

Formação Ética no contexto filosófico da Educação Básica

Ethical Training in the philosophical context of Basic Education

Sandro Luiz Charnoski

Professor mestre pela Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil.
sandrocharnoski@yahoo.com.br - <https://orcid.org/0000-0002-6579-7335>

Recebido em 10 de janeiro de 2022

Aprovado em 17 de maio de 2022

Publicado em 29 de agosto de 2022

RESUMO: O objetivo deste artigo é apontar possibilidades de pensamento ético que possam ser apropriados pela Educação Básica de forma concreta e que auxiliem os processos de ensino e aprendizagem da Filosofia como momento ímpar da formação ética das juventudes nas escolas. Desenvolvemos uma abordagem teórica da Ética a partir conceitos fundamentais para a discussão atual, autenticidade e responsabilidade, com uma releitura para aproximar o campo teórico conceitual, próprio da filosofia, do campo vivencial tanto do professor da Educação Básica quanto dos estudantes, dado que a apropriação da atividade filosófica está estreitamente relacionada à significação da filosofia para o estudante. Buscamos também uma compreensão de Ética que possa orientar os rumos do trabalho com a Filosofia na Educação Básica, considerando para tanto, as contribuições mais recentes da Filosofia, como Charles Taylor e o desenvolvimento de uma ética para a autenticidade, corroborando para a formação dos estudantes que estão numa fase importante de formação e conhecimento de si, e Hans Jonas e a ética pensada enquanto princípio de responsabilidade para com as coisas que garantem a existência e perpetuação da vida no planeta.

Palavras-chave: Filosofia; Formação ética; Ética; Autenticidade; Responsabilidade.

ABSTRACT: The objective of this article is to point out possibilities of ethical thinking that can be appropriated by Basic Education in a concrete way and that help the teaching and learning processes of Philosophy as an unique moment in the ethical formation of youth in schools. We developed a theoretical approach to Ethics based on fundamental concepts for the current discussion, authenticity and responsibility, with a reinterpretation to bring the conceptual theoretical field, typical of philosophy, closer to the experiential field of both the Basic Education teacher and the students, given that the appropriation of philosophical activity is closely related to the meaning of philosophy for the student. We also seek an understanding of Ethics that can guide the directions of work with Philosophy in Basic Education, considering for that, the most recent contributions of Philosophy, such as Charles Taylor and the development of an ethics for authenticity, corroborating for the formation of students who are in an important phase of formation and self-knowledge, and Hans Jonas and ethics thought as a principle of responsibility towards the things that guarantee the existence and perpetuation of life on the planet.

Key words: Philosophy; Ethical training; Ethics; Authenticity; Responsibility.

Introdução

A modernidade despertou as sociedades da técnica, com o predomínio instrumental-operacional acentuando a dependência do tempo, que se tornou imprescindível para a produção, de bens e capital, e caracterizando fortemente a frieza da razão e o caráter impessoal nas esferas da vida social, estabelecendo ações e relações no “modo automático”. A ética, pensada para este artigo, considera a preservação do espaço humano, a situação ontológica para pensar e “repensar” a regra, possibilitando o acolhimento, a aceitação, a vivência ou não da mesma. Para Vasquez (2018, p. 11), “o valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas”, uma vez que, tanto a vida quanto a ética, possuem configurações singulares e complexas que não aquelas comparadas a pequenas caixas que são abertas conforme a necessidade momentânea. A preocupação com a aplicação da regra e a exigência de sua observação cabe assim à moral.

Embora a formação ética seja uma tarefa que envolve diferentes entes sociais, nos propomos pensá-la a partir da escola no nível da Educação Básica, num contexto bastante específico, o da Filosofia. Propor um caminho para a formação ética na Educação Básica é um desafio, pois a escola tem sido a depositária de todas as expectativas sociais e a formação ética também fora creditada à escola. Uma formação ética que esteja comprometida com os ideais da ética voltada para a vida pública e para a constituição de uma sociedade democrática¹ e que, ao mesmo tempo, possibilite o conhecimento de si e conhecimento e reconhecimento do outro. Esta visão democrática da ética aponta para o princípio fundamental da democracia que é a ideia de bem comum.

Nesta perspectiva a formação distingue-se de uma “formatação” ou de uma padronização, embora nos pareça ser esta uma ideia bastante defendida nas entrelinhas dos discursos oficiais do Estado e de todas as propostas de educação “empenhadas” numa formação voltada para o exercício da cidadania. A formação não pode abdicar das regras, ao contrário, é extremamente importante conhecê-las para assumi-las ou não e também para que se possa construir as próprias regras. É,

portanto, a formação um processo humanizador num contexto cultural, político, social, por exemplo. Neste sentido, a educação não é apenas procedimento instrucional exigido e aplicado por uma instituição, o Estado, mas é o emprego de recursos e esforços na formação humana, acentuando uma relação pedagógica no nível pessoal que se desdobra numa relação social coletiva. É importante salientar o empreendimento de esforços para compreender a partir deste ponto a formação ética em dois contextos, o da autenticidade e o da responsabilidade que, necessariamente, serão tratados distintamente, mas que ao final se vincularão para concretizar o processo formativo agora inicialmente proposto.

Enfatizamos o fato de que o discurso sobre a formação ética dos estudantes se dá a partir da constatação de uma suposta “crise ética”, crise de valores, o que justificaria fortemente as investidas renovações nos campos pedagógico e metodológico da educação. Isso sem dúvida é necessário, porém “a ênfase na renovação dos procedimentos didático-metodológicos parece situar a origem da “crise” na obsolescência das práticas escolares “tradicionais”” (CARVALHO, 2013, p. 43).

No entanto, o desafio da educação para a formação ética está centrado no caráter político de formar cidadãos preocupados com a ideia de bem comum e não meramente no desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas à renovação curricular. Ressaltamos que não é nosso propósito apresentar uma abordagem histórica da formação no âmbito da filosofia em seu contexto, outrossim destacar a constante preocupação da Filosofia, da Ética e da Filosofia Política quanto à formação humana, enfatizando que a recente preocupação curricular e suas apressadas “inovações” parecem desconsiderar este contexto que remonta pelo menos ao início da Filosofia na *polis* grega. Um debate não preocupado com uma metodologia ou com recursos didático-pedagógicos, muito embora a filosofia os possua muito bem definidos, mas um debate profundo na compreensão da natureza da questão, assim como o faz Mênon ao perguntar a Sócrates se a virtude pode ser ensinada:

Podes dizer-me, Sócrates: a virtude é coisa que se ensina? Ou não é coisa que se ensina, mas que se adquire pelo exercício? Ou nem coisa que se adquire pelo exercício, nem coisa que se aprende, mas algo que advém aos homens por natureza ou por alguma outra maneira? (PLATÃO, 2001, p. 19).

O questionamento de Mênon é fundamental para essa compreensão da natureza da questão, ao que ele interroga a Sócrates pela *possibilidade* e não pela fórmula “*como* pode ser ensinada”. À resposta de Mênon, Sócrates contrapõe seus argumentos conduzindo uma investigação aos princípios da virtude de forma a “esclarecê-la”, tirando-lhe todas as sombras ao máximo e seguindo seu propósito existencial de aperfeiçoar os homens, de “esclarecê-los” e de ensiná-los a ver o que fazem e como fazem, ou seja, conduzindo-os à virtude, ao conhecimento. O conhecimento socrático é caracterizado por um movimento que parte do interior (da introspecção) para o exterior, baseado no *conhece-te a ti mesmo*. Assim, a virtude só pode ser alcançada pelo máximo conhecimento de nossa realidade interior e o homem não virtuoso é aquele que ignora a si próprio, que não conhece a si mesmo e que se ocupa em acumular riquezas materiais que o desviam do caminho da virtude. À radicalidade da pergunta socrática se é possível ensinar a virtude não há oposição a uma metodologia de ensino ou a uma didática especializada, elaborada para tal fim. Isto se justifica pelo próprio esforço de Sócrates durante sua vida de avivar em seus compatriotas uma busca permanente pela virtude. Como dito, a perspectiva socrática pela busca da virtude está no sentido de sua natureza, desta forma

Sócrates obriga o diálogo a se voltar para a própria natureza do problema da formação ética, evitando tratá-lo como mera questão de recursos pedagógicos ou de procedimentos didáticos eventualmente comuns ao ensino de informações, técnicas ou capacidades (CARVALHO, 2013, p. 48).

À ideia de formação, tanto no contexto socrático quanto no atual, persiste o questionamento sobre quem é mestre em virtude ou quem é mestre em ética para poder ensiná-la. Esse questionamento retoma o início do texto quando afirma que a formação ética envolve diferentes entes sociais, diferentes sujeitos cujo compartilhamento pragmático da ética ou das virtudes seja uma experiência comum

a todos e não capacidades desenvolvidas por um grupo determinado, tampouco seja um privilégio de poucos. “Daí porque o ensino, a transmissão e o cultivo dessas virtudes devem ser concebidos como responsabilidade simultaneamente pessoal e coletiva, em uma sociedade política” (CARVALHO, 2013, p. 49).

A formação ética é uma ação conjunta de esforços e não uma incumbência apenas de “especialistas”. Embora cada professor seja um especialista em sua área de atuação, comprometido com sua ação didático-pedagógica ele é também um agente institucional, o que lhe confere atribuições e responsabilidades educativas específicas e não pode recusar tal responsabilidade, pois “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDDT, 1978, p. 239). Essa responsabilidade coletiva é permeada por vinculações subjetivas que adquirem efetividade no estágio em que partilhada na ou com a pluralidade como afirma SAVATER (1997, p. 15):

Porque lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos “cultura” sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias.

Essa responsabilidade coletiva assume a forma de autoridade pelo fato de que os adultos, pais e professores, habitam o mundo no qual a criança ou adolescente estão adentrando e passam a assinar a coautoria da participação na construção de um mundo comum a todos, assim, se tornam responsáveis pelos que nele adentram. Embora seja a escola mais uma instituição responsável pela formação ética ela conserva em si um fecundo potencial formativo que perpassa toda sua constituição, pois é regida por um encadeamento de valores e princípios consequentes de sua natureza e de seu encargo pedagógico que por sua vez não está limitado ao simples fato de cumprir o currículo de sua atribuição,

Ao contrário, os princípios e os valores característicos da instituição escolar estão contidos nos próprios conteúdos aprendidos, nas próprias formas de conhecimento ensinadas e, portanto, se encarnam nas atividades e práticas docentes que os materializam como conteúdos didáticos. Assim, o cultivo de valores fundamentais pode – e deve – estar presente no desenvolvimento de cada uma das disciplinas e atividades de nosso ensino (CARVALHO, 2012, p. 53).

A escola é, portanto, esse espaço de “materialização” de discursos e vivência de valores a partir da ação pedagógica e é também a ponte entre o espaço individual de cada estudante e o espaço comum compartilhado, que lhe permite perceber que há um *ethos*, um hábito, na vinculação ética dos indivíduos.

O objetivo deste texto não é percorrer uma linha histórica sobre o pensamento ético, mas sim apontar possibilidades de pensamento ético que possam ser apropriados pela Educação Básica de forma concreta e que auxiliem os processos de ensino e aprendizagem da Filosofia como momento ímpar da formação ética das juventudes nas escolas. Desta forma, o que faremos na sequência, se constitui numa abordagem teórica da Ética a partir conceitos fundamentais para a discussão atual: *autenticidade* e *responsabilidade*. Buscamos, nessa releitura conceitual, aproximar o campo teórico conceitual, próprio da filosofia, do campo vivencial tanto do professor da educação Básica quanto dos estudantes.

Ética no Ensino Médio: formação para a “autenticidade”.

A proposta que ora fazemos, de uma formação ética na educação básica, é um desafio deveras audacioso, posto o que já expomos até o momento, somado ao também desafiador esforço de embasar esta formação no contexto tayloriano da autenticidade. Mais do que desenvolver um referencial teórico que sustente nossa proposta, intentamos desenvolver um referencial no contexto da aplicabilidade conforme a etapa da educação básica. Antes de avançarmos é mister que apontemos a razão da empreitada, pois é a partir da observação sobre o modo de vida moderno e, de forma mais atenta, contemporânea que a filosofia de Charles Taylor demonstra sua substancialidade. A busca da identidade e a tentativa de entender o mundo são questões basilares da modernidade e representam

perspectivas singulares por vezes contraditórias, marcando assim o território de um espaço-temporal que caracteriza as relações humanas num viés político embalado também pela busca constante da cidadania. Neste fértil contexto, entender a educação é tomar consciência da complexidade que significa o período histórico que vivemos e no qual desenvolvemos ações educativas e se é possível à Escola defender a autonomia e a liberdade, partilhando de referenciais pedagógicos que não vertam de concepções já prontas ou dogmáticas e sim de experiências e vivências, perfazendo um caminho formativo e não mera finalidade.

É importante ressaltar neste ponto que *A ética da autenticidade* não é uma obra pensada e constituída especificamente para a educação. O que ora fazemos é uma *apropriação* para pensarmos as possibilidades de um processo formativo que leve em conta a Ética no contexto da autenticidade, pensado por Taylor, pois a compreensão das relações atuais dos indivíduos e de seus comportamentos constituem elementos extremamente significativos para o campo da educação. A partir destas relações dos indivíduos entre si e também com a cultura é possível perceber o que Taylor chama de “mal-estares” da sociedade. Esses mal-estares da sociedade são experimentados “enquanto a civilização se desenvolve” (2011, p. 11) embora nem sempre a percepção do desenvolvimento² ou das alterações culturais e sociais seja imediata.

Esse desenvolvimento, provocado em grande medida pela modernidade, permitiu ao homem moderno a experiência de outra, não nova, mas outra realidade que é a liberdade, agora conquistada num movimento de fuga das entranhas de um sistema no qual o indivíduo “fazia” parte de uma esfera superior a ele e “a liberdade moderna surgiu pelo decréscimo de tais ordens” (TAYLOR, 2011, p. 12). A liberdade conquistada avança alicerçada por verbos que traduzem o que Taylor chama de individualismo: *escolher* a forma como se quer viver; *decidir* sobre as concepções que denominar acertadas para seguir; *determinar* a configuração da vida, diferentemente do que já se experimentou no passado; *controlar* essas situações demarcando assim o ponto de partida da nova vida social, o próprio indivíduo.

É importante destacar que o individualismo, bem como os outros dois mal-estares não são tidos por Taylor numa ótica pessimista, como se fossem a razão da

ruína da sociedade. “Na verdade, o autor aponta que esses problemas representam uma má fase da autenticidade, ou seja, um modo não correto de se interpretar esse ideal e que, conseqüentemente, pode ser aprimorado, ou modificado” (GONDIM, 2014, p. 257). Esse afastamento da cadeia de coisas que potencializavam os projetos humanos e seu inegável descrédito provocou um desencantamento do mundo e das coisas que davam significado à vida social. Centrando na visão negativa pela qual muitos tomaram esses mal-estares, Taylor (2011, p. 13) afirma que “as pessoas perderam a visão mais abrangente porque se centraram na vida individual”, pois não há mais nada além do indivíduo que o faça mover-se, que lhe provoque reação em relação a um propósito social comum.

Esta é uma perspectiva “relativista” e, podemos afirmar também que é “relativista dogmática” uma vez que “não se deve contestar os valores dos outros” (TAYLOR, 2011, p. 23). O mundo individual é caracterizado pelo valor das coisas e da relação que estas têm para com o indivíduo e assim também o são as relações com os outros e sobre esses “valores” não se pode nem se deve discutir porque são direitos garantidos pela modernidade. Se estes direitos estão garantidos estamos tocando, indubitavelmente na dimensão política e, aqui, a política compreendida na acepção clássica.

Ademais, o relativismo de que fala Taylor não apresenta uma articulação com a vida habitual nem mesmo com outra dimensão que a compõe, ou seja, não há possibilidade nenhuma de transcendência do *self* e sim um fechamento em si, a atomização do indivíduo. Antecipamos que “a autenticidade não é inimiga das demandas que emanam além do *self*; ela supõe tais demandas” (TAYLOR, 2011, p. 50). É uma relação de si consigo mesmo sem contato com nenhum “horizonte moral que ultrapasse a própria subjetividade do agente” (GONDIM, 2014, p. 258) o que conduz a uma perspectiva “autodeterminista” da vida onde a moralidade é tão somente conduzida pela subjetividade e isso se desenvolve da forma como o indivíduo julgar mais caro, “pois todo mundo tem o direito de desenvolver a própria maneira de viver, fundamentada no próprio sentido do que é realmente importante ou de valor” (TAYLOR, 2011, p. 23). Ressaltando que este valor não se traduz em nenhuma forma de compartilhamento com o outro ou com os outros. No entanto, no

próprio individualismo que pode ser encontrada a superação dessa condição, o que Taylor chama de “ideal moral”. Conforme afirma Taylor (2011, 25),

O ideal moral por trás da autorrealização é o de ser fiel a si mesmo (...). Um quadro de como seria um modo de vida melhor ou mais elevado, onde “melhor” e “mais elevado” são definidos não em relação ao que possamos desejar ou precisar, mas sim oferecer um padrão do que devemos desejar.

O ‘ideal’ é o que se deseja, portanto, aquilo que ainda não foi alcançado ou que se espera alcançar de alguma forma, um “padrão” a ser alcançado, por isso ainda desejado. Este desejo, na perspectiva aqui tratada, é uma categoria que se aplica ao indivíduo, não sendo estendida à coletividade. Ao mesmo tempo, assemelha as estruturas do desejo e do valor moral e, para tanto, Taylor passa a usar o conceito de “autenticidade” no sentido de autofidelidade e o individualismo pensado como autorrealização, o que para Taylor não se configuram como categorias de equívoco. A autofidelidade ancora-se no fato de que o relativismo é um ideal moral assentado na neutralidade sobre as concepções da vida boa do pensamento grego clássico.

No entanto, a autenticidade não só é um ideal moral, mas também a possibilidade de debate sobre seus próprios ideais. O debate não se restringe ao campo da individualidade, ao contrário, se estende à esfera da dialogicidade humana que, por sua vez, é um fato condicionante na definição da identidade ou, de outra forma, a aquisição de uma linguagem incorporada por outros significados. O que se apresenta neste sentido é o fato de que a dialogicidade é uma condição para que haja inteligibilidade, de forma que a escolha autônoma sobre os valores, melhores ou piores para si, não são efetivadas numa base de neutralidade. O que estamos dizendo é que é necessário um conjunto de valores morais significativos, portanto, não são monológicas, no sentido de uma fala ou uma linguagem apenas ou de falar sozinho porque as escolhas partem de algo já dado e que se coloca como uma demanda relevante. A dialogicidade possibilita outra categoria importante na obra de Charles Taylor que é o reconhecimento ou, em outros termos, este ocorre como uma necessidade daquela. O reconhecimento é a salvaguarda de que o indivíduo não irá pender para o atomismo ou algo semelhante. Assim, “o

reconhecimento é o modo de relacionamento recíproco que possibilita a vida social. Ele implica no princípio da equidade, isto é, na ideia de que todos devem ter as mesmas chances de desenvolver a própria identidade socialmente” (GONDIM, 2014, p. 259), ou como afirma Taylor (2011, p. 59), “unir-se em um reconhecimento mútuo de diferenças exige que compartilhem mais do que a crença nesse princípio; temos que compartilhar também alguns padrões de valor que as identidades referidas conferem como iguais”.

Há que se enfatizar que a autenticidade permanece a mesma, ou seja, a fidelidade a si mesmo não se corrompe na abertura ao reconhecimento advindo da dialogicidade. “É, portanto, uma originalidade que se aliena no outro e retorna para si com consciência do seu lugar no mundo e na sociedade” (GONDIM, 2014, p. 259). Sendo o reconhecimento importante para a autenticidade, as diferenças estabelecidas nas relações sociais e também delas oriundas possuem significados morais e revelam os traços da autofidelidade, pois

Há certo modo de ser humano que é *meu* modo. [...]. Ser fiel a mim significa ser fiel a minha própria originalidade, e isso é uma coisa que só eu posso articular e descobrir. Ao articular isso eu também me defino. Estou realizando uma potencialidade que é propriamente minha (TAYLOR, 2011, p. 38, 39).

O perigo da subjetividade assumir caráter atomista é entendido como um ponto de cisão entre a autenticidade e seu ideal moral, o que Taylor chama de primazia da razão instrumental, ou seja, “o tipo de racionalidade em que nos baseamos ao calcular a aplicação mais econômica dos meios para determinado fim. Eficiência máxima, a melhor relação custo-benefício, é sua medida de sucesso” (TAYLOR, 2011, p. 15). É a relação custo-benefício para se alcançar determinada finalidade. Essa ideia é também fortalecida com o rompimento com as antigas cadeias que sustentavam a vida social no passado. E agora que a modernidade “dispensou” esses arranjos não há mais a dimensão da sacralidade orientando o que fazer nem o como fazer. Não é mais a “sacralidade” que determina a ação ou o valor da ação. É a aplicação e potencialização das forças na realização das próprias vontades, com a intenção de sempre obter vantagens.

A preocupação se estende a todos os estratos sociais e situações e se acentua na dimensão política da vida social. O relativismo atomizado provoca um distanciamento significativo na vida social o que leva os indivíduos a se posicionarem de acordo somente com suas razões particulares e dando vazão apenas aos seus próprios interesses. Dessa forma os posicionamentos políticos são afetados de forma que não há mais uma efetiva participação e/ou intervenção dos cidadãos na vida política da sociedade. Isso caracteriza uma sociedade fragmentada e dificulta o reconhecimento do indivíduo enquanto participante de uma comunidade, de uma sociedade e, conseqüentemente, a participação política ficará a cargo de uns poucos, originando um governo paternalista, o que não deixa também de ser uma forma de despotismo moderno. Nesse ponto há uma inegável perda da liberdade, uma vez que a tutela dos direitos e das decisões foram outorgados a outrem. A esfera pública sofre como que uma alienação e uma perda do controle político num mundo centralizado.

O que está ameaçada aqui é a nossa dignidade de cidadãos. Os mecanismos impessoais mencionados podem reduzir nossos graus de liberdade como uma sociedade, mas a perda de liberdade política significaria que até mesmo as escolhas restantes não seriam feitas por nós, mas sim pelo irresponsável poder tutelar (TAYLOR, 2011, p. 19).

Embora a sociedade moderna seja concebida de forma fragmentada, apresentando uma complexa dificuldade de compartilhamento, na concepção tayloriana, há uma confluência dos mal-estares modernos naquilo que é o ponto fundamental da estrutura da autenticidade, a cultura. Esta se caracteriza pela “liberdade” pautada na posse ou construção dos nossos próprios valores, os quais são intocáveis e irretocáveis pelo coletivo. A propositura da busca da autenticidade no campo educacional implica em pensar a Escola como um espaço acolhedor de “culturas” e do convívio das mesmas e, dessa forma, como um espaço também das diferenças. É nesse campo vasto das diferenças que a busca pela autenticidade se torna indispensável e faz sentido, segundo Taylor, pois o ideal moral não está na mesma categoria do relativismo egoísta, mas na plena compreensão do *self*. Portanto, o julgamento de um desejo ‘não moral’ demonstra confusão e menosprezo

pelo ideal moral da autenticidade. Mas isso não é porque pertencem à cultura da autenticidade. Antes, porque vão de encontro as suas requisições. Bloquear demandas emanadas além do *self* é precisamente suprimir a condição de significado e, portanto, incorrer em banalização (TAYLOR, 2011, p. 49). Isso remete à ideia de reconhecimento, já apontada anteriormente, agora com outra implicação, não mais a da necessidade do reconhecimento, mas das condições que podem levá-lo ao fracasso. Assim, “o reconhecimento se torna uma questão de “foro pessoal”, inevitável e incontornável, que se impõe como uma realidade objetiva sentida por cada indivíduo na vida moderna (MACIEL, 2017, p. 286).

Nesse contexto, o reconhecimento tem grande importância para a formação da identidade, seja do indivíduo ou de um grupo com interesses alinhados e comuns.

Ética no Ensino Médio: formação para a “responsabilidade”

O caráter contínuo da formação humana é uma tarefa empreendida ao longo dos tempos pela filosofia. Isso evidencia o surgimento constante de novas situações e problemas que levam os filósofos a repensar o problema da ética na formação, considerando o horizonte da justiça e das condições para o desenvolvimento da vida humana, seja no plano individual ou social. Estas situações e problemas que surgem de forma constante não implicam na negação da “universalidade” da ética, mas reiteram que as mudanças sociais, econômicas, culturais, políticas e as transformações tecnológicas se constituem em parâmetros para a reflexão ética e corroboram para a orientação da vida humana e suas dimensões.

Nesse contexto de constantes mudanças, urge a necessidade de “uma ética” capaz de abranger essa demanda, considerando agora como elemento transformador principal, o avanço tecnológico promovido e alcançado pela humanidade. “E, já que a ética tem a ver com o agir, a consequência lógica disso é que a natureza modificada do agir humano também impõe uma modificação na ética” (JONAS, 2006, p. 29).

Se na modernidade o parâmetro é antropocêntrico, na contemporaneidade ele é tecnocêntrico. O homem, concebido pela antropologia e pelo pensamento moderno, colocado como centro orientativo para tudo e todos, após se “libertar”³ do julgo divino medieval, assume agora papel marginal, deslocando-se para fora do centro da vida, dando lugar à sua cria, que aqui denominamos avanço tecnológico. Todas as mudanças ocorridas, conseqüentes dos avanços da técnica, provocaram significativas transformações na vida de forma geral. Essas novas situações que se apresentam, impõe uma nova reflexão sobre os processos de integração social, envolvendo a realidade atual, para estabelecer novas discussões sobre a ética, especialmente no campo educacional. Cabe ressaltar que esta nova reflexão ética no campo educacional, que ora propomos com o pensamento de Hans Jonas, exige “um processo de desconstrução da racionalidade capitalista para que possamos construir uma racionalidade que vise à conservação e ao equilíbrio ambiental como essenciais para a continuidade da vida” (BATTESTIN, 2009, p. 11).

A formação ética, como já mencionada, é responsabilidade de toda a sociedade, uma vez que estamos inseridos num determinado contexto social e experimentamos as vivências destes contextos. Desta forma, pensar e propor uma formação ética no contexto da responsabilidade é um desafio deveras grandioso e extremamente importante para o processo pedagógico educacional atual. É fundamental atentar-nos para o conceito responsabilidade, que ora empenhamos esforços, numa tentativa primeira de investigação e delimitação do mesmo, pois “a Responsabilidade é *possibilidade* de prever os efeitos do próprio comportamento e de corrigi-lo com base em tal previsão” (ABBAGNANO, 2007, p. 1009 – grifo nosso).

O conceito responsabilidade tem sido usado com frequência nos campos jurídico, político, sociológico. No entanto, sua origem é bastante recente, aparecendo pela primeira vez em 1787, em inglês e francês, conforme ABBAGNANO (2007). Embora haja, com frequência, uso inadequado do conceito responsabilidade, percebe-se que ocorre uma mudança substancial na modernidade sobre sua compreensão. Há sempre uma ligação, quase instantânea, com a noção de dever, de obrigação, de liberdade, devido à vagueza conceitual. Isso causa confusão terminológica, levando ao uso da responsabilidade enquanto imputação,

que se aplica nas relações referidas aos atos de responder sobre obrigações, como no campo político.

O termo imputação é bem conhecido numa época em que o termo responsabilidade não tem emprego reconhecido fora da teoria política (...). Imputar, dizem nossos melhores dicionários, é atribuir a alguém uma ação condenável, um delito, portanto uma ação confrontada previamente com uma obrigação ou uma proibição que essa ação infringe (RICOUER, 2008, p.35-36).

Dessa forma, é importante reconhecer a imposição de fundamentar a responsabilidade nos campos da ética e da moral, uma vez que é extremamente relevante para as escolhas, funcionando como parâmetro para elas. A responsabilidade no campo ético não pode ser forçada pela lei, dado que esta é o resultado de uma vontade consciente e a responsabilidade enquadra-se no campo da prospecção, ou seja, é sempre projetada ou, seguindo Hans Jonas, em direção ao futuro, ao cuidado e à preservação. “A ética da responsabilidade corresponde ao ‘agir racional em relação ao fim’ e é típica de quem se preocupa tanto com os meios capazes de levar a obter determinados fins, quanto com os efeitos ligados à própria ação” (ABBAGNANO, 2007, p. 1009).

Assim, a responsabilidade ética depende da relação que se tem com o outro e não simplesmente do conhecimento que dela se tem. Ademais, a responsabilidade é uma relação do sujeito consigo mesmo, pois é um princípio que não pode existir externamente, senão intrinsecamente ao homem, não podendo este agir em responsabilidade de outrem, “segundo a qual o meu dever é a imagem refletida do dever alheio” (JONAS, 2006, p. 89). Desta forma, Jonas ratifica a intrinsecabilidade da responsabilidade ao homem, uma vez que este só pode reivindicar aquilo que tenha uma existência, ou seja, que já existe nele próprio. Assim, a preocupação com o futuro deve estar sempre ligada ao respeito e à responsabilidade pela humanidade e por seu zelo constante.

Zelar por isso, tal é nosso dever básico para com o futuro da humanidade, a partir do qual podemos deduzir todos os demais deveres para com os homens futuros. Esses deveres substantivos podem então ser subordinados à ética da solidariedade, da simpatia, da equidade e até mesmo da comiseração, de modo que, ao transpor os nossos próprios desejos e medos, alegrias e tristezas, conferimos a esses homens do futuro, numa espécie de simultaneidade fictícia, o direito que essa ética também concede aos contemporâneos e que somos obrigados a seguir, e cuja observância antecipada transforma-se aqui numa responsabilidade particular nossa, por causa da causalidade inteiramente unilateral do nosso papel de autores da sua condição (JONAS, 2006, p. 93).

A Responsabilidade jonasiana, além do caráter racional que exige, está intimamente ligada aos sentimentos e às emoções, pois há uma necessidade constante de que o sujeito da ação seja “afetado” por ela, a responsabilidade, ocupando por manter em suas ações o bem em si como um valor e não simplesmente a obrigação do dever.

Não é o próprio dever que é o objeto; não é a lei moral que motiva a ação moral, mas o apelo do bem em si no mundo, que confronta minha vontade e exige obediência. (...). Para que algo me atinja e me afete de maneira a influenciar minha vontade é preciso que eu seja capaz de ser influenciado por esse algo. Nosso lado emocional tem de entrar em jogo. E é da própria essência da nossa natureza moral que a nossa inteligência nos transmita um apelo que encontre uma resposta em nosso sentimento. É o sentimento de responsabilidade (JONAS, 2006, p. 156-157).

Neste sentido, a ética apresenta dois aspectos, um objetivo e outro subjetivo. Assim, o primeiro se alia à razão e o segundo à emoção, aos sentimentos. A ética sempre foi compreendida com um aspecto singular da razão, até mesmo nas definições que recebeu ao longo da história, atrelada à capacidade humana de “pensar”. O que Jonas está propõe é um equilíbrio ontológico do sujeito ético, uma vez que, na responsabilidade, não pode haver uma sobreposição dos aspectos éticos, um em relação ao outro. O que há, na proposta jonasiana, é uma indissolubilidade entre o racional e o emocional, entre o objetivo e o subjetivo da vida ética. A emoção é um componente da ética e não um adereço que, usado eventualmente, influencia a razão, atestando-lhe veracidade ou não. “Os filósofos da moral sempre reconheceram que o sentimento deveria se unir à razão, de modo que o bem objetivo adquirisse poder sobre a nossa vontade; em outras palavras, a moral

que supomos que deve se impor às emoções necessita, ela própria, de emoções” (JONAS 2006, p. 159).

A dimensão emocional, como dito, é concomitante à racional e esta relação fica evidente quando a ética é compreendida no viés das relações do homem com o outro e também consigo próprio. No entanto, para Jonas, é preciso ampliar o horizonte de compreensão e percepção da ética, alcançando não apenas as “relações humanas entre si”, mas considerando todo o universo humano. Universo enquanto toda a realidade que compõe a vida humana. Parte significativa deste universo é compreendida como a natureza que, ao longo de sua existência, tem garantido sua sobrevivência e seu desenvolvimento. Outra parte é compreendida enquanto o processo pelo qual a natureza tem passado pelas “mãos humanas”, no sentido de extrair dela os recursos necessários (e muitas vezes, além do necessário) para garantir a sobrevivência.

A compreensão ética de Jonas depende fortemente da observação da relação humana com a natureza e suas constantes transformações. Esta observação é significativa para o desenvolvimento da ética da responsabilidade que parte, também, da observância dos princípios éticos constituídos ao longo da história, os quais são analisados por Hans Jonas em cinco momentos (2006, p. 35-36).

1. Todo o trato com o mundo extra-humano, isto é, todo o domínio da *techne* (habilidade) era – à exceção da medicina – eticamente neutro, considerando-se tanto o objeto quanto o sujeito de tal agir. 2. A significação dizia respeito ao relacionamento direto de homem com homem, inclusive o de cada homem consigo mesmo; toda ética tradicional é antropocêntrica. 3. Para efeito da ação nessa esfera, a entidade “homem” e sua condição fundamental era considerada como constante quanto à sua essência, não sendo ela própria objeto da *techne* (arte) reconfiguradora. 4. O bem e o mal, com o qual o agir tinha de se preocupar, evidenciavam-se na ação, seja na própria práxis ou em seu alcance imediato, e não requeriam um planejamento de longo prazo. 5. Todos os mandamentos e máximas da ética tradicional, fossem quais fossem suas diferenças de conteúdo, demonstram esse confinamento ao círculo imediato da ação.

A ação humana não aspirava o cuidado, a dedicação para com o outro, por considerar-se a técnica neutra, tanto o objeto quanto o sujeito. O antropocentrismo caracteriza fortemente a ética tradicional, apresentando uma visão individualista

predominante da vida humana e um fechamento para a coletividade e também para toda a realidade que cercava a vida. Jonas compreende que a ação humana, considerando a ética nos princípios tradicionais, não visava o futuro, de forma que houvesse preocupação com a preservação da vida, do meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável das tecnologias.

Embora haja um processo educacional já bem formatado que busca atender as demandas educacionais, no que tange à preservação, conservação do meio ambiente⁴, por exemplo, com atitudes básicas de boa educação e sanitárias, o que parece mover a ação humana⁵ é o conceito de *carpe diem*. Aproveitar o dia, aproveitar o momento, não deixar passar nada é a grande máxima que opera as consciências. Isto não se torna um problema para a formação ética no contexto escolar.

A responsabilidade jonasiana implica no cuidado, de si, do outro e da preservação da vida. Como ética do “cuidado” a preocupação é não se deixar converter num relativismo, assim como já discutido com Taylor. Uma noção imediatista do *carpe diem* pode rapidamente conduzir a isto. Talvez este seja o fio que deve conduzir a responsabilidade e a educação, ou uma educação para a responsabilidade: o cuidado com a pessoa no seu processo de formação. A educação, enquanto formação, só tem razão se, intimamente, for ética. Ou seja, a ética é a condição da qual a educação não pode abrir mão, mesmo não sendo a responsabilidade, propriedade de nenhuma didática, processo metodológico ou instituição de ensino, embora muitas destas possuam seus valores e tentam evidenciá-los de toda forma, e também se constituam em preocupação constante de governos na elaboração de “políticas públicas” que atendam aos princípios de uma sociedade equilibrada, correta, humana e justa, onde o exercício da cidadania seja assegurado pelas instituições educacionais⁶.

A escola, entendida como ambiente da responsabilidade ou no desafio de ser, “(...) permite ao homem se colocar enquanto sujeito, como membro de um grupo, como participante de um projeto comum” (GADOTTI, 1981, p.156). Neste sentido a ética da responsabilidade se desenvolve como responsabilidade em relação a tudo e a todos, pois “a responsabilidade moral terá como objeto o “outro”, o “concreto”, o

frágil. O “cuidado” que Jonas tanto recomenda em relação à utilização dos recursos naturais tem como direção o “outro” (ZANCANARO, 1998, p. 18).

Neste sentido, a responsabilidade é intrinsecamente ontológica, uma responsabilidade do ser para consigo e para com o outro, como afirmado anteriormente. “Jonas quer dizer que o arquétipo de toda a responsabilidade é aquele do homem com o homem, de guardião do seu próprio fim: o existir. Somos um para o outro, objetos de responsabilidade no que respeita à reciprocidade ontológica:

A existência da humanidade” é o primeiro mandamento, independente das barbáries e das abordagens pessimistas ou do tratamento que o homem dispensou à natureza e a si próprio, até o momento. Em suma, quem deve ser preservada é a existência. Esta é a prioridade da ética do futuro, vinculada às ações inéditas das modernizações tecnológicas cujo agir tornou-se coletivo e perigoso para sua continuidade” (ZANCANARO, 1998, p. 134).

A responsabilidade é a garantia de que a humanidade seja hoje e amanhã, numa perspectiva de futuro, de preservação. E, uma vez sendo a responsabilidade também política, acentua a preocupação de Jonas em relação ao bem comum, ao bem público, o que evidencia a dimensão do poder. A forma como o poder foi alcançado⁷ é uma questão à parte, pois o que importa é a forma como este será exercido na perspectiva pública. A formação ética não pode abdicar da dimensão política no contexto da responsabilidade, pois implica objetivamente o poder ser no mundo, estabelecendo relações de cuidado com a existência através do exercício da cidadania e da participação política de forma ativa.

A ética no campo da educação está na perspectiva no “aqui” e “agora”, enquanto processo de formação, mas também está imbricada num campo indeterminado que é o futuro, uma vez que a responsabilidade jonasiana aponta para isto fortemente quando afirma a necessidade de preservação da vida de forma geral. Isto implica numa responsabilidade que também é política, como já afirmamos, pois está em função do agir imediato, mas também de uma prospecção de futuro indeterminado. Neste sentido, ser responsável é agir de forma a garantir a possibilidade de vida, de continuidade e isso não se reduz a uma responsabilidade

individual, mas se lança em direção a um futuro mais longínquo. Assim, o desenvolvimento da existência é uma responsabilidade que compreende o espaço e o tempo ampliados, como um processo dialético multidirecional, possibilitando o desenvolvimento contínuo da responsabilidade, incluindo o futuro como uma preocupação da temporalidade.

Esta consciência de temporalidade permite ao “homem” desenvolver infinitos conhecimentos e capacidades para discernir os direitos e os deveres para consigo, com o outro e com a natureza. Sendo *um* numa realidade múltipla,

(...) é o único ser conhecido que pode ter responsabilidade, por isso, justamente, a tem. Uma simples intuição nos diz que a presença de responsabilidade é melhor que sua absoluta falta. (...). Que no futuro siga havendo responsabilidade se converte, então, em um dever da responsabilidade. Isto só é possível se os seres que podem ser responsáveis sigam existindo (JONAS, 2001, p.72).

Considerações finais

As ética stayloriana e jonasiana, como dito, não foram pensadas especificamente para o contexto da educação. O que fizemos neste texto foi uma apropriação teórica que nos permitiu clarificar os conceitos *autenticidade* e *responsabilidade*. A formação ética não pode prescindir desses conceitos, principalmente quando pensada para a Educação Básica. A autenticidade é a possibilidade de conhecimento de si ou autoconhecimento, fundamental para o estabelecimento das relações, seja consigo mesmo, seja com a coletividade. A responsabilidade como elemento formativo está na base do reconhecimento e da consideração dos seres, das coisas, das relações, do mundo.

A sala de aula, espaço de formação, precisa ser entendida também como espaço de liberdade ética, onde não são prescritas fórmulas ou receitas a serem fielmente seguidas e das quais se espera sempre resultados positivos, mas espaço de construção, por isso “formação”, de experiências pessoais, sociais, culturas, religiosas, filosóficas que permitam aos estudantes e professores a percepção de mundo de cada um e seja possível fazer escolhas conscientes, além das imposições sistêmicas que invadem as escolas tolhendo liberdades.

A discussão até aqui apresentada é fundamental para seguirmos pensando a formação ética a partir da concepção de ensino presente na legislação educacional, principalmente dos PCN⁸ e da BNCC⁹, e as possibilidades de um ensino a partir de uma metodologia filosófica.

Referências

ABBAGANANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BATTESTIN, Cláudia. **Educação e crise ambiental: o princípio responsabilidade como imperativo ético**. Disponível em:

http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1713/1/Claudia_Battestin_Dissertacao.pdf. Acesso em: 20/02/2021.

CARVALHO, José Sérgio. **Cultura escolar e formação ética**. In. Reflexões sobre educação, formação e esfera pública. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/spec/wp-content/uploads/2013/02/Experi%C3%Aancia-escolar-e-forma%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9tica-em-tempos-de-crise-%E2%80%93-Jos%C3%A9-S%C3%A9rgio-Fonseca-de-Carvalho-USP.pdf>. Acesso em: 12/11/2020.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONDIM, Larissa Cristine Daniel. **A luta contínua: sobre a tensão entre autenticidade e reconhecimento na filosofia de Charles Taylor**. Disponível em:

<http://www.ufscar.br/~semppgfil/wp-content/uploads/2012/05/24-Larissa-Cristine-Daniel-Gondim.pdf>. Acesso em: 08/07/2020.

JONAS, Hans. **Más cerca del Perverso Fin y outros Diálogos y Ensayos**. Tradución de Illana Giner Comín. Madrid: Catarata, 2001.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Tradução: Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto – PUC-RJ, 2006.

MACIEL, Fabrício. **Reconhecimento e desigualdade: da ética da autenticidade à cultura do novo capitalismo**. Acesso em: 05/11/2020. Disponível em:

http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2017.53.2.12

PLATÃO. **Menon**. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; Loyola, 2001. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3975434/mod_resource/content/1/Texto%20Plat%C3%A3o_M%C3%AAnon.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2019.

RICOUER, Paul. **O Justo I. A justiça como regra moral e como instituição**. São Paulo: Martins fontes, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. Trad. João Dell'Anna. 38ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 304p.

SAVATER, Fernando. **El valor de educar**. 2. ed. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1997. Disponível em: https://www.academia.edu/16495362/Fernando_Savater_El_valor_de_educar. Acesso em: 13/11/2020.

TAYLOR, Charles. **A Ética da autenticidade**. São Paulo: É Realizações, 2011.

ZANCANARO, Lourenço. **O conceito de responsabilidade em Hans Jonas**. Campinas: UNICAMP, 1998. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251039/1/Zancanaro_Lourenco_D.pdf. Acesso em: 11/03/2021.

Notas

¹ Este princípio está explícito na LDB, Lei 9.394/96, no Art. 2º: "... tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

² É preciso ressaltar que o "desenvolvimento" é aquele aprimorado e impulsionado pela modernidade. O desenvolvimento tecnológico, de produção, das ciências e também o desenvolvimento das relações do "homem" com o mundo. Note-se aqui o acentuado deslocamento do "homem" para o centro da vida social, o que, aos poucos, será compartilhado pelas tecnologias.

³ Libertar no sentido de passagem, de transição de um período, de uma forma de pensamento para outra. Isso não significa que houve uma extinção do formato antigo, ao contrário, eles passam a conviver e nem sempre o convívio será tranquilo. No entanto, essa transição é fundamental para o desenvolvimento das ciências e para o avanço tecnológico.

⁴ Vale ressaltar a visão exclusivamente econômica que se tem em relação à preservação ou não do meio ambiente. Isto ficou bastante evidente nas palavras do ministro do meio ambiente quando, em reunião com o presidente da república e demais ministros, afirmou, num dos momentos mais graves da pandemia da COVID-19, e que, devido à atenção da mídia estar voltada para a pandemia, este era o momento de "ir passando a boiada e mudando todo o regramento". <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>. Não é possível negar que haja nas palavras do ministro um "desejo" de *carpe diem*, um gozo monetário assegurado pela ação eficiente do pensamento liberal, sob a falsa preocupação com o desenvolvimento sustentável.

⁵ A abordagem parte de uma análise simples, considerando as experiências oriundas do “chão da escola”, manifestadas nas ações dos estudantes com os quais eu trabalho.

⁶ A ética como exercício da cidadania é tema do capítulo seguinte que parte de uma análise da concepção de “ensino” de filosofia apresentado pela nova Base Nacional Comum Curricular.

⁷ Embora a forma como se chega ao poder já revele muito do que está por vir, aqui não trataremos dela, uma vez que nos interessa acentuar, neste momento, a responsabilidade que se deve ter em relação ao bem comum na dimensão pública da vida.

⁸ **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e tecnológica. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 02/03/2021.

⁹ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_site.pdf. Acesso em: 03/02/2021.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)