

A ÉTICA COMO FUNDAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO

Uratã Alves CALDEIRA *

RESUMO

O presente artigo trata da relação entre educação, ética e educação para a ética na atualidade, num quadro de transformações e problemas causados pela dinâmica capitalista, particularmente o esvaziamento dos valores, finalidades e dever éticos. O valor e o sentido da educação ética mantêm-se, no entanto, através da possibilidade de encontrarmos pelo exercício democrático da pluralidade de opiniões o consenso necessário ao nosso convívio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ética. Educação ética.

Vivemos tempos de crise. A expressão, comum na história do país, pode ser estendida para o mundo quando se trata da educação, da ética e da educação para a ética. Observamos mundialmente as dificuldades que os processos de ensino-aprendizagem necessários para a qualificação profissional encontram para se adequar a novos conhecimentos e técnicas oriundos das rápidas transformações das bases produtivas; presenciamos o recrudescimento de conflitos das mais diversas naturezas e amplitudes, desde a indisciplina na sala de aula até as guerras étnico-religiosas e o terrorismo; vemo-nos presas do relativismo e do descrédito cada vez maiores em relação às possibilidades de normatizar eticamente as relações humanas e de construir um mundo política e socialmente mais justo.

A crise, para alguns manifestação da pós-modernidade, para outros a expressão da modernidade em sua plenitude, deita raízes no processo histórico de gestação e consolidação da sociedade capitalista, quer dizer, burguesa (ou empresarial), urbano-industrial/financeira e globalizada, *pari passu* à afirmação da cultural ocidental de matriz científica, significando a primazia do pensamento racional-empírico e da crença num universo (natural e social) mecanicista previsível, controlado a partir do conhecimento das suas leis e destinado ao progresso através da intervenção humana.

A dinâmica capitalista promoveu em curto espaço de tempo, da Revolução Industrial à Era da Informática (fins do século XVIII ao último quartel do século XX), a disciplinarização dos corpos, o controle do tempo e a integração dos espaços. A subordinação dos indivíduos aos ritmos e controles dos processos de produção e acumulação de capital, a parcelização e a utilização do tempo humano com vistas ao aumento da produtividade e o acesso em tempo real a todos os recantos do planeta trouxeram em consequência a reificação das pessoas, a sujeição ou assimilação (às vezes extinção) dos modos de produção e das culturas locais aos imperativos genéricos do capital, além da possibilidade real de destruição do planeta, quer pela ação de dispositivos nucleares, quer pelo esgotamento dos recursos da biosfera.

Ao mesmo tempo, dissemos, triunfava a matematização e experimentação do mundo e o ideário das Luzes, crente na possibilidade de o ser humano triunfar com suas mãos e intelecto sobre a natureza dessacralizada, dominando-a. Os homens passavam a centro de um universo no qual Deus podia ser referência metafísica mas não justificativa para as ações, como pensava Kant (1988), ou mesmo uma entidade que, mais adiante com Nietzsche, morreria

* Mestrando em Educação na UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" -, *campus* de Araraquara. Professor de História e Coordenador do Colégio Cidade de Piracicaba - Anglo.

filosoficamente para dar lugar ao além-homem (ou super-homem) de Zaratustra. Sabemos onde o projeto iluminista mostrou-se náufrago: nas guerras mundiais, no aparecimento do totalitarismo e na banalização do mal, na impossibilidade de suprimir ou racionalizar a transcendência da fé, na construção de um mundo livre de ódios, preconceitos e egoísmos.

Esse esboço da crise leva-nos a pensar sobre os limites, mas também sobre as possibilidades que a educação, a ética e a educação para a ética nos oferecem, não só para o enfrentamento dos problemas citados, mas também como facilitadoras da construção de novas práticas e valores que permitam às pessoas marcar sua singularidade no mundo através de narrativas de vida conscientes e coerentes com as escolhas tomadas e, respeitosamente, conviverem com a diversidade e a pluralidade que a “aldeia global” nos impõe.

A educação, no sentido que os antigos gregos lhe atribuíam, era *paidéia*, prática das virtudes inatas que permitiam alcançar a *eudaimonia*, o bom *daimon*, a vida boa à qual se chegava pelo conhecimento, pela disciplina dos instintos e pelo exercício virtuoso da política. Para Aristóteles (2002), educação e ética fundiam-se para levar o grego clássico, por meio da sua ação na *pólis*, a alcançar a vida justa e boa, *télos* ou finalidade da sua formação e ação política. A consideração de que a sociedade grega era escravista e limitava as benesses da boa vida aos *homoioi*, isto é, aos iguais, cidadãos livres e proprietários de terras, também denominados *aristoi* ou aristocratas, não retira o mérito da concepção ética e política fundada no exercício da vontade dirigida aos fins bons e justos, ainda hoje orientando o entendimento de alguns em relação ao que seria desejável para a condução da vida particular ou coletiva.

Durante a Idade Média, a cristandade ocidental, herdeira das tradições clássicas e germânicas, desenvolveu uma cultura na qual a ética, a política e conseqüentemente a educação estavam atreladas à religião. Muito embora Agostinho, na *Suma Teológica*, tentasse conciliar fé e razão e com isso criasse, para séculos depois, por caminhos obscuros e tortuosos, as condições para a ascensão do racionalismo, indiscutivelmente, naquela época (e o que dizer das ortodoxias atuais?) a primeira era suserana da segunda.

As condições para o triunfo da razão surgiram lentamente, com as transformações da passagem do feudalismo para o capitalismo, na Idade Moderna, e, mesmo assim, restringiram-se a uma elite intelectual e social, muitas vezes ligada às cortes européias, e que, embora crítica do *Ancien Regime*, recebia guarida dos déspotas esclarecidos.

Um desses pensadores, Immanuel Kant (1988), expoente da filosofia das Luzes, estabeleceu a separação entre ética e vida boa ou entre ética e finalidade (mundana ou religiosa) da ação moral. Para ele, o homem, vocacionado às escolhas racionais, deve agir eticamente não porque almeja determinados fins ou resultados, mas porque, na condição de legislador da própria vontade, estabelece para si regras de validade universal que deve seguir obrigatoriamente. São os imperativos categóricos universalizados como máximas do comportamento porque reconhecidas como tal por qualquer outro homem.

No diálogo com a ética aristotélica, Kant (1988) recusou os ideais de excelência, formadores do caráter humano, como fundamentos da ética porque seriam inclinações contingenciais (exceto a justiça) que não se põem acima do dever racionalmente estabelecido. A ética kantiana, fundada apenas em princípios e obrigações racionalmente impostas, é uma ética deontológica, muito diferente das éticas teleológicas, voltadas para a felicidade, para a utilidade ou para Deus. A ética do dever fundada numa “razão universal” ainda seduz muitos

seguidores, embora, ao contrário do que pensava Goya, a vigília e não o sono da razão é que gerou os monstros de Hiroshima e do Holocausto.

Na atualidade questionam-se tanto os fundamentos de uma ética e de uma educação voltadas para a vida boa quanto os estabelecidos imperativamente pela razão. Além disso, desde as pesquisas de Piaget e de Kohlberg, compreende-se que o aprendizado moral depende não só do contexto educacional da criança ou do adolescente, mas também de uma base biopsíquica que se estrutura em etapas junto com o crescimento.

Questiona-se hoje a legitimidade da escola em transmitir valores e comportamentos para uma sociedade de classes (cujo *status* é definido pelo consumo e não pela tradição ou religião), mercantilizada, individualista, cada vez mais aberta às diversidades ético-comportamentais e às imposições da mídia. A realidade imposta pelas transformações sociais, avanços tecnocientíficos e teóricos demanda nova abordagem para os antigos problemas da educação e da ética, particularmente a fundamentação de valores e expectativas de comportamento que tenham força social vinculante no contexto de um mundo instável e relativo.

O relativismo moral parece não ser uma boa opção, pois ele postula não uma, mas várias éticas e até uma meta-ética, isto é, uma posição acerca da ética e não propriamente uma posição ética. Isso se deve a uma constatação mais ou menos empírica acerca da variação das condutas e crenças dos indivíduos e culturas que, no entanto, é incapaz de, por si só, fundamentar as atitudes normativas por ele inspiradas.

Percebemos o relativismo, segundo Fagot-Largeault (1999), tanto em obras literárias como os *Ensaio* de Montaigne, os *Pensamentos* de Pascal e os *Quatro Filósofos* de Hume, quanto nas pesquisas etnológicas do século XIX, que discriminava os “povos primitivos”, e do século XX, que já os respeitava e recusava o intervencionismo.

De qualquer maneira, o relativismo descritivo não soluciona um problema crucial: o desacordo entre os diversos códigos morais é irreduzível ou não? Para responder a essa questão, deveria existir um método transcultural de avaliação e comparação moral, o que não ocorre, e, além disso, os próprios etnólogos não estão de acordo quanto à amplitude das diferenças ou das semelhanças entre os povos.

Além do mais, o relativismo meta-ético pode assumir a forma de um relativismo epistemológico generalizado, para o qual toda verdade é relativa, ou restringir-se à avaliação (discussão) de questões morais a partir da aceitação de pontos de vista ou valores diferentes mas de mesmo peso. Em ambos os casos, as posições não se sustentam: no primeiro, se toda verdade é relativa, esta afirmação também o é, e ela se destrói; no segundo, ou se parte para um radicalismo que não aceita composição de posições (pela impossibilidade mesma de conciliá-las), ou, na versão moderada, anulam-se as convicções na esperança de estabelecer um diálogo e um consenso, muitas vezes impossíveis. Uma das conseqüências desse relativismo meta-ético é o aparecimento, segundo alguns, de uma “moral de neutralidade universal”, caracterizada por uma tolerância e um cinismo tão inaceitáveis quanto apelar para a força a fim de obter o consenso e o convívio entre os diferentes.

A fragilidade do relativismo verifica-se também em questões concretas voltadas para a ação (o que fazer?) ou para a reflexão (qual a melhor solução?). Elas levariam, pela prática do diálogo, a uma convergência de posições, embora, segundo Fagot-Largeault (1999), “a boa

vontade [para o diálogo] não pode ser postulada a priori [...]. Daí a paciência que as tarefas éticas exigem, pois a boa vontade é frágil”.

Outros pensadores apostaram na humanidade. Ao identificar existencialismo com humanismo, Sartre (1978) trabalhou a idéia do ser sem nenhuma essência dada *a priori* ou preestabelecida antes de ele existir no mundo (nascer); suprimiu o conceito de Deus como *ens realissimum* (ser supremo, absoluto) e como artífice criador do homem, fundamento das suas ações morais. É um existencialismo ateu, como ele próprio afirmava.

Mas a gratuidade da existência condenou o homem ao angustiante vazio da sua liberdade. Condenado porque não escolheu viver, e livre porque deve fazer suas escolhas a partir das circunstâncias em que se encontra, sem contar com um *télos* extrínseco que o console ou oriente.

Mas, se por um lado o homem não tem uma natureza intrínseca como outros animais, por outro ele se constrói enquanto ser na medida em que, através das escolhas, das rotas de vida que percorre, sai de si, lança-se para realizar seu projeto pessoal de existência. As escolhas que constroem a cada instante o projeto de vida da existência humana devem, para Sartre (1978), fundamentar-se em valores que cada um tem de reconhecer como universais, extensíveis aos outros homens, mas, escolhidos por nós mesmos, sob pena de abdicarmos de nossa liberdade ou agirmos de má-fé ao justificarmos as ações apelando para razões superiores à nossa vontade.

A liberdade assume assim a forma de um grande vazio. Ela se torna uma liberdade em circunstância, que abre uma série de possibilidades dentre as quais temos de optar e assumir as conseqüências, pois, se não respondemos pelas circunstâncias, não nos furtamos às responsabilidades das escolhas.

De qualquer maneira, num mundo de incertezas, precisamos trocar a rigidez do Código de Hamurábi, a sacralidade das leis mosaicas, os jardins de Epicuro, a Cidade de Deus, a universalidade da *ratio* kantiana e as dúvidas do relativismo pela vivência das circunstâncias concretas, e viver a constante tensão entre a pluralidade das experiências subjetivas e a necessidade de garantir o consenso mínimo sobre quais comportamentos e valores suportariam nossa convivência eclética.

A educação, a ética e a educação ética não devem ser balizadas pelo *télos* ou pela obrigação, nem cair no vazio do relativismo extremo em que tudo se reduz à interpretação de proposições lingüísticas. Que elas se articulem a fim de contribuir para a formação autônoma dos homens, capazes assim de estabelecer em espaços públicos, através da razão dialógica (ou comunicativa como quer Habermas), os consensos mínimos necessários para a convivência (ou para o exercício da justiça e da equidade como propõe Rawls).

Aqui percebemos que a educação calcada na ética é um processo de reflexão e ação prática (política) que não pode ser instrumentalizado pelas leis de mercado como se fosse um produto, sob pena de se reduzir a multifacetada vivência humana apenas a uma dimensão econômica contingenciada pela necessidade da acumulação de capitais.

O resgate da autonomia, a constituição de espaços de convívio plurais e democráticos, a construção de narrativas pessoais singulares e comprometidas com os semelhantes e com o

planeta são aspectos da vida humana que a educação, a ética e a educação ética não podem garantir, mas que, com absoluta certeza, não existirão sem elas.

ABSTRACT

This article deals with the relation among education, ethics and education for ethics in present times, in a context of changes and problems brought about by capitalist dynamic, particularly the emptying of ethical values, purposes and duty. Ethical education value and meaning are kept, however, in the possibility of finding the consensus necessary to our coexistence by means of democratic exercitation of plurality of opinions.

KEYWORDS: : Education. Ethics. Ethical education.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Bauru (SP): Edipro, 2002.

FAGOT-LARGEAULT, A. Os problemas do relativismo moral. In: CANGEAUX, J-P. (org.). *Uma ética para quantos?* Bauru (SP): EDUSC, 1999.p.35-47.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1988.

SARTRE, J-P. *O existencialismo é um humanismo*. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 1978.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

BOTO, C.R. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), ano XXII, n. 76, p.121-145, 2001.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), ano XXII, n. 76, p.147-174, 2001.