



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7038 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT26 - Educação do Campo

Moral, ética, valores humanos e suas implicações para as discussões sobre juventudes do campo e da periferia

Flávia Lorena de Souza Araújo - 10ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro

MORAL, ÉTICA, VALORES HUMANOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS DISCUSSÕES SOBRE JUVENTUDES DO CAMPO E DA PERIFERIA

Conforme afirma Bauman (2011) é impossível imaginar a “pessoa humana” fora da sociedade ou a “sociedade” estando independente dos indivíduos que a compõem. De fato, os seres humanos são seres sociais, inseridos em uma sociedade que vivencia os efeitos gerados, segundo Schaff (1995), pela segunda Revolução Tecno-industrial, caracterizada pela maciça utilização dos computadores na indústria, nas pesquisas científicas, nas comunicações, nos transportes, na informação e no campo dos serviços, conquistas da ciência e da técnica, o desenvolvimento da moderna técnica de guerra, combinação entre revolução da microeletrônica e a energia termonuclear, revolução microbiológica, que oferece ao homem a possibilidade de dominar não apenas a natureza orgânica, mas também o seu próprio “eu”.

Por outro lado, verifica-se, ao analisar os processos históricos de dominação/subalternização vivenciados por grupos excluídos da sociedade capitalista, uma tensão dos processos de formação/humanização que forjam outras pedagogias; pedagogias de resistências. Diante desse contexto, o presente texto se constitui como um estudo sobre as formas pelas quais as normas éticas são construídas e tornadas efetivas no cotidiano da vida de jovens de classe popular, numa sociedade marcada pela artificialização da vida, buscando, desse modo, o entendimento das formas pelas quais as escolhas são feitas pelos e para os seres humanos, as possibilidades alternativas promovidas, reprimidas, e, sob outros aspectos, manipuladas.

Este texto é decorrente dos resultados da tese de doutorado intitulada “Experiências vividas, aprendizagens construídas: trajetórias de resistência de jovens do campo e da periferia urbana”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Brasil. Trata-se, portanto, de um estudo esperançoso, pois apresenta alternativas para se concretizarem práticas de vida digna para os povos do campo e das periferias urbanas, acreditando que essas práticas podem contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com a constituição de uma sociedade

justa e mais solidária.

Acrescenta-se a análise social em que esses jovens estão inseridos, uma mudança na moderna estrutura institucional caracterizada pelo trabalho à curto prazo, por contrato ou episódico. As organizações hoje são pensadas como redes, ou seja, “podem ser mais facilmente decompostas ou redefinidas que as vantagens fixas das hierarquias” (SENNETT, 2011, p. 23).

Sennett afirma que a inexistência de relações de trabalho, em longo prazo, interfere nas relações pessoais de forma que corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo. As pessoas passam a ser descartáveis, perde-se a disposição de estabelecer compromissos com o outro. “O capitalismo de curto prazo corrói o caráter, sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles o sentido de identidade sustentável” (SENNETT, 2011, p. 27).

Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós em vários momentos de nossas vidas, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão precária. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão.

A sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que é também chamada por Santos (2000) de descontratualizados, e por Bauman (2005) de refugo, que tem pouca chance de ser efetivamente reincluída nos padrões atuais do desenvolvimento econômico. Em outras palavras, o período de passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório.

Diante dessa sociedade capitalista, que tem como princípio regulatório a produção social de excluídos, aqueles que conseguem se erguer contra os padrões dominantes dessa sociedade, sem contar com qualquer apoio das normas socialmente impostas e dos preceitos éticos oficiais, segundo Arendt, apresentam um pré-requisito da ação moral.

“Ser moral” não quer dizer “ser bom”, mas ter comido da árvore do bem e do mal e saber que coisas e atos podem ser bons ou maus. Moral tem a ver com escolha. Sem escolha não existe moral. A questão é: por que damos preferência a algumas alternativas em relação a outras? Ao nos esforçarmos para darmos preferência a alguma alternativa estamos agindo com base em alguma premissa e a esse esforço Bauman atribui o nome de Ética. A ética é modificada à medida que certas ocorrências têm um maior grau de probabilidade de acontecer do que outras teriam e ainda se a sua alternativa fosse minimizada ou eliminada.

Quando se manipulam as probabilidades, tornando inevitável o improvável ou incerto, esforçando-se para reduzir a aleatoriedade da conduta humana, para forçar a seguir um padrão, Bauman, chama de Cultura. Em resumo, a cultura significa colocar alguns tipos de escolha acima de todos os outros. “A sociedade grava os padrões de ética sobre a maleável matéria-prima da moral. A ética é um produto social, a moral não, ela é condição básica dos seres humanos.” (BAUMAN, 2011, p. 55).

Ser moral, portanto, ainda baseado em Bauman (2011), significa saber que as coisas podem ser boas ou más. Mas não significa saber, muito menos saber com certeza, quais são as coisas boas e quais as más. Ser moral significa tender a fazer certas escolhas sob condições de aguda e dolorosa incerteza. A vida moral, a vida da escolha entre o bem e o mal, é repleta de ansiedade, autorreprovação e autorrecriminação.

A ética surge, então, como um tranquilizante, um remédio que faz descansar os escrúpulos, uma droga para mitigar as dores da consciência. Como todo remédio, está longe de ser infalível e, segundo Bauman (2011), pode destruir o sistema imunológico do organismo e priva o *self* da pouca habilidade que pode ter tido para enfrentar os dilemas morais e buscar o bem por si mesmo. Portanto, a ética é um código da moral que, para se estabelecer como tal, tanto liberta quanto aprisiona. Nesse sentido, Bauman (2011, p. 57) afirma que “o itinerário humano parece mais um pêndulo do que uma régua. Para seres lançados numa situação moral, a consistência sustentada pela régua não é necessariamente uma virtude”.

Nesse contexto, cabe pensar sobre a liberdade, sobre a qual podemos afirmar que é a “condição natural” da humanidade. Liberdade é o segredo da surpreendente criatividade que os seres humanos seguem demonstrando, quando se trata de buscar, encontrar e inventar os modos de ser e de estar no mundo. A liberdade sendo um valor também é um valor extremamente ambíguo, visto que ao mesmo tempo atrai e repele. Enquanto seres humanos, a ambiguidade nos constitui e nos acompanha ao longo da nossa trajetória de vida. Nascimento afirma que:

Assumindo-se como verdadeira a premissa de que são as ações morais que tornam possível a vida em comum e diante da quase evidente convicção de que a moralidade perdeu o sentido dentro do arranjo social societário, torna-se urgente a construção de horizontes que nos ajudem, sobretudo como educadores e agentes sociais de mudança, a sonhar com novos caminhos em direção a um futuro mais harmonioso (NASCIMENTO, 2015, p. 1).

Entre essas desafiantes questões que nos são colocadas pela crise da modernidade, a ética assume caráter de centralidade uma vez que ela seria a linha mestra para o enfrentamento de outras tantas que nos aparecem de maneira fragmentada, a exemplo de temas como a sustentabilidade do planeta, identidade, alteridade, diferença, participação, direitos humanos e outras.

A moralidade, contraditoriamente, em uma sociedade que se caracteriza pela corrosão do caráter, reencontra a sua condição natural, sendo assumida pelas pessoas independentemente de serem os princípios morais estabelecidos ou não em leis. A expectativa mais profunda é a de que cada pessoa assuma a moralidade como condição imprescindível da vida. A moralidade, desse modo, somente será efetiva quando ela for assumida por cada indivíduo.

Diante da ambivalência da consciência moral que necessariamente acomete os indivíduos em face das diferentes e múltiplas escolhas que se oferecem aos sujeitos nos seus cotidianos, ante cada ação a ser desenvolvida e problematizando cada opção a ser feita, a modernidade acabou por assumir papel normatizador da moral, estabelecendo regras universais para uma convivência entre iguais. A diversidade, nesse contexto, é calada em nome da ordem.

O estudo realizado acerca das experiências formativas vividas por jovens agricultores familiares de Irecê- BA e jovens da periferia de Salvador- BA, apresentou que os processos de autoconhecimento, de conscientização e de (re) humanização, como diria Paulo Freire (1975), determinantes para a constituição de uma educação para a autonomia, garantem a construção

de sujeitos morais que aprendam a conviver com as ambivalências em cada tempo e lugar.

Aqui encontramos o sentido de Educação assumida por este estudo, por entendê-la como uma educação libertadora, que acredita na possibilidade de mulheres e homens sempre ser MAIS: mais conscientes, mais educados e, sobretudo, mais humanos. É por meio do processo de tomada de consciência de si, do outro e do mundo, que nos tornamos sujeitos educáveis, em constante processo de aprendizagem, logo, somos inconclusos. É na inconclusão que se funda a esperança e daí emana a afirmação de Freire (1992, p. 10): “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”.

Um educador, portanto, que se compromete com uma educação libertadora precisa se fundamentar na esperança para não desanimar diante de tantas adversidades. Mas acredito em mais uma característica que identifico nos sujeitos desta pesquisa e em muitos colegas educadores com os quais convivo: é a resistência.

Refiro-me à resistência não como o ato de intransigência, resistir às mudanças, por exemplo. Discorro sobre o ato de resistir ao que oprime e subjuga, de lutar por uma causa, de não abrir mão de projetos libertários, tornando-se, dessa forma, fonte revitalizadora para a construção do novo. É assumir uma briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética. Como afirma Freire, “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (2000, p. 67).

Quando trago neste texto o termo resistência acompanhada de reivindicação é fruto das leituras feitas sobre as obras de Kowarick e Arroyo, mas também com o objetivo de reforçar que assumo a categoria resistência freiriana a qual se fundamenta na proposta de que existe uma relação de conflito entre as ideias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as ideias contra-hegemônicas, que surgem como oposição, são criadas no cerne da luta política e cultural. Trata-se, pois, segundo Arroyo (2014), de resistências políticas e lutas que trazem outras epistemologias, outras pedagogias de libertação, de superação de padrões abissais.

Ao pensar os sujeitos desta pesquisa vou me aproximando da crença de que eles vêm construindo uma contracultura regida por uma ética de compromisso com a vida. Considerando os sujeitos da agricultura familiar é imprescindível analisar os deslocamentos que esses jovens vivenciam, constantemente, entre dois espaços distintos – campo e cidade –, em virtude da pouca oferta de escolas em suas comunidades. Assim, para prosseguirem seus estudos, precisam se deslocar para os centros urbanos em busca de escolas de Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio onde acontece em maior escala, ou, de outro modo, somente acontece ali.

Utilizo o termo deslocamento, pois me refiro não apenas ao aspecto espacial, do locomover-se, mas também aos processos de desencaixe que esses sujeitos vivenciam em suas relações nesses dois espaços complementares. Isso porque, ao se instaurar, pela modernidade, um modo de vida que nos desvencilhou de todos os tipos tradicionais de ordem social, que retira a atividade social dos contextos localizados e reorganiza as relações sociais por meio de grandes distâncias de tempo e espaço, gera-nos consequências, chamadas por Giddens (1991) de “desencaixes”.

Os jovens pesquisados, ao longo de suas vidas, no campo ou na periferia das cidades, constroem suas trajetórias constantemente permeadas por “desencaixes”, pela apreensão com a convivência com o “novo” e por conflitos gerados pelos antagonismos de classe, de espaço e de modos de vida.

A idealização de uma vida adulta estável joga para trás uma série de situações da vida

como ela é vivida pelos “adultos reais” das sociedades contemporâneas, os quais, cada vez mais, veem-se fragilizados do ponto de vista da autonomia econômica, residencial e familiar, muito mais ainda neste momento de crise do sistema capitalista global. Nesse modelo que nasce da noção de transição, muitas pessoas, inclusive adultos, seriam caracterizados por viver uma “transição sem fim”, visto que as “condições contemporâneas da vida se inscrevem na insegurança, na turbulência e na transitoriedade” (SPOSITO, 2000).

Os dois grupos com os quais desenvolvi a pesquisa apresentam nas suas histórias coletivas e individuais intercruzamentos e desvios que contribuem para a constituição de espaços férteis para a construção de trajetórias educativas emancipadoras, a saber:

- a) Referência histórica dos movimentos sociais do campo e da periferia;
- b) A influência da Igreja Católica, especificamente, das Comunidades Eclesiais de Base, na periferia e no campo, também da Comissão Pastoral da Terra;
- c) As experiências com trabalhos coletivos, comunitários nos locais onde vivem;
- d) Atualmente os sujeitos desta pesquisa desenvolvem atividades produtivas “contra hegemônicas”.

Diante desse contexto, mais uma vez pergunto: Como se constituem as trajetórias educativas de jovens de classes populares que vivenciaram e vivenciam experiências de resistência e reivindicação, de forma que os possibilite projetarem suas vidas com base na construção de projetos de futuro?

As estratégias metodológicas possibilitaram, nesse estudo, que os sujeitos refletissem, a partir de suas histórias de vida, as suas trajetórias educativas, considerando a necessidade de conhecer a história de vida e as trajetórias educativas de cada um desses jovens, analisando as similaridades e diferenças existentes em cada grupo (campo e cidade), refletindo acerca da gama de possibilidades existentes em cada configuração social; identificando e analisando, individual e coletivamente, quais experiências da trajetória educativa dos jovens foram significativas para a vida deles.

Trata-se de uma experiência de evidenciar histórias individuais que compõem um coletivo que não está nos livros, tampouco na mídia, mas que precisam ser conhecidas, estudadas e respeitadas.

CONCLUSÃO

Ao explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social e a mostrar como eles dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência, onde são integradas as dimensões formativas, transformativas e de intervenção social, este texto, buscou apresentar alternativas para se concretizarem práticas de vida digna para os povos do campo e das periferias urbanas, acreditando que essas práticas podem contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com a constituição de uma sociedade justa e mais solidária.

Nesse contexto, a educação se funda como a possibilidade de reconhecimento da pressão das configurações sobre a vida das pessoas, recusando o existente pela via da contradição e da resistência, mediando o processo de elaboração da experiência formativa no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade.

A experiência formativa, por conseguinte, é constituída na mediação entre o condicionamento social e o sentido autônomo da subjetividade, recusando um curso determinado para a história, assumindo a tarefa de fortalecer a resistência mais do que de fortalecer a adaptação.

Ao longo da pesquisa, por intermédio da fala dos sujeitos, evidenciaram-se também experiências de adaptação a uma dada realidade ou a algum modelo determinado de postura esperada, de modo que esses jovens precisaram recorrer ao processo de adaptação para enfrentar as situações adversas. Refiro-me às estratégias para a sobrevivência em suas configurações.

As duas configurações estudadas trazem contextos históricos e relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas, contribuindo, desta forma, para se constituição de outras Pedagogias.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Flávia Lorena de Souza. **Educação, Juventude e Agricultura Familiar Agroecológica**: o caso do Território de Identidade de Irecê. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade, PPGEDUC, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAUMAN, Z. **Ética Pós-Moderna**. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **Vidas Desperdiçadas**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2005.

_____. **A Sociedade Individualizada**. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2008.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2001.

_____. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Coleção Educação e Comunicação vol. 1.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KOWARICK, Lucio (Org.). **As Lutas Sociais e a Cidade. São Paulo:** passado e presente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Os sujeitos da Educação do Campo e Processo Civilizatório: subsídios para reflexão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: [S.n.], 2009.

_____. **O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt.** In: Maria José de Oliveira Palmeira; Nilson Antônio Roseira. (Org.). **Educação e Democracia.** 1. ed. Salvador: EDUNEB, 2008. p. 19-31.

SANTOS, Boaventura de S. Reinventar a Democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, A. et al. **A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 33-75.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática:** as consequências sociais da segunda revolução industrial. Tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed., São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução Marcos Santarrita, 16. ed.- Rio de Janeiro: Record, 2011.

Palavras-chave: Moral. Ética. Juventudes. Campo. Periferia.