

ALGUMAS APROXIMAÇÕES ENTRE ÉTICA E ENSINO SUPERIOR

*Cesar CANDIOTTO**

Resumo

O presente artigo pretende refletir sobre o modo de pensar denominado *cartesiano* na educação, principalmente no que concerne à relação ensino-aprendizagem no âmbito do ensino superior. O autor tenta mostrar o quanto aquele modo de pensar é insuficiente; e ainda, como algumas considerações éticas podem revitalizar a relação ensino-aprendizagem e a própria legitimidade do Ensino Superior na sociedade atual.

Palabras-chave: Ensino Superior – Modelo cartesiano – Ética.

Résumen

El presente artículo intenta reflexionar sobre el modo de pensar *cartesiano* en Educación Superior, principalmente en la relación enseñanza-aprendizaje. El autor concibe la insuficiencia de ese modo de pensar; propone, además, algunas consideraciones éticas en la búsqueda de la revitalización de la relación enseñanza-aprendizaje y de la propia legitimidad de la Educación Superior en la actual sociedad.

Palabras Llave: Educación Superior – Modelo Cartesiano – Ética.

Introdução

O Ensino Superior, tal como é entendido atualmente, precisa de mudanças profundas. Não se tratam tão-somente de reformas esporádicas e operacionais. Trata-se de repensar sobretudo um modo de agir na relação ensino-aprendizagem que viabilize a preparação do profissional do futuro. Para que o Ensino Superior corresponda aos desafios da contemporaneidade, é fundamental buscar uma identidade que lhe dê legitimidade e aproximação à sociedade. Isso pressupõe a pergunta pelo ser humano que se pretende ajudar a formar, e se o modelo cartesiano tradicional ainda é suficiente para auxiliar nessa formação.

* Mestre em Educação pela PUCPR. Doutorando em Filosofia pela PUC-SP. Professor da PUCPR.

Uma postura ética consistente pode ser um dos caminhos para a construção de uma nova forma de conceber a relação ensino-aprendizagem.

As diversas fisionomias do modo de pensar cartesiano

O modelo antropológico inaugurado por Descartes tem influenciado sobremaneira a educação no Ocidente cristão desde o século XVII. Descartes entende, fundamentalmente, que o ser humano *é* um ser pensante que *tem* um corpo (DESCARTES, 1973, p. 93 – 106). Daí a afirmação de um dualismo antropológico, em que a razão é vista como separada do corpo, que este é extensão daquela. Razão e corpo formam duas substâncias. Mas o corpo, em última instância, é uma máquina cujo controle é detido pelo ser pensante. Ora, esse dualismo antropológico só era possível para Descartes devido a uma divisão que já estava sendo estabelecida pelo advento da sociedade burguesa da primeira metade do século XVII na França. Trata-se da divisão social do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho manual. No contexto iluminista do século XVII, o trabalho intelectual tem prioridade e controle sobre o trabalho manual. Dessa forma, se o trabalho é um valor na incipiente sociedade burguesa, não se trata do mesmo valor para qualquer trabalho. O trabalho manual sempre será inferior ao trabalho intelectual, pois o ser humano é sua razão, embora tenha um corpo. Daí que, se bem alguém que exerça o trabalho manual use de certas faculdades mentais, a capacidade criativa só pode surgir, contudo, de uma razão iluminada.

Mas essa partilha social proposta pelo iluminismo e positivada por Descartes não começou historicamente no século XVII. Ela já pode ser presenciada na *colonização* da América Latina a partir do século XVI, no contato entre o europeu e o autóctone indígena. O europeu representa a razão, a cultura, a civilização; já o autóctone ameríndio simboliza a animalidade, a carência essencial do humano - é considerado *sem alma*. Entre colonizador e colonizado não há uma relação autenticamente humana, pois o autóctone não é reconhecido enquanto alteridade, enquanto *outro*. A relação é antes de dominação, na qual o dominado - caracterizado pela indígena violentada -, não pode manifestar sua vontade própria, devendo obedecer à vontade do dominador, ou seja, do colonizador. Daí o dominado não dispor de pensamento próprio senão daquele do dominador. Não há exterioridade e alteridade, mas somente *extensão da mesma totalidade*, que é o ser e o pensar do dominador.

Pode-se dizer então que essa forma de pensar - normalmente atribuída exclusiva, e por isso, injustamente a Descartes - nem sempre foi cartesiana. Ela só foi possível de ser desenvolvida por Descartes na esfera antropológica, porque

antes fora admitida no âmbito da sociedade europeia anterior a ele. Assim como entre dominador e dominado, ou entre trabalho intelectual e trabalho manual, não há interação, mas exclusão, por que não pensar também o ser humano da mesma forma? Aliás, por que não estender essa compreensão para outros âmbitos, como a educação, por exemplo? Foi o desenvolvimento das respostas a estas questões que trouxe à posteridade a insígnia de *modelo cartesiano*.

O modelo cartesiano na educação

Se for correto afirmar que a pedagogia tradicional tem se pautado pelo *modelo cartesiano*, então nesse modelo, a educação é entendida enquanto *ensino*, que consiste na administração de conteúdos.

FREIRE (1987) denominava essa pedagogia de *educação bancária*. Segundo ele, há o professor que ensina e o aluno que aprende. O aluno é considerado um receptáculo vazio, carente de conteúdos de conhecimento; já o professor é visto como um receptáculo transbordante de sabedoria que deposita seus conteúdos - também recebidos de outra fonte - na mente do aluno.

Se no modelo cartesiano o referencial é o *ensino*, também o professor ocupa uma posição cêntrica como protagonista único na *transmissão* do conhecimento. Daí ser o aluno considerado uma *extensão* do professor e do conhecimento por ele ensinado, e não como *outro* potencialmente *diferente*. O aluno deve fazer parte da mesma *totalidade*, da mesma cosmovisão que lhe é impregnada pelo ensino formal, sendo a *aprendizagem* a adequação unicamente àqueles conhecimentos já elaborados.

Assim sendo, não importam as expectativas e sugestões do aluno, e menos ainda suas dificuldades diante das metodologias e das formas avaliativas adotadas pelo professor. O aluno, para ser bem-sucedido, deve adequar-se à *mesmice* dos conteúdos predefinidos e responder às expectativas do professor e do sistema de ensino da qual ele faz parte. Diante do seu *vazio* de conteúdos e da anulação de suas possíveis expectativas, o aluno deve se esforçar para plenificar-se da totalidade auto-referente do professor.

O ético enquanto condição de mudança no Ensino Superior

É incumbência do ensino superior a proposição de alternativas a esse modo de pensar, que denominamos cartesiano. E principalmente aqueles cursos universitários que têm como prioridade a formação de professores para os diferentes níveis de ensino.

Mais do que uma mudança operacional, é preciso agir diferente. Como bem escreve CHAUI (1999), agir é muito mais que operar, pois implica numa mudança estrutural no modo de interagir para preservar e enriquecer a própria identidade, o *modo de ser*. A busca pela própria identidade, por um modo de ser compatível com as reais necessidades sociais, implica uma ação diferente. Ora, agir diferentemente pressupõe antes um substrato ético, e só então uma mudança também operacional. Deve-se acentuar certos valores e minimizar outros, estabelecer prioridades que aproxime o Ensino Superior da comunidade, fortalecendo sua legitimidade universitária (SANTOS, 1997).

Na prática pedagógica, a mudança na forma de agir constitui-se na substituição da polarização - só ensino - pela relação dialógica entre ensino-aprendizagem. E na relação dialógica, a ética deve ser entendida como relação, como referência ao outro, pois a eticidade não se fundamenta na *mesmice*, mas na alteridade, que é o outro enquanto *outro*.

Segundo DUSSEL (s/d, p.9), “chamamos eticidade a referência do objeto ao outro”. Deve-se então superar a idéia *de educação como ensino, e de ensino como monólogo*. O aluno deve ser reconhecido enquanto pessoa a partir da sua alteridade, de suas expectativas, de suas sugestões, e não como simples *extensão* dos conteúdos e das expectativas do professor. Efetivamente, é a partir do reconhecimento do outro enquanto outro, como totalidade distinta e alteridade aberta, que é possível uma ação educacional diferenciada.

Daí sim é possível falar de uma *relação* autenticamente pedagógica. A partir de tal relação, o centro não é nem o professor e tampouco o aluno, mas a busca conjunta do saber; o monólogo então é deslocado pela relação dialógica; o ensino, por sua vez, integra-se à aprendizagem. A relação pedagógica propicia a busca do saber quando o aluno é reconhecido como *alguém* diferente, portador de expectativas inusitadas e indagações instigantes.

Daí ser apropriada a proposta de MEIRIEU (1998), quando propõe resgatar a dimensão do *desejo* na relação pedagógica. Não se pode propor um saber sem levar em conta o desejo do aluno; e, tampouco, sacralizar esse desejo para submeter a ele todo saber. Pode-se dizer que é a dialética entre desejo e saber que deve ser positivada, sem mútua anulação. É por isso que, a partir dos desejos imediatos, o professor deverá ser capaz de despertar o aluno para os desejos mediatos, que sirvam para o seu futuro pessoal e profissional. Embora paradoxal, parece ser este o ponto de partida na mudança de mentalidade que aqui se projeta. A administração adequada dos conflitos entre interesses a curto prazo e interesses a longo prazo, trabalhando a *vontade* do aluno, pode justificar de que modo a mudança que pensamos tem como substrato o agir ético.

Referências Bibliográficas

CHAUÍ, M. de S. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

DESCARTES, R. **Meditações.** São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção: Os Pensadores).

DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana – v. II.** São Paulo : Loyola, s/d.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

MEIRIEU, P. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Recebido em: 23/10/2001

Aprovado em: 13/11/2001