



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista E-Curriculum ISSN: 1809-3876
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

Conhecimento, Ética, Educação, Pesquisa

Knowledge, Ethics, Education, Research

Miguel G. Arroyo*
g.arroyo@uol.com.br

Resumo

Este artigo propõe a reflexão entre o conhecimento a ética e a educação. Traz a tona à necessidade de resgatar a vivência histórica nesta relação. O tema proposto – Conhecimento, Ética, Educação, Pesquisa - volta aos debates na academia, nos congressos e nas escolas. Se é necessário pesquisar os determinantes possíveis do silenciamento da relação entre ética-educação será rico pesquisar os motivos que vêm levando a reconhecer essa relação, a incorporá-la nos debates docentes, em congressos e na teorização. O tema Conhecimento-Ética-Educação quando vinculado às indagações que os movimentos sociais repõem no reconhecimento das diferenças,

* Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG e ex-Secretário Municipal Adjunto de Educação de Belo Horizonte.



dos diferentes e do cuidado adquire dimensões desafiantes para o pensar e fazer educativo e para a pesquisa e teorização.

Palavras-chave: Conhecimento; Ética; Educação; Pesquisa

Abstract

This article reflects on the relations between knowledge, ethics, and education. Its theme emphasizes the necessity of examining the historical background of these relations. This theme – knowledge, ethics, education, research - goes back to debates held in academia, in conferences, and in schools. While it is certainly necessary to research the possible reasons why the relationship between ethics and education has been ignored in the past, it will also be very worthwhile to delve into the current motivation to recognize it and to incorporate it in scholarly debates at conferences and in theoretical development. The Knowledge-Ethics-Education theme, when linked with the questioning by social movements concerning the recognition of differences of nature and opinion, and of care-giving, acquires challenging dimensions for educational thought and action, and for research and theory.

Keywords: Knowledge; Ethics; Education; Research

Introdução

Confrontar-nos com as relações entre Conhecimento, Ética e Educação nos leva logo a algumas interrogações: essa relação tem sido pesquisada e refletida? Tem sido silenciada, secundarizada e até ignorada no pensamento pedagógico? Já teve uma centralidade que foi perdida? Está sendo reencontrada?

Que haja uma relação histórica e estreita entre educação, conhecimento, ensino-aprendizagem parece um consenso, porém que haja uma relação igualmente histórica e estreita entre educação, conhecimento e ética não é tão consensual na cultura escolar e docente e até na



pesquisa e na reflexão teórica. No pensamento educacional, há farta teorização sobre o conhecimento e sobre os processos de ensinar-aprender, porém há escassez de reflexão sobre ética, sobre o que seja a moral e a formação do sujeito moral.

Esta ausência contrasta com a farta reflexão existente desde os primórdios da pedagogia. Desde a Paidéia a pedagogia se interroga sobre a formação ética do cidadão da polis, sobre o que é ético e o que deixa de sê-lo, sobre a formação do sujeito virtuoso. Se a virtude é coisa que se ensina, se ela se adquire pelo exercício, se advém por natureza (1).

O pensamento pedagógico vem se interrogando em seus melhores momentos sobre como comportar-nos como humanos, como civilizados, sobre quais as principais virtudes e condutas morais a serem aprendidas e seguidas desde crianças. Sobre os valores que devem servir para orientar as práticas sociais.

Por sua vez, as escolas se defrontam no dia-a-dia com a presença constante de um conjunto de dimensões que fazem parte do campo da formação do sujeito ético: a ordem, a disciplina, as normas, a justiça, o bem, os sentimentos, os afetos, a liberdade, o fazer escolhas, a responsabilidade, o trabalho, a assiduidade, o companheirismo, a amizade, o cuidado, a sociabilidade, os valores, a verdade, as condutas, a felicidade, a culpabilidade, o castigo, a reprovação-aprovação, a consciência, os direitos e deveres etc. A educação, as escolas e seus profissionais mexem cotidianamente com esse conjunto de dimensões que fazem parte da reflexão ética.

Uma Relação Silenciada

Em contraste com essa presença inquietante das questões éticas no cotidiano da prática educativa e em contraste com a rica herança de reflexão sobre as relações entre ética e educação pode ser constatada a secundarização e até o silenciamento dessa relação na história mais recente. Essa tradição foi silenciada. Não obstante haver uma riquíssima tradição herdada no campo da ética, do pensamento filosófico, social e pedagógico, essa herança não é aprendida como componente central de todo profissional da educação nos cursos de formação de professores-educadores. Por que há ausência de pesquisa e reflexão sobre questões tão centrais no cotidiano do fazer educativo? Por que esse silenciamento?



Talvez porque o centralismo adquirido pelo ensinar, capacitar, habilitar venha secundarizando e silenciando o educar. Ou talvez pelo predomínio na função de ensinar de concepções científicistas, pragmatistas, tecnicistas, mercantilizadas. Quando é secundarizada ou eliminada a função de formar, educar e é separada da função de ensinar não há lugar para a preocupação com a formação do sujeito ético nem com a ética. Ainda, talvez o silenciamento se explique porque o pensar e fazer educativos não superaram uma visão naturalizada dos comportamentos. Uma visão biologista reducionista que vê os comportamentos das crianças e adolescentes, jovens e adultos como predeterminados pela natureza. Seria a natureza com suas inclinações boas ou ruins quem predefine o sujeito moral, conseqüentemente as condutas e comportamentos são vistos como uma herança de nascença, de família, de sangue, de berço – “a educação vem do berço”.

Com esse naturalismo moral, a cultura escolar classifica os indivíduos e os grupos, classes, raças, etnias, em naturalmente morais ou imorais, moralizáveis ou resistentes. Essa visão naturalista, biologista e racista da moralidade terminam bloqueando a reflexão e a pesquisa sobre os processos de formação moral de que a educação participa. Nega a existência desses processos, uma vez que as inclinações boas ou ruins vêm da natureza. Se os comportamentos estão pré-determinados pela natureza, pela raça, pelo biológico, não há lugar para a educação moral. O silenciamento é uma conseqüência. A tendência será atribuir a bondade e a moralidade, a índole elevada e nobre, a alguns grupos, estamentos, classes, etnias, raças, berços, famílias e atribuir a maldade e imoralidade, os instintos e a índole ruim e vulgar a outros grupos.

Esse imaginário tão arraigado em nossa cultura política, social e moral invadiu a cultura pedagógica. A centralidade dada à origem, à procedência, ao berço, à família, à classe, à etnia, à raça em nossa cultura na determinação da moralidade dos indivíduos e grupos não tem sido desconstruída por nossa débil experiência democrática. Nem sequer tem sido desbloqueada pela bandeira da gestão democrática em educação tão defendida desde os anos 80. Predeterminismo que vem bloqueando a possibilidade de incorporar a responsabilidade da escola e dos seus profissionais na formação do sujeito ético.



Uma Relação Reposta?

O tema proposto a nossa reflexão – Conhecimento, Ética, Educação, Pesquisa sugere que o silenciamento está sendo superado? De fato essa relação volta aos debates na academia, nos congressos e nas escolas. Se for necessário pesquisar os determinantes possíveis do silenciamento da relação entre ética-educação será rico pesquisar os motivos que vêm levando a reconhecer essa relação, a incorporá-la nos debates docentes, em congressos e na teorização. Podemos apontar fatos que anunciam a retomada dessa tradicional relação entre ética e educação.

Pensamos nos Movimentos de Educação Popular. Já na década de 60 tentaram reverter esse naturalismo e essa identificação da imoralidade com o popular, destacando os valores, a cultura, os saberes, a moralidade do povo, dos oprimidos. Entretanto, essas tentativas foram logo pichadas de básicas porque ousavam inverter a identificação, tradicional a nossa cultura, da bondade e moralidade com a nobreza de berço, de sangue, de família, de classe, etnia e raça. Nos falta pesquisa sobre o trato positivo dado pelo Movimento de Educação Popular à moralidade do povo assim como a politização dada a esse reconhecimento.

Por outro lado, o Movimento de Educação Popular recupera a preocupação com a educação, a conscientização, a politização e formação cultural abrindo o espaço para as dimensões éticas desses processos. A reflexão teórica, a preocupação prática com a ética e a formação moral somente cabe onde é reconhecida a função educativa. Por aí apontavam os Movimentos de Educação Popular. Mais recentemente a relação entre ética-educação é recolocada com novas ênfases pelos movimentos sociais.

Os Movimentos Sociais repõem os saberes, a moralidade, a cultura, os valores dos coletivos que representam e ousam de novo inverter a identificação tradicional da imoralidade e das baixas inclinações com esses coletivos. Desbloqueiam as visões naturalizadas, biológicas, racistas da moralidade, a politizam, a tiram do silenciamento, contestam a cultura política, social e pedagógica que os cataloga com imorais, incivilizados, desordeiros. Abrem a possibilidade de repor a relação entre ética e educação e de recuperar o legado do pensamento pedagógico e a centralidade dada à formação ética. Suas resistências são movidas a valores e afirmam valores. Essa contribuição dos Movimentos Sociais à reversão de imaginários morais sobre o povo tem



sido pouco pesquisada entre nós. A pesquisa sobre os Movimentos Sociais vem apontando nessa direção.

Por outros caminhos, a reflexão e o debate sobre os vínculos entre docência, ética, educação vem entrando nas escolas e até nos currículos ainda que como tema transversal. No dia-a-dia das escolas é fácil constatar que aumenta a preocupação com as condutas dos educandos, com a educação moral da infância, adolescência e juventude, sobretudo com a infância em risco, adolescência e juventude chamada de excluída, marginal, viciada, violenta, indisciplinada. Recuperável ou irrecuperável? A preocupação com os alunos com problemas de conduta está alargando a preocupação com os alunos com problemas de aprendizagem (2) (ARROYO, 2004).

Se a preocupação com a formação do sujeito ético está de volta às escolas, onde os professores-educadores encontrarão referentes para sua formação? Continuar apegados ao naturalismo e racismo? Retomar o legado do pensamento pedagógico? Haverá referentes nos ideais da pedagogia moderna? Em novos ideais? Os Movimentos Sociais apontam novas relações? O tema Conhecimento, Ética, Educação, Pesquisa aponta para a urgência de pesquisar essas e outras questões a partir do pensamento crítico.

Retomar os Ideais da Pedagogia Moderna?

O enunciado do título poderia sugerir que retomemos os ideais da pedagogia moderna. Também pode sugerir uma postura crítica em relação a esses ideais. Vincular conhecimento, educação e formação do sujeito ético é um instigante legado da pedagogia moderna. Estaríamos instigados a recuperar esse legado e esses ideais pedagógicos? Não entenderemos a pedagogia moderna e como seus ideais marcaram a cultura escolar e docente sem conhecer esse legado.

A primeira constatação é que nesses ideais, conhecimento, ética, educação aparecem estreitamente relacionados e enfaticamente destacados. Nunca silenciados. Qual a função da pedagogia moderna? Engendrar o sujeito do raciocínio, da racionalidade moral, articular conhecimento e ética. A pedagogia moderna é herdeira da modernidade, da crença no universalismo moral inspirado no ideal de autonomia e maturidade cognitiva e moral do



indivíduo, no princípio da razão ilustrada orientadora do sujeito autônomo e na crença em uma razão “legislativa” capaz de articular um ponto de vista moral.

Da educação se espera que contribua na formação de uma razão transparente em si mesma, autojustificada, guia da liberdade e da arte de fazer escolhas morais certas, racionais, em qualquer contexto e por todo ser humano. A função da educação de engendrar o sujeito moral passaria por iluminar sua mente, por torná-lo sujeito de razoamento e decisão.

Esta visão se contrapõe a todo naturalismo e biologismo. A moralidade ou imoralidade do sujeito e dos coletivos não vem da natureza, nem do berço, elas são construídas, formadas. Aí cabe a articulação entre ética e educação. Na pedagogia moderna essa relação é mediada pelo conhecimento.

De formas diversas esses ideais passaram a fazer parte dos currículos, da cultura escolar e docente e do pensar e fazer educativos. O pensamento educacional acredita na razão como dispositivo natural da mente humana que, se governada pelo conhecimento e pela educação adequada, poderá discernir a falsidade da verdade, a maldade da bondade e assim guiar-se com autonomia nas escolhas morais. O pensamento moderno e a prática educacional acreditam que o acordo entre mentes com autonomia racional, ilustradas pelo conhecimento escolar, formal, científico, sobretudo, e socializadas pela educação bastará para a construção de um acordo para uma ordem moral e política avançada, moderna, civilizada.

O ideário da pedagogia moderna acredita que o sentido moral da vida do indivíduo e da sociedade será fruto do processo de iluminar as mentes pelo conhecimento. Uma crença na auto-suficiência da mente para garantir a ordem moral, para regular a vida e as condutas e para orientar as escolhas. Uma crença no valor do conhecimento formal, e em seu papel moral. A universalização da escola para os setores populares não teve nem tem apenas como estratégia instrumentalizá-los com as competências do avanço das ciências, mas, sobretudo, moralizá-los ou iluminar suas mentes para afastá-los dos mitos, das baixas inclinações, civilizá-los, torná-los ordeiros, disciplinados. Diante das violências e da vulnerabilidade moral que envolve até as crianças, adolescentes e jovens esta estratégia disciplinadora pela escolarização e pelo conhecimento está de volta e com ênfase.



O apelo às medidas educativas e a vinculação entre o abandono da escolarização e a violência de crianças e adolescentes populares – os menores – passaram a dominar o discurso, as análises e as propostas de políticos, juízes, jornalistas, pedagogos e da opinião pública. Se toda criança e adolescente freqüentar a escola e seus mestres iluminarem suas mentes com o conhecimento não teríamos crianças e adolescentes, jovens e adultos transgressores, desviados, violentos, criminosos, infratores da lei e dos princípios de moralidade.

Esta crença se afiança com o avanço da violência e, sobretudo, quando vem dos menores. Os vínculos ideados pela modernidade entre conhecimento, ética, educação parecem se afirmar quanto mais se generalizam as violências. Os apelos ao sistema escolar e a seus profissionais aumentam responsabilizando a educação por garantir os vínculos ameaçados entre conhecimento e ética. Por garantir a moralidade e a ordem social.

Várias questões surgem para a pesquisa: Que visão de ser moral orienta essa relação entre conhecimento, ética, educação? Uma visão normativa vista como universal? O cânone que a inspira é visto como um universalismo moral? Como é visto o sujeito moral, como sujeito da razão, desarraigado, também universal, um sujeito descontextualizado, genérico, um cogito incorpóreo? Como são vistos os sujeitos concretos, contextualizados, os coletivos diferentes? O universalismo moral é construído ou não em referência às diferenças, em diálogo ou não com a alteridade? Vejamos com mais detalhe alguns pontos que exigem pesquisa e reflexão.

A identidade do ser moral

Um dos pontos a ser pesquisado é sobre a identidade do ser moral com que a educação trabalha. Como o pensamento educacional e o sistema escolar, a docência e os currículos vêm os educandos como seres morais. Há mais pesquisa sobre como os vêm como seres cognoscentes do que como seres morais. As teorias e práticas de ensino-aprendizagem, de currículo ou de didática trabalham com uma identidade cognoscente dos alunos. Entretanto, a formação moral, ainda que presente no pensamento e na prática educativa, está silenciada. Daí não ser pesquisada nem explicitada a identidade do ser moral a ser formado. Porém há uma identidade assumida nem sempre explicitada. Qual é essa identidade do ser moral que inspira a educação? Com que



imagem de ser moral a formar trabalham os professores, as escolas e o pensamento educacional? Essa imagem não deve ser pesquisada, revelada para ser reconceitualizada?

A educação moderna tem privilegiado uma visão determinada de ser moral a formar: o ser universal e genérico. Educar o respeito universal por todos como pessoas, inculcar que todo indivíduo humano é merecedor do respeito moral universal. A escola e o magistério e as instâncias educativas são vistos e se vêem e agem como uma das instituições sociais e políticas que compartilham com a tradição democrática a socialização para o respeito aos direitos civis, legais, políticos, que inculcam o respeito à justiça e a moralidade da lei e da ordem. Conseqüentemente a escola e o magistério e as diversas instâncias educativas têm assumido a formação das novas gerações com uma identidade moral universal. Essa visão se orienta por tradições universalistas, genéricas do bem, da ordem legal, da justiça, dos direitos e do ser moral. Nesta perspectiva a identidade do ser moral a formar se orienta para o cumprimento da ordem legal e para o respeito às relações da justiça legal, aos direitos humanos universais.

Entretanto, tanto o ideal de ser humano, de ser moral como todos os conceitos que entram no ideário de sua formação moral são abstratos, genéricos: direitos, liberdade, bem, verdade, conhecimento, justiça, fidelidade às normas, autonomia moral e intelectual, valores cívicos, juízo moral, cidadania. É com esses conceitos genéricos, abstratos e com essa visão de ser moral também genérico que a educação opera. O modelo a formar é um protótipo de ser humano e de cidadão que serve para homens e mulheres, crianças ou adultos, brancos, negros e indígenas, famintos, pobres ou ricos, oprimidos ou opressores. As diferentes diferenças são anuladas nesse padrão único. A frase tão repetida desde a década de 80, “Educação para a Cidadania” sintetiza essa visão da identidade do ser moral: formação de um cidadão ciente de seus direitos e deveres como ser genérico, descontextualizado, incorpóreo, sem atributos, sem contexto social, de classe, território, raça, etnia, gênero ou categoria geracional. Um protótipo de cidadão e de ser moral neutro, válido para todos e em todos os contextos, único, a ser conformado no cânone universal. A frase agora assumida como horizonte das políticas: por uma educação de qualidade para todos reproduz os mesmos ideais genéricos, descontextualizados.

Urge pesquisar como se reproduz essa visão da identidade do ser moral, político, cívico, com que a educação opera, como se concretiza e se traduz nas didáticas, nos currículos, na



avaliação, nas disciplinas e regimentos, até nas políticas educativas e no pensamento educacional. Um aspecto merece ser pesquisado com destaque: Como tem operado esse cânone de identidade moral na classificação moral dos indivíduos e dos coletivos? É a partir desse cânone único que são julgados, por exemplo, os menores, as crianças, adolescentes e jovens infratores da lei, que se propõe o rebaixamento da idade penal? É com esse cânone que são classificados os alunos ordeiros ou violentos?

Parâmetros de classificação moral

Essa relação entre conhecimento – ética – educação e essa concepção da identidade do ser moral tem servido de parâmetros de classificação e hierarquização da moralidade dos indivíduos e dos coletivos. Uma função que exige ser pesquisada e esclarecida.

A mente iluminada pelo conhecimento passou a ser o cânone de medida da moralidade. Um cânone de validade universal com o qual serão classificados e hierarquizados indivíduos e coletivos como morais ou imorais, racionais ou irracionais, maduros ou imaturos, civilizados ou bárbaros. Porque vistos como capazes ou incapazes de pensar. A moralidade ou imoralidade dos indivíduos e dos coletivos condicionada à faculdade de julgar, à presença ou ausência de pensamento. Condicionada à capacidade ou incapacidade de ter um pensamento próprio com que se atreva a pensar e decidir.

O sistema escolar se julga delegado para administrar esse cânone, classificando e hierarquizando os educandos e os coletivos sociais como próximos ou distantes desse parâmetro racional de moralidade universal. Esse cânone de classificação opera na cultura social, política, legal, escolar e docente. Opera na lógica da classificação social, na naturalização das diferenças, na distribuição das populações por categorias que naturalizam as hierarquias. A relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior (por exemplo, o “fardo do homem branco” em sua missão civilizatória... De acordo com esta lógica, a não-existência é produzida como inferioridade insuperável porque natural. “Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior”. (SANTOS, 2006, p.103).



Com esse parâmetro vêm sendo classificados como incivilizados, como inadaptados morais, ou como irracionais os milhões de analfabetos, desescolarizados ou com baixa escolarização. Porque são julgados sem conhecimento e sem pensamento. Os milhões de defasados escolares são classificados como defasados morais (3). Solução para incluí-los nos parâmetros de moralidade: que todos entrem e permaneçam no sistema escolar, ou em programas educativos, tenham acesso ao conhecimento formal, que tornará suas condutas racionais. O sistema escolar termina funcionando como classificador moral porque classificador do acesso ao conhecimento e em conseqüência à racionalidade moral. O sistema escolar lançando na sociedade os capazes e incapazes de escolhas morais porque instrumentalizados ou não pelo domínio do conhecimento formal que supostamente garante a moralidade. Com o mesmo parâmetro a cultura política classifica os povos do campo, os indígenas, quilombolas, as camadas populares, os pobres, negros como inferiores em moralidade, porque inferiores em escolaridade.

Essa relação entre conhecimento – ética – educação está incorporada na cultura escolar e na cultura política. Quando se estabelece uma relação linear entre conhecimento e ética no sentido de que o desenvolvimento intelectual garante o desenvolvimento moral, a tendência é a de considerar as pessoas e os coletivos em níveis mais avançados de desenvolvimento moral na medida em que avancem para níveis superiores no sistema escolar. No imaginário cultural prevalece a idéia de que o conhecimento científico que a escola ensina descobre a verdade e o ser humano, se o apreender, se comportará de acordo com essa verdade, agirá com racionalidade, se constituirá e comportará como um ser moral. As políticas curriculares e os rituais de avaliação se alimentam dessa crença.

O caráter conteudista, cognitivista e cientificista dos currículos de educação básica se autojustifica nessa crença. A mesma que inspira os rituais de avaliação nas escolas. Os benevolentes adjetivos com que se enfeitam os classificatórios processos de avaliação, reprovação escolar, tais como avaliação diagnóstica, até emancipadora e libertadora ocultam mais do que revelam o parâmetro que legitima esses processos de classificação moral, que operam como processos de subordinação e marginalização moral de indivíduos e coletivos. Pese a esses adjetivos os processos de avaliação se expandem, se institucionalizam e despersonalizam,



classificando mais do que os alunos, as escolas, as Redes, as cidades e campos. Até classificando os povos como primitivos ou civilizados pelos índices de escolarização.

As avaliações institucionalizadas em educação operam como um parâmetro que vem classificando indivíduos e, sobretudo, coletivos, raças, etnias, gêneros, religiões, culturas, nações, Norte-Sul... Classificações e hierarquizações morais com que o sistema escolar e o pensamento educacional vêm contribuindo “inocentemente”.

Pensamento crítico: Conhecimento – Ética – Educação

O enunciado do tema nos remete para o acúmulo da crítica a essa relação entre conhecimento, ética, educação. Nos remete ao estado de ânimo acético perante um ideal moral que não apenas tem hierarquizado indivíduos e coletivos, que reduz a uma condição moral de 2ª classe as mulheres, os povos negros, indígenas, dos campos, os povos e culturas não cristãs, mas também um ideal moral não cumprido, que submete parcelas da humanidade a formas tão precarizadas de vida que debilitam as possibilidades de acesso ao conhecimento e ao exercício da liberdade e da autonomia racional. O universalismo racional normativo previsto como parâmetro para medir a moralidade pessoal e coletiva se tornou pouco credível, tornando os ideais da pedagogia moderna e dos sistemas escolares igualmente pouco credíveis.

Não seria aí onde a relação conhecimento – ética – educação deveria ser pesquisada? Que há de permanente e de superado nas teorias morais universalistas que inspiram a educação moderna? O que as torna pouco convincentes? A educação não se defronta com sujeitos contextualizados, com cogitos corpóreos?

A prática docente parece estar convencida de que esses ideais de racionalidade normativa perderam validade. Aí está o mal-estar da educação diante das condutas “divergentes” dos alunos, sobretudo de determinados coletivos de alunos. Porém o pensamento educacional e a prática docente resistem a se defrontar com esses sujeitos contextualizados e rever concepções generalistas. Pesquisar essas dúvidas que estão postas nas escolas sobre a relação entre conhecimento e ética, condutas da infância, adolescência e juventude e pesquisar a crítica



abundante ao ideal de racionalidade normativa pode ser de extrema urgência. Por onde avança o pensamento crítico sobre as relações entre conhecimento e formação da identidade do ser moral?

Pesquisar de onde vêm as críticas e dar especial atenção àquelas que vêm dos movimentos sociais, que se indagam pelo fato da visão normativa não incluir, como sujeitos morais, as mulheres e suas atividades, nem os negros, indígenas, camponeses, as crianças, adolescentes e jovens, os “outros”, os coletivos diferentes.

Pesquisar as críticas que vêm do questionamento do ideal de sujeito autônomo; da reavaliação da tradição ilustrada da ética e da política; da realização do universalismo moral. Ideais que tanto têm marcado o pensamento educacional e as formas como se estruturou o sistema escolar. Pesquisar em que esse pensamento crítico toca na relação entre conhecimento – ética – educação. O que há de instigante nesse pensamento crítico? Há algum núcleo denso de verdade a ser pesquisado pelo campo da educação? Em que esse núcleo possível de verdade crítica toca nas concepções morais da pedagogia? O pensamento educacional tem estado atento e incorporado o significado simbólico do pensar crítico sobre o universalismo moral? O pensamento e a prática educativa não deveriam tomar a sério essas críticas e interrogar seus princípios e práticas de educação moral? Não deveriam rever seus rituais avaliativos, classificatórios dos indivíduos e dos coletivos?

Poderíamos focalizar alguns pontos que tocam de perto a relação entre conhecimento, ética, educação. Pensamos em pontos que são interrogados, sobretudo, pelos movimentos sociais e pelo pensamento crítico que provocam.

Uma relação contextualizada entre Conhecimento – Ética – Educação

Dos movimentos sociais nos chegam críticas aos limites do universalismo quando aplicado à indeterminação e à multiplicidade de contextos e experiências vitais com que se confronta a razão prática, a tomada de decisões em contextos tão nos limites em que vivem parcelas dos seres humanos. Seria possível um universalismo sensível aos diversos contextos e aos sujeitos contextualizados?



Os movimentos sociais mostram coletivos contextualizados frente ao sujeitos genéricos, autônomos. Afirmam e põem em cena sujeitos coletivos em condições concretas de conhecimento e como sujeitos de seus conhecimentos sobre a falsidade, verdade e bondade de suas experiências. Sujeitos que organizam suas percepções da realidade, da justiça, dignidade e bondade. Coletivos que se afirmam sujeitos de razão como cogitos corpóreos, finitos, frágeis, contextualizados. Que aprendem a fazer escolhas na condição dada por seus contextos contingentes, de sobrevivência e sociabilidade. Nesses contextos vão se construindo em sujeitos, também, de razão, desenvolvendo o sentido de justiça, de autonomia condicionada, contextualizada.

A relação entre conhecimento, ética, educação está associada ao reconhecimento dessa condição contingente de criaturas e coletivos contextualizados. Reconhecê-los é ir além dos pressupostos metafísicos do universalismo moral. Será partir de outro ponto de vista cognitivo e moral como educadores. Nos obrigará a estar em permanente interrogação e de pesquisa sob que condições julgar os processos de conhecer e a moralidade das escolhas e das condutas de educandos contextualizados, não mais genéricos. Nos obrigará a não julgá-los, nem hierarquizá-los a partir de parâmetros generalistas de conhecimento, de autonomia, de decisão, de moralidade. Nos tornará inseguros para julgá-los pelas normas, leis, princípios descontextualizados, nos educará a reconhecê-los pelo que é socialmente válido ou pela validade e aceitabilidade social.

Nesta visão de formar sujeitos contextualizados não cabe uma visão intemporal de uma razão normativa dada, genérica a ser seguida independente dos contextos, de maneira incondicionada. Nesta perspectiva a educação do sujeito moral não porá a ênfase no conhecimento das normas e da institucionalidade normativa a ser seguida como guia irrestrita no fazer escolhas. Mas como uma construção, contingente, interativa, sempre convalidada e justificada. A identidade do ser moral não seria encarada com referência a seres abstratos, genéricos, mas a seres humanos concretos, corporificados, históricos, em construção em múltiplas experiências em situações contingentes. Educar será encarado como formar um juízo moral sensível aos diferentes contextos, aos diferentes sujeitos com história e capacidades concretas, determinadas e também com limitações. Nesta perspectiva a identidade do ser moral é



reconceitualizada e os processos de sua formação também. É reconceituada a relação entre conhecimento, ética, educação. Formar o sujeito ético nesta perspectiva exige muito mais da pedagogia, da docência e do sistema escolar. Exige rever radicalmente os processos de avaliação, classificação e hierarquização dos indivíduos e dos coletivos.

Ética e Diferença

Os movimentos sociais levam a relação entre ética e educação para além de uma relação contextualizada. Afirmando-se como coletivos diferentes repõem uma crítica radical, desafiante.

Diante da concepção de sujeito da razão e da moral como transcendente, genérico, os movimentos sociais se interrogam se nessa concepção cabem os coletivos diferentes, se cabem as diferenças e os outros diferentes, se essa concepção foi construída sem diálogo com “os outros”, sem referência às alteridades. Mais ainda se essa concepção não foi elaborada para justificar a classificação dos outros, dos diferentes como não sujeitos de razão e de moral. Com estas questões os movimentos sociais vêm interrogando e marcando os domínios da ciência moral, vem apontando a necessidade de repensar a relação entre conhecimento, ética, educação. Vem afirmando a relação entre ética e diferença(4).

Esta relação aponta para uma crítica do protótipo da identidade do ser moral. Especificamente tem criticado que o sujeito da tradição intelectual e moral tenha sido o homem branco, com propriedades, cristão, chefe do lar. Na relação conhecimento, ética, educação esse protótipo de homem sujeito do conhecimento tem sido o protótipo de ser moral. E o protótipo da maturidade, quem se atreve a pensar. Seus processos de maturação intelectual e moral, de autonomia racional têm sido colocados como únicos, universais, homogêneos. Como os processos normais de aprendizagem, socialização, maturação, desenvolvimento e formação humana que orientam as concepções de educação, de currículo, de ensino, de didática e avaliação.

Conseqüentemente outros processos de conhecimento e formação, outras experiências e temporalidades experimentadas por outros coletivos, pelos “outros”, os diferentes não são



reconhecidos, são silenciados e nem são incorporados na pesquisa e reflexão, nem na prática. Na relação conhecimento, ética, educação tem sido ignorada, subalternizada a história da formação intelectual e ética dos “outros”. Como consequência, têm sido omitidas ou secundarizadas na teoria cognitiva e moral as questões de raça, etnia, gênero, território, culturas, religiões, classe, gerações. Têm sido omitidas as questões das diferenças de experiências dos sujeitos das cidades frente aos do campo, dos sujeitos masculinos frente aos femininos, dos brancos frente aos negros e indígenas, dos adolescentes e jovens frente aos adultos. Inclusive os diferentes processos de produção do conhecimento, dos valores, da constituição de identidades morais, do exercício da liberdade de fazer escolhas não são incorporados nos processos de aprendizagem e de formação reconhecidos como válidos pela pedagogia e pelas teorias de desenvolvimento humano.

Os movimentos sociais dos coletivos diferentes, dos “outros”, interrogam a relação conhecimento, ética, educação pelo simples fato de tornar visíveis e credíveis as diferenças. Mostrar que seus saberes e condutas levam as marcas dos diferentes sujeitos e dos diferentes contextos e dos diferentes exercícios da liberdade.

O que pode significar repensar a relação entre conhecimento, ética, educação no reconhecimento da diferença, da outra voz, das outras experiências, dos outros saberes e valores, dos outros sujeitos humanos? Dos diferentes? Que pode significar no enriquecimento da identidade do ser moral? Esse reconhecimento poderá significar um enriquecimento do pensamento ético e pedagógico. O não reconhecimento das diferenças tem significado um lamentável desperdício de experiências.

Repôr a relação entre conhecimento, ética, educação e diferenças não significará relativizar as definições morais de modo a acomodá-las às diferenças de gênero, raça, etnia, classe, território, mas significará que as definições morais sejam sensíveis, equacionem as questões trazidas pelos diferentes. Incorporem as especificidades de saberes, valores, experiências que vêm dos diferentes. Significará outro pensar e outra prática pedagógica. Destaquemos alguns pontos.

1º.) Formar um estilo de raciocínio moral construído em diálogo com as diferenças, fugindo a modelos formalistas e abstratos, generalistas. Formar nos educandos a capacidade de



rever perspectivas, ou a disposição de razoar desde a perspectiva dos outros. Reconhecer as diferenças nos leva a uma maneira ampliada de formar juízos morais.

A relação entre ética-diferença levará a uma pedagogia que sai do formalismo e legalismo normativo para inventar didáticas de construção de um ponto de vista moral através do diálogo, do pensar ampliado, do colocar-se no lugar do outro concreto. Essa pedagogia não se propõe chegar a um consenso ou a uma uniformidade, o que voltaria ao uniformismo. Cabe outra postura: ir construindo acordos, não necessariamente consensos, entre os diferentes. Processos mais tensos, porém mais formadores do que ignorar as diferenças ou submetê-las a um interesse geral a ser monopolizado ou imposto por consenso. Construir acordos que não ignorem, nem excluam a voz dos outros, os interesses, as culturas e os valores dos diferentes. Educar para construir acordos sempre abertos a serem reconstruídos.

2º.) Superar a visão negativa dos diferentes. Somente educamos para a disposição de buscar acordos reconhecendo as diferenças como um valor não como um dado negativo a ser superado pela integração em um ideal e protótipo moral único. Uma ética das diferenças começa por reconhecer as diferenças e a existência dos outros como um valor e avança por superar a visão moral preconceituosa, negativa, subordinada que se tem dos diferentes, como indivíduos e, sobretudo, como coletivos. Superar a visão moral inferiorizadora, freqüentemente criminalizadora – com que são classificados desde a razão cognitiva e moral única.

Talvez seja este um dos maiores obstáculos para repensar e redefinir a relação entre conhecimento, educação, ética e diferenças. A cultura política e pedagógica está profundamente marcada pela cultura da classificação dos coletivos diferentes em relação ao padrão único de racionalidade e de moralidade em que se legitimaram.

Torna-se urgente pesquisar o peso desse padrão classificatório e revelar o papel excludente que vêm cumprindo, no pensamento e fazer educativos, as oposições binárias, hierárquicas na classificação cognitiva e moral dos educandos, das famílias e dos coletivos sociais.

Pesquisar os mecanismos sutis e explícitos de apagar da reflexão pedagógica a presença dos outros como sujeitos morais. Pesquisar a prática de nomeá-los pelo negativo. Excluir do



discurso escolar termos bipolares: aprovados-reprovados, bem-sucedidos-fracassados, acelerados-desacelerados, inteligentes-curtos, ordeiros-violentos, disciplinados-indisciplinados, civilizados-selvagens. Eliminar processos segregadores nos agrupamentos: turmas de repetentes, desacelerados, especiais, defasados, de ritmos lentos e até de indisciplinados e perigosos, violentos. Práticas escolares e discursos binários, segregadores tão coincidentes com as práticas sociais e políticas que ignoram os outros ou os nomeiam pelo negativo ao identificar os gêneros, as raças e etnias, os povos e coletivos diferentes (do campo, das favelas e periferias, os pobres, negros, indígenas, os menores infratores, os não cristãos...) como moralmente inferiores, como irracionais, imorais, sem lei, fora da lei, em conflito com a lei. Ver os outros pelo que supostamente não são, não é um caminho pedagógico para construir a identidade moral nem dos indivíduos, nem dos coletivos.

Reconhecer as diferenças como valor e a partir daí construir uma ética das diferenças aponta em outra direção na construção da identidade moral.

3º.) Rever os parâmetros de racionalidade moral que legitimam a classificação e inferiorização dos diferentes. São nomeados pelo negativo porque não cabem no padrão moral único, genérico de ser cognitivo e moral autônomo.

A ética das diferenças interroga o ideal de identidade do ser moral com que pensa e opera a pedagogia moderna. Todo universalismo tem dificuldade de reconhecer a diferença como valor, tende a ignorá-la, anulá-la pela integração ou classificá-la como negativa. Dentro desta concepção fechada a relação entre ética-educação se limitará a que cada aluno anule suas diferenças e se aproxime e integre no ideal pré-definido, fechado; aprenda a obedecer as normas e os limites desse ideal. Um processo linear, progressivo de inclusão-negação das diferenças de origem. Processo simples para a pedagogia, porém conflitivo para os diferentes. Quando a pedagogia se orienta pelo respeito às diferenças os processos são mais complexos e não menos tensos. Daí a tendência a evitá-los e optar por um padrão único de formação da identidade do ser moral.

Neste ideal de padrão único a pedagogia não ignora os diferentes, nem tem como, pois com eles convive nas escolas populares. Entretanto, freqüentemente estes são lembrados para



serem integrados, adaptados aos parâmetros únicos de civilidade, de ordem, de moralidade. Que os diferentes deixem de ser diferentes. Nesta visão formar-se como o sujeito ético exigirá negar-se como diferentes. Uma exigência que se revela tensa no dia-a-dia das escolas populares e da sociedade.

4º.) Assumir a relação entre ética-diferença significará superar o déficit teórico, o empobrecimento e o reducionismo que vem produzindo na prática e no pensamento educacional e moral ignorar e anular as diferenças.

As escolas, populares, sobretudo, convivem cotidianamente com as diferenças de etnia, raça, gênero, classe, idade, território... Não reconhecê-las tem significado um desperdício incalculável de experiências de formação humana. É urgente pesquisar a perda e o desperdício da riqueza das diferenças com que convive nossa cultura, nossa pedagogia. Pesquisar o déficit teórico e prático que essa perda supõe. É igualmente urgente pesquisar que moralidades nos chegam das outras vozes, das outras experiências e opções morais. Que enriquecimento teórico e prático pode significar incorporá-las nos currículos e nos projetos pedagógicos das escolas.

De a pesquisa passar para o campo teórico. As relações entre ética-diferenças põem à prova as teorias da ética e da educação, se são ou não capazes de interpretar situações tensas e plurais. Trará novos referentes para o debate sobre o desenvolvimento humano, sobre os processos de aprender. Enriquecerá o saber e a cultura socialmente construídos e selecionados. Ampliará a percepção do ser humano real, da pluralidade de sujeitos morais. Nos ajudará a não confundir o diferente com o deficiente. Construirá um pensamento ampliado através de um diálogo entre as teorias normativas universalistas e a rica realidade das diferenças. O pensamento pedagógico se torna cansativo, repetente quando não sintonizado com a tensa dinâmica social, cultural, ética provocada pelos coletivos diferentes e seus movimentos organizados.

Ética, Cuidado e Educação

Os movimentos sociais colocam no embate teórico, político e moral outros campos de moralidade ignorados e silenciados, nem sequer levados em conta nas teorias normativas



universalistas: o campo da vida, da sobrevivência, da nutrição, da gestação, o campo da proteção dos necessitados e da sensibilidade e atenção perante as desigualdades. O campo do cuidado com sua pluralidade de formas.

O cuidado é uma das condutas mais permanentes na geração e acompanhamento do ser humano. Condutas que incorporam aprendizagens de dimensões éticas não superadas por desnecessárias, mas que vem se tornando tanto mais prementes quanto as necessidades vem se tornando maiores e maior o número de desprotegidos.

Podemos falar em uma Ética do Cuidado? Em uma rica e instigante relação entre ética – cuidado – educação? Teremos de prestar atenção à moralidade presente na atenção às necessidades e aos necessitados. Reconhecer moralidade na responsabilidade pela vida, da gestão à morte, e na responsabilidade pelos dilemas reais da produção da existência e da formação do ser humano.

Questões desafiantes para a pesquisa e a teorização que terão conseqüências na prática social, política e educativa. Que pontos destacar?

1º.) Pesquisar a tradição de silenciamento da relação entre ética, cuidado, educação. Por séculos as funções de cuidado não foram vinculadas às funções de educação. O cuidado da infância, dos portadores de necessidades especiais, dos meninos de rua, dos adolescentes em conflito com a lei, dos idosos etc. foi deixado no campo da assistência social, tratado por profissionais não reconhecidos como educadores. Recentemente eles se autodefinem como educadores sociais. No sistema escolar também se dá um movimento de aproximar esses “cuidados” ao campo da educação e se incorpora na educação da primeira infância, o cuidar-educar. Mas apenas na primeira infância, a partir do pré-escolar se abandona tanto o cuidar quanto o educar e se privilegia apenas o ensinar.

Por que esse silenciamento persistente da relação entre ética, cuidado, educação? Que concepções de ética, de cuidado, de educação bloqueiam o reconhecimento dessas relações? Aspectos pouco pesquisados e teorizados e ainda ausentes nos currículos de formação de educadores-docentes.



2º.) Pesquisar o que teria a ver o silenciamento do cuidado na reflexão ética e educativa e o persistente e histórico silenciamento dos coletivos que por tradição e cultura e pela estratificação social tem assumido as tarefas de cuidar: as famílias, as mulheres. Coletivos não reconhecidos como sujeitos de direitos. Silenciamento e marginalização de áreas da vida humana não reconhecidas como áreas de direitos: a vida familiar, a maternidade, o corpo, a gestação, a procriação, a alimentação. Pesquisar o silenciamento e não reconhecimento dos indivíduos e dos coletivos necessitados de cuidados: a infância e adolescência, os famintos, os marginalizados, os em risco, em conflito com a lei, os imigrantes, sem emprego, nos limites da sobrevivência, os idosos... Porque tantos os coletivos e instituições e áreas que cuidam como os coletivos necessitados do cuidado não têm sido reconhecidos como sujeitos de direitos e de deveres da sociedade, do Estado, nem regidos pela moralidade legítima do justo, da moral?

Pesquisar o persistente silenciamento do cuidado, de quem cuida e dos cuidados na tradição moral e como esse silenciamento tem marcado a ausência das relações entre ética-cuidado-educação.

3º.) Pesquisar, ainda, como e porque o cuidar tem sido enclausurado na esfera familiar e especificamente como papel da mulher, da maternagem.

O cuidado e os coletivos que cuidam e os necessitados do cuidado tem sido relegados à esfera privada, da família. Esfera não reconhecida como campo de moralidade ou não regida pela moralidade legal da justiça, da racionalidade normativa, mas do sentimento, do amor, da doação que inspiram supostamente as relações familiares, a maternagem, o cuidado. O cuidado da infância, dos doentes e idosos, dos indigentes, dos portadores de necessidades, dos desempregados, dos sobreviventes, dos marginalizados e até dos adolescentes e jovens em risco e conflito social, todos deixados por conta das famílias, da esfera privada, das ONGs, das igrejas. Deixados por conta da religiosidade, do amor, da dedicação e solidariedade. Não protegidos pela moralidade das leis, da justiça, das políticas públicas e da responsabilidade do Estado. Deixados por conta de uma ética não reconhecida porque não regida pela razão esclarecida, pela norma razoada, mas pela “irracionalidade” própria do sentimento, do amor, da doação da assistência, das religiões. Do não legislável, nem mensurável como justo-injusto.



4º.) Quem traz o cuidado ao debate político, ético, educacional? Os movimentos sociais em sua diversidade colocam a centralidade da vida, da maternidade, das opções de embarço, do cuidado da infância, da produção de alimentos e remédios. Será fácil encontrar em todos os movimentos sociais o destaque dado a todas as dimensões da vida objeto de cuidados, de proteção, de atenção especial: o movimento das mulheres destacando a vida, o corpo, o embarço, a maternidade assumida; o movimento das mães populares em defesa de creches, espaços de cuidado e proteção da infância; o movimento, pro-remédios gratuitos para aidéticos e outros doentes; o movimento pro-assistência à velhice, proteção à infância em risco, à adolescência e juventude em conflito com a lei; o movimento contra a fome, pro-teto e moradia. Os movimentos do campo pela terra, agricultura familiar, pela vida.

Todos esses movimentos vêm colocando no embate social e político a centralidade histórica do cuidado diante da precarização da vida. O cuidado como uma responsabilidade moral e política resposta em novas bases na sociedade e até no sistema escolar. Diante de crianças, adolescentes e jovens que chegam às escolas famintas, desprotegidas, vulneráveis, à margem, a função da escola poderá ser apenas ensinar? Não se impõe cuidar, proteger, alimentar para além da 1ª. infância? A relação entre ética, educação e cuidado está posta. Como equacioná-la? Como pesquisá-la?

5º.) Os Movimentos Sociais pressionam por levar o cuidado ao público, à responsabilidade política e moral do Estado. O cuidado vai invadindo a esfera pública. Programas e políticas, órgãos do Estado vão assumindo o dever de cuidar. Exemplo: Políticas contra a fome, políticas de inclusão como direitos no FUNDEB da educação da infância, dos jovens e adultos trabalhadores, dos portadores de necessidades... Incluir nas escolas programas de alimentação e proteção. Exemplo: Projetos Escola que Protege e tantos projetos inventados pela sensibilidade de escolas e coletivos de educadores(as) para assumir o dever de educar-cuidar da infância-adolescência, jovens-adultos que buscam nos espaços públicos, nas escolas educação-cuidado-proteção.

A educação escolar recebe os impactos dessa pressão para que o Estado, as políticas e as instituições públicas assumam o dever de cuidar. As escolas estão na fronteira entre a moralidade da esfera privada regida basicamente pela relação entre ética-cuidado, e a moralidade da esfera



pública regida pela relação entre ética-justiça. Fronteiras tensas, tênues, pouco pesquisadas. As pressões dos movimentos sociais pelo direito à vida, ao cuidado, estariam diluindo as fronteiras entre a moralidade das esferas privada, familiar e pública? Que conseqüências para a redefinição da função social, política, pedagógica do sistema escolar?

6^o.) Vincular ética-cuidado-educação termina indagando a teoria moral e a teoria pedagógica. Que interrogações trazem vincular Ética-Cuidado-Educação para o pensamento social, moral, político e pedagógico e para a formulação de políticas educativas? Como articular a ética do cuidado com a Ética da autonomia racional? Com a ética da justiça? Que lugar haverá para a ética do cuidado na construção da identidade do ser moral? Em que interroga a ética do cuidado de sujeitos concretos em necessidades concretas a visão generalista de direitos e a visão abstrata descontextualizada do ser moral?

O tema Conhecimento-Ética-Educação quando vinculado às indagações que os movimentos sociais repõem no reconhecimento das diferenças, dos diferentes e do cuidado adquire dimensões desafiantes para o pensar e fazer educativo e para a pesquisa e teorização. Indagações a serem escutadas e que repõem a relação entre Conhecimento – Ética – Educação em novas bases, no centro de um fecundo debate.

Notas

1. Ver Lílian do Valle. Os enigmas da educação. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
2. Reflito sobre estas preocupações em dois capítulos sobre Formar Sujeitos Éticos no livro *Imagens Quebradas*, da Editora Vozes, 2004.
3. As análises vêm da mídia, de juristas, pedagogos e formuladores de políticas: “os adolescentes e jovens envolvidos em crimes tem o perfil daqueles que saem da escola bem antes do tempo e, por isso, são reduzidos pela criminalidade. “A relação entre educação e criminalidade é inquestionável”.



4. O pensamento feminista tem trazido ricas contribuições sobre a relação entre ética e diferenças. Ver Maria Teresa López de la Vieja, *La mitad Del mundo – Ética y Crítica Feminista*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Referências

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**. RJ: Editora Vozes, 2004.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo – por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 103.

Recebido em 30/03/2007

Aceito em 28/04/2007

Para citar este trabalho:

ARROYO, Miguel G. Conhecimento, Ética, Educação e Pesquisa. **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 2, junho de 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Visitado em: ____/____/____.

Breve currículo do autor:

Miguel Gonzalez Arroyo é Pós-doutor pela Universidad Complutense de Madrid; Doutor em Educação pela Stanford University; Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Titular do Instituto Superior de Estudos Pedagógicos –ISEP-RJ, no Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas; professor de pós-graduação Lato Sensu da PUC Minas. Foi Secretário Adjunto de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte de 1993 – 1997; professor titular aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais, como também Membro da Diretoria da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ANPED. Autor de diversos artigos, capítulos de livros e livros.

