência destituente.

Com base nessas ideias, Strieder (2019) reforça que podemos conceber-nos como atores sensíveis às anomalias que nos rodeiam, para, então, envolver-nos com o desejo prudente de conceber melhor as potências e impotências de um ser humano sujeito, que pode constituir-se a si mesmo, por meio das técnicas de si, em substituição ao sujeito constituído através das mais variadas técnicas de dominação e sujeição. E é imprescindível entender que o cuidado de si e o uso do corpo e uma educação mais sensível, permeada de maneira ética e consciente, tem, como princípio, uma inquietude permanente, um necessário desprendimento do eu, para perceber o quão engajado esse cuidado de si e o uso do corpo de maneira ética apresentam-se como atitudes ativas e de resistência a qualquer forma de poder empenhado na fabricação de sujeitos sujeitados.

A vida propriamente humana é, para Agamben (2017), a vida política. Isso implica afirmar que, na política, o homem encontra a sua humanidade, torna-se efetivamente humano. Para tanto, é preciso que a política permita a completa fruição da vida, ou seja, o bem viver de todos. Esta é a principal função da política no entender de Agamben. A política ocasiona tornar humano o ser humano. Isto implica afirmar que é na política que o homem encontra a sua humanidade, se torna efetivamente humano. O desafio consiste, de acordo com Giacóia Júnior (2019), que é preciso produzir uma nova política, uma política voltada à completa fruição da vida. Isso é muito difícil em um mundo que destina a vida à competição, à concorrência, ao consumo. Viver bem permanece uma das tarefas essenciais da condição humana.

Ousar o novo, tentar o não tentado, pensar o impensado, eis a fonte dinâmica do avanço individual e coletivo de viver melhor. Educar é desenvolver a habilidade e aceitar-se e respeitar-se a si mesmo e, a partir disso, aceitar e respeitar o outro. É cultivar a autoestima, é enredar-se lá

onde a solidariedade é um núcleo articulador que implica a afirmação da vida. Afirmar a vida das vítimas de um sistema que não lhes concebe e não lhes permite viver, eis um dos principais desafios de uma política do bem viver.

## Docência e corporeidade: por um uso ético do corpo

Como docentes, é imprescindível destacarmos a importância de um cuidado ético do corpo e de seu uso. Santin e Silva (2014, p. 289) afirmam que a ética tem a preocupação de estabelecer a forma de agir politicamente na busca do bem coletivo e individual, o que implica no respeito à corporeidade de cada indivíduo. A compreensão do bem individual e coletivo atrelado à corporeidade é um dos desafios da educação, especialmente de uma ética da educação.

Uma educação do corpo materializa-se, por meio de pedagogias que expressam considerações e prescrições lógicas e políticas, algumas vezes, precisas, outras, difusas, forjando novas sensibilidades e incidindo diretamente nas tolerâncias e intolerâncias em relação a si mesmo, ao outro e à vida pública. A ética faz parte do ramo da Filosofia que se ocupa do estudo da moralidade do agir humano. A ética, como uma reflexão crítica sobre as ações e comportamentos práticos, caracteriza-se pela sua generalidade e a busca de uma validade justificada de cada ato humano. Neste aspecto, sua implicação sobre o cuidado do corpo é exigência indispensável.

Acreditamos que uma educação do corpo com um viés ético e sensível implica em defrontar-se com as práticas desumanizadoras e violentadoras do corpo humano. Nossos corpos não podem ser robotizados, estressados, anestesiados, desprezados e violentados por nenhuma razão. É preciso enfrentar e denunciar todas as patologias que sacrificam o corpo e empobrecem a vida de cada ser humano, como analisa Marcelino (2019). Para tanto, nossas ferramentas principais são: a sensibilidade, a solidariedade e o amor. Com o desenvolvimento dessas condições, é possível iniciarmos nossas mudanças internas, tornando inoperosos os dispositivos

que nos normatizam, nos aprisionam, nos adoecem e nos desumanizam. A sensibilidade, a humanização, o cuidado de si, do outro e da natureza, são dispositivos poderosíssimos para quem escolher o posicionamento de fazer a diferença em seu entorno. É uma capacidade que pode ser mobilizada em todos os contextos, por meio de atos e práticas de cuidado, de gentileza e de delicadeza, nesses tempos de barbárie, de egoísmo, de egocentrismo, de desrespeito à natureza e de exclusão social (Marcelino, 2019).

Neste sentido, o corpo não deixa de ser uma força de luta da liberdade contra a dominação. A liberdade do uso do corpo torna-nos, em última instância, seres livres e autônomos. Essa ideia, fundamentada em Agamben (2017), representa um convite para revisitar o direito e a lei que, desaplicados e desativados, confundem-se inteiramente com a própria vida. Direito e lei assumem, nessa nova visão, o sentido profundo do direito ao uso do corpo, o direito à sua profanação.

Uma referência que podemos extrair das obras de Agamben para os campos da educação é a da inoperosidade, que se opõe a uma política formativa, tradicionalmente, determinada pela ontologia da operatividade e da efetividade, uma prática qualificada pelas obras e resultados. Para tanto, o desafio, primeiro, é colocar em questão a centralidade do agir e do fazer da educação como prática criativa, como resistência à apreensibilidade da vida, exercitando a reflexão, a amorosidade, a sensibilidade e a contemplação. Isso implica em retomar o papel contemplativo e criativo da vida humana. Neste sentido, a contemplação e inoperosidade são os operadores metafísicos da antropogênese, que, ao libertarem o ser vivo humano de todo o destino biológico ou social e de toda tarefa predeterminada, tornam-no disponível para a ausência particular de obra, que estamos habituados de chamar de “política” e a “arte”. Trata-se de considerar a vida como potência, como um acontecer que não se limita a reproduzir formas ou modelos de ser.

Viver e educar para a humanização, com sensibilidade, com amor e com ternura, não simplesmente viver para o mercado de trabalho e para

as demandas mercadológicas capitalistas, esse é o nosso desejo: que a nossa aventura pela vida seja plena de ternura, de cuidado consigo mesmo, com o outro e com o planeta. Que essa nossa aventura pela vida, seja plena de paz e de sensibilidade e que aqueles que passarem por nós sintam nossa empatia, nosso respeito e o nosso amor, de modo que isso faça a diferença em suas vidas.

Almejamos que sejamos mais sensíveis, mais ternos e mais humanos, tornando esses dispositivos inoperosos e que a sensibilidade e a ternura possam ser uma forma de vida e um novo dispositivo para um melhor viver. Ademais, que possamos ter a capacidade de valorizar mais as pessoas e não as coisas e que possamos exercitar mais a cooperação do que a competição. A partir dessa escolha e de uma mudança interna, nossos comportamentos determinarão nosso posicionamento frente aos acontecimentos e, principalmente, frente às pessoas e a tudo que nos cerca.

O resgate da sensibilidade implica a coragem de romper com a racionalidade dominadora e voltar a falar sobre as questões que realmente importam, uma relação ecológica com a natureza e uma consideração de nossa condição de seres existentes na condição de seres de corporeidade. É preciso reconhecer que nós conhecemos por influência de nossos sentimentos, visto que o sentido não pode ser conhecido sem juízos de valor: o conhecimento do sentido é, antes de tudo, conhecimento que envolve o sentido e a afecção. Só conhecemos efetivamente aquilo que nos afeta, aquilo com que nos envolvemos empaticamente.

Agamben (2019, p. 160) adverte-nos que as ciências humanas alcançarão seu decisivo limiar epistemológico somente quando repensarem, desde o início, a própria ideia de uma ancoragem existencial, olhando o ser humano como um campo de tensões essencialmente históricas. Ele defende a indeterminação e a abertura em nossa aventura pela vida. Esperamos que essa capacidade que Agamben apresenta de atrever-nos a profanar o corpo, possa ser realizada, especialmente por nós educadores de maneira terna, sensível e respeitosa (Marcelino, 2019).

## Palavras finais

A questão da educação atual implica retomar o corpo como afetividade, como poder de afetar e ser afetado, como fluxo, como vibração, como intensidade e até mesmo como poder de começar, de recomeçar. Afinal, o corpo não aguenta mais tudo aquilo que o coage, por fora e por dentro; o corpo não aguenta mais o adestramento civilizatório que, por milênios, abateu-se sobre ele; o corpo não aguenta mais a docilização que lhe foi imposta pelas disciplinas nas fábricas, nas escolas, nos exércitos, nas prisões, nos hospitais, pela máquina panóptica; o corpo não aguenta mais a mutilação biopolítica, a intervenção biotecnológica, a modulação estética, a digitalização bioinformática, o entorpecimento pelo hedonismo. O corpo não aguenta mais ser explorado, desprezado, odiado, matável. O cuidado com o corpo é uma das tarefas fundamentais da educação atual e da ação docente do professor.

Para tanto, é preciso desenvolver linguagens pedagógicas que apostam na reconstrução da esperança de incluir nossa existência na dinâmica da vida, na luta contra a resignação e na aposta no desenvolvimento da sensibilidade solidária. Assim sendo, o tema da sensibilidade e da solidariedade emerge como desafio de uma educação para a humanização. Uma educação que, juntamente com o pressuposto de “salvar vidas”, como bem aponta Strieder (2002), requer o imperativo de contribuir para “salvar a humanidade”, respeitando a corporeidade de cada um. Trata-se de compreender a corporeidade como forma de vida e como dispositivo de resistência, de profanação e de fuga às normativas corporais e biopolíticas que nos aprisionam e moldam. Daí, vemos a necessidade de desativar e de profanar o dispositivo e de restituí-lo ao *uso comum*.

Consideramos que as categorias analíticas de Agamben podem contribuir pedagogicamente na ressignificação da educação do corpo, utilizando os dispositivos da profanação e da inoperosidade como forma de vida, tornando a formação uma experiência crítica e transformadora, perspectivando um outro olhar sobre a corporeidade, tornando o uso do

corpo em uma prática mais humanizada, ética e sensível. Os estudos de Strieder (2002, p. 13) também nos apontam para uma importante pista: a inclusão do ingrediente da esperança no cenário de renovação das linguagens pedagógicas é dar-se conta do fracasso dos esforços de cristalizar a história humana. Educar para a esperança é também educar para a vivência criativa, o que implica reconhecer que o futuro não é teleguiado, mas uma aventura permanente de invenção da vida. O aventureiro, na visão Agamben (2018b), é o ser humano que, ao encontrar a *aventura*, encontra amorosamente a si mesmo e o seu ser mais profundo, torna-se, na e pela aventura, sua realização por todos os lados. A *aventura* coloca-nos, enfim, uma tarefa: *aventurar-se*.

Que a educação possa ser uma aventura pela vida, que tenha realmente um significado humano e que não seja um momento modelagem e de instrumentalização do corpo e da vida de nossos alunos. Ademais, de acordo com o que propõe Marcelino (2019), que o corpo possa ser sentido, percebido e vivido de maneira consciente e não simplesmente como um instrumento de uso para o trabalho e para o consumo. Que as experiências possam ser significativas e provedoras de sentidos, promovendo processos de ativação de novos dispositivos capazes de promover novas formas de vida, mais humanizada, ética, amorosa e sensível.

## Referências

AGAMBEN, G. **Signatura Rerum - Sobre o Método**. Tradução Andrea Santurbano, Patrícia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2019.

AGAMBEN, G. **Profanações**. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2018a.

AGAMBEN, G. **A Aventura**. Tradução de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.

AGAMBEN, G. **O uso dos corpos**. Homo Sacer IV, v. 2. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer: o poder soberano e vida nua I**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

AGAMBEN, G. **Nudez**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2010

AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. Trad. António Guerreiro. Lisboa: Presença, 1993.

ESPOSITO, R. **As pessoas e as coisas**. Tradução de Andrea Santurbano e Patrícia Peterle. São Paulo: Rafael Copetti Ed., 2016.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 285-315.

GIACÓIA JÚNIOR, O. **Agamben**: por uma ética da vergonha e do resto. São Paulo: N 1 Edições, 2018.

GOMES, A. S. T.; MATOS, A. S.M. C. de. Da Unidade/Diferença à modalidade: a arqueologia da ontologia no pensamento de Giorgio Agamben. **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, n. 141, dez., 2018, p. 651-670.

SANTIN, S. Conceito de Corporeidade. In: GONZÁLEZ, J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 157-158.

SANTIN, S.; SILVA, M. R da. Conceito de Ética. In: GONZÁLEZ, J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 289-290.

STRIEDER, R. **Educação e humanização**: por uma vivência criativa. Florianópolis: Habitus, 2002.

STRIEDER, R. **Parecer sobre a qualificação da Tese em Educação**, PPGedu-UPF, doutoranda Patricia Carlesso Marcelino. Joaçaba: UNOESC, 2019.

STRIEDER, R. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MARCELINO, P. C. **Humanização e Sensibilidade**: Educação e Uso do Corpo em Giorgio A. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

TEIXEIRA, I. A. C. de. Da condição docente: primeiras aproximações. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago., 2007.

### Indicações de leitura

AGAMBEN, G. **O uso dos corpos** Homo Sacer IV, v. 2. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017.

DUARTE Jr., J. F. **O sentido dos sentidos a educação (do) sensível**. 4 ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MARCELINO, P. C. **Humanização e Sensibilidade**: Educação e Uso do Corpo em Giorgio A. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

# Ética, Docência e Feminismo

---

Bruna de Oliveira Bortolini | Janaina Andretta Dieder

## Introdução

O movimento feminista foi e continua sendo uma força poderosa na busca pela justiça social e pela transformação de nossa sociedade e, por essa razão, o objetivo desse verbete é refletir sobre como, ao se falar de ética e de docência, não podemos deixar tal abordagem de lado, isso se entendermos a educação como espaço possível ao exercício da liberdade, da tomada de consciência, da autorrealização e do combate à toda forma de opressão e de desigualdade. Contudo, de que modo podemos entender o feminismo como fundamento ou categoria primordial para se pensar a prática docente eticamente compromissada com os ideais descritos acima?

Para responder essa questão, metodologicamente iremos nos apoiar nas obras da filósofa e teórica feminista bell hooks, dentre elas “Teoria Feminista: da margem ao centro” (2021), “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade” (2017), “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra” (2019); artigos complementares sobre o tema presentes nas obras “Pensamento feminista: conceitos fundamentais” (2019) e “Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais” (2020) organizadas pela filósofa Heloisa Buarque de Hollanda e a obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), de Paulo Freire.

O texto estruturalmente será dividido em três partes. A primeira abordará de forma breve os principais aspectos do pensamento feminista que consideramos fundamentais para o diálogo com as esferas da ética e da docência na atualidade, com destaque à defesa do feminismo, pensado para além de pautas liberais e de identidade, isto é, como *práxis* transformadora da realidade. Isso, pois, ao entendermos o feminismo como ferramenta imprescindível na luta pela justiça social levamos em consideração que esse é um processo coletivo e que deve, antes da busca pela igualdade social entre homens e mulheres, atingir a violência que está na base das mais diversas formas de opressão e de estruturação do poder que, conforme bell hooks, é a opressão sexista.

Na segunda parte, trataremos sobre os desafios da luta feminista atual no âmbito educacional, principalmente em relação aos preconceitos em torno do termo que faz com que muito(as) acadêmicos(as), professores(as) e estudantes, afastem-se dos estudos feministas; seja em razão da visão negativa que foi construída em torno do termo ao longo do tempo, assim como pelo equivocado imaginário de que o feminismo diz respeito apenas a lutas de algumas mulheres, em específico as mulheres de classe média e alta, ou pela ideia de que o feminismo deve ser apenas abordado por mulheres, visto que são elas as que sofrem diretamente as consequências de uma sociedade patriarcal.

No terceiro momento, por fim, faremos algumas reflexões sobre uma prática docente comprometida eticamente com as questões abordadas neste texto sob a perspectiva do feminismo. Tal reflexão se fundamenta na urgência de professores e professoras engajados na luta pela libertação humana e transformação social reconhecerem, como parte essencial dessa batalha, a necessidade de combater a opressão sexista e quaisquer formas de dominação que dela se alimentem. Ademais, consideramos que essa conscientização se manifeste também nos espaços de ensino e aprendizagem, em que a própria docência pode, muitas vezes, reproduzir e reforçar as dinâmicas acima mencionadas.

## Em defesa do feminismo como movimento político

bell hooks em sua obra *Teoria feminista: da margem ao centro* (2019b) traz para dentro dos estudos feministas um importante debate sobre como o feminismo ao longo do tempo, cooptado pela lógica neoliberal, com discursos sobre igualdade social entre homens e mulheres, tem, apesar das muitas conquistas, despolitizado o movimento no sentido de reduzir questões de valor coletivo a pautas individuais.

Agendas como “[...] liberdade para decidir sobre seu próprio destino; liberdade para desempenhar os mais variados papéis; [...] para expressar seu pensamento e convertê-lo em atos” (hooks, 2019b, p. 56 *apud* Berg, 1979), dentre outras, ainda que importantes e necessárias, não fazem frente a dominação masculina e nem a processos de opressão.

Quando focamos apenas na autonomia e na liberdade pessoal da mulher não causamos nenhuma alteração radical na ordem vigente e opressora, embora possamos atenuá-la. Para hooks, pensar o feminismo dentro das estruturas de dominação sem ousar desafiar as lógicas de opressão de grupo significa continuar perpetrando a violência. Isso porque a abordagem liberal apenas reforça valores materialistas que não oferecem ameaça ao *status quo*, muitas vezes, sendo até cúmplice na sua preservação.

Ao enfatizar, por exemplo, que as mulheres devem se igualar socialmente aos homens, tal abordagem apresenta alguns problemas, como destaca a autora, ao nos convidar a pensar que tipo de igualdade seria essa dentro de um sistema patriarcal, capitalista e de supremacia branca. Se nem os homens são tratados igualmente dentro do sistema, a que homens as mulheres deveriam se equiparar? Fundamentalmente, o que há de pano de fundo dessas questões levantadas pela filósofa são os diversos recortes que permeiam e complexificam a forma e a intensidade com que são sofridas as desigualdades entre homens e mulheres, a saber, os recortes de raça e classe. Conforme hooks (2019b, p. 48):

Mulheres pobres, da classe baixa, normalmente não brancas, não costumam pensar a libertação das mulheres como um tipo de igualdade com os homens, pois, em seu dia a dia, são continuamente lembradas de que nem todas as mulheres partilham entre si o mesmo status social. Ao mesmo tempo, sabem que muitos homens de seu grupo social são explorados e oprimidos.

Nesse sentido, é importante pensar o feminismo a partir de uma dimensão política e, por isso, coletiva, como combate a toda e qualquer forma de opressão, dominação e exclusão que permeia nossa cultura nos mais diversos níveis. Antes de falarmos em autonomia ou liberdade pessoal, devemos problematizar o sentido desses termos dentro de nossa sociedade capitalista, ainda de base patriarcal e ancorada em valores brancos e nortistas. Assim talvez percebamos que enquanto o ideal de liberdade estiver calcado em pautas que não as coletivas estaremos longe de sermos verdadeiramente livres.

Isso não significa dizer que o pessoal não é político, afinal, sabemos que a realidade diária de muitas mulheres é, sim, moldada pela política. No entanto, de acordo com hooks,

[...] pensar que apenas a experiência da discriminação, exploração e opressão correspondem automaticamente à formação de uma consciência crítica sob o aparato ideológico e institucional que determina seus respectivos lugares na sociedade [é um equívoco] (2019b, p. 57).

Logicamente, narrar e poder tomar consciência sobre as violências sofridas e cometidas é um passo importante para a libertação, mas não se pode apenas ficar nesse nível, é preciso ir além e entender como essa dimensão pessoal pode estar vinculada a realidade política da mulher em sentido muito mais amplo, a qual envolve além das questões sexistas, aquelas ligadas ao racismo e à classe. Conforme Luiza Bairros (2020, p. 2012), “o pessoal pode constituir-se um ponto de partida para a conexão entre politização e transformação da consciência”, para isso, porém, a descrição de experiências de opressão deve estar acompanhada do “enten-

dimento crítico sobre o terreno de onde essa realidade emerge” (Bairros, 2020, p. 2012).

Por esse viés somos levados a compreender que o feminismo como luta para acabar com a opressão sexista, não visa beneficiar apenas um grupo, mas a sociedade como um todo. Conforme hooks, a erradicação da opressão sexista é importante, pois calcada na ideia ocidental de que uns, considerados superiores, podem controlar outros, tidos como inferiores, corresponde ao tipo de dominação que a maior parte das pessoas enfrenta, muitas vezes agravada pela questão racial e de classe.

Dito de outro modo, a opressão sexista, seja por parte de quem sofre ou por parte de quem a coloca em prática, é a de “dominação que a maioria das pessoas aprende a aceitar antes mesmo de saber que existem outras formas ou grupos de opressão”, pois “a maior parte das pessoas testemunha e/ou vivencia a prática da opressão sexista no âmbito familiar” (hooks, 2019b, p. 70).

Enquanto o racismo e a opressão de classe tendem a ser majoritariamente vivenciadas fora do lar, isto é, na sociedade em seu aspecto mais amplo, a opressão sexista se reflete desde antes, “exemplificados nas relações entre pais-filhos, marido-esposa” (hooks, 2019b, p. 71) e isso ocorre mesmo em famílias em que a figura masculina está ausente, pois as regras autoritárias refletidas nas ações de suas mães ou outros adultos tendem a seguir padrões de comportamento sexista, salvo raras exceções da atualidade. Assim, a ideia de família, que deveria ser o espaço de acolhimento e fortalecimento primário do indivíduo é minada por relações que as distorcem, pois somos desde cedo ensinados a aceitar e apoiar formas de opressão e dominação.

Para hooks (2019b, p. 74), dentro dessa estrutura, os indivíduos aprendem a aceitar a opressão sexista como algo naturalizado, em que papéis sociais são atribuídos à condição biológica de cada indivíduo e de forma irrefletida. Assim acabam por ser preparados para suportar outras formas de opressão no âmbito externo ao da casa, como o racismo e a

opressão de classe. A opressão sexista implica distorcer a “função positiva da família” que, segundo hooks (2019b), pode existir como espaço sustentável e de acolhimento, livre de dimensões opressivas, para suportar as batalhas travadas fora do lar.

O que nos leva a pensar que as instituições de ensino como ambiente de socialização e formação que se inicia desde a tenra infância, não escapa às lógicas opressivas, muitas vezes, podendo reproduzi-la, o que ajuda a manter “a base cultural de todas as forças de opressão de grupo” (hooks, 2019b, p. 75). Isso, pois, não são somente pessoas politicamente ingênuas ou com pouca informação e conhecimento que estão desatentas, inconscientes, do entrelaçamento das formas de opressão.

Para hooks (2019b), não é raro que pesquisadores, pensadores políticos relevantes, educadores, dentre outros, também o sejam. Observando por essa perspectiva, o femismo como princípio que fundamenta a prática docente eticamente engajada, mostra-se de extrema relevância para educadores e educadoras que entendem a educação, dentre outros aspectos, como espaço para promoção dos direitos humanos e da justiça social, visto que a luta pelo fim da opressão sexista fortalece outras lutas de libertação.

## Desafios de uma docência eticamente engajada de base feminista

Muitas das pessoas que se importam com as questões ligadas à opressão sexista, que inclusive identificam-se com pautas feministas, tendem a temer ou ficar desconfortáveis com o termo feminismo, inclusive mulheres. Isso ocorre por alguns fatores, desde a vinculação do feminismo a movimentos políticos radicais, aos quais muitos não gostariam de associar-se ou até mesmo pela origem liberal do termo, que acaba, por sua vez, associando o feminismo a mulheres brancas, em geral de classe média e alta.

Isso, de fato, acaba enfatizando como pauta central do movimento a liberdade, a capacidade de autodeterminação e a busca pela igualdade

social entre homens e mulheres num contexto capitalista, sem contar a percepção equivocada de que o feminismo se opõe aos homens e que esses não teriam espaço dentro do movimento justamente pela dominação sexista ser praticada majoritariamente por eles (hooks, 2019b, p. 54-55), estabelecendo aí quase que uma guerra entre sexos.

Sobre os primeiros fatores, é importante considerar que o feminismo, em sua corrente liberal, mais contundentemente disseminado entre as mulheres brancas e de classe burguesa, pouco tem a ver ou se relaciona com as pautas das mulheres não brancas e de classe social menos abastada. Isso, pois essa corrente, como dissemos acima, por não levar em conta seriamente questões de raça e classe e focar primordialmente na busca pela igualdade social entre homens e mulheres, acabam gerando em outras mulheres, não pertencentes a esse grupo, a sensação de que suas experiências de vida e suas dores não são valorizadas, muitas vezes, sendo entendidas apenas de forma negativa.

A respeito do último aspecto, hooks (2019b, p. 117) reconhece que ao longo do processo de desenvolvimento do feminismo, muitas mulheres afastaram-se dele em razão de um separatismo reacionário que pairava ao seu redor. Isso fez com que a luta feminista fosse se marginalizando, parecendo uma via para solucionar problemas de ordem pessoal, mais especificamente problemas com homens, afastando-o de seu potencial na busca pela transformação da sociedade como um todo.

No entanto, é preciso trabalharmos com a ideia de que, ainda que os homens apoiem e perpetuem o sexismo e a opressão sexista de uma forma ou outra, é possível que eles levem uma vida afirmativa e significativa sem explorar as mulheres. Assim como as mulheres, homens foram educados para aceitar passivamente a ideologia sexista.

É fato que os homens também aprenderam como essa ideologia os favorece e se beneficiaram e continuam se beneficiando dela, porém, isso não os livra dos danos negativos associados aos seus privilégios e nem os desresponsabiliza. Pelo contrário, deve nos levar a pensar, coletivamente, em estratégias que visem fazer com que esses homens possam perceber

tais danos, tanto os que praticam quanto os que sofrem, bem como todo o ciclo de dor e sofrimento que ele causa, vindo a desaprender o sexismo (hooks, 2019b, p. 118-119).

Nesse sentido, é necessário que ao invés de um processo de culpabilização dos homens por aceitarem e se beneficiarem do sexismo, devemos investir na conscientização e na aceitação da responsabilidade desses homens em relação ao fim da opressão sexista. Ainda para hooks (2019c, p. 30), assim como ultrapassar as barreiras do feminismo liberal é necessário considerar a interseccionalidade entre gênero, raça e classe, a conscientização feminista para homens é essencial. Se houvesse uma educação para meninos e homens sobre o sexismo, isso preveniria em boa parte a formação de um movimento antifeminista de homens. “Um homem despojado de privilégios masculinos, que aderiu às políticas feministas, é um companheiro valioso de luta, e de maneira alguma é uma ameaça ao feminismo” (hooks, 2019c, p. 31).

Logo, temos aqui a importância de reivindicar o sentido político do termo, tirando a atenção dos estereótipos e defendê-lo como movimento que visa a erradicação de base cultural da opressão de grupo e que, por esse motivo, anda lado a lado com a luta pelo fim da opressão tanto de raça como de classe, não sendo, portanto, seu objetivo beneficiar apenas um grupo ou privilegiar a mulher em detrimento do homem.

Tal postura faz com que examinemos, conforme hooks (2019b), os sistemas de dominação e enxerguemos nossa contribuição para sua manutenção e perpetuação. Não somente por parte dos homens, mas também de mulheres. Ao assumir a defesa pelo feminismo no seu sentido político, para muito mais além de qualquer afirmação identitária ou de estilo de vida particular, assumimos um compromisso com o fim da opressão em suas diversas formas e níveis e é “no interesse dessa luta que devemos chamar a atenção para o impacto positivo, transformador que a erradicação da opressão sexista poderia ter em nossas vidas” (hooks, 2019b, p. 69).

Como docentes, atuar eticamente e de forma engajada por meio de uma base de pensamento feminista significa então compreender que a do-

cência além de fazer frente à opressão sexista, envolve também a luta contra todas as formas de dominação que se interligam a ela, como a opressão de classe e o racismo.

Dessa forma, o papel do docente não se limita a apenas mediar o conhecimento, mas também desafiar as narrativas e práticas que reforçam dinâmicas desiguais, questionando criticamente os próprios métodos de ensino, os conteúdos e as formas de interação dentro e fora da sala de aula.

## O feminismo como base para uma prática docente eticamente engajada pelo fim de toda e qualquer forma de opressão

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que:

[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado no mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (1987, p. 47).

Com essa afirmação, compreendemos, junto a Freire, que a educação que promove a liberdade não vê o ser humano como um ser isolado ou desconectado de seu contexto social e histórico. Ao contrário, ele enxerga a educação como um meio de engajamento crítico, onde os indivíduos compreendem sua inserção no mundo e atuam para transformá-lo. Essa prática reconhece o ser humano em relação com o mundo e com os outros, numa dinâmica de participação e diálogo.

Nessa perspectiva, assumir uma prática docente eticamente engajada de base feminista significa ir além da ideia de que abordar em sala de aula questões que tematizam a opressão sexista e suas implicações para a vida coletiva é “trazer assuntos pessoais” ou temas que somente pessoas diretamente afetadas pela opressão sexista deveriam discutir. Trata-se, na verdade, de entender que as questões reais da vida das pessoas podem e devem ser exploradas academicamente, especialmente quando estão associadas a visões de mundo e posturas que perpetuam a dominação de uns sobre outros.

Quando entendemos o feminismo em sua dimensão política, percebemos que abordar temas ligados à opressão sexista não é apenas uma questão pessoal nem limitada a certos grupos. Como já discutimos, essa forma de opressão molda nossas experiências, seja na posição de dominados ou dominadores, entrelaçando-se com outras formas de violência e subjugação, além das de ordem sexista.

Entretanto, para que essa prática seja efetiva, não basta apenas trazer o tema à tona; é necessário também desafiar as lógicas de poder que fundamentam nossa formação e modo de ser docentes e que transcendem a escolha de conteúdos, leituras, métodos e recursos usados em sala de aula. Conforme afirma hooks (2017, p. 119), o papel do professor é inevitavelmente uma posição de poder sobre outras pessoas: “Nós podemos usar esse poder de jeitos que as diminuam ou as enriqueçam”. No campo educacional, em particular, no qual a educação é uma questão ética e política para as pessoas exploradas e oprimidas, a forma como esse poder é exercido é de suma importância.

Paulo Freire (1987) defende que a educação pode e deve ser um espaço para o desenvolvimento da consciência crítica e para a intervenção na realidade. Nesse sentido, toda educação carrega consigo uma intenção, o que significa que ela nunca é neutra. Uma prática docente comprometida eticamente com o fim da opressão sexista e de base feminista deve desafiar o *status quo*, esforçando-se para reduzir a distância entre teoria e prática e para “desatar nossas amarras às formas tradicionais de ensino que reforçam a dominação” (2019a, p. 118). Isso também implica desconstruir a ideia de que o docente é o detentor único do conhecimento ou de que somente suas experiências e visões de mundo são corretas. Para hooks, ao reconhecermos que não sabemos tudo, corremos o risco de sermos julgados como professores despreparados; no entanto, ainda que isso aconteça, é importante demonstrarmos aos alunos que nossa abertura e honestidade em relação a tal aspecto é um sinal de respeito por eles (hooks, 2019a, p. 119).

É fundamental, portanto, derrubar a barreira que sugere que tudo o que vem do professor corresponde à verdade e que o que vem do estudante é meramente algo a ser avaliado. Sabemos que:

[...] é difícil mudar as estruturas existentes porque o hábito da repressão é a norma. A educação como prática de liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula (hooks, 2017, p. 185).

Tal prática exige que critiquemos posturas opressoras e reconheçamos que, em certas ocasiões, estamos suscetíveis a reproduzi-las, afirmando privilégios de gênero, raça e classe. O foco de uma mudança revolucionária não está apenas nas situações opressivas das quais buscamos fugir, mas também “[...] naquele pedaço do opressor que está plantado no fundo de cada um de nós, e que só conhece as táticas do opressor; as relações do opressor” (Lorde, 2019, p. 248).

Nesse contexto, hooks (2017, p. 28) ressalta que esse reconhecimento exige um processo contínuo de autoatualização, superando a visão de que estar atualizado é meramente “ser competente em matéria de conhecimento livresco”. A autoatualização envolve também o cuidado de si; como docentes, é importante termos consciência disso e condições para tal. Ao entrarmos em sala de aula, não somos apenas mentes objetivas, isentas de outras experiências e emoções, mas sujeitos atravessados por situações que impactam diretamente nossa prática.

Para hooks, professores menos atentos ou impedidos de se preocuparem com seu bem-estar interior – muitas vezes devido à crescente precarização do trabalho docente – “são os que mais se sentem ameaçados pela exigência estudantil de uma educação libertadora” (2017, p. 29). Portanto, para vivermos uma pedagogia eticamente engajada pelo fim de toda e qualquer forma de opressão, é importante que também enfrentemos os conflitos internos gerados pelos moldes opressivos de nossa sociedade.

Uma prática libertadora não busca apenas formar alunos, mas também incluir o professor em um processo de crescimento e fortalecimento

pessoal, enxergando a sala de aula como um espaço de desenvolvimento mútuo, afinal, “esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correrem riscos” (hooks, 2017, p. 35).

O feminismo, assim como outras lutas sociais, auxilia no processo de situarmo-nos política e socialmente. Portanto, o lugar social que ocupamos determinará nossa interpretação acerca dos fenômenos da sociedade (Gonzales, 1984). Compreender que todos aqueles que não possuem as características hegemônicas (masculina, branca, heterossexual e cristã) são nomeados como “diferentes” (Louro, 2001) e, dessa forma, são colocados à margem, gera um compromisso com a mudança do *status quo*. Esse sujeito universal, dotado de privilégios, pode e deve ser um aliado na luta pela justiça social. Pois, entendendo o nosso lugar social, conseguimos perceber que as pessoas não partem do mesmo lugar.

Um exemplo prático de como desenvolver tais questões na esfera do ensino é trabalhar a partir de problematizações, com intencionalidade pedagógica dos fatos que acontecem na escola, seja dentro ou fora de sala de aula (pois o espaço educativo extrapola as paredes de cada disciplina).

Essa postura vai ao encontro do entendimento de que nós, docentes, não somos os únicos e maiores detentores do conhecimento no espaço escolar, como foi falado anteriormente, mas sim estamos em um constante processo de (des)construções, principalmente pelo fato de que nós fomos também criados e crescemos em uma sociedade machista, patriarcal, racista, homofóbica, capacitista, entre outros. Sendo assim, cada fala, gesto ou atitude que esteja carregada de preconceitos deverá ser explorada pelo docente, junto a um debate com os estudantes. Caso esse professor não se sinta seguro e confortável, pode sugerir uma atividade de pesquisa científica sobre a temática levantada.

Nesse sentido, no âmbito da docência, o professor que abraça esse desafio, portanto, estará mais apto a desenvolver práticas pedagógicas que envolvam os alunos e lhes ofereçam condições para se desenvolverem plenamente. Adotar uma prática docente eticamente engajada, fun-

damentada nos valores feministas, exige compromisso e autocrítica, mas gera uma educação que questiona estruturas de poder e incentiva o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nessa prática, professores e alunos constroem juntos um espaço que desafia a norma vigente, por vezes excludente e opressora, e promove a transformação social.

## Considerações finais

A partir do que aqui foi trazido, apresentado e discutido, relembramos que entendemos e defendemos a educação como espaço capaz de desenvolver o exercício da liberdade, da tomada de consciência, da autorrealização e do combate à toda forma de opressão e de desigualdade. Com base nesses ideais, tracejamos argumentos que nos apontaram o feminismo como fundamento ou categoria primordial para se pensar a prática docente eticamente compromissada.

Nesse sentido, concebemos como essencial a compreensão do seu lugar social e o comprometimento com uma luta que é interseccional, pois perpassa diferentes categorias para além das questões sexistas. Dessa forma, faz-se necessário que a nossa luta seja também em favor da população LGBTQIAPN+, que seja antirracista, anticapacitista e todas as outras maneiras que visem a busca pela justiça social.

Assim sendo, compactuamos com o que nos aponta a frase comumente atribuída à Paulo Freire: “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”. A partir das reflexões desenvolvidas, esperamos que o leitor se baseie em uma prática docente em favor da diversidade e da inclusão, na busca por um mundo em que possamos minimizar as desigualdades sociais, promovendo a transformação social a partir do comprometimento com uma ética docente pautada no feminismo.

## Referências

- BAIRROS, L. Nossos feminismos revisitados. *In*: Hollanda, Heloisa Buarque de (org.) **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 207-214.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, B. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaliuiva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019a.
- HOOKS, B. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Trad. Rainer Patriota. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019b.
- HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Trad. Ana Lúcia Libâneo. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019c.
- LINO, T. R.; CASTRO, Ricardo Dias de; MAYORGA, Claudia. Desobediências epistêmicas: propostas feministas e antirracistas em direção a um projeto de ciência e sociedade decolonial. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 2, p. 209-226, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/11954>. Acesso em: 03 jan. 2025.
- LORDE, A. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 239-249.
- LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

## Indicações de leitura

- ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, B. **Esperança feminista: pensar o futuro**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2023.

# Violências étnicas e “raciais”: Notas críticas a partir da relação ética e docência

---

Alex Sander da Silva | Christian Muleka Mwewa

## Introdução

**E**m se tratando de explicitar um verbete que tem como público principal o corpo professoral atuante direta ou indiretamente em sala de aula desde a educação infantil ao magistério superior, nos furtaremos de definições tácitas ou canônicas sobre “ética, docência, violências, etnia e ‘raça’”. Até porque não há espaço, tampouco necessidade, de definir cada uma delas para articular a incidência do sofrimento dos corpos que coabitam os contextos formativos e/ou educacionais.

Para definições canônicas, existem inúmeros dicionários físicos, digitais e ferramentas de inteligência artificial (IA) com melhores explicitações de tais vocábulos ou mesmo de forma mais eficiente do que os autores deste verbete. Tampouco “inundaremos” o presente verbete com citações de autores que poucos lerão ou chegarão a ler num procedimento egocêntrico próprio da academia.

Traremos apenas autores que travem diálogo eloquente com a presente temática. Para além desta introdução, desenvolvemos nossos argumentos, neste verbete ensaístico, no item que trata sobre “Ética, docência, violências étnicas e ‘raciais’” e, assim, chegamos às nossas considerações finais. O presente verbete goza da autonomia intelectual sem “corrimãos”, ou seja, a definição aqui exaurida assume a tensão com as outras definições possíveis. Porém, avança na interseccionalidade dos vocábulos que a compõem, quais sejam “ética, docência, violências, etnia e ‘raça’”. De maneira específica e pontual, a ausência da ética do amor pode se tornar um dos motores da instauração das violências étnicas e “raciais”.

## Ética, docência, violências étnicas e “raciais”

Frequentemente, as expressões *preconceito racial*, *apartação social*, *discriminação social ou racial* são utilizadas como formas de falar de racismo no Brasil (Teodoro, 1996). Todavia, a indiferença moral em relação ao destino social da população negra é tão generalizada que há uma dificuldade de as pessoas se abalarem com a constatação das desigualdades “raciais” brasileiras.

Nessas situações, geralmente estão em jogo as noções do certo ou do errado, do bem e do mal, e podemos fazer nossas escolhas e discernir uma coisa da outra a partir da nossa conduta ética e moral. O que isso nos diz em relação à dimensão ética da vida na luta contra o racismo? O que é ética? O que é moral? A palavra ética vem do grego *ethos*, que significa “modo de ser”, “caráter”, “costume”, “comportamento”. Em termos filosóficos educacionais, a ética é o estudo aprofundado do comportamento humano moral. Indica o que é o bem, o bom e o justo nas relações humanas.

Já a moral é o conjunto de normas que a sociedade elabora para regulamentar o comportamento dos indivíduos que compartilham a vida social. A moral precisa de uma reflexão sistemática para ser elaborada, e esse é o papel da ética no curso da história. Em outras palavras, a moral

seria um código de conduta que define quais ações e atitudes são adequadas socialmente, enquanto a ética é uma reflexão sobre essas condutas.

Diante de tais concepções, se faz necessário pontuar o que entendemos por “raça” e por “etnia” neste verbete articuladas com a noção de violência no exercício da docência. *Raça*, termo oriundo da botânica e da zoologia (Munanga, 2014), é a designação de qualquer ser vivo dentro de um segmento, por exemplo, as plantas e os animais. As plantas e os diversos tipos de animais podem pertencer a diferentes tipos de raça, as primeiras do ponto de vista botânico e os segundos do ponto de vista biológico. Quando se trata dos seres humanos, essa distinção inexistente do ponto de vista científico da genética. Porém, definiu-se raça em uma tríade hierárquica piramidal, cujo ocupante do topo é a “raça” que instituiu tal diferenciação.

Por ser um delírio científico ou racismo científico que não encontra respaldo na biologia, o conceito de “raça” transitou da biologia para o contexto social. Isto é, biologicamente e geneticamente os seres humanos não se diferenciam entre si, mas são racializados para empreender o processo discriminatório gerado pelo preconceito. Neste caso, preconceito significa falta de conceito, e a discriminação que surge dessa falta de conceito tende a subjugar aquele/a que é considerado/a não branco/a.

Nesse sentido, podemos dizer, a partir de Adorno (1995, p. 134), quando este se refere à barbárie que ocorreu em Auschwitz (a única que se aproximou à barbárie da escravização no caso do Brasil), que “[...] a incapacidade para a identificação [com Outro] foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como *Auschwitz*”.

Na verdade, o conceito de “raça” do ponto de vista biológico, para seres humanos, está em desuso por reafirmar o racismo. Por isso o usamos, quando é o caso, entre aspas. Mas, o termo, entre aspas, é trabalhado como uma categoria social, uma vez que é operacionalizado para impetrar as discriminações sociais entre outras. De fato - o conceito foi cunhado pelo racismo científico - a denominação “étnico e racial” torna-se

vazia, pois pouco se assumem as etnias dos povos africanos escravizados no Brasil e tampouco se trabalha de forma individual as tantas etnias dos povos indígenas. Tratar a denominação em dupla “étnico-raciais” esvazia as discussões sobre as desigualdades que se baseiam na cor da pele como categoria diferenciadora.

Em se tratando de verbete que tematiza as tensões étnicas e “raciais”, iremos nos referir a “indígenas e negros” como não brancos para excluir a ideia de que as violências são praticadas somente contra essas camadas. Não usamos de propósito as definições do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que subdivide “pretos e pardos”, por duas razões óbvias: (1) pardo é cor de papel, ou seja, não expressa a identidade de seres humanos frutos da escravização; (2) IBGE como aparelho, pois serve ao Estado, figura na estrutura racista deste e alimenta a velha máxima “dividir para reinar”. Ao dividir negros em “pretos e pardos” alimenta as atrocidades pseudoconceituais e pseudocientíficas como pessoas retintas etc.

Um/a violador/a “racial” não se coloca essa questão, ele/ela discrimina o/a *Outro/a* por não ser branco (quando se trata de violência racial). Segundo Paulo Freire, no clássico *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 104),

Na medida em que as minorias, submetendo as majorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder. Não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia. Daí que toda ação que possa, mesmo incipientemente, proporcionar as classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos.

As considerações do colorismo ou do termo retinto, entre outros, são contextuais e referenciais, ou seja, se é mais ou menos negro a depender com quem se é comparado para depois ser discriminado/a igualmente por aquele/a que se diz branco. Portanto, violências são todas ou quaisquer ações de agressão física ou moral infligidas contra o corpo do

*Outro* ou contra o próprio corpo. É no corpo que desemboca qualquer tipo de violência sem a pseudocisão com a mente, uma vez que existem tantos tipos de violências que agriem diretamente a mente. Não existe mente sem corpo. Longe do “*ego cogito, ergo sum*” (penso, logo existo!) do filósofo René Descartes (1596-1650), que enaltece a positividade da dúvida, pois “[...] não podemos duvidar sem existir”. Frase que prima pela razão humana como distintiva de outros animais da natureza. Mas, advogamos ao contrário por acreditar junto com bell hooks que:

Os professores que amam os alunos e são amados por eles ainda são “suspeitos” na academia. Parte dessa suspeita se deve à ideia de que a presença de sentimentos, de paixões, pode impedir a consideração objetiva dos méritos de cada aluno. Mas essa noção se baseia no pressuposto falso de que a educação é neutra, de que existe um terreno emocional “plano” no qual podemos nos situar para tratar a todos de maneira igualmente desapaixonada (hooks, 2017, p. 262).

É importante notar que a afirmação acima rivaliza com o que presuppõe Theodor Adorno, que tanto prega o amor nas relações humanas (como veremos mais adiante), para quem:

O apelo a dar mais calor humano às crianças é artificial e por isso acaba negando o próprio calor. Além disso, 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 (Adorno, 1995, p. 135).

Em seu texto intitulado *Educação após Auschwitz*, Adorno (1995) sugere, de maneira geral, que uma das razões da ocorrência de Auschwitz, reside na falta de amor, ou seja, na dureza psíquica e emocional com a qual o “espírito do mundo” exige a nossa existência na supervalorização da técnica (meios). Adorno se refere, por exemplo, aos projetistas (tipo com tendências à fetichização da técnica) das linhas férreas, as quais proporcionavam mais rapidez no transporte dos judeus a Auschwitz, pois “[...] trata-se de pessoas incapazes de amar. [...] A incapacidade de amar,

[...] eles precisam aplicar aos meios. [...] O seu amor era absorvido por coisas, máquinas enquanto tais” (Adorno, 1995, p. 133). Conclui o autor que “[...] o incentivo ao amor – provavelmente na forma mais imperativa, de um dever – constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza” (Adorno, 1995, p. 135).

A ética do amor figura como utopia nos inúmeros escritos de Paulo Freire. Utopia, pois o amor precisa estar sempre em movimento a ponto de ser quase inapreensível (ao contrário de apreender) para construção/busca constante que alimenta a sua renovação. Portanto, as violências praticadas no contexto formativo em direção ao *Outro* ou autoflagelação vão de encontro com a ética do amor imprescindível neste e em outros contextos. No exercício da docência, o amor pode ser tomado na sua dimensão mediadora assim como indicado por diversos autores (Freire, 1987; hooks, 2017).

Não se trata de amar “gratuitamente” aos/as alunos/as ou aos seus pares de profissão. Mas sim, antes de tudo, amar a responsabilidade que a docência exige. Do contrário, poder-se-ia escolher outra entre tantas profissões. Portanto, amar a docência (construção do conhecimento em coletivo) demanda responsabilidade para com o *Outro* com quem se estabelece a amorosidade do convívio e/ou do ensinar. Na ética do amor, nos contextos formativos, presume-se que o *Outro*, não importando o lugar que ocupa na hierarquia contextual, é digno de ser respeitado assim como o saber que aporta entre os que ocupam o mesmo ambiente. Qualquer ação contrária a esse movimento é passível de instaurar violências não messiânicas no ambiente formativo. Aqui reside a relação das violências de forma explícita, mas não enfadonha, à docência. Ou seja, quando se opera com a ética do amor, a começar pelo amor próprio ao escolher uma profissão que não será tomada como martírio, projeta-se de forma utópica a permanência e continuidade das tensões dialógicas nos contextos/ambientes formativos. A docência passa a ser um “lugar” em sala de aula, em especial, pelo qual o poder transita, mas não como o único lugar tampouco permanece. A circularidade do poder entre os agentes que participam da construção coletiva

do conhecimento, mediado pela docência, só existe quando se concebe a práxis pela ética do amor Ágape. Portanto, é preciso reinstaurar nas pessoas a capacidade de amar para que se sintam amadas e se tornem capazes de instaurar o amor em outras pessoas indistintamente sem racialização.

É importante afirmar que as diversas violências físicas praticadas nos contextos formativos – por exemplo, aplicar pontapé, dar socos, unhar, dar cascudo, puxar o cabelo, dar tapas, flagelar, deixar de pentear ou “banhar” por último etc., assim como as violências morais, como desdenhar, ignorar o *Outro*, gritar com o *Outro*, não dar banho (educação infantil); não deixar sair para o recreio, xingar, diminuir o *Outro*, dizer frases do tipo: o seu cabelo TAMBÉM é lindo ou você é diferente ou não sei como pentear o seu cabelo etc. – acabam tendo reflexos diretos no sujeito e na sua concepção presente e futura do mundo.

Pode-se dizer que as violências praticadas nos ambientes formativos ou contextos formativos geram traumas futuros quando não imediatos. Tal fato inibe muitos/as alunos/as a seguirem o seu percurso formativo. Diante disso, a cisão entre mente e corpo, mais uma vez, torna-se frágil ou inadequada. É possível afirmar “sinto, logo existo!”, pois o sentir só pode ser concebido de corpo inteiro.

Em outros termos, agir com amor demanda reflexão ativa e coletiva diante de situações de aprendizagem. Como, por exemplo, considerar as dimensões contextuais em que o conhecimento é gerado; abrir mão do poder da docência, mas não da autoridade. Esta, quando exercida com a ética do amor, dilui-se e funcionaliza-se no coletivo sem coerção fruto da violência que a intensifica. Deve-se conter o ímpeto violento que estimule um/a docente a segurar o braço de um/a aluno/a com força a ponto de machucá-lo/a agravando a violência inicial. É nesse procedimento de contenção que pode existir a coerção *autosadomasquista* (infligir dor prazerosa a si mesmo).

O lugar da docência, de antemão e por si, já emana violência, e não reconhecer isso é condenar os/as alunos/as à eterna subserviência, pois não sabem com quem estão lidando, ou seja, com um sofredor. Assumir

as violências emanadas por este lugar, como possuir tempo excessivo de fala em relação a dos/as alunos/as, ter direito de ficar em pé quando bem entender durante a aula, ausentar-se da aula durante o período da sua ocorrência sem necessidades de justificativas eloquentes, elaborar o plano de aula, determinar os conteúdos a serem estudados conforme a ementa, definir dias e conteúdo dos exames etc., tudo isso está na prerrogativa da docência. Portanto, mediar esse lugar com a ética do amor, ao contrário do que firma Adorno (1995), é o que torna a docência ainda como lugar apaixonante, ou melhor, um lugar *rizomático*.

Nos propomos a pensar a articulação das violências étnicas e “raciais” à luz da ética do amor no exercício da docência. Não nos referimos ao mero “amor Eros” que pode ser reduzido ao desejo carnal de possuir “sexualmente” o *Outro*, mas sim ao “amor Ágape” pela humanidade do *Outro*. Esse amor advoga, luta e defende o direito de existir do *Outro*.

Ao proclamar a importância da pedagogia crítica em sala de aula, por exemplo, bell hooks (2017, p. 257) afirma que, “[...] para compreender o lugar de Eros e do erotismo na sala de aula, temos de deixar de entender essas forças somente em termos sexuais, embora essa dimensão não deva ser negada”. Em outras palavras, continua a autora, “[a pedagogia crítica] tem de se basear na presença do erótico em sala de aula para auxiliar o processo de aprendizado” (hooks, 2017, p. 257). Tal procedimento admite a coexistência entre os diferentes e desiguais, uma vez que se é diferente de si mesmo. Não é o *Outro* que é diferente pelo fato dele/a ser diferente de nós; nós mesmos somos diferentes de nós mesmos, pois somos compostos de distintas autoidentidades.

No ambiente formativo, podemos admitir a violência messiânica (Walter Benjamin), qual seja, aquela praticada em prol do conhecimento. Como é sabido, “estudar/aprender dói” pois demanda sacrifícios e sublimação para o alcance do conhecimento que está sempre em movimento.

No entanto, a delimitação do conceito “violências étnicas e ‘raciais’” incide na estruturação do território sociogeográfico que denominamos Brasil, ou seja, é a partir de dois crimes (violências) contra a hu-

manidade que se geraram a sociedade e o espaço geográfico brasileiro. Desse modo, poderíamos nos perguntar: quais crimes ou violências foram e continuam sendo? A saber: o genocídio dos indígenas (povos originários) e a escravização das populações trazidas ao Brasil na condição de escravizados.

Saber disso é doloroso, mas não considerar isso torna-se mais doloroso ainda. No primeiro caso, a dor reside ou se resume ao sujeito; no segundo caso a dor e sofrimento são destilados ao *Outro*, pois quando se ignoram esses genocídios e escravizações, normaliza-se os maus tratos praticados contra não-brancos. De acordo com Matos (2006, p. 19 *apud* Silva *et al.*, 2023, p. 412), “Entende-se por racismo ‘as manifestações discriminatórias [que partem de um pré-conceito] influenciadas pela crença na existência de ‘raças’ e na sua desigualdade”. Em outras palavras,

Pode-se dizer, a partir de Ortiz (1985 *apud* Fazzi, 2004, p. 18), que no Brasil “a construção de uma identidade nacional mestiça dificulta o discernimento entre as fronteiras de cor e a formação de identidades étnicas [baseadas no conceito de ‘raça’]” (Silva *et al.*, 2023, p. 412).

No contexto formativo, as implicações éticas desta vinculação entre “violências, pré-conceito sobre o conceito de raça e discriminação” geram as violências raciais, em especial, contra os/as educandos/as. De diversas formas, esses/as são vitimados/as diariamente por colegas que se autodenominam brancos, para os quais o colorismo e o retinto tornam-se iguais no processo de manifestação das violências. Nesse exercício de opressão inexistente a possibilidade de identificar-se com o oprimido, pois “[...] o opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles” (Freire, 1987, p. 11).

Tais violências ganham uma dimensão macabra quando são protagonizadas pelos/as docentes na explícita ausência da ética do amor conforme definimos anteriormente. Assim, concordamos com Mwewa, Matos e Santana (2018, p. 81), quando afirmam que:

[...] tematizar a questão do racismo com as crianças pode torná-las mais sensíveis a perceberem o ato racista, uma vez que algumas delas nunca o sofreram e quiçá não reconhecem qualquer forma da sua ocorrência. Não são as crianças as responsáveis por solucionar o problema do racismo, nem a multiplicidade do seu potencial, mas ao identificarem um ato racista podem enfrentá-lo através de reflexão crítica. Por exemplo, podem comunicar a um adulto a ocorrência de episódio em que se discrimina ao diminuir o *Outro* pela diferença [da cor da pele].

O amor, neste caso, como princípio ético está desprovido da permissividade ou tolerância da existência do *Outro*. Cabe ao/a docente, no exercício da sua docência garantir através da ética do amor o tensionamento das diferenças, porém pautadas na ciência e na construção coletiva do conhecimento nesse ambiente. Afirmamos junto com Paulo Freire (1987, p. 54) que “[...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda”. Praticar ou imiscuir-se diante das violências raciais quando se ocupa o lugar da docência deveria ser considerado um crime hediondo e ser acrescido no Código Penal, na lei que versa sobre esses tipos de crimes. Racismo como crime, neste caso, não inibe a ocorrência das violências raciais. Essas violências, assim como quaisquer outras, são inadmissíveis, mas a sua ocorrência em contextos formativos é desalentadora. E quando praticadas por aqueles/as que deveriam gerenciar, mediar com autoridade o conhecimento sobre a equidade da existência humana, instaura um silêncio inumanamente ensurdecedor (Fanon, 2008).

[...] No que lhe concerne, a discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a indivíduos que pertencem a um grupo racializado, como negros, judeus, indígenas, asiáticos, entre outros (Almeida, 2020). Já o racismo, pode ser definido nas palavras de Gomes (2017, p. 98) como “sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseados na crença da superioridade e inferioridade racial” (Silva *et al.*, 2023, p. 412).

Dito de outra forma, o lugar da docência deveria figurar como o panteão ou guardião da equidade humana no contexto formativo na excelência do saber de que existe apenas uma raça humana. Uma vez protegido esse conhecimento, não teríamos necessidade das aspas para o estabelecimento do diálogo social equânime dentre seres humanos. Portanto, “[...] fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação” (Freire, 1987, p. 55). Se o amor é diálogo, ele pode ser considerado mediador ou aquele que principia o diálogo? Na falta do amor, como mediação, reside a barbárie holocáustica.

## Considerações finais

Diante do exposto, é preciso elaborar mecanismos em sala de aula, mas que de antemão extrapolem dela, de prevenção e de enfrentamento às violências raciais. Sem aspas, pois quem as pratica acredita na concepção de raça. Tais mecanismos devem vincular-se ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola e considerar os outros agentes (responsáveis familiares, seguranças da escola, faxineiras/os, merendeiras/os etc.) na especificidade da etapa/subetapa de ensino/educação.

As propostas desses mecanismos deverão estar referenciadas nos estudos sobre as tensões étnicas e “raciais” na sua especificidade e profundidade. Aceitar os conflitos e a existência do racismo nos contextos formativos demanda refutar o termo “relações”, mas estabelecer o termo “tensões” sociais que envolvam outras dimensões da existência humana, por exemplo, gênero, classe social e econômica, além da sexualidade.

A aceitação de diferenças “raciais” entre seres humanos tensiona negativamente todo e qualquer ambiente, pois tal diferenciação pressupõe o subjugamento dos/as não-brancos/as. Negar esse fato é enaltecer a hierarquia autoinstituída pelos/as brancos/as nas sociedades ocidentais que desemboca no ensino da falsa ciência que diferencia a raça humana para os/as educados/as. Esse processo explícita de forma

flagrante os anseios da continuidade da estrutura racista engendrada neste país, assim como na estrutura global. A escola passa a ser um *locus* privilegiado para a continuidade desta estrutura tal qual, pois (in)(con)forma sujeitos que poderão projetar o futuro. “[...] é preciso que os nossos esforços permaneçam inclinados na humanização das vítimas dos diversos racismos ao invés de apenas punir os que praticam tais atos racistas” (Silva *et al.*, 2023, p. 425).

A elaboração desses mecanismos de identificação deve se apoiar em teorias, metodologias e práticas produzidas em torno da temática. Por isso, demanda-se um conhecimento temático por parte da figura que ocupa o lugar da docência para que, com a ética do amor, possa conduzir os/as educandos/as na assunção das discriminações e subjulgamentos com vistas a suas superações no coletivo, mas também individualmente. Com a ética do amor, é possível superar de forma dialógica qualquer tipo de subjulgamento, pois “[...] somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido” (Freire, 1987, p. 55). Sim, o amor nos restaura!

## Referências

- ADORNO, T. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora da UFBA, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Geledés**, [São Paulo], 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia/>. Acesso em: 6 set. 2024.
- MWEWA, C. M., MATOS, P.; SANTANA, I. Racismo, etnia e diversidades: mini-conferência para miúdas e miúdos curiosos. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 76-84, mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/10820>. Acesso em: 22 set. 2024.

SILVA, O. H. F. da; *et al.* Do racismo científico ao racismo social: o conceito de “raça” nas relações humanas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 40, p. 410-428, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7866929. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1230>. Acesso em: 22 set. 2024.

### Indicações de leitura

SILVA, A. S.; MWEWA, C.M. Notas de um pensamento da circulação e da travessia em Achille Mbembe. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 45, p. 33-50, 2022.

MWEWA, C. M; MATOS, P. F. Formação para uma personalidade antirracista. **Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 1150-1168, 2022.

MWEWA, C. M.; SILVA, A. S.; RANDO, J. S. Notas sobre a configuração do social e a indústria cultural como mediação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, p. 1-19, 2022.

# Ética, docência e questões de gênero e sexualidade: Muro dos Insultos e Boas Práticas na Docência

---

Priscila Pavan Detoni | Patrícia Ketzer

A educação pressupõe relações de saber-poder (Veiga-Neto, 2003), as quais atravessam quem detém o conhecimento, quem o transmite e quem o recebe. Na sala de aula isso se traduz especialmente na relação professor(a)(e)-aluno(a)(e). Contudo, as relações de saber-poder só existem em liberdade e com forças de resistência. Nessa perspectiva, pensar sobre ética na docência e questões de gênero e sexualidade, produz alguns desdobramentos na busca de definição de conceitos e de práticas.

Foucault (1984, 1985) define moral como um campo de condutas e/ou domínio de técnicas válidas que precisam ser questionadas em sua temporalidade e meio, visto que são construídas através de jogos de verdade e legitimadas socialmente pelas relações de saber-poder. O filósofo (1985a) costumava afirmar que *onde há poder, há resistência*. Afinal, que seria de um professor sem alunos? O que seria de uma professora, por exemplo, ao solicitar um trabalho em duplas, cuja primeira dupla tivesse

forçado ser trio? Dentre as forças estabelecidas com o pedido, a professora cederia para que não sobrasse um único estudante a desenvolver o trabalho de forma individual, mesmo ao perceber que a cedência ao pedido da dupla permitiria que se formassem quatro trios.

Como no exemplo exposto, a regra vai sendo feita para ser testada, reiterada e/ou modificada, do mesmo modo que em relação às prescrições sobre gênero e sexualidade nesta sociedade de hegemonia heterocisnormativa e binária. Por isso, na perspectiva foucaultiana, a moral e a ética diferem teoricamente. A moral requer que se pratique normas, ações valorativas, exemplares conforme as prescrições de sua época. Enquanto a ética é o que acontece nas relações, e por isso, requer a reflexão da moral, pois a moralidade dos comportamentos não garante a ética na sua prática. Para Foucault (1984, 1985), a ética está diretamente conectada a uma prática de si, à forma como os indivíduos se governam e se tornam sujeitos de sua conduta. Não diz respeito somente a regras externas, mas a como os indivíduos constroem sua subjetividade. Ética envolve um processo de questionamento e reflexão crítica sobre as normas sociais, culturais e políticas que regulam a conduta humana.

Atualmente, a sala de aula é permeada por legislações de inclusão e respeito às diversidades de gênero e sexualidade. Pode-se citar, por exemplo, a resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018, que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares (Brasil, 2018) e a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, que altera a LDBEN/96, para incluir a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher (Brasil, 2021). Cabe questionar: isto a torna livre de machismos, lesbo-gay-bi-transfobias (LGBT+fobias), racismos e xenofobias? Certamente não!

Existe uma estrutura de manutenção das relações de saber-poder que (re)produzem, ou modificam, ou mascaram, formas de (micro)violências que são sofisticadas e reiteram sexismos. Por isso, é preciso abordar e nomear essas violências e propor estratégias para combatê-las. A escolha

de não abordar essas questões passa por uma convivência com uma moral da neutralidade, a qual finge serem todos/as/es iguais e terem os mesmos deveres e direitos. Entretanto, os estudos decoloniais e interseccionais têm demonstrado o contrário (Lugones, 2020; Collins; Bilge, 2021).

Os estudos decoloniais são uma escola de pensamento latino-americana, segundo a qual apesar de a colonização ter terminado com o processo de independência dos países do sul global, a colonialidade persiste. Para compreender o conceito de colonialidade torna-se fundamental analisar a dinâmica da criação de um pensamento denominado moderno, bem como sua expansão através do mecanismo de dominação colonial e as consequências que esse fenômeno trouxe (e traz) para o continente latino-americano. A constituição da modernidade só pode se estabelecer como tal a partir do descobrimento e da conquista da América. Dussel (1993) defende que a conquista da América foi fundamental para constituição do ego moderno. Já Quijano (1992) destaca a invasão da América como momento em que se estabelece a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça e a articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital e do mercado mundial.

O fundamento da modernidade/colonialidade está no descobrimento e na invenção da América. A classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça é um dos eixos centrais desse padrão de poder mundial que Quijano (1992) nomeia colonialidade. A expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela a elaboração teórica da ideia de raça, disseminando as relações coloniais de dominação em que os europeus são tomados como superiores, evoluídos, civilizados. Da ideia de raça como instrumento de dominação passa a depender também a ideia de gênero. Para Quijano (1992), a raça aparece como primeiro critério de hierarquização social mundial, que vai determinar as posições dentro da divisão internacional do trabalho. O sociólogo também esclarece que colonialidade e colonialismo são duas coisas distintas, à medida que o colonialismo não inclui, necessariamente, relações racistas de poder.

Ainda assim, a colonialidade enraizada e espalhada pelo planeta é estreitamente relacionada com o colonialismo.

A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido originalmente por Anibal Quijano, em 1989, que exprime uma constatação simples de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo (Ballestrin, 2013). O conceito denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais e possui uma capacidade explicativa que atualiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade (Grosfoguel, 2008). Grosfoguel (2009, p. 325) afirma que a expressão colonialidade do poder “designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com base na hierarquia étnico-racial global”.

O conceito de *colonialidade* foi estendido para outros âmbitos. Mignolo (2010, p. 12), por exemplo, sugere que a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” que se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. A colonialidade do ser pode ser compreendida como realidade do mundo moderno colonial, que faz com que se inferiorizem pessoas, logo, uma forma de se destituir a existência humana (Restrepo; Rojas, 2010). A colonialidade do saber é uma relação de dominação que ocorre no campo de produção e validação do conhecimento impondo padrões de investigação, ensinamentos e estudos. Essa dependência, apesar de não impedir a produção de conhecimento fora da perspectiva hegemônica, nega espaço para o seu reconhecimento e desenvolvimento.

Segundo Lugones (2020), “colonialidade” é um fenômeno ainda mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, ao trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas. Ou seja, toda

forma de controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e do trabalho existe em conexão com a colonialidade.

A interseccionalidade refere-se às intersecções que influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, e que também afetam/podem afetar experiências individuais na vida cotidiana. Trata-se de uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas através da localização dos grupos nas relações de poder social (Collins; Bilge, 2021). Serve como ferramenta analítica, pautando as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – como inter-relacionadas.

A interseccionalidade propõe que as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade sejam entendidas como elementos da estrutura social que emergem como dispositivos fundamentais, favorecendo desigualdades e criando grupos. Refere-se às condições sociais que constituem estes grupos, muito mais do que à experiência de indivíduos dentro do grupo. É estrutural, na medida que se preocupa em entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringe oportunidades (Ribeiro, 2017). Em determinada sociedade as relações de poder que envolvem raça, classe, gênero, sexualidade não são distintas e excludentes, são categorias que se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Essas relações de poder afetam todos os aspectos do convívio social (Almeida; Ketzer, 2024).

O presente trabalho pretende analisar a ética nas práticas escolares cotidianas, partindo das tecnologias de gênero e da heterocisnormatividade, que regulam as relações sociais e são reproduzidas nas escolas. Para tal, apresenta-se inicialmente uma dinâmica, que auxilia a pensar a reprodução do preconceito nos ambientes escolares. Posteriormente, propõe-se uma reflexão acerca dos resultados comuns a esta atividade, partindo da teoria *queer*, da interseccionalidade e da decolonialidade. Ao final, pretende-se propor saídas alternativas, que possam consolidar boas práticas no ambiente educacional.

## Muro dos Insultos: tecnologia de gênero e heterocisnormatividade

Considerando a escola como uma reprodutora de discursos heterocisnormativos, convém pensar alternativas de enfrentamento às tecnologias de gênero nela vigentes. Uma dinâmica grupal que pode ser utilizada para debater *bullying* e preconceitos é o *Muro dos Insultos*. O muro dos insultos consiste, em um primeiro momento, na exposição de xingamentos que fazem parte do cotidiano dos estudantes ou professores; em um segundo momento, na problematização em torno do que esses xingamentos se referem; e, em um terceiro momento, na discussão dos pontos identificados.

No primeiro momento da dinâmica, sugere-se que cada participante da atividade escreva um xingamento, um “palavrão”, em um quadro ou em um cartaz. Orienta-se que o xingamento seja algum que o participante já tenha falado ou ouvido em um momento da vida, em situação de raiva ou de indignação, em piadas, ou que faça parte do seu uso no vocabulário cotidiano. Essa atividade pode ser aplicada de pré-adolescentes a universitários. Em geral, o resultado é semelhante para ambos os públicos: a maioria dos xingamentos escolhidos para exposição advém da forma como nos relacionamos com gênero e com sexualidade. Na sequência da dinâmica, discute-se sobre os xingamentos e sua reprodução, juntamente com vários outros comportamentos retrógrados, violentos, sexistas, machistas, homofóbicos, bem como sobre a escassa problematização destas práticas.

É preciso destacar que xingamentos generificados e sexualizados funcionam como tecnologias de gênero (Lauretis, 1994), ou seja, como discursos e epistemologias que circulam nas mídias e nas redes sociais e que influenciam diretamente as representações de feminino, de masculino e de outras subjetividades desejáveis ou indesejáveis. O conceito de tecnologias de gênero surgiu em 1975, com Teresa de Lauretis (1994) e corrobora com vários teóricos que mostram como as relações de saber-po-

der constituem sujeitos e discursos - o que pode ser dito, como e quando pode-se dizê-lo.

Lauretis (1994) questionou o determinismo biológico nas relações de gênero e sexualidade e permitiu pensar o sujeito, o gênero e a sexualidade no seu caráter relacional e na sua reiteração interpelativa nas formas do feminino e do masculino. O conceito de tecnologia de gênero permitiu observar o modo como nossa norma de linguagem ainda é marcada por regras que guardam sexismos, racismos e outras formas de subjetivação ao ponto de estranharmos a nomeação de sujeitos como alunes - sujeitos não binários ou LGBTQIAPN+.

Baér, Zanello e Romero (2015) apontam que os xingamentos são poderosos na produção de controle social e que os valores de gênero são não apenas representados, mas perpetuados. Os autores, através de pesquisa de campo, observaram a existência de valores binários e sexistas em xingamentos de homens e de mulheres. Notaram que, em uma classificação dos piores xingamentos, a prática em grupos heterossexuais e homossexuais era semelhante. A sua pesquisa valida a hipótese de que as ofensas nesses dois grupos passam por uma lógica heterocisnormativa.

Butler (2013), a partir de uma genealogia do gênero, trouxe à tona que o sujeito, no ocidente, não consegue existir sem um gênero ou fora da lógica binária. Na sequência, a autora reitera a discussão de Foucault (1988, 1984, 1985) que questionou a hipótese repressiva da sexualidade, cuja tese central a entende como uma forma de controle. Nas obras *História da Sexualidade I, II e III*, Foucault discorre de forma detalhada sobre o tema e levanta questões sobre ética e moral. No terceiro volume, principalmente, Foucault (1988) relaciona o fazer ético com o cuidado de si, com uma postura ativa do sujeito. A discussão do filósofo marca uma possibilidade de resistência ao biopoder, ao poder que age sobre as vidas atrelado às tecnologias de controle e vigilância dos corpos, que normaliza e classifica os comportamentos e subjetiva as formas de ser, estilizando condutas por meio daquilo que se espera conforme a época.

A atividade do *Muro dos Insultos* permite visibilizar a apropriação das ofensas que reiteram os lugares sociais esperados para as mulheres: uma sexualidade mais passiva e a serviço dos desejos e das necessidades masculinas; e, para os homens, a virilidade ativa que nega o rebaixamento a uma “mulherzinha”. Como assim? “Mulherzinha” é xingamento? É insulto para ambos. Para as meninas, “mulherzinha” seria uma mulher com menor prestígio social. Para os meninos, significa ser afeminado, ou seja, está ligado à homossexualidade. Na construção da subjetividade heterocisnormativa, esses significados associados ao xingamento de “mulherzinha” devem ser repudiados. Da mesma forma ocorre com a repulsa de xingamentos como “puta” ou “puto”, e “filho(a) da puta”, o qual se refere à mãe daquele que é ofendido.

Os xingamentos, as brincadeiras, os livros didáticos, os cartazes, assim como as pixações, na escola e na universidade, dizem sobre o que pode construir um sujeito como homem, mulher, lésbica, gay, não-binária, hetero/bi/homossexual, assexual etc. A toda hora, as tecnologias de gênero são colocadas em jogo. E, nesse jogo, o que seria ético? As professoras, que sempre aprendem novos “palavrões”, poderiam debater abertamente sobre eles? Todas as escolas e universidades garantem esse espaço de reflexão e melhor agir? Atuariam elas pela proibição?

À medida que as diferentes formas de opressão são questionadas, o impacto negativo do sexismo, machismo e LGBTfobias também pode ser contestado. Porém, nem todos os espaços estão abertos para essas pautas, uma vez que se observou (Brasil, 2019) a proibição por um tempo (2018-2022), por parte de escolas, de professores abordarem temas relacionados ao gênero ou à sexualidade. Verificou-se até a recolha de cartilhas de cuidados aos adolescentes que abordavam questões corporais abertamente e que eram distribuídas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (Valente, 2011).

O resultado da recusa a essas informações e instruções foi um aumento significativo de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e de gravidez na adolescência. Um segundo resultado foi que professoras, escolas e universidades passaram a ter receio de nomear violências e resistir

junto de seus estudantes, ao invés de propiciarem um ambiente seguro para que cada sujeito possa se reconhecer e se autodeclarar dentro de determinada identidade e/ou expressão de gênero e sexualidade.

## Em busca de práticas éticas na docência

Com a política de cotas (Brasil, 2012) e o ingresso de minorias nas universidades brasileiras, abriu-se a possibilidade de questionar os epistemicídios cometidos para instituir a legitimação do intelectual a partir da imagem do homem branco médio, eurocêntrico (Kilomba, 2019), que clama para parecer desconstruído. Grosfoguel (2016) argumentou que o privilégio epistêmico ocidental foi construído às custas de genocídios e epistemicídios, seja no apagamento dos conhecimentos dos povos originários ou da população negra escravizada, dos mouros expulsos da Europa ou das mulheres detentoras da sabedoria oral, queimadas como bruxas. O racismo e o sexismo epistêmicos estruturam as universidades ocidentalizadas. Em uma direção oposta à dos epistemicídios, a partir de um processo da valorização dos saberes locais – africanos, indígenas, latinos, *queers* –, pode-se construir uma ética do cuidado de si e do outro, porque passam por uma valorização de outras possibilidades de ser e (r)existir.

Essas aberturas para o respeito às diferenças são frutos de décadas de movimentos sociais (feministas, feminista negro, LGBTQIAP+ e outros), os quais questionaram as instituições – escolas, universidades, famílias – dentro das suas atribuições socialmente construídas com alicerces patriarcal. Patricia Hill Collins (2019) destaca que os homens brancos ricos e heterossexuais têm, historicamente, negligenciado o que é produzido às margens, negando o *status* de conhecimento a tudo que não reproduz seus interesses. O conhecimento hegemônico, apresentado como universal, é na verdade o ponto de vista deste grupo dominante, disso resulta a distorção das experiências de mulheres negras, LGBTQIAPN+ e gênero dissidentes.

Para superação dessas injustiças epistêmicas em espaços educacionais, bell hooks (2017), escritora afro-estadunidense interseccional, propõe

pensarmos práticas didáticas flexíveis que levem em conta as particularidades dos estudantes e suas interações com o/a professor/a. Esquemas fixos advêm de uma noção de racionalidade e objetividade criada pelos homens brancos europeus, que veem mulheres, LGBTQIAPN+, gênero dissidentes e negres como *outres*.

Existe um olhar colonizador sobre os corpos gênero dissidentes que os define de fora. Para além de refutá-lo, é preciso contar a história desde outros pontos de vista (ROCHA, 2019). Só uma prática pedagógica anticolonialista, feminista e crítica pode superar as barreiras impostas pela LGBTFobia institucional. E, pode fazê-lo somente na medida que supera os essencialismos nas definições e a fixidez e rigidez nos esquemas pedagógicos. Uma educação como prática da liberdade, só é possível quando os/as/es professores/as/es veem os/as/es estudantes como seres humanos integrais (Ketzer; Rocha, 2022).

Uma prática docente ética precisa necessariamente abandonar a concepção de educação politicamente neutra. O professor branco heterossexual, que só fala do conhecimento produzido pelos *grandes homens brancos*, está tomando uma decisão política. Por mais que se insista em negar “[...] a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. [...] determina o que ensinamos e como ensinamos” (hooks, 2017, p. 53). Nossas “preferências políticas moldam nossa pedagogia”, assim como nossa “aceitação passiva de modos de aprender reflete parcialidades” (hooks, 2017, p. 53). A universalidade que parte de homens brancos é parcialidade dissimulada e, historicamente, exclui *os/as/es outros/as/es* (as mulheres, as/os/es negras/os/es, as/os/es não-brancos/as/es, os/as/es LGBTQIAPN+ e gênero dissidentes).

Os professores/as precisam *descentralizar a civilização ocidental*, descolonizarem-se, se quiserem, de fato, promover uma educação ética e inclusiva. bell hooks (2017) nos ensina a importância de reconhecer a voz individual de cada estudante, como um exercício de reconhecimento do ser humano que há em outro.

Os/as/es educadores/as não estão preparados/as/es para lidarem com a diversidade que encontra em sala de aula. Existem *códigos culturais* que precisam ser aprendidos ao se trabalhar com uma classe diversa e tanto o/a/e professor/a/e quanto os/as/es estudantes precisam dominá-los. Nesse contexto multicultural, professores/as e estudantes “têm de aprender a aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias” (hooks, 2017, p. 59).

Descolonizar-se, desconstruir-se, repensar-se, desestabilizar os próprios privilégios é doloroso. Rever os lugares sociais impostos a si e aos outros, abandonar preconceitos, reconhecê-los nos outros e em si, questioná-los, são processos complexos. Os novos modos de conhecer, propostos por uma educação como prática da liberdade, criam novos modos de ser, tanto para os/as/es professores/as quanto para os/as/es estudantes. Questionarmos nossas ideias e questionarmos nossos hábitos, aliando teoria e prática, como nos exige esse tipo de educação não é fácil, não é simples, não é rápido, mas é um modo de transformar a realidade, tornando-a mais justa para todos/as/es (Ketzler; Rocha, 2022).

## Boas práticas: saídas pela teoria *queer*, interseccional e decolonial

Ser professora é arriscado. É sempre um exercício de ética. Afinal, o conhecimento sempre vai sendo modificado e/ou superado e precisamos ensinar que não existem verdades absolutas. A ética sempre questiona as verdades e reflete sobre o que é legítimo: a regra de que as mulheres não podiam estudar ou votar; a norma de que vários povos (indígenas e negros) eram classificados como incapazes e LGBQIAPN+ eram doentes pervertidos etc.

Nesse mesmo sentido, a teoria *queer* pode apresentar pistas de resignificação do discurso e auxiliar na produção de outras formas de experiência que descolonizem o conhecimento e afetem de outros modos. Ribeiro, Munhoz e Detoni (2020), no seu estudo sobre práticas de gênero em uma universidade, apontam como uma saída a inspiração da teoria

*queer*, por perturbar a normalidade dos currículos. Retomando a problematização que já existia com os movimentos feministas, o *queer* passa a ser, assim como a crítica feminista, uma postura epistemológica perante o currículo e tudo aquilo que ele representa. Um currículo inspirado na teoria *queer* tende a ser um currículo que tensiona os limites das epistemes dominantes: não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas permite pensar a partir dessas problematizações de gênero e sexualidade (Louro, 2016). Os currículos sempre trazem consigo noções de como construir e educar o sujeito e suas formas de subjetivação. Um currículo imoralista se atreve a perguntar “Porque esse sujeito e não outro?” (Costa; Munhoz, 2014, p. 429). Por que essa universidade e não outra? (Detoni, 2024). Por que essa educação, essas escolas e não outras?

Precisamos ensinar a pensar, a fazer boas perguntas. Um pensar que não passe somente pelo raciocínio lógico e linguístico, mas que possa sentir onde os pés pisam, onde há fome e falta, e compor formas de (re) conhecimento das corporalidades diversas. Um pensar no qual possa ser possível o respeito às diferentes expressões de gênero e sexualidade, que não dê chance para a chacota. Um pensar que permita a uma mulher falar alto, que conceda validade e escuta de suas pautas, e que não a limite nas reuniões institucionais à ocupações administrativas, como o registro de atas, preparação e fornecimento de café. Ou ainda, um pensar que não limite a representação discente à alunos presidentes de turmas que sejam, na maioria das vezes, meninos com estereótipos da masculinidade vigente e discriminatória.

Por isso, é preciso revezar os papéis entre sujeitos com expressões de gênero e sexualidade diversas para experimentar sentir e ocupar espaços de forma mais equânime. Só assim será possível desenvolver empatia e permitir o exercício ético de segurar, um pouco, o preconceito e a carga do outro, de servir e de cuidar para poder ser cuidado, uma vez que o cuidado de si precisa ser construído no cuidado com o outro.

Também é importante que haja inspiração em boas práticas, cujo aperfeiçoamento seja constante, como práticas de cuidado com mulheres e

populações LGBTQIAPN+. Na universidade visibilizada pela pesquisa de Ribeiro, Munhoz e Detoni (2020; 2022) passou-se, administrativamente, a aderir ao uso do nome social de alunes e servidores, criou-se um banheiro sem gênero em cada prédio do campus e uma sala de amamentação para lactantes em cada unidade.

Os sujeitos, ao estarem cientes de suas práticas, no exercício da liberdade, podem lidar com o cuidado do outro, uma vez que o outro constitui a si próprio em uma composição ética e estética. É nesse sentido que se defende que uma educação só pode ser ética se reconhecer, antes, seus preconceitos para depois propor a sua desconstrução.

## Referências

ALMEIDA, B.; KETZER, P. (R)existência de pessoas transexuais e travestis na disputa pelo poder local. **Revista Diversidade e Educação**, v. 12, n. 1, p. 951-973, 2024.

BAÉRE, F.; ZANELLO, V.; ROMERO, A. C. Xingamentos entre homossexuais: transgressão da heteronormatividade ou replicação dos valores de gênero? **Revista Bioética**, v. 23, n. 3, p. 623-633, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-80422015233099>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 19 DE JANEIRO DE 2018**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-81001-rcp001-18-pdf&category\\_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 14.164, DE 10 DE JUNHO DE 2021**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114164.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114164.htm). Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **PROJETO DE LEI Nº. DE 2019**. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037). Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12711&ano=2012&ato=5dcUTR-q1kMVpWT502>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, C. B.; MUNHOZ, A. V. Genealogia e imoralidade: o currículo entre experimentações nômades e estratificações sedentárias. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 423-437, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984723815292014423>. Acesso em: 22 nov. 2024.

DETONI, P. P. Performatividades de gênero: efeitos para saúde mental de estudantes universitários/as. In: ROMANINI, M. (Org.). **Psicologia, Educação e Saúde Mental: problematizações sobre/com a universidade**. Florianópolis, SC: ABRAPSO, 2024. v. 2. p. 188-201. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/280634>. Acesso em: 16 nov. 2024, às 19:25.

DUSSEL, E. **1492: O encobrimento do outro (A origem do mito da modernidade)**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7 ed. Tradução Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Cidade: Editora, 1984.

FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Cidade: Editora, 1985.

FOUCAULT, M. *Poder e saber*. Entrevista concedida a Giovanni Leghissa e Alfredo Cospito. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade E Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 22 nov. 2024.

GROSGOUEL, R. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 383-418.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KETZER, P.; ROCHA, R. P. Pensar a raça: Educação como prática da liberdade para superação do racismo. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, v. 27, e022015, 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

LAURETIS, T. "A tecnologia do gênero". In: HOLLANDA, H. B. **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1994. p. 206-242.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e a teoria *queer*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

MASIELO, Francine. Conhecimento suplementar: Queering no eixo norte/sul. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 49-61, 2000.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo. 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. **Perú Indig**. n. 13, v. 29, p. 11-20, 1992.

RESTREPO, E; ROJAS, A. *Inflexión decolonial*: Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, I. W.; MUNHOZ, A. V.; DETONI, P. P. Prática Curricular no Ensino Superior: Gênero e Experimentação, **RCNCD-Plurais**, v. 1, n. 2, p. 95-105, 2020. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/doi/10.4322/2675-4177.2020.024>. Acesso em: 16 nov. 2024, às 19:20.

RIBEIRO, I. W.; MUNHOZ, A. V.; DETONI, P. P. Práticas de Gênero em uma Universidade: um estudo arquivístico. **Educação**, Santa Maria, v. 47, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644448314>. Acesso em: 22 nov. 2024.

ROCHA, R. Conceição Evaristo: Escrever para libertar. In: KETZER, P. (coord.). **Mulheres na história e seus legados**: ecos das vozes emudecidas. Passo Fundo: Sapo Morra, 2019.

WARNER, M. **Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

VALENTE, J. A. A resistência à educação sexual: O caso das cartilhas do SUS. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, v. 49, p. 151-168, 2011.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

## Indicações de leitura

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e a teoria *queer*. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

# Ética, docência e gestão educacional: o cuidado de si como prática do diálogo e da verdade

---

Miguel da Silva Rossetto | Edison Alencar Casagrande

O gerenciamento das instituições de ensino vem adquirindo, ao longo do tempo, significativa complexidade. Observamos, por exemplo, a Nota Técnica MEC/INEP n. 40/2014 da Diretoria de Estatísticas Educacionais, que se ocupa em mapear indicadores para mensurar as adversidades da gestão das escolas públicas. Contudo, por maior que seja a amplitude e a assertividade desses indicadores, eles são insuficientes para aferir a complexidade da gestão educacional, pois seus desafios não são integralmente apreendidos por dados métricos, adentrando-se, inevitavelmente, no campo da subjetividade humana e do comportamento social e moral.

A tendência em classificar o papel da gestão educacional a partir do atingimento de resultados guiados por indicadores estimáveis é um fenômeno resultante da invasão veloz da mentalidade gerencialista nas instituições educativas. A burocracia, os processos e os fluxos – apesar da automatização de muitos deles – tomam conta do tempo, do esforço e da

competência de quem ocupa o lugar de gestor educacional. Esse cenário parece inevitável e vem se fortalecendo rapidamente. Diante disso, nos perguntamos sobre a necessidade, a possibilidade e a relevância de considerarmos a dimensão ética nos processos de gestão. Ou melhor, refletimos se é possível, ainda, acreditar no papel transformador da dimensão ética do gestor educacional, mesmo diante do cenário contemporâneo em que predominam os imperativos gerencialistas.

Importa recolocar, inicialmente, a pergunta pelo papel autorreflexivo do gestor e das instituições educacionais sobre seu próprio modelo de gestão. Se encontra aí, pressupomos, o núcleo da relação entre ética, docência e gestão que queremos apresentar. Defenderemos que essa disposição e capacidade dos gestores para pensar constantemente a si mesmos e, por consequência, o modelo de gestão instaurado, é elemento decisivo para lidar com a racionalidade instrumental imposta pela mentalidade gerencialista, a qual cumpre critérios intransigentes prescritos pelo mercado neoliberal e capitalista.

Do ponto de vista da ética, a ação humana é, precisamente, sua matéria. E, nesse sentido, a gestão pode ser compreendida como um exercício eminentemente humano, que exige mais do que estratégias operacionais capazes de atingir resultados, imergindo no âmbito da práxis, a qual colocaria sempre em evidência a autoformação do gestor e seus impactos para a constituição da cultura formativa institucional. O propósito da relação entre ética, docência e gestão, portanto, é superar as lógicas simplistas de gestão que – caricaturando – se limitam a reduzir custos para ampliar a rentabilidade, desconsiderando a capacidade humana de autoanálise e, portanto, de aperfeiçoamento constante e de proposição de resoluções mais inteligentes, que não comprometam a qualidade educativa e a da docência.

## I

O tema da autoformação não é novidade no campo filosófico e educacional. Desde há muito tempo é tratado por uma diversidade signi-

ficativa de pensadores e tendências teóricas. Contudo, essa questão ainda é, contemporaneamente, pauta de discussões nas instituições educacionais, e, apesar das críticas, ainda guarda forças para inspirar reflexões importantes. Ou seja, queremos dizer que é uma questão relevante do ponto de vista da evolução ético-moral perguntar-se pela possibilidade de dirigir a própria formação. Como podemos perceber, a presente pergunta vem ao encontro da problemática que enfrentamos aqui, pois entendemos que é imprescindível tratarmos da autoformação do sujeito se queremos vislumbrar em que medida a dimensão ética pode intervir na educação e no exercício da gestão democrática.

É importante deixarmos bem demarcada, desde agora, a relação necessária entre a ideia de autoformação e a compreensão de ética. O significado de ética a ser apresentado, aqui, não se limita a normas, preceitos e regras. A dimensão ética diz respeito especialmente ao exame de si mesmo a ser realizado pelo agente ético. E é precisamente nesse sentido que a autoformação do sujeito precisa ser considerada, sob o risco de esse autoexame não ocorrer, comprometendo, assim, a ação ética.

A leitura que o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) realizou sobre a filosofia clássica greco-romana nos ajuda a pensar contemporaneamente acerca dos desafios da autoformação. Nos últimos anos de sua vida, mais precisamente no início da década de 1980, Foucault ministrou no *Collège de France* um conjunto de cursos que, posteriormente, foram publicados em forma de livros. Nessas investigações, Foucault encontra na filosofia antiga elementos de um exercício de autoconstituição do sujeito capazes de tensionar os modos modernos e contemporâneos de subjetivação.

Foucault empreendeu, então, um projeto filosófico que consistia em desenvolver uma genealogia do sujeito moderno, isso é, em ocupar-se da história para suscitar uma ruptura com a própria história atual do sujeito. Essa descontinuidade representava uma alternativa frente às ciências e às instituições normatizadoras do sujeito. Ou seja, ao longo da história, as instituições sociais assujeitaram o homem por meio dos conhecimentos científicos aplicados. A imposição dessas verdades objetivas, como forma

de lidar com os indivíduos, resultou, de imediato, na redução expressiva da liberdade do sujeito para constituir a si mesmo.

Na contramão desses assujeitamentos, Foucault passa a realizar um deslocamento importante, deixando de lado o tratamento tradicional e teórico acerca da questão do sujeito para analisar as “formas de subjetivação através das técnicas/tecnologias da relação consigo ou, vamos dizer, através do que se pode chamar de *pragmática de si*” (2010, p. 6, grifo nosso). A pragmática de si consiste, justamente, na guinada ética que se apresenta como apelo à responsabilidade (possível) do sujeito sobre sua própria formação. O *médium* conceitual que ampara todas as tecnologias de si e compõe a citada pragmática é a noção de cuidado de si mesmo (*epimeléia heautoû*). A seguir, apresentamos dois aspectos da investigação que Foucault realiza acerca dessa noção e que importam para nossa abordagem.

**O cuidado de si como prática dialógica.** A primeira versão do cuidado de si, Foucault encontra com os gregos clássicos, especialmente, em Platão e Sócrates, cujas obras de referência são a *Apologia de Sócrates* e *Alcibíades*. Na *Apologia*, “o cuidado vai ser considerado, portanto, como o momento do primeiro despertar” (Foucault, 2004, p. 11). O papel de Sócrates entre seus concidadãos é, precisamente, incitar os seres humanos se preocuparem consigo mesmos, fazê-los acordar em relação à própria condição em que se encontram e acordar do sono que não os deixa reconhecer a si mesmos. Depois do despertar, é preciso que o sujeito se inquiete com o que vê. Portanto, “o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência” (Foucault, 2004, p. 11).

Estar sempre atento a si mesmo e mostrar-se inquieto com a própria existência são princípios que fazem do cuidado de si uma atitude geral diante de si, dos outros e do mundo. Essa atenção e essa inquietude constantes se convertem em saberes que orientam certas “ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (Foucault, 2004, p. 14-15). Nesse sentido, apesar de Platão deixar evidente que cuidar de si deve ser entendido como conhecer a si mesmo, a leitura do texto de Foucault deixa evidente que

esse conhecimento é decisivo para a constituição autônoma do sujeito perante as práticas de si.

No *Alcibíades*, Sócrates faz seu interlocutor converter o olhar para si mesmo, fazendo-o inquietar-se com sua condição. Alcibíades quer governar a cidade, mas não consegue governar a si mesmo e, mais ainda, não reconhece essa fragilidade. A estultícia sobre si mesmo não lhe permitia, portanto, sair por conta própria do estado em que se encontrava. É nesse sentido que o diálogo com o outro se apresenta como uma tecnologia da relação consigo mesmo. Sócrates envolve Alcibíades no diálogo, primeiramente fazendo-o se espantar (*thaumazein*) diante das perguntas socráticas, as quais provocaram sua curiosidade e o deixaram perplexo (*aporia*) diante do que estava se dando por conta. A perplexidade de Alcibíades é tamanha que, em certo momento, chega a dizer “pelos deuses Sócrates, já não sei o que falo. É bem possível que eu esteja há muito tempo nesse estado de ignorância, sem aperceber-me disso” (Platão, 2015, p. 121).

O diálogo se apresenta, aqui, como um chamado que, por vezes, é violento, pois desconstrói o indivíduo ao tensionar sobre suas maiores certezas. A manifestação ou a autoapresentação do sujeito exigida pelo diálogo é o pensamento que retorna sobre o próprio interlocutor, promovendo o caráter reflexivo de si mesmo. O movimento de ir ao encontro do outro exerce a capacidade de desapegar-se de si, de entregar-se ao outro, recebendo-o. O desapego é fundamental para romper com o possessivismo que nos marca, pois nada consigo entregar ao outro sem romper com esse sentimento egoísta. Isso exige que ao mesmo tempo a atenção a si mesmo seja impulsionada, pois, doravante, precisa escolher o que revelar de si mesmo e essa é uma atividade que exige conhecimento de si, e um conhecimento que está constantemente sob análise. Então, parece-nos evidente que a prática do diálogo enquanto um modo de cuidar de si mesmo não é uma usurpação do outro com objetivos utilitaristas ou hedonistas, mas, como diz Ortega (1999), é a prática de si capaz de intensificar as relações sociais e, assim, a devida atenção a si é pressuposto para o cuidado do outro.

Nesse sentido, o cuidado de si suscitado pela prática dialógica fomenta a formação de uma práxis social (Ortega, 1999) de cuidado com o outro e com o mundo. O outro, portanto, encontra-se na essência da constituição de si mesmo e, nesse encontro, depara-se com a pluralidade da vida, dos distintos êthos que reverberam na forma de autoconhecimento. Formar a si mesmo, nesse contexto, amplia o espectro de atividade humana, dando abertura para a complexidade que é própria de cada sujeito. A ausência do diálogo como desconstrutor ontológico do sujeito reforça o enclausuramento daquilo que já se é.

**O cuidado de si como prática da verdade.** A palavra grega *parresía* (παρρησία) é, nos textos de Foucault, traduzida por franco-falar, ou, por dizer tudo, dizer-a-verdade... No curso de 1983, o filósofo trata justamente da *parresía* enquanto pragmática do sujeito, ou seja, “o dizer-a-verdade, nos procedimentos de governo e na constituição de [um] indivíduo como sujeito para si mesmo e para os outros” (2010, p. 42, grifo nosso). Desenvolver certo exercício de si sobre si mesmo é, para Foucault, um pressuposto imprescindível caso se pretenda governar os outros. E a *parresía* apresentava-se como uma técnica de si mesmo ou uma técnica de vida (*téchne tou bíou*) que consistia em certa atitude frente a si e aos outros.

Essa tecnologia de si implicava em uma relação fundamental com o outro não apenas para a constituição de si mesmo, mas para ajudar a promover no outro a relação consigo mesmo. Isso significa que aquele que governa precisa do outro para se constituir tanto quanto o governado precisa do governante. Contudo, essa relação não é, paradoxalmente, uma troca confortável, dócil e acolhedora, que recebe o outro em sua condição, mantendo-o dessa forma. O franco-falar comporta um ato violento, que intenciona desconstruir o outro naquilo que lhe parecia mais seguro, o que faz da ação *parresiástica* uma atividade de risco. Corre-se o risco de comprometer a amizade, de perder o emprego, de abalar o reconhecimento social e até de perder a vida. É arriscado, portanto, exercer a *parresía*. Contudo,

[...] não se pode cuidar de si mesmo, se preocupar consigo mesmo sem ter relação com o outro. E o papel desse outro é precisamente dizer a verdade, dizer toda a verdade, ou em todo caso dizer toda a verdade necessária, e dizê-la de uma certa forma que é precisamente a *parresía* [...] (Foucault, 2010, p. 43).

Dizer ao outro algo que lhe coloque em risco já é uma prova muito definitiva de que se está falando de modo *parresiático*, pois se o que se sabe o coloca em risco, o “normal” seria, então, por medo de perder algo, não falar.

Talvez a demarcação mais importante a se fazer quando tratamos desse tema é que a questão da *parresía* não é a verdade ou o modo de reconhecer uma proposição verdadeira, assim como foi para as tradições filosóficas voltadas para a analítica da verdade. Qual é, então, o interesse da *parresía*? Pois bem, a ação de dizer a verdade. Dizer toda a verdade necessária ao outro é um ato ético, pois é uma forma de o sujeito posicionar-se no mundo. É uma ação que produz efeitos, que incita uma cultura social. Assim como define Wellausen (2011, p. 45), a *parresía* é “essa virtude, esse dever, essa técnica [que] devem caracterizar o homem que se dispõe a dirigir os outros com seu esforço, a fim de estabelecer uma relação com eles que seja uma relação adequada”.

O *parresiasta* não apenas fala a verdade, ele age coerentemente com o conteúdo do que foi enunciado. Esse é um acordo consigo mesmo que, mais tarde, se torna testemunho público em razão de sua ação. É uma relação legítima com a verdade sem renunciar à crítica em nome da bajulação. O *parresiasta* fala a verdade porque tem um compromisso com o outro, não é uma bajulação,

[...] é um discurso especial que exige daquele que o profere condições morais e probidade política, para ser capaz de, numa situação de perigo, de confronto com alguém que tenha um poder maior que o seu, ter a coragem de pronunciar a verdade, por puro amor à verdade (Wellausen, 2011, p. 139).

## II

O aspecto ético e seus impactos nos modelos de gestão administrativa e de gestão pedagógica da sala de aula são, também, dependentes da estrutura organizacional das instituições. Ou seja, o modo como foi pensada a distribuição das atividades e das responsabilidades, o percurso dos fluxos dos processos, as instâncias de tomadas de decisão, constituem um determinado organograma que pode ser mais ou menos democrático. Isso é, a depender dessa organização estrutural, a participação geral pode ser favorecida ou não.

Podemos dizer com Foucault (2014) que a abertura à participação em razão das estruturas organizacionais das instituições é imprescindível para que as relações de poder não passem a ser tomadas como relações de dominação. Quando essas relações institucionais são demasiadamente arbitrárias, a maioria dos membros deixa de exercer ativamente sua participação. As relações de poder sempre existirão, desde que em um espaço altamente democrático e participativo, pois, “nas relações humanas há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político” (Foucault, 2014, p. 260). As relações de poder são importantes e constitutivas da subjetivação dos indivíduos e, para isso, obviamente, é pressuposta uma estrutura que libere a participação dos envolvidos.

Contudo – e aqui encontra-se um elemento nuclear para nossos fins –, essa liberação dos indivíduos, apesar de imprescindível, não garante a prática da liberdade. Mas, o que se quer dizer com isso? Isso significa que liberar os indivíduos à participação, a fazer uso da liberdade oriunda de uma estrutura que libera seus membros, não significa necessariamente que a liberdade será praticada, pois a prática da liberdade exige um sujeito em condições de praticá-la. E, talvez, o primeiro questionamento que esse sujeito deveria fazer a si mesmo é se ele está disposto a tomar sua liberdade a partir de uma perspectiva ética, ou seja, se a sua tomada de decisão sempre considerará o outro. Apesar de modesto, esse enunciado é

altamente exigente e refinado, e alcançável pelos sujeitos capazes de cuidar de si mesmos. Nas palavras de Foucault,

[...] para que essa prática da liberdade tome forma de um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um *trabalho de si sobre si mesmo* (2014, p. 264, grifo nosso).

No momento em que as relações de poder só podem existir em razão da liberação dos sujeitos e do exercício da liberdade, elas possibilitam interações que ora um exerce maior poder sobre o outro, ora esses papéis se invertem. “Essas relações de poder são, portanto, móveis, reversíveis e instáveis” (Foucault, 2014, p. 270), e isso permite pensar o poder e a liberdade como exercício de constituição da subjetividade. Nesse sentido, *gestar* é, em sua plenitude, formação, uma vez que seus membros formam a si mesmos quando se pensam em suas liberdades dentro de uma estrutura organizacional.

Praticar a liberdade implica, então, formar-se constantemente no exercício da própria liberdade e dentro da versatilidade das relações de poder. Como se pergunta o próprio Foucault, “o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática *refletida* da liberdade?” (2014, p. 261, grifo nosso). A prática reflexiva da liberdade não ocorre de modo espontâneo ou natural. Aprendemos a refletir, ou não, pois a capacidade reflexiva é oriunda de nossa historicidade. É precisamente nesse momento que o cuidado de si, inspirado pelo diálogo e pela *parresía*, pode contribuir significativamente para o exercício da reflexão sobre a liberdade.

### III

A quem deve pertencer ou em quem deve ser constituída a capacidade de dialogar e a capacidade de dizer a verdade? A todos, certamente, mas, especialmente, àqueles que pretendem ou se ocupam com o governo dos outros. Em resumo, aqui se encontra a preocupação de Michel Foucault em suas últimas investigações: como formar o homem contemporâneo? É possível criarmos outras formas de subjetivação que não aquelas em que

predomina o assujeitamento do indivíduo? Bem, seguramente essa é uma problemática que tem relação estreita com os desafios da gestão atualmente, pois o avanço do neoliberalismo e seus impactos nas relações sociais e nos princípios, metas e estratégias dos mais diversos espaços da vida humana “definem novos modos de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 09).

Pretendemos afirmar que a pergunta pelo governo dos outros deveria remeter, com muita seriedade, à pergunta pelo governo de si mesmo. O desafio de dirigir os outros, de gestar os outros, é, em primeira instância, o desafio de dirigir a si mesmo. Sob que princípios devemos dirigir a nós mesmos para que consigamos resistir ao “sofrimento causado por essa subjetivação neoliberal” e à “mutilação que ela opera na vida comum”, suscitando “mutações subjetivas [...] que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição” (Dardot; Laval, 2016, p. 09)?

Se o neoliberalismo se constitui num “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um *novo modo de governo dos homens* segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17, grifo nosso), entendemos que o exercício do diálogo e da *parresía* poderia reger a conduta dos seres humanos de modo a enfrentar o avanço do neoliberalismo. Isso porque tanto a prática do diálogo quanto da *parresía* fortalecem o acolhimento do outro, constroem um senso de cooperação e solidariedade, promovem um compromisso comum e a abertura para a pluralidade, todos elementos constitutivos da subjetividade que enfrentam o princípio da concorrência.

Fica explícito, em nossa leitura, que as estruturas organizacionais das instituições não se bastam em si mesmas para que o plano político democrático aconteça do ponto de vista da formação subjetiva de seus membros. Sem gestores capazes de fazer uso dessas estruturas no sentido de promover a liberdade de pensamento e a participação nas tomadas de decisões e, enfim, no sentido de garantir a integração no autogoverno das instituições, a gestão não se concretizará democrática. Nesse sentido, a ética enquanto exame constante de si mesmo é fundamental para a formação do gestor e para o governo dos outros.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Nota técnica n. 40/2014**, de 17 de dezembro de 2014. Brasília, DF: INEP, 2014c. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf). Acesso em: 19 set. 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**: Curso dado no Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Mário Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V**. Ética, Sexualidade, Política. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1999.

PAVIANI, J. A dimensão ética da educação. In: MARCON, T. (org.). **Educação e universidade, práxis e emancipação**: uma homenagem a Elli Benincá. Passo Fundo: Ediup, 1998.

PLATÃO. **Alcibíades**. Tradução Carlos Alberto Nunes; editor convidado Plínio Martins Filho; organização Benedito Nunes & Vitor Sales Pinheiro; texto grego John Burnet. 3. ed. revisada e bilíngue. Belém: Ed. UFPA, 2015.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates. Críton**. Tradução Carlos Alberto Nunes; editor convidado Plínio Martins Filho; organização Benedito Nunes & Vitor Sales Pinheiro; texto grego John Burnet. 3. ed. revisada e bilíngue. Belém: Ed. UFPA, 2015.

WELLAUSEN, Saly. **A parrhésia em Michel Foucault**: um enunciado político e ético. São Paulo: LiberArs, 2011.

### Indicações de leitura

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In.: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**. Ética, Sexualidade, Política. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum. 8 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

# Ética, Docência e Extensão Universitária

---

Cíntia Roso Oliveira | Adriana Bragagnolo

## Introdução

A busca por conhecimento ganha sentido pleno se for para deixarmos um mundo melhor para as pessoas viverem. Caso contrário, o trabalho de pesquisa, ensino e extensão universitário estará em débito com sua função social. E entendemos que esse viver bem só existirá se as pessoas puderem viver dignamente, tendo suas necessidades básicas atendidas, podendo ser e se expressar livremente sem nenhum tipo de preconceito, como diz o Art. 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas Brasil, 2020).

Nesse sentido colocamo-nos a pergunta: como a extensão universitária pode ser orientada por uma docência no sentido ético? O objetivo deste texto é refletir sobre o papel docente enquanto a responsabilidade por organizar um diálogo com os muitos sujeitos diversos e os diversos territórios para colaborar com a sociedade na criação de soluções éticas inovadoras para seus problemas, especialmente na relação com a extensão universitária. E isso não se faz se as diversas vozes não forem ouvidas e valorizadas como detentoras de um sentido para a construção das soluções criativas para esse mundo complexo em que vivemos.

A importância desse ensaio se evidencia na medida em que visa contribuir para a formação de professoras, professores e pessoas da comunidade em geral interessadas na educação e na formação de uma sociedade mais justa. Justiça essa que, entendemos, será alcançada se a educação valorizar as diversas vozes que estão em relação num mundo, inclusive considerar os interesses dos seres não humanos que também compartilham esse mundo conosco.

Inicialmente explicitamos o conceito de extensão universitária apresentando a mudança de uma perspectiva assistencialista para uma crítica e dialógica. Em seguida, com Bakhtin (2011, 2014) apresentamos a importância da linguagem como o amálgama da interação social e o diálogo como produto do viver e possibilidade de construir teorias e soluções coletivas. Por fim, expomos o conceito de Bem Viver das tradições indígenas andinas e amazônicas em Alberto Acosta (2016) para apresentar uma perspectiva ética de colaboração e busca por harmonia em meio a diversidade, o que se alinha à Pedagogia Engajada de bell hooks (2017), a qual nos ajuda a entender o papel docente nessa esperança de formarmos pessoas capazes de construir coletivamente uma forma de vida em harmonia.

## Extensão universitária: ações críticas e dialógicas

A extensão se caracteriza por ser uma prática social e científica na formação dos sujeitos e, como tempo e espaço privilegiado na produção do conhecimento. Concebe a presença ativa de estudantes e vínculo permanente nos territórios, por isso, ela é parte da pedagogia universitária, num processo intenso de aprendizagens, que envolve diversos atores sociais que se entrelaçam na leitura de realidade, na problematização e na intencionalidade pedagógica de transformação social, com base nas experiências com a comunidade. O debate sobre a extensão como inserção curricular permite compreender que essa é vista,

Como encontro da universidade com outros tempos e espaços, ativando novas formas de organização dos currículos, de controle social dos saberes e de itinerários educativos que propiciem aos estudantes aprender-ensinando, estabelece-se como uma estratégia de territorialização da universidade, uma estratégia cujo cerne está na construção de territórios educativos como espaços integrais de formação, em que ensino e pesquisa podem ser articulados de forma indissociável em contextos reais (Tascheto, 2022, p. 10).

Compreende-se, portanto, a extensão universitária como um modo de aprendizagem, que integra os territórios educativos como espaços formativos e vincula-se às dinâmicas sociais. Esses elementos compõem o processo de mudanças de concepção que a extensão foi passando ao longo do último século, especialmente sobre o lugar horizontal e os saberes dos sujeitos.

Em meados de 1979, Paulo Freire, na discussão (e obra) sobre *Extensão e Comunicação* (Freire, 2013) expressava, do exemplo de um agrônomo com um camponês, a problemática de uma concepção de extensão que apontava para a posse absoluta de conhecimento, sem um processo orgânico entre sujeitos. Chamava a atenção para a falta de diálogo e a dicotomia entre teoria e prática. Para ele, a extensão surge como substituição de uma forma de conhecimento por outra (Freire, 2013). As relações de poder com o conhecimento não ecoam criticidade e impedem o desenvolvimento de seres sociais em sujeitos de transformação do mundo. Desse modo, o termo comunicação entra em cena para potencializar a voz do outro. Migra-se, assim, de uma concepção assistencialista de extensão, para uma concepção crítica e dialógica.

Quando se efetivam as ações extensionistas críticas e dialógicas, surgem impactos sociais importantes, pois tais ações realmente têm relevância social, econômica e política; expressando-se em suas relações com políticas públicas e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (ONU Brasil, 2015), o que dá sentido às atividades acadêmicas e permite a produção democrática de conhecimento realizado a partir dessa articulação ensino, pesquisa e extensão.

A extensão realizada de forma crítica e dialógica exige a presença curiosa de sujeitos frente ao mundo, com intencionalidade de transformação. Transformação essa que nos remete a um dos principais pensadores brasileiros em educação, Anísio Teixeira, que, na defesa de que “a educação não é privilégio” (1957), propôs um projeto de nação. Num sentido amplo de docência pensou em uma reconstrução educacional, que perpassava a formação do docente e a função social da educação (Xavier; Moll; Araújo, 2022). Se a extensão universitária entende que educar e educar-se está nos diferentes territórios é no processo ético, dialógico e democrático que se ancoram princípios da docência. Aí se insere o papel docente como estimulador da percepção e crítica da realidade, articulador desse diálogo com os territórios e entre os diversos sujeitos envolvidos nas atividades, na busca por resolver as demandas sociais.

## Diálogo e extensão universitária

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada.

(Bakhtin, 2011, p. 356)

A palavra viva produzida no diálogo, sendo efetivamente ouvida, respondida e reapreciada de forma com que as pessoas (estudantes, professores(as), funcionários(as) e pessoas da comunidade) sejam valorizadas em suas formas de pensar e existir assegura o respeito necessário para uma ética na profissão docente. Isso pode ser alcançado também pela consideração dos saberes cotidianos produzidos na vida comunitária e vamos defender aqui que a extensão universitária pode ser uma fonte

significativa que produz e permite diálogos necessários para a produção de um viver bem.

Nas experiências de extensão universitária são promovidas práticas pedagógicas que impactam nos territórios e os sujeitos participam por inteiro. Há construção de oportunidades educativas para uma formação integral das pessoas, que exigem processos de interação dialógica. A linguagem está amalgamada às relações sociais e, conforme Laplane (1997, p. 62), a significação empossa “a linguagem como constitutiva da ação humana”. Para Bakhtin/Volochínov, a interação é considerada a relação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados e a enunciação é vista como produto dessa interação. Ambas, portanto, condicionadas “pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo, pela situação social mais imediata” (2014, p. 116).

Para que se estabeleça um paradigma em que a teoria seja elaborada com saberes do cotidiano há que se ter uma linguagem situada naquele contexto entre os sujeitos, pois a palavra, para Bakhtin/Volochínov (2014), é a matéria prima da consciência humana, já que tudo

[...] o que me diz respeito, a começar por meu nome e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com entonação, com o tom emotivo dos valores deles (Bakhtin, 2011, p. 278).

A consciência, neste sentido, refere-se a como o sujeito constitui-se e, na perspectiva bakhtiniana, o conteúdo da consciência é, portanto, ideológico. Além disso, somente torna-se consciência o que adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado, num processo de interação social. Em vista disso, o autor afirma que as pessoas tomam consciência de si pelos outros, que oferecem a palavra, a forma e o tom que darão à formação original da representação que faz de si mesmo. Outrosim, é nesse processo coletivo e amalgamado, de vivência de projetos e programas de extensão, que ensaiamos aproximar nosso dizer. Tal experiência territorializa as universidades e aponta as características de determinadas comunidades, que compõem um conjunto de sujeitos em diálogo e reflexão.

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo situam-se em um horizonte social, um “espaço em aberto”, condicionado a uma época, face à qual produz motivações, deduções e apreciações (Bakhtin, 2014, p. 116).

Portanto, é no diálogo com os territórios que se possibilita construir teorias, especialmente, pela palavra do outro. Compreendemos que, pela palavra, ocorre a definição de um sujeito na relação com o outro. Assim, a extensão num sentido ético tem suas raízes na constituição do sujeito diálogo em defesa de uma educação democratizada e da docência como referência de sentido.

Para Nagai e Miotello (2010), na perspectiva bakhtiniana, “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (2010, p. 109). O sentido representa um conteúdo que é construído nas circunstâncias e pouco se repete, ao menos, não ocorre da mesma forma. Baseados nessas referências fundamentais, compreendemos a linguagem como uma prática histórica, social e cultural da humanidade, mediante a qual diferentes atores sociais interagem elaborando uma rica relação entre teoria e prática.

É compromisso da extensão universitária dialógica desenvolver a inquietude do ser social, pois essa implica em aprendizagem para saber analisar a relevância ética do conhecimento e propor ações concretas. Reiteramos que essa experiência aproxima interesses e saberes. Com a palavra, nas relações que se constituem e constituem os sujeitos e o conhecimento. A expressão é compartilhada e, se é parte da vida social, propaga-se pela escuta do outro. Para Bakhtin, na realidade toda a palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligada a essa função, nada que não tenha sido gerada por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 36).

E dessa relação social vive o diálogo, que “é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam” (Freire, 2013, p. 31). O diálogo não adormece ninguém, ao contrário, conscientiza. Para Bakhtin (2011, p. 348),

[...] a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo as pessoas participam inteiras e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.

Mas como a docência universitária deve atuar na extensão para promover bons diálogos?

## Extensão universitária: ética e docência

A perspectiva ética baseada no conceito de Bem Viver, o *sumak kawsay* das tradições indígenas andinas e amazônicas, ampara bem essa concepção de extensão universitária que se dá de forma crítica e dialógica e que concorda com Bakhtin quando este afirma que viver é participar do diálogo. Tal perspectiva ética está associada a uma visão ontológica da vida humana como parte de uma realidade de vida maior na qual tudo se relaciona. Nesse sentido, o Bem Viver é uma proposta de construir coletivamente novas formas de vida, pois entende que a vida se dá na relação e na complementaridade de uns com os outros. O conceito de *sumak kawsay* refere-se a “saber viver, saber conviver, viver em equilíbrio e harmonia, respeitar a vida, vida em plenitude, vida plena” (Acosta, 2016, p. 78-79). Essa concepção critica a noção de progresso e desenvolvimento que o capitalismo e o desenvolvimento tecnológico promoveram gerando a degradação da Natureza e a ampliação das desigualdades sociais.

Essa perspectiva, baseada na busca por uma sociedade orientada pelas harmonias, considera que não devemos agir de forma individualista, nem competitiva, nem na lógica da acumulação, mas sim na lógica da cooperação, da partilha, porque se entende que um não é feliz enquanto o outro está triste. O *sumak kawsay* enquanto vida plena busca uma forma de vida construída coletivamente que é contrária a noção de desenvolvimento e progresso capitalista baseado na competição e acumulação que produz o bem-estar de uns às custas do sofrimento de outros e degradação da Natureza. Tal perspectiva reconhece sim que os sujeitos diversos

que estão em relação podem ter interesses diferentes e entram em conflito, mas que este não deve ser exacerbado (Acosta, 2016, p. 71).

A docência universitária precisa, nesse sentido, ser capaz de despertar um senso de comunidade que não é apenas se sentir ao lado de outros, mas conectados uns com os outros compartilhando coisas boas do mundo (Palmer *apud* hooks, 2021, p. 28). Esse senso de comunidade precisa ser despertado e alimentado tanto dentro da esfera da sala de aula quanto para além dela na nossa relação com a sociedade. Nas palavras de Parker Palmer: “o bom ensino está relacionado a conhecer essa comunidade, sentir essa comunidade, perceber essa comunidade, e então conduzir seus estudantes a entrar nela” (*apud* hooks, 2021, p. 28). Para bell hooks, isso permite tornar a sala de aula um lugar de apoio à vida e de expansão da mente na medida em que professor(a) trabalha em parceria com os(as) estudantes, sendo capaz de alimentar sua autoestima.

Esse mesmo processo precisa acontecer no diálogo com os territórios; docentes e estudantes precisam se entender como parte de um todo que produz conhecimento e estarem abertos para aprender com outros profissionais e sujeitos presentes nos espaços de atuação de seus projetos. E a valorização de seus conhecimentos e práticas é imprescindível para que o diálogo se estabeleça na construção coletiva de soluções para as demandas.

Além disso, é importante reconhecer que as pessoas são seres complexos os quais agem condicionados por diversos fatores de ordem intelectual, emocional, social, financeira, moral, física etc. e não são apenas mentes pensantes. bell hooks (2017, p. 253) critica a tradição filosófica ocidental dualista que faz uma cisão entre mente e corpo e nega o corpo como se nos espaços educativos estivéssemos diante apenas de mentes pensantes. Para hooks (2017, p. 255), “é importante que entremos na sala de aula ‘inteiras’, não como espíritos desencarnados”. O mesmo se dá quando entramos em relação com as pessoas em seus territórios. Isso significa que a paixão, o eros e o erótico não precisam ser negados para que o aprendizado aconteça. Pois é preciso estarmos presentes, com todo o coração na sala de aula e nos espaços educativos, como nos territórios da comunidade.

Eros precisa ser visto para além do sentido sexual [romântico-genital] entre pessoas, mas como uma *força* que move a autoatualização, uma *energia* que revigora as discussões e a imaginação crítica. Eros enquanto desejo é um amor que pode inspirar os diálogos a serem realmente dinâmicos (hooks, 2017, p. 258) e o espaço da sala de aula bem como os diversos espaços de educação nos territórios serem transformadores, até mesmo, terapêuticos.

À medida em que o diálogo se faz permeado por amor no encontro com o outro, a beleza da diversidade é reconhecida e valorizada; e é capaz de unir as pessoas, mesmo pensando e sendo diferentes, na busca por uma vida feliz!

## Considerações finais

O desejo, o amor pelas ideias, pelo saber, vibrando nos corpos inteiros em diversos territórios em diálogo pode ser transformador e auxiliar na busca de uma vida em harmonia em meio à diversidade. Educadoras e educadores em espaços formais de ensino como a sala de aula, podem se inspirar pelo que mais facilmente ocorre nas práticas extensionistas e trazer a vida com toda a sua intensidade para as investigações. Do mesmo modo, ocorre o inverso, pela experiência extensionista podem afastar-se pela docência. Nesse processo, sentindo os problemas que vivenciam as pessoas, os diversos sujeitos podem se mobilizar transformando-se a si mesmos e ao mundo para uma vida em harmonia entre todos e com a Natureza!

## Referências

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valentin M). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura

Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CLIVERY, Elisa. Intolerância religiosa: denúncias crescem mais de 80% no primeiro semestre de 2024, segundo Disque 100. **Globonews**, Brasília, 07 ago. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/08/07/intolerancia-religiosa-denuncias-crescem-mais-de-80percent-no-primeiro-semester-de-2024-segundo-disque-100.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação? 1921-1997**. Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAPLANE, Adriana L. F. de. **Interação e silêncio na sala de aula**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. 1997.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Declaração universal dos direitos humanos**. [S. l.], 18 set. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2024.

NAGAI, Eduardo E.; MIOTELLO, Valdemir (orgs.). Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGE). **Palavras e contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin**. Cadernos de Estudos II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

TASCHETO, Marcio. Apresentação. In: BRAGAGNOLO, Adriana *et al.* **Extensão UPF: territórios, saberes e rizomas**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia Editorial Nacional, 1957.

XAVIER, Libânia; MOLL, Jaqueline; ARAÚJO, Carlos Wagner Costa (orgs.). Democracia e educação pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira. **A educação e o projeto de nação**. Salvador - Ed. Bahia: Empresa Gráfica da Bahia - EGBA, 2022.

## Indicações de leitura

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valentin M). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

TASCHETO, Marcio. Apresentação. In: BRAGAGNOLO, Adriana *et al.* **Extensão UPF: territórios, saberes e rizomas**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

# Ética, Docência e Gestão Escolar

---

Luciane Spanhol Bordignon | Egeslaine de Nez

De fato, o mundo da ciência, como o mundo econômico, conhece *relações de força, fenômenos de concentração do capital e do poder* ou mesmo de monopólio, relações sociais de dominação que implicam uma apropriação dos meios de produção e de reprodução, conhece também lutas que, em parte, tem por móvel o controle dos meios de produção e reprodução específicos, próprios do subuniverso considerado. (Bourdieu, 2004, p. 34, grifos nossos)

## Introdução

No contexto da realidade brasileira, a história da democracia está intimamente vinculada à história das constituições. A Constituição Federal (1988), especialmente, significou uma sólida base para o desenvolvimento dos mais diversos tipos de participação da população na fiscalização, controle, formulação das políticas públicas e atos da administração.

Segundo Laval e Vergne (2023), a democracia pressupõe a capacidade dos cidadãos de refletir sobre as instituições desejáveis, seu poder coletivo de mudá-las. Também, é sinônimo do poder instituinte dos cidadãos, o que não acontece sem autorreflexibilidade no âmago de todas as instituições da sociedade. Nesta perspectiva, a gestão escolar democrática pressupõe a participação efetiva da comunidade. No conjunto dos processos educativos a gestão democrática é mais um dos espaços colaborativos e indicador de qualidade, mas que nem sempre é objeto de reflexão dos sujeitos que a efetivam.

Exatamente por isso, esse capítulo contempla discussões relacionadas à ética no âmbito da docência e da gestão escolar. A coletânea que nos antecede, organizada pelo Grupo de Estudos sobre Ética, Democracia e Educação (GEEDE/UPF), realiza esse movimento primoroso, com o objetivo de servir de apoio principalmente aos professores em formação inicial ou continuada e aos pós-graduandos.

Diante destas constatações, no complexo e plural cotidiano da Educação Básica brasileira, somos constantemente mobilizados para refletirmos sobre o poder e as relações éticas. Com este estudo teórico pretendemos revisitar contributos sobre a gestão democrática nas arenas de poder e nas relações éticas relacionadas à docência e ao exercício da equipe pedagógica na escola.

A epígrafe que inicia este capítulo arrola Bourdieu (2004) para o início da conversa sobre ética, docência e gestão, levando em consideração que consegue explicar, conforme os nossos grifos, as *relações de força, fenômenos de concentração do capital e do poder*. Por essa razão, nossa escolha foi fazer a reflexão a partir de sua leitura de mundo e dos conceitos expostos na sequência.

## O campo científico e as arenas de poder

É para escapar a essa alternativa que elaborei a noção de campo. É uma idéia extremamente simples, cuja função negativa é bastante evidente. Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...] existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.  
(Bourdieu, 2004, p. 20, grifos do autor)

A leitura de Bourdieu a partir da categoria do campo científico é a referência principal que será relacionada a docência e a gestão escolar neste capítulo. Preliminarmente, pode-se dizer que a primeira explica o processo de que a maior parte das práticas *não* são regidas apenas por ações, mas por uma estrutura incorporada, na qual as condições determinam o agir. E, a segunda, aprofunda a compreensão das relações de poder que se efetuam no interior das escolas.

A opção de se trabalhar com o conceito de Bourdieu (1989) se apresenta, pois o poder é articulado a partir da noção de campo, considerado um “campo de forças” definido em sua estrutura, pelo estado de relação de forças entre as formas de poder. Há um poder simbólico, onde as classes dominantes são beneficiárias de um capital simbólico, disseminado e reproduzido por meio de instituições e práticas sociais, que lhes possibilita o exercício do poder. Esse poder é invisível e só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos.

O campo do poder é uma espécie de “metacampo” que regula as lutas em todos os campos. A sua configuração determina a estrutura de

alianças e oposições, tanto internas quanto externas entre agentes e instituições (Thiry-Cherques, 2006). Demonstra-se, desta forma, ser inquestionável que a docência e a gestão escolar estão imersas nesse arcabouço estrutural de poder. Esse espaço acadêmico é um campo social e envolve relações de força, com lutas e estratégias de interesses. Thiry-Cherques (2006) descreve que o campo para Bourdieu pode ser considerado tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os indivíduos atuam conforme suas posições, conservando e/ou transformando a estrutura.

Para Bourdieu (2004), os campos não são estruturas fixas, pois são produtos da história das posições constitutivas e das disposições que são privilegiadas. Em cada instituição, o campo tem organizações diferentes e se modifica constantemente. Os campos resultam de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo; são, pois, espaços estruturados de posições hierarquicamente organizados. Especificamente na gestão escolar e na docência, o que está em jogo é a autoridade traduzida pela competência desses agentes envolvidos.

A noção de campo é aqui discutida para designar esse espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de leis próprias. O campo científico é um mundo que faz imposições, solicitações e encaminhamentos que são interdependentes da sociedade. Para Bourdieu (1983), uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de refratar, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas. Deste modo, o campo social é um

[...] espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes (...) (Bourdieu, 1983, p. 135).

A Educação Básica do modo que é organizada e gerida pelo governo, seja ele municipal, estadual ou federal, reflete os campos científicos. Nesse sentido, não se pode perder de perspectiva o que Bourdieu (1983)

sugere para o campo que está marcado por escolhas que configuram a existência e as formas de organização de um determinado campo e trazem marcas das relações de força e de poder. Assim, a luta científica é armada entre adversários que possuem artilharia potente e eficaz, evidentemente no capital científico coletivo acumulado “no” e “pelo” campo.

Santos e Silveira (2008) quando discutem sobre o território como arena de movimentos, e Bourdieu (2004) quando trata do campo como objeto de luta, conseguem espelhar a realidade presente nesses *locus*. Porque, os agentes sociais se inserem na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem dessas posições.

Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura, seja para a sua transformação, e, pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição (...) (Bourdieu, 2004, p. 29).

Para Bourdieu (2004), as disputas entre grupos não visam destruir a estrutura do campo científico, mas modificar a sua configuração. Assim, os campos são lugares de formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico:

[...] de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamento, pertencimento a comissões, comitês de avaliação, etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos, etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, “prestígio” pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e sobre o reconhecimento [...] (Bourdieu, 2004, p. 35, grifo do autor).

As ações pessoais não pertencem só ao sujeito que as perfaz, mas, ao sistema de relações nas quais e pelas quais se realizam. Bourdieu (1974) enfatiza que as práticas são compreendidas e sustentadas por um sistema de elementos universais, mas as estruturas devem ser analisadas a partir

da prática. “Ele é sujeito da estrutura estruturada do campo, dos seus códigos e preceitos. Mas, dentro de limites, de restrições inculcadas e aceitas, a sua conduta (...)” (Bourdieu, 2004, p. 32).

A gestão escolar e a ação docente nessa discussão acontecem dentro da estreita liberdade entoada pela lógica do campo e da situação que ocupa nele. Os campos, aqui são entendidos como territórios que resultam de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento que exaurem e são “espaços estruturados de posições” (Bourdieu, 2004).

Finalmente, é possível enfatizar que essa dinâmica quando expõe que cada uma das posições no campo corresponde a uma forma de relação é frágil e delicada e permeia a ação docente e a gestão escolar. Em termos mais precisos, isso quer dizer que é na relação que as categorias de agentes vinculados a cada uma destas posições se mantêm é onde se constituem elementos que fazem parte do cotidiano escolar.

## Gestão Democrática

O ideal democrático supõe cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas *pelas forças políticas e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação.*

(Ferreira, 2000, p. 171, grifos nossos)

A tarefa da educação democrática, segundo Laval e Vergne (2023), não é somente para fazer com que cada indivíduo se sinta membro de um grupo para com o qual tem obrigações. Caminha para, além disso, na direção de ensiná-lo a tornar-se um participante ativo na determinação coletiva das regras da vida em comum e, mais geralmente, um participante ativo da vida social e cultural da sua renovação e da sua criatividade. E de tornar-se um ser plenamente responsável pelo mundo no qual vai viver.

A perspectiva da gestão democrática está sinalizada em várias legislações. Conforme apontado anteriormente, a Constituição Federal (1988) em seu artigo 206, salienta a gestão democrática do ensino público como um dos seus princípios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no artigo 14, indica alguns princípios da gestão democrática, tais como a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 19, assegura condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Esta meta contém oito estratégias: legislação para a gestão democrática nas escolas, formação dos conselheiros, criação dos fóruns permanentes de Educação, fortalecimento dos Conselhos, participação no projeto político-pedagógico e autonomia das escolas. Passados vinte e oito anos da promulgação da Constituição Federal, ainda falamos na efetivação da gestão democrática.

Lima (2000) expõe que a gestão democrática é um fenômeno político, de governo, que está articulado diretamente com ações que se sustentam em métodos democráticos e que incrementam a participação popular. Mas, mais do que isso, não se trata apenas de ações democráticas ou de processos participativos de tomada de decisões. Trata-se, antes de tudo, de ações voltadas à educação política, na medida em que essas ações criam e recriam alternativas mais democráticas e participativas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes e que são esclarecidas pelo conceito do campo científico de Bourdieu (2004).

A gestão escolar democrática é um processo político mais amplo do que apenas as tomadas de decisões (Souza, 2009). É sustentada no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais

de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola. Corroborando Barroso (2001) ao afirmar que optar pela participação, enquanto fenômeno político-social, significa comprometer-se com situações que estão em movimento e que são muitas vezes incertas e arriscadas, além de co-responsabilizar-se por uma gestão participativa e uma cultura democrática. Nessa perspectiva, várias são as representações pedagógicas da gestão democrática, entre elas o Projeto Político Pedagógico que é de suma importância, a formação continuada e o processo de indicação ou eleição do diretor escolar.

O projeto político pedagógico, quando construído coletivamente, torna-se instrumento de luta, de ruptura e superação de práticas rotineiras, fragmentadas, centralizadoras e autoritárias. A construção participativa do projeto político-pedagógico ultrapassa a concepção de um documento pronto, acabado, sem movimento e com a residência burocrática dos arquivos (Ferreira, 2000). Ao referir-se sobre a construção de uma proposta pedagógica das escolas, Benincá (1996) afirma que o processo pretende levar em conta a prática pedagógica dos professores e comunidades escolares. Isso se define como participativo e dialógico levando em conta uma abordagem também freireana (Freire, 1987). Todos se tornam construtores porque participam e por isso se responsabilizam por aquilo que constroem.

Outra representação da gestão democrática é a formação continuada que agrega a dimensão político-pedagógica, desde a decisão de como realizá-la até o momento de avaliá-la na relação com o projeto político-pedagógico e com as demandas dos professores. Geralmente, no contexto das escolas, múltiplas ações são realizadas para oportunizar momentos de formação docente, com diferentes temáticas, priorizando sugestões dos professores que se efetivam por meio de palestras, conferências, cursos e oficinas, entre outras.

É necessário compreender a formação continuada dos professores, enquanto processo, como um sustentáculo da qualificação e ressignificação das práticas docentes e, quando congregada em um programa, neces-

sita de um viés articulador que integre intenções, metas e ações. Um processo formativo docente engloba tanto o desenvolvimento pessoal, quanto o profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas (Isaia, 2006). Constata-se, porém, que nem sempre a formação para os gestores faz parte do cotidiano da escola e aporta apenas questões pontuais. Muitas vezes, são oriundas do governo federal, estadual ou municipal e cumprem apenas processos burocráticos que não estão vinculados às práticas educativas.

E, por fim, mas não menos importante, a eleição para diretor compõe outra representação pedagógica da gestão democrática. Paro (2003) considera três categorias de provimento ao cargo de gestor escolar nas escolas públicas: a) nomeação, b) concurso e c) eleição.

A primeira categoria traz consigo as marcas do clientelismo político, sendo por isso uma das mais criticadas, porém ainda está muito presente nos sistemas de ensino. Por outro lado, sobre a categoria concurso, Paro (2003) argumenta que as principais virtudes apontadas para o concurso são a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato. E a eleição de diretores caracteriza-se como um instrumento de democracia sendo uma das melhores categorias para o provimento do cargo de gestor escolar.

## Considerações finais

Estamos vivendo uma época de grande conformismo intelectual, em que nossa sociedade parece ter renunciado a pensar-se como algo positivo e a pôr-se verdadeiramente em questão [...] cada um se sentindo praticamente impossibilitado de criar o sentido para sua vida num mundo dominado pelo funcional e o instrumental [...] Devemos continuar acreditando que, para mudar o mundo, precisamos pensá-lo [...] e para pensá-lo em profundidade *precisamos querer mudá-lo.*

(Japiassu, 2001, p. 09, grifos nossos)

Este estudo teórico construído especialmente para este capítulo revisitou contributos sobre a gestão democrática, nas arenas de poder e nas relações éticas relacionadas à gestão. A gestão democrática, para além de premissa constitucional e de outros documentos norteadores de algumas de suas práticas, caracteriza-se como princípio que tem como pressuposto a participação da comunidade escolar.

O ofício do gestor escolar expressa a gestão pedagógica (que envolve o Projeto Político Pedagógico e os processos de ensinar e aprender), a gestão administrativa (recursos humanos, estrutura, ambiente organizado), a gestão financeira (recursos internos, externos e prestação de contas), a gestão da comunicação (diálogo, comunicação interna e externa) e a gestão do tempo (prioridades pedagógicas, tarefas operacionais, tempos da escola, tempos da aula e tempos dos alunos).

Isso significa dizer que o gestor escolar representa ser o agente dinamizador da escola, cujas ações visam a melhoria do ensino, da escola e do processo pedagógico como um todo. Sua atividade articula, coordena, assessora e auxilia o trabalho tanto dos docentes quanto dos alunos, sempre respeitando os participantes do processo e também a coerência com o Projeto Político Pedagógico, acreditando, defendendo e vivenciando os princípios do mesmo na construção democrática no ambiente educativo.

Relembrando Bourdieu (2004), os “campos científicos” são o espaço de confronto necessário entre duas formas de poder que correspondem a duas espécies de “capital científico”: um capital que se pode qualificar de social, ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, e um capital específico, que repousa sobre o reconhecimento pelos pares. E como a inovação científica não se produz sem rupturas com os pressupostos em vigor, o capital específico é o mais exposto à contestação.

Nessa perspectiva, no ofício do gestor escolar coexiste o capital científico, ligado a sua ocupação institucional, e o capital ligado ao reconhecimento pelos pares. Em se tratando da ocupação, as formas de ingresso, na função, do gestor escolar, entre outras, estão ancoradas na indicação ou eleição dos mesmos, o que pressupõe um processo democrático.

Ao serem indicados ao cargo, geralmente por indicação político-partidária, os gestores assumem a sua ocupação institucional conectados a uma sigla partidária. Na forma de ingresso por eleição, a participação da comunidade escolar endossa a capacidade do indivíduo para ocupar esse lugar. Porém, a eleição, por si só, não caracteriza uma gestão democrática, também pressupõe a socialização do poder, que propicia as práticas participativas.

Outra implicação à indicação do cargo de diretor, diz respeito ao capital específico, que repousa no reconhecimento dos pares. Nesta perspectiva, em algumas situações, este reconhecimento não é legitimado, por inúmeros motivos, entre eles as divergências partidárias, demonstrando novamente a atualidade e a nossa escolha em observar a construção do campo científico respaldado por Bourdieu e seus conceitos.

Nesta linha de pensamento, a eleição de gestores escolares, associada à socialização do poder e à prática da participação coletiva, ratificam a gestão democrática e as relações éticas permeadas no cotidiano escolar, mas são recheadas dos elementos constitutivos das relações de força, fenômenos de concentração do capital e do poder.

## Referências

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

BENINCÁ, E. **Projeto político-pedagógico**: revelação da identidade do ensino municipal de Getúlio Vargas – construindo um novo cidadão. Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas. Berthier: Passo Fundo, 1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense. 2004.

BOURDIEU, P. O campo científico. ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm). Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2024

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ISAIA, S. Processo formativo docente. MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

JAPIASSÚ, H. **Desistir de Pensar? Nem Pensar!** São Paulo: Letras & Letras, 2001.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Petrópolis: Vozes, 2023.

LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 10 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2008.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p.123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVkxxbhpGkqvckvkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.

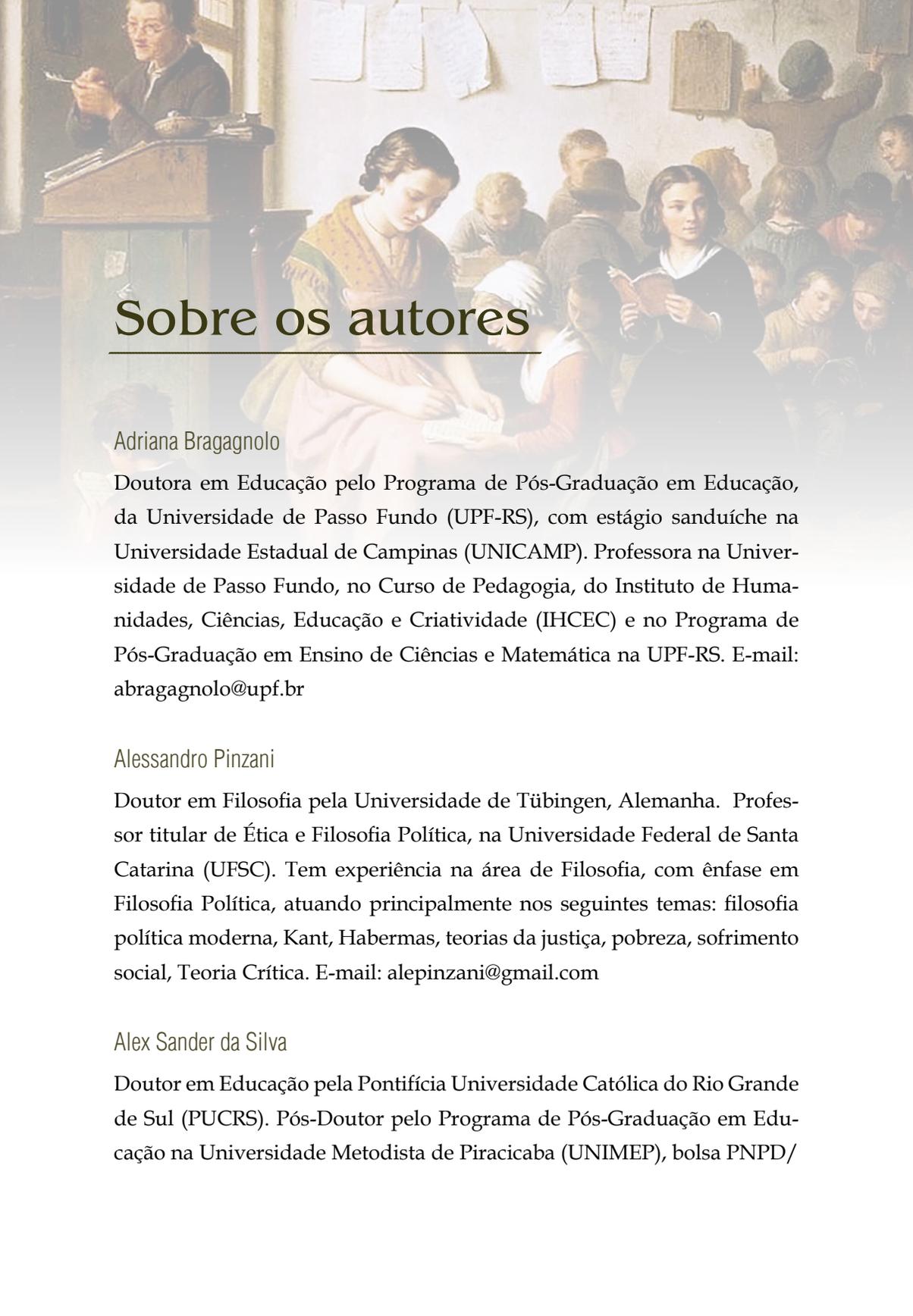
THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**. Rio de Janeiro, n. 40, jan./fev. 2006. p. 27-55.

## Indicações de leitura

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun 2000.

LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVkxxbhpGkqvckvkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.



# Sobre os autores

---

Adriana Bragagnolo

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo (UPF-RS), com estágio sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora na Universidade de Passo Fundo, no Curso de Pedagogia, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na UPF-RS. E-mail: [abragagnolo@upf.br](mailto:abragagnolo@upf.br)

Alessandro Pinzani

Doutor em Filosofia pela Universidade de Tübingen, Alemanha. Professor titular de Ética e Filosofia Política, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Política, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia política moderna, Kant, Habermas, teorias da justiça, pobreza, sofrimento social, Teoria Crítica. E-mail: [alepinzani@gmail.com](mailto:alepinzani@gmail.com)

Alex Sander da Silva

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande de Sul (PUCRS). Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), bolsa PNPd/

CAPES, no Núcleo de História e Filosofia da Educação. Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC. E-mail: alexsanders@unesc.net

Andrei Luiz Lodéa

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com bolsa sanduíche na Universidad de València (UV), Espanha. Docente do Curso de Filosofia, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) da Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor extensionista com projetos na área da educação e sustentabilidade. Pesquisador do Grupo de Estudos em Ética, Democracia e Educação (GEEDE) (UPF-RS). E-mail: lodea@upf.br

Angelo Vitório Cenci

Doutor em Filosofia pela UNICAMP. Pós-Doutor em Filosofia pela UNICAMP-SP e em Educação pela UNCPBA/ Arg. Professor do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) e do PPG em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). Coordenador e Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (NUPEFE/UPF) e do Grupo de Estudos em Ética, Democracia e Educação (GEEDE/UPF). E-mail: angelo@upf.br

Alfredo Veiga-Neto

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS. Professor Convidado Permanente do PPG-Educação/UFRGS. Foi Professor Visitante na Universidade de Barcelona. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS) e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). E-mail: alfredoveiganeto@gmail.com

Altair Alberto Fávero

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-Doutor pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), bolsista Capes. Pesquisador e Professor do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). E-mail: favero@upf.br

Bruna de Oliveira Bortolini

Doutora e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora substituta no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Veranópolis. Coordenadora do Projeto de extensão Integrar Saberes: experiências e inovações no ensino do IFRS Veranópolis-RS. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Ética, Democracia e Educação (GEEDE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). E-mail: bbortolini@gmail.com

Bruno Antonio Picoli

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Líder, desde 2019, do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia - GRUPEVD/UFFS. E-mail: bruno.picoli@uffs.edu.br

Carina Tonieto

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). Professora e pesquisadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Ibirubá-RS. E-mail: tonieto.carina@gmail.com

Christian Muleka Mwewa

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio doutoral na Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Professor e pesquisador nos Programas de Pós-Graduação em Educação, mestrado (CPTL), mestrado e doutorado (FAED) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Pesquisa “Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea” (EduForp/UFMS/CNPq). E-mail: christian.mwewa@ufms.br

Cíntia Roso Oliveira

Doutora em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora da Área de Ética e Conhecimento e do curso de Filosofia do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) da Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). Coordena o Projeto de Extensão Arché: experiências filosóficas e inovações no ensino da mesma instituição. E-mail: croliveira@upf.br

Daniela De David Araújo

Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPL), na Universidade de Passo Fundo e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), na Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). Graduada em Letras - Português e Inglês (UPF-RS); Especialista em Ensino de Língua Inglesa (UNIVATES) e em Formação de Professores para EaD (UFPR); Professora do curso de Letras da UPF nas disciplinas de Língua Inglesa e de formação docente. E-mail: david@upf.br

Delamar José Volpato Dutra

Doutor em Filosofia pela UFRGS. É professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina, com atuação na graduação, no Programa de pós-graduação em Filosofia. Publicou os livros “Razão e consenso em Ha-

bermas”, “A reformulação discursiva da moral kantiana” e “Manual de Filosofia do Direito”. E-mail: djvdutra@yahoo.com.br

Edison Alencar Casagrande

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor na Universidade de Passo Fundo, atuando com ensino e pesquisa em cursos de Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu (Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU). É Pró-Reitor Acadêmico, na Universidade de Passo Fundo - RS. E-mail: eacasa@upf.br

Egeslaine de Nez

Doutora em Educação e Docente da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Int) INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes. E-mail: e.denez@yahoo.com.br

Eldon Henrique Mühl

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutor pela Universidade do Minho, Braga-Portugal. Professor do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo (PPGEDU- UPF-RS). Líder e Pesquisador do Grupo de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica (UPF-RS). E-mail: eldon@upf.br

Flávia Eloisa Caimi

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutora em Educação pela Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales (FLACSO- Argentina). É professora aposentada dos

Cursos de História e Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. E-mail: caimi@upf.br

Francisco Carlos dos Santos Filho

Doutor em Psicologia Clínica com concentração em “Método Psicanalítico e Formações da Cultura”, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (PUCSP). É Psicólogo e Psicanalista e Professor aposentado da Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). E-mail: santos@upf.br

Janaina Andretta Dieder

Doutora e Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE. Profissional de Educação Física. Idealizadora e organizadora do Coletivo Mulheres Quebrando Tabus. E-mail: janaina.dieder@gmail.com

Luciane Spanhol Bordignon

Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na Universidade de Passo Fundo (UPF) e docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM-UPF). E-mail: lucianebordignon@upf.br

Maura Corsini Lopes

Doutora e Mestra em Educação pela UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, onde orienta mestrado e doutorado, na Linha de Pesquisa Educação, Desigualdades e Inclusão. É Diretora da Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: maura@unisinoss.br

Miguel da Silva Rossetto

Doutor e Mestre em Educação pelo PPGEDU-UPF. Atualmente é professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, professor do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade/IHCEC e Diretor da Diretoria de Ensino de Graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: miguel.rossetto@upf.br

Milene Consenso Tonetto

Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Associada IV da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), SC, Brasil. Bolsista Produtividade PQ-2 do CNPq. E-mail: milene.consenso.tonetto@ufsc.br

Odair Neitzel

Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF-RS), com Estágio Sanduíche na UniKassel na Alemanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFil) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Sociedade (GPEFS/UFFS). E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br

Patricia Carlesso Marcelino

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo-(UPF-RS). Pós-Doutora em Educação pelo PPGEDU-UPF-RS e pelo PPGED da UNOESC. É Pedagoga, Profissional de Educação Física e Arteterapeuta Junguiana. Pesquisadora do Grupo de Estudos Ética, Democracia e Educação (GEEDE-UPF-RS) e do Grupo de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica (PPGEDU/UPF-RS). E-mail: patriciacarlessowellness@gmail.com

Patrícia Ketzer

Doutora em Filosofia pela PUCRS. Professora colaboradora dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora substituta no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), campus Júlio de Castilhos-RS. E-mail: patriciaketzer@gmail.com

Priscila Pavan Detoni

Mestra e Doutora em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - 2016). É psicóloga e docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Passo Fundo/RS na graduação em Medicina e no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde - Área de Concentração - Atenção Básica - Saúde da Família e Comunidade. E-mail: ppavandetoni@gmail.com

Rodinei Balbinot

Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) na Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). Graduado em Filosofia pela Fundação Educacional de Brusque-SC e, em Teologia, pelo Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo - RS. É Diretor Geral da Rede Santa Paulina e Fundador da Sapiência Desenvolvimento Profissional e Gerencial. E-mail: 65287@upf.br

Yomara Caetano Feitosa de Oliveira Fagionato

Doutora em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE-SC). É professora e pesquisadora no departamento de História da Universidade do Estado do Piauí (UESPI). E-mail: yomaraoliveira@ors.uespi.br

Vania Lisa Fischer Cossetin

Doutora e Mestre em Filosofia pela PUCRS; Graduada em Filosofia e Artes pela UNIJUÍ-RS; Professora do Curso de Medicina da UNIJUÍ-RS e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ-RS. E-mail: [vania.cossetin@unijui.edu.br](mailto:vania.cossetin@unijui.edu.br)

O desaparecimento da dimensão política, traduzida pela capacidade de compartilhar um mundo comum, em sociedades cada vez mais marcadas pela interdependência, tende a forçar o desaparecimento da função de mundaneidade da docência. Esta, quando regida pelo sentido do privado, converte-se em instrumento de preparação de consumidores e de usuários de aparatos tecnológicos e outros tantos. Há então que se fechar os olhos de si e dos educandos em relação às graves crises que afetam a todos os humanos, como a climática, a social, a bélica e a da democracia (civilizacional). Nessas condições, a docência torna-se estranha e esvaziada de seu papel precípua de criar condições para que os novos que chegam a esse mundo possam ser formadores de mundo. Educar para que exista espaço público implica educar em direção a sujeitos capazes de fala e ação e de vivenciarem a pluralidade que os constitui. À docência não pode ser atribuído nenhum papel redentor em relação ao mundo. Todavia, salvar o mundo e a docência da “ruína” constitui um desafio e uma tarefa indispensável em sociedades em que a ameaça do consumo e da utilidade deixarem apenas “ruínas” atrás de si, passa a ser uma constante. É nesse sentido que Hannah Arendt, por exemplo, invoca o “amor mundi” como exigência da educação, o que pode facilmente ser estendido à docência em um duplo sentido. Trata-se do amor como zelo pelo mundo – na forma de sua preservação, de “salvá-lo da ruína” –, de modo a ser transmitido como cultura. Espera-se, assim, que esse mundo não seja destrutivo aos novos que a ele acedem. Mas há também que evitar que os novos destruam-no mediante a equiparação do mundo com o consumo e a utilidade. Por outro lado, como defendera Arendt, a educação e a docência precisam amar as crianças de maneira a não as expulsar de nosso mundo nem de abandoná-las a si mesmas.



GEEDE - GRUPO DE ESTUDOS EM  
ÉTICA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO