



## Educação e ética: o desafio de formar sujeitos éticos

Por NILO AGOSTINI  
LUZIA BATISTA DE OLIVEIRA SILVA  
CARLOS ROBERTO DA SILVEIRA

nilo.agostini@usf.edu.br  
luzia.silva@usf.edu.br  
carlos.silveira@usf.edu.br

### Considerações iniciais

Essa comunicação tem como objetivo discutir a importância da educação e da ética na formação dos sujeitos. Aborda-se a condição humana e como esta se constitui numa propositura ética possibilitando a integralidade do ser humano, considerando a complexidade como uma não disjunção do pensamento e da ação, a formação dos valores na *Paideia* grega, a necessidade de educar o homem em Kant, a educação para e nas classes sociais em Benjamin, a ética e o vital humano como elementos fundamentais para a educação como processo ético; destaca-se o ethos como o elemento primitivo na compreensão primeira sobre a ética e seu papel de proteção à vida; discute-se também a emergência de um sujeito ético como objetivo primeiro na educação, considerando a contribuição da filosofia clássica à filosofia contemporânea. Fica claro que a ética não pode ser negligenciada na formação dos sujeitos e na esfera da educação; ela é parte do processo formativo.

### 1. A condição humana em sua integralidade

Ao tangenciar a condição humana, buscando decifrar o fenômeno ético e a emergência do sujeito ético, damos-nos conta de que o conhecimento humano necessita de uma postura humilde e firme para não cair na pretensa “supremacia do conhecimento fragmentado” (MORIN, 2000, p. 14) nem numa manifestação “miniaturizada do processo de personificação” (LIPOVETSKY, 1983, p. 13). Essas cegueiras do conhecimento necessitam ser superadas pela “tomada de conhecimento e consciência” da “condição humana” que, para Morin (2000, p. 14-15), “deveria ser o objeto essencial de todo o ensino”, porque representa “um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua





complexidade, seu conjunto”, estabelecendo “as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo”.

Na leitura de Morin (2000, p. 15), é fundamental apreender “a unidade complexa da natureza humana e totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas”, superando a dispersão das ciências, para aceder a uma compreensão da “unidade e a diversidade de tudo que é humano”, começando por assumir que “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”. Compreendemos que, para Morin (2000, p. 47), quando a educação centra-se na condição humana, ela busca conhecer o humano e seu lugar no universo, nunca fora dele, pois “todo conhecimento deve contextualizar seu objeto”, iniciando por questionar “nossa posição no mundo”. Decorrente disso, apresenta-se um problema epistemológico, assim descrito:

É impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico. As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece ‘como um rastro na areia’. Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado nem integrado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes (MORIN, 2000, p.48).

Uma educação ética tem como tarefa buscar romper esta disjunção do pensamento racional técnico, que opera como um elemento de separação, desagregação daquilo que se pode entender como unidade humana. No entanto, a razão técnica pode ser refutada quando se trabalha para reconhecer a complexidade inerente a vida e às ações humanas, como as ações na esfera da educação.

Educação, de que tanto necessita o ser humano, educação requisitada desde os primórdios da mitologia grega com os poetas Hesíodo e Homero. Para o segundo, educação era um exercício cotidiano, ou seja, as coisas e os acontecimentos mais simples da vida demonstravam o comportamento e aquilo de que o sujeito necessita para sua instrução, para o viver em sociedade com outros homens; já em Hesíodo através da imagem de *Diké* (personificação da justiça), símbolo da força religiosa mítica e da seriedade moral, destaca a





importância de viver de maneira sábia, honesta, justa e corajosa, viver uma vida ética, portanto.

E na *Paideia* Grega, destaca-se a história da educação mediante a transformação de valores válidos para a formação do homem (JAEGER, 2013, p. 2); oralidade e registros de regras e normas são elementos de orientação na educação proposta e, para além do exercício e aprimoramento dos talentos estéticos como embelezamento e exercício prático racional e criativo, busca-se uma educação integral como formação humana e cultural.

Por isso, há também uma valorização da arte e da poesia porque a educação grega “não contém só o elemento racional em que pensamos em primeiro lugar, mas também, como indica a etimologia da palavra, um elemento intuitivo que apreende o objeto como um todo na sua ‘ideia’, isto é, como uma forma vista” (JAEGER, 2013, p.12). Uma educação que coloca em pauta o “humanismo” – o ser humano em consonância com o ser político. A nobreza do processo de formação se dá também na concepção da *areté* (virtude), isto é um processo em que não se pode dispensar a cortesia, a relevância dos sentimentos para com os outros seres humanos e os seres vivos da natureza, destacando-se as qualidades morais e espirituais do ser humano.

Para Immanuel Kant (1724-1804), o ser humano é “a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1993, p. 69) desde o seu nascimento, porque a educação é uma atividade complexa no sentido do ato de educar para compreender a integralidade do ser, por um lado, e por outro, porque requer o processo de uma práxis. Assim, ao sermos guiados por uma consciência moral que constrói mediante a liberdade de escolha, funciona como um guia na condução da vida prática em comunidade e ou sociedade, cuja autonomia exige do sujeito o dominar das paixões pela disciplina a fim de atingir uma autodeterminação. Portanto, para o autor, o desenvolvimento da faculdade racional permeado por uma práxis contribui para atingir o lema da educação humana: *Sapere aude!*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> O *sapere aude* exige coragem por parte do sujeito para usar o próprio entendimento.



Também queremos destacar a importância de uma educação ética na obra de autores da teoria crítica da sociedade, como Walter Benjamin, que apesar de não ter escrito propriamente sobre ética, seus escritos estão embasados por uma ética teológica. Nos ensaios *A vida dos estudantes*, *Programa de um teatro infantil proletário* e *Uma pedagogia comunista* pode-se compreender perfeitamente a necessidade de uma educação ética, uma educação para o respeito e a valorização das diferenças, seja na universidade, na escola ou no teatro popular; educar dentro de uma classe social significa a valorização da cultura, dos saberes e da tradição dentro da própria classe social do sujeito, como a classe popular, a classe dos trabalhadores ou a dos estudantes das classes mais abastadas, cuja convivência pede de todos os envolvidos um olhar que não negligencie os conflitos e nem ignore a superficialidade na formação, a indiferença com a amizade e os sofrimentos dos mais necessitados; que chama a atenção sobre a dor do silêncio dos soldados voltando das guerras no ensaio *Experiência e Pobreza* ou a valorização da narrativa como uma lição ética ou tesouro para as futuras gerações.

Rouanet (1990, p. 9) tece o seguinte comentário sobre a obra de Walter Benjamin:

Um pensador cujo materialismo deve mais à teologia que a Marx; que parte de uma epistemologia platonizante; que defende uma estética pós-aurática e se assusta com as consequências de um mundo sem aura; que quer abolir a tradição e salvá-la; que vê na redenção dos mortos a tarefa dos vivos, na salvação dos agora cativos a tarefa do presente, e para quem a revolução é um salto de tigre em direção ao passado; que consegue ser mais ativista que Brecht e mais místico que Scholem; que acredita na utopia e a define como reencontro com a linguagem adamítica, em que as palavras serão totalmente adequadas às coisas – esse pensador contemporâneo de todos os anacronismos e cruzamento de todas as impossibilidades, talvez tenha algo de sugestivo para um país e para um momento em que se trata de explorar as alternativas mais improváveis, e de construir o novo, contra a tradição, e a partir dela. (Rouanet, 1990, p.9)

Sim, Benjamin foi um revolucionário, um intelectual inconformado com as cegueiras mundanas, com a forma com que a história oficial trata e negligencia a vida dos vencidos sociais.





Já para Freire (2014a, p.52) uma educação ética pode ser entendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Na busca do integral humano, Rodrigues (2001, p. 244), seguindo o pensamento de Montaigne (1987), tece as seguintes observações:

Deve-se educar o espírito, mas também os olhos, isto é, os sentidos, pois o entendimento não cresce apenas com o alimento provido pelos conceitos, mas também com o que absorve ao interiorizar e processar intelectualmente o mundo observado e vivido. A educação deve, pois, formar o corpo e o espírito. Continua Montaigne (1987, p. 229), agora se dirigindo de modo especial ao educador: ‘quero que a delicadeza, a civilidade e as boas maneiras se modelem ao mesmo tempo que o espírito, pois não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo’.

A formação de sujeitos éticos requer uma compreensão integral do ser humano; esta constitui-se como estratégia fundamental, um núcleo irradiador de uma educação integral. Este parece ser o desafio da atualidade. Tavares (2009, p. 142) aponta este desafio quando descreve as seguintes palavras:

A educação integral tem que ser compreendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional.

Ainda sobre a educação integral e a formação da pessoa humana, Emmanuel Mounier lança duas perguntas básicas e desafiadoras sobre o assunto: Por que se educa a criança? Qual é o fim dessa educação? Para ele, o ser humano, ou melhor a “pessoa humana” suscita-se por apelos de “permanência aberta” e a educação não pode render-se à domesticação, cerceando-a de sua transcendência, de pertença a si própria. A criança não é um *res societatis*, *res familiae* e nem, contudo, um sujeito puro e isolado. A criança está inserida num meio, numa família, numa nação e o sistema escolar é mais um instrumento educador como outros; seu erro é querer fazer-se como instrumento principal da vida educacional, sendo que esta aplica-se às necessidades da nação como formadores de produção e de cidadãos; portanto, pertence a um quadro do direito natural educativo. Ciente de que é parte de um sistema educacional,

a educação não tem por fim moldar a criança ao conformismo de um meio social ou de uma doutrina de Estado. Do mesmo modo não lhe poderia atribuir como fim último a adaptação do indivíduo, seja à função que ele preencherá no sistema das funções sociais, seja ao papel que se entrevê para ele num sistema qualquer de relações privadas (MOUNIER, 1967, p.133).





A missão da educação é ultrapassar-se, despertar seres para o universo da pessoa, fazê-lo desabrochar numa existência verdadeiramente humana de imanência e transcendência, pois esta não pertence a ninguém a não ser a si mesmo.

Sabemos que a profissão, a preparação técnica e funcional é necessária para um mínimo de liberdade material, na qual a vida pessoal, sem esta, se asfixia, mas deve ser entendida também como complemento, parte da liberdade, pois o homem se constrói através de um processo pedagógico que deve servir-lhe de guia, ter transparência para que ele possa recriá-los, percorrer seus próprios caminhos, sua emancipação pessoal, deve ser ciente dos sistemas que o abarcam pois:

Só um trabalho que vise para além do esforço e da produção, uma ciência que vise para além da utilidade, uma arte que vise para além do deleite e, finalmente, uma vida pessoal em que cada um se dedique a uma realidade espiritual que o transporte para acima de si mesmo são capazes de sacudir o peso de um passado morto e criar uma ordem verdadeiramente nova (MOUNIER, 1967, p.15)

A educação funcional e técnica não pode ser o centro da obra educativa da pessoa humana. Uma educação voltada à pessoa é completamente diferenciada em relação à educação livresca que confunde cultura com acumulação de saber. Para a educação personalista, esta tem que se firmar através da expressão da vida, da aprendizagem da liberdade e a escola não pode ignorá-la. O saber dissociado da realidade transforma-se num saber abstrato, num formalismo que abafa a criatividade e não pode ser mais um dentre tantos outros instrumentos contra a pessoa.

Já a cultura tem a função globalizante na vida pessoal. Enfim, a vida é liberdade e transposição, uma profunda transformação. Aí se encontram as miríades solicitações e pressões de todos os gêneros pelas quais o homem deve compreender e empreender-se em seu próprio projeto. Na visão de Mounier, a cultura é transcendência a ultrapassar, revolver e revolucionar; e a escola é o elo que abarca os tempos e que faz história, é um abrigo de informações vivas. Tal proximidade nos leva também a Freire, quando ele aponta para a “educação bancária”, aquela que se preocupa apenas com créditos e depósitos do conhecimento, de gravações de extratos, de treinamentos e de competições engendradas por







uma educação domesticadora. Lima Barreto (1993), em seu tempo, viu a escola como “depósito de alunos”, e “cemitério de vivos”.

Homem desperta! Disse Mounier. Tal despertar no cerne da educação é uma constante atuação pedagógica e ética que deve suscitar no educando não apenas os conhecimentos, implica compromissos e estes também têm de permanecer atuante no educador, sendo este vigilante dos mecanismos geradores e anuladores da liberdade humana; daí sua constância e engajamentos, o não comodismo, conformismos, determinismos que os sistemas propõem; por isso, são grandes os desafios do educador em utilizar sua ferramenta pedagógica para despertar pessoas humanas.

## **2. A ética e o vital humano: a educação como processo ético**

Assim sendo, a ética ocupa ou deveria ocupar um lugar central na arquitetura do ser humano. Por um lado, está presente já no substrato primitivo, qual raiz, fundamento ou modo próprio de ser, chamado de *ethos* pelos gregos, cuja palavra no sentido primitivo remete a caverna, abrigo, lugar de habitação, proteção, segurança. Daí porque se dá a compreender porque uma família, uma escola, um grupo de amigos, uma instituição, uma comunidade ou uma sociedade têm um papel ético no sentido mais primitivo, e este papel não pode ser negligenciado.

Da concepção ética advém uma proposta humano-social e ecológica que permeia todo o nosso viver, nos mais diferentes elos em que a vida se tece. Ela compõe o que Quelquejeu (1983, p. 74) chamou de “arqueologia social”, enquanto “lugar concreto de elaboração dos costumes, da moral e do direito”. Elaborar-se a partir da vida, tecendo o que possa sustentá-la, enquanto cuidado de si, respeito dos outros, equilíbrio da natureza e cultivo da transcendência. Deste substrato primeiro, vai se forjando o lugar, a morada, onde se assenta a vida e se constroem as relações com os outros, fazendo da proximidade um de seus elementos constitutivos e da comunhão o seu elo de excelência.

Forma-se um húmus vital, tecido no tempo e no espaço, numa multiplicidade de expressões que testemunha a riqueza do ser humano, sua historicidade, na pluralidade de regulações sociais. No dizer de Agostini (2010, p. 78), “assim, o ser humano constitui-se





numa pessoa que tem na relação com os outros, com a natureza, com a transcendência e consigo mesmo os elementos constituintes que o torna capaz de viver em constante comunhão”. A partir deste fundo arqueológico, são geradas evidências primitivas, nem sempre verbalizadas, porque implícitas ao nosso modo de vida, quais disposições adquiridas; estas formam, segundo Agostini (1997, p. 23), “uma matriz de percepção, de avaliação e de ação, a partir da qual realizamos as mais diferentes tarefas, resolvemos problemas, corrigimos incessantemente os resultados obtidos e integramos todas as experiências passadas”.

Este fundo de disposições adquiridas, implícitas, começam a ser explicitadas quando se forjam os sistemas de regulações sociais, tais como as normas sociais, a moral e o direito. Ele assume, então, a função de um instituinte, um *ethos* em ação, gerador de estratégias que asseguram a satisfação das necessidades básicas da vida, tornando possível a vida social. As normas sociais tecem, enquanto um primeiro elo do instituído, uma gama de modelos de comportamento, quer ainda implícitos quer explícitos que, segundo Quelquejeu (1983, p. 82-83),

...representam para o indivíduo a possibilidade de adquirir estruturas pessoais de comportamento susceptíveis, em regra geral, de ter bom êxito; numa situação concreta de ação, elas lhe poupam o esforço de ter que ir em busca cada vez da melhor maneira de agir para atingir seu objetivo, elas o liberam da incerteza ante o comportamento do outro e lhe trazem o incomparável benefício da permanência das relações humanas. Todas as sociedades que nós conhecemos existem e subsistem por sistemas de normas, graças às quais as complexas condutas humanas em seus múltiplos efeitos acham-se institucionalizadas e então harmonizadas umas às outras.

Na ordem de explicitação do instituído, a moral ocupa um lugar próprio, sobretudo quando é necessário dizer o que é preciso viver e saber. Quelquejeu (1983, p. 78) e Agostini (2010, p. 80-82) explicam que isso costuma ocorrer quando a unidade primitiva é rompida e se perde o consenso em termos de comportamentos, ideais, normas e valores, surgindo o contraditório e/ou até os contravalores: “Então, surge a necessidade de instâncias normativas, encarregadas de dizer o que antes ia por si, de decretar positivamente o que é preciso fazer, a fim de salvaguardar o consenso social: tal é a origem da moral explícita, da norma de direito, da lei” (QUELQUEJEU, 1983, p. 78).

O direito, nesta ordem do instituído, segundo Agostini (2010, p. 82),





...tem por função exprimir de maneira mais explícita o que se faz necessário codificar ou instituir em nossa vida e na convivência social. Trata-se, neste caso, de um conjunto de ‘instituições objetivas’. Estruturam e disciplinam a vida de um grupo ou sociedade. Nisto entram as leis, a organização dos poderes, a economia, a política etc.

A ética é no sentido socrático, aquilo que mantém uma estrutura firme, que a edifica, ou aquilo que mantém a dignidade humana (WOLFF, 1985), aquilo que perpassa o ser humano em todos os níveis da construção do instituído. Esta lhe é uma necessidade, ou seja, “os diferentes graus do instituído ou codificado necessitam estar respaldados na ética para que possam responder com adequação à função lhe é própria” (AGOSTINI, 2010, p. 84) e garantir integralmente o cultivo do humano em suas diversas dimensões. Para garantir o cultivo do vital humano, faz-se necessário uma educação ética.

Desdobrar a capacidade ética do ser humano implica em desenvolver a sua capacidade crítica, reflexiva e de discernimento, sendo capaz de interpretar, enquanto sujeito ético-crítico, sua própria existência nas circunstâncias históricas em que vive. O ser humano torna-se, conseqüentemente, um ser da e para uma práxis, enquanto esta se realiza, segundo Freire (2008, p. 30), na “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”. Nesta dialética, revela-se, ainda segundo Freire (2007, p. 30) “o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. Este modo próprio de ser e de viver traz em seu bojo exigências éticas na recusa do injustificável das imposições monopolizadoras dos que querem dominar, domesticar, manipular; traz em seu bojo um desejo de justiça, uma aspiração pelo que constrói a vida, na busca do justo, bom e belo; revela que já nasceram os resistentes às ciladas e às armadilhas dos que só pensam em roubar a vida, tornando-a mero objeto. É deste “útero” que soa um grito pela afirmação da vida, na recusa do injustificável. Estes resistentes fazem existir a ética; a eles pertencem o amanhã (MOSSÉ-BASTIDE, 1986, p. 307).

Theodor Adorno (1993, p. 19 e 20) atesta esta injustiça social, que não acontece apenas no Brasil ou na América do Sul, mas no mundo, a injustiça social para com os vencidos sociais acontece também porque “ajustando-nos à fraqueza dos oprimidos, confirmamos nesta fraqueza o pressuposto da dominação e desenvolvemos nós próprios a medida da grosseria, obtusidade e brutalidade que é necessária para o exercício da dominação”. Por isso,



para o autor é fundamental que o intelectual possa dar provas de solidariedade aos oprimidos, porque “toda colaboração, todo humanitarismo por trato e envolvimento é mera máscara para a aceitação tácita do que é desumano. É com o sofrimento dos homens que se deve ser solidário: o menor passo no sentido de diverti-los é um passo para enrijecer o sofrimento”.

Entrevemos então que há uma indissociabilidade entre ética e educação; bem como, entre uma educação ética e a formação docente. Ambas convergem de tal maneira, que levou Rodrigues (2001, p. 232) a afirmar que “o objetivo fundamental da Educação” reside na “formação do sujeito ético”, enquanto este “pode construir o seu modo de vida tendo por base a liberdade da vontade, a autonomia para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de suas ações”. Trombeta (2010, p. 35), a partir da perspectiva freireana, enfatiza: “A educação é, em sua essência, um processo ético antes de ser consciência crítica, engajamento político e ação transformadora. Ou a educação é ética e respeitosa com a alteridade do outro em sua singularidade, ou não é educação”.

### **3. A emergência do sujeito ético, objetivo primeiro da educação**

Ao olharmos para os gregos da Antiguidade, a educação foi inicialmente pensada e tornada prática como formação ética. Esta incidia sobre o sujeito humano, buscando a qualidade de sua vida respaldada em valores, aliando conhecimento e sensibilidade axiológica. O papel primordial é aferido à educação, esta entendida como um itinerário ético-formativo, no qual se autoconstitui o sujeito enquanto pessoa ética, proposta presente na *Paideia* greco-latina.

Esta proposta dos gregos permeia o Cristianismo, num encontro entre Filosofia antiga e medieval; estas investem na constituição do sujeito ético, formando o lastro da Filosofia da Educação no Ocidente. São exemplos clássicos as obras *A República*, de Platão, a *Política* e a *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, *A Cidade de Deus*, de Santo Agostinho, e a extensa obra de Santo Tomás de Aquino, sobretudo a *Suma Teológica*. Em todas elas, de uma forma ou de outra, a ética torna-se o investimento pedagógico por excelência, quer para indicar as nobres ações, quer para indicar a qualidade ética dos sujeitos, quer ainda para explicitar que o viver na polis requer a justiça ou uma comunidade justa, sendo que a felicidade é oriunda





da virtude, enquanto atitude moral e espiritual de quem se decide pelo caminho do bem. O divino e o humano se entrelaçam, garantindo a humanização, baseada numa vontade livre, numa conjugação ente o conhecimento e a vivência prática de pessoas conscientes.

Considerando este cenário, Severino (2006, p. 625) enfatiza, com clareza, que “educar-se é apreender-se cada vez mais como sujeito”, compreensão esta que se aprofundou com a “impregnação profunda da cultura helênica pelo Cristianismo”, o que resultou que a “formação ética ganhou ainda mais força”, conjugando humanização e “construção do sujeito ético”. Disto resulta, ainda segundo Severino (2006, p. 625):

A transformação do mundo, a construção da sociedade, o aprimoramento da existência objetiva, decorrem agora diretamente da transformação, do aprimoramento íntimo do sujeito. A pólis, como cidade justa e democrática, será resultante das ações eticamente respaldadas, postas pelos indivíduos transformados.

No quadro da contemporaneidade, apresenta-se igualmente o desafio da “formação do sujeito Ético”, descrito por Rodrigues (2001, p. 246) como “o aspecto que coroa todo o processo educativo e sua duração se estende por toda a vida dos sujeitos”, para enfatizar que “este só pode ocorrer pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social de cada ser humano, e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade”. Ainda para Rodrigues (2001), importa “educar integralmente” (p. 248), “para a emancipação, para a autonomia” (p. 249), concluindo que “essa formação ética é uma necessidade do processo formativo humano, que não pode ser reduzida a uma simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e habilidades” (p. 252).

Alicerçado num compromisso com a vida e com a humanização, num projeto de libertação, Freire (2014b, p. 17-18) sublinha a transversalidade da ética na tarefa docente:

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. (...) Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. (...) Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena (...) a exploração da força de trabalho do ser humano, (...) falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente. (...) A ética de



que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar.

Faz-se necessário reverter a tradição, a qual, no dizer de Saul e Silva (2012, p. 12) “os conteúdos escolares são anteriores aos sujeitos, aos contextos e aos processos de ensino/aprendizagem”, num “movimento de reorientação curricular crítico” (...), “resgatando o papel crítico que o conhecimento precisa exercer na pedagogia” (...), baseado “numa prática comprometida com a formação ética dos cidadãos, desde que permitam que os sujeitos históricos possam ler e desvelar as suas realidades concretas”. E continuam Saul e Silva (2012, p. 12):

Exige ressignificar as reflexões sobre a moral liberal individualista vigente, deslocando-a para a consciência ética na política, no campo das relações comunitárias. Torna-se necessário permitir que os sujeitos concretos exercitem o seu direito à escolha, realizando conscientemente suas opções. Isso requer inverter o posicionamento epistemológico e político, colocando o conhecimento a serviço dos cidadãos.

Realiza-se, então, uma construção crítica, quer das práticas quer do discurso, num processo dialógico, numa apreensão crítica da realidade em favor das vítimas, num consenso crítico que, para Dussel (2000, p. 469), coloca-se na perspectiva de: “1) ‘interpretar’, ‘compreender’ ou ‘explicar’ as ‘causas’ materiais, formais ou instrumentais da ‘negatividade’ dessas vítimas, e 2) ‘desenvolver’ criticamente as alternativas materiais, formais e instrumentais ‘positivas’ da utopia e projeto possíveis”.

A partir de uma consciência crítico-ética, para Saul e Silva (2012, p. 12), dá-se “uma ação educativa que desaliena e constrói um saber-fazer humanizador”, num processo praxiológico e coletivo de “interpretar, apreender, denunciar e anunciar práticas críticas alternativas”. Entramos aqui no coração da perspectiva ética da educação crítica freireana que tem na conscientização um itinerário que une consciência e mundo ao “tomar posse da realidade”, ao “desmitologizá-la”, ao “melhor conhecê-la” (FREIRE, 2014a, p. 138-166). Esta, segundo Freire (2008, p. 30), “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece”. Como a realidade é dinâmica e transforma-se, apresentando novas facetas e



novos desafios, nos adverte Freire (2008, p. 31) que “conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais”.

### **Considerações finais**

Em síntese, ao discutimos sobre a importância da educação e da ética na formação dos sujeitos, da pessoa, compreendemos o quão relevante é a ética no processo de formação humana, cidadã e educacional. Da filosofia clássica à filosofia contemporânea, a ética não pode ser negligenciada na formação dos sujeitos, bem como na esfera da educação, ela é elemento fundante do processo formativo.

Perpassa a nossa sociedade um reclamo por mais ética. Segundo Valadier (1997), identifica-se uma renovada disposição social em favor de valores morais. Lipovetsky (1994, p. 234), por sua vez, afirma que “o século XXI será ético ou não existirá”. Para Morais (1992, p. 5), temos um desafio na atualidade que é o de “repor a ética como referência à capacidade humana de ordenar as relações a favor de uma vida digna”.

A exigência ética encontra um cenário, em nossos dias, que a mantém revitalizada. Agostini (2010, p. 21) a descreve com as seguintes palavras:

Ela está nas primeiras páginas quando a questão é a luta contra a corrupção, nas comissões de bioética, na gerência dos negócios em empresas, na presença da mídia, na gestão da filantropia etc. Verificamos uma real reivindicação social de mais ética, de parâmetros morais, de balizas norteadoras fruto de um consenso comum em termos de valores. Ou seja, é notória a revitalização da ética. Porém, esta revitalização ocorre sob uma nova disposição social, numa nova regulamentação social da ética.

Aponta-se para o “déficit de ética” (SANGALLI, 2005, p. 191). Na educação, não podemos soçobrar na compreensão de que formar bem se reduz à aquisição de habilidades e competências ou na garantia do conhecimento puramente científico, mesmo importante. Importa investir na ética, residindo aí a tarefa fundamental da educação, como visto acima.

Há sempre o perigo de nos acomodar e nos contentar em “formar profissionais para o mercado” e “cidadãos consumidores” (SANGALLI, 2005, p. 194). A educação, fundada na ética, forma pessoas conscientes das implicações ético-morais no seu existir, sendo capazes de “agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (FREIRE, 2008, p. 29), numa ação e



reflexão sobre o mundo. Esta educação promove a capacidade crítica dos homens e das mulheres, humanizando-os, como seres que criam, optam e decidem.

### Referências

- ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGOSTINI, Nilo. **Ética e evangelização: a dinâmica da alteridade na recriação da moral**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Ética: diálogo e compromisso**. São Paulo: FTD, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: editora 34, 2002.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.
- JAEGGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LIMA BARRETO, Afonso Henrique de. **Diário do hospício: o cemitério dos vivos**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1993.
- LIPOVETSKY, Gilles, **A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo**, Apresentação e tradução de Juremir Machado da Silva. Lisboa: Relógio D'Água Editorial, 1983.
- \_\_\_\_\_. **O crepúsculo do dever. A ética indolor dos novos tempos democráticos**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- MONTAIGNE, Michel Eyquem de. **Ensaio**. 3 vols. Trad. Sérgio Millet, 2. ed. São Paulo: Editora da UnB/Hucitec, 1987-1988.







MORAIS, Regis de. Ética e vida social contemporânea. **Tempo e Presença**. Rio de Janeiro, ano 14, n° 263, p. 5-7, mai./jun. 1992.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação no futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOSSE-BASTIDE, Rose-Marie. **Genèse de l'éthique**. Genebra: Patiño, 1986.

MOUNIER, Emmanuel. Manifesto ao serviço do personalismo. Tradução de Antonio Ramos. Lisboa: Moraes, 1967.

QUELQUEJEU, Bernard. Ethos historiques et normes éthiques. In: LAURET, Bernard; REFOULÉ, François (dir.). **Initiation à la pratique de la théologie**. Tome IV: Éthique. Paris: Cerf, 1983.

RODRIGUES, Neidson. Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 76, v. 22, p. 232-257, 2001.

ROUANET, S. P. **Édipo e o Anjo. Itinerários Freudianos em Walter Benjamin**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

SANGALLI, Idalgo José. Considerações sobre a ética na educação. In: KUIAVA, Evaldo A.; PAVIANI, Jayme. **Educação, ética e epistemologia**. I Congresso Internacional: Filosofia, Educação e Cultura – 2004. Caxias do Sul: Educus, 2005, p. 191-203.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino. **Revista Cocar**. Belém, v. 6, n. 11, p. 7-15, jan./jul., 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca de sentido da formação humana: tarefa da filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 3, v. 32, p. 619-634, 2006.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 31, n. 2, 2009.

TROMBETTA, Sérgio. Alteridade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 34-36.

VALADIER, Paul. **L'anarchie des valeurs**. Le relativisme est-il fatal? Paris: Albin Michel, 1997.

WOLFF, Francis. **Sócrates**. O sorriso da razão. São Paulo: Brasiliense, 1985.

