

## OS VALORES DO EDUCADOR NA TAREFA DE EDUCAR O EDUCANDO

***Moisés Rodrigues da Silva***  
***Prof. Dr. Paulo Ghiraldelli Júnior***

Universidade do Vale do Paraíba  
Centro de Estudos em Filosofia Americana  
Rua José de Oliveira Prisco, 86 – Santana – São José dos Campos – SP – CEP 12211-550  
E-mail: moshesjc@yahoo.it  
Rua Ricieri Piai, 274 – Marília – SP – CEP 17525-270  
E-mail: pgjr23@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Educação - Filosofia

**Área do Conhecimento:** VII – Ciências Humanas

### RESUMO

Na verdade, o ensino educacional exige de nós, cotidianamente, na qualidade de professores, a necessidade de assumir um compromisso múltiplo: o que ensinar, como fazê-lo, para quê. Embora esta inquietação seja comum ao ensino de qualquer matéria, há a dificuldade em fixar um “objeto” de estudo e também uma forma de agir, devido aos movimentos oscilantes de sua história, enfim, devido a pluralidade do ensino, a questão torna-se mais complexa.

### INTRODUÇÃO

A educação formal, por definição, recusa as aparentes pretensões do presente, quer sejam estas manifestas na onipotência do ambiente, quer elas se expressem mediante o fardo das determinações genéticas. Contrariando tudo isso, educar seria integrar o homem no mundo da cultura, pela voluntária e consciente superação dos obstáculos da hereditariedade ou do meio. O palpite do educador torna-se a escolha e, de escolha, faz se compromisso com a transformação. Para tanto, ao educar, opta-se por um dado caminho, que é eleito sempre à custa de outros possíveis... Tendo por finalidade um estado ulterior, o educador caminha, contudo, em direção a um momento no qual sua ação será inútil e desnecessária. A progressiva conquista da autonomia pelo educando é, de fato, o objetivo último de uma atividade que tendencialmente calará aquele que a

empreende. Como contrapartida desse seu “voluntário suicídio”, o educador percorre o que há de misterioso e promissor na capacidade que o homem traz de se auto superar, de passar de um estágio a outro, de tender para a transformação, de aprender a aprender, em fim, de criar a si próprio.

Acreditar na humanidade, e acreditar na perfectibilidade do educando, são pressupostos necessários a prática educacional. Os professores, por exemplo, devem ter confiança, devem acreditar na capacidade de seus alunos melhorarem; se não fizerem isso, exime-se de sua responsabilidade educativa. Essa confiança presumida não é, contudo científica; mas é uma aposta feita no ato da educação. Nesta escolha como requisito e como estratégia da ação educativa: o educador apropria-se do mundo da cultura de um modo todo seu; esse recorte cultural deverá ser transmitido ao educando que, ao se apropriar, também a

seu modo, de conteúdos culturais que lhe são apresentados, reconstrói esse legado. Mas além de tudo, educar é trabalhar com valores: há valores perversos e há valores generosos. Caberá ao educador escolher a quais valores aderir; caberá ao educador também apostar na dimensão do seu ato de educar.

Em educação, nunca se poderá obter certezas apenas por meio da verificação experimental, dado que finalidades e valores não são passíveis de testes científicos. Portanto, há alguma coisa para além da ciência quando se educa. Trabalhar a ética na educação é dizer não ao relativismo moral: é assumir que agir moralmente supõe ter em conta interesses coletivos; quanto mais coletivos, mais universais... A consciência do educador entrelaça razão e vontade para conduzi-lo a agir como age. Mesmo assim, os valores educativos, que são o substrato do ato de educar, não se reduzem nem à razão e nem apenas à vontade, à afetividade, ou à emoção: acima de tudo isso, são valores apostados...

Valores que cobram do educador uma “lucidez prudente” e uma expectativa do desejado, do possível e do sonhado. De alguma maneira, tal perspectiva requer uma dada dimensão de utopia: aquela que, impregnada de um sensato entusiasmo, é capaz de produzir as mais profundas transformações. Olhar para frente, em educação reside em indagar sobre os porquês de educar; e ter sempre uma resposta para a frente e pela ética. Ou seja, as palavras de Hubert Hannoun: “Educo, tanto porque acredito ter razão para fazê-lo quanto porque tenho vontade de fazê-lo em nome dos valores que aposto. Só posso educar porque acredito nisso”.

## METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos seguidos nessa atividade de pesquisa obedecem às regras que são próprias da investigação da filosofia da educação. Isso significa que trata-se de uma pesquisa eminente bibliográfica, que foi desenvolvida a partir da identificação, leitura, análise e, interpretação de fontes biográfica, discussão em ambiente acadêmico, com diversos professores, mestres e doutores em Educação e Filosofia da Educação.

## RESULTADOS

Se nos detivermos diante de algum quadro comuns do processo educacional, veremos a mãe de família preocupada com o atraso do filho ao sair da escola, os pais que se interrogam sobre as “amizades” do filho (ou da filha) adolescente, o professor que se espanta com o número de repetentes em sua classe, o diretor de escola diante de problemas de violência, drogas e evasão. Consideremos que esses pais, professores e educadores reflipam com toda a seriedade possível esses problemas. Que atitude adotar em relação a meu filho, a meu aluno? O que fazer diante desta ou daquela atitude deles? Que conhecimento transmitir-lhes? O que fazer para os assimilem efetivamente? Serei severo demais ou de menos? Onde começa a severidade? Em que condições meu comportamento de educador ajuda o educando, evitando tornar-se ingerência ou indiferença? Qual o futuro de meu filho (ou minha filha)? Qual o amanhã de meus alunos? Que adultos serão eles? Qual o sentido de minha ação de educador? Educo por quê? Para quê? E às vezes até surge o trabalho que tenho para realizá-la? Mesmo quando a reflexão desencadeia por esse questionamento é estruturada, generosa e de longo alento, terá ela condições de me revelar às justificações capazes de me dar segurança? Possibilitará dar real fundamento aos conteúdos, métodos, objetivos e finalidades de minha ação? Parece que essa segurança nem sempre é obtida, se é que pode sê-lo. A clareza de meus motivos, no ato educacional, nunca parece total. Por quê?

Acreditamos na reflexão que esclarece uma ação – tanto em matéria de educação quanto em qualquer outro campo – chama à baila pressupostos cujo caráter de evidência freqüentemente impede o questionamento, portanto a apreciação consciente, de sua verdade e de valor. Nós pensamos, raciocinamos, demonstramos a partir de asserções que não são nem pensamentos – nem sequer conscientes por vezes – nem raciocínios nem demonstrações, mas simplesmente suposições num subconsciente nebuloso. Para retomar a célebre formulação de Kant, agimos como se (*a/s ob*) esses pressupostos

fossem fundamentados em verdade e valor. Há uma espécie de vazio da justificação racional. E é quando o homem tenta preencher esse vazio que ocorrem as revoluções do pensamento. O questionamento da força como fundamento da ação humana, a revolução copernicana de Kant – ou a do próprio Copérnico –, a apreensão de um espaço de quatro dimensões por Einstein, todos esses momentos em que são o vazio dos fundamentos do pensamento provoca uma vertigem salutar que cria novos questionamentos e inovações.

Para os professores ficam as perguntas de que com que grau de convicção poderemos fundar nossa prática e nossa teoria na educação? Estamos convencidos do valor de nossa ação quando tomamos decisões perante os jovens e adultos, sobre o conteúdo educacional que lhe propomos sobre o método que nos parece mais adequado para atingir um objetivo cujo valor afirmamos? Haverá algum piloto clarividente no avião da educação?

A redefinição da relação pedagógica, unindo educação e liberdade, refletiu rapidamente no conteúdo do ensino. De fato, não é unicamente porque o saber poderia ser, acidentalmente, meio de uma libertação que nós devemos redefinir a educação. O saber deve ser em si mesmo um ato de liberdade, e é em ocorrência disso que o ato educativo opõe-se essencialmente a qualquer relação de autoridade.

O século XVII traz-nos a convicção de que a realidade, antes tida com dada, agora deve ser construída. A tarefa de redefinir a educação torna-se o centro de uma reflexão filosófica. Como fazer coexistir a disciplina necessária a toda a formação e o acesso à liberdade, que Kant, confunde-se com o próprio caráter humano? A perspectiva humanista desenvolvida por Kant, nas *Reflexões sobre a educação*, levanta numerosos problemas que, por seu turno, vão encontrar em Fichte as suas respostas. Fazendo da liberdade do outro uma condição da consciência entre si, Fichte redefine as suas respostas. Mas para além da relação professor-aluno, o mundo está para ser construído. Daí ser necessário aproximar a educação da vida real, para que o novo

homem possa compreendê-la, para transformá-la em realidade.

## CONCLUSÃO

A educação é um empreendimento fundamentado em apostas enectantes que constituem a unidade e o sentido de seus componentes. É coordenação significativa daquilo que, disperso ou sem relações aparentes, se apresentaria sem significado. No corpo a corpo, é coordenadora dos componentes da motricidade pessoal em torno de uma imagem física se que propicie o melhor desenvolvimento possível e a melhor adaptação ao meio ambiente. No plano da bioafetividade, é coordenadora dos afetos como motores onipresentes do comportamento em relação permanente com o prazer e com a dor. No plano das relações pessoais, prepara para a substituição da agressividade segregativa pelo relacionamento que une e enriquece, por se basear em certa idéia de coesão individual e social. No plano da moral, tenta organizar as tendências humanas fundamentais segundo uma norma de bem que, mesmo variando de uma cultura para outra, não deixa de existir na base de nossas ações.

É como organizador do mundo, à luz de normas humanas que o empreendimento educação poderia então ser integrado no universo, para que seu sentido seja descoberto. Com esse fim, podemos tomar em consideração a abordagem proposta por E. Morin (1977) da realidade físico-biossocial. Essa abordagem baseia-se no princípio da termodinâmica, o chamado princípio de Carnot-Clausius. A evolução do mundo tem como motor essencial o par entropia-neguentropia, desordem – ordem, desorganização-reorganização. O universo está sempre se autodestraindo num inexorável e perpétuo movimento de entropia. Mas, do mesmo modo, forças neguentrópicas estão sempre reorganizando e desorganizando, reagrupando o disperso, sem porem, que a reorganização possa apagar todas as desordens da desorganização. Essas forças neguentrópicas de reconstrução são naturais e, como tais, procedem apenas de causalidades físico-biossociais sem finalidade definida nem, *a fortiori*, decidida.

Estamos, pois diante de uma neguentropia natural em conflito com a entropia cósmica.

Nesse quadro, a educação não poderia então ser considerada – a exemplo de outros setores da atividade humana – uma neguentropia humana apreendida não tanto como criadora de organização, mas como orientadora da neguentropia natural, num sentido – pelo menos parcialmente – decidido pelo homem? O par conflituoso entropia-neguentropia pode ser ilustrado pelo percurso desordenado e devastador de um rio, a cujas forças híbridas a intervenção humana não conferirá reorganização, mas sim sentido; e aqui esse termo é usado em todas as suas acepções, de direção e significados. É isso o que já pode perceber em Platão, por exemplo, quando ele nos diz (Fédon, 1959f) que é a “inteligência que põe tudo em ordem”. Nós faríamos um reparo: que dá sentido humano à ordem natural. Assim, apostar em certos pressupostos da educação é – para além das próprias situações educacionais – decidir o tipo de organização que se deseja dar ao mundo físico-biossocial, e, neste, o rosto do homem, como compensação da desordem entrópica permanente que ele nos apresenta. A educação tenta humanizar a neguentropia sem o qual o mundo se autodestruiria. Essa neguentropia humana assume diferentes aspectos. E. Morin (1977) cita, entre eles, o cérebro, evidentemente, como instrumento de síntese e compreensão, a linguagem que participa da organização do conteúdo do pensamento, as organizações urnas que reagrupam – às vezes, em excesso – as populações esparsas, e por fim as estruturas sociopolíticas e culturais, com (obviamente) as estruturas educacionais.

Educar é recusar deixar por conta apenas da *natureza* a orientação do mundo em que vivemos. Em nossos tempos, a natureza não é mais fator de fisionomia do mundo pelo sentido humano em vista, a humanidade participa da orientação de sua evolução tendo em vista finalidades que ela mesma decide. É assim, que às vezes, num movimento de revolta, ela tenta opor o que

se deve ser ao que é, o dever ao poder, a lei humana de respeito ao próximo ao poder das coisas, em virtude do qual só se prevalece a força. É nesse sentido que uma educação autenticamente humana é contrária à natureza. Mas a educação do homem pelo homem nem sempre tem só esse aspecto. Segundo as finalidades que ela confere, acaba por ajudar, a exemplo do que ocorre com outras atividades, a tornar humano um mundo que nada predispõe a sê-lo, ou a precipitá-lo na autodestruição. Ela é o campo no qual se expressa uma liberdade de escolha cujo preço para o homem é uma dramática responsabilidade. É essa responsabilidade que constitui a grandeza e a fragilidade desse empreendimento.

## BIBLIOGRAFIA

- BAIER, K. *Moral Education, Interdisciplinary Approaches*. Toronto: University Toronto Press, 1971.
- BERGER, G. *L'homme moderne et son education*. Paris: PUF, 1967.
- BRÉHIER, É. *Historie de la philosophie*. Paris: PUF, 1948, t I e II (Période hellénistique et romaine).
- CHARBONELL, N. *L'Impossible pensée de l'éducation*. Sur lê “Wilhem Meister” de Goethe. Freiburg: Del Val, 1987.
- DURKEIM, É. *L'éducation morale*. Paris: PUF, 1963.
- GHIRALDELLI JR. *Filosofia e História da Educação Brasileira*, São Paulo, Manole, 2003.
- LEBRET, G. *Système, pernone et pédagogie*. Une nouvelle voie pour l'éducation. Paris: ESF, 1993.
- MORIN, e. *Lá méthode*. V.1. La nature de la nature. Paris: Lê Seuil, 1977.
- NORBENBO, S. E. Pruralism, Relativism and the Neutral Teacher. *Journal of Philosophy of Education*, V.12,p.129-40, 1978.
- PETER. R. S. *Ethics and Education*, London: Allen & Unwin, 1966.
- REBOUL, O. *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF, 1989.