

ÉTICA, EDUCAÇÃO E ALGUNS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Divino José da **Silva** – UNESP

Para que evitemos os idealismos ao tratarmos dos vínculos entre ética e educação, acreditamos que seja necessário tratar de 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 “conversação”, 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-la¹. 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, em razão das profundas mudanças ocorridas no âmbito da cultura. A fragilidade dessa relação se evidencia, sobretudo, 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 admitia-se, 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 esta função.

Este breve diagnóstico acerca 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

¹ A respeito desses vários modos de justificar essa relação consultar Goergen (2001, p. 150).

descreve Goergen (2001, p. 152-153), a idéia 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 que possibilitem testar proposições morais em contextos culturais determinados. Portanto, requer um clima cultural e social que favoreça o desenvolvimento de tais disposições.

Assim, 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 a partir do 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 que 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 a ação pedagógica como lugar da formação da autonomia da vontade.

Tudo isto 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, que 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 tratarmos 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 recorremos, sobretudo, as análises² que Jurandir Freire Costa (1994; 1998a; 1998b; 2004) e Yves de La Taille (2009) têm feito da nossa realidade brasileira. Nesta análise da nossa “cultura moral” eles identificam os seguintes aspectos: cinismo, delinqüência, narcisismo, competitividade e hedonismo.

Ao tratar dos aspectos do cinismo presente em nossa cultura, Costa (1994) reporta-se ao livro “Crítica da razão cínica” de Peter 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 novas³ dizendo que são ou foram criadas para não serem cumpridas. Obviamente que, muitas vezes, falta ao Estado a capacidade de fiscalizar o cumprimento das leis, mas por outro lado estamos acostumados a esta cultura da burla à lei. Isto 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 esta descrença na lei resulte da sensação de que, no âmbito dos poderes reguladores do Estado tudo, quase sempre, termina em *pizza*. Isto, parece, tem nos levado a agir acreditando que o melhor e o mais vantajoso é não cumprir a lei. Quando adotamos esta atitude como norma, beiramos as fronteiras do suicídio coletivo, visto que mais vale driblar as leis do segui-las. Então, caímos numa espécie de vale-tudo. Neste 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. Nestas situações, comenta Costa

² Recorreremos a outros autores para abordar aspectos da nossa cultura moral, no entanto, utilizaremos mais intensamente Costa (1998a, 1998b, 2004) e La Taille (2009).

³ 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.

(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, pois se trata de uma “(...) *mutação nas estruturas de racionalidade em operação na dimensão da práxis.*” (p. 13). Essa mutação decorreria, para o autor, da 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 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 todo modo, 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 delinqüência 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 pune as transgressões, sobretudo, quando são praticadas pela elite política e econômica brasileira. Política e delinqüência no Brasil são separadas por um fio tênue. Não é exagero dizer que há em nosso país uma forte tendência em desvalorizar e esvaziar a política, muitas vezes posta a serviço da marginalidade e da delinqüência, ocasiões em que predominam os interesses particulares sobre a esfera pública. Nestas 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 idiosincrasia 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, pois 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 a esfera privada associa-se imediatamente à moral do espetáculo, a qual se define, na leitura de Costa (2004, p. 227), a partir de uma “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 interpõem 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, pois não é qualquer que pode dizer qualquer coisa de qualquer lugar, por essa razão produzem a intimidação ao mesmo tempo em que faz circular formas de dominação.

Na sociedade do espetáculo, ressalta Kehl (2004), o indivíduo ficou refém das imagens que o mercado produziu dele, a partir das 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, pois o mesmo é regido pelo desejo e a fantasia de pertencer à realidade-espetáculo. Esta imagem-espetáculo, que porta em si formas de dominação e subjugação, se sustenta em preferências, afetos e simpatia, pois a publicidade, explica Khel (2004, p.61), desperta sentimentos, desejos e vende sonhos, atitudes e valores mobilizando no nosso inconsciente “objetos imaginários de satisfação do desejo (...).”

Assim, parece que estamos mergulhados na cultura do narcisismo⁴ que se alimenta da cultura do consumismo. Segundo 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 baseada na vida reta e justa passou a conviver na atualidade com uma idéia de Bem que se define a partir da distância ou proximidade a “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), a idéia do cuidado de si que em outros tempos estivera voltada para o desenvolvimento de atributos da alma identificados com sentimentos morais, observa-se hoje que esta noção de cuidado de si volta-se 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 estóico 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 transferido para a ciência. A felicidade, a vida boa, está condicionada aos cuidados com o corpo

⁴ 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 à psicanálise enquanto a “a condição mental indispensável à aquisição do sentimento e da consciência de identidade subjetiva.”

prescritos pela ideologia científicista. A realidade corporal, nota Costa (2004, p. 192), passa a ser cultivada tendo em vista propósitos morais: “Nunca, entretanto, havíamos imaginado que a forma corporal pudesse ser garantia de admiração moral.” Assim, a performance corporal adquiriu tanto 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 vitimadas 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 que despendem energia de maneira desregada; os obesos, 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, pois não souberam impor ao corpo a vontade. Por essa razão, ressalta Costa (2004), devem se sentir doentes e ao mesmo tempo culpados por não se 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 seja a angústia, a ansiedade e o sofrimento para atingi-lo.

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, pois ela revela-se 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 de “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 do nossa aparência física, pois 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, esta imagem parece vincular-se ao sucesso e ao ser admirado e não a valores tais como justiça, generosidade, solidariedade e respeito ao outro. Desse modo, 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 esta 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 requer mais do que a aquisição de um corpo saudável, pois se exige que o mesmo traga as marcas do sucesso e que, como já dissemos, 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 vêm?” Este narcisismo não suporta o anonimato. Na adolescência estes aspectos parecem pesar mais, o que não significa que nós adultos tenhamos conseguido nos livrar desse narcisismo. De qualquer modo, queremos chamar a atenção para a perda de autonomia gerada com este processo, em que o padrão de individuação se dá a partir de 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 idéia 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 alimenta-se do estímulo ao gozo, perdemos a capacidade negociar, portanto, 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 decorre, então, 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. Como afirma 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. Assim, o tempo de elaboração da dor e do sofrimento está descartado e com isto também a construção da nossa autonomia vê-se limitada.

Estamos instalados também numa sociedade que prima pela competição e que gera, em razão disto, a insegurança, o medo, a sensação de inutilidade da vida, a falta de perspectiva, sobretudo, quando não dispomos das mesmas condições para competir. Nesta competição somos desde muito cedo treinados para dar cotoveladas e entrarmos neste jogo, mesmo que as regras e o ponto de partida não sejam iguais para todos. Imaginemos, por exemplo, o que significa 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 neste jogo “vencem os melhores”. Assim, quando perdemos, já estamos avisados 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, neste contexto, a solidariedade e o respeito aos outros soa como estupidez. Neste 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, em que 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 todo modo, 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 destes 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 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 estas perguntas o nosso intuito não é promover a desistência de uma formação ética/moral, mas ressaltar que isto 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 idéia 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 nessa última parte do texto será pensarmos de que modo podemos tratar da formação ética na escola, tendo em vista que o mundo extrapedagógico exerce sobre ela uma pressão que excede o seu poder de resistência. O que não diminuiu a responsabilidade da mesma 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 idéia 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 encontra-se 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 idéia 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 acerca do cuidado, retomando a advertência que Hannah Arendt (2001), nos faz em seu texto *A crise na educação*, nos chamando a atenção para a

desistência dos adultos em educarem as crianças. Salienta a autora que transferimos esta 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 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 neste 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 nos 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 esta função a terceiros.

Podemos dizer 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 neste 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 destas 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, pois 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, ainda que 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. Acerca 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 a verbalizar o que antes não sabíamos de nós e do mundo, ao mesmo tempo em que revela a ambigüidade 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 também 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 em que os argumentos abstratos e universais cedem lugar as situações particulares, que podem ser lidas numa perspectiva hermenêutica, como lugar do diálogo e da conversação. Para 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 conduz a um pensar diverso.

A prática pedagógica entendida enquanto conversação requer uma capacidade de julgar que não se antecipa aos fatos, mas que tem a ver com a sensibilidade do educador que sabe atribuir sentido aquilo que escapa ao entendimento. Assim, 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 de tato pedagógico. Ela requer 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 a 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 dizer que o tato pedagógico é uma maneira de humanizar a relação pedagógica, que demanda o combate a 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.

Assim, 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 que nos possibilite 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 revele 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. Este 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.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história. Destruição da experiência e origem da história.** 1.ed. Tradução de Henrique Burigo. 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 Edições 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. **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.

_____. **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.