

2 Ética e educação: um debate atual, uma relação necessária

2.1. Definindo marcos, tendências e questões centrais para a área de ética e educação

Que relação se estabelece entre Ética e Educação, hoje, no Brasil, no que se refere ao ensino fundamental? Como se configura o debate sobre esse tema? Que aspectos e questões o integram?

Este capítulo encaminha uma resposta a essas perguntas, buscando estabelecer uma origem histórica para o debate atual sobre ética e educação, a partir da qual se possa significar o seu conteúdo.

A área de ética e educação, numa configuração atual do que tradicionalmente se denomina Educação Moral, começa a se definir a partir da década de 1990, abrangendo uma diversidade de nomes e sentidos, como Educação em Valores, Educação para a Cidadania, Educação para a Ética, Educação para a Verdade, Educação para a Paz, e mantendo, ainda, afinidades estreitas com as áreas de Educação Multicultural e Educação em Direitos Humanos. Constitui-se em profunda conexão com os novos paradigmas para a educação do século XXI, propostos pela UNESCO, e com as reformas educacionais desenvolvidas em âmbito internacional, a partir da última década do século XX.

Compreender esse contexto, distinguindo as implicações éticas que ele acarreta para a educação, é o que motiva o desenvolvimento do presente texto.

O conjunto das produções recentes¹ sobre ética e educação sugere as seguintes tendências principais:

- a) política, definida pela proposta de colocar a educação a serviço da transformação das condições sociais. Compõe-se de duas versões: uma, caracterizada pela denúncia sobre o comprometimento da ação

¹ Considera-se aqui o período de 1996 a 2004.

- educativa com o ideário neoliberal; outra, caracterizada pelo empenho em comprometer a ação educativa com as múltiplas tendências sócio-político-culturais presentes na realidade brasileira (multiculturalismo);
- b) filosófica, caracterizada pela tentativa de restabelecer um vínculo, supostamente perdido, entre ética e educação, a partir da fundamentação teórica de uma ética atual;
 - c) psicológica, caracterizada pelo estudo do desenvolvimento moral e pela proposta de formação ética na perspectiva dos valores e das virtudes.

Cada uma das tendências citadas constitui uma abordagem do tema que, dotada de pressupostos teóricos próprios, levanta questões deles decorrentes e a eles pertinentes. Tal fato revela o caráter equívoco do fenômeno de que se trata, apontando uma dificuldade para apreendê-lo em sua totalidade.

Em recente pesquisa publicada sobre o estado da arte do tema ética e educação, La Taille, Silva de Souza e Vizioli (2004)² afirmam que a área “não inspirou ainda questões centrais”. Para esses autores, as questões centrais estão para serem formuladas em novas pesquisas, que contemplem a realidade escolar de forma mais direta e próxima, mais propriamente numa proposta de formação ética. Assim, chegam a formular, na conclusão, uma questão para ocupar o centro do debate: a escola deve ou não se comprometer oficialmente com a formação ética dos alunos?

A pesquisa parte da constatação da notoriedade que a palavra ética ganhou no espaço social contemporâneo. Desenvolve-se na convicção de que tal notoriedade é reflexo de um mal-estar ético, sintoma de crise social de valores, para cujo combate geram-se contínuos dispositivos de controle. O que move a pesquisa é a intenção de saber como a educação se posiciona em relação a esse fenômeno, se ela está ou não alheia à “febre moral” que caracteriza a atualidade, avaliar qual a resposta dada pela educação àquilo que hoje se coloca para ela como uma demanda explícita da sociedade. É com base nesse intento, de detectar a resposta da educação ao fenômeno social da crise da ética, que se pode

² Coordenada por Yves de La Taille, a pesquisa, publicada na revista *Educação e Pesquisa*, vol 30, jan/abr 2004, foi desenvolvida em parceria com Silva de Souza e Vizioli, alunas do curso de psicologia da USP.

compreender melhor a afirmação de que não se formularam ainda questões centrais na área.

Segundo os autores esclarecem na apresentação, foi por conta dessa carência de questões centrais, detectada no material coletado, basicamente artigos produzidos no período de 1990 a 2003, já que as teses e as dissertações foram restritas a uma análise quantitativa, que tiveram eles próprios que estabelecer os seguintes critérios para organizar sua revisão bibliográfica: quantidade da produção, presença ou não de uma definição do que seja ética e ou moral, tipo de abordagem teórica empregada, presença ou não de uma perspectiva crítica da sociedade e escola contemporâneas, presença ou não de propostas educacionais para a formação ética dos alunos; referência ou não ao documento Ética dos PCN.

Em relação à quantidade da produção (teses, dissertações, artigos), a pesquisa revela que houve considerável crescimento a partir de 1996. No que se refere especificamente aos artigos, 1996 é, inclusive, o ano de maior incidência. Quanto à presença ou não de posicionamento crítico, os autores concluem que o próprio tema já pressupõe uma visão crítica sobre a realidade, justificando a neutralidade constatada numa porcentagem pequena dos trabalhos pela sua abordagem histórica ou teórica. Os autores concluem também que os PCN não desencadearam ainda uma real discussão no seio da academia.

A pesquisa detecta ausência de propostas de formação ética, com base na concepção de que cabe à educação formular uma resposta à altura da crise de valores que assola a sociedade. Para isso, seria necessário mapear o problema social, definir princípios, priorizar temas, estabelecer prioridades, desenvolver estratégias.

A conclusão de que não foram ainda formuladas questões centrais na área deve-se, sobretudo, a não incidência, no material coletado, de determinados temas, previamente considerados relevantes no âmbito de elaboração de um projeto de formação ética, como limites, disciplina, autonomia, valores.

Dado o contexto da pesquisa, infere-se que o desdobramento natural da questão formulada pelos autores é que sim, a escola deve comprometer-se oficialmente com a formação ética dos alunos e que se trata de formular uma proposta de formação para ser desenvolvida. A pergunta que se coloca, então, é: com que objetivo a escola deve desenvolver uma proposta de formação ética?

Nesse sentido, convém observar dois aspectos. Primeiro, que o Brasil já conta com um documento oficial sobre o ensino de ética, nos PCN; segundo, que

essa pergunta remete para as respostas já encaminhadas no âmbito de cada uma das tendências que se apresenta na área.

É verdade que os autores da revisão não ignoram esses aspectos. Pelo contrário, em relação a eles colocam que os PCN ainda não “desencadearam uma real discussão na área”, que se caracteriza por uma ausência de propostas educacionais. No entanto, a pergunta que formulam não avança, no sentido que gostariam, mas implica o retorno ao debate, numa tentativa de apreender sua questão de fundo. Afinal, o que significa formular uma proposta de formação ética como resposta a uma situação social dada? A partir de onde fundamentá-la?

Ao se referirem à ausência de questões centrais na área de ética e educação, os autores fazem uma comparação com a área de alfabetização e ensino de matemática, que contam com questões definidas. Essa comparação merece ser considerada. Talvez se trate de um ponto nodal, de uma diferença essencial. Ensina-se ética da mesma forma que se ensina a ler, escrever, interpretar textos, fazer contas, estabelecer relações lógicas, resolver problemas matemáticos? Uma proposta de formação ética demanda, sobretudo, como as demais áreas, um aparato didático, colocado a serviço da apreensão de um objeto específico? Ou, por diferença às áreas de conhecimento, a formação ética constitui-se em um aprendizado de outra natureza, cuja compreensão implica uma decisão mais radical sobre o que é a educação e qual a relação que essa estabelece com a ética?

Este trabalho considera a hipótese de que a natureza da formação ética é diferente da natureza da formação cognitiva, como também da formação afetiva, e que a apreensão do conteúdo que lhe é próprio escapa tanto à área da psicologia, quanto à das ciências sociais, à da ciência da educação ou à da ética. Afirma que uma proposta de formação ética não tem como ponto de partida princípios e intenções educativas, sejam oficiais ou particulares, ainda que formulados em referência ao contexto social que os envolve, senão que se origina diretamente de uma eticidade, que necessariamente a integra e da qual necessariamente participa. Compreende que o problema que se coloca atualmente na área de ética e educação, sua forma e conteúdo, resulta da eticidade presente, da maneira como se está hoje no mundo, dizendo respeito a ela e revelando sua constituição. Propõe-se, então, a abordar a produção da área, a partir da seguinte questão: em que medida a relação teoricamente estabelecida entre ética e educação considera a eticidade na qual já está dada a educação enquanto prática social, e em que

medida a ignora, traçando relações ideais e colocando a educação num dilema moral sem precedentes?

Das três tendências apresentadas atualmente na área de ética e educação (política, filosófica e psicológica), ao serem tomadas como expressão de um fenômeno histórico, torna-se possível extrair algumas questões-chave, articulá-las e expressá-las nestas tensões:

- a) educação e lógica do mercado;
- b) valores éticos ou morais e valores econômicos;
- c) princípios universais e identidades particulares;
- d) fundamentação teórica para a ética e proposta de ação pedagógica.

A idéia de crise é uma constante, embora adquira conotações diferentes: crise do capital (tendência política, de denúncia do ideário neoliberal), crise da cultura hegemônica (tendência política, multicultural), crise dos fundamentos (tendência filosófica), crise de valores (tendência psicológica).

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI vêm marcados por profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico. Em recente coletânea, por nós organizada (Frigotto & Ciavatta, 2002), analisamos que essas mudanças se explicitam por uma tríplice crise: do sistema capital, éticopolítica e teórica. (Frigotto e Ciavatta, 2003)

Convém aqui problematizar o significado da palavra crise e, principalmente, os sentidos que a palavra adquire no atual contexto. Em que medida a crise aponta hoje uma ruptura e em que medida aponta uma continuidade?

Frigotto (2001) e Frigotto e Ciavatta (2003) alertam, citando Mészáros, para o fato de que a chamada crise do capital representa o início de uma nova fase, em que o capital, tendo esgotado sua breve capacidade civilizatória, passa a espoliar os direitos adquiridos. Trata-se de uma nova etapa, marcada pelo mesmo e velho sentido da acumulação.

A cultura hegemônica está em crise? O que dizer, então, da globalização? Os fundamentos estão em crise? Mas a propalada crise dos fundamentos, causa do relativismo moral, não pode ser compreendida como um esgotamento de um certo modo de pensar? Um modo de pensar dualista, excludente, que triunfa com o Iluminismo e tem como consequência a oposição entre ação e pensamento, entre razão e tudo o que não é demonstrável, passível de explicação científica, entre realidade e ideal?

Conforme afirma Herman, no texto *A propósito das relações entre ética e educação*, “O debate educacional hoje é tributário da polêmica gerada pelo naufrágio da moralidade, como foi pensado pelos metafísicos modernos.”

Cabe, pois, perguntar: Em que medida as propostas de formação ética estão pensando a ruptura do modelo vigente? A marca do discurso é a formação do sujeito autônomo, crítico, reflexivo, do cidadão ativo, participante, responsável. Em que medida a projeção desse sujeito está em conformidade com o que a ordem atual demanda para reproduzir-se? Autonomia, crítica, reflexão, ação, participação são idéias que contrastam com a realidade de um mundo globalizado, regido pelas leis do capital; um mundo circunscrito às possibilidades de uma ordem social perversa, do qual se encontram excluídas outras formas históricas.

2.2.

PCN: uma expressão da vinculação da educação brasileira à lógica do mercado

A primeira produção que deve ser considerada na área é o documento *Ética*, que compõe os PCN³.

A revisão bibliográfica realizada por La Taille, Silva de Souza e Vizioli (cf. nota 4 deste trabalho) conclui que os PCN não desencadearam uma real discussão na academia.

Realmente, ao que tudo indica, os PCN não alcançaram o objetivo de se fazer referência nas escolas de ensino fundamental; a maioria dos professores sequer teve acesso aos documentos; entre aqueles que tiveram acesso, é irrisório o número que se deteve na leitura dos textos destinados às áreas de conhecimento, e em relação aos temas transversais, o desconhecimento da proposta é praticamente absoluto. Além disso, são poucas as pesquisas empíricas, que tomam por base o ambiente escolar, as práticas pedagógicas (Levantamento, 2004). Dessa forma, é necessário considerar que o debate então estabelecido não dispõe de instrumentos que contemplem diretamente a realidade da sala de aula e que os professores do ensino fundamental não se constituem nele interlocutores.

No entanto, com os pareceres apresentados ao MEC, por especialistas e professores especialmente convidados, sobre as propostas contidas nos PCN, para cada uma das áreas de conhecimento e para os temas transversais, emerge no cenário da educação brasileira um questionamento sobre o processo de elaboração dos parâmetros curriculares, a validade e a viabilidade de sua implementação. Esse questionamento remete a questões diversas, sob perspectivas variadas, fundamentando-se numa visão crítica sobre o contexto político que engendra os PCN, e podem ser apreendidas em bruto, considerando-se um ponto comum: a problematização sobre a vinculação da educação brasileira ao projeto político neoliberal⁴ global. É a partir de então que o debate sobre ética e educação, no Brasil, toma corpo e alcança a dimensão atual (Levantamento, 2004).

³ Aqui se fará referência ao documento destinado ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a à 8^a série).

⁴ Neste trabalho, neoliberal ou neoliberalismo são tomados numa acepção genérica, que diz respeito a toda e qualquer atitude ou ação política que se caracteriza por oposição tanto ao ideário socialista como comunitarista.

Os PCN, enquanto proposta realizada no bojo de um projeto político, contêm, latentes no seu texto, os conteúdos da experiência social de que se originam, remetem às condições gerais que propiciaram sua produção e constituem-se em um marco de uma nova configuração e visibilidade do tema ética e educação, ao tornar explícita a vinculação da educação brasileira ao projeto político neoliberal.

No artigo *Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão*, publicado na revista *Educação e Realidade*, em 1996, logo após ter sido apresentada pelo Governo FHC a versão preliminar dos PCN⁵, Antônio Flávio Barbosa Moreira lembra que os movimentos de reformulação curricular, entre os quais se insere o brasileiro, “são marcados pela visão neoliberal de educação”, cuja “preocupação dominante é a de colocar o currículo a serviço da homogeneização cultural”, acrescentando que essa não constitui “nem a melhor nem a única perspectiva de uma construção de uma escola de qualidade no Brasil.”

Para ser bem compreendida, é preciso considerar que a crítica de Antônio Flávio aos PCN se desenvolve num duplo viés: a denúncia do processo antidemocrático, autoritário, elitista, negador da diversidade de propostas educacionais construída na história da educação brasileira e das diferentes realidades culturais que integram o país, que caracterizou a elaboração dos PCN, e a denúncia da submissão do currículo aos interesses da economia, o atrelamento da educação escolar a um processo de modernização social excludente. A conjugação dessas duas denúncias dá a exata dimensão de como é movediço o solo em que se assenta a educação brasileira hoje. De um lado, a negação da prática educativa construída no Brasil; de outro, a vinculação ideológica da educação ao projeto neoliberal.

No decorrer de sua argumentação, tratando daquilo que se pode denominar como o princípio de exclusão, que marca tanto os PCN quanto a realidade social brasileira, o autor formula uma questão prioritária: de que lado, então, está a escola, dos que perdem ou dos que ganham? E adverte, ainda, para o fato de que o discurso neoliberal, que enfatiza a valorização do indivíduo, sua capacidade de iniciativa e seu espírito de competitividade, não se afina com a intenção de

⁵ A citada edição da revista *Educação e Realidade* traz, além de artigos sobre o tema “Currículo e Política de identidade”, um dossiê sobre os PCN, com cinco pareceres apresentados ao MEC.

produzir educandos, professores e escolas comprometidos com a emancipação de indivíduos e grupos oprimidos e com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Referindo-se aos princípios que norteiam o programa neoliberal de modernização, ele pergunta: “Pode-se construir uma sociedade moderna e democrática a partir de fundamentos sociais tão precários?”

Antônio Flávio afirma, na conclusão de seu texto:

Os novos conteúdos e os novos temas dos PCN não deverão configurar um currículo multicultural, no qual a opressão de certos grupos, a violência, a fome, a falta de moradia, o desemprego, a corrupção, o consumismo, o racismo etc, venham a ser tratados como produtos da história que homens e mulheres vêm construindo e que, a despeito das restrições estruturais, podem também ajudar a desconstruir. (Moreira, 1996)

Essas colocações contribuem para esclarecer a natureza e o alcance do problema que se coloca para a educação a partir de sua vinculação com o projeto neoliberal, tornada explícita pelos PCN. A natureza do problema é política, no sentido mais amplo que a política admite, e o seu alcance é determinante para a ação educativa.

A educação hoje é o instrumental do qual o modelo vigente não pode prescindir para sua continuidade e manutenção. Tal como é concebida, proposta e realizada oficialmente, encontra-se a serviço da ordem instituída. A única possibilidade que a educação tem de alterar esse sentido e transformar a eticidade na qual está é empreender uma ação investigativa no sentido de elucidar as condições que a determinam, as suas vinculações históricas, enfrentando cada uma das questões nodais que se colocam nesse processo.

A questão “de que lado está a escola?” remete a uma luta, um conflito, uma guerra. Há os que perdem, há os que ganham. E o que está em jogo é a própria vida. Ignorar, desconsiderar, camuflar o caráter bélico, agonístico que caracteriza o problema significa, fatalmente, fazer da educação uma prática de reprodução.

A proposta de ética dos PCN prega o consenso, através do diálogo e do cultivo de valores como justiça, solidariedade, respeito mútuo. Tem como proposta formar o cidadão crítico, reflexivo, autônomo, capaz de compreender historicamente as condições sociais em que vive e de transformá-las. O que isso significa nas atuais condições sociais?

O discurso sobre a ética em geral é marcado pela consideração sobre como as coisas deveriam ser. Mas, a partir de onde se estabelece isto: como as coisas

deveriam ser? De onde se julga o que é, instituem-se novas perspectivas e se valorizam possibilidades de ser? A ética diz respeito ao agir humano, consideradas as suas duas possibilidades genéricas: o bem e o mal. Mas o bem e o mal são idéias que se sustentam aonde, resultam de que? O que é uma vida boa, a felicidade, a justiça, a liberdade, o consenso, a autonomia, a cidadania?

Mesmo hoje, quando o grande desafio da ética contemporânea é a própria fundamentação do agir moral (Herman, 2001), falar em ética implica falar em princípios, e também em meios e fins. O problema ético, da ética, sempre remete ao absoluto. Se “as novas tentativas de fundamentação do agir moral preocupam-se em evitar o relativismo moral e buscam uma fundamentação não-transcendental” (*Idem*), e a questão que se coloca para a educação é a partir de onde estabelecer seus fins, isso se deve ao fato de que o relativismo moral se tornou absoluto; reivindica o estatuto próprio de fundamento. “A crítica radical destronou a consciência de si do lugar destacado que lhe conferira a filosofia moderna e com isso o universal viu-se forçado a renunciar à pretensão de fundamentação última, adentrando-se para o mundo histórico e social.” (*Ib.*, 2004)

A historicização dos valores e das idéias levou à relativização moral absoluta. Ou seja, precisamente à negação do relativo, que só existe por relação ao absoluto. Tanto o relativismo moral quanto a instituição de princípios absolutos negam a história enquanto processo criador, fixador e mantenedor de sentidos. Pois, “A referência ao absoluto torna concreto o relativo. Ela torna possível para nós uma compreensão mais profunda da história.” (Konder, 2003a).

No texto *Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?*, escrito em 2001, Pedro Goergen reflete:

Imanência e caráter histórico dos objetivos no novo cenário de incertezas, precariedades e paradoxos, caracterizam a educação contemporânea e particularmente a educação moral. A desestabilização do absoluto representa a passagem da univocidade do ideal para a pluralidade dos valores. Do ponto de vista clássico, segundo o qual o processo educativo significava a 'conformação' das crianças e jovens ao bem preestabelecido, o pluralismo moderno é paradoxal e até mesmo pós-moral. Do sentido transcendente, ao qual todos tinham de se adaptar, chega-se ao sentido negociado no interior do processo educativo. Este espaço educativo torna-se ele mesmo instituidor de sentidos. Nisso se resume a grande dificuldade da educação ética nos dias atuais. (Goergen, 2001)

Mas, como o espaço educativo se torna um espaço instituidor de sentidos e a dificuldade da educação ética nos dias atuais consiste precisamente em administrar o paradoxo que se estabelece entre um sentido não instituído e a exigência de se instituí-lo? De processo de aperfeiçoamento moral, a partir de fins

instituídos, a educação tornou-se, então, processo de instituição de fins? Não há um sentido instituído e a exigência ética é instituí-lo?

Por um lado, é preciso responder ao relativismo moral, sem recorrer a princípios absolutos, considerando a pluralidade, que se abre a partir da compreensão de que a instituição da ordem é sempre histórica. Por outro, faz-se necessário pensar o que significa conceber a educação como um espaço de instituição de sentidos. Pois, a compreensão de que os princípios não são absolutos não implica a compreensão de que eles não existam concretamente, de que não estejam instituídos. Ao contrário, a experiência contemporânea da cisão entre o sentido da realidade e o sentido ideal, que remete à chamada “crise dos fundamentos”, está contextualizada numa certa ordem, instituída por certos princípios.

Pode-se até conceber a educação como um espaço de instituição de sentidos, mas jamais de forma autônoma, senão que sempre a partir de um sentido já instituído, a partir de certos princípios. A imanência, a que Goergen se refere, remete ao aprofundamento das relações entre princípios, sentidos instituídos, possibilidades, e não à sua desvinculação. E o problema da educação ética se expressa mais propriamente na busca pela compreensão dos princípios do que na implementação dos fins do agir moral.

O princípio da ação educativa é a manutenção da ordem ou a liberação de outros sentidos históricos? Para manter a ordem, basta ignorar os princípios que os fins se reproduzem, independente dos meios utilizados. Para liberar sentidos históricos não instituídos, como, por exemplo, o de justiça social, deve-se desvelar os princípios da ordem e alterar a lógica do sentido estabelecido.

A cisão entre realidade e ideal reduz a realidade. A realidade não pode ser tomada apenas pela concretude que nela se apresenta num dado momento histórico. Pois, se o que deveria ser não é tomado como possibilidade da própria realidade, então como poderá vir a ser? De onde se instituirá?

O problema da educação ética hoje remete ao problema da exclusão do ideal como dimensão da realidade. Trata-se de uma exclusão que naturaliza as condições históricas, torna absoluto o circunstancial e priva a existência do empenho criativo, transformador.

Se a educação pretende atuar em outro sentido do instituído pela ordem vigente, não pode ignorar a luta, o conflito histórico que se estabeleceu entre a realidade e o ideal. Não pode ignorar que ao se produzir a fissura entre essas duas

dimensões subtraíu-se à realidade uma força que lhe era constitutiva e sem a qual ela perdeu o vigor. Tomar o ideal como um sentido do real significa mais do que poder atuar para transformar a realidade a partir desse sentido, significa experimentar a luta, o conflito, a diferenciação como um sentido da realidade, significa constituí-la de forças antagônicas, compreendê-la como movimento histórico.

Considerado esse contexto, esse sentido histórico da redução da realidade, de exclusão do ideal, de descaracterização da luta entre sentidos como princípio instituinte da História, o que significa formar para o diálogo e o consenso? O que significa formar para o diálogo e o consenso numa realidade caracterizada pela exclusão de todos os sentidos, além do sentido da exclusão?

É necessário avaliar sempre em que medida as propostas de formação ética dizem respeito ao estabelecimento de um vínculo diferente daquele estabelecido, e em que medida tratam-se de um ajuste para se colocar o bonde nos trilhos.

Enfatiza-se hoje, na educação, o caráter reflexivo da ética, por contraste ao sentido normativo que marca a moral. Nos PCN, nas propostas de tendência filosófica, fundamentadas na linguagem, no discurso, e ainda nos próprios estudos psicológicos sobre o desenvolvimento moral encontra-se presente essa distinção. Pretende-se que a prática reflexiva seja o caminho para a construção do sujeito crítico, autônomo, transformador.

No entanto, não se pode esquecer que se a ética é reflexão, é reflexão voltada para a ação, e que a ação, mesmo individual, é histórica, inscreve-se nas circunstâncias e nas possibilidades que se apresentam a cada momento.

Nesse sentido, o perigo que se coloca para a educação é duplo: tanto limitar a ação às circunstâncias quanto sugeri-la para além das possibilidades históricas. E precisamente nisso consiste uma deseducação ética. Para evitar isso, cumpre à educação, antes de tudo, buscar esclarecer o fim de sua própria ação, inscrita em princípios instituídos socialmente.

2.3.

Formação ética na escola fundamental hoje: entre a cidadania ativa e a condição de submissão ao modelo vigente

O ponto de partida de uma proposta de formação ética hoje é a lógica do mercado. A educação não está além dessa lógica determinante das condições de vida a nível global, que impregna a eticidade contemporânea. Está subjugada a ela, comprometida com seus princípios e seus fins. Não há como tangenciar esse fato; qualquer tentativa nesse sentido remete a ele. Afinal, de que falam, em última instância, tanto a perda completa das referências, anunciada pela pós-modernidade, quanto a propalada crise de valores sociais?, tanto o empenho em fundamentar a ética num princípio necessário, ainda que construído consensualmente, quanto a dificuldade de negociar interesses, seja no âmbito da relação entre países, grupos, interpessoal ou pessoal? De que fala tudo isso, senão da predominância da dimensão econômica sobre as demais dimensões da vida?. De que falam a degradação da experiência comunitária, a desvinculação afetiva com o outro, a descrença das circunstâncias, o desinvestimento da luta, o desestímulo em relação aos ideais, senão do comprometimento da vida com um sentido que a aliena, reduz, empobrece?

Frigotto e Ciavatta, em artigo cujo título, *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*, é sugestivo de seu alto teor crítico, afirmam que as reformas do governo Fernando Henrique Cardoso, culminadas com a aprovação da LDB, em 1996, e a publicação dos PCN imediatamente após, “foram alavancadas por movimentos internacionais comprometidos com a nova fase da ordem capitalista.”

De acordo com os autores,

Em seu conjunto, o projeto educativo do Governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste. (Frigotto e Ciavatta, 2003)

Ao seguir a linha de raciocínio proposta no texto, articula-se a aprovação da LDB e a publicação dos PCN, em 1996, com os acontecimentos internacionais da área da educação que antecedem esses dois fatos e chega-se à origem do

conceito de cidadania, tão caro às propostas educacionais oficiais hoje em todo o mundo, inclusive no Brasil.

Considerem-se os seguintes marcos internacionais na área da educação nos anos de 1990, retirados do referido texto:

1) *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

2) publicação do documento *Transformación productiva con equidad*, pela CEPAL; 1990.

3) publicação do documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, pela CEPAL; 1992.

3) Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, que produziu o *Relatório Delors*, entre 1993 e 1996.

4) publicação do documento *Prioridades y estrategias para la educación*, pelo Banco Mundial, em 1995.

Da idéia de satisfação das “necessidade básicas de aprendizagens”, veiculada pela conferência de Jomtien, às estratégias de “estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais” (Frigotto e Ciavatta, 2003), propostas pelo Banco Mundial, o conceito de cidadania alia-se ao de competitividade e ao de competência, integrando-se ao mundo produtivo, do mercado.

O processo de vinculação da educação brasileira à política neoliberal constitui-se e reconstrói-se a partir dos marcos citados, culminando por expressar-se na LDB e nos PCN, através de um conceito de cidadania desvinculado da tradição antidemocrática do Brasil.

No artigo *Analizando Aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais: na busca de um Intertexto*, publicado na *Revista Univille*⁶, em junho de 2004, que constitui uma análise da Introdução e Apresentação dos PCN, com base no

⁶ Revista editada pela Universidade da Região de Joinville – SC.

método de análise retórica, os autores⁷ chamam a atenção para o fato de que o documento faz alusão à “marca autoritária” da sociedade brasileira, de modo a “tornar presente, perante o auditório, fatos ou situações que não só suscitam a crítica em relação ao passado, mas também permitem justificar a continuidade e a necessidade da luta hoje.” Afirmam ainda que o conceito ampliado de cidadania ativa cumpre um importante papel no enfrentamento atual de questões históricas, como a discriminação e a exclusão social. No entanto, não deixam também de registrar a carência de fundamentação para a noção de cidadão ativo, definido como “criador de direitos”, bem como de razões “que mostrem por que a história pode ser considerada descontínua, marcada por rupturas. Para combater a visão linear e progressiva não basta, portanto, afirmar que os processos históricos *não são assim...*”

Certamente, não basta. Mais do que isso, afirmar que não é assim significa iludir sobre o que é. Afinal, “A dimensão de continuidade na história (hegemonia conservadora) tem prevalecido e continua prevalecendo sobre a ruptura.” (Konder, 2003a). A experiência histórica presente é precisamente a da continuidade, linearidade. Ainda não se alterou essa lógica, não se rompeu concretamente com ela. O discurso é uma arma poderosa, mas não autônoma. Funciona em aliança com a ação, com a complexidade dos mecanismos que a movem para um determinado fim. Não se transforma a concretude da vida com a força da argumentação. Para isso, é necessário alterar o sentido da ação. E, para alterar o sentido da ação, é necessário apreendê-lo na totalidade que o constitui.

“A atribuição à história de um sentido objetivamente dado é um artifício ideológico que visa a impedir que os sujeitos se sintam postos diante de uma história que está em aberto e cujo ‘sentido’ será aquele que eles lhe conferirem. Nada é definitivo, irrevogável.” (*Idem*).

No entanto, como desconstruir esse artifício ideológico? Ignorá-lo ou subestimá-lo significa atuar de modo a perpetuá-lo.

O “cidadão ativo” é o “criador de direitos”. A educação é processo, não produto.⁸ Afirmações como essas mais ocultam do que iluminam o caminho rumo

⁷ Renato José de Oliveira, da FE/UFRJ e alunos de graduação da UFRJ e membros do grupo de pesquisa que desenvolve o projeto *A ética nos projetos pedagógicos escolares*, apoiado pelo CNPq.

⁸ Trata-se de uma citação de Goergen a Oelkers, no texto *Educação moral: adestramento ou prática reflexiva?*, 2001.

a uma formação ética, conforme a pretensão explicitada no discurso: uma formação capaz de transformar a eticidade. Pois, trata-se de uma construção, uma possibilidade, uma conquista, não de um dado. Sem uma luta, travada na concretude dos fatos, da história, não se poderá alcançar tal meta. E o ponto de partida dessa luta não é senão a afirmação, ainda que baseada na absoluta recusa, das limitações, das determinações, das condições presentes que se vive. Afinal, como se pode mudar o que é, sem chegar a ver exatamente como é? Como se pode construir algo novo, ignorando as implicações daquilo que se apresenta?

Historicamente, entendemos o problema da cidadania, no Brasil, como uma questão mal resolvida. A questão da cidadania é, originalmente, uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que teria se prolongado sob o fenômeno da exclusão dos “cidadãos” brasileiros de diversas instâncias da vida social. A questão que lhe está subjacente é sobre quem pertence à comunidade política e, por extensão, quem são os cidadãos e quais são os seus direitos de brasileiros. (Frigotto e Ciavatta, 2003)

Quem é o criador de direitos, no Brasil e no mundo, hoje, quando o capital ameaça espoliar, um a um, os direitos sociais adquiridos (Frigotto e Ciavatta, 2003)? A histórica conquista dos direitos: a quem ela pertence? De que história se trata esta, em que nos inscrevemos cotidianamente, enquanto cidadãos, sujeitos, simultaneamente ativos e passivos, mas sobretudo homens, necessariamente éticos, porque participantes de um mundo, um sentido comum, ainda que esse sentido nos aparte de nós mesmos, nos aliene e nos aprisione às circunstâncias, impedindo-nos de vermo-nos além delas e de integrarmo-nos ao todo das possibilidades históricas, de nossas próprias possibilidades?

No atual estado de coisas, ao se falar em sujeito, em processo de formação, não se pode deixar de formular esta questão:

“Se todas as coisas tendem a se transformar em mercadorias, se a própria força humana de trabalho (a criatividade dos homens!) é vendida por um salário, onde podem ser enxergados os sujeitos humanos, aqueles que transformam o mundo e se transformam a si mesmos?” (Konder, 2003a)

Para, como bem pretende Goergen (2001), “(...) enfrentar o paradoxo da educação moral, que consiste na tensão entre o permanente e o transitório (...)”, faz-se preciso, antes de tudo, propiciar que o transitório transite, e não se instale como lei necessária, eterna. Nessa libertação do transitório do permanente, nessa distinção entre um e outro, consiste hoje uma autêntica formação, transformação ética.

Pensar os meios para essa libertação é hoje, sem dúvida, uma ação que cabe também à educação. Uma ação radical, que implica pensar sobretudo a

natureza do saber que se valoriza no espaço da escola. Pois, se o saber instrumental, científico, é indispensável para o encaminhamento satisfatório, adequado, dos problemas que se assomam na vida prática, não o é menos o saber não-instrumental, existencial. Desse saber – não específico, não direcionado, livre de objetos pré-determinados, não comprometido com o sentido usual das palavras e das coisas – depende, sobretudo, a criação de novos sentidos, a abertura de novas possibilidades.

Sobre a natureza do saber ético, são esclarecedoras as idéias de Wittgenstein, expressas em uma conferência, datada de 1929. A partir da distinção estabelecida pelo filósofo, longe de se poder elaborar uma proposta de formação ética, há muito o que se pensar sobre a pretensão de sistematizar um conteúdo simplesmente irreduzível. Por esse motivo, considera-se que vale a pena convocá-las o quanto antes para compor este debate.

O texto a que se refere foi afortunadamente encontrado na internet, em meio à pesquisa bibliográfica que antecedeu este trabalho. Trata-se de um paradoxo muito bem articulado: Wittgenstein, um lógico, profere uma conferência sobre o tema ética, em uma associação denominada *The Heretics*, focando o sentido do miraculoso, do sobrenatural e, assim, relacionando ética à religião. O autor fala àqueles que em nada crêem e que a tudo pretendem atribuir uma explicação científica, precisamente àqueles que acreditam desvelar a verdade, sobre a dimensão oculta da verdade, sobre o sentido da verdade que lhes escapa sempre, ainda que nunca se dêem conta. A linguagem não comporta a verdade; a verdade a transcende. A linguagem só pode expressar fatos, um sentido relativo, específico, trivial, enquanto que a ética refere-se ao absoluto, “não é para alguma coisa, é”. O ético não está dado na linguagem, a linguagem não estabelece a diferença própria do ético. A linguagem é a linguagem da faticidade, da ciência. “Nada do que somos capazes de pensar ou de dizer pode constituir-se o objeto da ética”, afirma Wittgenstein, em um trecho; e em outro: “A ética, se ela é algo, é sobrenatural e nossas palavras somente expressam fatos, do mesmo modo que uma taça de chá somente pode conter um volume determinado de água, por mais que se despeje um litro nela.”

Wittgenstein atinge, então, um ponto nodal para a educação, uma vez que predominam na área propostas de formação ética fundamentadas na linguagem: o que torna o sentido ético indizível não é a ausência de expressões corretas, mas a

falta de sentido que lhe é própria, constitutiva de sua essência. O que se pretende com a ética, sublinha o autor, é “ir além do mundo, o que é o mesmo que ir além da linguagem significativa”.

A linguagem não apenas diz; sobretudo no que se refere à ética, a linguagem é silêncio.

Wittgenstein conclui:

Essa corrida contra as paredes de nossa jaula é perfeita e absolutamente desaperançada. A Ética, na medida em que brota do desejo de dizer algo sobre o sentido último da vida, sobre o absolutamente bom, o absolutamente valioso, não pode ser uma ciência. O que ela diz nada acrescenta, em nenhum sentido, ao nosso conhecimento, mas é um testemunho de uma tendência do espírito humano que eu pessoalmente não posso senão respeitar profundamente e que por nada neste mundo ridicularizaria. (Wittgenstein, escrito em 1929, capturado em 2003)

Nessa conferência, um ponto merece ainda atenção. Wittgenstein, ao mesmo tempo que desvincula a ética da linguagem significativa, do conhecimento científico, reintegrando-a a um sentido irreduzível, esclarece que esse sentido, embora deva ser considerado e respeitado pela filosofia, não é o seu objeto próprio. Para ele, o objeto próprio da filosofia é a linguagem, a lógica, com seus pressupostos, ou seja, aquilo que é passível de ser significado, analisado, demonstrado; a filosofia, portanto, exclui a ética; a ética relaciona-se à religião, situa-se no terreno dos fenômenos humanos não passíveis de serem compreendidos. Wittgenstein diz aos heréticos que aquilo em que eles não crêem faz também parte do mundo, é real, embora não possa ser conhecido pelos meios por eles privilegiados, precisamente, os científicos; e que a atitude religiosa, a aspiração ao absoluto merecem o devido respeito, por ser uma “tendência do espírito humano”; diz também que, considerando a esfera da ciência e a da religião, a filosofia pertence à primeira, enquanto a ética pertence à segunda.

A ética: diz do sentido último da vida; não pode ser uma ciência; nada acrescenta ao conhecimento.

Aqui, essas proposições, diferentemente de como foram encaminhadas por Wittgenstein, são tomadas como sugestão para se situar a ética como pensamento que está para além da dicotomia entre ciência e religião, no contexto de uma filosofia que se ocupe tanto do explicável quanto do irreduzível, compreendendo a realidade como síntese impossível dessas duas dimensões. Abre-se, então, uma perspectiva que alia e compromete educação e ética no resgate de um sentido histórico que permanece até então oculto, silenciado.