

# ÉTICA, EDUCAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Divino José da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

Para que evitemos os idealismos, ao tratar dos vínculos entre ética e educação, acreditamos que seja necessário focalizar alguns aspectos presentes em nossa cultura, na atualidade, que parecem marcar de forma incisiva os nossos valores. São eles: cinismo, delinquência, narcisismo, competitividade e hedonismo. Abordaremos esses aspectos recorrendo, sobretudo, às análises que Jurandir Freire Costa e Yves de La Taille fazem da cultura brasileira contemporânea. O nosso intuito será explicitar que pensar a relação entre educação e a formação ética requer mais do que boas intenções e discursos idealizados, mas passa fundamentalmente pela compreensão de aspectos da nossa cultura que têm força incisiva sobre as práticas educativas. Reivindicamos, no final, que uma educação que tenha como preocupação a formação ética deve privilegiar o cuidado do outro mediado pelo “tato pedagógico” e pela “conversa”, os quais se expressam por meio da linguagem poética.

Palavras-chave: Formação ética. Ethos moral. Conversação. Tato pedagógico.

## INTRODUÇÃO

A formação ética sempre ocupou centralidade no debate educacional e lhe conferiu sentido. Desde o período clássico grego até o pensamento filosófico contemporâneo, os vínculos entre ética e educação são tratados, ora para explicitar e reforçar a importância da educação na formação ética e moral dos cidadãos, ora para evidenciar os limites intrínsecos a essa relação. Se, em outros tempos, conforme salienta Hermann (2001, p. 12), essa “relação originária” entre ética e educação se colocava como evidente, há, hoje, muitos e diferentes modos de justificá-la<sup>2</sup>. O debate acerca dessa articulação, comenta a autora, se move na filosofia contemporânea entre as teorias universalistas, relativistas e contextualistas, que buscam tecer os fios dessa relação que se apresenta cada vez mais frágil,

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente. E-mail: divino.js21@uol.com.br

2 A respeito desses vários modos de justificar essa relação, consultar Goergen (2001, p. 150).

em razão das profundas mudanças ocorridas no âmbito da cultura. A fragilidade dessa relação se evidencia, principalmente, quando somos desafiados a pensá-la na atualidade, momento em que a educação escolar parece não ser tão determinante na formação moral dos indivíduos. Pelo menos não é determinante, se pensada nos moldes postulados pela tradição, enquanto lugar privilegiado para se transmitir valores. Se, tradicionalmente, se admitia, ressaltam Goergen (2001) e Valle (2001), que cabia à escola e aos professores a função de inserir as novas gerações no universo dos valores e formas de comportamentos legitimados socialmente, com a crise dos valores tradicionais, acirram-se as suspeitas quanto à possibilidade de a escola ainda cumprir essa função.

Este breve diagnóstico a propósito da fragilidade dos vínculos entre ética e educação não invalida o esforço em pensar a educação escolar como um dos lugares, ao lado de outras instituições sociais, em que se dá a formação em valores morais. Mas nessa tarefa, como descreve Goergen (2001, p. 152-153), a ideia do agir correto não pode ser dada em forma de prescrições, muito menos a educação pode desenvolver nos alunos um conjunto de disposições acabadas, como garantia de modos de agir. O que se pode fazer por meio da educação é despertar os alunos para modos de agir moral, os quais demandam um processo pedagógico que favoreça formas reflexivas de comunicação, as quais possibilitem testar proposições morais em contextos culturais determinados. Portanto, requer-se um clima cultural e social que favoreça o desenvolvimento de tais disposições.

Nesse sentido, a formação ética/moral baseia-se numa intencionalidade do agir e comporta uma reflexão sobre os valores. É nesse sentido, conforme escreve Vaz (1988), que a ética (*ethos*) é definida como morada do homem, lugar seguro construído pelo próprio homem a partir das normas, das leis e dos costumes. A ética constitui um saber racional, com base no qual se distingue o bem do mal. Além disso, a ética (*ethos*) porta, ainda, outro sentido enquanto comportamento que resulta da repetição dos mesmos atos, do hábito em praticá-los e que forma o caráter de cada indivíduo e tem por base os costumes. O sujeito moral se distingue pela capacidade de deliberação e escolha acerca dos valores morais. É nesse ponto, ressalta Boto (2001), que se dá a confluência entre ética e ação pedagógica como lugar da formação da autonomia da vontade.

Tudo isso assim posto, de maneira um tanto idealizada, parece não produzir em nós nenhuma dúvida quanto à possibilidade de se educar em valores morais. A equação acima, vista de forma abstrata, parece de fácil execução. Porém, o panorama descrito aí se torna mais complexo, quando temos que pensar e educar moralmente as nossas crianças. Conforme nos adverte Valle (2001, p. 176), caso não queiramos cair no jogo falacioso, "somos forçados a admitir a incongruência formal e lógica que consiste em querer socializar crianças para valores de fato inexistentes na sociedade." Será no rastro dessa advertência que buscaremos pensar os desafios postos à formação ética/moral, na atualidade, e seus vínculos com a educação. O processo de socialização do indivíduo, de fato, se dá por meio da educação, entendida em sentido amplo. Porém, esta não é uma relação mecânica, pois os valores e a cultura são mutáveis. Nem sempre os valores de uma época são aqueles que dizem respeito à vida, à dignidade humana e à solidariedade. Não estamos imunes ao meio, à cultura da qual fazemos parte, a qual exerce uma enorme força sobre nós. Eis o que nos desafia enquanto professores e educadores que temos que educar moralmente os nossos alunos, seres muito mais sensíveis e vulneráveis às determinações do meio social.

### ASPECTOS DO ETHOS MORAL CONTEMPORÂNEO

Para que evitemos os idealismos, ao tratar da educação ética/moral, acreditamos que seja necessário lidar com aspectos gerais da cultura "moral brasileira", na atualidade, que parecem marcar de forma incisiva os nossos valores. Adquirir o "saber-viver, ou a arte de viver" de forma ética, como nos lembra Savater (1996, p.22), "não é fácil, pois é preciso lidar com diversos critérios opostos." Tendo em vista explicitar alguns obstáculos que limitam a nossa atividade de formação ética/moral, recorreremos, sobretudo, às análises<sup>3</sup> que Jurandir Freire Costa (1994; 1998a; 1998b; 2004) e Yves de La Taille (2009) têm feito da nossa realidade brasileira. Nessa análise da nossa "cultura moral", eles identificam os seguintes aspectos: cinismo, delinquência, narcisismo, competitividade e hedonismo.

Ao abordar os aspectos do cinismo presente em nossa cultura, Costa (1994) reporta-se ao livro *Crítica da razão cínica*, de Peter

<sup>3</sup> Recorreremos a outros autores, para abordar aspectos da nossa cultura moral, no entanto, utilizaremos mais intensamente Costa (1998a, 1998b, 2004) e La Taille (2009).

Sloterdijk, para argumentar que vivemos em um tempo em que as leis são desmoralizadas pela proliferação de discursos, os quais as tratam como mera convenção, formalidade ou idealismo. Assim, os discursos são produzidos ao gosto do “sujeito moral”, variando, portanto, conforme as circunstâncias. É dessa perspectiva que o Brasil é visto como o país que mais cria leis e aquele que menos as cumpre. Debochamos das leis novas<sup>4</sup>, afirmando que são ou foram criadas para não serem cumpridas. Obviamente, muitas vezes, falta ao Estado a capacidade de fiscalizar o cumprimento das leis, mas, por outro lado, estamos acostumados a essa cultura da burla à lei. Isso parece não ter produzido na maioria das pessoas qualquer tipo de indignação, pelo contrário, tem funcionado como móvel para o discurso desmoralizante: “Ah, mais uma lei para não ser cumprida”. Ou, então, “Para que observar as leis, se aqueles que as fazem não as cumprem?” Na verdade, é como se assumíssemos que quem cumpre a lei é otário. Talvez essa descrença na lei resulte da sensação de que, no âmbito dos poderes reguladores do Estado, tudo, quase sempre, termina em *pizza*. Isso, parece, tem nos levado a agir acreditando que o melhor e o mais vantajoso é não cumprir a lei. Quando adotamos essa atitude como norma, beiramos as fronteiras do suicídio coletivo, visto que mais vale driblar as leis do segui-las. Por conseguinte, caímos numa espécie de vale-tudo. Nesse jogo, não nos resta outra coisa senão dar de ombros e dizer àqueles que reivindicam o respeito às leis: “Danem-se!”

A atitude cínica se manifesta no modo como os transgressores justificam suas ações, utilizando-se de expedientes que distorcem as próprias leis. Nessas situações, comenta Costa (1994, p. 39), esses indivíduos se tornam “autores ou cúmplices da imoralidade, porque sabem o que é bom, mas manipulam as brechas do sistema social para obter privilégios ilícitos e injustos.” Por meio desse jogo, a imoralidade ganha uma roupagem de moralidade. Para Safatle (2008), o cinismo presente em nossa cultura situa-se além dos procedimentos de justificação que buscam adequar os fins a interesses escusos não revelados, porque se refere a uma “mutação nas estruturas de racionalidade em operação na dimensão da práxis.” (p. 13). Essa mutação decorreria, conforme o autor, da

---

4 Com isso, não estamos defendendo a criação desordenada de leis, pois, segundo La Taille (2009), o excesso de leis revela os limites do bom senso moral de uma sociedade. Mais leis, nesse caso, não significariam mais moralidade.

crise de legitimação própria das sociedades contemporâneas, em que a substancialidade de valores e normas se dissipou. A hipótese aventada pelo autor é a de que o processo de racionalização das esferas de valor produzidas pelo capitalismo avançado passou a acontecer por meio de “uma racionalidade cínica”. Assim escreve Safatle (2008, p. 13): “se há uma razão cínica é porque o cinismo vê a si mesmo como uma figura da racionalidade. Para o cínico, não é apenas racional ser cínico, só é possível ser racional sendo cínico.” (grifos do autor). Essa racionalidade cínica teria se espalhado para todas as esferas da vida social. Esse tipo de racionalidade, segundo o autor, se sustenta num paradoxo, pois a realização de suas intenções pode ser contrária às suas intenções iniciais. É o que acontece com o capitalismo e sua forma hegemônica e cínica de se organizar, na qual seus próprios enunciados e normas são fragilizados em função de suas tendências internas. De toda maneira, o que importa aqui é matizar essas duas figuras do cinismo – uma, identificada com as distorções nas formas de justificar as ações, e a outra, que encontra o cinismo instalado no cerne da própria racionalidade contemporânea, o que certamente põe limites sérios ao exercício da própria crítica.

Daí parece decorrer um espírito de delinquência generalizado e com ele a sensação de que podemos escapar de tudo isso, sem que paguemos um elevado preço: a própria dissolução social. Afinal de contas, raramente se punem as transgressões, especialmente quando são praticadas pela elite política e econômica brasileira. Política e delinquência, no Brasil, são separadas por um fio tênue. Não é exagero afirmar que há em nosso país uma forte tendência em desvalorizar e esvaziar a política, muitas vezes posta a serviço da marginalidade e da delinquência, ocasiões em que predominam os interesses particulares sobre a esfera pública. Nessas situações, parece aumentar a desconfiança na política, bem como se acentua a perda de sentido da responsabilidade social. Na realidade, o espaço público, observa Bignotto (2009), vive hoje ameaçado por valores que são próprios da esfera privada, os quais ganharam intensa promoção na sociedade de consumo. Quando os atos privados deixam de figurar como próprios à cena da vida privada e passam a marcar forte presença no espaço comum dos homens, esses atos se impõem como importantes para orientação da vida comum dos homens. Se isso acontece, perde-se a referência do que realmente tem significado para a vida em comunidade e o que ganha visibilidade

são as particularidades da intimidade dos indivíduos. Essa situação é exemplificada por Bignotto (2009, p. 229) com os *reality shows*: “A importância concedida aos *reality shows* é uma prova da invasão do espaço público por fatos e discursos que nada mais fazem do que repetir a vacuidade dos discursos privados diante da tarefa imensa de construir uma esfera pública na qual a cidade busca sua identidade.”

Essa invasão do espaço público pela idiossincrasia da intimidade privada nos aproxima da maneira como a mídia exhibe aqueles que não seguem normas ou princípios morais, mas, mesmo assim, são tomados como parâmetro para o sucesso, portanto, para a imitação. Nessas situações, a distinção entre público e privado se apaga em função da publicidade, pois o que vale é a visibilidade e o sucesso instantâneo; nesse caso, não há distinção de valores, porque, segundo Costa (1994, p. 46), tudo é nivelado:

... o virtuoso e o vicioso; o banal e o extravagante; o sublime e o monstruoso; o simulacro e a realidade. [...] Não se pede mais ao indivíduo que “excelencie”, pede-se que “apareça”, que “se mantenha em cartaz”. Não se pede mais que pense em qual é a melhor escolha moral para ele e para o outro, pede-se que calcule qual a melhor tática para ser “bem-sucedido”.

Essa invasão da esfera pública pela esfera privada associa-se imediatamente à moral do espetáculo, a qual se define, na leitura de Costa (2004, p. 227), a partir de um “ideal de felicidade das sensações e no da vida como entretenimento.” Nessa moral do espetáculo, os indivíduos são submetidos ao mundo das aparências e à sua fluidez que se impõe como realidade social. Nesse contexto, as imagens e os discursos passam a funcionar como instâncias competentes que ditam modos de ser, pensar e viver, o que em muitas situações parece anular a capacidade do sujeito de pensar, decidir e fazer escolhas, pois, entre nós e o mundo, como nota Chauí (1986), se interpõe a fala dos especialistas sempre a postos para dizer como devemos educar os filhos, como podemos ser felizes, como ganhar tempo numa época em que não nos sobra tempo, como cuidar da saúde etc. Os discursos competentes são excludentes e, apenas para lembrar Foucault (2001), interditam a palavra, porque não é

qualquer que pode dizer qualquer coisa de qualquer lugar: por essa razão, produzem a intimidação, ao mesmo tempo em que fazem circular formas de dominação.

Na sociedade do espetáculo, ressalta Kehl (2004), o indivíduo ficou refém das imagens que o mercado produziu dele, com base nas quais se representa e se relaciona com os demais. Imagens fetichizadas, cuja lógica se expressa no argumento seguinte: “o que aparece é bom; o que é bom aparece” (p. 49). O que significa dizer que o reconhecimento do indivíduo pelos outros depende da visibilidade, enfim, do espetáculo que ele dá de si mesmo. Assim, segundo Costa (2006, p. 231), o dilema moral vivido na atualidade já não passaria pela “escolha entre ter e ser”, mas pela “escolha entre ser e parecer”, que representa a “faceta mais dura e alienante da felicidade das sensações.” Ao agir orientado pela lógica da visibilidade, o sujeito perde sua capacidade de julgamento, já que é regido pelo desejo e a fantasia de pertencer à realidade-espetáculo. Essa imagem-espetáculo, a qual porta em si formas de dominação e subjugação, se sustenta em preferências, afetos e simpatia, pois a publicidade, explica Kehl (2004, p.61), desperta sentimentos, desejos e vende sonhos, atitudes e valores mobilizando no nosso inconsciente “objetos imaginários de satisfação do desejo”.

Nesse sentido, parece que estamos mergulhados na cultura do narcisismo<sup>5</sup>, que se alimenta da cultura do consumismo. De acordo com Costa (2004), um dos suportes sobre o qual os indivíduos baseiam seu sentimento de identidade é o narcisismo. Esse sentimento de identidade teria se deslocado do controle de instituições, como a família, o trabalho, a religião, para o próprio indivíduo: “Basear a identidade no narcisismo significa dizer que o sujeito é o ponto de partida e chegada do cuidado de si. Ou seja, o ‘que se é’ e o ‘que se pretende ser’ devem caber no espaço da preocupação consigo.” (p. 185). As instituições até podem interessar ao narcisista, mas somente enquanto meio para a realização de seus interesses vinculados ao reconhecimento social e à imagem do bem-sucedido, do ponto de vista econômico e emocional. Alcançar a felicidade tem a ver com o atendimento das demandas sensoriais. Assim, a virtude moral

5 Seguimos aqui o sentido que Costa (2004, p 185) atribui ao termo narcisismo, o qual “é entendido como uma vertente do individualismo contemporâneo particularmente insensível a compromissos com ideais de conduta coletivamente orientados”, distanciando-se, portanto, do sentido que lhe atribui a psicanálise, enquanto “a condição mental indispensável à aquisição do sentimento e da consciência de identidade subjetiva.”

baseada na vida reta e justa passou a conviver na atualidade com uma ideia de Bem que se define pela distância ou proximidade à "qualidade de vida", a qual ganha expressão no próprio corpo. Essa nova perspectiva moral tem suas formas de vida referendadas, conforme assinalamos acima, pelos discursos científicos, discursos competentes.

No registro acima posto, ressalta Costa (2004), observa-se que a ideia do cuidado de si, a qual em outros tempos estivera voltada para o desenvolvimento de atributos da alma identificados com sentimentos morais, hoje se volta para aspectos do corpo, tais como beleza, saúde, manter em forma, ter uma vida longa. A preocupação consigo se define a partir de uma *bioascese*, a qual encontra na *fitness* a expressão máxima da virtude. "O justo é o saudável; reto é o que se adapta ao programa da vida bem-sucedida, do ponto de vista biológico." (COSTA, 2004, p. 191). Se, no cuidado de si, em seu matiz estoico, o sentido da existência e das escolhas éticas estavam vinculados a estilos de vida, a modos de ser, os quais tinham implicações diretas na busca da felicidade, essa perspectiva do cuidado, que antes demandava um voltar-se para si mesmo, tendo em vista o cultivo da alma, foi transferida para a ciência. A felicidade, a vida boa, está condicionada aos cuidados com o corpo prescritos pela ideologia científicista. A realidade corporal, nota Costa (2004, p. 192), passa a ser cultivada considerando-se propósitos morais: "Nunca, entretanto, havíamos imaginado que a forma corporal pudesse ser garantia de admiração moral." Assim, a performance corporal adquiriu tanta importância quanto as virtudes morais, não sem produzir efeitos físicos e psíquicos sobre os indivíduos.

Aqueles que, por alguma razão, não se identificarem ou deixarem de investir nessa imagem social do corpo, a qual se define a partir do receituário que determina o ideal de qualidade de vida na atualidade, são vistos, segundo Costa (2004), como indivíduos incompetentes, fracos, que não souberam exercer o domínio da vontade sobre o corpo. Os sintomas mais evidentes desse tipo de personalidades fracas se manifestariam naqueles que levam vidas desregradas, que não sabem controlar a dependência química, a compulsão por jogo, sexo e consumo; aqueles que são vitimados pela bulimia, anorexia e síndrome do pânico, incapazes de dominarem suas carências; os que, por excesso de timidez, não expandem sua força de vontade, como é o caso dos apáticos e dos não assertivos;



os estressados, os quais despendem energia de maneira desregrada; os obesos, os sedentários, os envelhecidos, os fumantes, enfim, todos aqueles que não entraram na onda da grande saúde, das próteses de silicone e cirurgias plásticas. Estes são os fracassados, porque não souberam impor ao corpo a vontade. Por essa razão, resalta Costa (2004), devem se sentir doentes e ao mesmo tempo culpados por não atingirem as metas e medidas do corpo saudável. De qualquer forma, nada está perdido, pois ainda é tempo de correr atrás do corpo da moda, mesmo que o preço a pagar para atingi-lo seja a angústia, a ansiedade e o sofrimento.

Essa cultura que beneficia a moral do corpo e das sensações, em detrimento da moral dos sentimentos, conforme escreve Costa (2004), acabou por privilegiar aspectos da aparência física e da vontade, portanto, expondo os indivíduos ao olhar e ao julgamento dos outros. É como se a intimidade dos indivíduos fosse exposta, sem que tivessem feito essa escolha. Já não se escolhe mais a quem revelar sua intimidade, porque ela se revela no corpo. "O corpo se tornou a vitrine compulsória de nossos vícios e virtudes, permanentemente devassada pelo olhar do outro anônimo" (p. 198). Dessa situação decorre o que o autor denomina "desconfiança persecutória", pois ou somos invejados pelo corpo que portamos ou nos sentimos mal diante do olhar do outro, que parece nos acusar e humilhar por não trazermos no corpo as marcas do cuidado e da saúde. Isso nos torna sensíveis não só ao olhar do outro, mas a qualquer comentário que se faça acerca da nossa aparência física, uma vez que, sem a boa forma corporal, comenta Costa (2004), não podemos participar do clube dos vencedores.

Assim, somos sempre dependentes do olhar dos outros e da imagem que eles constroem ou exigem de nós. O investimento na imagem passa a ser algo que ganha as cores da obsessão, pois o que importa é a construção de imagens positivas de nós mesmos. O problema é que a busca por essa imagem positiva, como alerta La Taille (2009), nem sempre está associada a valores morais. Em nossos dias, por exemplo, essa imagem parece vincular-se ao sucesso e ao ser admirado, e não a valores tais como justiça, generosidade, solidariedade e respeito ao outro. Dessa forma, estaríamos hoje, salienta o autor, mais propensos a nos identificar com uma cultura da vaidade, cuja preocupação está em alcançar o reconhecimento e admiração do outro. Por isso, "o vaidoso cuida do espetáculo que

pretende dar de si" (LA TAILLE, p. 164). A essa imagem associa-se a fraqueza, a futilidade, o vazio, a superficialidade e a pequenez. Nesse caso, para se portar a imagem do indivíduo bem-sucedido, pede-se mais do que a aquisição de um corpo saudável, porque se exige que o mesmo traga as marcas do sucesso e que, como já frisamos, tenha visibilidade. Por essa razão, o vaidoso não se cansa de se perguntar: "O que os outros enxergam em mim?" "Será que gostam do que veem?" Esse narcisismo não suporta o anonimato. Na adolescência, tais aspectos parecem pesar mais, o que não significa que nós, adultos, tenhamos conseguido nos livrar desse narcisismo. De qualquer maneira, queremos chamar a atenção para a perda de autonomia gerada com esse processo, em que o padrão de individuação se dá com base em aspectos que dispensam as faculdades do julgamento.

Os aspectos acima tratados se ligam àqueles presentes em nossa cultura marcada por um espírito hedonista, na qual a ideia de felicidade se viu condicionada ao gozo imediato. Ao tratar do modo como os indivíduos se comportam, no cenário moral contemporâneo, afirma Costa (2004, p. 194) que, "para muitos indivíduos, desejável é o que pode ser sensorialmente experimentado como agradável, prazeroso ou extático; indesejável é o que pede tempo para se realizar ou que, ao se realizar, não excita ou traz o gozo sensorial esperado." E, logo abaixo, continua o autor: "toda norma moral exige um dízimo em gozo." Nessa cultura que se alimenta do estímulo ao gozo, perdemos a capacidade de negociar, portanto, de postergar a realização de nossos desejos. Daí parece decorrer também a incapacidade de muitos em lidar com a frustração. O espírito de sacrifício, como nos lembram Khel (2004) e La Taille (2009), tão identificado em outros tempos com a força de vontade e com a necessidade de se adiar determinadas gratificações, já não faz muitos adeptos. Disso advém, por conseguinte, que a nossa afetividade não se regularia tanto pela razão, mas pelo prazer que os acontecimentos nos proporcionam. O espírito de sacrifício, o ter força de vontade são atitudes, hoje, quase impensáveis. Nenhum prazer pode ou deve ser preterido em nome de uma realização futura e duradoura, visto que nossas disposições afetivas dirigem momentaneamente nossas vidas. Ressalta Costa (1998a, p. 21): "Hoje entramos na Era das Sensações, sem memória e sem história. Nada nos parece mais bizarro e tedioso do que aventuras sem orgasmos e sofrimentos sem remédio à vista." O lema

é gozar sempre e afastar a todo custo o sofrimento. O que está em questão, aqui, não é se devemos ou não suportar estoicamente o sofrimento, mas os autores nos fazem pensar o quanto essa moral identificada com o gozo não nos permite o trabalho da elaboração e do luto sobre as nossas perdas e frustrações, o que nos torna vulneráveis aos discursos dos especialistas. Dessa forma, o tempo de elaboração da dor e do sofrimento está descartado e, com isso, também a construção da nossa autonomia se vê limitada.

Estamos instalados também numa sociedade que prima pela competição e que gera, em razão disso, a insegurança, o medo, a sensação de inutilidade da vida, a falta de perspectiva, sobretudo quando não dispomos das mesmas condições para competir. Nessa competição, somos desde muito cedo treinados para dar cotoveladas e entrar nesse jogo, mesmo que as regras e o ponto de partida não sejam iguais para todos. Imaginemos, por exemplo, que, para os alunos de escolas públicas, a perspectiva de sucesso que a escola lhes proporciona, certamente, não é a mais animadora. De todo modo, vale aqui a cínica máxima segundo a qual viver é competir e que, nesse jogo, “vencem os melhores”. Assim, quando perdemos, já estamos avisados de que os vencedores tiveram mérito. Numa sociedade em que a lógica da competição rege nossas ações, facilmente perdemos a noção acerca das injustiças e dos horrores que elas produzem, pois o que importa no final é vencer. Exercer, nesse contexto, a solidariedade e o respeito aos outros soa como estupidez. Nesse jogo que é a competição, somos regidos pela “lei de Gerson”: aprenda a se dar bem, sempre! Mesmo que para isso tenhamos que atropelar meio mundo.

Situados nesse mundo regido pela lógica da competitividade e dos interesses do mercado, parece que passamos a viver, como explicam Agamben (2005) e Khel (2009), imersos numa outra temporalidade governada pela pressa e pela velocidade, a qual alterou a nossa percepção da realidade e as formas de tomar decisões. Saltamos de uma sensação a outra e somos solicitados a todo instante a fazer escolhas, no entanto, nos falta o tempo para compreendermos o que nos acontece e para produzirmos um saber sobre nós mesmos. Essa é a temporalidade do embotamento da experiência, na qual todas as nossas energias são despendidas, para usar uma imagem cara a Walter Benjamin, para aparar os choques na multidão. Premidos pela urgência de atendermos de maneira

instantânea aos violentos estímulos do tempo presente, seríamos consumidos pelo registro das vivências (*Erlebnis*) que representa a dimensão empobrecida da vida do espírito. De toda forma, o que nos interessa é destacar a imbricação que há entre competitividade e temporalidade, no capitalismo contemporâneo, e o modo como limitam a nossa experiência no presente e as possibilidades de resistência a tudo isso.

Ao insistirmos na descrição desses aspectos, não tivemos outro objetivo senão enfatizar o quanto é desafiadora e complexa a atividade de se pensar a educação ética, na escola ou fora dela. Diante desse quadro, nós nos perguntamos: como falar em formação ética, se estamos mergulhados numa cultura que traz as fortes marcas do cinismo, da valorização do corpo como espelhamento do sucesso? Como falar em virtudes como justiça e honestidade, se o que mais aparece da política é a corrupção? Como falar em virtudes, se quem goza de admiração pública é a elite fraudulenta? Como pensar em formação ética, se o cultivo de si, enquanto cultivo de sentimentos morais e de virtudes, foi transformado em cuidado doentio do corpo? Ao levantarmos essas perguntas, o nosso intuito não é promover a desistência de uma formação ética/moral, mas ressaltar que isso exige da escola e de nós, professores, mais do que boa vontade ou a repetição de bordões ou fórmulas mágicas de como deve se dar a relação entre ética e educação, conforme nos adverte Valle (2001). No tópico a seguir, o nosso intuito será sugerir o “tato pedagógico”, a conversação e a narrativa poética como lugares em que podemos estimular a ideia do cuidado e do cultivo de si, como formas de resistência ao nosso presente.

### **EDUCAÇÃO, CONVERSAÇÃO E TATO PEDAGÓGICO**

Com o diagnóstico que acima apresentamos, o nosso intento foi explicitar alguns aspectos da nossa cultura que entendemos dificultam a tarefa da escola na formação ética/moral dos alunos. Não deve ser lido como um diagnóstico que se pretende exaustivo, mas apenas como uma possibilidade de leitura acerca daquilo que nos intriga, nessa empreitada de pensar os vínculos entre ética e educação. A nossa tentativa, nesta última parte do texto, será pensar de que maneira podemos tratar da formação ética na escola, tendo em vista que o mundo extrapedagógico exerce sobre ela

uma pressão a qual excede o seu poder de resistência, o que não diminuiu sua responsabilidade na formação ética dos alunos. Para isso, recorreremos às noções de tato pedagógico e conversação, retomadas de Bárcena (2005), como um recurso para pensarmos a ideia do cuidado com o outro e como uma exigência para o cultivo de si, num tempo em que o exercício da experiência com o pensar se encontra limitada, pois traz as marcas dos saberes dos especialistas, do mercado, da publicidade e dos valores que informam o nosso presente, os quais estabelecem um vínculo profundo com a ideia do sucesso a todo custo. Tudo isso parece ter tornado mais pobres as nossas experiências no presente, não deixando imune a própria escola.

Iniciamos essa discussão sobre o cuidado, retomando a advertência que Hannah Arendt (2001) nos faz, em seu texto *A crise na educação*, chamando nossa atenção para a desistência dos adultos em educar as crianças. Salienta a autora que transferimos essa responsabilidade para os novos métodos de ensino, para o trabalho dos especialistas, para a pedagogia do “aprender a aprender”, que insistem em pensar o mundo infantil separado do mundo adulto. Nossas crianças estão sendo expostas, cada vez mais cedo, ao mundo público. São lançadas, prematuramente, ao mundo e expostas aos seus riscos. Esperamos que elas se comportem como adultas, sem que nos responsabilizemos por elas. Em nome da rápida inserção no mercado e da preparação para a vida competitiva, tudo deve ser antecipado, etapas no processo de formação devem ser rapidamente eliminadas. Essa atitude se sustenta na crença falaciosa de que as crianças podem se autogovernar e que, nesse caso, caberia aos adultos apenas auxiliá-las nesse governo. Para a filósofa, sob o pretexto de respeitar o mundo da criança, os métodos novos, particularmente aqueles inspirados no pragmatismo americano, expulsaram a criança do mundo dos adultos, mantendo-as em um mundo artificial. Essa constatação da autora soa mais do que uma advertência: talvez o mais apropriado fosse tratá-la como uma denúncia, dada a intensidade com que a mesma nos coloca diante da desistência dos adultos em educar as nossas crianças. Cada vez mais, atribuímos essa função a terceiros.

Podemos afirmar que o papel da escola, ainda que limitado, deve ser o de proteger aqueles que lá chegam, preparando-os para a vida social. Proteger no sentido moral, reforçar nesse ser, ainda

frágil, valores que ajudem e favoreçam a preservação da vida, que estimulem a solidariedade e o respeito ao outro. Valores que estimulem a prática da justiça e o espírito democrático. Adquirir modos de ser e de viver exige um aprendizado, o qual requer a disciplina do espírito que depende do esforço individual, mas também dos meios culturais à disposição dos indivíduos. Acreditamos que, se a escola oferecesse meios culturais que auxiliassem na criação dessas disposições, já estaria de bom tamanho. Para isso, talvez fosse necessário o exercício do estranhamento na escola, o qual ajudaria a romper com as práticas habituais e rotineiras. Tendemos todos, naturalmente, para a adaptação às práticas rotineiras. Enfim, somos seres rotineiros, porém, sabemos o quanto elas nos impedem de nomear aquilo que nos passa e nos acontece, no espaço escolar.

Seguindo os rastros de Hannah Arendt, Bárcena nos sugere que uma das maneiras de se lidar com a formação ética e o desenvolvimento da faculdade de julgar, no contexto da educação escolar, talvez seja recorrendo à narrativa poética, porque esse constitui o lugar a partir do qual ainda seria possível tangenciar a singularidade do que acontece na escola. Permitiria, nesse caso, narrar os acontecimentos, tomando-os como singularidade que escapa à regularidade das leis e dos saberes científicos escolares. Ressalta Bárcena (2005, p. 64-65): “Se recorremos a nosso entorno perceptivo nos damos conta de que um acontecimento rompe uma ordem estabelecida que, ao tratar de narrá-lo, pode chegar a ser compreendido.”

Bárcena encontra na linguagem da arte, particularmente no romance e na poesia, a possibilidade de nos vermos de outra maneira, em que podemos vislumbrar, embora em lusco-fusco, a verdade acerca do que somos. Essa linguagem nos conduz a uma proximidade do que há de humano e inumano em nós. A propósito da linguagem do romance, Bárcena (2005, p. 79) afirma que, por meio dela, “podemos saber o que ainda não somos. Damo-nos conta de que estamos sendo, que a nossa identidade é um devir.” Assim, o romance nos possibilita verbalizar o que antes não sabíamos de nós e do mundo, ao mesmo tempo em que revela a ambiguidade humana. Essa linguagem da arte tem olhos para o pequeno, para o detalhe, para o que escapa ao previamente dado. Por ela, reaprendemos a olhar e a sentir o mundo. Por ela, escapamos igualmente da compulsão do saber científico que aprisiona em suas leis o que é complexo e que demanda tempo

para ser compreendido. É nesse sentido que, para Bárcena (2005), a narrativa poética transforma a práxis educativa numa instância na qual os argumentos abstratos e universais cedem lugar às situações particulares, que podem ser lidas numa perspectiva hermenêutica, como lugar do diálogo e da conversação. De acordo com Bárcena, a conversação é o lugar do acontecimento, pois não há como controlá-la e nem prever o que decorrerá daí. O interesse da conversação não é produzir o consenso, mas as inflexões, divergências, à semelhança das aporias socráticas. Ela constitui o lugar privilegiado onde podemos fazer experimentos com a linguagem, podemos ouvir outras vozes e conhecer dimensões do outro que antes não percebíamos e que conduzem a um pensar diverso.

A prática pedagógica, concebida enquanto conversação, requer uma capacidade de julgar que não se antecipa aos fatos, porém, que tem a ver com a sensibilidade do educador que sabe atribuir sentido àquilo que escapa ao entendimento. Logo, para Bárcena (2005, p. 181), “o juízo pedagógico seria uma faculdade estética, um elemento sensível que, dentro da ação, nos ajuda a ver o que fazemos.” A essa capacidade de julgar o autor a denomina tato pedagógico. Ela exige a sensibilidade de quem julga, no contexto educacional, não do educador, mas também dos educandos que aprendem com essas práticas que favorecem o exercício da autonomia e da capacidade de julgar, os quais podem barrar práticas autoritárias e impedir que os indivíduos se identifiquem com práticas cruéis. Esse exercício do julgar pressupõe a compreensão, o trabalho do confronto, da depuração do pensar, em que se torna possível distinguir o bem do mal.

O tato pedagógico, salienta Bárcena (2005), requer uma percepção consciente articulada à expressão estética, pois só assim se pode evitar agressões e ofensas, ao mesmo tempo em que se alimenta o respeito e o reconhecimento do outro. Por essa razão, o tato requer o cuidado, a atenção e a solicitude. Enfim, exige uma maneira de olhar que esteja atenta à singularidade das situações. Podemos enfatizar que o tato pedagógico é uma maneira de humanizar a relação pedagógica, que demanda o combate à frieza, ao mesmo tempo em que pede o exercício da alteridade. O tato pedagógico cobra um reaprendizado do cuidado com o outro, mas ele requer, como nos ensina Foucault (2004), na *Hermenêutica do sujeito*, o cuidar de si que envolve o cultivo de si, o desenvolvimento da capacidade julgar e de se reinventar na práxis.

Nessa perspectiva, o vínculo entre ética e educação se daria, aqui, por meio da conversação e do tato pedagógico, os quais têm uma afinidade com a linguagem poética por meio da qual se expressa o que há de humano e inumano em nós. Mais do que lançar sobre os alunos palavras de ordem ou discursos moralizantes, à educação caberia a tarefa de manter a tensão entre os limites impostos pelo *ethos* moral contemporâneo e a busca por sentidos que só podem se manifestar a partir de exercícios os quais nos possibilitem processos de individuação em que não se perca de vista a importância de se reinventar uma “vida boa”, que, como nos sugere Costa (1998b), tenha como vínculos interativos a convivialidade, a amizade, a cortesia, a polidez, a coragem, a hospitalidade, a lealdade e a fidelidade.

Talvez o desafio esteja mesmo em reabilitar o estranhamento por meio da reconstrução de quadros e imagens que quebrem a aridez e revelem o *nonsense* do que acontece na escola. Para isso, deveríamos reinventar as narrativas em educação, o que demanda um reaprendizado da palavra e da imaginação. Esse reaprendizado está prenhe de uma atitude ético-estética que requer uma reorganização da nossa percepção da escola e a ruptura com as forças reguladoras que fazem dela um lugar rotineiro, em que o hábito impera.

## **ETHICS, EDUCATION AND CONTEMPORARY CHALLENGES**

### **ABSTRACT**

To avoid the idealism that our treatment of the links between ethics and education, believe that it is necessary to deal with some aspects present in our culture today that seem to mark incisively our values. They are: cynicism, crime, narcissism, hedonism and competitiveness. We will discuss these aspects using, mainly, the analyzes Jurandir Freire Costa and Yves de La Taille make of contemporary Brazilian culture. Our aim will be explain that think the relationship between education and ethical formation requires more than good intentions and idealized discourses, but fundamentally passes by understanding aspects of our culture that have incisive force on educational practices. We demand the end that an education which has the concern the ethical training should focus on the care of others mediated by “pedagogical tact” and the “conversation”, which are expressed through the poetic language.

**Keywords:** Ethical Formation. Moral Ethos. Conversation. Pedagogical tact.



## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. 1.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BÁRCENA, Fernando. *La experiencia reflexiva en educación*. 1. ed. Barcelona: Paidós, 2005.
- BIGNOTO, Newton. A contingência do novo. In: NOVAES, Adauto. *A condição humana*. As aventuras do homem em tempos de mutações. São Paulo: SESCSP; Agir, 2009.
- BOTO, Carlota. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas SP, n. 76, p. 121-146, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *O educador; vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Sem fraude nem favor*. Estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Não mais, não ainda: a palavra na democracia e na psicanálise. *Revista USP*, São Paulo, SP, n. 37, p. 108-119, 1998b.
- \_\_\_\_\_. *O vestígio e a aura*. Corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo Martins Fontes, 2004.
- GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas SP, n. 76, p. 147-174, 2001.
- HERMANN, Nadja. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LA TAILLE, Yves de. *Formação ética*. Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KHEL, Maria Rita. O espetáculo como meio de subjetivação. In: KHEL, M. R.; BUCCI, E. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004.

## Ética, educação e desafios contemporâneos - *Divino José da Silva*

\_\_\_\_\_. *O tempo e o cão*. A atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

SAFATLE, Vladimir. *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VALLE, Lílian. Ainda sobre a formação do cidadão. É possível ensinar a ética. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas SP, n. 76, p.175-196, 2001.

VAZ, Lima. *Escritos de filosofia II*. Ética e cultura. São Paulo: Loyola, 1988.

**Recebido julho 2014**

**Publicado novembro 2014**