

Ética e Currículo

Nadja Hermann ¹

Resumo:

O artigo aborda a relação entre ética e currículo, a partir de três pontos de análise. O primeiro se refere à reivindicação histórica pelo sentido ético da educação, o que pressupõe a aceitação de determinados princípios morais, que fazem a inscrição, em cada sujeito, de uma história compartilhada de valores, de orientações sobre o bem e o mal. O segundo aspecto trata da questão da ensinabilidade da ética, interpretada através das posições de Platão, Rousseau e Kant, para indicar que a formação ética é tematizada como irrenunciável, mas não se ensina alguém a ser virtuoso ou a ser ético como se ensinam outros saberes, através de uma ação curricular específica. O terceiro aspecto da análise se refere à ética no mundo contemporâneo, particularmente as relações entre ética e estética, que abrem perspectivas diferenciadas para a criação de um ambiente educativo sensível à pluralidade de formas de vida e de valores presentes em nosso cotidiano.

Palavras-Chave:

Ética. Currículo. Ensino da Ética. Estética.

Abstract:

The article approaches the relationship between the ethics and the curriculum from three points of analysis. The first one is referred to the historical claiming of the ethical of the education that resumes the acceptance of some determined moral principles which makes the inscription in each subject of a history full of shared values and the orientation about good and the bad. The second aspect treats the question about the teaching of the ethics interpreted by Plato, Rousseau and Kant's positions to indicate that the ethical formation is themetised as unrenunciabile, but we don't teach someone to be virtuous or to be ethical as we teach the other knowledges through a specific curricular action. The third aspect of the analysis is referred to the ethics in the contemporaneous world, particularly the relationship between the ethics and aesthetics which opens differentiable perspectivesto create an educational environment sensible to the plurality of the living forms and the present values in our daily everyday.

Keywords:

Ethics. Curriculum. The Teaching of Ethics. Aesthetics.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Ó Sócrates, podes dizer-me uma coisa: a virtude tem possibilidade de ser ensinada? Ou, então, não é suscetível de ser ensinada, mas possível de ser adquirida pelo exercício? Ou não é adquirível pelo exercício, nem possível de aprender-se? Ou, então, aparece, por natureza, nas pessoas ou de outra maneira qualquer?
Platão, Ménon

Para tratarmos do tema "ética e currículo", convém destacar que a filosofia (que tematiza a ética) não produz conhecimento que satisfaça imediatamente os interesses humanos. Sua relevância se dá de forma oblíqua ou indireta, modificando nosso olhar sobre as coisas. O mesmo acontece com a arte. Seus produtos são provocadores: acentuam traços, eliminam outros e nos mostram dimensões, superfícies, modos de relação até então estranhos. Pela filosofia e pela arte aprendemos "a reconhecer que as coisas não foram antes do mesmo jeito que são agora e não precisam a continuar a ser tal como têm sido até agora", pois ambas "desconfiam do mundo tal como o conhecemos, preparando o terreno para a construção de outros mundos"².

A filosofia da educação, enquanto uma área da filosofia, também tem um olhar diferente sobre a ação de educar. Pensa os problemas da educação, as relações entre o homem e o mundo, o sentido ético da formação humana. Seus conceitos têm história, não são verdades absolutas e eternas, mas estratégias de pensamentos para lidar com os problemas educacionais. O diálogo com a tradição filosófica produz novos e constantes questionamentos sobre qual o saber que convém à educação.

No sentido de compreender o agir do homem, a filosofia pode se articular com a experiência artística para produzir novos olhares. Nossos primeiros modos de compreender a ação humana estão expressos pela tragédia grega, que, com força artística e agudeza do espírito, aponta a inserção ética do homem no mundo, em toda sua radicalidade. Isso é exemplar na *Antígona* de Sófocles, em que aparecem questões fundamentais do espírito humano sob a forma de conflito entre a consciência individual e as leis do estado. *Antígona* é um grito contra a prepotência dos governantes, pois quer ouvir a sua consciência e sepultar o irmão, contra as ordens do tirano. No coro aparece a ironia trágica do homem, que, em sua argúcia, se desvia também para maldades: "Numerosas são as maravilhas da natureza, mas de todas, a maior é o Homem! (...) E a língua, o

pensamento alado, e os costumes moralizados, tudo isso ele aprendeu! (...) Industriosos e hábil, ele se dirige, ora para o bem ... ora para o mal..." Ou seja, na tragédia grega já se encontra a idéia de que o homem produz um ethos como condição de vida e que sua ação o conduz a determinados caminhos compreendidos como um bem ou um mal à vida. Em situações de conflito, o melhor é acalmar o ânimo e refletir sobre a prática. Essa é a pedagogia presente na tragédia

Mais de dois mil e quinhentos anos dessa mensagem contida no coro da tragédia, continuamos enfrentando as questões do bem e do mal, ou além de bem e de mal, como diria Nietzsche, porque o mundo nos põe novas perguntas, exigindo desconstrução de conceitos e valores, criação de outros, constantes e renovadas hermenêuticas interpretativas sobre justiça, igualdade, alteridade, liberdade. A filosofia de Nietzsche nos traz outro olhar sobre o mundo, pois denuncia a hipocrisia e a falsidade de muitas moralidades, produzidas para manter dominação.

Na perspectiva de denunciar o estado de nosso ethos, a obra artística *Guernica*³, de Pablo Picasso, é exemplar. Revela a indignação do artista diante dos horrores da guerra, que aniquila os homens e despreza a idéia de humanidade. A sensibilidade artística mostra o quanto a barbárie retorna, quando não há limites para a destruição, quando o homem se desfigura pelas relações de dominação. Os traços deformados, as cores entre o cinza e preto conferem ao quadro um ar sombrio, ampliando nossa sensibilidade moral para compreender o dano e a necessidade de manter viva a memória daquilo que não queremos que se repita.



Figura 1: GUERNICA (Pablo Picasso, 1937).

Quem se deixa interpelar pelos questionamentos, tanto das obras artísticas como das obras filosóficas, percebe o quanto a ética é uma expressão de

² FEITOSA, Charles. *Explicando a filosofia com arte*. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2004, p. 26.

³ O conhecido óleo sobre tela de Picasso foi inspirado no bombardeio feito pelos aviões alemães (Legião Condor), por ordem do General Franco, ocorrido na própria cidade de Guernica, capital da província Basca, em 26 de abril de 1937. Dos 7000 habitantes, 1654 foram mortos e 889 feridos. A destruição de Guernica antecipa a capacidade destrutiva dos bombardeios, mais tarde empregados na 2ª Guerra Mundial. Desse modo, o Mural constituiu uma visão profética da desgraça.

nossa condição humana, que se refere à ação dos homens. Assim, quero apenas sinalizar, para o início desta apresentação, que a filosofia e a arte podem mudar nosso olhar sobre o mundo e que a educação pode dialogar com o saber filosófico para explicitar a tarefa irrenunciável que possui: a formação ética. Assim, vou trabalhar com a idéia de que a educação, como formação, se confunde com a ética. Ou seja, é impossível educar os homens fora de um determinado ethos.

O tema "ética e currículo" nos remete, então, para três pontos de análise:

- 1º- o sentido ético da educação, uma reivindicação histórica;
- 2º- a inserção no currículo: a questão da ensinabilidade da ética;
- 3º- a ética no mundo contemporâneo: as relações entre ética e estética.

1º- A relevância da ética na educação fez parte do pensamento ocidental e constitui-se numa complexa tradição, entretida por contribuições filosóficas, religiosas e sociais. A aproximação entre ética e educação é originária⁴ e se expressa através da permanente reivindicação de educar para fins éticos. Como a educação é impensável fora de uma comunidade, o ato educativo pressupõe a aceitação de um determinado ethos, de determinados princípios morais, que fazem a inscrição, em cada sujeito, de uma história compartilhada de valores, de orientações sobre o bem e o mal. Esses princípios se presentificam na ação pedagógica, a ponto de a educação ser impensável sem eles. A origem tanto da moral como da educação está no inacabamento do homem, ou seja, o homem não está determinado pela sua estrutura instintiva, mas aberto a possibilidades de invenção de si mesmo.

Os modos de justificação filosófica de um determinado ethos passam a constituir a base de legitimação da intervenção pedagógica. O termo ethos provém do grego e significa costume, hábito. Segundo aponta Lima Vaz, o que prevalece na linguagem filosófica do termo ethos é a transposição metafórica para o mundo humano daquilo que, na linguagem grega usual, significava "morada", "covil ou abrigo de animais". A metáfora indica que, a partir de determinado ethos, o mundo faz-se habitável, porque ali a cultura inscreve costumes, normas, interditos e valores, tornando possível a vida humana. Tal transposição "é extremamente significativa e é fruto de uma intuição profunda sobre a natureza e sobre as condições de nosso agir (práxis)", pois a preservação de nosso ethos, de nossa morada "como seres inteligentes e livres"⁵ depende de nosso agir, a tal ponto que sua destruição

significaria o fim de todo o sentido para a vida propriamente humana. A consciência do inacabamento do homem o leva a produzir um ordenamento moral, que o protege a si e ao grupo contra a destruição.

A exigência ética na educação — idéia de formação espiritual, nos moldes do humanismo ocidental — nasce no interior da filosofia. Lembramos que é no desenvolvimento espiritual do mundo grego que surgem a sofística, como um acontecimento educativo, a figura de Sócrates, como educador e de Platão, como o primeiro a definir a essência da filosofia como formação de um novo tipo de homem⁶. Ou seja, quando os gregos despertam para si mesmos a consciência teórico-filosófica, um marco significativo da compreensão do homem por si mesmo, é que a educação adquire a idéia de formação — paideia — para a qual deveriam se dirigir todos os esforços humanos como justificação da comunidade e da individualidade. Assim, o empenho educativo originou-se da tentativa de criar condições para uma sociedade justa, onde os indivíduos viveriam de acordo com a ordem social, projetada por eles mesmos.

O que conhecemos contemporaneamente como ética na educação resulta, como foi indicado anteriormente, de uma longa e complexa tradição, que não é possível detalhar no espaço deste texto. Podemos apenas lembrar que muitas dessas compreensões tiveram efetividade histórica e produzem ainda efeitos de sentido para nós, como aparece sintetizado na afirmação de Platão, há mais de 25 séculos: "As cidades, para serem felizes, não precisam de poder arbitrário, mas de virtude"⁷. Formar o homem virtuoso, voltado para a busca do bem, incorporou-se no ideário ocidental, como um sentido para a educação. Embora na linguagem contemporânea o termo virtude não seja mais utilizado, sua substituição por equivalentes, como o termo valores, está a indicar a persistência da idéia de formação como inserção do sujeito num determinado ethos, uma invenção humana de ordenamento moral, que envolve nossa relação com os outros.

2º- Se entendemos que a ética é constitutiva da educação, uma das questões que se põe para a ação pedagógica é o ensino da moral. É possível ensinar valores? Pode-se ensinar alguém a ser virtuoso? Como proceder para interiorizar uma consciência moral? Essas questões têm sido tematizadas, desde os gregos, especialmente por Platão, no seu embate com os sofistas (cf. Ménon, Protágoras), quando a Paidéia (como formação espiritual e ética) se fortalece. Para Protágoras (324d-328d), um representante dos sofistas, a virtude moral se ensina, porque é um saber. No Ménon, a virtude (areté) só seria ensinada se fosse

⁴ Cf. HERMANN, Nadja. Pluralidade e ética em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, capítulo I.

⁵ LIMA VAZ, Henrique. Escritos de filosofia IV. Introdução à ética filosófica 1. São Paulo: Loyola, 1999, p. 13.

⁶ JAEGER, Werner. Paidéia, a formação do homem grego. Trad. de Artur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 190.

⁷ PLATON. Werke, Alkibiades I. Herausgegeben von Gunther Eigler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1977, 135b.

objeto da ciência, mas como não o é, não é ensinável. O Ménon, então, conclui de forma aporética, pois se a Arete (virtude) é um saber, ela deveria ser ensinada; entretanto, como não há professores de areté, está estabelecido o dilema de como transmitir a virtude.

Diferentes pensadores buscaram, ao longo da história, respostas para a justificação da ética, mas o dilema da possibilidade do ensino da ética desloca-se do âmbito filosófico para as discussões pedagógicas, pois a relação direta entre educação (formação) e filosofia, como existiu na antiguidade grega, se rompe a partir do século XVIII, com o desenvolvimento da ciência moderna e da prevalência do saber especializado. Especialmente na modernidade, avolumam-se os debates sobre como formar o homem, mas as idéias que entram em cena sinalizam que o processo de educação se orienta para fins éticos, não realizáveis por um caminho lógico ou por um conjunto de procedimentos metodológicos. Para mostrar como se articulou esse problema, analiso, a seguir, duas importantes contribuições para a ética na educação: Rousseau e Kant.

Em Rousseau (1712 - 1778), o problema da formação moral se dá como formação da interioridade, não sendo algo ensinável objetivamente. Todo o projeto educativo de Rousseau só se viabiliza pela pressuposição do conceito de natureza, que não é mais um conceito místico, tampouco mecânico, como na física de sua época, mas uma unidade pré-empírica que age autonomamente, uma unidade perfeita, anterior à sociedade, que, projetada sobre a criança, torna possível pensar a educação⁸. A partir dessa interpretação, Rousseau propõe a educação moral como educação negativa, isto é, não ensinar nem a verdade nem a virtude, mas defender o coração do homem do erro e do vício provenientes do exterior. O mal deve ser evitado de forma natural.

O estabelecimento de uma auto-suficiência física e de um longo processo de educação dos sentidos, pelo contato com a natureza, permite a consolidação de uma autonomia moral. O desenvolvimento ativo e livre das capacidades naturais é um processo de auto-formação que conduz à plenitude da personalidade. Assim, o projeto antropológico-educativo de Emílio, ao descrever cuidados próprios à infância, mais que um modelo, é uma clara indicação da necessidade da educação para a

constituição de uma sociedade de homens verdadeiros. A cura das moléstias provocadas pela sociedade leva Rousseau a propor a restauração da espontaneidade das forças espirituais e da interioridade, tornando o homem artífice de sua própria felicidade. A expressão máxima do homem virtuoso é a liberdade moral, o que permite ver continuidade entre as obras *Emílio* e *Contrato social*. "Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica" é o fio que tece a educação de Emílio. Por esse caminho forma-se primeiro o homem, que encontra dentro de si uma lei firme, para depois, como cidadão, preocupar-se com as leis do mundo. O homem tem por objetivo a sua própria conservação e o cidadão, a conservação do corpo social.

A liberdade do homem depende da educação, na medida em que aperfeiçoa capacidades e não contradiz a natureza. Mas como formar o homem livre? O homem torna-se livre quando obtém domínio de si, atingindo a própria unidade. Portanto, em Rousseau, a formação ética é um processo amplo de desenvolvimento que envolve toda experiência humana, não sendo possível localizá-lo em uma disciplina.

Com Immanuel Kant (1724-1804), as relações entre ética e educação encontram outra direção. Por influência⁹ da leitura de Rousseau, Kant concebe a moralidade como constitutiva da essência humana, mas insiste que a moral deve ter apoio em algo duradouro e estável. Não se trata, contudo, segundo Kant, de buscar um novo fundamento para refutar a posição de Rousseau de que a natureza é insuficiente para pensar a questão ética, mas sim de realizar uma tarefa inaugural crítica, que revoluciona as bases da moral moderna, para a qual o ponto central da reflexão situa-se na razão. Sem apelar ao coração, a solução dada por Kant, vincula a pedagogia à filosofia prática, através da disciplina¹⁰, como um modo necessário da determinação da consciência moral. A disciplina assume um caráter de educação negativa, prepara a criança para o respeito às regras, de modo que ela possa, no futuro, respeitar racionalmente a lei universal. Trata-se aqui da oposição entre natureza e cultura e a educação é entendida como um processo de humanização, que busca um fim moral universal, integrando o sujeito numa comunidade. O homem é entendido como uma particularidade do universal, destinado ao aperfeiçoamento de si e da espécie.

⁸ Cf. OELKERS, Jürgen. *Pädagogische Ethik*. Weinheim und München: Juventa, 1992. p. 28-9.

⁹ Entre as influências de Kant, na fase pré-crítica, pode-se destacar o pietismo, marca oriunda de sua formação religiosa na infância; a tradição racionalista que herda os paradigmas clássicos e os modifica sob inspiração da razão cartesiana; o pensamento de Rousseau, que traz a distinção entre moralidade e ciência e a dignidade da natureza humana ordinária e, por fim, os modelos empiristas e utilitaristas que se defrontavam com o racionalismo. Ver O capítulo *O itinerário pré-crítico da ética*, em obra já citada: LIMA VAZ, H. Op. cit., p. 315-324.

¹⁰ O sentido de disciplina, para Kant, situa-se no quadro da oposição entre animalidade e humanidade. "A disciplina é o que impede ao homem desviar-se de seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais" (KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, p.12).

Ao contrário do animal que cumpre seu destino sem o saber, o homem, diz Kant, deve ser preparado para escolher os bons fins, aqueles "aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um"¹¹. Trata-se do "reino dos fins", que Kant anuncia como motor utópico na Fundamentação da metafísica dos costumes, que une sob o ponto de vista teleológico o agir dos homens. Nas palavras de Kant, trata-se da "ligação sistemática de vários seres racionais sobre leis comuns"¹².

Agir moralmente é agir conforme a lei universal, segundo a verdadeira natureza do homem, que é racional. O que emana do homem é o que a razão produz. Temos, assim, a pureza da moral, sustentada por justificações racionais.

Essas breves referências nos permitem compreender como se constitui o cenário das relações entre ética e educação. O primeiro aspecto, que eu chamaria de específico ao processo pedagógico, refere-se à ausência de definição de um caminho lógico ou prático para obter a moralização do homem. Ou seja, como ensinar a moral. Para Oelkers (1989, 1991, 1992), a passagem da filosofia kantiana para a pedagogia é problemática, porque não resolve a mediação entre teoria e prática, através de um esquema plausível, ficando apenas a exigência do dever (Sollen). Assim, a teoria não faz o encadeamento entre educação e aprendizagem, uma vez que a ética kantiana promove uma pedagogia dedutiva, sem descrever como se articula o objetivo da educação com a própria ética. A recepção dos ideais kantianos efetiva-se a partir da psicologia empirista, predominante no campo pedagógico.¹³

A tarefa educativa fica dependente da influência externa, tanto do ambiente educativo, como da ação do professor, voltada para um processo de interiorização de convenções morais, que se formam através de hábitos estáveis. Estabelece-se, assim, o profundo dilema: se queremos educar alguém para a liberdade e a livre decisão, como podemos dirigi-lo? Temos aqui a recepção de princípios éticos passíveis de serem estabelecidos a partir de um processo de influência, em que está pressuposta a intenção pedagógica (do professor) dispendo do outro (aluno) - algo inadmissível

para a moral kantiana - mas que revela a força do contexto empirista¹⁴. Por influência do empirismo, a educação moral foi desenvolvida historicamente pela figura do exemplo, como meio para inculcar os hábitos desejados e pela importância da imitação nos processos de aprendizagem. Isso mostra que a educação, na medida em que se formaliza num processo de ensino, envolve momentos de instrumentalização. E para exercer a influência é preciso uma descrição da natureza humana para sobre ela agir, numa "ingênua espera de êxito"¹⁵.

O modelo da natureza humana universal defendido pela antropologia do século XVIII pressupõe a existência de algumas disposições e qualidades cujo desenvolvimento deve ser controlado pela educação. Assim, a ação educativa se autocompreende como processo de interiorização da moral e do dever, como um valor absoluto e universal. Já o homem deve ser entendido, não como singular e contingente, mas como uma particularidade do universal, um indivíduo da comunidade, ou, nos termos kantianos, uma perfeição a ser buscada em cada indivíduo e na espécie humana.

Com o exemplo desses pensadores modernos que discutiram a formação ética e a força do contexto em que se dá a recepção de suas idéias, reolocamos em cena o velho problema da possibilidade do ensino da virtude. Ou seja, a formação ética é tematizada pela filosofia como irrenunciável, mas não se ensina alguém a ser virtuoso ou a ser ético como se ensinam outros saberes, através de uma ação curricular específica. A formação ética extrapola os limites de uma disciplina, e qualquer tentativa de enclausurá-la está previamente condenada ao fracasso, pois o agir dos homens de que trata a ética se presentifica em diferentes momentos e áreas da vivência curricular e educativa e não pode ser objetificado num conjunto categorial de máximas e conceitos, traduzíveis em procedimentos metodológicos. A estrutura da ação humana escapa a qualquer definição conceitual (seja como fusão físico-química, uma máquina, uma matéria viva complexa, uma pulsão, uma racionalidade), porque ela é uma criação. Tampouco podemos antecipar quais vivências asseguram o agir correto e quais hábitos e conexões se estabelecem no interior do sujeito, a partir de determinadas experiências.

¹¹ Idem, *ibidem*, p.27.

¹² KANT, Immanuel. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Herausgegeben von Wilhen Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995, p.66.

¹³ De acordo com esse paradigma, especialmente em Locke, o entendimento humano não provém de *princípios inatos*, mas todas as idéias são *aprendidas*, num movimento do exterior para o interior (OELKERS, J. Op. Cit., p.42-49.). Para Locke, as idéias, das mais simples às mais complexas, são formadas através de impressões que impregnam o espírito da criança, cabendo à psicologia apenas a descrição das condições de possibilidade da influência pedagógica. Na obra *Some thoughts concerning education* (1693), Locke aplica a teoria empirista do conhecimento ao ensino, explicitando que todas as aprendizagens, inclusive a moral, podem ser levadas do exterior para o interior, pois segundo ele "o espírito da criança pode ser facilmente conduzido para este ou aquele caminho, como a própria água" (p. 83-4.). Tanto para Locke como para o empirismo, a criança não tem nenhuma disposição natural, nenhuma qualidade interna que a predisponha para a moral; ao contrário, todas as proposições morais e cada disposição para a virtude provém da experiência.

¹⁴ OELKERS, Jürgen. Op. cit., p.58.

¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 204.

O Brasil conheceu a orientação ética encarcerada em uma disciplina, quando surgiu a obrigatoriedade curricular da “Educação moral e cívica”, determinada pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969¹⁶, na época da ditadura militar, proveniente de uma falsa compreensão da ação humana, que resultou mais em danos, pelo que trouxe de dogmatismo. Uma análise atenta das complexas relações entre ética e educação nos remete para a impossibilidade de circunscrever a formação ética no âmbito do ensino, como uma disciplina curricular. Depois de uma série de críticas e desacertos pedagógicos provocados por tudo aquilo que se aproxima de dogmatismos e de admoestação moral, a compreensão de que a formação ética não é possível de ser protagonizada por um componente curricular específico foi incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, 1998), que insere a ética como um tema transversal. Os assim chamados temas transversais não são áreas novas, mas traduzem certas compreensões e reservas interpretativas sobre a formação humana, que, por serem consideradas válidas, passam a ser incorporadas e articuladas às áreas já existentes do currículo. Demandam uma articulação transversal na medida em que a sua complexidade impede o tratamento dentro de uma disciplina específica, ao mesmo tempo que têm relações com todas elas. O grande objetivo da ética, como tema transversal, é a educação para a cidadania, conforme foi concebida pela filosofia dos séculos XVII e XVIII. Atendem à demanda por uma prática educacional voltada para a compreensão de direitos, deveres e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.

A ética proposta pelos PCNs expressa a influência e a expansão de uma ética de princípios universais para todos os seres humanos, considerados necessários para constituir uma sociedade que busca a igualdade de todos. Esses princípios estão incorporados nas Constituições modernas e asseguram a vigência de determinados direitos básicos que dão sustentação aos estados nacionais. Assim, se estabelecem certas compreensões valorativas que passam a influenciar o sentido do agir pedagógico.

3º- O ethos e os valores que nos orientam têm história, não são verdades absolutas. Alguns valores permanecem, outros são substituídos, reinterpretados, reinventados, numa profunda luta com as exigências de cada tempo, que renova a pergunta pela melhor forma de orientar nosso agir. E a educação encontra-se inteiramente vinculada com os problemas de seu tempo.

Na situação contemporânea, vivemos uma crise social e moral, especialmente produzida sob o impacto da experiência fascista da IIª Guerra Mundial, indicando a impotência de idéias como razão, progresso e aperfeiçoamento humano que sustentaram muitas fantasias de criar um “novo homem”. A crise presente reflete uma perturbação geral nas razões do viver, naquilo que configura sentido para a aventura humana, trazendo certa exaustão da cultura. Não é outra a indicação de Nietzsche quando, no século XIX, diagnostica a existência do nihilismo, provocado pela queda dos valores transcendentais. O desenraizamento do homem e o crescimento do deserto serão as faces mais cinzentas do diagnóstico nietzscheano e apontam a enfermidade da alma moderna.

A vida humana enquadrava-se num sistema de valores e sentidos, cuja base era a religião ou a metafísica, e agora eles estão desvalorizados, falta-lhes o porquê. Este início de século XXI também tem testemunhado que a racionalidade sucumbe à beligerância, ao poder e à insensibilidade. Como adverte Taylor, “esse é um tema antigo”, uma vez que “os mais elevados ideais e aspirações espirituais também ameaçam impor as cargas mais esmagadoras à humanidade. As grandes visões espirituais da história humana também foram cálices envenenados, causas de miséria indescritível e até de selvageria”¹⁷. Essa perspectiva de crise deve, contudo, ser retomada a partir do sentido etimológico do termo crise, que significa ação de separar, de discernir, de distinguir¹⁸. Cabe à reflexão ética discernir o modo mais adequado de agir, tornar compreensível para nós mesmos os elementos que interferem em nossas decisões morais.

A crítica da assim chamada crise contemporânea tem como alvo o caráter extremamente racionalista e abstrato dos fundamentos da ética. Por fazer a defesa de que a essência da natureza humana é racional, as teorias éticas desconsideram os elementos contingentes, contextuais, bem como aqueles relativos à sensibilidade e aos sentimentos. Têm por pressuposto que o indivíduo pode aceder por si mesmo a uma lei moral, universalmente válida para todos e em qualquer circunstância, independente do contexto histórico e das tradições culturais. Um dever indeterminado e puramente formal, como queria Kant, foi questionado quanto a sua efetividade, pois é muito difícil imaginar-se um ser humano que tenha uma relação com a universalidade de forma meramente lógica, no abstracionismo do princípio. É muito difícil também alguém perseguir uma finalidade moral atribuindo valor

¹⁶ Este decreto-lei foi revogado pela lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993.

¹⁷ TAYLOR, Charles. As fontes do self: a construção da identidade moderna. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997, p. 661.

¹⁸ O termo crise é proveniente do grego *krísis*, *eós*, que significa ação ou faculdade de distinguir, decisão, e, por extensão, momento decisivo, difícil; expressão derivada do verbo grego *krínó*, separar, decidir, julgar.

unicamente pela vontade de alcançá-la. Isso poderia nos levar facilmente a um sentido contrário, que é a indiferença. Por isso, o racional não é suficiente, é preciso que isso se relacione com o sentimento e a sensibilidade.

As idéias de humanidade e fraternidade seriam abstratas demais, a ponto de tomarem-se vazias, se não tivermos sensibilidade para perceber quando elas são aplicáveis no cotidiano. Essa suspeita da razão traz os indícios de que os sentimentos e a sensibilidade não nos levariam ao desregramento, mas que uma moral poderia também considerar não apenas a dimensão racional, mas também nossa sensibilidade. As tentativas de romper as barreiras existentes contra a experiência sensível criam as condições para que nossas idéias sobre o bem viver também passem a considerar a fusão do sensível com o espiritual. Ou seja, compreender como o sensível (no sentido grego de *aisthesis*), envolvendo todo o sujeito, pode gerar formas de sensibilidade e uma profunda inserção na totalidade da vida. Desse modo, inicia-se um processo em que a imaginação, os sentimentos e mesmo a paixão podem dar um acesso ao conhecimento moral. Quando princípios excessivamente abstratos não mais se articulam com o mundo sensível, o estético¹⁹ emerge forçando a abertura de nossos sentidos e de nossas mentes para a compreensão do agir moral.

É justamente essa possibilidade contida no estético que confere novos modos de relação com a ética e amplia nossas condições compreensivas sobre a situação que exige decisão moral. De acordo com Welsch: "Sensibilidade desenvolvida percebe princípios desviantes, descobre imperialismos, tem alergia pelas injustiças e exorta a entrar na luta pelos direitos dos oprimidos"²⁰.

O debate contemporâneo sobre a relação entre o ético e o estético (Cf. WELSCH, FRÜCHTL, RORTY, NUSSBAUM, SHUSTERMAN) argumenta que os elementos estéticos são decisivos para o juízo moral, porque o estético dá acolhimento àquilo que escapa à universalização, à hegemonia do conceito, e traz novos e profundos questionamentos para uma práxis ética racionalizada. Ou seja, a estética dispõe de força para que a aplicação dos princípios seja reinterpretada pelo filtro da sensibilidade e não como uma rígida aplicação, pois, desse modo, os princípios tendem a não acolher as pesadas exigências da finitude, da pluralidade e da historicidade. É preciso, contudo, destacar que não se trata de uma defesa do desenvolvimento da personalidade criativa e autônoma em detrimento da

eticidade, livre de qualquer responsabilidade moral, mas da possibilidade de a experiência estética trazer elementos novos para a crítica e melhoria de nosso agir moral. A defesa do estético não significa aqui a cultura das sensações leviana e medíocre, que não atua no plano da responsabilização da ação, nem uma estetização superficial de embelezamento e emoções, como adverte Welsch. Trata-se de uma estética que amplie as possibilidades de ver o singular, a diferença, que reconheça o outro em sua alteridade. Isso me parece que abre perspectivas diferenciadas para a criação de um ambiente educativo sensível à pluralidade de formas de vida e de valores presentes em nosso cotidiano.

A ética no currículo deveria trazer sempre a pergunta sobre as condições que nos levam a produzir a moralidade, repetindo a criativa pergunta de Nietzsche na *Genealogia da moral*: sob que condições históricas emergiram nossos valores para que estejamos à altura das grandes questões de nosso tempo, para que sejamos sensíveis aos processos de criação de novos valores e novas sensibilidades. Trata-se, assim, de manter a pergunta pelo valor dos valores, reavaliando os seus limites para nossa própria época, questionando as maneiras como foram determinados pelos discursos filosóficos e religiosos.

Hoje vivemos uma pluralidade de valores, crenças e convicções, que exigem um respeito às diferenças, às singularidades com que cada um inventa seu modo de vida. Portanto, os valores deixam de ser universais. Entretanto isso exige uma responsabilidade pelas escolhas e decisões e uma reciprocidade, no sentido de que aquilo que é um direito para alguém também é válido para o outro.

Talvez possamos recolher duas lições da reflexão ética feita por pensadores tão diferentes como Platão e Foucault para iluminar nosso debate sobre ética e currículo. De Platão podemos aprender a produtividade do diálogo. Ou seja, a educação deve manter o espaço da pergunta, como espaço de problematização de nossos valores e da justiça na aplicação das normas. Um espaço para reflexão sobre a complexa estrutura da ação moral e o sentido do ethos que estamos construindo como possibilidade de manutenção da vida comum e da criação de nossos próprios valores. De Foucault podemos referir o que ele chamou de ontologia da atualidade, pensar os limites históricos de nosso tempo e reinventar a liberdade. Por isso a ética na educação é a constituição de um espaço para um debate sobre nossos valores, preparando o terreno para a construção de outros mundos.

¹⁹ O estético é relativo à estética. A estética deriva do termo grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelo sentidos ou conhecimento sensível-sensorial. Sobre tudo no campo das ciências humanas, a referência à estética está mais vinculada a *aisthesis* do que ao conceito clássico de estética, como foi entendido por Baumgarten no século XVIII. Assim, a estética estaria voltada mais ao sensível que a teoria da arte.

²⁰ WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético. Trad. Alvaro Valls. *Porto Arte*, Porto Alegre, v.6, n.9, p.7-22, mai. 1995, p.19.

Referências:

- FEITOSA, Charles. **Explicando a Filosofia com Arte**. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2004.
- HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- JAEGER, Werner. **Paidéia, a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KANT, Immanuel. **Grundlegung zur Metaphysik der Sitten**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995.
- _____. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- LIMA VAZ, Henrique. **Escritos de Filosofia IV. Introdução e Ética Filosófica 1**. São Paulo: Loyola, 1999.
- OELKERS, Jürgen. **Pädagogische Ethik**. Weinheim und München: Juventa, 1992.
- PLATON. **Werke, Alkibiades I**. Herausgegeben von Gunther Eigler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997.
- TAYLOR, Charles. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1997.
- WELSCH, Wolfgang. **Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético**. Porto Arte: Porto Alegre, V.6, n.9, 1995.