

GOERGEN, Pedro. Pós-modernidade, ética e educação. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 95 p.

Carina Tonieto¹

Resenha

No livro Pós-modernidade, ética e educação, publicado em sua segunda edição, pela Editora Autores Associados em 2005, o professor Pedro Goergen faz uma análise crítica da célebre discussão entre o “projeto moderno” e o “projeto pós-moderno”. Tal discussão, segundo ele, traz implicações teóricas diretas para o modo como compreendemos as diversas áreas do conhecimento (em especial para a filosofia e para a epistemologia), assim como implicações de cunho teórico-prático, como para os campos da educação e da ética (p.6). Fazendo um balanço crítico do projeto moderno, levando em consideração a perspectiva pós-moderna, tendo como referência Lyotard e a perspectiva habermasiana de um projeto “neomoderno”, Goergen tenta mostrar quais são as implicações para o campo pedagógico e ético do debate entre modernidade e pós-modernidade.

Para Goergen (p.8) o “projeto moderno” de libertação do homem do domínio religioso, guiado pela sua razão, configurava-se como um projeto de futuro glorioso. Contudo mal sabiam seus defensores que tal projeto, calcado unicamente na crença na razão humana, poderia converter-se ele mesmo num novo modo de alienação. A capacidade racional de intervir na natureza e na vida por meio da ciência, antes inimaginável, toma proporções também inimagináveis, e a ação/intervenção desmedida torna-se um dos problemas centrais da ética e da humanidade. A capacidade da razão humana aliada à técnica parecem não ter limites e o uso correto da razão configura-se como garantia de progresso e bem-estar. Todavia, os problemas postos pelo mundo resultantes de tal associação parecem mostrar que limites são mais necessários do que nunca Mas como limitar aquilo que parece não ter limites? Segundo Goergen (p.9), “a prática se adianta à teoria: a mudança de mentalidade, o nascer de uma nova consciência precisam ser estimulados através do processo educativo, onde educação e formação ética se tocam, necessariamente”.

No primeiro capítulo intitulado “Da crítica à negação da razão moderna”, Goergen traça um panorama geral das teses que justificaram e sustentaram o projeto moderno. O projeto moderno caracteriza-se como “a ilimitada confiança na razão, capaz de dominar os princípios naturais em proveito dos homens e a crença numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, garantiria à sociedade um futuro melhor” (p.12), ou seja, o homem, pelo uso da razão, seria capaz de dominar a natureza e construir um futuro melhor para a humanidade por meio do progresso e do desenvolvimento técnico-científico: “o projeto moderno, sintetiza-se pela fé na racionalidade e no progresso” (p.13).

A modernidade é vista, nesse sentido, como a fase mais avançada da humanidade,

resultado da soma de dois fatores principais: o domínio da natureza e da própria história, o que para Goergen (p.14), permitiria ao homem, finalmente, sentir-se “no caminho correto do progresso e da perfeição”. A modernidade, como processo de libertação da organização religiosa do mundo, mostra que seria possível a emancipação por meio da ciência e da tecnologia, isto é, “a razão torna-se a nova força do homem pela qual o homem pode intervir no mundo natural e social.” (p.17). A racionalidade científica, como “nova divindade”, seria capaz de transformar o mundo e o próprio homem. A nova racionalidade teria seu poder de transformação legitimado pelo do preceito “conhecer é transformar”, ou seja, conhecer e relacionar-se com a natureza significa transformá-la a fim de satisfazer às necessidades humanas e garantir o bem-estar da sociedade.

Entretanto, o projeto da modernidade carrega em si uma face oculta, o que significa, para Goergen (p.19), que, “ao lado de suas inegáveis conquistas no campo da ciência e da tecnologia com consideráveis vantagens para o homem, exigiu dele sacrifícios imensos, que no limite, implicam a submissão total do ser humano”. A superioridade do homem está no saber/conhecer, mas essa racionalidade capaz de conhecer e de transformar já não reconhece mais limites e “não se detém ante a destruição da natureza, da escravização da criatura e da manipulação do próprio ser humano” (p.20).

O novo modelo de racionalidade que se apresenta não leva mais em consideração sistemas de valores morais e estéticos para a tomada de decisões, visto que a racionalidade técnica que se apresenta carrega em si apenas um objetivo “a essência do novo saber que perfaz a superioridade do homem está na técnica. Os homens querem conhecer a natureza para dominá-la e dominar os próprios homens” (p.21). A racionalidade técnica não é capaz de reconhecer seus próprios limites e “volta-se para o domínio e manipulação da própria vida, inclusive a vida humana” (p.23). O projeto moderno de emancipação e progresso pelo uso correto da razão começa a dar sinais de perigo naquilo que lhe é mais nobre, ou seja, na busca por um ser humano melhor e de uma sociedade mais justa.

No segundo capítulo, intitulado “O novo contexto: pós-moderno?”, Goergen trata de esclarecer o que significa pensar um projeto pós-moderno e que implicações “teórico-práticas” surgem desse novo contexto, no qual ele a tese central é o “fim da história ou o fim do metarrelato, ou ainda, do projeto de desenvolvimento do homem e da sociedade” (p.25). Isso significa colocar em dúvida o projeto moderno da busca pelo progresso pelo uso correto da razão, assim como de seu projeto político de construção de um ser humano melhor e de uma sociedade mais justa, o que, segundo Goergen (p.26), é expresso por Lyotard nas seguintes palavras: “Meu argumento é de o projeto moderno não foi abandonado nem esquecido, mas destruído, liquidado. [...] Auschwitz pode ser tomado como um nome paradigmático para a não-realização trágica da modernidade”. Por outro lado, a tese pós-moderna abre espaço para milhares de vozes culturais abafadas pelo centrismo e superioridade impostos pela cultura européia. Goergen deixa clara a sua posição em relação aos pós-modernistas:

Minha posição em relação ao pós-modernismo [...] não é de negar, em princípio e

de forma global, suas teses, mas de analisá-las criticamente com o objetivo, inclusive, de aproveitar para o campo da teoria educacional os aspectos de sua crítica á modernidade que desvelam faces aporéticas da trajetória da racionalidade iluminista e ajudam a compreender certas tendências do desenvolvimento histórico contemporâneo. (GOERGEN, p.27)

Na análise que pretende tecer sobre o projeto pós-moderno Goergen leva em consideração duas posições distintas: a de Habermas e a de Lyotard. Lyotard defende a tese de que a racionalidade moderna “faliu”, ao passo que Habermas defende “com correção de rota” a racionalidade moderna. Para Goergen (p.35), “é fundamental destacar que não se trata simplesmente de uma contenda entre os titãs do pensamento contemporâneo, deslocada da realidade sociocultural”; pelo contrário, o embate entre modernos e pós-modernos “reflete uma contradição intestina da própria realidade atual”. Levando em consideração tal contradição, sem desconsiderar o contexto real em que estamos inseridos, é possível atingir um outro nível, no qual os elementos de tal contradição são levados em consideração, de modo que não se excluem, mas se complementam na organização de um novo modo de compreender a realidade:

[...] a questão é defender a possibilidade da construção de um projeto social que nascido do real e, portanto, sem recurso à metafísica, seja de corte tradicional ou moderno, arme um projeto para além dele que sirva de telos para a construção de uma sociedade melhor, mais justa, mais humana. (GOERGEN, p.36)

Segundo Goergen (p.36-37), uma das temáticas centrais da discussão entre modernos e pós-modernos é a “temática ético-política”, na qual é colocada a questão da possibilidade ou não da construção de “princípios subjetivos” orientadores da ação humana. Segundo ele, a posição de Lyotard na defesa de que a sociedade revela menos uma “antropologia newtoniana” e mais uma “pragmática das partículas da linguagem” revela uma posição subjetivista e “cai no relativismo social”; ao passo que a posição de Habermas permite a possibilidade da “construção de princípios de validade”, uma vez que não busca a fixação de uma teoria moral, mas preservar as condições de possibilidade para a distinção entre “juízos morais corretos e errados”. Toda essa problemática, para Goergen (p.37), é passível de ser resumida numa única questão: “Há, ainda, depois que desmoronaram os fundamentos metafísico religiosos da ética, alguma possibilidade de fixar orientações ou princípios gerias para o agir humano?”. Na tentativa de resposta para tal questão, Goergen lança mão dos argumentos de Habermas, que defende uma “reflexão sistemática e geral sobre os fundamentos dos códigos e ações morais” (p.38), e de Lipovetsky, que propõe uma nova discussão sobre a moralidade e suas novas perspectivas, levando em consideração um momento histórico definido como “pós-moralista” o qual tem como quadro de referência a “tradicional ética do dever e da obrigação”.

Levando em consideração a colocação de tal problema e a definição das linhas de argumentação a serem seguidas, Goergen inicia o capítulo três “Tempos de pós-moralidade?”. Segundo Goergen (p.40), a teoria da ação comunicativa e a ética do discursohabermasianas tentam “resgatar um conceito comunicativo de razão e

uma visão de sociedade na qual os atores estão conscientes do que fazem e são responsáveis pelas suas ações”. Desse modo, as ações não são compreendidas como resultado de medidas isoladas e unilaterais, mas como resultado de um processo discursivo no qual as normas são tematizadas e problematizadas com vistas a um consenso. Quando se atinge o consenso, por meio da roda do discurso, a norma é dita válida. Para tal validação, no entanto, não se recorre a subjetividades, mas à intersubjetividade, visto que “é pela argumentação que se tematizam as pretensões de validade pelas quais os agentes morais se orientam na prática cotidiana” (p.40), isto é, “é a partir das convenções morais que as pessoas constroem seus conceitos fundamentais que as orientam no seu agir prático” (p.41).

Para Goergen (p.40), a compreensão das colocações de Habermas para o campo da ética pressupõe algumas distinções feitas na sua teoria da ação comunicativa, dentre as quais a caracterização de “ação instrumental” e “ação comunicativa”. A “ação instrumental” é uma ação técnica, pela qual se busca “aplicar os meios adequados para a obtenção de determinados fins” (p.41); tal ação pode ser observada, por exemplo, “no mundo sistêmico” das relações econômicas e políticas, onde o poder do dinheiro substitui a linguagem. É nesse sentido que Goergen (p.42) afirma: “A ação instrumental orienta-se para o êxito, a ação comunicativa para o entendimento”. O espaço social em que predomina a “ação comunicativa” é chamado de “mundo da vida” e o espaço onde predomina a ação instrumental, “mundo sistêmico”.

O “mundo da vida” e o “mundo sistêmico” não existem isoladamente; são interdependentes. Porém, para Goergen (p.42), Habermas nos mostra que essa harmonia está de deslocando, na medida em que “uma das patologias da modernidade está na colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico como resultado a hipertrofia da complexidade sistêmica”, ou seja, a “ação instrumental está invadindo o espaço da ação comunicativa que é o espaço onde se validam as normas e as leis éticas” (p.43). Habermas não nega a legitimidade da “ação instrumental”, mas defende a idéia de que o mundo da vida precisa ser descolonizado pela “restauração da sociabilidade, da espontaneidade, da solidariedade, próprias dos processos interativos” (p.43), uma vez que “é no interior dos processos interativos que se constitui o indivíduo, o sujeito consciente de si e das suas ações, responsável pelo que faz” (p.43).

Lipovetsky, por sua vez, faz duras críticas à posição de Habermas favorável ao uso crítico da razão, “colocando-se do lado do ‘pronto para consumir mediático’”. Para Goergen (p.48), o estudo das posições de Lipovetsky é relevante na medida em que “se ocupa de questões morais imediatistas e menos teóricas [...], e também porque, sendo da escola francesa, se alinha com o pensamento pós-moderno”. A investigação de Lipovetsky tem como fio condutor o “novo individualismo na era do consumo de massa” (p.48), o qual tem como base a “lógica da personificação”, que, por sua vez, ganha espaço “no fluxo da sobrevalorização da realização pessoal”, onde “assume destaque a democracia da expressão da vontade individual” (p.48-49).

Na visão de Goergen (p.49), nas últimas décadas a ética ganhou um amplo espaço nos mais variadas esferas das atividades humanas. No entanto, esse destaque pode ter um duplo significado: por um lado, pode significar que a ética “reencontrou seu espaço nobre” e que pode estar surgindo uma nova “utopia moral” e, por outro, que tal reconhecimento pode ser fruto da “falência de valores” e do reinado do “império do individualismo e do fim de toda a moral”.

No ponto de vista de Goergen (p.50), “diante do avanço aparentemente incontrolável do poder humano sobre a vida e a morte, coloca-se a necessidade da fixação de limites”, porém tal necessidade não tem como foco principal a discussão sobre se o discurso ético deve pautar-se pela análise de comportamentos individuais ou coletivos, mas sobre a necessidade imediata de “estabelecer limites que preservem a vida”. Lipovetsky, para Goergen (p.51), defende uma posição pragmatista, a qual compreende que, diante do esgotamento dos recursos da “fé teleológica e das teleologias históricas”, o que realmente importa é a aceitação e o “compromisso de uma inteligência pragmática capaz de delinear formas e caminhos que nos aproximem do bem-estar e da justiça social”. Tal postura de é expressa por Goergen nas seguintes palavras:

Não são as profissões de fé éticas, os panegíricos a favor dos direitos do homem e da generosidade que acabarão com a xenofobia e a miséria, as agressões contra o ambiente, os desvios mediáticos. Serão necessárias políticas e empresas inteligentes, uma maior formação, responsabilização e qualificação profissional, mais eficiência e mais técnica. (GOERGEN, p. 51)

O que importa, afinal, não é o “imperativo dos sentimentos”, mas o “imperativo da mobilização das inteligências humanas”, possível por meio de investimentos no saber e na formação educativa permanente. Para Goergen (p.52), a postura de Lipovetsky revela mais um elogio à razão do que a afirmação de uma postura irracionalista, uma vez que o objetivo não é a “criação de corações puros”, mas que a razão se configura como o “único meio de que dispomos para corrigir as injustiças do mundo, e construir um mundo social mais humano e mais responsável” (p.52). Acontece que hoje as regulações morais estão fundadas no comportamento responsável e solidário, não mais em normas provindas do princípio do dever absoluto, que suprime a todos os desejos individuais; ao contrário, deve levar em consideração os valores individuais e subjetivos, a qualidade de vida e a realização pessoal como “horizontes da nova ética e não a militância do dever, do sacrifício de si próprio” (p.54).

Segundo Goergen (p.56), a defesa de um “crepúsculo do dever” de Lipovetsky não significa a ausência total de valores, como indicam alguns críticos, se bem que “é verdade que há um forte predomínio dos direitos subjetivos governando a massa da cultura, constata-se também que nem tudo é permissividade. A sociedade civil está desejava de ordem e moderação”. O problema central, para Goergen (p.58), “pelo menos do ponto de vista da ética, está na fundamentação dos códigos morais numa época em que tanto a filosofia do sujeito quanto as narrativas sociais parecem ter perdido a sua força”. Duas posturas são apresentadas na solução de tal problemática: a de Habermas, na tentativa de recuperação da dimensão social por

meio de sua ética do discurso fundamentada na intersubjetividade, e a de Lipovetsky, na defesa do “individualismo responsável”.

Com base no panorama traçado a respeito das possíveis compreensões da problemática da ética em tempos de pós-modernidade, Goergen inicia o quarto e último capítulo, “Novas perspectivas para a educação”, onde tenta mostrar em que sentido a discussão entre modernos e pós-modernos a respeito do conhecimento e da ética atinge a educação.

A educação, antes vista como condição fundamental para ajustar/aprimorar o ser humano segundo os desígnios divinos, passou a ser compreendida como “instrumento de aprimoramento da racionalidade”, com o objetivo de “desvendar os segredos da natureza humana e animal”, assim como projetar e alcançar uma “vida melhor para ser humano na terra” (p.59). Os pontos centrais do novo empreendimento educativo que se afigura são o “aprimoramento da razão e a ampliação dos conhecimentos” (p.59). Tais postulados são os eixos centrais do projeto moderno de emancipação e de liberdade do ser humano. A escola, para Goergen (p.60), diante do projeto moderno, configura-se como uma “instituição universalizadora que promove ideais unificadores”, mas o que realmente acontece é que “busca-se esconder a incerteza congênita do processo de aprendizagem com uma série de tarefas escalonadas e através de uma sucessão de níveis de complexidade. É a burocratização do conhecimento” (p.60).

O ideal buscado de formação do cidadão, como homem emancipado e livre pelo uso correto da razão, converte-se “no ideal de homem submisso à ordem burguesa e aos seus interesses, disposto a aceitar as regras do mercado e a instrumentalização do ser humano a seu serviço” (p.61). Diante de tal contexto, Goergen (p.62) aponta duas possibilidades de análise de tal cenário educativo, pontuando-as da seguinte forma: “A crise das metanarrativas representam também uma crise na legitimidade dos fundamentos da cultura pedagógica amparada nesse metarrelatos?”; “O que representa o processo de desvanecimento e desconstrução dos fundamentos das normas e valores que orientam o comportamento humano e como isso se reflete no processo educativo?”.

As críticas proferidas pelos pós-modernos ao projeto moderno são resumidas por Goergen da seguinte forma:

A experiência de crise que os pós-modernos tentam articular, ao meu ver com exagerada radicalidade, representa precisamente a perda da validade da rede de verdades básicas da modernidade. A crença no horizonte aberto de um crescente aperfeiçoamento no futuro; a identificação do movimento histórico com o triunfo da razão; a pedagogia social baseada na missão cultural de uma elite como guia ou a concepção de um mundo como realidade objetiva, acessível e controlável através do conhecimento e do método, constituem alguns elementos da referida rede moderna que são colocados em dúvida pelos pós-modernos. (GOERGEN, p.63)

Entretanto, segundo ele, se prestarmos bem atenção às críticas dos pós-modernos, veremos que são ainda hoje os “pressupostos inonimados do discurso e da prática

educativa” (p.64). Por isso, o debate sobre o projeto moderno e das críticas dos pós-modernos é de central importância para as discussões no campo educativo, uma vez que, se os pós-modernos estiverem certos, deverá ocorrer uma dura ruptura com a tradição educacional, pois a ruptura dos princípios do projeto moderno significa a ruptura da “modernidade nos demais campos da atividade humana”. A consequência é clara:

[...] a educação deverá abandonar todas as suas preocupações formativas canalizadas para a formação de cidadãos interessados e dispostos a assumirem a sua responsabilidade na criação de uma sociedade melhor. Tudo poderá ser abandonado mais ou menos ao acaso e os interesses educativos podem voltar-se completamente para a satisfação das necessidades individuais, do desenvolvimento da razão instrumental. (GOERGEN, p.64).

A pergunta, segundo Goergen (p.68), que cabe ser feita agora é: “O que representa para a educação, em termos práticos, a aceitação da tese pós-modernista, ou seja, em que base podemos decidir quais conhecimentos devem ser ministrados e como isto deve ser feito?”. O discurso no campo da educação parece apontar para a defesa das teses pós-modernistas, fundada na tese de uma nova realidade, que concebe como superadas as “premissas epistêmicas da modernidade” sem, contudo, preocupar-se com as consequências práticas dessas formulações. Se nos é notório que o cenário educativo está mudando e abrindo mão de um “projeto formativo”, não é do mesmo modo notório que isso significa o “desvanecimento dos fundamentos racionais”. Para Goergen (p.69), quando falamos em educação e de sua relação com o embate entre modernos e pós-modernos, precisamos ter clareza de que lado estamos:

Mais objetivo é o registro de um confronto dialético entre duas posições, uma que dá por definitiva certas circunstâncias desconstrutivas e rapidamente joga o bebê com a água e outra que, admitindo um cenário de mudança, luta por preservar a capacidade do ser humano de reter nas mãos as rédeas do seu destino pelo manejo de sua racionalidade. (GOERGEN, p.69)

Conforme Goergen (p.69), levar em consideração esse quadro de referência não significa desqualificar as teses dos pós-modernistas, mas levantar questionamentos a respeito de um modelo educativo que está diretamente relacionado com “um projeto cultural unitário” e assentado sobre as bases de uma “racionalidade transcendente à realidade histórica”. Isso significa, nas palavras de Goergen (p.70), que a grande crise da epistemologia, da ética e da cultura convencional, apontada pelos pós-modernos, chama-nos a responder a importantes questões sobre a especificidade do saber escolar: Quais são os fundamentos do nosso proceder educativo? Em quais princípios fazemos a seleção dos conteúdos que ministramos e dos métodos que usamos? Se a cada momento histórico e cultural os indivíduos desenvolvem um modo de representar o mundo como saber, qual é a forma de ver o mundo que deve ser selecionada e administrada? O que dizer do mundo globalizado, “no qual a mobilidade é cada vez maior, fazendo com as diferentes culturas não apenas se conheçam, mas coexistam no mesmo país, na mesma escola?”. Tais questões apontam, segundo Goergen (p.70), para um problema: “Se

a renegação do universal, do perene e do necessário pode levar ao caminho positivo do pluralismo intercultural, do reconhecimento das culturas, tradições, valores locais etc...”, pode conduzir também ao “relativismo epistemológico e ético”.

Outro problema apontado por Goergen (p. 75), a respeito da teses pós-modernistas para a educação é de que “o pós-modernismo anda de mãos dadas com o liberalismo, afirmado que nada deve se opor ao exercício da responsabilidade individual cujo ambiente natural de desenvolvimento é o mercado”, o que significa que a “dinâmica política” deve ser substituída pela “dinâmica de mercado”, onde os “pais-clientes” serão a “clientela cativa da burocracia educacional-estatal”. Isso significa “a redução ao mínimo da gestão estatal da educação, não só para que seja mais eficiente, como também para que se evite a homogeneização das mentes individuais à custa de sua personalidade diferencial” (p.75). A sociedade e a escola são incorporadas às exigências do mercado. A escola “torna-se uma instituição e a educação um produto do mercado” (p. 76)”, logo, a educação como mercadoria está sujeita a todas as leis do mercado. Na compreensão de Goergen (p.76), isso significa que “perde-se novamente o rosto humano da educação”.

Tema fundamental, também para Goergen, ao se tematizar a discussão entre modernos e pós-modernos, é a ética: “A passagem da fixidez, do caráter totalizante e universal, premissas de épocas anteriores, para o fluir e a mudança, próprias da época contemporânea, desestrutura os fundamentos do certo e do errado e desautoriza os julgamentos a respeito do correto agir” (p.77). Tal constatação, na visão de Goergen, remete-nos à afirmação de Lipovetsky de que vivemos uma “época de pós-moralismo”, o que não significa que vivemos uma época amoral, mas que os “paradigmas éticos do passado perderam seu poder veiculante porque seus fundamentos foram desconstruídos racionalmente” (p.77). As implicações de tais constatações para o campo educativo são expressas por Goergen da seguinte forma:

Depois do grande boom do conhecimento, da informação, das habilidades técnicas volta com toda a força a necessidade do formativo. Além de conhecimentos necessários para vencer na vida no contexto de uma sociedade regida pela informação, o educando precisa adquirir a capacidade de orientar-se em meio ao cenário caótico e desdiferenciado, aprender a reconhecer quais são, efetivamente, as questões fundamentais para o ser humano, para a vida e para a convivência. (GOERGEN, p. 78)

A questão que se coloca diante de tal panorama para Goergen (p.78) é a seguinte: Como vamos fazer isso numa realidade que tem como característica intrínseca a ausência de princípios orientadores? Em primeiro lugar, diz Goergen (p.79), o processo educativo precisa deixar de ser visto como o processo de inserção de crianças e jovens num mundo de valores desde sempre definidos, assim como não pode ser espaço “vazio de valores”. O que precisamos ter mente é que “a tradição deve ser consciente e intersubjetivamente tematizada com o objetivo de alcançar bases mínimas para a ação” (p.80). Assim, a educação se constitui em “um processo sociocultural de individuação/socialização das novas gerações que são

familiarizadas com um conjunto de tradições, normas e valores veiculadas pela cultura” (p.80). Tais apontamentos levam à conclusão de que estamos “diante de uma forma nova de educação ética das novas gerações que devem tornar-se ativamente participantes de sua formação, não só na assimilação de normas e valores, mas na tematização dos princípios que a tradição cultural lhes oferece” (p.80).

Nesse sentido, Goergen (p.80) afirma também que o processo de formativo não pode ser visto como uma “questão meramente individual ou de foro íntimo”, mas “trata-se de um processo social cujos rumos são determinados pelo concurso da participação consciente de todos, com base na razão comunicativa”. O que não podemos também perder de vista é que a “educação formal é apenas uma das fases do processo educativo, que abrange a vida como um todo em seus diferentes momentos e circunstâncias” (p.81); portanto, outros elementos devem ser levados em consideração quando se pensa a formação de um sujeito ético:

O primeiro, inerente à própria escola, diz respeito à necessidade da construção de um ambiente ético, isso é, democrático, justo, respeitoso e solidário na escola como um todo. [...] O segundo é relativo à sociedade como um todo. A sociedade em seus diferentes ambientes, é responsável pela formação ética das futuras gerações. (GOERGEN, p.81)

Goergen (p.82) deixa claro com tais apontamentos que a escola é apenas um dos ambientes responsáveis pela formação ética das futuras gerações, uma vez que as outras instâncias, como a família e os meios de comunicação, têm também a sua parcela de “responsabilidade educativa e formativa”. Se não levarmos em consideração essa parcela de corresponsabilidade entre família, escola e sociedade, “fica difícil, senão impossível, para o educador despertar o sentimento de solidariedade se na sociedade até mesmo no espaço mais íntimo da família se ensina a competitividade e o antagonismo” (p.82). Para Goergen (p.83), esses fatores de dissonância explicam por que é tão difícil uma educação ética, uma vez que “a grande parte dos ambientes em que a criança e o jovem vivem hoje e que os influenciam são francamente contrários aos discursos moralmente edificantes”.

Na visão de Goergen, a sociedade e a escola devem unir forças nesse processo, desde que a escola não esteja única e exclusivamente a serviço do sistema, uma vez que a educação se dá a partir da realidade social, cultural e econômica em que estão inseridos os educandos e onde irão viver como profissionais, mas “isso não pode ocorrer pelo fomento de uma atitude de condescendência com os traços desumanos, injustos, destrutivos e antiéticos que esta realidade ostenta” (p.83).

O caminho para a formação ética, na visão de Goergen, passa pela motivação ética dos jovens, mas tal motivação precisa ser racional, o que significa:

O caminho para a formação moral em tempos secularizados [...] passa pelo convencimento racional que, de um lado, se origina do contexto cujas vivências convencem a respeito das normas respeitadas e solidárias de convivência e, de outro lado, pela argumentação, ou, em termos habermasianos, pela ação

comunicativa na qual se tematizam normas, valores e leis com o objetivo de validá-las criticamente de modo que se tornem dignas da adesão de todos. (GOERGEN, p.84).

A escola, vista como instituição disposta a ajudar os jovens a se “constituírem como seres humanos”, não pode, portanto, reduzir a sua função educativa à informação; ela precisa “saber educar”, o que significa “ajudar a construir este núcleo pessoal a partir do qual é possível a cada um ordenar as coisas desordenadas, orientar as suas decisões como indivíduo e cidadão” (p.85). Fica claro nesse sentido que a formação humana não se dá somente pelo acúmulo de informação, mas pela formação daquilo que nos torna humanos, que é a capacidade de pensamento. O pensar crítico e autônomo talvez seja o elemento possibilitador da ordenação das coisas assim como da orientação das ações humanas segundo uma perspectiva cidadã. Porém, cabe a pergunta: Que tipo de projeto educativo é capaz de dar conta dessa tarefa?

Ao longo de sua brilhante obra, o professor Pedro Goergen não nos dá uma resposta definitiva, mas nos indica aspectos indispensáveis para toda e qualquer discussão que tenha como meta a tematização da relação entre modernidade, pós-modernidade, ética e educação. Nesse sentido, Pós-modernidade, ética e educação é leitura obrigatória para educadores e educadoras que buscam a construção de um modo mais “apurado” e “profundo” de compreender a complexidade do fenômeno educativo como processo formativo pessoal e social. O reconhecido conhecimento do autor sobre a temática oferece aos leitores, de modo claro, coerente, profundo e cuidadoso os argumentos de autores considerados fundamentais para a discussão, assim como aponta questões centrais a serem discutidas quando pensamos a relação entre ética e educação e suas implicações.

Referências bibliográficas

GOERGEN, Pedro. Pós-modernidade, ética e educação. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

Notas de fim

1. Aluna regular do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação da Universidade de Passo Fundo.