

Educação e formação ética: Fundamentos e novos desafios diante do cenário multissignificativo da contemporaneidade

Ethical Education and Training: Fundamentals and new challenges in the face of the contemporary multisignificant scenario

Fernanda Serrer¹

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
fernanda.serrer@unijui.edu.br

Hedi Maria Luft²

Unibalsas – Faculdade de Balsas
hedi.luft@prof.unibalsas.edu.br

Resumo: Trata de compreender as diferentes concepções fundantes da educação como processo de formação ética e as suas contribuições na elaboração de uma proposta de formação humana capaz de fazer frente aos movimentos estruturais antagônicos de transição da modernidade para a pós-modernidade, forjando perspectivas de impulso e orientação para um caminhar de conciliação, autoconsciente e sempre revisitado entre o universalismo transcendental e a crítica da inviabilidade de qualquer alcance construtivo da racionalidade. Para tanto, apresenta diferentes concepções históricas da educação como formação, anunciando alternativas e releituras diante do cenário multissignificativo e complexo da contemporaneidade. A abordagem metodológica consiste em um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, e elucida as possibilidades de pensar a educação do contexto atual. Delineia-se resultados de uma reflexão que, baseada na ética, propõe uma pedagogia humanizadora que confere dignidade aos sujeitos e favorece a construção de princípios e o cultivo de valores que desencadeiam outras compreensões promotoras de movimentos de superação de modelos individualistas.

¹Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Unibalsas - Faculdade de Balsas, Balsas, Maranhão, Brasil.

Palavras-chave: educação; ética; formação.

Abstract: It tries to understand the different foundational conceptions of education as a process of ethical formation and its contributions in the elaboration of a proposal of human formation capable of facing the antagonistic structural movements of transition from modernity to post-modernity, forging perspectives of impulse and orientation for a path of conciliation, self-conscious and always revisited between transcendental universalism and the criticism of the impossibility of any constructive reach of rationality. In order to do so, it presents different historical conceptions of education as training, announcing alternatives and re-readings in the face of the multi-significant and complex scenario of contemporaneity. The methodological approach consists of a bibliographic study, of a qualitative nature, and elucidates the possibilities of thinking about education in the current context. Results of a reflection are outlined that, based on ethics, proposes a humanizing pedagogy that gives dignity to subjects and favors the construction of principles and the cultivation of values that trigger other understandings that promote movements to overcome individualistic models.

Keywords: education; ethic; formation.

Introdução

O presente ensaio representa um esforço inicial de compreensão acerca das diferentes concepções fundantes da educação como processo de formação ética e suas contribuições na elaboração de uma proposta formativa renovada e potente para fazer frente aos movimentos estruturais antagônicos de transição da modernidade para a pós-modernidade. Portanto, como objetivo geral do estudo está a busca pela compreensão das diferentes concepções fundantes da educação como processos de formação ética e as suas contribuições na elaboração de uma proposta renovada de formação humana capaz de fazer frente aos movimentos estruturais antagônicos de transição da modernidade para a pós-modernidade, forjando perspectivas de impulso e orientação para um caminhar de conciliação, autoconsciente e sempre revisitado entre o universalismo transcendental e a crítica da inviabilidade de qualquer alcance construtivo da racionalidade. Trata-se de questionar: Como as concepções éticas pautadas nos movimentos estruturais de transição da modernidade para pós-modernidade influenciaram a formação humana?

A abordagem metodológica consiste em um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, e, para tal, as contribuições de Gadamer (2006), Adorno (2005), Adorno e Horkheimer (1985), Jaeger (2013), Kant (2002), Lipovetsky (2016), Cortina (2005), Marques (2000) entre outros, favorecem para se pensar a educação do contexto atual numa perspectiva baseada na ética e que se proponha a engendrar uma pedagogia

humanizadora, abrangente e acolhedora das múltiplas subjetividades que aportam no novo cenário da educação contemporânea.

Partimos da discussão da educação como formação ética, conjecturando o projeto helênico de humanização para analisar os apontamentos da ética-formativa na modernidade e suas crises, e, finalmente, apresentar algumas proposições no sentido de elaborar alternativas para pensar a educação e a formação ética diante do cenário multissignificativo da contemporaneidade.

Diante da proposta de uma renovada formação humana pela via da educação, restará a lição de abandono em relação à crença da estabilidade, da segurança e da existência de receituários prontos para o fazer formativo e a apresentação de novos itinerários para a educação, os quais passem entre práticas reflexivas, dialogais, instáveis, conflituosas e, sobretudo, marcadas pela potencialidade da revisão e do reconhecimento das diferenças que habitam o cenário das escolas da atualidade.

Educação como formação ética: o projeto helênico de humanização

É consenso na cultura ocidental que a educação se constitui em processo de formação humana, verdadeira condição de possibilidade do devir humano como devir humanizador. São divergentes, no entanto, os sentidos atribuídos a essa formação, a qual, embora parta da premissa da educabilidade humana, denuncia diferentes concepções que os homens fazem e fizeram do ideal de sua humanização.

Dentre os modos de compreender o papel da educação na formação de homens, destaca-se o esforço empregado, desde os povos antigos e que perpassou a história da humanidade, de conceber a educação como formação ética. Já com os gregos, a ética ocupa papel de relevo e traz revisitados e novos olhares sobre suas muitas dimensões e efeitos formativos.

Em termos histórico-filosóficos, é inconteste que o grande propósito da educação, na perspectiva grega, consistia na elevação dos homens ao conhecimento e à prática do bem. O objetivo da formação do homem grego – a *paideia* – “se assenta na formação de um elevado tipo de Homem” (JAEGER, 2013, p. 5), capaz de perceber a ordem permanente – a lei imanente, natural – que está no fundo de todas as coisas e de agir de modo que suas ações contribuam para a vida na *polis*. A educação como empreendimento ético-formativo consistia em forjar homens virtuosos numa proposta de educação integral – corpo e espírito –, de acordo com um arquétipo que se encontrava acima do homem como *eu* subjetivo, isto é, fundado no reflexo de um homem concebido como ideia, portanto um homem genérico em sua validade universal e normativa, de modo que a essência da educação consistia “na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade” (JAEGER, 2013, p. 13).

Baseada na existência de uma regularidade, de uma ordem permanente que está em todos os acontecimentos – *physis* –, a educação grega aspirava o ideal de descortinamento consciente dos referidos princípios naturais que regem as forças corporais e espirituais, colocando tal revelação a serviço da formação dos verdadeiros homens, talhados em um processo que Jaeger (2013, p. 12) definiu como “antropoplástico”; um movimento desde a parte – cada homem – até o todo – a sociedade.

Basta ver, nesse sentido, as manifestações estéticas, na escultura e na pintura, traduzindo corpos perfeitos à expressão de seus deuses, na Filosofia com a problematização desde o cosmos até a problematização do homem, na poesia com as grandes narrativas de Homero, que forneciam exemplos de virtude e heroísmo ao povo grego e, finalmente, o Estado grego, “cuja a essência só pode ser compreendida sob o ponto de vista da formação do homem e da sua vida inteira” (JAEGER, 2013, p. 12).

Vale, sobretudo, destacar que o grandioso empreendimento grego de formação humana possui uma marca indelével: a universalidade da natureza humana.³ Em outras palavras, a qualidade natural e metafísica do ser humano como ser sensível aos valores, deveria ser cultivada e sustentada.

Como destaca Severino (2006, p. 623), então, o papel primordial atribuído à educação é de “empreendimento ético-formativo, processo de autoconstituição do sujeito como pessoa ética”. É, portanto, pelo investimento formativo nas partes, em cada um dos sujeitos, que o modelo de educação grega projeta a boa qualidade da *polis*, de modo que a política fica como que condicionada à ética.

Para ilustrar o ambicioso modelo ético-formativo helenístico, Platão, em *A República*, constituiu um modelo de cidade ideal desenvolvida sobre uma pedagogia ético-política, pela qual o conhecimento e a prática da virtude por seus membros são capazes de viabilizar e legitimar o Estado. Em outras palavras, a grandeza e a solidez do Estado, segundo o pensamento grego, seria dependente da potência das virtudes de cada um dos seus indivíduos. Segundo Platão (1949, p. 204, 443),

Só depois de ter posto a sua casa em ordem no verdadeiro sentido, de ter autodomínio, de se organizar, de se tornar amigo de si mesmo [...] – só então se ocupe (se é que se ocupa) ou da aquisição de riquezas, ou dos cuidados com o corpo, ou de política ou de contratos particulares, entendendo em todos esses casos e chamando justo e belo à acção que mantenha e aperfeiçoe estes hábitos e apelidando de sabedoria a ciência que preside a esta acção.

Por sua vez, Aristóteles (2001), embora também compreenda que a formação ética do indivíduo é condição de possibilidade para a virtude e o desenvolvimento da estrutura político-administrativa do Estado, denuncia a vaguidão metafísica da ética platônica fundada na regularidade da *physis*, concebendo o bem como *bem humano* e propondo um modelo de ética prática que se constitui *na* e é constituinte *da* ação humana. Na concepção aristotélica, o ser humano, como ser ético, não é o resultado da animação de um conjunto de capacidades e forças imanentes, senão é “um ser que apenas se torna o que é e adquire os seus modos de se comportar a partir do que ele faz, a partir do ‘como’ de seu agir” (GADAMER, 2006, p. 48).

O pensamento aristotélico abre, então, uma fenda no modelo platônico-socrático de virtude como ciência, que pode ser ensinada e joga a dimensão ética no caldo da mutabilidade dos preceitos humanos, apontando novos desafios para a formação humana, dada a revelação de seu emaranhamento no próprio agir ético. Para Aristóteles (2001), o papel da educação está em conduzir os homens nos caminhos do saber ético,

³ A marca da universalidade, todavia, era atributo de menos de 10% da população ateniense. O restante da população, basicamente escravos, mulheres e estrangeiros, não gozavam do *status* de cidadão e, portanto, não poderiam se valer de suas prerrogativas.

desenvolvendo traços mínimos de uma consciência ética. O ser ético revela-se, todavia, no plano da *práxis*, de modo que não se pode exigir dos ensinamentos, da ciência, da *episteme*, mais do que podem oferecer.

Logo, é “essencial que as ciências éticas, embora contribuindo para clarificar os fundamentos da consciência ética, não ocupem jamais o lugar que diz respeito à consciência ética concreta.” (GADAMER, 2006, p. 49). Assim, saber perfeitamente o que deve ser feito, o que é justo e bom, não é, por si só, garantia de uma ação boa e justa. Daí o reconhecimento de toda a potencialidade e de toda a falibilidade inerente a um projeto de humanização, no qual “o homem, se encontra desde já em ‘ação em uma situação’” (GADAMER, 2006, p. 52).

Ao tergiversar acerca do modo que se deve agir para atingir a excelência moral, Aristóteles acena em direção à difícil tarefa de encontrar o “meio termo”, a equidistância, uma vez que ao agir, ao fazer escolhas de prudência, o homem é, ao mesmo tempo, produto e produtor de sua ação. “A excelência moral se relaciona com as emoções e com as ações, nas quais o excesso é uma forma de erro, tanto quanto a falta, enquanto o meio termo é louvado como acerto” (ARISTÓTELES, 2001, p. 47). E prossegue Aristóteles: “em tudo devemos precaver-nos principalmente contra o que é agradável e contra o prazer, pois não somos juízes imparciais diante deste” (2001, p. 47).

Desse modo, seja como projeto de formação sustentado na apreensão das leis imutáveis do cosmos, seja como vivência de um saber ético, o fato é que o discurso filosófico da Antiguidade, que depois serviu de substrato para os fundamentos éticos do período medievo, atravessado pelos dogmas da Igreja Católica e eternizado no pensamento de Santo Agostinho e São Tomas de Aquino, vê na formação ética a garantia de humanização do homem, de modo que a transformação do mundo, a construção da sociedade e o aperfeiçoamento da vida em comunidade, são todos frutos de um aprimoramento íntimo do sujeito, bem como a *polis*, modelo de cidade justa e democrática, é o resultado das ações eticamente respaldadas pelos indivíduos transformados (SEVERINO, 2006).

Este modelo de formação moral a partir de cada homem em direção ao todo, em direção à comunidade, atravessou o medievo chegando até a Era Moderna e, graças a um conjunto florescente de fatores políticos, econômicos e sociais, passou a assumir uma roupagem de socialização humana, tributando à dimensão política o tom da batida pedagógica-formativa da modernidade. O movimento iluminista, com seu pesado investimento nos temas filosóficos e culturais, a constituição da moderna sociedade burguesa mercantil e a formação dos Estados nacionais, como entidades políticas autônomas, reclamaram uma consciência ética fundada na razão e na autonomia dos indivíduos.

Apontamentos da ética-formativa na modernidade e suas crises

Na modernidade, a legitimação da existência passa a se sustentar não apenas na conformação a uma lei transcendental, mas exigindo um acordo, de cada membro da sociedade, com a lei exterior estabelecida autonomamente pela própria sociedade, a qual “não se apresenta como entidade aprioristicamente definida, mas como processo histórico real e empiricamente abordado e esquadrinhado” (SEVERINO, 2006, p. 626).

Trata-se da emersão da civilização da razão que marca a cultura ocidental na modernidade. A partir do reconhecimento do homem como subjetividade, a racionalidade instrumentalizada da modernidade é legítima como o senhor da natureza e “fonte de determinação do outro de si” (OLIVEIRA, 1993, p. 131).

Em oposição à ética essencialista devotada ao culto da vida puramente interior, o tema da formação humana na modernidade busca desvelar as potencialidades humanas, aprimorando o homem em sua individualidade para que possa viver em sociedade. Assim, a formação humana, pela via da educação, passa pela condição natural do homem como ser social. A consciência, a liberdade, a perfeição, relacionadas à vida individual, somente têm sentido com a plena inserção dos indivíduos na estrutura social.

Para Kant, filósofo que marcou o pensamento moderno, a educação só faz sentido se vinculada à edificação da civilização humana. Afirma ele: “A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade” (2002, p. 12). Por conseguinte, a disciplinação, a civilização e a moralização são tarefas precípuas da educação.

Como destaca Goergen (2005, p. 991), segundo o pensamento kantiano a execução de um bom projeto para a educação dá origem a tudo o que há de bom no mundo; “o homem é um ser inacabado que tem em si uma disposição para o bem [...] a educação moral consiste no cuidado de encaminhar as disposições naturais para o bem, mediante regras.” É, sobretudo, acerca do tema da normatização do agir humano que se debruça todo o esforço kantiano de fundamentação ética da grandeza do homem. Kant (2002) parte do reconhecimento do humano como ser reflexivo. Diferentemente das coisas que atuam mecanicamente, pois obedecem às leis da natureza, o homem possui a capacidade de agir conforme normas, as quais só podem ser válidas e universais na medida em que produzidas pela capacidade humana de autodeterminar-se a partir da liberdade (OLIVEIRA, 1993).

Tamanha é a aposta, portanto, no movimento de esclarecimento humano, único capaz de libertar o homem da situação de dependência em relação às determinações transcendentais ou de outros homens, e ingrediente essencial à interiorização livre, autônoma, consciente e responsável das normas morais. Nas palavras de Kant (2012, p. 63, grifo do autor), “o esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade”, pela qual é o culpado quando sua falta não se encontra na ausência “de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem”.

A chave de possibilidade do esclarecimento está na liberdade e na capacidade genuinamente humana de fazer uso público de sua razão em todas as questões. A ação livre é o resultado de um processo de racionalização autoconsciente, independente das determinações do mundo sensível, exortando a causalidade natural fenomenológica e o jugo da temporalidade. Liberdade é, portanto, negativamente, a “independência do tempo, das determinações da causalidade sensível; positivamente, liberdade é autolegislação, autodeterminação” (OLIVEIRA, 1993, p. 137).

Muito embora Kant (2012) rejeite toda a ética da heteronomia, dado que a liberdade é o fundamento universal de todos os atos humanos, não significa que sua filosofia prática se abra para a arbitrariedade. O homem, ao autogerir-se conscientemente, subordina-se a uma nova lei – a lei de sua própria liberdade –, abrindo-se “à universalidade da reciprocidade de ações de uns para os outros” (OLIVEIRA, 1993, p. 140). Desse modo, o papel da ética kantiana assenta-se no exercício de uma moralidade do homem para consigo e

para com os outros homens, “pois tenho sempre de escolher uma máxima que ao mesmo tempo valha como lei para todos” (OLIVEIRA, 1993, p. 140). Uma moral, portanto, da qual todos os seres racionais e livres possam se valer para a pauta de suas ações, de modo que tal lei moral ultrapasse todas as instituições, épocas e culturas, reclamando validade no rompimento das barreiras impostas pela pura subjetividade e legitimando-se em sua capacidade de universalização.

Pelo que se vê até aqui, a concepção de formação humana no pensamento iluminista da modernidade valeu-se dos ingredientes da liberdade tanto social quanto cultural para a formatação do projeto de plena integração dos homens na sociedade, cabendo às instituições e ao Estado liberal o fornecimento das condições para a sua realização, condições que pressupunham o mínimo de intervenção externa nas esferas humanas de autogestão. É fácil, no entanto, “percebermos aí os traços relevantes da concepção liberal-moderna de *Bildung* que aposta tudo na capacidade de cada um definir seu lugar na rede social da comunidade” (FLICKINGER, 2010, p. 178).

Ocorre que o espaço socioeconômico, delineado a partir das lógicas capitalistas, coloca a pretensa capacidade humana de racionalização e autodeterminação a serviço do mercado e, assim, a concepção de formação como horizonte de sentido da educação é profundamente afetada na medida em que é “a integração do indivíduo no mercado de trabalho que lhe providencia não apenas os meios materiais para a sua subsistência, senão, antes de tudo, o reconhecimento como membro valioso da comunidade” (FLICKINGER, 2010, p. 179). O aperfeiçoamento individual é o passaporte para o ingresso cada vez mais concorrido e excludente no mercado de trabalho e, ao invés da busca da realização dos aspectos ético-social e biográfico-constitutivo, são as exigências do capital que traçam os contornos existenciais do homem imerso no fluxo contínuo e frenético ditado pelo ritmo de produtividade do mercado.

A racionalidade emancipadora e elevada da filosofia kantiana, portanto, encontra seus limites na luta pela sobrevivência e na severidade das reais condições da vida humana, e a aposta na individualidade e na capacidade humana, soberana de constituição como sujeito ético, assinala um progressivo enfraquecimento da densidade dos vínculos sociais, entregando o homem a sua própria sorte. A razão moderna revela-se totalitária, globalizante e encobridora do ser humano concreto.⁴ Segundo Adorno e Horkheimer (1985), quanto mais refinado e complicado o aparelho social, econômico e científico, aos moldes do que se delineou a partir do racionalismo instrumental e científico da modernidade, maior a manipulação dos corpos e mais empobrecidas as vivências de que eles são capazes.

Tecendo uma severa crítica ao escopo kantiano do esclarecimento pela via da razão pura, Adorno e Horkheimer (1985) alertam para as consequências da derivação de um pensamento que se pretende linear e unitário, centrado em princípios como molduras preconcebidas das ações humanas, máximas apreendidas de

⁴ Nesse sentido, vale mencionar o pensamento de ruptura trazido por Nietzsche, o qual denuncia e recusa todos os dogmas e discursos de universalidade fundados na racionalidade, seja pela ciência, pela filosofia, pela cultura ou pela religião. Em “Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém”, delata a falibilidade da crença moderna de que todos os homens são bons, compassivos e virtuosos, afirmando que tais metanarrativas, forjadas nas engrenagens da moral cristã, são castradoras das experiências humanas mundanas. Zaratustra escancara a humanidade dos valores, demonstrando que os mesmos são constituídos e derrubados pelo próprio homem, o qual, tendo como diretriz a sua historicidade, estabelece o sentido e o alcance dos preceitos morais (NIETZSCHE, 2017).

modo apriorístico, somente viáveis diante da capacidade científica de reificar o mundo, a natureza e o próprio homem. “O pensamento no sentido do esclarecimento, é a produção de uma ordem científica unitária”, e o conhecimento da realidade, a partir do manejo dos princípios, dispensa a avaliação de sua qualidade e de seu fundamento, “não importa se eles são interpretados como axiomas arbitrariamente escolhidos, idéias inatas ou abstrações supremas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 81).

O esclarecimento serve, então, à ordenação do mundo e das relações humanas em um sistema esquematizado, unitário, no qual a razão permite derivar o particular do universal, e produzir esta unidade é o papel que a ciência deve assumir conscientemente, de modo que toda investigação possa garantir que os princípios permaneçam estritamente ligados aos juízos factuais, numa sincronia da natureza com o poder de conhecer.

Tal regularidade, no entanto, quando toca a formação humana, congelando-a em categorias fixas, sejam elas espirituais, naturais, transcendentais ou não, contradiz o seu próprio sentido e a reduz a instrumento ideológico e promotor de uma formação regressiva. Adorno (2005) afirma, ainda, que a formação na perspectiva da ética universalista pretendia realizar-se em meio a uma sociedade burguesa, composta de seres livres e iguais. As diferenças econômicas, todavia, denunciavam que a formação cultural, por si só, não garante uma sociedade racional e justa, em que todos disponham das condições materiais para potencializarem-se individualmente, de modo a terem uma existência que possa ser considerada digna. Com certo grau de aspereza, este autor coloca em cena as implicações do capital sobre os limites do projeto de formação humana pela via da educação.

Os dominantes monopolizam a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” [...] nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente construída (2005, p. 5).

A consolidação deste processo de “semiformação”, como deixa claro Adorno (2005), não representa um primeiro estágio a ser ultrapassado, mas uma formação que bem poderia ser chamada de deformação, pois tem em suas entranhas substâncias tóxicas que confundem e obscurecem a realidade, penetrando na consciência sem fundir-se em sua continuidade. A semicultura, como produto da semiformação, carrega em si elementos formativos inassimilados, os quais solidificam a reificação da consciência, atuando no sentido contrário da própria formação (ADORNO, 2005).

Tal processo de exclusão é acirrado no atual contexto da economia globalizada, a qual tem no plano ético-político a reafirmação neoliberal, emblematicamente mais individualista e mais utilitarista que seu predecessor: o liberalismo econômico. Nesse novo contexto de interconexão informativa, cultural e econômica, o mercado apresenta-se como único possível cenário para um projeto de sociabilidade humana.

Atender, viver e produzir a existência por meio do trabalho, constitui-se uma exigência que o mercado faz para a educação contemporânea.

A subjetividade da era do consumo rompe com todas as suas dimensões fundamentais, pois resta definida negativamente, ou seja, pela exclusão do outro. O mercado oferece tudo o que é necessário para a satisfação individual, e o outro se apresenta como um obstáculo, um rival, para a formação da individualidade personalizada. Como destaca Lipovetsky (2016), este novo indivíduo, projetado na arena do mercado, constitui-se em um narciso puro, o qual apela para a individualidade, não no sentido moderno de revelar-se único e irrepetível, mas para suprimir a necessidade do outro.

A educação não passa ilesa aos processos de mercantilização. A lógica hipermoderna encontra nas diretrizes do consumo os ingredientes para retificação e transformação da educação em produto a ser consumido, e impõe um peso demasiado sobre a escola. Como afirmam Aquino e Dipp (2018), a leveza da sociedade hipermoderna pesa sobre a escola, resultando na imposição mercadológica pelo afrouxamento dos laços sociais e dos valores éticos, os quais, tradicionalmente, eram identificados como os únicos capazes de amenizar os efeitos nefastos de uma sociedade viciada em si mesma.

Ademais, a cultura da leveza despreza todos os processos que exigem disciplina, tempo, repetição, lentidão, espera. Aprender deve estar livre de grandes esforços e sacrifícios e, sobretudo, precisa estar atrelado a um resultado consciente de um sujeito em constante excitação, que demanda da escola a personalização do ensino, a customização e a espetacularização da sala de aula (TÜRCKE, 2010).

Paradoxalmente, a civilização do leve significa tudo, menos viver de forma leve, pois, ainda que as normas sociais vejam seu peso diminuir, a vida parece mais pesada. Mazelas contemporâneas, como o desemprego, a precariedade simbólica e biográfica de muitas existências, a instabilidade dos relacionamentos e o aumento de doenças derivadas do acirramento dos riscos sanitários, multiplicam os sinais de desamparo e conferem novas faces ao mal-estar da civilização (LIPOVETSKY, 2016), e, no lugar das metanarrativas coletivas unificadoras, que pretendiam mudar o mundo, tendo como horizontes de sentido fundamentos ético-formativos, tomam espaços pequenas utopias realistas, invariavelmente amparadas no medo.⁵

Da mesma forma, o afrouxamento das utopias coletivas unificadoras anuncia a proliferação de ambientes forjadores de identidades culturais, as quais reclamam espaço para o desvelamento de suas diversidades. Tais questões refletem modos de ver a cultura, e colocam a escola no meio caminho entre o fortalecimento de lealdades entre semelhantes e o desvelamento de identidades, em uma lógica cada vez mais hiperindividual. Os novos feixes de conexão cultural têm afetado sobremaneira os ambientes escolares. A escola se coloca perante os desafios encontrados em uma sala de aula “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço, ou, ainda, não revelados (MOREIRA; CANDAU, 2003), os quais reivindicam o reconhecimento de suas narrativas, trazendo novos e desafiadores questionamentos éticos. Neste momento vale destacar que autores como Nietzsche, Giddens, Lyotard e Lipovetsky, acenam

⁵ Como exemplo, pensemos acerca dos debates ligados à necessidade de preservação ambiental, que agrupam massas humanas receosas de um futuro catastrófico.

que a pluralização do mundo acaba por resultar em um movimento de pluralização da moral, contrapondo-se, nesse sentido, à universalidade da proposta filosófica kantiana (GOERGEN, 2001, p. 157-158).

O relativismo moral, todavia, é perigoso. A intenção de Kant era estabelecer um fundamento universal mínimo, não refém de uma realidade concreta em particular, pois um pluralismo radical de normas e princípios morais pode conduzir a ações arbitrárias. Para pensar acerca do dilema entre a estabilidade de um mínimo de valores morais e a pluralidade de contextos significativos que marcam a existência humana na contemporaneidade, vale mencionar a proposta de Cortina (2005) quanto à natureza das deliberações éticas, as quais podem ser compreendidas a partir de duas dimensões: de um lado as *questões de justiça* e, de outro, as *questões de vida boa*.

As *questões de justiça*, como enfatiza a autora, devem ser exigidas de todos os grupos, independentemente de suas identidades, pois são compostas de mínimos deontológicos fundados em acordos que precisam ser promovidos para que os atores possam dialogar em pé de igualdade. Já as *questões de vida boa*, “em contrapartida, dependem das opções das pessoas e dos grupos, opções que são plurais em uma sociedade pluralista” (CORTINA, 2005, p. 165). Reside aí, portanto, o grande nó górdio da discussão ética na contemporaneidade, do qual não fica imune a educação como processo de formação humana.

Alternativas para pensar a educação e a formação ética diante do cenário multissignificativo da contemporaneidade

Como aproximar princípios éticos universais, ou mínimos de justiça, em relação à pluralidade de contextos culturais, econômicos, políticos, étnicos, religiosos, nos quais se encerra toda a prática pedagógica na atualidade?

O enfrentamento de difícil questão nos parece passar por três pressupostos básicos. O primeiro está na condição inseparável entre educação e moral, ou ainda mais especificamente, entre ação pedagógica e formação em valores. A escola, como espaço formativo, não pode abandonar o barco do ensino moral, embora muitas vezes, com certa autoridade e respeito, insistam que tal embarcação é naufraga.

A educação moral é necessária e mesmo inseparável do fazer escolar, pois o comportamento moral é constitutivo do modo de ser humano, “e a simples transmissão de conhecimentos sempre já implica uma finalidade que envolve a definição de valores e objetivos educacionais, inclusive morais” (GOERGEN, 2001, p. 160). Em outros termos, não há neutralidade na prática educativa. As formações ética, humana e humanizadora vêm impregnadas pelos valores expressos em objetivos pedagógicos, que se aliam às determinações estabelecidas pelas concepções de quem educa. Daí a relevância de investir na educação como prioridade.

O segundo pressuposto, umbilicalmente ligado ao terceiro, relaciona-se com o conteúdo dos valores que sustentarão o edifício da educação moral. Por fim, para a definição dos conteúdos, o terceiro pressuposto, de natureza procedimental, liga-se ao modo como tais escolhas são feitas, ou como um conjunto de valores é hermeneuticamente ajustado, uma vez que uma mesma realidade pode ser apreendida de diferentes modos a depender dos critérios que lastreiam a sua interpretação. Se os critérios forem iguais para todos os

contextos, é provável que todas as escolhas sejam igualmente legítimas e que o produto seja um relativismo de valores. Se, no entanto, para a elaboração de juízos morais parte-se da compreensão de que não há equivalência entre os diferentes contextos, é provável que alguns contextos sejam mais legítimos que outros, sopesando as escolhas morais.

A questão, finalmente, está em como entrelaçam-se os três pressupostos. Assim, levando em conta o abandono das certezas transcendentais e a crítica à instrumentalização da razão, é preciso que o homem plural e complexo participe do debate moral, assumindo, de modo consciente, livre e autorresponsável, as consequências de suas escolhas. Goergen (2001) chama a atenção para a importância do espaço público, *locus* em que as diferentes leituras de mundo encontram-se e se entrelaçam em debate, no qual prevalece o processo de constituição dialógica de valores; um processo dialógico que considere a diversidade multissignificativa dos sujeitos em relação, como possibilidade de aproximação entre os humanos. A diversidade, ao ser compreendida e incorporada nessa dimensão da universalidade humana, torna-se um traço potencializador de um projeto de humanidade conduzido pelos princípios éticos.

A construção de princípios éticos, como a dignidade humana, reserva muitos desafios na evolução da humanidade. É importante reconhecer que o respeito às pessoas, a afirmação da cidadania e a consideração da integridade física e moral de todos, requer educação e formação. Segundo Marques (2000, p. 15), “O homem se pode definir como ser que aprende. Não surge ele feito ou pré-programado de vez. Sua existência não é por inteiro dada ou fixa; ele a constrói a partir de imensa gama de possibilidades em aberto”.

Nesse sentido, tanto a escola quanto a família, o governo, as representações de classe, as organizações religiosas e a mídia, cumprem papel essencial na formação do teor do debate que, na cena pública, pode dar ensejo ao estabelecimento de princípios mínimos de convivência elaborados de dentro das relações sociais e, portanto, com um grau de comprometimento arraigado na participação de cada ator em sua construção dialógica. O Relatório da Unesco recomenda quatro pilares para a educação, o que implica “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser” (DELORS, 1999, p. 89).

São todos pilares indispensáveis, porém, ao pensar a formação no universo da humanização, da ética, da vida, o pilar “aprender a viver com os outros” envolve um reconhecimento da importância de estar no mundo convivendo. Tornamos-nos gente com gente. Ao conviver aprendemos a gerir conflitos, a respeitar o pluralismo de ideias, a fortalecer vínculos que humanizam.

A humanidade sempre foi diversa; o que temos de novo é o reconhecimento da universalidade, da diversidade, o que pressupõe uma concepção *multi*. Em tese, nos educamos para o individualismo, em razão da pedagogia tecnicista dos anos 70 e 80 do século 20. Viver como ser humano, porém, é agir sobre si mesmo e sobre seu mundo, tarefa nossa de organizar a vida e as condições de conduzi-la sob responsabilidade própria, o que a faz tarefa intransferível, mas também solidária. Na verdade, os homens não existem, não vivem, muito menos relacionam-se e se educam, senão grupalizados e organizados em formas específicas. Os grupos humanos concretos e distintos constroem a si mesmos no processo da educação (MARQUES, 1990); um processo educativo que se conecta com multissignificados e engendra-se em inovações e/ou perpetuações. A escolha pela renovação supõe um desinstalar-se do mundo padrão e convencional, a partir de uma formação voltada aos princípios da vida humana.

A escola, e seu inseparável compromisso com a educação, tem a tarefa de formar subjetividades cada vez mais autônomas e responsáveis pelas decisões de sua vida e das vidas que dependem de sua vida, contribuindo na elaboração e revisão dos princípios mínimos existenciais; princípios que demandam da educação do humano, de “viver como ser humano, o que implica agir sobre si mesmo e sobre o seu mundo, com inteligência e liberdade” (MARQUES, 1990, p 51). Prossegue Marques: “tomar em suas mãos a tarefa de organizar a própria vida e as condições em que ela se desenvolve e conduzi-la sob responsabilidade própria é o que, hoje, denominamos educação” (p. 51).

Para além da leitura monocular da autonomia como potência individual, uma perspectiva viva e conectada com a complexidade dos contextos socioeducativos supõe sujeitos que são forjados em um processo de autonomia imerso na diversidade cultural, uma vez que as subjetividades constituem-se dentro do mundo da cultura, o que permite que os princípios morais sejam assumidos pelos indivíduos e não meramente aceitos como imposições externas. Uma criança ou um jovem aluno deve ser confrontado, respeitando o grau individual de sua maturidade, com “diferentes mundos”, os quais estão recheados de diversos contextos simbólicos e um sem-número de variáveis contingentes, para, então, não apenas interiorizá-los ou adaptar-se a eles, mas, sobretudo, conhecê-los e reconhecê-los como produtos da história de seu micro e macroambiente.

A difícil e sempre renovada tarefa da educação nos atuais contextos multissignificativos, portanto, associa-se com a capacidade de lidar com incertezas, abandonando a crença em receituários prontos e assentando-se na prática reflexiva e comunicativa, instável, conflitiva e marcada pela potencialidade da revisão, da inovação e do reconhecimento das diferenças que habitam o cenário das escolas da atualidade. Enfim, um processo educativo que se proponha a ver e fazer do aluno o protagonista de sua formação moral e não um mero produto acabado e finalizado a partir de engenhosas engrenagens sociais, as quais já mostraram, ao longo da tradição civilizatória ocidental, suas alianças com a exclusão, com a miséria, com o genocídio em massa.

Considerações finais

Ao longo do percurso que a humanidade já trilhou em direção a horizontes possíveis para sua autoconcepção, é insistente a tensão entre educação e formação ética. Projetando luzes ora para um modelo organicista de homem, plasmado na regularidade do cosmos, ora para o indivíduo, como agente racional e capaz de autodeterminar-se e ordenar o mundo, o par educação e formação ética produziu e fundamentou diferentes modelos de sociabilidade humana e, hoje, é desafiado pelas vozes das subjetividades em desvelamento, pela multiplicidade de cenários socioeconômicos e pela luta por reconhecimento de interesses de grupos dissonantes a revisar o itinerário do devir humano como devir humanizador, colocando na pauta da educação contemporânea novos olhares, mais plurais, mais complexos e, sobretudo, potentes, para ver além dos muros rígidos e lineares das narrativas instrumentalizadoras da modernidade.

As reflexões lançadas nas entrelinhas deste texto conduzem à provocação do pensamento e a um dobrar-se sobre si mesmo e encarar os limites de projetos estabilizados e finalizados de formação humana, uma vez que os caminhos já percorridos pela educação demonstram que estamos em meio a incertezas, as quais podem reverberar-se em ingredientes férteis de criação e transvaloração dos propósitos da educação.

A compreensão da trajetória histórico-filosófica da formação de homens por homens demonstra o gigantesco e desafiador propósito da educação humana que, ao atrelar a seu engenho a formação ética e suas contribuições na elaboração de uma proposta inovadora, leva em conta os movimentos estruturais antagônicos de transição da modernidade para a pós-modernidade, tornando a sua tarefa ainda mais ousada. Nesse aspecto o estudo favoreceu a compreensão de que as diferentes concepções da educação como formação ética se fundam nos movimentos estruturais forjados pelo sistema vigente. E, mesmo que, se trate de oscilações marcadas pelo antagonismo de transição da modernidade para a pós-modernidade, forjam perspectivas de impulso e orientação para um caminhar de conciliação, autoconsciente que flertam ora com universalismo transcendental, ora com a crítica da inviabilidade de qualquer alcance construtivo da racionalidade.

Acrescenta-se a esta complexidade o atual momento em que vive nosso país do ponto de vista de suas escolhas políticas e socioeconômicas, o qual coloca em questão todo o esforço formativo da educação. Assim, para a salvaguarda dos propósitos ousados da educação contemporânea, é urgente a retomada de princípios e valores humanos éticos capazes de nos reestabelecer como sujeitos da história; sujeitos de uma história escrita a partir da revisão da tradição e que, atendendo à diversidade de manifestações, possa reconhecer e integralizar a construção de subjetividades diversas.

Ao compreender as diferentes concepções da educação como processos de formação ética, portanto, é possível identificar no conflito entre universalismo transcendental, crença na estabilidade de valores éticos, e na acintosa crítica da inviabilidade de qualquer alcance construtivo da racionalidade humana, os elementos para projetar novos caminhos de conciliação autoconsciente para a educação.

A dimensão multissignificativa da contemporaneidade exige uma formação que ultrapasse as concepções rígidas e lineares que incorporamos como diretrizes de vivência e convivência. A construção da dignidade é tarefa dos humanos e não haverá renovação, renascimento sem rupturas e choques de mobilizações formativas. Avançar na formação e educação das pessoas exige compartilhar as incertezas das práticas que até aqui direcionaram nossas atitudes. Navegar em outras possibilidades desestabiliza o homem e o coloca de frente com suas insuficiências, impotências, inseguranças, mas, sobretudo, devolve para a educação seu principal papel: o de humanização.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. In: **Primeira Versão**, Porto Velho, ano IV, n. 191, ago. 2005.

AQUINO, Isis Stadulne; DIPP, Renata Plácido. A escola a(pesar): educação em tempos de leveza hipermoderna. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 471-477, set./dez. 2018.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Trad. Mário da Gama Kury. 4. ed. Brasília: UnB, 2001.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “Cultura Globalizada”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.227-1.249, set./dez. 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-George. **O problema da consciência histórica**. Trad. Paulo César Duque Estrada. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, vol. 26, n. 92, p. 983-1.011, Especial, out. 2005.

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 76, p. 147-174, out. 2001.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2002.

KANT, Immanuel. **Immanuel Kant**: textos seletos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza**: rumo a uma civilização sem peso. Barueri: Manole, 2016.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia**: a ciência do educador. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1990.

MARQUES, Mario Osorio. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Trad. Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e sociabilidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.

Submetido: 15/10/2021

Aceito: 30/04/2022