

## 5 Conclusão

Aqui se buscou inserir a perspectiva de Walter Benjamin no atual debate sobre ética e educação.

Para isso, primeiro se situou o tema no contexto das reformas educacionais, desencadeadas no âmbito internacional nos anos 1990. Depois, delimitou-se o fenômeno ao Brasil, tomando como marco a publicação dos PCNs, entre os quais se inclui o documento *Ética*.

Considerou-se, então, a produção recente na área, publicada no Brasil, a partir de meados dos anos 90. O material coletado sugeriu três tendências principais: política, filosófica e psicológica; cada uma delas revelando problemas e os encaminhando, de acordo com suas especificidades teóricas e metodológicas.

Tratou-se, depois, de retomar o tema, de acordo com o recorte proposto, reconduzindo o conjunto das produções consideradas ao contexto que lhes deu origem, ou seja, às relações sócio-políticas que tornaram possíveis a publicação dos PCNs e também uma nova configuração da área de ética e educação.

Afirmou-se, com base na análise do documento *Ética* dos PCN e de textos críticos sobre o processo de elaboração dos parâmetros curriculares, bem como sobre a metodologia e os conteúdos neles propostos, que a publicação dos PCN torna visível a vinculação da educação brasileira à lógica do mercado, constituindo-se, assim, um marco que define os novos rumos do debate que se trava sobre o tema aqui em questão.

A vinculação entre a educação e a lógica do mercado é aquilo de que tratam os textos recentemente publicados sobre ética e educação, ainda que, via de regra, não se encontre neles referência explícita a esse aspecto; como é o caso dos textos que se integram à tendência filosófica e psicológica, conforme consta na parte 2 desta dissertação.

O procedimento de remeter as produções a uma origem, a partir da qual se apreende seu conteúdo estrutural, propiciou, por um lado, abordar o material de análise como uma totalidade; em segundo, considerar melhor as especificidades que se apresentam. Dessa forma, foram extraídas do debate questões-chave,

expressadas nas seguintes 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 revisão bibliográfica feita na parte 2 do presente trabalho já se constituiu em diálogo com a filosofia de Benjamin. A abordagem do tema ética e educação foi construída, desde o primeiro momento do processo desta dissertação, articulando-se os três elementos essenciais que a compõem: o debate acadêmico sobre o tema, a filosofia de Benjamin, a prática pedagógica – aqui apreendida sob a perspectiva de sete professores do ensino fundamental.

Dessa forma, não se partiu de uma idéia prévia sobre o que era a ética na educação, senão que se buscou representar a idéia onde se ancora o fenômeno (a relação atualmente estabelecida, no contexto do ensino fundamental, no Brasil, entre ética e educação), buscando tomá-lo em sua concretude: as propostas oficiais, os textos acadêmicos, a visão dos professores, a partir dos problemas levantados nesses âmbitos.

A filosofia de Benjamin representou aqui tanto uma possibilidade de enfoque, quanto de método e de análise. Trabalhar o problema da ética na educação com Benjamin significou formulá-lo e encaminhá-lo tornando-o passível de revelar sua estrutura interna, sua historicidade, suas aspirações; ou seja, de se fazer compreender tanto em suas determinações e condicionamentos históricos, suas articulações com a lógica de onde se origina, quanto no que aponta enquanto ruptura e descontinuidade em relação ao que se encontra instituído.

A ética foi elaborada no sentido de compromisso histórico, tomando-se por isso uma integração entre homem e mundo que, ao mesmo tempo em que constitui (a “plasmação do ético”, religiosa, imediata, segundo Benjamin, no texto *O Ensino de Moral*, considerado na parte 3 desta dissertação, *Uma ética em Benjamin: acolhimento, recusa, transformação*), abre-se a uma renovação constante (educação ética).

A noção-chave de compromisso histórico, formulada a partir dos textos de Benjamin e dos comentadores de sua filosofia, aqui eleitos como interlocutores: Konder, Rouanet e Bordin, permitiu tanto apreender a ética mais totalmente quanto desdobrar conteúdos a ela inerentes.

A ética diz respeito ao mundo do homem, e o mundo do homem é o mundo onde a ação se fundamenta em algo diverso das causas naturais. A ação do homem é histórica, transforma o mundo; e transforma-o a partir de condições concretas, em direção a algo que se projeta. Tanto as condições de vida determinadas a cada momento, quanto o projeto de trabalho, de ação, traçado sobre essas condições são constitutivos do mundo humano; são neles historicamente *dados*. Estar no mundo, no mundo do homem, o mundo ético, significa, desde sempre, ao mesmo tempo, compartilhar determinadas condições de vida e empreender conjuntamente ações em direção a um projeto. A ética diz respeito, portanto, a uma realidade histórica.

A realidade histórica é a base do mundo ético. Por isso, antes de tudo, trabalhou-se aqui no sentido de elucidar a lógica que rege as relações sócio-políticas, às quais a educação encontra-se necessariamente vinculada. No entanto, com Benjamin, compreendeu-se que a realidade histórica não se limita ao que se institui como ordem, mas também abarca todas as realizações humanas excluídas da ordem instituída. A história não se circunscreve à história oficial; trata-se de um processo absoluto, onde se inscrevem todas as possibilidades humanas, realizadas, idealizadas, abortadas, esboçadas a qualquer momento, de todos os tempos. E é sempre possível resgatá-las, atualizando-as, desde o que se coloca no momento presente, que é sempre o momento em que se age, o momento da ação.

Se, no mundo atual, a realidade implica a negação de todas as outras possibilidades humanas que não *servem* ao projeto traçado, o que acontece, nessa realidade, é uma naturalização do projeto histórico. Essa naturalização do projeto histórico, humano, tem várias conseqüências, obviamente éticas, já que remete ao que sustenta a relação entre homem e mundo. A principal delas é a destituição do homem de seu papel de agente histórico. No lugar de ser aquele que trabalha as condições dadas no sentido de perpetuá-las ou de transformá-las, de acordo com um projeto coletivamente estabelecido, o homem é aquele que serve às condições dadas, como um autômato, ignorando mesmo em que direção está empenhando suas forças. Outra conseqüência, na verdade outra face da destituição do homem de seu papel histórico, é a idealização do projeto humano até a medida da sua desrealização. Ou seja, por um lado, o homem nada pode, pois seu movimento histórico está condicionado num sentido unívoco; de outro, o homem também nada pode, porque o ideal demanda que ele seja exatamente aquilo que ele não é – livre, autônomo, criador, crítico, reflexivo – e que nunca poderá sequer projetar na

concretude de sua existência, se não puder dispor plenamente daquilo que lhe é mais próprio, ou seja, a possibilidade de compartilhar a experiência histórica.

A filosofia de Benjamin, conforme exposto na parte 3 desta dissertação, atinge em cheio essa problemática, expressa na tensão entre vida e ideal, tão cara ao tema da ética.

O compromisso de restituir à própria vida a dimensão do ideal, historicamente excluída, é uma marca do pensamento de Benjamin, que pode ser detectada tanto em sua teoria da história, quanto em sua teoria do conhecimento ou da linguagem.

Para o filósofo, trata-se de agir e de pensar de forma a tornar a vida, a realidade, uma integração, um todo das possibilidades humanas. Precisamente isso constituiu a sua luta, travada com determinação no âmbito da filosofia.

A filosofia, para Benjamin, representa a possibilidade de integração humana, histórica, vital. O pensamento é o que se apresenta, historicamente, como desvio à ordem instituída.

A modernidade deveria, poderia, ter se constituído a realização do projeto humano no todo das suas aspirações históricas. No entanto, ao contrário disso, a modernidade representa o triunfo de uma das múltiplas vertentes das lutas e das realizações históricas. Essa vertente predominante, a da história dos vencedores, define-se a partir da centralidade que o mercado assume na vida social, numa articulação estreita com a técnica e a ciência, apresentando-se como a única versão histórica, como coroamento natural e necessário da ação transformadora, humana, sobre a realidade.

Isso – esse sentido, essa ordem, essa lógica instituída – não se trata de um engano passível de ser corrigido desde algum ponto específico, através de uma ação circunscrita a um âmbito da realidade; trata-se, de outro modo, da edificação de uma forma de ser no mundo cuja intervenção demanda a reunião de todos os esforços possíveis, advindos de todas as dimensões da realidade.

A consequência mais desastrosa desse processo é a pobreza, o estado de depauperamento quase absoluto a que foi relegada a própria vida humana. Os recursos dos quais se dispõe para mudar esse estado são escassos, pois, o empobrecimento atinge as relações dos homens com as coisas, consigo mesmos, entre eles, com o próprio sentido de mundo. A linguagem foi reduzida à dimensão comunicativa, a vida social foi reduzida à dimensão econômica, a verdade foi reduzida ao saber científico, a razão foi reduzida à instrumentalidade.

Nesse contexto, onde o que se transmite não é mais a experiência humana que se desdobra no tempo, mas a *secura da informação* (Konder, 1999), onde o saber não mais se integra à vida e onde a própria vida encontra-se desprovida de sentido (tanto que só se faz perguntar pelo *sentido da vida*), o pensamento é o que pode ajudar a reunir esforços e integrar possibilidades.

Considerando isso, tomar a ética enquanto compromisso histórico implicou aqui duas coisas: uma, procurar esclarecer devidamente os aspectos principais das condições históricas específicas que condicionam o fenômeno de que se trata, a lembrar, a relação estabelecida entre ética e educação, no Brasil, a partir da década de 1990; outra, compreender de que forma o pensamento pode ser válido diante dos problemas concretos, levantados no âmbito do fenômeno apreendido. A primeira das implicações decorrentes da abordagem do tema ética e educação em diálogo com a filosofia de Benjamin foi encaminhada na parte 2. A segunda constituiu o objetivo da pesquisa de campo desenvolvida com sete professores do ensino fundamental e apresentada na parte 4 que integra este trabalho.

A ética, embora diga respeito à ação humana, diz respeito a ela num sentido absoluto, não no nível do comportamento, das atitudes, dos procedimentos.

Educação ética, para Benjamin, nada tem que ver nem com o cultivo do dever ou da boa conduta, nem com a instituição de princípios racionais de convivência social, nem com uma abordagem psicológica do educando.

Para o filósofo, educação ética é aquela que confere “expressão às insuficiências da formação atual (...)”; “(...) combate o elemento periférico, carente de convicção, em nosso conhecimento, combate o isolamento intelectual da formação escolar.”; aquela que propicia “apreender a história desse material de formação, (...) a história do próprio espírito objetivo”; e que se constitui uma “transição para um novo ensino de história, no qual o presente encontre sua inserção histórico-cultural.” (Benjamin, 1984d, 2002b)

Dessa forma, coloca-se para a área de ética e educação um problema importante a ser enfrentado: o conteúdo próprio da ética não é passível de ser racionalizado, não pode ser didatizado.

Sobre isso, Benjamin é bastante claro: “Uma vez que o processo de educação ética contradiz, por princípio, toda racionalização e esquematização, então ele não pode ter nenhuma afinidade com o ensino didático”; “o ensino didático, com os seus fundamentos racionalistas e psicológicos, só pode atingir o

empírico, o que está prescrito, mas jamais a atitude ética.” (*O ensino de moral*, 1984d, 2002b)

À didatização da educação ética, à racionalização dos conteúdos éticos condizentes com uma idealização da humanidade do homem, contrapõe-se, então, o pensamento sobre as condições de vida concretas, numa articulação com as lutas que foram excluídas da história oficial, com o objetivo de integrar o presente a um processo histórico absoluto, humano, e, assim, libertar a realidade do estado de relativização de que se encontra cativa. É através do pensamento que o presente pode revelar-se em todas as suas possibilidades históricas.

Nos diálogos sobre ética, realizados com sete professores do ensino fundamental, e analisados na parte 4 desta dissertação, tratou-se de colocar em prática a proposta de pensar sobre os problemas que se apresentam. O propósito que moveu o processo foi o de fazer uma experiência metodológica com o objetivo de propiciar uma experiência de pensamento.

Para os fins que aqui se perseguem – investigar de que forma o pensamento, na perspectiva aberta pela filosofia de Walter Benjamin, pode contribuir para enriquecer o debate sobre ética e educação travado hoje, no Brasil, no âmbito do ensino fundamental – o material coletado em campo foi bastante revelador.

Pensar não é realmente algo comum, habitual, nem na vida cotidiana, nem profissional. De modo geral, diante da abordagem da pesquisadora – construída no intuito de desarticular a racionalidade, o esquema intelectual do discurso –, os professores entrevistados explicitaram **medo de errar**. Em alguns casos, como no da PM, o medo de errar encontrou, inclusive, uma justificativa “ética”, que pode ser expressa nestes termos: não posso falar disso, porque não sei do que se trata direito, vou acabar envolvendo situações e pessoas, vou julgá-las, e isso é antiético. Diante do medo de errar, de explorar o que não se conhece, o pensamento se detém.

A atitude inicial dos professores em relação à proposta de dialogar sobre ética pareceu oscilar entre falar sobre o que se sabe que é bom e correto e não falar sobre contradições, impasses. A colocação do Dilema de Heinz pela pesquisadora significou, em seis dos sete casos considerados, a possibilidade de se arriscar além de caminhos já conhecidos. Esse momento propiciou a emergência de dúvidas, questionamentos, contradições, tanto pessoais quanto profissionais.

Sem dúvida, tratou-se de um processo difícil, de um exercício de superação de limites, tanto para a pesquisadora, que se arriscava na experimentação de formas de intervenção não sistematizadas, quanto para os professores, que se arriscavam na experimentação de se enfrentar com questões para as quais não tinham respostas.

No entanto, constituiu-se também um processo rico, no qual as bases firmadas para o diálogo propiciaram, para entrevistado e entrevistadora, o levantamento de problemas e a formulação de perguntas que, à revelia de não poderem ser nem pronta, nem sistematicamente respondidas, merecem ser integradas ao horizonte da ação educativa, no sentido de uma intervenção ética.

Junto com os professores entrevistados, a partir dos problemas levantados por eles, desde os questionamentos considerados em cada diálogo realizado, a pesquisadora formulou uma lista de perguntas, apresentadas a seguir, com o objetivo de serem incorporadas ao debate em curso na área de ética e educação:

Qual a relação entre ética e sobrevivência? O professor pode fazer algo diante de tanta carência material, dos alunos e da escola pública? Se não há vontade política, se quem poderia fazer alguma coisa não faz, se a maioria das pessoas sequer tem consciência do que são, das suas condições, das suas possibilidades, dos seus direitos e deveres sociais, como podem fazer algo por si mesmas e transformar suas condições de vida ou sua relação com elas? Na escola pública, a defasagem é grande, não há nada a fazer, porque não se pode reprovar. A escola, o professor são avaliados por parâmetros políticos desvinculados da prática pedagógica. É ético aprovar o aluno sem que ele saiba nada? O professor que acompanha as novas demandas, deixando de priorizar o conteúdo, passando a priorizar a formação de valores, o amadurecimento do aluno, ele está se adaptando, abrindo mão de seus ideais, ou está acompanhando, reestruturando, reelaborando, transformando-se junto com o seu mundo? A relação entre o ideal de um projeto e a lógica institucional é sempre de perversão; o poder é sempre perversão? O conteúdo perdeu a importância, é mais importante formar valores? Como resolver o dilema do que é necessário aprender? O que é ético parte do professor: propor conteúdos não significativos, ou ser coerente com a realidade do aluno? De que forma o nível cultural dos alunos influencia sua visibilidade, reflexão, crítica, sobre a predominância do valor do dinheiro sobre os outros? Como aproximar os conteúdos de história do cotidiano do aluno, estabelecer uma relação entre eles e os grandes temas éticos? Qual a diferença entre naturalização

e relativização dos acontecimentos históricos? Como pensar a relação entre as situações de exceção, específicas, e a regra, a correção? Todo espaço social, incluída a escola, pauta-se em um modelo de comportamento necessariamente excludente? Qual a diferença entre correção, moralismo, ética? Em que o professor pode se ancorar para se sentir mais à vontade, menos inseguro, para encaminhar questões com os alunos que envolvem preconceito sexual, racial, etc? Qual o nível de confiabilidade de um discurso politicamente correto? Como conceber o trabalho como processo de conquista, via de acesso ao que se deseja?, como opor trabalho a facilidade, imediatismo? Conhecer acarreta como consequência uma situação de desconforto em relação às coisas, ao mundo? Como pensar o conflito entre o saber, a vontade individual e os princípios coletivos? É melhor saber ou ignorar? O que é a verdade, onde ela se encontra, é objetiva ou subjetiva? Qual a objetividade da verdade? De que forma o indivíduo pode se relacionar com a verdade? Verdade é coerência? Verdade é transparência sobre os critérios de avaliação? É necessário ser infeliz para ser ético? O que é a felicidade? Qual a relação entre ética e felicidade? Por que se cai em incoerência ao pensar?

Um dos professores entrevistados, o PEF, na sua resistência em validar a proposta da pesquisadora, de pensar sobre os problemas da prática pedagógica, lançou uma questão relevante, cuja exploração, acredita-se, permite esclarecer as bases em que se assenta a presente dissertação.

“Ah, filosofia é mole. Filosofia pode tudo. A vida é que derruba.” (E3, PEF).

Diante dessa oposição convencional entre vida e filosofia, pergunta-se: o que pode então a filosofia quando parte do compromisso de enfrentar os problemas concretos da vida?

Nesse sentido, que se buscou aqui tornar presente, o que mais propriamente a filosofia pode fazer é abrir a perspectiva de enfrentamento dos problemas, muitas vezes obstruída pelo conhecimento instrumental.

A tarefa da filosofia não é construir um mundo ideal para ser habitado pelo homem ideal. É colocar o homem concreto em contato direto com o todo das aspirações históricas, que lhe diz respeito.



Hoje, constituem marcas de uma concepção de ética predominante na educação a correção política como postura, a negociação como estratégia, o consenso como meta. As dificuldades que se levantam aqui em relação a isso não se devem a uma negação dos valores humanistas que se diz através dessas práticas intentar preservar. Ao contrário, devem-se a um questionamento sobre em que medida essas marcas não escondem, camuflam, ocultam a luta histórica pela instituição desses valores; em que medida essas práticas não revelam uma resignação diante das circunstâncias e um abandono dessa luta que permanece inacabada, em estado de espera por ser retomada, levada adiante.

O problema ético que se coloca diante da meta do consenso é a exclusão da perspectiva da luta pela transformação das condições da realidade.

Sem enfrentamento, sem resistência, sem luta, afirma Benjamin, nas teses sobre a História, a história é um tempo vazio e homogêneo, marcado pela marcha rumo ao progresso. E o progresso, não é necessário especular onde leva, cada um hoje sabe muito bem em que ponto desemboca essa idéia.

Mas, para a educação, o que significa reinserir no horizonte da prática pedagógica a perspectiva da luta?

Essa resposta permanecerá em aberto. O objetivo que este trabalho cumpriu foi o de formulá-la.

Com referência, entretanto, nos diálogos com os professores aqui apresentados, alguns caminhos com certeza se fazem visíveis. No que diz respeito à postura do professor, a perspectiva da luta demanda, certamente: enfrentar as contradições, os impasses, os problemas, sem se deter diante do medo de errar; resistir à oferta de esquemas didáticos; avaliar, distinguir as intenções de cada nova proposta; pesar, a cada negociação política, institucional, em que medida estão em jogo os próprios princípios que movem sua ação pedagógica.

“Pensar é doloroso. (...) porque você tem que abrir mão de crenças e verdades”, afirmou a PLP, no último diálogo com a pesquisadora.

Em sintonia com a filosofia de Benjamin, arrisca-se ainda uma pergunta: e de que nos servem as verdades e crenças a que tanto nos arraigamos, e sem as quais imaginamos que não poderemos viver? Será que se pensarmos sobre em que elas se sustentam e a que caminhos nos levam a projetar nossa existência, será que dessa forma, o pensar, além de ser doloroso, pode significar também um alívio?

Afinal, “Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela.” (Benjamin, 1994a)