

POR UMA *EXPERIÊNCIA* ÉTICO-PEDAGÓGICA

Osnir Pereira Barbosa – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Prof. Dr. Luiz Augusto Passos – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Resumo

Consiste o presente trabalho numa tentativa de aproximação teórico-compreensiva de fundamentos *ético*-pedagógicos na prática educativa, com inspiração na Fenomenologia, em particular, com a fenomenologia merleau-pontyana.

Situada essa relação num contexto de manifestação da *intencionalidade* que representa para a Fenomenologia a afirmação da consciência perceptiva e corporal da reflexão revisitando aspectos que considero importantes para o fenômeno pedagógico e conseqüentemente para a educação, dado o caráter dialógico e a implicação de alteridades envolvidas no processo.

Entre os elementos chamados ao debate e à interlocução, encontram-se várias contribuições, com destaque para as ressignificações propostas por Jorge Larrosa e Enrique Dussel, sobre a *experiência* e sobre a *ética*, respectivamente, representando, de um lado a necessária sensibilização da subjetividade através da percepção como forma de significação do *vivido*, e de outro, a afirmação da *vida* como critério para o julgamento ético.

Palavras-chave: *Fenomenologia, Ética, Educação.*

Abstract

This paper consists of an attempt to promote a comprehensive-theoretical approach to the ethical pedagogic principles in the educational practice, drawing inspiration from the phenomenology, especially from Merleau-Ponty phenomenology.

Such relationship shall be placed in a context where *intentionality* can be revealed, which represents for phenomenology the assertion of the perceptive and corporeal consciousness from reflection, reviewing aspects that I consider important for the pedagogic phenomenon, and consequently for education, owing to the dialogic character and the alterity implications involved in the process.

Among the different ideas and opinions about the problem at issue, there are several contributions, such as the re-significations proposed by Jorge Larrosa and Enrique Dussel about *experience* and about *ethics*, respectively, representing both the necessary sensitization of subjectivity through perception as a way of signifying what one *has lived* and the assertion of *life* as a criterium for the ethical judgment.

Key-words: *phenomenology, ethics, education.*

INTRODUÇÃO

Estou vinculado à educação há algum *tempo*. Embora o tempo sucessivo não seja real, nascendo da relação com as coisas, uso o termo para demarcar a idéia de que meu olhar sobre o mundo é datado, que o tempo vivido e minha idade me fornecem uma capacidade ótica para “ver” e significar o mundo. Somam-se, assim, à minha vivência de professor os últimos dois anos de contatos e pertença ao grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (GPMSE), na condição presentemente de mestrando do Programa de Educação da UFMT. De minha vivência como professor e, enquanto pesquisador busquei aprofundar meus estudos numa orientação teórico-metodológica qualitativo-fenomenológica. Acabei seduzido por “meu” permanente objeto de estudo no âmbito da educação, a *relação pedagógica*. Não o escolhi, fui escolhido por ele.

Durante o mourejar pelas águas da sociologia e da filosofia, *descobri* algo de dimensão fenomenológica quase tautológica: A verdade¹ *fora de nós é realizada dentro de nós*. E a verdade dentro de mim clama avidamente por caminhos novos de manifestação que permitam *significar* de forma mais satisfatória o ato de “ensinar e aprender”. Grita por encontrar um caminho pedagógico que leve à alternativas éticas de realização das humanidades por caminhos diferentes dos modelos filosóficos racionalistas ou empiristas.

Nessa jornada, em que igualmente realizo minha própria humanidade, cercado de outras *temporalidades*, vivi a grata experiência de ver e ouvir um filósofo dos nossos dias, Jorge Larrosa², versando – de sua posição pós-estruturalista em debate com Kant –, sobre o mesmo sedutor e cobiçado tema, a educação.

Fazendo eco à fala do ilustre filósofo, penso ter vivido uma *experiência* significativa, e com ela julgo ter encontrado elementos novos e significativos que, sob minha ótica pessoal, permitem uma interlocução, ainda que ousada e despretensiosa, com algumas categorias presentes no existencialismo, em particular, na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty, como espaço de discussão de alguns ângulos da Pedagogia e da Ética.

A OPÇÃO PELA FENOMENOLOGIA

Tomo como ponto de partida para justificar meu desejo de buscar alternativas de compreensão da relação ético-pedagógica por caminhos diferentes das propostas racionalistas ou empiristas, o discurso de Martins e Bicudo (1983, p.10).

[...] As chamadas “Ciências da Educação” também podem enfocar o objeto que estudam do mesmo modo que a Ciência Natural Positivista enfoca o seu. Podem, portanto, parcializar a sua questão fundamental, “o ser da educação”, e estudar, separadamente, como tem feito, aspectos da mesma, baseando o seu pensar num quadro teórico constituído por julgamentos fundados em conceitos. Esse quadro limita o conhecimento obtido e aquele modo de agir faz com que, numa cadeia progressiva e infundável de “procedimentos científicos”, conceitos gerem conceitos. Obtêm, assim, afirmações sobre conceitos, afastando-se do pensar autêntico, despojado de “pré-conceitos” sobre o “dado” e da busca do entendimento da realidade que estuda.

Considero que as teorias ou métodos científicos da modernidade foram elaborados a partir de uma concepção positivista que estuda os fenômenos retirando-os de seu contexto. Esta ação que, hipoteticamente, permite um estudo mais rápido e eficiente, uma vez que reduz as variáveis a serem abordadas limitando o campo de observação, pode, a meu ver, conduzir a alguns equívocos relacionados com nossa postura de relação com o que convencionamos chamar de *verdade*.

Se de um lado o isolamento do fenômeno a ser estudado reduz o universo de implicações permitindo um aprofundamento mais rápido, de outro, pode também reduzir o universo de fatores que concorrem para a existência do fenômeno, limitando a compreensão. Como consequência do isolamento, existe a possibilidade de a teoria gerada redunde num reducionismo por explicar limitadamente o fenômeno e as abordagens geradas a partir dela sejam, por consequência, igualmente fragmentadas.

Como a ação humana implica no uso de conceitos culturalmente elaborados, a compreensão de si mesma e da natureza se desdobra a partir desses conceitos, o que leva a outra

¹ Verdade enquanto a manifestação da experiência na existência do indivíduo.

² Professor Titular de Filosofia da Educação, no Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona. Doutor em Pedagogia, com Pós-Doutorado no *Institute of Education* da Universidade de Londres e no *Centro Michel Foucault* da Sorbonne. Esteve na Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, em 26/09/2006, em colóquio com o Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais, GPMSE.

reflexão. Se tais conceitos inicialmente encontram razão de ser no senso-comum, com o desenvolvimento científico, entretanto, o saber gerado pela ciência quando vulgarizado, passa a constituir-se em elemento de domínio geral, reorganizando o próprio senso-comum. Se o princípio científico que gera o saber é passível de críticas dada a sua origem positivista, todo o conhecimento por ela gerado é igualmente questionável pelo risco de reduzir o universo observado e estabelecer originariamente um enfoque sobre um objeto falseado.

Considerando que todo conceito sedimentado funciona como um “pré-conceito” no sentido de definir *a priori* aquilo que iremos observar, ele funciona como limitador ou redutor do próprio *fenômeno investigado*, isto é, caso seja *aplicada* sobre ele toda a gama de conceitos já definidos, produzindo um efeito comprobatório ou de negação do que se vê. Nas duas condições ocorreria uma limitação, quer fosse pela satisfação imediata causada pelo (re) conhecimento do que se *esperava ver* ou pela destituição de valor daquilo *que não se esperava ver*. Ao funcionar como dispositivo limitador de aspectos mais gerais, o conceito prévio implica diretamente na definição do universo observado, gerando um conceito que na maioria das vezes diverge do todo, uma vez que fragmentado.

Se, igualmente, considerarmos que os conceitos geram teorias e teorias geram críticas e novas teorias que as corroborem ou descaracterizem, haverá uma hipertrofia da visão e um desenvolvimento da técnica utilizada na análise. Se o ponto de partida, o objeto observado, sofreu a ação direta do “pré-conceito”, da visão prévia em sua caracterização, o fenômeno ganha uma definição que necessariamente não coincide com a *realidade vivida pelo outro* e tudo o que se disser ou fizer em função dessa definição inicial acabará levando, pela depuração, a uma espécie de esgotamento do conceito que no máximo servirá para explicar o fragmento inicial, o recorte que o motivou, jamais a *realidade vivida pelo outro*, que é maior que o recorte. O termo *realidade* utilizado no texto não pretende que exista uma racionalidade presente nas coisas, independente do indivíduo. Tomo-o e o utilizo largamente, na ausência de um mais apropriado que caracterize determinado campo fenomênico que abriga eventos constituintes ou relacionados ao fenômeno estudado, sem o quê, certamente, o próprio fenômeno seria *outro*. Neste caso, dar-se-á a tragédia do julgamento que constrói uma representação do observado e o condena, ou absolve não a *coisa em si*, e sim a *representação*. É precisamente neste sentido que a redução fenomenológica atenta para o abandono ou a suspensão dos pré-juízos que trazemos, para permitir a manifestação do fenômeno em sua densidade, uma espécie de encontro com o ‘ser selvagem’.

Ao contrário, no pré-julgamento, estabelecemos o grande viés do processo: geramos o conceito a partir do recorte da realidade e depois tentamos ajustar a realidade dentro do conceito. Como ela – a vida em sua dinâmica e densidade é invariavelmente maior e mais complexa que o recorte, jamais caberá sem ambigüidades nas suas representações, e os fenômenos que surgirem relacionados ao conceito de realidade (gerado a partir do fragmento) e que não correspondam à *ordem natural* das coisas, como pretende o Positivismo³, poderão ser vistos como anomalias posto que não poderiam sem ‘explicados’ como preconiza o método positivo. Acreditar no contrário nos obrigaria a uma necessária e talvez indesejável revisão de princípios bem como das implicações para a ciência e para a própria concepção de sociedade cujos valores seriam questionados, destituindo esses mesmos “valores” e “convenções” do caráter de validade de que se revestem. Se isso acontecesse em relação à natureza, imaginemos em relação ao próprio homem.

Julgo, portanto, que assumir como ponto de partida a necessidade de romper com uma postura positivista que se confunde com o próprio fazer científico da modernidade é, talvez, o maior desafio à produção de um conhecimento que permita avançar na significação do que existe sem conduzir ao aprisionamento por conceitos pré-definidos ou pela busca de uma verdade absoluta que erige sistemas limitadores da capacidade de *percepção* e de pensamento de nossas próprias relações.

Olhar adiante e fugir às armadilhas conceituais, este é o propósito, sem, contudo, pretender abrigar a verdade enquanto captura absoluta de uma realidade “*per si*”, algo

³ COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. Primeira Lição. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores) Cap. IV, pg. 7.

assumidamente impossível diante do próprio conceito epistemológico que serve de base à nossa reflexão. Para tanto, apoio-me, ainda, em Martins e Bicudo (1983, p.8), que ao discutir a educação, afirmam sua vontade deliberada por conhecer o fenômeno, mas que “[...] Esse, entretanto, não pode ser conhecido a partir de juízos contidos num quadro teórico a ele referente, mas, apenas, a partir daquilo que é “dado” ao conhecimento na manifestação do próprio fenômeno”.

POR UMA *EXPERIÊNCIA* ÉTICO-PEDAGÓGICA

Assumindo enquanto critério inicial para discussão a *intencionalidade* – e aqui me refiro a intencionalidade como manifestação consciente e deliberada – que representa para a Fenomenologia a marca característica de afirmação da consciência, chamo de relação ético-pedagógica a ação desempenhada, sob a égide da *intencionalidade*, por aqueles que figuram como educadores. No desenrolar desse processo de reflexão sirvo-me de alguns aspectos do pensamento de Larrosa, os quais, acredito, podem ser relacionados com alguns princípios da Fenomenologia de Merleau-Ponty.

Jorge Larrosa relembra que, certa ocasião, Kant apresentava na condição de catedrático em Königsberg – donde sabemos que jamais saíra – uma ementa para a teoria do conhecimento. E justificava com a seguinte descrição. Os estudantes trazem, dizia Kant, um saber ‘colado ao corpo’ como adereço, conhecimentos estes, exteriores, os quais recebiam de seus mestres que também possuíam por sua vez conhecimentos também ‘colados ao corpo’, como que dentro de ‘pastas’, cujos ‘saberes’ migravam das pastas dos professores às pastas dos alunos, sem que estes conhecimentos atingissem e afetassem a ambos. (PASSOS, 2005, p. 32-36)

Desejando afastar-se dos esquemas positivistas e críticos que, segundo ele, já pensaram e disseram o que tinham que dizer e pensar, Larrosa recorda o episódio vivido por Kant e sugere um novo discurso, uma nova introdução, começando pela releitura da palavra *experiência*, desconstruindo-a, para buscar *outro sentido* mais próximo do original que nos remeta à *Paidéia*, para então (re) pensar a educação de maneira igualmente diferente, com outra *gramática* e outros *esquemas de pensamento*.

Propõe uma *ressignificação* do termo situando *experiência* como o que *nos* acontece, com ênfase ao “*nós*” como o *lugar da experiência*, estabelecendo relação entre experiência e subjetividade no sentido de a experiência produzir alteração de estado, de sensibilização da subjetividade.

Uma análise rápida permite entender o alcance da proposta e seus efeitos, uma vez que passamos por situações e eventos que absolutamente não nos sensibilizam ou produzem algo distinto em nós, que sejam suficientes para provocar *alteração* de movimento, a exemplo das aulas de natureza conteudista desenvolvidas num contexto de reprodução.

Acredito repousar neste ponto a possibilidade de interlocução entre as duas abordagens. Caracterizado o fenômeno pedagógico como uma relação de tensividade entre quem ensina e quem aprende ⁴. Se adotada a definição da *experiência* nos termos de Larrosa o fazer pedagógico, mormente nas etapas preparatórias e de planejamento, passa a contar com importante elemento referencial para estabelecer objetivos. Temas ainda frequentes, como a interdisciplinaridade, ganham renovada perspectiva, deslocando-se definitivamente do centro das discussões a questão metodológica, e passam a secundar a localização de fenômenos cotidianos que levem a afirmação do conhecimento adquiridos na experiência refletida, avaliada e retomada pelos atores do binômio ensino-aprendizagem.

⁴ Considero importante frisar que a definição das figuras implicadas no fenômeno pedagógico ou de ensino-aprendizagem, não pretende filiação, neste ponto da discussão, à qualquer tendência pedagógica.

Parece evidente que isto provocaria uma afirmação do papel do educador que, ao se mover sob a ótica da intencionalidade assumiria diretamente a dimensão de co-responsabilidade de que o papel se reveste. Não tenho a pretensão de fazer deste ponto um retorno às velhas discussões sobre a responsabilidade dos professores diante dos “*a-lunos*” (etimologicamente: os destituídos de luz), mesmo porque a tarefa educativa não deve repousar unicamente sobre os ombros de uma classe profissional ou depender de uma opção de sacerdócio feita *pelo outro* – neste caso: iluminado. Destaco, entretanto, que a negação e o afastamento deste pólo de discussão acabou por conduzir à uma dessensibilização quanto a importância da educação, hoje aparentemente reduzida, sob o peso ideológico, à reprodução, distanciando-nos do caráter de *alteridade* e troca de saberes que parece caracterizar a condição das humanidades em seu existir.

Neste aspecto entendo ser importante, correndo o risco de enfado, recordar que a campo da Educação não é um reduto místico, idolatrado ou santuário em que se movimentem sacerdotes altruístas ou profetas das transformações. Nele habita a diversidade e nisto, certamente, repousa a riqueza, principalmente pelas possibilidades de descobertas, escolhas, acertos e erros que tal universo permite.

Consoante Carmo (2000.p. 36-43), Merleau-Ponty considera que a atribuição de significado ocorre numa condição de singularidade, como experiência do indivíduo, permitindo-nos inferir que o significado alcançado por outrem, *que é de outrem*, pode ser proposto como alternativa de “tradução” de algo, do mundo e suas relações, mas não *imposto* como condição única como fazem as fórmulas educacionais ou conceitos elaborados no berço ideológico da dominação.

Se a experiência é algo que nos acontece, isto depende de um nível de abertura da subjetividade para se colocar receptiva ao fenômeno, o que igualmente coincide com a condição da fenomenologia para a reflexão filosófica que implica numa atitude de *afastamento*, ainda que temporário, de qualificações, classificações ou tipificações que devem ser colocadas “entre parênteses” para que o fenômeno se apresente como ele é.

Estabelecendo-se como condição para a realização das humanidades, o conceito alcança todos os envolvidos no processo educacional conduzindo também a um grande desafio, o da revisão dos princípios que estimulam ou permitem a aprendizagem.

Muito embora a racionalidade não seja suficiente para que o indivíduo dê conta de si mesmo, pois dependemos *do(s) outro(s)*, neste cenário nos deparamos com uma *realidade* que se configura de forma *perturbadora*, o ritmo acelerado das relações sociais que se dão sob a égide do Capital. Como lembrou Nietzsche ao discutir cultura, “o homem da modernidade calcula o valor das coisas pelo tempo economizado ou perdido”⁵, definindo metas e métodos que garantam sua sobrevivência, e neste âmbito, o que as escolas devem ou não ensinar, produzindo um círculo vicioso.

Acredito que ao pensar nisto, neste filme que agrada apenas a uma parcela de nossa sociedade, o insatisfeito Larrosa tenha dito que positivistas e críticos já disseram o que tinham a dizer, que é o momento de gestar o *novo*. Não reside nessa afirmação um caráter meramente utópico, mas uma sugestão de caminho para uma outra relação com a alteridade.

Vejo na iniciativa de Larrosa uma definição ousada de postura de enfrentamento ao que está posto e não a pretensão de mudança paradigmática instantânea, fazendo eco à voz do autor que acrescenta ser importante pensar numa alfabetização que “*tenha a ver*” com a experiência, para não fazer analfabetos no único sentido importante.

Ensina-nos a Fenomenologia que o mundo é o meio de realização da consciência, que esta não é algo puro, distanciada dele e que a significação das coisas não está nas próprias coisas ou eventos, mas no indivíduo que as define, conferindo significados. Aponta-nos a necessidade de perceber os objetos tal como eles se mostram, como se permitem ver, exigindo um esforço do pesquisador para não emprestar às coisas suas próprias crenças, levando-nos a refletir que o resultado da observação deve permitir uma (re) conceituação do observado, gerando uma tomada de consciência do que seja o fenômeno e não o simples reconhecimento nele da imagem ou idéia que já tínhamos a seu respeito. Em relação ao fenômeno *ensino-aprendizagem*, isto

⁵ Apud BRUNI, José Carlos. O Tempo da Cultura em Nietzsche. Rev.Cienc. Cult., Oct./Dec. 2002, vol.54, no.2, p.33-35. ISSN 0009-6725.

parece ser um bom começo, sobretudo pela possibilidade de resgate de um sentido ético para a ação.

Ao trazer a dimensão ética incluída necessariamente na abordagem epistêmica e praxiológica, penso ser importante demarcar que me sirvo do conceito proposto por Dussel e não daquele oriundo da filosofia grega, sobretudo no conceito dualista platônico dissociado da encarnação no mundo..

Sob o ponto de vista desta última, o conceito de ética remete à concepção grega de *ethos*, conforme elucida Vaz, apud Rios (1999, p. 21), para quem “O *ethos* é a casa do homem [...] o espaço do *ethos*, enquanto espaço humano, não é *dado* ao homem, mas por ele *construído* ou incessantemente reconstruído”, permitindo compreender que o *ethos* se realiza na ação de existir, recebendo o significado léxico de “*costume, jeito de ser*”, também atribuído à palavra moral cuja origem etimológica pode ser encontrada no termo *mores* - costumes - do Latim, distingue-se da ética.

Muito embora a moral possa ser definida como um conjunto de normas e regras estabelecidas numa rede de significados constituídos na relação entre os indivíduos e se destine à regulação dessa mesma relação numa comunidade social dada Vásques, apud Rios (1999, p.22), ela distingue-se da ética, pois enquanto tais valores definem o campo da moralidade como fórum de aprovação ou reprovação do comportamento das pessoas, “a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Cabe a ela [...] procurar ver [...] claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência”⁶. Assim definida, a atitude ética situa-se num campo individual, solitário, demarcado pela subjetividade firmando-se como algo peculiar ao sujeito só, e em risco – como entenderia Sartre..

Para Dussel⁷, entretanto, antes de ser uma ética do sujeito, trata-se de uma ética que afirma radicalmente a Vida. Não se trata de uma ética de fundamentação divina, pois não é uma “revelação”, tampouco é metafísico ou genético o seu fundamento (como insinua ou sugere a ciência biológica moderna, a biociência), não tendo uma parição endógena. Assim fosse, de natureza, eximiria o sujeito da responsabilidade de seus atos, ou do uso de um termo, de forma adjetivada, para produzir interpretações do que é ético ou antiético, mas que se define por **incluir** ou **excluir** em maior proporção. Trata-se, portando, não de uma ética específica, mas de “Sistemas de Eticidade”, de localizar quais processos históricos culturais distintos e reais produziram e produzem Sistemas de Eticidade, de ética de comportamento.

Com isto, afirma CASALI⁸, Dussel inaugura o primeiro movimento dessa ética que é ético-material e se aproxima de Marx ao analisar organização das condições de produção da existência humana, refletindo que a ação ética deve ser correspondente ao mundo vivido e pensado, compreendido sobre esse mundo vivido, para corrigir distorções e realizar o projeto de vida que está sendo negado. Quem reflete e diz sobre esse mundo vivido é a **vítima** da negação da vida, é o próprio indivíduo negado, e não o filósofo ou teórico.

Sob esta ótica, ensina CASALI, o principal está no mundo vivido que então passa a ser reconhecido pela racionalidade, pois a consciência não é “tocada” se alijada da experiência, do vivido. Em outras palavras, não é no *pensado*, mas no *vivido* que se cria o campo para a sensibilização, não se tratando, portanto, do conceito de Ética a ser internalizado, mas de uma vivência concreta e comum que funda o conceito. Trata-se do desenvolvimento de uma consciência que não seja abstrata, mas experienciada, fundada no vivido. Argumentos estes que nos conduzem novamente aos conceitos de *experiência*, de Larrosa e ao de valorização da subjetividade em caráter singular e individual defendido por Merleau-Ponty.

O caminho mais simples e tentador para a análise é certamente o que responsabiliza diretamente o educador pelos sucessos ou insucessos do fenômeno educativo. É comum

⁶ Apud RIOS, Terezinha A. *Ética e Competência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999, pg. 21 Idem, pg. 22 e 23

⁷ DUSSEL, Henrique, *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000, citado por CASALI, A.M.D., Prof. Dr. pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em palestra durante o Seminário *Ética, Educação e Trabalho*, na Universidade Federal de Mato Grosso, em 16/02/2006.

⁸ Idem.

encontrarmos críticas que relacionam a baixa qualidade na educação com a falta de comprometimento ou de lacunas na formação dos profissionais. Sem negar que isto possa também ser verdadeiro, afirmo que esse tipo de crítica esconde o referencial com que se *mede* a qualidade da educação, e o que é mais perverso, explicita um julgamento de valor em relação ao título de *educador*, que ao funcionar como um rótulo esconde a existência de uma pessoa por trás dele. E, com ela, toda a gama de relações igualmente implicadas em sua existência. Algo como se o educador fizesse parte de uma categoria à parte, diferente dos demais seres humanos, que não estivesse suscetível a eventos ou influências, bastando unicamente sua força de vontade para conferir *qualidade* à educação. Dimensão tão duramente criticada por Marilena Chauí em diálogo com Merleau-Ponty.

Portanto, nesse processo insidioso de ocultamento das relações sociais, igualmente é ocultada, negada a humanidade presente no educador, o direito de ser pessoa, de viver suas fragilidades, como se pesasse sobre ele uma expectativa de ordem metafísica a pretender que a *têmpera de sua alma* deva sempre superar as asperezas da condição de trabalho e *salvar*, os seus e os filhos dos outros, da *danação* representada pela ignorância. Para a Fenomenologia os elementos considerados circunstanciais ou culturais, não são adereços da existência, se houver uma essência estará compreendida na existência, de forma que a percepção, a espacialidade, a temporalidade, a sexualidade são condições intrínsecas à nossa humanidade. Somos seres particulares e universais ao mesmo tempo. Estas duas dimensões, aparentemente ambíguas não se dividem ou se excluem em nós, representando essa mesma *ambigüidade* uma categoria importante, uma condição ontológica indissociável da condição histórica de nossa condição ôntica de *ser*.

Sob qualquer uma das abordagens conceituais sobre ética, aqui apresentadas, o julgamento exposto denuncia a ausência da ética. Se olhado o fenômeno pela conceituação derivativa do pensamento grego, o ato – sob o título de ciência ou não –, de estabelecer rótulos e de emitir juízos de valor sobre eles; algo que, aliás, é comum nas situações de transferência de responsabilidade, constitui hábito ou costume cujos fundamentos não resistem a crítica se analisados criteriosamente. Por outro lado, a *condenação* e *responsabilização* do educador, e somente dele, e a negação da sua própria humanidade, penaliza-o duas vezes, configurando uma espécie de *vitimização da vítima*, configura a ausência de *eticidade* no Sistema, conforme discutido por Dussel.

Por não pretender transferir exclusivamente para o Sistema toda a carga de responsabilidade que sempre pesou nos ombros dos educadores e, principalmente, por acreditar que muitos de nós educadores ansiamos por novas referências, retomo as considerações de Larrosa sobre a *experiência* e suas características, no sentido de tornarem-se exteriores ao sujeito e não uma expressão dele. Única e singular é ela que estabelece a singularidade do indivíduo, e por ser particular, ninguém vive a experiência do outro, embora isso que não signifique que não se possa aprender com a experiência do outro.

Uma vez discutidos os conceitos, resta o desafio de transportá-los para o terreno da ação. Como garantir que a relação pedagógica esteja realmente pautada pela ética, seja qual for o conceito sobre ela adotado?

[...] Toda atitude de respeito à espontaneidade, em sua aparência de respeito pela natureza da criança é, em realidade, renúncia a educar, a formar o homem segundo um plano humano. (MANACORDA apud Rios, 1999: 51).

Frente à indagação, o afastamento do espontaneísmo, denunciado por Manacorda representa excelente alternativa, abrindo espaço para um exercício profissional pautado pela intencionalidade. Ato contínuo, a direção dessa intencionalidade encontraria na ética proposta por Dussel seu grande referencial por colocar no centro da discussão pedagógica a valorização da vida e preservação da dignidade humana.

Considero que os fundamentos da Fenomenologia, em particular da merleau-pontyana, representam importante contribuição a ser observada como alternativa fecunda à discussão de

objetivos para a Educação, conduzindo-nos, certamente, para a releitura do binômio *ensino-aprendizagem*.

No que concerne a relevante questão da transposição do método filosófico sugerido, para o terreno da práxis pedagógica, parece-me que a contribuição de Larrosa acerca da valorização da *experiência*, enquanto recurso de significação do mundo constitui verdadeira provocação à reflexão com vista a uma ressignificação epistemológica que privilegie o princípio de *alteridade*.

BIBLIOGRAFIA

CARMO, P. S. **Merleau-Ponty: Uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

DUSSEL, Enrique D. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. trad. Alfredo Veiga - Neto, 4ªed.; Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PASSOS, L. A. **Função Social do Ensino das Ciências Naturais e Matemática: reencontro com nossa própria humanidade**. In: XIV Encontro Centro-Oeste de Debates sobre o Ensino de Química (ECODEC) e Simpósio da Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática, V Semana de Química, 2005, Cuiabá. Anais: Livro de Resumos de Programação. Cuiabá : Defanti, 2005. v. I. p. 32-36.

PEREIRA, Osnir. **Encontros com Jorge Larrosa**. Cuiabá: GPMSE/UFMT, 2005.

RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Osnir Pereira Barbosa E-mail: osnirpereira@hotmail.com

Luiz Augusto Passos E-mail: passos@cpd.ufmt.br