

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE ATITUDES  
QUE ENVOLVAM VALORES MORAIS**

Dissertação de Mestrado  
JORGE ALVES DE OLIVEIRA

Orientador  
PROF. DR. JOSÉ SÉRGIO DE CARVALHO

SÃO PAULO  
2006

## RESUMO

O presente trabalho, pautado na análise de textos de autores que se ocuparam ou não da educação como tema, retoma a antiga – e sempre atual – questão do ensino das atitudes morais.

Nesta discussão, indicam-se dois elementos que podem enriquecer e até contribuir decisivamente para esse ensino – a virtude e a reflexão filosófica.

De saída, questionam-se os discursos que objetivam construir atitudes morais, sobretudo com base no exame de seus possíveis significados para aqueles a quem se dirigem.

Embora apoiado exclusivamente na bibliografia consultada, este trabalho encontrou indicações de que a assimilação de algo que é externo pode ser mais proveitosa e dotada de significado quando existe um tempo para entendê-lo, analisá-lo e enfim absorvê-lo. Analogamente, a repetição reiterada de uma atitude pode ser ressignificada se essas repetições forem entremeadas por momentos de reflexão.

Neste contexto, complementa-se a idéia de virtude fazendo-a sempre acompanhar de reflexão atenta e argumentação rigorosa, como convém às disposições e ações que demandam atualização permanente.

O trabalho envolve também questões relativas ao conceito de ensino, procura delimitar os limites tênues entre moral e ética e tece algumas reflexões sobre a virtude. Finalmente, sustenta a idéia de uma crença alicerçada em fundamentos filosóficos e encerra-se com algumas observações sobre como a escola pode atuar a partir destas formulações.

Para o João Pedro, que nasceu em meio à elaboração deste texto. João que anuncia boas novas e, como uma rocha, dá arrimo aos que lutam.

Para a Maria, que, apesar da impaciência, teve que aprender a conviver com um pseudo-intelectual, sem perder a ternura.

Para a Bel, que nem sempre pôde partilhar comigo suas descobertas de adolescente.

Para o velho João, que já se encontra na eternidade. Fico a imaginar o que ele diria neste momento. Saudade, pai.

Para Joselina, infelizmente acometida pelo mal de Alzheimer. Apesar do seu esquecimento, o que você fez não será esquecido.

Enfim, para todos aqueles que acreditam que viver é bom, que os conflitos existem, mas que, sem eles, não há vida. Para aqueles que, diante do mar, do sol, da lua, de um sorriso, conseguem ver a possibilidade de algo novo – um sinal de vida.

Saudações filosóficas.

Jorge

Agradeço a Deus.

Minhas considerações à Congregação dos Padres Oblatos de Maria Virgem, na pessoa do Pe. Sérgio Mazzoldi.

Minha gratidão ao Prof. Marcos Antonio Lorieri, pelo incentivo e pela iniciação no mundo acadêmico.

Meu apreço ao Prof. José Auri Cunha, pela partilha, que começou com os textos filosóficos e se transformou em amizade.

Meu reconhecimento a toda equipe do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças – Educação Para o Pensar. Foi a grande escola.

Também meu reconhecimento aos professores e alunos, diretores e demais funcionários das E.E. João Batista Curado, E.E João Aprilantti, Escola Cristã de Jundiaí e Colégio Paulo Freire. Aprendi muito com todos vocês.

Meu respeito a esse que me orientou ao longo destes anos, o Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho.

Também meu respeito à Helena, que teve a coragem de fazer a revisão deste texto no prazo diminuto que lhe fora apresentado.

Enfim, agradeço pela possibilidade de conviver com meus irmãos, cunhadas, sobrinhos e demais familiares que formam a família Oliveira e Ferreira. Aos amigos que freqüentam minha casa ou que me consideram.

A todos aqueles que não nomei, mas que ao lerem este texto e se identificarem, saberão que lhes sou grato, pois de uma forma ou outra interferiram na minha vida.

A todos aqueles que sabem o que é ser santista.

## SUMÁRIO

Apresentação .....	1
CAPÍTULO INICIAL .....	3
Apresentação do problema e da hipótese .....	3
Da coerência profissional à coerência moral .....	5
Da busca pela coerência: como sintonizar a <i>quadra</i> ? .....	9
Do ensino e da aprendizagem .....	11
Da possibilidade do ensino de virtudes .....	17
Da atualidade do tema .....	23
De se aprenderem vivências .....	29
Capítulo II – MORAL, ÉTICA E VIRTUDE .....	30
Da moral .....	32
Da ética .....	38
Da virtude .....	44
Das expectativas, dos conflitos escolares e dos discursos .....	48
Capítulo III – CONCEITO FILOSÓFICO DE CRENÇA .....	61
Crença: disposição e reconhecimento .....	63
Da disposição .....	64
Disposição e argumentação .....	65
Do reconhecimento .....	69
Reconhecimento e respeito .....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
Da reflexão filosófica e de seus componentes .....	73
A – Da problematização .....	74
B – Da investigação filosófica .....	75
C – Da conversação .....	77
Bibliografia .....	81

## APRESENTAÇÃO

Este texto tem algumas intenções que talvez não estejam tão evidentes. De plano, é preciso que se procurem entender as expressões atinentes ao campo educacional em seu significado real, evitando-se os possíveis equívocos decorrentes de uma leitura superficial ou acrítica. Este mesmo alerta aparece em *Os slogans nos discursos educacionais*, do Prof. Dr. José Sérgio Fonseca Carvalho, que pondera: “pelo fato de representarem uma fórmula concisa de persuasão ou difusão, os *slogans* têm tido um papel nada desprezível no que diz respeito ao engajamento de professores e profissionais da educação em movimentos, práticas e concepções pedagógicas.”

O *slogan* – ou a palavra de ordem, ou, enfim, a enunciação rápida e fascinante – só mobilizar pela síntese de uma idéia, fazendo com que se percam, na maior parte das vezes, suas motivações, seu desenvolvimento e seus propósitos. De modo geral e na escola em particular, essa tendência – hoje tão cultivada – à adesão irrefletida leva à necessidade de se perscrutarem os elementos que constroem e sustentam um determinado *slogan*, mais ainda porque muitos têm sido “interpretados não apenas como símbolos de movimentos educacionais, mas como doutrinas literais portadoras de uma perspectiva educacional que deveria inspirar novas práticas escolares entre seus adeptos.”

Mais uma vez, é preciso ter atenção – a síntese pode deixar de ser simbólica para tornar-se doutrina. Crê-se no *slogan* sem considerar a problemática envolvida.

No Capítulo Inicial, procurou-se apresentar o problema e sua hipótese por meio de situações concretas do cotidiano, mostrando-se as dificuldades que cercam os valores morais e como estes nos são exigidos. Nesse contexto, introduziram-se formulações sobre a escola e suas possibilidades de interferir nessa temática. Com Platão, recuperou-se a discussão que perpassa a História, demandando que então se conceituasse o ensino. Como hipótese, apontou-se o cultivo da virtude, da reflexão filosófica e da ressignificação das crenças.

No Capítulo II, teceram-se considerações acerca dos tênues limites dos conceitos moral, ética, virtude, que contribuem para que discursos tidos como éticos sejam apenas moralizantes. Retomou-se a idéia de virtude, pois nela está contida a idéia cultivo – viver moralmente é um esforço contínuo. Finalizou-se o capítulo enfatizando a necessidade de se

buscarem significados comuns para a superação dos conflitos, gerados sobretudo pelas expectativas de cada um frente à sociedade e à escola.

No Capítulo III, buscou-se formular um conceito de crença. Enfatizou-se o papel da argumentação e da reflexão como elementos que concorrem para a significação ou ressignificação de algo que venha a mobilizar as pessoas. Destacou-se que a disposição e o reconhecimento, juntamente com o respeito, constituem uma crença.

Nas Considerações Finais, procurou-se verificar como a escola pode contribuir ao oferecer espaços para a reflexão. Além da interferência direta e pontual que lhe cabe, a escola pode levar os alunos a fazerem reflexões, a fim de que seus posicionamentos e suas argumentações sejam assumidas com responsabilidade – a fim de que sejam capazes de constituírem crenças por que se pautem.

## Capítulo Inicial

*Não faço o bem que quero, mas sim o mal que não quero.*

Paulo de Tarso, soldado judeu, convertido ao cristianismo

### **Apresentação do problema e da hipótese**

Uma das questões que mais intrigam o homem<sup>1</sup> atento e reflexivo sobre si e sobre aquilo que o envolve é a da consonância instável entre *aquilo que se pensa, aquilo que se diz, aquilo que se faz e o resultado dessa ação*. Os elementos dessa *quadra*<sup>2</sup> se relacionam permanentemente, mas nem sempre estão afinados. Quando estão em correspondência harmônica, o conjunto é tido como coerente, e a coerência deve-se ao fato de que o resultado final está em sintonia entre o que foi pensado, o que foi dito e o que foi feito<sup>3</sup>.

A Filosofia, porém, voltou-se atenta e curiosamente, quando não perplexa e indignada, para as situações em que o que é pensado não é dito, o que é dito não é feito e o resultado final não corresponde nem a um, nem a outro. Essa discrepância é tida como incoerente<sup>4</sup>.

A incoerência pode ser intencional, ou seja, pode-se deliberadamente introduzir uma ruptura entre os elementos da *quadra*. Mas o que nos interessa aqui é discutir as situações em que a ruptura não é proposital. Nesse caso, surgem questões muito complexas: qual é a razão da incoerência? Seria essa oscilação uma marca característica do homem? Sobre ela pode haver alguma intervenção externa?

Dada a relevância dessas questões, muitos se debruçaram sobre o tema, criando inúmeras teorias. Longe de terem gerado consenso, essas teorias fizeram surgir novos dissensos – às vezes inspiradores e às vezes obrigando a novas formulações. Muitas delas partem da concepção de que o homem é imperfeito. Para efeito de ilustração, enunciam-se aqui algumas das formulações mais correntes.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, o termo *homem* será usado com o mesmo sentido que tem *anthropos* em grego antigo, ou seja, o humano por oposição ao divino; o gênero humano; o homem e a mulher como gênero diferente dos animais.

<sup>2</sup> Ao longo deste texto, a palavra *quadra* designará a relação entre *o que se pensa, o que se diz, o que se faz e o resultado da ação*.

<sup>3</sup> *Coerência*, aqui, não traz um juízo de valor. Trata-se apenas de tomar a palavra no seu sentido comum.

<sup>4</sup> *Incoerência*, aqui, tampouco traz qualquer juízo de valor.

Platão (428-347 a.C.) concebeu a teoria do Mundo das Idéias, segundo a qual a alma, que contempla e se comunica com as Idéias Perfeitas, ao assumir o estado corporal, passa a conviver com o mundo sensível. Dada sua distância do mundo ideal, este mundo sensível enseja enganos. A condição para a superação desse estado de inferioridade é o esforço humano para deixar as impressões sensíveis e alcançar novamente a essência das coisas. Tamanha empreitada exige do homem que se recorde de sua condição primeira, quando contemplava as Idéias Perfeitas. Essa recordação é o que constitui a teoria da reminiscência.

De acordo com a concepção judaico-cristã, a imperfeição humana – da criatura – é fruto de seu enfrentamento direto com o Ser Superior, Deus – o criador. O homem foi criado à semelhança de seu criador e, portanto, é um ser bom. Mas o desejo de agir autonomamente, como senhor do próprio destino, fê-lo entrar em colisão com seu Criador e, assim, fora dele, o homem não encontra mais o que deveria ser. A vida humana passou a ter como propósito a recuperação da comunhão com o Criador, ainda que se debatendo com seus acertos e erros. É o que se lê na epígrafe.

Há, no entanto, pensadores contrários à idéia da perda da bondade original humana. Entre eles, destaca-se Thomas Hobbes (1588-1679), segundo quem, o homem, em seu estado de natureza, age em função da satisfação e realização de seus interesses. Essa ação é livre e objetiva, sobretudo, a sobrevivência. Contudo, esse homem vive com outros homens, que participam do mesmo estado de natureza, o que gera confrontos. A ausência de um poder que regule o convívio social faz com que esse homem se comporte como um animal. Nas palavras de Hobbes, nesse estado, "o homem é o lobo do homem".

Karl Marx (1818-1883), por sua vez, acredita que o determinante na concepção de homem é sua condição no conjunto social e o modo como ela interfere em sua forma de produzir as condições necessárias para sua subsistência. As condições materiais e o meio social que lhe são oferecidos ou negados são fundamentais para sua constituição e sua atuação no todo em que vive.

Há muitas outras teorias sobre o homem, mas essas que aqui se esboçaram são correntes inclusive no senso comum. As considerações sobre as incoerências humanas passam freqüentemente pela cisão entre corpo e alma, pelo pecado original, por uma natureza intrinsecamente má ou pela influência de um meio favorável ou desfavorável.

No entanto, nem a dificuldade que envolve a questão, nem a ausência de respostas definitivas para ela fizeram com que perdesse a importância – essa quadra tem sido, ao longo do tempo, um dos mais importantes critérios para se dizer algo sobre alguém e também para auto-avaliação.

### **Da coerência profissional à coerência moral**

Pensemos, por exemplo, em um médico. Consideremos apenas uma das inúmeras possibilidades de classificação dos homens – pode-se dizer que um homem é bom. De um médico, pode-se dizer que é bom porque executa bem sua função. O critério em pauta é o "saber fazer". Verificou-se que há uma estreita relação entre seus conhecimentos teóricos (o que pensa), sua análise clínica do paciente (o que diz), seu encaminhamento prático terapêutico (o que faz) e o resultado do tratamento aplicado. A idéia de bom atribuída ao médico refere-se a sua “coerência procedimental”, à precisão do diagnóstico e à eficácia de seu "fazer" em prol do paciente.

De modo geral, um procedimento eficaz é aquele que tem resultado positivo, ou seja, o resultado esperado daquele conjunto de metas e ações previamente esboçadas. Para tanto, é preciso que a estratégia traçada inicialmente não sofra mudanças bruscas e que, se a situação exigir alguma adaptação, que esta não ponha em risco o êxito final. Nesse sentido, não basta "saber fazer”:

“Num conceito de 'capacidades', esta conjunção do que sabemos com o uso que disso fazemos não pretende provar nada, mas apenas indicar a forma pela qual levamos conosco o que se pode dizer que sabemos. (...) O que sabemos constitui um equipamento que possuímos, na medida em que nos permite fazer ou compreender algo.” (Oakeshott, 1968, p. 5)

Para o professor de política inglês Michael Oakeshott, paralelo ao “saber fazer”, é preciso também que se saiba manejar as informações, ou seja, que se tenha discernimento:

“(…) com a palavra 'discernimento' quero designar o componente tácito ou implícito do conhecimento, o ingrediente que não só não está especificado em proposições, mas que é impossível especificar em proposições. É o componente do conhecimento que não aparece sob a forma de regras e que, portanto, não

pode ser enunciado por meio de informações nem especificado como elas.”  
(Oakeshott, 1968, p. 6)

O discernimento é o que permite que a pessoa, valendo-se do que já sabe, busque a ação mais adequada a um dado contexto. Essa melhor ação pode ou não estar contida em regras anteriormente estabelecidas, mas a existência dessas regras não implica sua aplicação imediata, pois:

“(…) os fatos, as regras, tudo o que pode chegar a nós sob a forma de informação, especificado e explicado, nunca suscita em nós, por si só, a capacidade para fazer, executar, compreender ou explicar alguma coisa. A informação deve ser utilizada e não indica, por si mesma, como se deve fazê-lo em cada caso. O que deve ser acrescentado à informação é o conhecimento que nos capacita a interpretá-la, a decidir sobre sua importância, a reconhecer a regra que devemos aplicar e a descobrir que ação permitida pela regra devemos executar, dadas as circunstâncias; em suma, o conhecimento capaz de nos conduzir por sobre os amplos espaços abertos contidos em cada capacidade e nos quais nenhuma regra rege. Porque as regras são sempre disjuntivas. Especificam apenas um ato ou uma conclusão de um determinado tipo geral e nunca nos desobrigam da necessidade de escolha. E tampouco oferecem mais do que explicações parciais: compreender algo como exemplo da vigência de uma regra é compreendê-lo, na verdade, de maneira muito imperfeita.” (Oakeshott, 1968, p. 7)

Assim, o fato de se ter uma informação ou mesmo contar com uma regra geral não significa ter uma orientação para a ação requerida pelo caso concreto. Retomando o exemplo do médico, pode-se pensar o seguinte: as leituras, as aulas e as orientações dos professores são, para ele, informações. Mesmo que lhe seja dito que aja de uma determinada forma, em inúmeras ocasiões diante de pacientes, esse médico se verá diante de situações que lhe exigirão uma tomada de decisão que não está dada. Caberá a ele fazer a escolha certa para aquele contexto.

Voltando à idéia de procedimento eficaz, deve-se levar em conta não a continuidade linear das ações, mas sobretudo a capacidade de análise, para verificar se tal

linearidade é pertinente ou não. É a capacidade de verificar qual é a melhor ação para aquele contexto não por conveniência própria, mas porque é a mais adequada ao caso. Segundo Aristóteles:

“(...) é característico de uma pessoa de discernimento ser capaz de deliberar bem acerca do que é bom e conveniente para si mesma, não em relação a um aspecto particular (...) e sim acerca das espécies de coisas que nos levam a viver bem de um modo geral.”  
(Aristóteles, 1999, p. 116)

Portanto, quando a situação exigir uma ação diferente da habitual, é preciso que haja discernimento para se buscar uma outra saída.

“O 'discernimento', a capacidade de pensar, manifesta-se, em primeira instância, não na mera consciência de que a informação deverá ser utilizada – ele é um capital, não um estoque –, mas na capacidade de empregá-la, de torná-la resposta a perguntas.”  
(Oakeshott, 1968, p. 10)

Daí decorre que, ainda que as ações possam ser repetidas, a pessoa que age não está desobrigada de analisar o contexto em que se encontra. Seria no mínimo imprudente adotar o mesmo procedimento em situações semelhantes sem antes considerar suas especificidades. Voltando outra vez ao exemplo do médico, diz-se dele que é bom porque consegue diagnosticar bem. Isso pressupõe o discernimento e explica sua necessidade. Trata-se da capacidade de ponderar, que faculta o emprego adequado de um procedimento, e é um estado de alerta constante entre a informação, o contexto e a ação a executar.

Mas há outra forma de se qualificar esse médico como bom. Pode-se considerá-lo sob outros aspectos, além de sua atuação profissional e da coerência de seu procedimento clínico. Pode-se tomar o conjunto de sua vida ordinária, que envolve seu trabalho e também sua atenção, sua generosidade, sua presteza etc. Tudo isso integra um quadro maior, a que se chama ora "moral", ora "ética". Nesse sentido, pode-se dizer que essa pessoa é virtuosa – não se trata de ser coerente, mas de procurar sê-lo. Ao se falar em virtude<sup>5</sup>, considera-se a busca constante da excelência<sup>6</sup>. Nas palavras de Comte-Sponville,

---

<sup>5</sup> No capítulo seguinte, falaremos melhor sobre o conceito de virtude. Aqui, a ênfase recai sobre o *esforço que se faz para ser virtuoso*, o que é diferente de sê-lo efetivamente.

“a virtude de um homem é o que o faz humano ou, antes, é o poder específico que tem o homem de afirmar sua excelência própria, isto é, sua humanidade”. (1995, p. 8) É a busca constante da superação de si próprio, com vista a um bem maior.

Aristóteles (384-321 a.C.) dedicou-se ao tema em sua *Ética a Nicômacos* (1999). Segundo seu entendimento, a virtude é um hábito<sup>7</sup>:

“Em grande parte, a excelência intelectual deve tanto o seu nascimento quanto o seu crescimento à instrução (por isso ela requer experiência e tempo); quanto à excelência moral, ela é o produto do hábito, razão pela qual seu nome é derivado, com uma ligeira variação, da palavra 'hábito'.” (Aristóteles, 1999, p. 35)

Nesse contexto, hábito refere-se ao próprio fazer, às práticas reiteradas. Gilbert Ryle (1900-1976) faz uma severa crítica à tradução e ao uso do termo atribuído a Aristóteles:

“(…) os tradutores e comentaristas de Aristóteles fizeram-lhe injustiça nesse aspecto. Apesar de ter sido o primeiro pensador (...) que estudou sistematicamente as noções de habilidade, aptidão, treinamento, caráter, aprendizagem, disciplina, autodisciplina, etc., os tradutores de suas obras reduzem muitas vezes suas idéias-chave com o nome de 'hábito', ou 'criação de hábito', como se uma pessoa treinada e auto-treinada (...) agisse assim exclusivamente em função de um hábito (...) de maneira automática e sem pensar no que se faz nem em como se faz.” (Ryle, 1968, p. 4)

O autor afirma que o hábito não é apartado do ato de pensar e, nesse sentido, não há um treino para se agir. Não há uma preparação prévia que anteceda a ação. É no próprio fazer que a pessoa vai se aprimorando e, a partir de algo que se consolida, ela vai acrescentando ou substituindo ações, de acordo com o contexto. Segundo Aristóteles:

“(…) quanto às várias formas de excelência moral (...) adquirimo-las por havê-las efetivamente praticado, tal como fazemos com as

---

<sup>6</sup> Aqui, usamos o termo *excelência* no mesmo sentido que tem no livro *Ética a Nicômacos*, na tradução de Mário da Gama Kury. Cf. notas do tradutor. (1999, p. 213)

<sup>7</sup> Também *hábito* é tomado aqui como a tradução possível da palavra grega *êthos*. (1999, p. 215)

artes. As coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as – por exemplo, os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara; da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados, agindo moderadamente e corajosos, agindo corajosamente." (Aristóteles, 1999, p. 35)

As idéias presentes nesses textos põem em xeque a concepção corrente de um intervalo de tempo entre aprender e fazer. De modo geral, acredita-se que primeiro se aprende uma quantidade de informações e procedimentos e depois se os põe em prática. Ocorre que os temas apresentados até aqui são de outra ordem – rompem com esse intervalo, e essa ruptura, além de causar estranheza, exige uma atenção maior. Assim:

“(…) na prática de atos em que temos de engajar-nos dentro de nossas relações com outras pessoas, tornamo-nos justos ou injustos; na prática de atos em situações perigosas e adquirindo o hábito de sentir receio ou confiança, tornamo-nos corajosos ou covardes. O mesmo se aplica aos desejos e à ira; algumas pessoas se tornam moderadas e amáveis, enquanto outras se tornam concupiscentes ou irascíveis, por se comportarem de maneira diferentes nas mesmas circunstâncias. Em uma palavra, nossas disposições morais resultam das atividades correspondentes às mesmas.” (Aristóteles, 1999, p. 36)

Agora, portanto, os procedimentos não mais se atrelam ao fazer técnico-profissional (o saber fazer), mas ao ser moral. É dessa perspectiva que se avalia a integridade moral de alguém. No nosso exemplo, serão considerados a linha de raciocínio do médico (o que ele pensa), a forma discursiva com que ele expõe seu pensamento (o que diz), suas atitudes concretas (o que ele faz e como o faz) e o resultado destas. Assim, a classificação bom refere-se à combinação harmônica e constante da quadra, sinalizadora de sua virtude (excelência moral).

### **Da busca pela coerência: como sintonizar a quadra?**

Quando não se verifica a desejada harmonia, as atenções se concentram nos elementos da quadra. Um grupo social pode, por exemplo, ser condescendente com um

mau médico – podem-se justificar suas falhas pela má formação acadêmica, por falta de experiência etc. Se, entretanto, ele não for bom moralmente falando, merecerá a mesma transigência? O que se pode dizer a respeito?

O grupo social – e a própria pessoa formada em seu seio – espera que a atitude de alguém seja a materialização de seu pensamento e de seu discurso. Melhor ainda se essa materialização resultar em benefícios para a pessoa individualmente, mas também para o maior número de pessoas. De modo geral, esperam-se ações que promovam o bem comum. Quando isso não ocorre, mesmo o agente reconhece que algo vai mal. Nesse sentido, é no mínimo intrigante e merecedor de uma profunda análise o confronto entre os elementos da quadra, e mais ainda o fato de não haver um método eficaz e universal para harmonizá-los. Quer-se ser coerente e louva-se aquele que é, mas a coerência ultrapassa o mero “saber fazer” e vai até o ponto em que revele o esforço da busca da superação das incoerências. Reconhece-se como bom aquele cuja coerência produz, com sua ação, benefícios para o maior número de pessoas, sem causar prejuízos aos que assim não forem contemplados.

A coerência aqui referida consiste em equacionar a complexa operação que envolve a ação individual e seus resultados junto a coletividade, ou seja, numa ação que promova a pessoa humana<sup>8</sup>. Quem age coerentemente é reconhecido como portador de virtudes. Mas não há consenso no que se refere à forma pela qual ele atingiu tal condição. Será por algo que lhe é próprio? Será por algo que lhe foi ensinado? Admitir a primeira hipótese implica aceitar a inata propensão para o bem ou para o mal, o que permite afirmar que nada há fazer pelo homem no que tange à moral. Uma pessoa será boa ou má, segundo sua própria natureza, sobre a qual não há interferência externa. A refutação dessa possibilidade suscita novas questões. Que tipo de intervenção ensejou essa aquisição? Ela resulta da relação entre ensino e aprendizagem?

Retome-se o exemplo do médico e considerem-se aceitáveis os ensinamentos dos professores que participaram de sua formação escolar e acadêmica. As pessoas das ditas áreas de ciências da natureza e matemática afirmarão que podem ensinar a pensar na linguagem matemática. Analogamente, admita-se que os professores da área de linguagens e códigos também sejam capazes de ensinar a expressão conforme a linguagem de formal e o mesmo quanto aos professores da área das ditas ciências humanas. Estes também

buscariam mostrar que ensinaram a pensar e a formular argumentos, inclusive questões práticas para o bem viver. Mas será que com a mesma prontidão se encontrariam professores que afirmassem ensinar a coerência consideradas até aqui? E, se o fizeram, que garantia têm de que se aprendeu o ensinado?

Os professores daquele médico certamente dirão que lhe ensinaram a origem e os sintomas de diversas doenças, assim como vários tratamentos para combatê-las. Afirmarão que lhe ensinaram como expressar-se diante dos pacientes e de seus familiares na apresentação de um diagnóstico, por exemplo. Mas haverá entre esses professores quem se declarasse convictamente capaz de ensinar as atitudes que compõem um adequado quadro moral? Haverá quem o tenha ensinado a ser virtuoso? E, nesse caso, mais uma vez se impõe perguntar: como se pode afirmar que ele tenha aprendido?

Diante de questões como essa, é preciso preceder a uma reflexão que busque ressignificar o entendimento corrente de ensino e de aprendizagem.

### **Do ensino e da aprendizagem**

O primeiro desafio é o de estabelecer o entendimento que se tem de cada um desses conceitos. Mesmo nos discursos escolares, educação, ensino e ensino-aprendizagem são constantemente tomados como equivalentes e, em função de um discutível discurso "moderno", ficam esvaziados de significado.

Do nosso exemplo sobre a formação do médico, podem-se destacar alguns usos da palavra ensinar. Para efeito de análise, essas expressões serão agrupadas em três categorias. À primeira, chamaremos ensinar como fazer e aí incluiremos ensinar a pensar de forma lógica, ensinar a formular argumentos lógicos, ensinar a formular expressões de linguagem de forma lógica e ensinar a se expressar diante dos pacientes e de seus familiares. A segunda será ensinar o que é, sob a qual podemos ensinar a origem e os sintomas das doenças, ou seja, transmitir uma informação como ensinar que o bacilo de Koch indica a existência de tuberculose. A terceira categoria, ensinar o que fazer, conterà ensinar atitudes morais.

---

<sup>8</sup> Porquanto possa parecer muito geral e mesmo destituída de sentido, a expressão "promover a pessoa humana" designa a coerência que resulta em benefícios coletivos para além dos pares. A peculiaridade da ação coerente é abranger sobretudo aqueles que estão à margem do grupo.

A imprecisão dessas categorias certamente produz uma grande dificuldade de entendimento, que resulta, entre outras coisas, numa forte sensação de fracasso da instituição escolar. Essa sensação se revela nas críticas que sofrem os professor, os alunos ou ambos. De modo geral, também o sistema educacional, entendido como política educacional, recebe críticas.

Fundamentalmente, o pressuposto que anima essas críticas é a idéia de êxito. O aluno atendido pela escola deve aprender que vive em uma sociedade que já tem uma história, que essa sociedade reconhece algumas datas como especiais, por marcarem etapas de sua própria constituição, que essas informações lhe permitirão uma melhor inserção no meio social e, ao mesmo tempo, deve aprender a ler, a escrever, a resolver operações matemáticas (aprender como fazer) e desenvolver atitudes de sociabilidade (aprender o que fazer). Quando não se alcança o resultado esperado, responsabiliza-se aquele que deveria ter ensinado – o professor – ou aquele que deveria ter aprendido – o aluno. Muitas vezes as críticas dirigem-se ao sistema educacional, então considerado como aquele que obsta o processo. Assim, a idéia de êxito pode obscurecer o entendimento dos conceitos "ensinar" e "aprender", que então passamos a precisar.

A análise que se segue diz respeito às categorias: ensinar como fazer, ensinar o que é, ensinar o que fazer, aprender como fazer, aprender o que é, aprender o que fazer.

O professor da Universidade de Harvard Israel Scheffler, em seu livro *A linguagem da educação*, entende que:

“(...) o ensino é algo a que alguém se dedica, é algo dirigido para uma meta cuja consecução envolve normalmente atenção e esforço, proporcionando, ao mesmo tempo, uma definição relevante de êxito [que é] bem mais do que a simples execução de alguma coisa; refere-se também ao resultado bem sucedido daquilo que se está fazendo ou que se fez.” (Scheffler, 1974, p. 74-75)

O ensino, pois, é atividade, é intencional e visa a uma meta, mas isso não pode ser pautado pela temporalidade do cotidiano escolar. Entre a intenção daquele que atua sobre o outro, a ação realizada sobre ele, a meta prevista e o resultado final, há um tempo que não pode ser precisamente medido e nem talvez fixado. “A meta de uma atividade pode se encontrar além dos limites da própria atividade ou de um dos segmentos desta, ou então

carecer totalmente de condições temporais. Não obstante, dedicar-se à atividade em questão envolve, em geral, tentar". (Scheffler, 1974, p. 77) Acrescente-se que o ensino é tentativa e, como tal, pode ou não lograr êxito. A reflexão de Scheffler concentra-se na relação entre ensinar e dizer. Segundo suas próprias palavras:

“(...) o verbo ‘dizer’ é particularmente apropriado para a comparação que pretendemos, porque, assemelhando-se em flexibilidade a ‘ensinar’, pode ser utilizado das três maneiras representadas pelos três pares de esquemas (...) e, por outro lado, porque sua aplicação relaciona-se estreitamente à de ‘ensinar’: quase todo ensino, se não todo, envolve um dizer.” (Scheffler, 1974, p. 94)

Os referidos esquemas são<sup>9</sup>:

- |                        |                    |                         |
|------------------------|--------------------|-------------------------|
| A. X diz a Y que...    | C. X diz a Y...    | E. X diz a Y como...    |
| B. X ensina a Y que... | D. X ensina a Y... | F. X ensina a Y como... |

E as categorias destacadas no exemplo do médico podem ser associadas aos esquemas de Scheffler dessa forma:

ensinar como fazer	aprender como fazer	esquema F
ensinar o que é	aprender o que é	esquema D
ensinar o que fazer	aprender o que fazer	esquema B

E que contribuições podem trazer essas categorias e esse esquema para a reflexão sobre ensino e aprendizagem? Primeiramente, a distinção que faz o autor entre intenção e êxito. De acordo com Scheffler, o verbo ensinar pressupõe ora o êxito, ora a intenção:

---

<sup>9</sup> Não se reproduz aqui todo o pensamento do autor, mas apenas o necessário à linha de raciocínio que desenvolvemos. Entretanto, recomendamos a leitura do texto na sua íntegra.

“O que é que você está ensinando a ele?’ (‘O que é que você está tentando levá-lo a aprender?’) e, de outro lado: ‘O que você ensinou a ele?’. Podemos dizer que a primeira pergunta contém uma utilização de ‘intencional’ do verbo, ao passo que a segunda contém uma utilização de ‘êxito’.” (Scheffler, 1974, p. 53)

A importância dessa distinção deve-se ao fato de que habitualmente o ensino é medido e analisado pela chave do êxito. Se houve ensino, houve aprendizagem. Poder-se-ia aplicar o mesmo raciocínio a outras atividades – nadar, andar – a pé ou de bicicleta –, jogar... São todas atividades cuja aprendizagem se verifica na realização do ato.

Apesar de haver uma relação intrínseca entre ensino e aprendizagem, ela não está livre de equívocos. A mais comum é entre ensino e tentativa de ensino. Um professor pode ter ensinado algo e os alunos não terem aprendido. Houve a intenção de ensinar, mas não houve êxito. Essa situação desconsidera o esforço despendido ao longo do processo, descaracterizando as relações professor-aluno:

“Muitos educadores, um tanto inconsideradamente, repetem a máxima: ‘Se não há aprendizado, não há ensino’. Isso constitui apenas uma maneira de falar, pois nenhum educador acredita realmente que ele seja verdadeira ou, se o fizesse, deveria recusar-se, com toda honestidade, a aceitar a maior parte do seu salário. Existe uma diferença entre ensino bem sucedido e ensino mal sucedido, do mesmo modo como há uma diferença entre cirurgia bem sucedida e cirurgia mal sucedida... Ensinar significa tentar deliberadamente promover certas aprendizagens. Quando outros fatores interferem para frustrar tais aprendizagens, o ensino malogra. Às vezes, os fatores desse tipo se encontram no professor; às vezes, no aluno; e, por vezes, na própria atmosfera que ambos respiram; mas, na medida em que houve o esforço, houve ensino.” (Broudy, 1954, p. 14)

Tudo isso obriga a considerarmos o ensino como tentativa que visa a uma meta e, portanto, um ideal de êxito em cujo percurso pode haver fracassos. O êxito não está só na conquista da meta, mas também no esforço que se faz para atingi-la.

O segundo equívoco decorre do que se dá entre tentativa, esforço e êxito. É aqui que Scheffler relaciona os esquemas apresentados.

A primeira observação é que “tanto dizer como ensinar envolvem normalmente tentar”. Porém, dentro da idéia de êxito, ensinar algo a alguém implica que este aprenda. Há uma ação intencional de alguém sobre o outro. Contudo, tal êxito não se dá naquele que ensina, mas sim naquele que aprende. Sobre isto Ryle escreve o seguinte:

“Eu posso iniciar alguém na maneira de fazer algo e, apesar disso, suas tentativas no exercício dessa atividade ou competência são seus e não meus. Eu não faço, literalmente, com que você os realize, mas o capacito para que os faça. Eu lhe dou o modus operandi, mas suas operações ou suas tentativas de operar de acordo com esse modus operandi são ações suas e não imposições minhas, e é você, não eu, quem exerce a prática mediante a qual você chega a dominar o método.” (Ryle, 1969, p. 12)

Cabe, pois, ao professor facultar todos os meios de acesso ao aluno, mas é ao aluno que cabe o aprendizado; só ele pode fazê-lo. Por essa razão, se um aluno só aprendeu as palavras que lhe foram ensinadas e nunca foi capaz de, a partir delas, escrever uma palavra por iniciativa própria, dizemos que ele não aprendeu a escrever. A noção de “aprender”, quando usada em relação a uma ação como aprender a falar implica sempre a capacidade de dar soluções novas e próprias a um conjunto cambiante de situações e problemas.

Também se pode pensar no êxito relacionado ao simples fato de se dizer algo, sem a intenção de ensinar. Dizer algo a alguém não significa necessariamente que se está ensinando, mesmo que este venha a aprender. O êxito ao dizer algo a alguém é de outra ordem que não a da aprendizagem. A título de ilustração, alguém terá êxito em dizer algo se o outro estiver acordado e consciente, dominar os mesmos códigos lingüísticos e estiver atento. A tentativa, o esforço e o êxito não têm as mesmas dimensões do ato de se ensinar algo a alguém.

Mas ainda é preciso notar que existem sentenças que enunciam fatos e sentenças que enunciam normas. O primeiro tipo talvez não tenha grandes implicações, mas não se pode dizer o mesmo do segundo. Dizer ao futuro médico qual é o sintoma da doença e apontar qual é o tratamento adequado equivale a enunciar um fato que ele pode ou não

assimilar. É verdade que é crucial para sua atuação, mas é algo dado, fixo. Quando se enuncia uma norma, abre-se espaço para incertezas – ela pode ou não ter sido aprendida. Ele pode não tê-la entendido, pode não concordar com ela ou pode deliberadamente contrariá-la. Esse médico pode ter feito bons diagnósticos e encaminhamentos terapêuticos, mas não ter sido atencioso com nenhum dos pacientes – limitou-se a executar um procedimento padrão.

Pode-se entender que a norma foi aprendida se houver uma incorporação do enunciado. Os professores do nosso médico ensinam-lhe que deve ser atencioso, generoso e paciente com os doentes e seus familiares. Ouvindo os próprios doentes, essa passou a ser uma prática de seu dia-a-dia, para além da norma apreendida. Contudo, pode ser também que esse aprendizado não seja mais que um novo saber, mas não incorporado em sua ação. De acordo com Scheffler, teriam havido uma interpretação ativa e uma interpretação não ativa, respectivamente.

“A ambigüidade que acabamos de assinalar, todavia, ocorre apenas quando certas sentenças preenchem o espaço vacante no esquema ‘Y aprendeu que...’. São essas sentenças, que resultam na ambigüidade mencionada, que estamos chamando aqui de sentenças-que-enunciam-normas.” (Scheffler, 1974, p. 98)

Vale registrar que nas sentenças que enunciam fatos tal ambigüidade não ocorre.

“Consideremos, então, a afirmação: ‘Pereira aprendeu que Colombo descobriu a América’. Para que apareça a ambigüidade em questão, é necessário mostrar que tanto uma interpretação ativa quanto uma não ativa poderão ser aplicadas a essa afirmação. Uma interpretação ativa exigiria que pensássemos que Pereira adquiriu a norma ou padrão de ação a que se refere a sentença que completará o espaço vacante. No nosso exemplo, entretanto, nenhuma norma desse gênero é, de fato, referida por essa sentença. (...) nunca se considera, ao contrário, que o fato de Pereira ter aprendido que Colombo descobriu a América implica que ele aprendeu a ser Colombo ou a ser América, ou a ser parecido com um ou outro, ou a adquirir a tendência a descobrir a América. A ambigüidade não

surge nesse caso, porque é impossível aqui levar a efeito a interpretação ativa.” (Scheffler, 1974, p. 98)

Assim, ensinar que na perspectiva de êxito exige que se tenha consciência da existência das sentenças que enunciam fatos e das que enunciam as normas. Se o primeiro conjunto de sentenças não causa maiores embaraços, isso não se pode dizer do segundo.

“O êxito no ensino, nesse caso, vem a implicar uma espécie de aquisição-de-norma, coisa que não ocorria anteriormente com relação às sentenças completivas que enunciam-fatos. Por conseguinte, o fato de que X tenha tido êxito em ensinar a Y que a honestidade é a melhor atitude passa a implicar algo que não é implicado pelo êxito de X em ensinar a Y que Colombo descobriu a América. Com efeito, esse fato vem a implicar a aquisição, por parte de Y, de uma norma ou padrão de ação, o qual é indicado pela sentença completiva correspondente. Pode-se agora testar o êxito obtido no ensino, examinando se a conduta de Y conforma-se à norma em questão; a ausência dessa conformidade excluirá o êxito.” (Scheffler, 1974, p. 99-100)<sup>10</sup>

### **Da possibilidade do ensino de virtudes**

A discussão sobre a possibilidade ou não do ensino<sup>11</sup> de virtudes é antiga. Pode-se dizer que a história da humanidade é marcada por essa busca. Seja nas questões individuais, seja nas que envolvem o outro, elas se repetem: qual é a melhor ação a fazer? Qual é a melhor atitude a tomar? Trata-se de um esforço racional mas também marcadamente prático. Estão em jogo o como fazer e o que fazer, tornando concreta a necessidade do discernimento. Nesse esforço de se buscar uma solução, há que perceber a discussão anterior, sobre os critérios para se estabelecer o que é melhor, procurando identificar o que o compõe.

---

<sup>10</sup> Voltaremos a esse tema quando falarmos em práticas de ensino. Mesmo assim, é preciso fazer uma ressalva: o êxito será medido adequadamente se os procedimentos do ensino objetivaram a aquisição de ações ou de padrões de conduta. Se, ao contrário, os procedimentos centraram-se nas normas, tal como se faz com os fatos históricos, a avaliação do êxito ficará prejudicada, restrita não mais à ação, mas à informação.

<sup>11</sup> Ensino tomado aqui no seu sentido comum, sem as especificidades apresentadas anteriormente.

É evidente que, ao admitir-se a existência de uma ação melhor, pressupõe-se que haja uma ação que lhe é inferior. Assim, pode-se pensar em uma ação qualquer, em uma boa ação e em uma melhor ação. Entre outros fatores, tal classificação baseia-se na adequação ao contexto, nos resultados que produz, na finalidade desses resultados e em sua abrangência. Recorrendo a Aristóteles, veremos que:

“(…) se há, então, para as ações que praticamos, alguma finalidade que desejamos por si mesma, sendo tudo o mais desejado por causa dela, e se não escolhermos tudo por causa de algo mais (…) evidentemente tal finalidade deve ser o bem e o melhor dos bens. (…) tanto a maioria dos homens quanto as pessoas mais qualificadas dizem que este bem supremo é a felicidade<sup>12</sup>, e consideram que viver bem e ir bem equivale a ser feliz.”  
(Aristóteles, 1999, p. 17 e 19)

Considerando essas palavras, a melhor ação é aquela que proporciona a felicidade. E esta deve ser entendida não só como algo pessoal, privado. Segundo Aristóteles, a felicidade envolve sobretudo uma dimensão pública e, portanto, está no campo da política.

“(…) a felicidade é auto-suficiente. Quando falamos em auto-suficiente, não queremos aludir àquilo que é suficiente apenas para um homem isolado, para alguém que leva uma vida solitária, mas também para seus pais, seus filhos, esposa e, em geral, para seus amigos e concidadãos, pois o homem é por natureza um animal social.” (Aristóteles, 1999, p. 23)

Essa abordagem aristotélica será retomada adiante. O cerne da questão é saber como ensinar essa ação melhor, esse comportamento melhor? Dito de outro modo: como ensinar a ser virtuoso?

A historicidade e a complexidade do tema se comprovam quando se retomam os textos clássicos e, em especial, o diálogo travado entre Sócrates e Protágoras. Nesse

---

<sup>12</sup> Felicidade, em Aristóteles, exprime-se pelo conceito de *eudemonia*. No original, *eu* é igual a "bem", o caminho justo; *daimon* é uma força que orienta e conduz para um destino, bom ou mau. Especificamente para Aristóteles, *eudemonia* é a força que conduz para um destino bom e justo. É a contemplação intelectual do valor da ação, essa força de amor ao bem conduzir-se. Nesse sentido, *daimon* é força da virtude, que é o amor a hábitos de comportamento intelectualmente contemplados como justos.

embate, discute-se justamente a possibilidade ou não do ensino das virtudes. O diálogo ocorre na casa de Cálías, onde Protágoras está hospedado. A presença de Sócrates é reclamada pelo jovem Hipócrates, que deseja que, juntos, interroguem e ouçam as considerações do visitante, a quem cogita contratar para sua própria formação. Para o presente trabalho, queremos saber que formação é essa. Articularemos a reflexão acerca do tema a partir de alguns destaques, procurando estruturar esse possível ensino.

O primeiro destaque é para o cenário. Hipócrates procura Sócrates no meio da noite, e o sábio acalma o ânimo do jovem, convencendo-o a ir até Protágoras ao amanhecer. No meio da escuridão e entre impulsos, é preciso que haja serenidade – é preciso que haja luz. Há que se ter controle sobre as emoções, para fazer uma boa investida. Sócrates não é a luz e nem se coloca como tal. O que ele deseja e faz é criar um tempo para a maturação de um posicionamento mais sereno.

A leitura dessa cena inspira a pensar no caráter do ensino e de seus agentes. Em meio às incertezas e aos desafios (escuridão), mas também impregnados da gana por descobertas, nem sempre os iniciandos vêm com nitidez os inúmeros percalços do caminho. Aquele que é responsável pela condução do ensino deve administrar esses ímpetus de tal forma que a espera por um momento mais propício (de luz) não se transforme no esvaziamento da busca e menos ainda no abandono da empresa.

Um segundo destaque é o da cena que se desenvolve antes mesmo de irem a Protágoras. Sócrates questiona Hipócrates sobre as razões que o motivam a se submeter ao ensino de Protágoras. “Dize-me, Hipócrates, estás disposto a procurar Protágoras e a dar-lhe dinheiro em troca dos cuidados que te dispensar; mas sabes tu quem procuras e o que desejas aprender?” (Protágoras, s/d, p. 14)

A fala de Sócrates revela a preocupação em identificar quem será aquele que ensina, bem como a de se conhecerem o objeto e os objetivos desse ensinamento. De fato, são muitos aqueles que se submetem ao ensino de outro e, mesmo reconhecendo-o como uma autoridade no assunto, descuidam de considerar as bases sobre as quais se assenta aquela autoridade. Conseqüentemente, nem sempre identificam o objeto de estudo e tampouco questionam-lhe as finalidades.

No episódio, Hipócrates pretendia confiar-se a Protágoras, que era um dos maiores, entre os sofistas. Na ótica de Sócrates – e de outros –, os sofistas não eram benquistos, e era preciso estar-se atento ao que pretendiam ensinar<sup>13</sup>:

“– Um sofista, Hipócrates, não é uma espécie de mercador e de traficante das virtualhas de que a alma se alimenta? (...)

“– Mas a alma, Sócrates, de que se alimenta”?

“– De ciências, suponho eu; mas é preciso muito cuidado, amigo, para que o sofista, ao vender sua mercadoria, não nos engane como os que negociam com os alimentos do corpo, mercadores e retalhistas (...) Acautela-te, rapaz, não arrisques num lançamento de dados o que tens de mais caro, pois o perigo é muito maior na compra das ciências que na compra dos alimentos.” (Protágoras, s/d, p. 16-17)

O alerta de Sócrates indica a preocupação que se deve ter frente aos professores e educadores em geral.

Diferentemente dos demais tipos de conhecimento, está se falando e atuando sobre aquilo que é mais precioso no ser humano: seu caráter. Tal empreendimento não pode ser um jogo de risco.

Nesse sentido, ainda procurando fundamentar esse estudo, Sócrates e Hipócrates continuam a refletir sobre sua finalidade. Ambos refutam a aquisição de conhecimentos que iguallassem o jovem aos sofistas, assim como a que o levasse à profissionalização. Diz Sócrates:

“(...) [que] os teus estudos com Protágoras tenham outro fim, como os que fizestes com o pedagogo, com o professor de citara e com o de ginástica; recebeste o ensino de cada um desses professores não com o intuito de arranjar uma profissão, mas para te cultivares, como convém a um profano e a um homem livre.”(Protágoras, s/d, 15)

---

<sup>13</sup> A animosidade entre Sócrates e os sofistas mereceria um trabalho à parte. Não é o caso de entrarmos no mérito da questão, mas é evidente que as posições dos contendores são tributários dessas filiações.

O que está posto é a preocupação com a formação interior, ou seja, o caráter .

Do segundo destaque, infere-se que, na tentativa de se estruturar um possível ensino de virtudes, é preciso levar em conta, segundo Sócrates, quem irá ensinar e quais o objeto e o objetivo desse ensino.

O terceiro destaque é para um questionamento de Sócrates ao próprio Protágoras. Perguntado sobre a vantagem que teria Hipócrates em ser ensinado por ele, responde Protágoras:

“– Rapaz, a vantagem que obterás com meu ensino é que, depois de passares um dia comigo, voltarás para tua casa melhor do que eras; no dia seguinte, a mesma coisa, e todos os dias farás progressos para melhor.” (Protágoras, s/d, p. 23)

Melhor em quê? – perguntaram. E Protágoras conclui:

“(...) só lhes ensino a ciência que eles procuravam; essa ciência é a prudência, que lhes ensinará, nos negócios domésticos, a melhor forma de governarem sua casa e, nos negócios da cidade, os colocará em melhores condições de agir e de falar por ela.” (Protágoras, s/d, p. 24)

A pergunta de Sócrates exige explicitação mais precisa do objeto de ensino. Em situações formais de ensino, é notório tanto a parte que ensina quanto a que aprende vislumbram algum benefício. No âmbito da profissionalização, essa vantagem é evidente e incontestável. Uma pessoa procura uma escola ou alguém que lhe ensine um ofício – o conhecimento adquirido é necessário e rapidamente aplicável.

O problema reside no conhecimento que, uma vez introjetado, nem sempre é visível e, de certa forma, beneficia apenas aquele que aprendeu. Os outros participam desse conhecimento conforme o comportamento e as atitudes daquele que o detém.

Considere-se, por hipótese, que uma pessoa tenha adquirido o conhecimento que a tornou uma pessoa prudente. Esse conhecimento só será percebido pelos outros se a pessoa manifestar prudência em suas ações. Assim, os demais participarão dos benefícios de seu conhecimento. Um administrador das coisas da cidade, quando é prudente, não beneficia a

população? E o que dizer dos responsáveis de uma família, quando agem com prudência na condução de suas vidas? Os demais habitantes da casa não são beneficiados?

No entanto, não são todos que identificam esse tipo de conhecimento. De fato, a habilidade no trato das questões públicas (políticas) e das questões da casa (privadas) pode não ser tão valorizada quanto a profissionalização. Na maior parte das vezes, os resultados da ação profissional são visíveis – o número de peças produzidas em um dia, o número de casas construídas em certo período, a terra trabalhada para a lavoura. São exemplos, entre muitos, da possibilidade de contabilização dos resultados produzidos. Quanto à prudência, embora não se possa contabilizá-la, sempre se pode ambicioná-la.

Agora, há outro elemento a considerar nesta tentativa de se estruturar o possível ensino de virtudes. Além da necessidade de se precisar o objeto de ensino, devem-se verificar sua aplicabilidade e sua condição privada ou pública.

Nosso quarto destaque é a resposta de Sócrates à proposta de ensino de Protágoras:

“Não creio, Protágoras, que se possa ensinar essa ciência. (...) [ao] deliberar sobre o governo da cidade, todos se levantam para emitir opinião (...) E não é só nos negócios públicos que isso se dá; até na vida privada os nossos concidadãos mais inteligentes e os melhores são incapazes de transmitir aos outros o talento que possuem (...) Péricles, o pai daqueles jovens, mandou-os educar admiravelmente no que depende dos mestres; mas, quanto à sabedoria, não lha ensina, nem lha manda ensinar pelos outros: deixa-os correr e pastar em liberdade, como animais sagrados, para ver se, por si mesmos, alcançam a virtude.” (Protágoras, s/d, p. 24-25)

Observe-se que, apesar de toda sua formação e de toda sua competência administrativa, Péricles<sup>14</sup> não chamou para si nem delegou a educação de seus filhos, no que diz respeito à sabedoria. Assim como a experiência se vai adquirindo enquanto se vive, também se pode dizer que a virtude se vai constituindo enquanto se a pratica. Mas pode-se perguntar: não haverá alguma ação possível? Nessa vida em que se cultivará a virtude, não haverá a necessidade de alguma intervenção externa?

---

<sup>14</sup> Péricles (495-429 a.C.) foi um grande e respeitado político ateniense, tendo sido formado por grandes mestres. Promoveu reformas políticas internas e externas que garantiram a hegemonia de Atenas.

A aparente impossibilidade de ensino defendida por Sócrates deve-se, entre outros fatores, à ausência de um corpus de conhecimento a transmitir. O que lhe falta é uma ciência<sup>15</sup> dos valores, ou seja, uma ética. Este último elemento compromete a possibilidade da estruturação desse ensino. Não pode haver alguém que ensine virtudes, pois todos deliberam sobre todos os temas segundo seus talentos e suas impressões.

Resta ainda um último destaque, em que se encontra uma possível saída para o impasse. Depois de se ter posicionado contrário ao ensino das virtudes, Sócrates passa a construir um raciocínio do qual se pode inferir que "a virtude é uma ciência" e, como tal, passível de ser ensinada. Postos os argumentos de ambas as partes, Protágoras e Sócrates, uma suposta "voz da consciência", criada por este, tira a seguinte conclusão:

“– Se, efetivamente, a virtude fosse coisa diversa da ciência, como Protágoras tentou provar, é claro que não poderia ser ensinada. Se, pelo contrário, ela se reduz exatamente à ciência, como tomaste a peito de provar, Sócrates, seria bastante extraordinário que ela não pudesse ser ensinada.” (Protágoras, s/d, p. 84)

Ao associar virtude com a ciência, Sócrates aponta para a possibilidade de se ter um método de medição.

“Desde que a salvação da nossa vida depende da justa escolha dos prazeres e das dores, segundo são mais ou menos numerosos, maiores, mais afastados ou mais próximos, não é evidente que o exame de excesso, do defeito e da igualdade de uns em relação aos outros  
supõe,

---

<sup>15</sup> Entenda-se por "ciência" uma crença verdadeira e justificada. É crença, pois é uma opinião (*doxa*) que deve ser objeto de fé. Mas deve também ser verdadeira, descrevendo a essência da realidade, seu traço característico e universal. Por último, essa opinião deve ser justificada por relatos (*logos*) ou argumentos válidos e convincentes. A ciência, portanto, não pode ser imposta – ela deve ser verdadeira e justificada.

primeiro que tudo, um método de medição? (...) Se é um método de medição, é preciso certamente, que seja uma arte e uma ciência.”  
(Protágoras, s/d, p. 77)

Trata-se de saber medir – ou avaliar – o que é o "melhor" na busca do Bem. Trata-se da necessidade de saber avaliar aquelas ações que nascem dos impulsos – que irrompem sem que haja, a princípio, um controle – e aquelas que já passaram pelo filtro da racionalidade, pois foram pensadas, organizadas. Não se trata de sobrepor um campo a outro, mas de buscar o equilíbrio, tendo como foco aquilo que é "o melhor".

O diálogo termina com o convite de Sócrates a todos – sobretudo a Protágoras – para que continuem refletindo sobre o tema, que poderá ser retomado futuramente. Para nós, interessam especialmente os destaques e as questões que se referem a quem ensina, o que ensina, a vantagem desse ensino e como se o ensina. O método socrático enaltece a racionalidade, mas ela garante a virtuosidade? Não será mais um meio de aquisição intelectual, que não atinge a prática?

Retomando o texto de Scheffler, voltemos às sentenças que enunciam normas, as quais admitem uma interpretação ativa ou não-ativa. Ensinar virtudes que não se materializam – mesmo para serem refutadas – não será apenas mais um conjunto de saberes desprovidos de significação? E não é isso que acontece na prática, com muitos projetos que abordam temas da moralidade? Não há um excesso de zelo no convencimento pela argumentação, sem que se promovam situações práticas de vivência moral?

### **Da atualidade do tema**

Protágoras não encerra as questões sobre o ensino das virtudes. As transformações históricas vividas pela humanidade fizeram com que o tema permanecesse sempre atual. Aliás, é exatamente essa constante transformação que impõe a necessidade de se redefinirem o sentido de virtude e o que se entende por virtuoso.

Assim, a atualidade do tema é notória, sobretudo porque os tempos são de crise. É sempre nesses momentos que se evocam mais veementemente os valores da moralidade, embora nem sempre se perceba que a vivência moral pressupõe o cultivo de certas

disposições. É estéril o discurso sobre valores morais, se não se estimularem as práticas que os configuram como tal. De acordo com Aristóteles, essas disposições são as virtudes – o cultivo de hábitos.

Entenda-se por crise toda situação que foge dos padrões até então vigentes, que exige nova organização lógica e uma ressignificação dos valores e dos princípios morais. Hannah Arendt (1906-1975) concebe a crise como o desaparecimento da sensação de significados compartilhados: “O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós.” (Arendt, 2003, p. 227)

Exemplos claros disso são as questões suscitadas pela bioética, sobre a manutenção e a reprodução da vida humana, pela nova consciência ecológica, que obrigam à reflexão sobre o papel do homem no mundo, e pela "globalização cultural".

Detendo-nos nesta última, comecemos por delimitar o significado da expressão. Entenda-se por "globalização cultural" o fenômeno produzido sobretudo pelas mídias, que atuaram decisivamente no rompimento das fronteiras e das distâncias culturais, aumentando exponencialmente as influências sobre os costumes e as tradições locais. A consequência é que nem todos conseguem distinguir os valores e princípios adequados para a grande variedade de concepções que ora se colocam. A gama de reações passa pela tendência a aceitar como válido tudo o que sugerem as inúmeras modas que se sucedem e chega ao extremo de "eliminar" o que é ou parecer ser "diferente". Nesse contexto, o desafio é desenvolver uma postura de tolerância<sup>16</sup> frente a esse "diferente" – tolerância religiosa, tolerância étnica e tolerância entre gêneros, entre outros. A tolerância como virtude identifica, aceita e promove o diferente.

A indicação de alguns aspectos que caracterizam a crise pede, como já se disse, uma re-significação de valores e de princípios e uma nova postura. Ou seja, o tema é atual e é preciso debruçar-se sobre ele.

---

<sup>16</sup> Tolerância entendida como virtude. Como escreve Comte-Sponville: “O problema da tolerância só surge nas questões de opinião. (...) A tolerância como força prática (como virtude) funda-se, assim, em nossa fraqueza teórica, isto é, na incapacidade em que estamos de alcançar o absoluto.” (Comte-Sponville, 1995, p. 175 e 182)

Na recente publicação dos resultados de uma pesquisa que coordenou sobre as produções acadêmicas dedicadas ao tema "ética e educação" realizadas nesta última década, diz o professor Yves de la Taille:

"(...) se tanto se fala em ética, é que se sofre de um mal-estar ético. As coisas não vão bem e buscam-se explicações e soluções. Note-se que tem aumentado o número de publicações sobre ética, ou temas relacionados, como as virtudes, a sabedoria, a felicidade. Se as discussões contemporâneas certamente refletem um progresso da reflexão humanista, também parecem traduzir uma sintonia de crise social de valores." (Taille, 2004, p. 92)

Para superar esse mal-estar ético, inúmeros setores da sociedade discutem e formulam propostas. Apesar das incertezas, não se aceitam respostas unilaterais ou sem uma sólida fundamentação. E, mesmo que haja essa fundamentação, sempre surge uma abertura para novas observações, que geram novas formulações.

Diante desse quadro, pergunta-se: o mal-estar não é agravado pelas inúmeras respostas sobre um mesmo tema? A ausência de alguém ou de uma instituição que se arrogue o direito de determinar as ações também não contribui para o mal-estar? E, se existisse, esse alguém ou essa instituição teria autoridade para saná-lo?

Para aqueles que buscam, por meio da moralidade, normatizar as condutas de todos, a vida humana deve ser regida a partir de grandes princípios universais, restando, assim, a conformação de todos. Pense-se, por exemplo, nos religiosos. Outros poderão pensar a moralidade a partir de grandes ideais históricos. Os sequazes de teorias revolucionárias são exemplos dessa vertente. Há também os que apostam na racionalidade como meio de superação desse mal-estar.

Todas essas tendências – e outras ainda – revelam o esforço humano de projetar o que deseja ser mas ainda não é. Estabelecendo-se as metas a alcançar, estabelecem-se também os passos para conquistá-las. Considere-se o ideal de perfeição espiritual. Partindo da idéia de que não é perfeito – embora deva sê-lo –, o homem se impõe a observância e a vivência dos mandamentos. Nesse caso, o que pauta suas ações é o ideal de perfeição.

Mas, quando não é o futuro que se coloca à frente, volta-se ao passado para buscar arrimo naquilo que está supostamente consagrado. Olha-se para a história e busca-se imitá-la, como se ela fosse transponível para o atual contexto.

Essas duas posturas produzem um movimento que pende, ora para o que "deve ser" – o que já está dado –, ora para o que "deveria ser" – um ideal a ser perseguido. O que vem acontecendo é que tanto esse "deve ser" quanto esse "deveria ser" acabam sendo adotados no novo cotidiano indiscriminadamente e sem qualquer significação. O fato é que há uma necessidade de se posicionar. Partindo daquilo que se apresenta como sendo a realidade, o que dizer sobre aquele que dita o que deve ser frente aos dados cotidianos concretos? Ainda é possível sonhar, ter um ideal? Quando falta um ideal ou se se afasta muito dele, a vida não se esvazia de expectativas?

São várias as questões que podem e devem ser formuladas, pois delas derivam os posicionamentos. Vejamos a significativa contribuição de Jurandir Freire Costa:

“(…) hoje, se tornou corrente, em alguns meios intelectuais, falar-se sobre a perda da transcendência. Finalmente, diz-se, a sociedade burguesa realizou seu sonho, ou seja, laicizou-se de ponta a ponta e de alto a baixo. O Um, o Outro, o Transcendente religioso ou político morreram. Primeiro, assistimos aos funerais de Deus, agora, aos do Estado, seu herdeiro leigo. O coletivo dos indivíduos abriu mão da Lei, da Norma, do nome do Pai, em favor da liberdade de atribuir a si mesmo a última palavra na resolução dos conflitos privados.” (Costa, 2004, p. 14)

O que foi desejado tornou-se realidade, ou seja, conquistamos a absoluta independência do indivíduo – uma independência que transformou as relações humanas. Mas a ausência de uma entidade maior de referência desestabilizou a humanidade.

“(…) se cada um pode se outorgar a mestria de impor o que bem entende aos outros, onde começa a violência e termina a persuasão? A laicização conquistada a duras penas nos privou da transcendência, deixando-nos entregues ao casuísmo ou aos golpes de força dos mais truculentos. O Um podia, às vezes, aterrorizar,

mas, sobretudo, apaziguava; a massa informe e anônima dos iguais é sempre fonte de ansiedade e insatisfação.” (Costa, 2004, p. 15)

De certa forma, é disso que se sente "saudade". Esse Um se colocava como árbitro nas questões, o que significava a não responsabilidade frente às tomadas de decisão ou a suspensão da reflexão – individual ou coletiva – sobre os temas nebulosos. Mas Costa refuta essa tese, para pensar em termos de destradicionalização:

“(…) destradicionalização não é dotar o passado da aura que o magnifica, nem reduzir o presente às ruínas do que passou. Os valores, tradicionais ou não, são deste mundo. Eles nunca são o ouro puro concebido por nosso narcisismo ou o chumbo de nossas culpas superegóicas.” (Costa, 2004, p. 20)

Esse entendimento aponta para a ação no presente. Não se imputa nada a mais ou a menos àquilo que a tradição foi e representa.

“Trata-se de sugerir que a arte de viver é a de criar o 'suficientemente bom', de fazer o possível para que o melhor se torne uma real possibilidade para todos ou para a maioria. Fora disso, deixar-se seduzir por éticas de pureza é resvalar, história oblige, para a servidão consentida, para o terror que se reclama da Verdade ou, o que é pior, do Amor.” (Costa, 2004, p. 21)

Há aí um grande desafio. Frente à crise, não há outra atitude além do enfrentamento, pois “criticar pontos de estrangulamento da cultura atual não é pedir que ideais cediços ressuscitem, nem apontar com o dedo para utopias salvadoras. É dar crédito ao novo início.” (Costa, 2004, p. 21) Entre o "deve ser" de hoje e o "deveria ser" ideal, há uma realidade que deve ser vivida significativamente.

Finalizando a argumentação em favor da atualidade do tema, vejamos um dos documentos oficiais que regulam a educação brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1996, dedicaram uma atenção especial ao tema Ética. Segundo os PCN, a Ética não é um conteúdo à parte no universo escolar, mas um tema dito transversal, ou seja, que perpassa, de uma forma ou de outra, todo esse conteúdo. Esse entendimento

indica a urgência e o compromisso da escola como um todo na abordagem do tema. Segundo o documento:

“(...) em decorrência do cinismo e da indiferença diante da lei, instala-se um 'relativismo moral', entendido como 'cada um é livre para eleger todos os valores que quer'. Tal atitude provoca uma desintegração nas relações de convivência. Mais ainda, desemboca numa desesperança, numa negação da utopia. E, sem esperança, sem uma visão utópica, que acredita que a sociedade do futuro está no presente, perde-se o sentido da construção conjunta da democracia. A esperança transita num espaço em que se coloca aos homens o desafio de construir o possível, criando uma sociedade na qual a questão da moralidade deve ser uma questão de todos e de cada um.” (PCN, 1996, p. 59)

Esse excerto apresenta um posicionamento muito comum quando se trata de temas que não têm resposta única. Mesmo que se considere a existência da lei, os pressupostos que a sustentam e sua própria aplicabilidade são passíveis de diferentes interpretações. Isso suscita argumentações, fundamentações em princípios e valores, bem como atitudes refratárias ao embate, justificadas por meio de máximas como "cada cabeça, uma sentença". Sustentam-se atitudes dessas com afirmações como, por exemplo, "afinal, temos liberdade de expressão" ou "vivemos em uma sociedade democrática".

A liberdade de expressão e o direito à tomada de posição são elementos intrínsecos do ideal democrático, mas, enunciados em favor da inação, perdem o sentido, pois não se invocam para a construção de algo que seja comum a todos – ao contrário, demarcam um território de individualidades. Essa atitude dificulta muito o processo democrático.

A lei mencionada nos PCN é a própria Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, na qual:

"(...) se encontram os princípios éticos que devem reger a sociedade brasileira. (...) No artigo 3º, lê-se que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, entre outros: 'construir uma sociedade livre, justa e solidária'; 'erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e

regionais'; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (PCN, 1996, p. 57)

Esse balizamento evita relativismos insensatos para o conceito de democracia:

“(...) a democracia é um regime político e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade. (...) É esse o desafio maior que se apresenta à sociedade, mais particularmente à escola, espaço de socialização e criação de conhecimentos e valores. Trabalhar com crianças e adolescentes de maneira responsável e comprometida do ponto de vista ético significa proporcionar as aprendizagens de conteúdos e desenvolvimento de capacidades para que possam intervir e transformar a comunidade de que fazem parte, fazendo valer o princípio da dignidade e criando espaços de possibilidade para a construção de projetos de felicidade.” (PCN, 1996, p. 58-59)

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplam e atualizam as discussões sobre ética e moral e não isentam a escola de seu cultivo.

### **De se aprenderem vivências**

As questões relativas à virtude têm ainda um outro problema: saber algo implica necessariamente agir em conformidade com tal saber? Em particular, conhecer as virtudes faz com que se seja virtuoso? Por exemplo, saber que se deve respeitar o outro implica necessariamente respeitá-lo? A resposta não é simples.

Primeiramente, deve-se saber qual é o conceito de respeito, porque, entre outras concepções, pode-se tomar o respeito como a observância de certas formalidades. Por exemplo, em um restaurante, as pessoas agem respeitosamente – no tom de voz, nos pedidos ao garçom, nas atitudes para os que estão à mesa. São várias as ações e todas elas são, em princípio, respeitosas. Mas uma outra leitura dessa mesma cena pode indicar que se trata de pura etiqueta, uma formalidade exigida pelo local social. No mesmo sentido,

pode-se dizer que as ações tidas como respeitadas resultam da reiterada repetição dos gestos, adquiridos em algum momento da formação educacional.

Esses exemplos pretendem mostrar que respeito significa mais do que a simples observância de algumas normas de conduta. Na literatura filosófica, vemos que o respeito implica uma postura ética/moral, que comporta a observância, a etiqueta e os costumes, mas que lhes é superior. Nesse sentido, o objetivo maior não é satisfazer as formalidades, mas atender às pessoas com as quais se está envolvido. O compromisso é com a pessoa.

Voltando uma vez mais ao ensino moral oferecido ao médico, não se poderia dizer que a dificuldade de se encontrar alguém que categoricamente afirmasse ensinar virtudes e atitudes morais se justifica pelo fato de que esses ensinamentos são de uma ordem que ultrapassa o campo da lógica? E em que patamar estariam "saber que" ou "dever"?

Assim, deve-se examinar a viabilidade do ensino das virtudes e, admitindo-a, pensar em como fazê-lo.

## **Capítulo II**

### **MORAL, ÉTICA E VIRTUDE**

*Com efeito, sempre que está em nosso poder o fazer, também o está o não fazer, e sempre que está em nosso poder o não, também o está o sim; de modo que, se está em nosso poder o realizar quando é belo, também o estará quando é vergonhoso, e, se está em nosso poder o não realizar quando é belo, também o estará, do mesmo modo, não realizar quando é vergonhoso.*

Aristóteles

A moral, a ética e a virtude são o grande motor da vida humana. Não há vida humana em que essas questões não estejam colocadas, porque, sem elas, as ações são realizadas mecanicamente, faltando ou ocultando-se a busca pelo significado da vida.

Confirmam-se essas convicções pelos inúmeros discursos produzidos sobretudo nos momentos de crise<sup>17</sup>. Ações e atitudes tidas como corriqueiras e que de certo modo tinham um significado comum para o grupo ganham novos contornos e acabam por mobilizar a coletividade, que procura ressignificá-las. Isso acontece quando os fatos ou os posicionamentos do cotidiano são, por alguma razão, problematizados. O anúncio do problema põe em xeque aquilo que até então não estava tematizado, exigindo das pessoas uma nova elaboração. Para Dewey, “o dar-se conta de que uma situação exige uma investigação é o primeiro passo da própria investigação” e é por meio dela que se busca ressignificar a situação anterior. (Dewey, 1974, p. 139)

A título de ilustração, pode-se pensar nos reiterados casos de exclusão social que marcam a sociedade brasileira ao longo de sua história. Inúmeros discursos e estudos – muitos ditos “científicos” – consideraram o afro-descendente um ser inferior, de capacidade intelectual limitada e de práticas moral e religiosa condenáveis, tendo em vista os parâmetros sociais adotados e adaptados ao território nacional. Esses discursos respaldaram e promoveram ações que excluíram e excluem essa população de inúmeros espaços sociais. As vozes que se erguem contra essas práticas produzem crises, pois levam a reverem-se os significados comuns em relação aos afro-descendentes.

A “tranqüilidade” social é abalada pelos questionamentos propostos por aqueles que têm um outro entendimento, que consideram o fato de que o Brasil tem a segunda maior população de afro-descendentes do mundo<sup>18</sup>, perdendo apenas para a Nigéria. Com base nesses números, questionam-se as razões da pífia representação dessas pessoas nas esferas de poder – Legislativo, Executivo e Judiciário –, seja no âmbito municipal, estadual ou federal. Essa ausência é sintoma da invisibilidade que se quer impor a essa população nas outras esferas sociais como o empresariado, os campos eclesiástico ou educacional.

O exemplo maior dessa pretendida invisibilidade está nos meios de comunicação, em especial na televisão. A naturalidade com que se veiculam certas idéias impede seu

---

<sup>17</sup> Como se viu no capítulo anterior, “crise” será aqui entendida, a partir do texto de Hannah Arendt, como a ausência de significados comuns a uma sociedade.

<sup>18</sup> Fontes do IBGE apontam que 54,45% da população brasileira é considerada branca. O número de pretos é de 5,43% e o de pardos, 40,20%. “Branco”, “pardo” e “preto” são as qualificações oficiais adotadas pelo Instituto nessa pesquisa. Contudo, quando se fala em “população negra”, unificam-se os dois últimos grupos, perfazendo-se 55,63%. Isso revela que, apesar daquela primeira classificação, no mínimo tendenciosa, também criação da mesma sociedade que exclui, a população negra é majoritária.

questionamento e, assim, elas são aceitas sem resistência. A reduzida presença de afro-descendentes combinada a um padrão estético que se quer impor não são problematizados.

A questão da exclusão racial à luz dos discursos produzidos em meio às crises ilustra a afirmação inicial de que, sem problematização, as ações humanas correm o risco de serem automáticas, sem significado, sem vida. Seria como se os valores e princípios não sofressem nenhuma mudança de significado ou de aplicação.

No nosso exemplo, se não se problematizassem os valores e conceitos estabelecidos, o afro-descendente continuaria sendo tratado como inferior e constantemente ocultado dos grandes cenários sociais. É a problematização que leva as pessoas e a sociedade a empreender a revisão de seus conceitos, valores e princípios e a redimensionar suas ações. O resultado da problematização pode revelar formulações e posicionamentos carregados de valores e princípios.

Haveria discursos saudosos de um moral supostamente perdida, segundo os quais a recuperação daqueles valores e princípios daria conta de solucionar os problemas atuais. No caso do exemplo, poder-se-ia pensar em "tudo seria mais simples se cada qual ficasse em seu lugar". O saudosismo aqui quer recuperar uma sociedade em que cada um tem seu papel e deve cumpri-lo. Em outras palavras, lugar de negro é o que já está posto.

Haveria também os discursos que preconizam uma sociedade do futuro, em que não se focaliza o presente, mas um porvir ideal, por exemplo, de igualdade fraterna e solidária. Enfim, algo ainda por construir.

Haveria talvez um que apenas revelasse a necessidade de novos questionamentos a fim de se encontrar sentido frente à indignação e reclamando a ressignificação dos valores e princípios presentes nos inúmeros discursos e atos.

As variações dos discursos não raro esbarram na nebulosa fronteira entre a moral, a ética e a virtude. Na busca de se ressignificar aquilo que está consolidado, surgem discursos que se pretendem éticos, mas que estão carregado de moral. Esta, por sua vez, desconsidera a ação virtuosa e se dilui num emaranhado de expressões hoje ditas "politicamente corretas", que muitas vezes não mudam senão o modo como nos referimos às pessoas que seguem alijadas das instâncias decisórias da sociedade.

Em muitos textos dedicados ao tema observa-se a imprecisão dos limites entre a ética e a moral. Recuperando-se o já citado de Yves de la Taille: “ética é quase sempre referida a prescrições derivadas do reconhecimento de direitos e deveres.” (Taille, 2004, p. 91)

Assim, há que se estabelecer algumas coordenadas visando a delimitação do entendimento e do uso dos conceitos de moral, ética e virtude na presente reflexão.

### **Da moral**

A etimologia da palavra moral aponta sua origem no latim mores. Os estudos e os esforços para se encontrar a melhor tradução, tornou-se consenso reconhecer mores como costume. Vejamos, pois, qual é a relação entre costume e moral.

“Pode-se falar em moral para designar os valores, princípios e regras que, de fato, uma determinada comunidade ou um determinado indivíduo legitima.” (Taille, 2004, p. 98)

Essa formulação permite perguntar-se sobre o porquê dessa legitimação.

Em Rios, lê-se que:

“(…) costume nos remete à criação cultural. Não há costume na natureza. O costume resulta no estabelecimento de um valor para a ação humana, que é criado, conferido pelos próprios homens, na sua relação uns com os outros.” (Rios, 1995, p. 21)

Considerando que é inevitável viver dentro de um grupo social, seja pelo aspecto de sobrevivência – o homem não daria conta de se cuidar sozinho –, seja pelo aspecto afetivo – o desejo de agregar-se a outros –, e sabendo que esse agrupamento social tem exigências e, portanto, há que se empenhar em cumpri-las, os indivíduos estabelecem metas mínimas de convivência. É desse empenho no dia-a-dia que certas condutas são tidas como melhores do que outras, pois atendem às necessidades vitais, agregam e envolvem um maior número de pessoas. Assim, há ações consideradas desejáveis, outras nem tanto e outras tidas como francamente inaceitáveis. O que acontece é uma seleção do que é ou não desejável, do que é ou não bom, considerando-se o contexto, a estrutura social e seu legado

histórico. Valorizam-se certas ações e incentiva-se os indivíduos a praticá-las. Nesse sentido, falamos de algo que marca, que caracteriza um determinado grupo social: seus costumes. Abbagnano atribui esse sentido à palavra.

“Las actitudes institucionalizadas en un grupo social, al cual se aplican eminentemente los calificativos de 'bueno' y 'malo' y que son reforzadas por las más enérgicas sanciones, por ser consideradas como condiciones indispensables de cualquier relación humana.” (Abbagnano, 1997, p. 256)

Essas atitudes inspiram ou marcam uma ação, que passa a ser avaliada como boa ou má, certa ou errada. São ações do grupo social como um todo ou do indivíduo, que, como integrante desse grupo e inserido nesse cotidiano, também acaba constituindo seus próprios códigos morais.

Um grupo social vai estabelecendo metas comuns, que não são necessariamente fixas. O próprio cotidiano vai se reconfigurando e, com isso, aquelas metas vão sendo ressignificadas. No mesmo cotidiano, vão sendo vividas as experiências que aproximam as pessoas daquelas metas, que, assim, se reafirmam. Outras vezes, as experiências indicam a necessidade de mudanças de metas. Nesse processo, vão se consolidando certas ações, que passam a serem aceitas como válidas no contexto.

De acordo com Savater, “a moral é o conjunto de comportamentos e normas que você, eu e algumas pessoas que nos cercam costumamos aceitar como válidos.” (Savater, 1999, p. 57) Essa validade atrela-se ao fim último que se visa atingir.

“Moral é o conjunto de regras de conduta de uma sociedade qualquer. Regras que indicam o que é preferível fazer e o que não se deve fazer. O que importa em termos de atitude e o que não importa.” (Lorieri, s/d, p. 2)

Ainda que não se o tenha dito, pode-se inferir que "preferível" e "importa" estão igualmente ligados ao fim que se deseja alcançar.

“(...) o domínio do ‘êthos’<sup>19</sup> é o da moralidade, do estabelecimento de deveres, a partir da reiteração das ações e da significação a elas atribuída.” (Rios, 1995, p. 22)

Vê-se aí a busca pela origem dos costumes. Os deveres são estabelecidos porque existem ações que têm, a princípio, significado individual e coletivo, sendo reiteradas vezes repetidas. Tratando do tema “ética e sociedade”, os PCN também abordam o conceito de moral:

“(...) a moral como o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades (...) definindo-se como o conjunto de crenças, princípios, regras que norteiam o comportamento humano, a moral é o campo em que dominam os valores relacionados ao bem e ao mal, como aquilo que deve ser buscado ou de que se deve afastar.” (PCN, 1998, p. 50)

O que se deve ressaltar nesses excertos é o caráter normativo, comum a todas. Ainda que de diferentes perspectivas, cada qual em função da trajetória do próprio autor, essas fontes convergem ao apontar a moral como aquela que diz o que deve ser feito e o que deve ser abolido. Essa é a característica fundamental da moral, tanto que se criou uma certa aversão ao termo e a seus derivados.

“A palavra moral 'assusta', tem uma conotação autoritária, 'moralista', e é de bom tom evitá-la. Mas não se evita a normatização! No caso da Educação, a triste experiência da disciplina Educação Moral e Cívica ajudou a enterrar a referência à moral.” (Taille, 2004, p. 98)

A associação de moral à obrigação gera mal-estar. Aliás, na sociedade atual, tudo que soa proibitivo ou obrigatório causa um certo desconforto para muitas pessoas. Alguns poderão avaliar o contexto para depois se posicionar e outros concordarão, mas muitos se mostrarão contrários. Segundo Jurandir Freire Costa, essa aversão tem sua razão de ser:

---

<sup>19</sup> Inúmeros autores relacionam-na a ética. Rios dá à palavra grega *êthos* o sentido de "costume", que é outra tradução possível, ou o jeito de ser de alguém. (Rios, 1995, p. 21-22)

“(…) na ideologia do bem-estar, o indivíduo busca uma forma de não sentir inquietações morais. De não ser obrigado a fazer escolhas que o obriguem a decidir e a optar, arcando com o peso da responsabilidade pelos seus atos. Em outras palavras, de não 'individualizar-se' como sujeito moral. Nesse sentido, o elenco de causas e razões da penúria ética muda de feição. Não são os tropeços da sociedade brasileira que ganham relevo; são os sucessos. Tudo aquilo que a maioria aprova e define como bom e desejável.” (Costa, 1994, p. 13)

Sublinhe-se a expressão "ideologia do bem-estar", cunhada pelo psicanalista Contardo Calligaris em contraposição à consagrada pelo título de um livro de Sigmund Freud, *O mal-estar na civilização*, onde se lê:

“Voltar-nos-emos, portanto, para uma questão menos ambiciosa, a que se refere àquilo que os próprios homens, por seu comportamento, mostram ser o propósito e a intenção de suas vidas. O que pedem eles da vida e o que desejam nela realizar? A resposta mal pode provocar dúvidas. Esforçam-se para obter felicidade; querem ser felizes e assim permanecer. Essa empresa apresenta dois aspectos: uma meta positiva e uma meta negativa. Por um lado, visa a uma ausência de sofrimento e de desprazer; por outro, à experiência de intensos sentimentos de prazer.” (Freud, 2002, p. 23-24)

Assim, configura-se o entendimento de que uma das marcas fundamentais da sociedade atual é a afirmação da liberdade individual, traduzida na "busca do prazer". Tudo o que aparece como impedimento da satisfação do prazer deve ser evitado, quando não eliminado. Conseqüentemente, ter sucesso é ser reconhecido e dá uma sensação de prazer.

É preciso aqui ressaltar que, na tentativa de classificar tendências da visão sobre educação moral, apontam os PCN uma específica a que chamam "moralista":

“(…) tem um objetivo claramente normatizador: ensinar valores e levar os alunos a atitudes consideradas corretas de antemão. Enquanto as propostas anteriores de certa forma esperam que os

alunos cheguem a legitimar valores claramente colocados pelos educadores, a tendência moralista evidencia tais valores e os impõe. (...) Trata-se, portanto, de uma espécie de doutrinação.” (PCN, 1996, p. 65)

Poder-se-ia louvar a objetividade dessa concepção de educação, segundo a qual existem valores e atitudes a serem repassados aos alunos, que então devem se limitar a observá-los. Contudo, há que se fazer algumas observações. Esses valores e atitudes prevalecem como princípios acima de quaisquer possíveis variações de contexto? Têm significados comuns ou são arbitrários? São próprios de uma pessoa ou de um grupo que se quer impor sobre os demais?

Dentro do espaço escolar, questões como essas se tornam ainda mais agudas. A escola cumpre seu papel quando propõe-se a ensinar. Nesse sentido, ela também apresenta seus princípios e valores e indica os comportamentos que entende como adequados. E aqui que se deve questionar: os princípios e valores veiculados pela escola são de fato da escola, enquanto instituição de ensino voltada para a esfera pública? Ou são princípios e valores individuais que se querem impor a uma coletividade?

Se se der o primeiro caso, os agentes escolares – direção, professores, alunos, pais, a comunidade escolar – estarão diante de princípios e valores em que não é a individualidade que prevalece, mas os interesses da vida pública.

Se se der o segundo, serão os princípios e valores individuais – do professor, da direção escolar, do aluno, dos pais ou de algum outro agente – que interferirão na vida escolar. As convicções de um indivíduo serão um único modelo para todos.

Esses questionamentos a partir da "tendência moralista" levam à reflexão sobre os princípios e valores com que a escola deve trabalhar e à retomar das formulações acerca de se “ensinar que”. Dizia-se que "ensinar que" não implica necessariamente "aprender que", e voltamos à idéia de intenção e êxito que cinge a ação escolar.

O professor ensina e o aluno pode ter o êxito e aprender intelectualmente e aplicar tal ensinamento. Mas pode também acontecer de esse ensino ser tão somente a intenção daquele que busca ensinar. O desconhecimento desse limite da ação docente pode resultar

em intervenções que moldam a ação e a compreensão de forma autoritária e impositiva. Nesse caso, pode-se doutrinar, mas não ensinar tal como se vem concebendo aqui.

Assim, ramificam-se os possíveis prejuízos decorrentes da "tendência moralista". É preciso que se pense nas bases que legitimam alguém ou um grupo ou uma instituição a imporem seus princípios e valores e a estabelecerem os comportamentos que se consideram adequados ao outro. Há que saber se a prerrogativa de representar uma certa moral não é auto-outorgada, caso no qual sua legitimidade será muito discutível.

Colhendo mais elementos para esta reflexão, recorremos a Vilhena:

“(...) [há] uma distinção a ser feita entre uma moralidade pessoal – a partir da qual um indivíduo julga o comportamento de outro – e aquele sistema de valores que historicamente é chamado de ética. Ao sair do campo da moralidade e entrar no da ética, busca-se transcender as inevitáveis limitações daqueles valores pelos quais é julgado o comportamento alheio (que na maioria dos casos, nem chega a ser alterado pela emissão de um juízo moral). Torna-se necessário, então, abordar padrões de conduta que deverão ser partilhados por todas as pessoas. A constituição dessa esfera é independente da adoção individual deste ou daquele valor moral ou da emissão de um ou outro juízo acerca do comportamento alheio (...) assim, a moralidade está relacionada principalmente a costumes privados.” (Vilhena, 2004, p. 106-107)

Essa idéia do autor reforça que a linha divisória princípios e valores individuais e valores comuns e públicos é bastante tênue. Às vezes há afinidade entre eles, mas é também muito freqüente que haja divergências. Quando estas se sobrepõem àquelas, fala-se em crise, daí que se a conceba como a ausência de significados comuns. Uma possível superação de uma situação de crise é a imposição pura e simples de um conjunto de princípios e valores a todos, submetendo a coletividade a um anelo individual.

O que se discute aqui não é a moral entendida como um conjunto de normas, mas a possibilidade de se criarem as condições que permitam pensar sobre elas. Assim, saímos do campo da moral e adentramos a ética, ou seja, a reflexão sobre ela.

## Da ética

A palavra "ética" tem sua origem no grego êthos, que, a exemplo de "moral", também se traduz por "costume". Outra tradução possível é "caráter"<sup>20</sup>.

Pretende-se aqui caracterizar esse costume como "ética", distinguindo-o de "moral", pois a conformação a um código moral não implica necessariamente reflexão sobre os valores nele embutidos. Para tanto, recorreremos a vários autores que discutiram o tema:

“(...) a simples existência da moral não significa a presença explícita de uma ética, entendida como filosofia moral, isto é, uma reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais.” (Chauí, 2004, p. 165)

A autora associa a ética à filosofia e acrescenta o interessante conceito de filosofia moral, arrolando ações atinentes à reflexão – discutir, problematizar, interpretar o significado dos valores. Assim, entende-se a ética como uma reflexão sobre a moral. Segundo Yves de la Taille:

“(...) ética para se referir à reflexão sobre tais valores, princípios e regras. A reflexão pode ser filosófica: nesse caso, discutem-se os fundamentos da moral, seus conteúdos, o valor de suas máximas, etc. (...) Mas a reflexão também pode ser científica e, nesse caso, estudam-se as variáveis sociais, culturais, econômicas, psicológicas do fenômeno humano chamado moral.” (Taille, 2004, p. 98)

A opção de se pensar em ética como reflexão filosófica deve-se ao fato de os autores em tela pertencerem à área da filosofia ou preferirem abordagens filosóficas e também de que a investigação da questão é da própria essência da filosofia – que a inaugura como tal. Passa-se por todo o processo de ponderação, formulação e avaliação do resultado obtido, reiniciando-se o ciclo. Assim, há que se considerar diversas interpretações do que se entende por "reflexão filosófica". Por exemplo:

---

<sup>20</sup> Em grego, existem duas vogais para pronunciar e grafar nossa vogal *e*: uma breve, chamada *epsilon*, e uma longa, chamada *eta*. *Êthos*, escrita com vogal longa, significa costume; escrita com vogal breve, significa

“A reflexão filosófica é radical porque é um movimento de volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se a si mesmo, para indagar como é possível o próprio pensamento.” (Chauí, 2002, p. 12)

Essa radicalidade não aceita qualquer formulação – exige argumentação fundamentada. Não se trata apenas de saber algo, mas de saber – ou ao menos procurar saber – qual é o processo que leva alguém a dizer que sabe. No caso específico, de refletir sobre valores e princípios morais. O mesmo entendimento também é encontrado no texto de Rios:

“(…) a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Cabe a ela, enquanto investigação que se dá no interior da filosofia, procurar ver (...) claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência. É nesse sentido que ela não se confunde com a moral.” (Rios, 1995, p. 23-24)

Novamente, a concepção adotada exprime a idéia de reflexão e investigação dos valores, características próprias da filosofia.

Cunha, por sua vez, descreve a reflexão filosófica nos seguintes termos:

“Você nomeou uma pura presença de um objeto da percepção como uma apreensão, isto é, você procurou apreender um ato de apreensão seu, pois, ao nomear uma coisa, você está distinguindo-se de outra, está percebendo essa coisa como inteira e dotada de características próprias. Proceder assim é fazer uma reflexão filosófica, uma rememoração do que a consciência adquiriu, como adquiriu e para quê.” (Cunha, 1992, p. 5)

Aplicando-se isso aos valores e princípios que compõem os costumes, é preciso que se retome o grau de consciência que se tem deles, desde a aquisição até a aplicação.

Ao falar sobre o ensino da Filosofia, afirma Lorieri que as pessoas devem ser:

---

"caráter", "índole natural", "temperamento", "conjunto das disposições físicas e psíquicas de uma pessoa".

“(...) reflexivas, isto é, que adquiram o hábito de retomar seus pensamentos para os 'pensarem de novo', tendo em vista aprimorar, melhorar o que já estão pensando a respeito de algo. Pensar o já pensado é o mesmo que repensar, tentar pensar o já pensado, olhando-o de novo. (...) Em uma realidade como a nossa, onde tudo é convite à rapidez, ao imediatismo, há que haver convites ao contrário e até exercícios que levem ao hábito da reflexão. As afirmações e atitudes impensadas carregam riscos sérios às pessoas.” (Lorieri, 2002, p. 37)

E qual seria o significado disso na prática? Que os valores apresentados devem ser submetidos a esse processo reflexivo, pois isso resultará no agir consciente, no agir livre, na compreensão do ato realizado e na significação desse valor. Nas palavras de Chauí:

“(...) é sujeito ético moral somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais.”  
(Chauí, 2002, p. 166-167)

Assim, a ética, entendida como filosofia moral, trata de valores morais não como normatização, mas como reflexão sobre os princípios que os legitimam. Não se trata de dizer o que fazer, como fazer, o que valorar, mas de se encontrarem as motivações para esse fazer, de se avaliarem seus modos e suas conseqüências e de se identificar o processo pelo qual se valora algo ou alguém.

Pensando em termos de educação e retomando-se os PCN, encontra-se ali o seguinte entendimento de ética como filosofia moral:

“(...) a reflexão crítica sobre a moralidade. Ela não tem um caráter normativo, pois, ao fazer uma reflexão ética, pergunta-se sobre a consistência e a coerência dos valores que norteiam as ações, busca-se esclarecer e questionar os princípios que orientam essas ações, para que elas tenham significado autêntico nas relações. (...) A pergunta crítica colocada pela ética é de natureza diferente, pois sua intenção é problematizar exatamente os fundamentos. (...) A

ética serve, portanto, para verificar a coerência entre práticas e princípios e questionar, reformular ou fundamentar os valores e as normas componentes de uma moral, sem ser em si mesma normativa.” (PCN, 1996, p. 52)

Portanto, quando o tema são os valores morais, é preciso adotar uma outra postura educacional, como se verá adiante.

Ainda quanto à distinção entre moral e ética, esta entendida como filosofia moral, pode-se situar historicamente sua origem. Segundo o que se lê em Chauí:

“(…) a partir dos textos de Platão e de Aristóteles (…) no Ocidente, a ética ou filosofia moral inicia-se com Sócrates. (…) Percorrendo praças e ruas de Atenas – contam Platão e Aristóteles – Sócrates perguntava aos atenienses, fossem jovens ou velhos, o que eram os valores nos quais acreditavam e que respeitavam ao agir. (…) As perguntas socráticas terminavam sempre por revelar que os atenienses respondiam sem pensar no que diziam. Repetiam o que lhes fora ensinado desde a infância. Como cada um havia interpretado à sua maneira o que aprendera, era comum, no diálogo com o filósofo, uma pergunta receber respostas diferentes e contraditórias.” (Chauí, 2002, p. 165)

O excerto confirma que agir moralmente não implica necessariamente agir eticamente ou, dito de outro modo, a prática de ações morais não pressupõe a consciência ou o domínio sobre os atos. Kant trabalha essa idéia em termos de "dever" e distingue as ações movidas por interesse pessoal daquelas que têm valor por si mesmas.

“Ora, se uma ação realizada por dever deve eliminar totalmente a influência da inclinação e com ela todo o desejo da vontade, nada mais resta à vontade que a possa determinar do que a lei objectivamente, e, subjectivamente, o puro respeito por essa lei prática e, por conseguinte, a máxima que manda obedecer a essa lei, mesmo com prejuízo de todas as minhas inclinações.” (Kant, 1988, p. 31)

É nisso que consiste o dever. Independentemente das variações circunstantes e de possíveis motivações pessoais, a lei é soberana e se lhe deve obediência. Agir moralmente pressupõe a consciência da ação, ou seja, “proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal.” (Kant, 1988, p. 33) E isso só é possível se houver reflexão constante antes, durante e depois da ação.

A referência aos gregos revela a passagem das ações individuais ou coletivas desprovidas de uma análise criteriosa para a tomada de consciência. Agora, o imperativo não é mais abstrato, expresso em termos de obrigação, tradição ou similares. Com Sócrates, inicia-se o processo pelo qual cada indivíduo deve assumir sua posição consciente e responsavelmente.

Voltando às implicações práticas da educação de valores, destaque-se uma passagem dos PCN:

“Trazer a ética para o espaço escolar significa enfrentar o desafio de instalar, no processo de ensino e aprendizagem que se realiza em cada uma das áreas de conhecimento, uma constante atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e das circunstâncias de problematização das ações e relações e dos valores e regras que os norteiam. Configura-se, assim, a proposta de realização de uma educação moral que proporcione às crianças e adolescentes condições para o desenvolvimento de sua autonomia<sup>21</sup>, entendida como capacidade de posicionar-se diante da realidade, fazendo escolhas, estabelecendo critérios, participando da gestão de ações coletivas. O desenvolvimento da autonomia é um objetivo de todas as áreas e temas transversais e, para alcançá-lo, é preciso que elas se articulem. A mediação representada pela Ética estimula e favorece essa articulação.” (PCN, 1996, p. 61)

---

<sup>21</sup> O conceito de *autonomia* é no mínimo delicado. Pode-se pensar nela como ponto de chegada do processo educativo, ou seja, como aquilo que se objetiva no final do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, isso não desobriga o adulto-professor de sua responsabilização pelo mundo: “sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta.” (Arendt, 2003, p. 233)

Merece atenção o fato de os propósitos aí enunciados culminarem no desenvolvimento da autonomia. De modo geral, muitos entendem que uma pessoa autônoma é aquela que faz o que bem quer, pois tem maturidade suficiente para fazer suas escolhas. Mas, embora válida, essa compreensão demanda maior precisão – há que balizar expressões como "ter maturidade", "fazer escolhas", "fazer o que bem quer"... Segundo a formulação kantiana, o princípio da autonomia é:

“(...) o conceito segundo o qual todo ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas de sua vontade para, deste ponto de vista, se julgar a si mesmo e às suas acções.”  
(Kant, 1988, p. 75)

"Ser legislador universal" significa chamar para si a construção dos critérios necessários para fazer escolhas e para agir. O próprio autor esclarece a finalidade de tal legislação. Considerando que os seres racionais têm leis comuns, pois, em certa medida, todos compartilham o mesmo fim, entende que:

“(...) seres racionais estão, pois, todos submetidos a essa lei que manda que cada um deles jamais se trate a si mesmo ou aos outros simplesmente como meios, mas sempre simultaneamente como fins em si. Daqui resulta porém uma ligação sistemática de seres racionais por meio de leis objectivas comuns.” (Kant, 1988, p. 76)

Assim, o princípio da autonomia não isola o indivíduo no seu pequeno mundo particular. Ao contrário, esse princípio põe cada um em permanente relação com o outro. Uma relação pautada no entendimento da:

“(...) necessidade prática de agir segundo esse princípio, isto é, o dever não assenta em sentimentos, impulsos e inclinações, mas somente na relação dos seres racionais entre si, relação essa em que a vontade de um ser racional tem de ser considerada sempre e simultaneamente como legisladora universal com todas as outras vontades e com todas as acções para conosco mesmos, e isto não em virtude de qualquer outro móbil prático ou de qualquer vantagem futura, mas em virtude da idéia da dignidade de um ser

racional que não obedece a outra lei senão àquela que ele mesmo simultaneamente dá.” (Kant, 1988, p. 77)

Da autonomia apontada nos PCN e das formulações kantianas, resulta uma configuração de educação, que envolva os valores morais numa perspectiva ética como a que se vem esboçando neste texto. Essa educação deve buscar os elementos que unificam o grupo – os princípios e valores que são comuns a todos. Trata-se de um esforço que vai de encontro às reiteradas afirmações e ações que reforçam unicamente a individualidade.

Mais uma vez, é preciso delimitar os espaços e as características próprias da moral e da ética. Nessa delimitação, revela-se quão desafiadora é a vida em sociedade e quão pantanoso, o território da educação. Muito diferente de se listarem as ações desejáveis, Trata-se de empreender a reflexão constante, e isso não é tarefa das mais fáceis. De plano, cada individualidade chamará para si o direito da interpretação e sobrevirá sem dúvida o questionamento das instâncias, pessoas ou instituições que se propuserem balizadoras ou autoridades na questão.

Para finalizar este tópico, importa fazer ainda uma observação, a partir dos resultados encontrados por La Taille nos trabalhos acadêmicos que versam sobre ética e moral. Depois de citar vários deles, o autor constata que:

“(…) [a] ética (…) aparece como referente a deveres (notadamente o de justiça), mas é feita uma distinção entre agir (definição possível de moral) e refletir sobre a ação (definição possível de ética). Todavia, as virtudes e a questão da felicidade não aparecem. Somente os textos de La Taille (2000) e de La Taille (2001) apontam para o tema virtudes e, mais timidamente, da felicidade, ou 'sentido da vida!'.” (Taille, 2004, p. 99)

### **Da virtude**

Apesar de não ser tão abordado no espaço acadêmico atual, o tema da virtude é muito significativo e fundamental neste trabalho. Antes de tudo, retome-se a constatação acima sobre a quase inexistência de trabalhos acadêmicos que, versando sobre ética e moral, destaquem a virtude. Perscrutando as possíveis razões dessa falta, diz o autor:

“Com efeito, a ética moderna centrou-se na questão da norma, dos direitos, dos deveres, da justiça, e isso graças, entre outros fatores, à grande influência de Kant, influência esta que se reencontra na maioria dos pesquisadores em Psicologia Moral, como Piaget (1932), Kolberg (1981), Turiel (1983) e outros.” (Taille, 2004, p. 99)

Virtude é a tradução dada à palavra grega areté. Os vários autores que se dedicaram ao tema da virtude optaram por reconhecê-la como excelência moral. É o caso de Kury:

“Em alguns casos, a palavra tradicionalmente usada em português como equivalente se desgastou com o passar do tempo e seu significado adquiriu tal ambigüidade que seu uso induziria o leitor a equívoco. Isso ocorre, por exemplo, com areté, geralmente traduzida por “virtude”; preferimos usar “excelência moral” em vez de “virtude” pura e simples.” (Kury, 1999, p. 12)

E o que se entende por "virtude como excelência moral"? Segundo Comte-Sponville, “a virtude de um ser é o que constitui seu valor, em outras palavras, sua excelência própria.” (Comte-Sponville, 1999, p. 8) Por excelência, entenda-se aquilo que alguém realiza no mais alto grau de satisfação. O autor citado exemplos:

“(…) as virtudes são independentes do uso que delas se faz, como do fim a que visam ou servem. A faca não tem menos virtude na mão do assassino do que na do cozinheiro, nem a planta que salva mais virtude do que a envenena. Não, claro, que esse sentido seja privado de todo e qualquer alcance normativo: qualquer que seja a mão e na maioria dos usos, a melhor faca será a que melhor corta. Sua capacidade específica também comanda sua excelência própria.” (Comte-Sponville, 1999, p. 8)

E prossegue, agora referindo-se ao homem:

“(…) a virtude ocorre, assim, no cruzamento da hominização (como fato biológico) e da humanização (como exigência cultural); é nossa maneira de ser e de agir humanamente, isto é (já que a

humanidade, nesse sentido, é um valor), nossa capacidade de agir bem.” (Comte-Sponville, 1999, p. 9)

A pessoa virtuosa é aquela que age bem, em conformidade com suas características próprias, aprimorando-se e aproximando-se cada vez mais de si mesma. Essa idéia também está presente na formulação de Abbagnano:

“(…) el término [virtude] designa cualquier capacidad o excelencia que pertenezca a cualquier cosa o ser. Sus significados específicos se pueden reducir a três: 1) capacidad o potencia em general; 2) capacidad o potencia propia del hombre; 3) capacidad o potencia propia del hombre, de naturaleza moral.” (Abbagnano, 1997, p. 1.190)

A capacidade mencionada é própria de algo ou de alguém e, como é potência, pode vir a tornar-se ato. Transformar-se em ato é a realização da virtude – ser virtuoso. No campo moral, há que se considerar não só a realização de um ato virtuoso isolado, mas a constância da ação virtuosa. Dessa constância, diz Aristóteles:

“(…) na prática de atos em que temos de engajar-nos dentro de nossas relações com as pessoas, tornamo-nos justos ou injustos; na prática de atos em situações perigosas, e adquirindo o hábito de sentir receio ou confiança, tornamo-nos corajosos ou covardes. O mesmo se aplica aos desejos e à ira; algumas pessoas se tornam moderadas e amáveis, enquanto outras se tornam concupiscentes ou irascíveis, por se comportarem de maneiras diferentes nas mesmas circunstâncias. Em uma palavra, nossas disposições morais resultam das atividades correspondentes às mesmas.” (Aristóteles, 1999, p. 36)

A prática da virtude é essa busca pela excelência – algo que não se faz com uma única ação, mas que se consolida na regularidade das ações. Acrescente-se ainda que a regularidade pode se transformar em costume – faz-se assim porque todos fazem, porque a tradição indica tal ação. Quando algo se transforma em rotina, em repetição automática, pode perder sua dimensão de excelência. Talvez seja isto que Sócrates advertia quando passou a indagar os seus pares em Atenas.

“Sócrates embaraçava os atenienses porque os forçava a indagar qual a origem e a essência das virtudes (valores e obrigações) que julgavam praticar ao seguir os costumes de Atenas. Como e por que sabiam que uma conduta era boa ou má, virtuosa ou viciosa? Por que, por exemplo, a coragem era considerada virtude e a covardia, vício? Por que valorizavam positivamente a justiça e desvalorizavam a injustiça, combatendo-a? Numa palavra: o que eram e o que valiam realmente os costumes que lhes haviam sido ensinados. (...) Ao indagar o que são a virtude e o bem, Sócrates realiza, na verdade, duas interrogações. Por um lado, interroga a sociedade para saber se o que ela costuma considerar virtuoso e bom corresponde efetivamente à virtude e ao bem; e, por outro lado, interroga os indivíduos para saber se, ao agir, têm efetivamente consciência do significado e da finalidade de suas ações, se seu caráter ou sua índole são virtuosos e bons realmente. A indagação ética socrática dirige-se, portanto, à sociedade e ao indivíduo.” (Chauí, 2002, p. 166)

Sublinhe-se que os atenienses eram indagados sobre se tinham ou não “consciência do significado e da finalidade de suas ações”. Assim, a consciência do significado pode advir da filosofia moral, ou seja, da reflexão filosófica sobre valores e princípios. Resta saber qual é finalidade das ações virtuosas.

Para Platão, a finalidade da vida em sociedade é o bem comum, que está expresso no Estado. Como totalidade, o Estado é formado por partes – os indivíduos. Como aquele é maior, é preciso que estes se conformem, mas não numa subserviência cega, nem tampouco pela negação do indivíduo. Trata-se de compreender o indivíduo como intrinsecamente ligado ao Estado e, nessa relação, sua possibilidade de encontrar a justiça e a felicidade. Cada qual tem algo que lhe é próprio para ser oferecido ao Estado e, num sentido geral, nisso consiste ser virtuoso. Transformar em ato, no grau da excelência, aquilo que lhe é próprio em prol do Estado. A ação inspirada nesse princípio é virtuosa e ao mesmo tempo justa. Segundo Platão, “o homem justo é o homem virtuoso; a virtude, domínio racional sobre o desejo e a cólera”. (Platão, 2002, p. 195) Aristóteles, por sua vez, postula:

“(…) ainda que a finalidade seja a mesma para um homem isoladamente e para uma cidade, a finalidade da cidade parece de qualquer modo algo maior e mais completo, seja para a atingirmos, seja para a perseguirmos; embora seja desejável atingir a finalidade apenas para um único homem, é mais nobilitante e mais divino atingi-la para uma nação ou para as cidades.” (Aristóteles, 1999, p. 19)

Aqui se poderia perguntar qual seria essa finalidade e como fazer para atingi-la. O Aristóteles responde:

“(…) diante do fato de todo conhecimento e todo propósito visarem a algum bem, falemos daquilo que consideramos a finalidade da ciência política e do mais alto de todos os bens a que pode levar a ação. Em palavras, o acordo quanto a esse ponto é quase geral; tanto a maioria dos homens quanto as pessoas qualificadas dizem que esse bem supremo é a felicidade e consideram que viver bem e ir bem equivale a ser feliz.” (Aristóteles, 1999, p. 19)

Atente-se, no entanto, para o fato de que, em Aristóteles, nem a busca pela felicidade, nem o ser-se virtuoso estão desligados da racionalidade, pois as ações éticas:

“(…) não só são definidas pela virtude, pelo bem e pela obrigação, mas também pertencem àquela esfera da realidade na qual cabem a deliberação e a decisão ou escolha.” (Chauí, 2002, p. 167)

Nesse sentido, a razão é a possibilidade de superação das posturas determinista, que deixa pouca margem para a ação, ou espontaneísta, movida pelas paixões. Assim, Aristóteles aponta para a mediania, ou a idéia de "meio termo".

“Por ‘meio termo’ quero significar aquilo que é equidistante em relação a cada um dos extremos, e que é único e o mesmo em relação a todos os homens; por ‘meio termo em relação a nós’ quero significar aquilo que não é nem demais nem muito pouco, e isto não é único nem o mesmo para todos. (...) Por exemplo, se dez é muito e dois é pouco, seis é o meio termo, considerado em

relação ao objeto, pois esse meio termo excede e é excedido por uma quantidade igual; esse é o meio termo de acordo com uma proporção aritmética. Mas o meio termo em relação a nós não deve ser considerado de maneira idêntica; se dez minas de alimento são demais para um pessoa ingerir e duas minas são muito pouco, não segue necessariamente que o treinador prescreverá seis minas, pois isso também pode ser demais para a pessoa que ingere o alimento, ou então pode ser muito pouco." (Aristóteles, 1999, p. 41)

Vê-se no excerto que o "meio termo em relação a nós" é algo exigente no que diz respeito à tomada de decisão. Não se trata de mera questão aritmética e, assim, aumenta o risco de que haja excesso ou falta. A isso, responde-se com a "excelência", que:

“(...) deve ter a qualidade de atingir o alvo do meio termo. (...) excelência moral, pois é esta que se relaciona com as emoções e ações, e nestas há excesso, falta e meio termo. (...) A excelência moral se relaciona com as emoções e as ações, nas quais o excesso é uma forma de erro, tanto quanto a falta, enquanto o meio termo é louvado como um acerto; ser louvado e estar certo são características da excelência moral. A excelência moral, portanto, é algo como a equidistância, pois, como já vimos, seu alvo é o meio termo. (...) A excelência moral, então, é uma disposição da alma relacionada com a escolha de ações e emoções, disposição esta consistente num meio termo (o meio termo relativo a nós) determinado pela razão (a razão graças à qual um homem dotado de discernimento o determinaria)". (Aristóteles, 1999, p. 41-42)

Portanto, falar em virtude é apontar para um recuo diante dos conflitos que se vão configurando. Esse recuo permite uma visão mais ampla e detalhada e favorece a uma ação mais ponderada. A cada nova situação, novo recuo, novas ações.

## **Das expectativas, dos conflitos escolares e dos discursos**

A delimitação dos temas moral, ética e virtude permite pensar cada conceito isolado, ainda que estejam em constante relação. Ocorre que a não identificação do limite das especificidades de cada um produz uma série de embaraços. Um deles são os discursos morais a título de discursos éticos.

Pode-se ilustrar essa impropriedade nos seguintes termos. Num contexto de crise, problematizado ou não, alguém chama para si, às vezes arbitrariamente, a tarefa de estabelecer os valores e os princípios que devem ser adotados por todos. Ainda que válidos e pertinentes, eles não são propostos à análise ou avaliação do grupo. Não há uma reflexão, mas um forte apelo de adesão, e aquele que discorda ou questiona o que se apresenta pode ser rotulado como antiético. Não raro, estampam-se "cartilhas" de conduta classificadas como "códigos de ética". Nas escolas, encontram-se os chamados acordos ou contratos "feitos pelo grupo".

O problema aí é que não há espaço para a significação desses valores e princípios por parte daqueles que devem adotá-los, confundindo-se o que "deve ser" (entendido aqui como moral) e o que "pode ser" (entendido aqui como reflexão ética) e eclipsando-se as características e as aptidões individuais na sua subjetividade (o ser virtuoso). Isso reforça a necessidade da delimitação desses conceitos, sobretudo nos períodos marcados por conflitos.

Como já se disse, a crise se caracteriza pela desestruturação daquilo que até então era tido como válido, pois tinha uma significação que o sustentava. A perda dessa significação comum impõe a todos um esforço de superação, buscando-se uma nova lógica. É o que se verifica nos vários setores sociais, inclusive nas escolas.

Como parte do todo social, a escola não é imune às crises – sofre com seus efeitos e, ao mesmo tempo, a reproduz internamente. Especificamente referida ao espaço escolar, uma crise demanda a ressignificação do papel da instituição, do professor, do aluno e da própria gestão escolar, e isso faz chocarem-se as expectativas.

No universo imaginário, até então seguro, a sociedade, o professor, o aluno, a escola e a direção escolar tinham um conjunto de metas a atingir. O novo contexto impõe novas metas, necessariamente diferentes das anteriores, mas essas mudanças não ocorrem

automaticamente. Há todo um processo lógico – racional mas também existencial, subjetivo – a reconstruir. É em contextos de crise que se produzem os discursos morais travestido de discursos éticos, ou seja, com o imperativo dos valores individuais ou de um grupo sobre o todo. Assim, cumpre identificar nesses discursos – e nas práticas que eles ensejam – os elementos de ordem moral, e não ética.

Inicialmente, definiremos o que se entende por conflito e, num segundo momento, observaremos como ele é administrado. Segundo Isabel Galvão, o conflito é:

“(…) algo inerente à dinâmica social e constitutivo da vida psíquica. Trata-se de uma situação de antagonismo entre duas ou mais forças. É desses confrontos que depende o movimento mesmo da sociedade.” (Galvão, 2004, p. 190-191)

Essa postura frente ao conflito tem um caráter positivo. Não o rechaçado, mas, ao contrário, vê-o como parte de um contexto pessoal ou social. Na perspectiva do desenvolvimento pessoal, a evolução psíquico-cognitiva não se dá sem conflito. As fases que vão se sucedendo mesclam a nova aquisição com que foi relegado e pelo qual se tinha apreço. Entenda-se "abandono" como uma resignificação daquilo que se tinha antes. No campo social, o conflito é mais do que integrante, ele é o motor de uma sociedade, sobretudo se ela se pretende democrática. Nesse sentido:

(…) é inevitável que a escola seja um contexto de sociabilidade em que os conflitos abundem, fazendo parte necessariamente do cotidiano institucional. Assim, no interior da vida escolar, eles terão de ser vivenciados como movimentos que potencialmente geram crescimento. Para tanto, primeiramente, terão de ser olhados, antes mesmo de se pensar em solucioná-los.” (Galvão, 2004, p. 193)

Olhar o conflito implica assumir sua existência, tomar consciência de que ele acontece naquele contexto, mas também vê-lo como uma possibilidade do surgimento do novo, de algo diferente do que se tinha. Os conflitos podem ser vividos intimamente, mas, partilhados com o grupo, favorecem o crescimento de todos:

“Ao se propor implicação frente aos conflitos, parte-se do pressuposto de que, direta ou indiretamente, todos os atores da vida escolar fazem parte dos conflitos, independentemente de sua posição hierárquica na instituição. Já a postura de recuo demanda a criação, no interior do cotidiano escolar, de procedimentos de distanciamento necessários para possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica.” (Galvão, 2004, p. 195)

Uma postura como essa tem grande chance de produzir discursos éticos, que contribuiriam para a compreensão do momento, da verificação das reais possibilidades de ação, do redimensionamento das metas e, acima de tudo, da ressignificação dos valores e dos princípios. Esse esforço exige a participação de todos, pois o que se deseja é a adesão, a participação e a responsabilização daqueles que estão envolvidos no processo.

Por outro lado, quando não se tem esse entendimento, é comum que o conflito seja visto como negativo e, em vez de se procurar uma saída comum, um indivíduo ou um grupo procura sufocar o conflito ou impor seu posicionamento aos demais.

Em seu estudo, Galvão identifica três tendências recorrentes nos espaços escolares frente a conflitos indesejados.

“A primeira é de camuflá-los. (...) A segunda caminha no sentido de que (...) a responsabilidade de todo e qualquer conflito seja atribuída ao aluno (...) [a terceira é] a de vivenciar a eclosão dos conflitos como uma indicação ou demonstração de um fracasso completo da ação educacional. (Galvão, 2004, p. 193-194)

Em nenhuma delas há sinal da existência de um espaço para a reflexão ou, nas palavras da autora, para o recuo que permite examinar o contexto como um todo, nem tampouco há envolvimento, implicação. Atribui-se o fracasso ao outro, desresponsabilizando-se pessoalmente. O mesmo pensa Hannah Arendt:

“Os clichês, os lugares-comuns, a adesão a códigos convencionais e padronizados de expressão e conduta têm a função socialmente reconhecida de nos proteger contra a realidade, isto é, contra a solicitação da atenção de nosso pensamento, que todos os

acontecimentos e fatos despertam em virtude da sua existência.”  
(Arendt, 2004, p. 227)

Uma vez que alguém padronize as condutas e convencie os códigos, os demais se sentem descomprometidos de refletir sobre eles. Muitas vezes são até desestimulados de pensar a respeito, o que contraria aquilo que é mais precioso no indivíduo, que é sua capacidade – e necessidade – de pensar.

“A necessidade de pensar só pode ser satisfeita pelo pensar, e os pensamentos que tive ontem somente satisfarão essa necessidade hoje à medida que eu possa pensá-los novamente.” (Arendt, 2004, p. 230)

É pelo ato de pensar que se ressignifica tudo o que cerca a vida humana, e abdicar disso revela, primeiramente, uma incapacidade de trabalhar com o conflito. Recuar de uma situação implica assumir o papel de observador, mas um observador que avalia, que pondera, que prevê novas configurações. Para isso, lança-se mão do pensamento e, distanciando-se, avalia-se e trabalha-se com o conflito.

Mas, como pano de fundo, a recusa do conflito revela também uma postura e uma análise pautadas na moral instituída ("o que deve ser"). Uma vez que o conflito tenha sido negado, impediu-se de certa forma o abalo das estruturas. Implicitamente, procura-se fazer com que a compreensão do momento, as ações, as metas e, acima de tudo, os valores e os princípios sejam os mesmos. Provavelmente isso não é possível, mas, como não há espaço para o pensamento, obsta-se também a ressignificação, ou seja, tenta-se olhar o novo com lentes antigas.

Embora essa não seja a matéria central da autora, a apropriação de suas formulações permite pensar os discursos produzidos em situações de crise e concluir que o resultado esperado pela escola, e em especial pelo professor, é algo a ser construído na própria vivência conflituosa. Acrescente-se que isso exige uma postura ética – reflexiva e filosófica –, e não simplesmente uma postura moral – normativa.

Assim, a expectativa aparece como mais um elemento que contribui para a geração de conflito. A sociedade, a escola, os professores, os alunos, os gestores e todos os envolvidos com esse universo têm expectativas sobre si mesmos e sobre os outros. Às

vezes, essas expectativas são pertinentes; outras, nem tanto. São expectativas nascem de uma complexa combinação entre visão de mundo, valores, princípios e ideais. A não correspondência dos fatos concretos com o imaginado ou o choque entre diferentes expectativas resulta em conflitos, que acabam inspirando discursos e práticas morais.

Em sua pesquisa sobre a instituição escolar e a violência, Spósito aponta o que se espera da escola, do professor, dos alunos e da sociedade como um todo. As expectativas oficiais, documentadas, nem sempre estão em harmonia com aquilo que se consolidou no interior das instituições, muito menos no interior das pessoas envolvidas. Não é raro que as vivências e as práticas reflitam outras expectativas ou mesmo nenhuma expectativa, o que é lamentável. Para ilustrar a delicada relação entre expectativa e prática concreta, podemos pensar na democratização do ensino:

“O processo de expansão de alguns direitos no âmbito da democracia política, como o voto e outras formas de participação da sociedade, não significa que outros espaços e instituições tenham alcançado estatuto mais democrático nesse mesmo período. Por esses motivos, interrogações sobre os destinos da escola pública se tornam mais diversificadas. Teria esse período favorecido a emergência de padrões mais democráticos, capazes de estruturar novas relações no interior da escola pública? Além das questões clássicas relativas ao acesso e à permanência na escola, tratar-se-ia de investigar se, de fato, tem havido dilatação da esfera democrática na sociedade escolar. Mais do que novos marcos institucionais definidores da gestão como os conselhos deliberativos, a indagação incide sobre a possível criação de espaços públicos na vida escolar que permitiriam o reconhecimento das diferenças, a emergências de conflitos e de práticas de negociação para a sua resolução, a atenuação das desigualdades e a tolerância.” (Spósito, 2004, p. 168)

É comum pensar-se que se quer uma sociedade democrática e, portanto, uma escola também democrática. À luz da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base reza o seguinte:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (LDB, 1996, p. 4)

Sob esse enunciado, elaboraram-se todas as ações educacionais nos últimos anos. Mas esse processo não foi sem percalços, pois há que notar que "princípios de liberdade", "ideais de solidariedade" e "exercício de cidadania" só ganham sentido e se efetivam numa sociedade democrática ou que procura construir-se como tal. O problema passa a ser o de se saber qual é o conceito de democracia que têm professores, alunos, pais, gestores escolares e até mesmo a sociedade como um todo, ou, no dizer do professor José Mário Pires Azanha:

“(…) a unanimidade das alegações democráticas e como, em consequência, a simples profissão de fé democrática não divide os homens. As formulações abstratas do ideal democrático são opacas e assépticas. Prestam-se a todos os usos, servindo a todas as ideologias. É nos esforços de realização histórica desse ideal que as raízes das posições e das divergências se revelam.” (Azanha, 1987, p. 27)

Em uma palavra, a questão não é a produção de mais discursos pela democracia, pois há o entendimento comum de que se deve construir uma escola democrática. O problema está na efetivação desse ideal, na qual muitos privilégios serão abolidos.

Um desses privilégios foi concretamente ameaçado com a democratização do ensino concebida como ampliação do acesso à escola, que traduz o entendimento de que todos têm direito à educação escolar. A materialização desse direito implicou mudanças para aqueles que já estavam na escola, inspirando as queixas pela queda de qualidade do ensino público. Talvez se possa dizer que as pessoas animadas pelo ideal democrático não estão preparadas para participar de uma escola cujo cotidiano se veja afetado pelo ingresso de "todos". Azanha comenta as reações à política de expansão de matrículas:

“Obviamente, essa política de expansão de matrículas alterou profundamente o quadro anterior, obrigando entre outras coisas a

uma intensa ocupação do espaço escolar. Mas o grande problema da Administração não foi a localização dos novos alunos; isso era possível e acabou sendo feito. O problema maior consistiu na resistência de grande parcela do magistério secundário, que encontrou ampla ressonância no pensamento pedagógico da época. Raros foram os que tomaram posição na defesa da política de ampliação das vagas, embora todos, como sempre, defendessem a democratização do ensino.” (Azanha, 1987, p. 32)

A mencionada resistência corrobora a presente análise. As expectativas e a realidade concreta não se relacionam sem conflitos. Com o acolhimento de todos os alunos, multiplicaram-se as expectativas quanto à escola e seus agentes. Como não se fez o necessário recuo para refletir sobre os conflitos, nem sempre se encaminharam soluções coletivamente.

Destaque-se aqui o prejuízo decorrente da falta de um momento de reflexão em que os envolvidos com o conflito possam ressignificar seus princípios e valores e assim construir práticas comuns. Essa ressignificação implica também redimensionar as expectativas considerando o quadro concreto, de modo que os discursos morais sejam de fato assumidos e identificados como tais.

Ainda sobre o exemplo da democratização da escola, a dificuldade de se trabalhar com o conflito também se atrela ao entendimento que se tem da democracia e da expectativa que ela envolve. Estudiosos dos PCN (1996) apontam que a democracia:

“(…) é entendida como controle da autoridade, isto é, controle dos poderes de decisão e execução. Esse conceito é que poderia sustentar a reforma do Ensino Médio; currículo, gestão da escola e formação dos professores. A democracia definiria o currículo, permearia a gestão da escola e a formação dos professores, uma vez que a compreensão curricular pressupõe o entendimento da gestão da escola, do currículo e da formação de professores em sua dimensão democrática.” (xérox, s/d)

A conceituação da democracia é gerador de conflito e, não é sem sentido que alguém chame para si a prerrogativa de dar a última palavra. Sob o título de democracia,

criam-se inúmeros discursos moralizantes. A democracia moderna nasce como "controle do poder", por exemplo, produz graves equívocos, entre os quais o de que na democracia não há autoridade.

“A idéia de democracia do ensino como consistindo basicamente numa prática educativa fundada na liberdade do educando tem sido muito mais atraente para os educadores do que a democratização como extensão de oportunidades a todos. (...) a sua aceitação, ou não, é sempre interpretada como uma visão progressista ou retrógrada da educação.” (Azanha, 1987, p. 36-37)

O prejuízo de tal formulação e da prática que ela enseja é a de se restringir, quando não extinguir, a autoridade do professor no processo de ensino. Vejamos o exemplo proposto por José Sérgio Fonseca Carvalho:

“(...) a igualdade que pais e filhos têm como cidadãos não pode ser transferida para o seio da instituição familiar, sob pena de os pais não cumprirem com suas responsabilidades. O direito à participação nas decisões sociais em igualdade de condições tampouco é transportado de uma instituição para outra. E isso não demonstra autoritarismo, mas uma natural autoridade – ainda que por vezes essa autoridade possa ser e tenha sido mal exercida ou exagerada –, na compreensão de que duas esferas sociais distintas devem ter procedimentos também distintos.” (Carvalho, 1998, p. 14)

A confusão que se instaura na compreensão de que na democracia não há autoridade e esta aplicada ao processo ensino como um estímulo à iniciativa dos alunos, ampliando-lhes a "liberdade", pode resultar na:

“(...) criação de um espaço público de participação social para o plano individual da formação da vontade livre. Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da idéia de democracia. A liberdade na vida escolar, por ilimitada que seja, ocorre num contorno

institucional que, pela sua própria natureza e finalidade, é inapto para reproduzir as condições da vida política. A liberdade do aluno, ainda que sub-repticiamente, é condicionada e dirigida por objetivos educacionais. " (Azanha, 1987, p. 39-40)

É importante ter presente e lembrar que:

“A autoridade e, conseqüentemente, responsabilidade do professor, sua posição hierarquicamente diferente, deriva do fato de que ele é o agente institucional que inicia os jovens em uma série de valores, conhecimentos, práticas e saberes que são heranças públicas que uma nação escolheu preservar através de sua apresentação e incorporação por partes daqueles que são novos no mundo. Nesse sentido, por sermos depositários e recriadores dessas tradições, somos seus co-autores; e o termos 'autoridade' deriva de 'autoria', nesse caso, dessa co-autoria.” (Carvalho, 1998, p. 15)

Tudo isso decorre da confusão entre poder, autoridade e função. O poder deve ser mesmo limitado, para que não se transforme em violência contra o outro. Hannah Arendt alerta para o fato de que “a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou”. (2003, p. 129) O poder ilimitado enseja abusos, ações autoritárias, desmandos. Mas a autoridade existe no próprio contexto das relações, ainda que se tenha perdido essa noção:

“(…) o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais – o desamparo da criança – como por necessidade política – a continuidade de uma civilização estabelecida que só pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros.” (Arendt, 2003, p. 128)

A característica fundamental da autoridade é pautar-se no reconhecimento:

“A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles têm em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado. (...) a autoridade [do professor] se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo. (...) o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é.” (Arendt, 2003, p. 129 e 239)

Aquino, por sua vez, afirma que “a autoridade é um fenômeno de cunho institucional, estreitamente vinculado à idéia de delegação e crédito ao outro.” (Aquino, 2000, p. 62) Assim, embora relacionada à instituição e delegada, a autoridade precisa também do crédito – do reconhecimento – do outro. É ainda o próprio autor que afirma:

“(...) o reconhecimento da autoridade do agente não é uma reação automática, nem um dever 'natural' da clientela; ele precisa ser forjado na ação cotidiana, e sempre em ato.” (Aquino, 2000, p. 63)

Ora, a aceitação dessas formulações implica a mudança radical da visão da relação professor-aluno. As expectativas não são as mesmas e, portanto, é compreensível que surja um conflito. Se esse conflito for de algum modo negado, as atitudes e as falas produzidas refletirão as expectativas anteriores, impedindo que se construam espaços para a ressignificação. Em espaços desses, pode-se conceber que, embora não tenha perdido o poder, a autoridade deve ser ressignificada, pois também na democracia existem o poder, a autoridade e funções a serem executadas. Assim, a busca de uma nova significação para a escola esbarra na necessidade de uma nova valoração dessa instituição:

“A escola foi pensada, sobretudo a escola pública, como espaço de socialização de novas gerações, operando na formação e construção

de humanidades capazes de viverem ativamente a vida social.”  
(Spósito, 2004, p. 183)

As mencionadas "socialização", "formação" e "construção" devem estar em sintonia com o contexto presente e, assim, é possível observar que:

“No Brasil, grande parte do significado simbólico atribuído à escolarização, sobretudo aquele que nasce nas representações de populações não privilegiadas do ponto de vista econômico e cultural, esteve ligado às possibilidades – efetivas ou apenas imaginadas – de mobilidade social.” (Spósito, 2004, p. 183)

Naturalmente, esse entendimento reflete apenas uma parte da realidade, pois a sustentação da importância da escola pela possibilidade da mobilidade social é frágil. Mas, ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar a instituição:

“A inexistência de referências capazes de estruturar novos sentidos para a busca da educação sistemática se inscreve em situações paradoxais. A ausência de significados positivos para a vida escolar caminha ao lado de novas exigências de domínio de linguagens, informações, conhecimento, enfim, de todo o campo da atividade simbólica contemporânea que pressupõe o domínio de habilidades a serem adquiridas principalmente nas escolas.” (Spósito, 2004, p. 185)

Esses significados não são dados com discursos prontos, mas construídos nos espaços de reflexão onde professores e alunos podem e devem se posicionar. Uma vez mais, tal encaminhamento exige uma revisão de valores e de princípios. Os professores não têm mais a autoridade para dizer o que é o certo e o errado? A escola não tem mais essa função? Serão os alunos a ditar os novos encaminhamentos? Em uma palavra: em tempos de conflitos e crises, quem pode e quem deve fazer as devidas e necessárias sinalizações? Essas questões nos remetem novamente ao trabalho de Aquino:

“(…) toda relação institucionalizada que se queira fecunda não pode prescindir de algumas condições fundamentais quanto ao seu funcionamento, as quais implicam desde o estabelecimento dos

parâmetros de conduta de ambas as partes até, e principalmente, a explicitação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação, sob pena de se confundi-la com outros tipos de enquadres institucionais e, portanto, colocar-se em risco sua potência e eficácia. (...) Professores e alunos constituem, respectivamente, as categorias de agente e clientela. Mas quem ordena formalmente o trabalho docente? O Estado (independentemente da gestão, pública ou privada). E quem, em última instância, apropria-se desse trabalho? A população, ou, mais especificamente, as famílias dos alunos, cuja opinião é decisiva na construção da imagem social da escola e do professor. (...) o professor é tão-somente um dos pólos da relação pedagógica e, sua função precípua, a de mediar um outro discurso já constituído. O saber, então, lhe seria propriedade transicional, e seu lugar, inexoravelmente de passagem.” (Aquino, 2000, p. 60, 61 e 64)

Assim, não é a verdade do professor nem a verdade da escola que deve ser adotada, mas há que se promover o diálogo entre os discursos. Isso não é fácil, mas a autoridade do professor pode ser a chave da questão:

“A autoridade docente não se sustenta exclusivamente na – e nem é decorrência unívoca da – erudição de seu portador, mas do trabalho engenhoso, árduo e compromissado daquele que de fato se dispõe a ensinar algo a outrem. (...) Pelo mesmo fato de se postular como representante de um discurso constituído se reconstituir, o professor encarna uma duplicidade essencial: é ao mesmo tempo um iniciado e um iniciador do aluno, este idealizado como 'cúmplice' a quem se entregam 'segredos', que terá por obrigação levar ao longe as idéias daquele.” (Aquino, 2000, 70)

Isso equivale a dizer que aquele que indica o caminho não o faz por imposição, segundo seu bel-prazer, mas que, se visa construir, fá-lo a partir dos princípios que historicamente se identificam com a instituição. Não se trata de um conjunto de regras constituídas, mas de valores que guiam as ações necessariamente cambiantes de uma instituição.

Não se lêem essas formulações impunemente – elas geram conflitos, pois vão de encontro às mais internas das concepções que cada um dos envolvidos tem sobre a autoridade do professor e da escola. Chocam-se com as expectativas que cada um traz consigo e obrigam ao desenvolvimento de um outro tipo de relação.

É nesse sentido que se afirma que os conflitos podem gerar discursos morais travestidos de discursos éticos. Nos exemplos apresentados, criaram-se expectativas em torno da democratização do ensino que foram frustradas quando uma outra população passou a ocupar o espaço escolar, obrigando a todos a se reorganizarem diante da nova configuração. Esta obrigou também à revisão de conceitos como o de autoridade. Para administrar o novo contexto, elaboraram-se discursos que se propunham abertos, mas que estavam carregados de elementos no mínimo dignos de uma ampla análise.

Admitindo-se que o discurso moral causa impacto, ver-se-á que alguns se sentirão sensibilizados, outros ficarão incomodados e outros ainda preferirão não se envolver, ou seja, serão atingidos, mas buscarão defesas contra o que se colocou. E como a escola pode ainda interferir?

Defende-se aqui que ela abra cada vez mais espaços para a reflexão sobre os valores e os princípios morais, bem como sobre as práticas que deles resultem. Já se anunciou que esse espaço é o campo da ética, que possibilita o pensar sobre as crenças.

Nossa hipótese é que o motor das ações é a crença que se tem ou não se tem . De acordo com Bain, a crença é “aquilo que capacita o homem a agir”. (1980, p. 8) É sobre ela que se constroem as atitudes, e isso reforça a tese de que o discurso deve levar à reflexão sobre as crenças. A adesão ou a não adesão ao discurso da escola se dará na medida em que essas crença forem cultivadas ou sufocadas.

### Capítulo III

## CONCEITO FILOSÓFICO DE CRENÇA

*Não tenho nada a defender; não me envaideço de minha vida e não tenho um níquel. Minha liberdade? Ela me pesa. Há anos que sou livre à toa. Morro de vontade de trocá-la por uma convicção. De bom grado trabalharia com vocês, isso me afastaria de mim mesmo e tenho necessidade de me esquecer um pouco. E depois, penso, como você, que não se é homem enquanto não se encontra alguma coisa pela qual se está disposto a morrer.*

Jean-Paul Sartre

Neste capítulo, discutir-se-á o conceito de crença, como se anunciou no Capítulo Inicial. Buscava-se então uma saída para o problema da possibilidade ou não do ensino de atitudes fundadas em princípios morais. Dizia-se que, de um lado, esse ensino não se resume ao estabelecimento de regras, muito menos se encerra com a apresentação discursiva e eloqüente dos valores e princípios a que atribuímos valor moral, mas, de outro, dizia-se também que não se pode deixar tal conteúdo ao bel-prazer das pessoas, sobretudo porque estamos falando de crianças e jovens em um espaço escolar. Sendo assim, como seria a intervenção dos professores sobre os alunos a respeito do tema?

Defende-se aqui que, para lograr êxito, essa intervenção deve ser capaz de produzir crenças. No que tange às questões de moral, espera-se que os esforços do professor se voltem para a adesão do aluno àquilo que se apresentou e sobre o que se refletiu e deliberou. Preconiza-se um trabalho coletivo – feito em sala de aula –, mas que não anule a individualidade, concebida aqui como o foro íntimo. Trata-se, enfim, de um trabalho típico dos que se envolvem com os temas da Filosofia. Essa idéia inspira-se na leitura livre do texto de Sílvio Gallo, que assim se refere à Filosofia: “é um exercício de e na solidão.” (Gallo, 2002, p. 1)

Essa observação tem dupla importância. Por um lado, reitera que toda esta temática, bem como sua abordagem, situam-se no âmbito da Filosofia. As questões de ética e de moral compõem um dos quadros do conjunto conhecido como Filosofia. Por outro lado, destaca o zelo – seja por parte do professor, que propõe o tema, seja por parte dos alunos,

que nele são introduzidos – com que se deve pensar e realizar esse trabalho coletivo a fim de que dele resultem elementos consistentes que facultem juízos individuais também consistentes.

O referido zelo corresponde ao esforço da Filosofia no trato das questões em suas inúmeras componentes e dimensões – um tratamento rigoroso, amplo, que busca a raiz das questões. Tudo isso visa a proporcionar uma intervenção que atinja o grupo envolvido e mobilize os alunos a um posicionamento<sup>22</sup>.

Feitas estas considerações, retome-se a tese de que o ensino de atitudes fundadas em princípios morais deve ser seguida de uma reflexão filosófica tal como se a definiu antes, para a análise dos discursos e das intervenções pontuais. Com a reflexão, esses elementos externos podem concorrer para que se formem crenças.

Lembre-mos de que as observações de Israel Scheffler sobre êxito indicam que certas sentenças recebem uma interpretação ativa, ou seja, implicam uma aquisição-de-norma. Pois bem, o êxito do ensino aqui proposto reside na combinação da aquisição de uma norma com sua aplicação à própria conduta daquele a quem se ensinou. Nas palavras do autor: “pode-se agora testar o êxito obtido no ensino, examinando se a conduta de Y conforma-se à norma em questão.” (1974, p. 99-100)

Daí se deriva que o êxito relaciona-se à constituição de crenças. Da intervenção do professor, das observações feitas em grupo e da análise individual resultou a adesão e formou-se uma crença a que se conformam as ações.

Mas ainda resta perguntar por que alguém pautaria sua racionalidade – que faculte o discernimento – e sua conduta – ações que estão ou não de acordo com seu modo de pensar – a partir da fala de um outro? Como é possível falar-se em crença em uma escola que se propõe a apresentar e tratar seus conteúdos sobre pressupostos científicos? Como falar em crença, um conceito central para as religiões, em uma escola que se quer laica? Como, enfim, defender filosoficamente a idéia de crença como propulsora da ação?

### **Crença: disposição e reconhecimento**

Encontra-se no dicionário de Filosofia a seguinte formulação sobre crença:

---

<sup>22</sup> Agir com zelo refere-se especificamente à idéia de atitude filosófica já apresentada no tópico "Da Ética" e retomada adiante.

“En su significado más general, es la actitud del que reconoce por verdadera una proposición y, por lo tanto, la disposición positiva respecto a la validez de una noción cualquiera. (Abbagnano, 1997, p. 259)

Nesses termos, relacionam-se reconhecimento e disposição. Aquele que adota uma crença reconhece algo como válido – a proposição ou seu propositor – e passa a agir em prol daquela idéia – disposição. O mesmo verbete diz ainda que:

“(…) la creencia, por sí, implica solamente la disposición positiva, a cualquier título dado y para todos los efectos posibles, en las confrontaciones de una noción cualquiera. Por lo tanto, pueden llamarse creencia las convicciones científicas y la fe religiosa, el reconocimiento de un principio evidente o de una demostración, como también la aceptación de un prejuicio o de una superstición.”  
(Abbagnano, 1997, 259-260)

Ampliando-se o conceito de crença, aplica-se-o a diversas áreas, inclusive à da ciência, cujas bases são a experimentação, a regularidade e a sentença racional. Nesse sentido, não é descabido falar-se em crença no ambiente escolar, mesmo que as questões sejam abordadas com princípios racionais. Note-se ainda que a segunda formulação não especifica o objeto da crença – a ênfase recai sobre a disposição que faz com que alguém creia.

Assim, esses excertos permitem o trânsito entre reconhecimento e disposição, que pode conduzir a duas implicações inversas – "há reconhecimento porque existe disposição" ou "há disposição para que haja reconhecimento". Dada a sutileza dessa relação e evitando armadilhas fortuitas, adotaremos o sentido que parte da disposição para o reconhecimento, procurando identificar as razões dessa disposição. Será ela algo semelhante a um impulso psicológico? Uma pulsão? Haverá nela alguma racionalidade? Como, enfim, tratá-la em termos filosóficos?

## **Da disposição**

Consideremos inicialmente as palavras de Gilbert Ryle. Ao citar a disposição como elemento importante para o ensino, o autor também pondera que ela não pode deixar de ser trabalhada. Também ela precisa ser lapidada:

“(…) a presença de energias, espírito de aventura e iniciativa própria não são, por si só, suficientes. Aquele que advinha respostas, ou o mergulhador desenfreado, tem uma certa liberdade de movimentos, mas não a mais desejável.” (Ryle, 1968, p. 9)

De fato, não se pode negar que ao mencionado agente faltam alguns elementos integrantes da disposição. Não só traz, como realiza ações e, é o que se deseja de alguém que está sendo iniciado.

“Aprender a fazer coisas novas, mais ou menos difíceis, requer verdadeiramente que se tente fazê-las por conta própria. (...) se essas tentativas não se submetem ao controle de alguma verificação ou forma de assegurar, a criança 'empreendedora' se converte em imprudente.” (Ryle, 1968, p. 9)

A disposição de que se fala não pode ser inconseqüente e não se confunde com qualquer ação. Recorrendo a Aristóteles, veremos que ele quer:

“(…) por disposição (...) significar os estados de alma em virtude dos quais estamos bem ou mal em relação às emoções – por exemplo, em relação à cólera, estamos mal se a sentimos violentamente ou praticamente não a sentimos, e bem se a sentimos moderadamente, e de maneira idêntica em relação às outras emoções.” (Aristóteles, 1999, p. 40)

Vê-se que a boa disposição pressupõe um equilíbrio, de modo que as emoções não dominem as ações. O equilíbrio é alcançado por meio de ações virtuosas, e a disposição está relacionada com a escolha:

“(…) a excelência moral (virtude) é uma disposição da alma relacionada com a escolha, e a escolha é o desejo deliberado, segue-se que, para que a escolha seja boa, tanto a razão deve ser

verdadeira quanto o desejo deve ser correto, e este deve buscar exatamente o que aquela determina.” (Aristóteles, 1999, 114)

Assim, reforça-se que a disposição não é um mero impulso e, como adverte Ryle, deve ter um controle, para não resultar em imprudência. Segundo Aristóteles, isso requer boas razões.

E como se pode fomentar a disposição? Por meio de duas bases – a argumentação e o respeito, sobre que se discorre adiante.

### **Disposição e argumentação**

A disposição liga-se à existência de uma argumentação consistente, capaz de organizar um conceito ou um juízo de modo que eles mobilizem para uma ação. Em outras palavras, podem-se considerar consistentes aqueles argumentos que se configurem em dever, tomado na acepção de Stephen Toulmin:

“(…) el consejo de ‘deber’ es inextricable de la ‘mecánica’ de la vida social y de las prácticas adoptadas por las diferentes comunidades para hacer tolerable e incluso posible el vivir juntos em proximidade.” (Toulmin, 1979, p. 157)

É na relação entre homens que se pode falar em dever, porque somos dotados de vontade, de desejos e de razão, e nem sempre esses elementos estão em harmonia, seja em um indivíduo, seja em relação a outros. Assim, a vida em grupo exige regras minimamente aceitas por todos:

“(…) es que el único contexto em el que el concepto de ‘deber’ es francamente inteligible es el de la vida em comunidad; estamos, em efecto, ligados completamente a esta característica de la vida em comunidad, cuando aprendemos a renunciar a nuestras exigencias y a cambiar nuestras intenciones cuando entran em conflicto com las de nuestros semejantes.” (Toulmin, 1979, p. 154)

Essa concepção de dever supõe com o outro um compromisso que não se pode tomar como peso, mas, ao contrário, como resultado da reflexão sobre valores e princípios morais.

Tal reflexão deve contemplar os dados provenientes das experiências do grupo, os argumentos que ali se elaboram e as opiniões pessoais, a que se procurará atender dentro do possível. É nesse contexto que surge o dever. Ele não é fruto de uma ordem externa abstrata, nem é observância descomprometida dos códigos morais de um grupo.

A idéia de dever que deriva do argumento liga-se à compreensão de que determinada ação é a melhor por harmonizar os vários interesses presentes em um grupo social. Trata-se de uma ação contínua de harmonização, para se evitarem a paralisação ou a desestruturação do grupo:

“(…) cuando se reconoce que los miembros de la comunidad tienen el derecho de criticar las prácticas existentes y de sugerir otras nuevas, comienza una nueva fase en el desarrollo de la ética. En esta fase lo que se recalca son más bien los motivos de las acciones y los resultados de las practicas sociales que la ‘letra de la ley’.”  
(Toulmin, 1979, 163)

Das considerações tecidas a partir dos códigos, das experiências cotidianas e do que se vislumbra, elaboram-se os argumentos que geram a idéia de dever. Quando se põem em xeque as posições consolidadas, pois já não têm significados comuns, procuram-se novos argumentos, para que o grupo possa recuperar ou criar algo que o unifique minimamente:

“Por esto empezamos a dirigir nuestras energías menos hacia aquellas cosas para las que tenemos um deseo momentáneo y más hacia las otras cosas que esperamos que nos traigan uma satisfacción más profunda y más duradera.” (Toulmin, 1979, 180)

A título de ilustração, o professor pode intervir em uma situação pontual que envolva valores morais – por exemplo, quando os alunos de uma classe se mostrem intolerantes<sup>23</sup> com aqueles que são "diferentes"<sup>24</sup> – no caso, tomemos os afro-descendentes. Uma estratégia possível é apresentar dados e informações históricas que versem sobre o tema e, para uma interação com a turma e entre os alunos, sugerir-lhes que façam

---

<sup>23</sup> A tolerância como virtude é a aceitação e o respeito às posições do outro, mesmo que sejam divergentes.

<sup>24</sup> "Diferentes" no sentido de não pertencerem aos grupos socialmente aceitos.

pesquisas em grupo e apresentem seminários. Com o material recolhido, o professor procurará de boa fé construir argumentos que demovam os espíritos e criem laços de solidariedade e cooperação.

Esse encaminhamento é louvável, pois o professor identificou um problema no grupo e tentou intervir. Mas podemos perguntar se os dados e as informações levantadas foram suficientes para que se formulassem argumentos que suscitassem mudanças no comportamento do grupo, ou se essa não seria mais uma daquelas ações que não mobilizam para uma ação diferente. Em outras palavras: do trabalho realizado, criou-se alguma disposição? Gerou-se um dever?

Voltemos à advertência de Scheffler de que as sentenças-que-enunciam fatos não implicam ações segundo o que foi enunciado.

Na situação apresentada, digamos que os alunos tenham aprendido que os afro-descendentes vieram da África, que a África é um continente composto de 53 países, onde havia reinos bem organizados, que desenvolveram técnicas agrícolas, medicinais etc. Isso não resulta na superação dos preconceitos. Os dados podem mudar a visão do que é ou foi a África, mas não implicam uma disposição para mudar a atitude em relação aos afro-descendentes, pois não trazem implícita nenhuma idéia de dever para o outro ou para consigo mesmo.

Se, por outro lado, esse professor usar os mesmos dados para problematizá-los em termos de valores e princípios morais, o resultado pode ser outro. A problematização fará refletir sobre a legitimidade de se invadir um território alheio, sobre os critérios para se comporem ou descomporem grupos sociais, sobre a viabilidade da composição de grupos homogêneos e muitas outras questões que induzam ao compromisso.

Os argumentos necessários a essa problematização não podem fundar-se exclusivamente em dados e fatos, históricos ou atuais, mas devem discutir sobretudo os princípios e valores morais da sociedade em que se vive e, em especial, aqueles que vigoram na classe específica. Esses argumentos devem questionar seus posicionamentos. Nesse sentido, reforça-se o entendimento de que as sentenças-que-enunciam- normas atuam e pedem uma nova atitude<sup>25</sup>.

Voltando a Toulmin, diz ele que, mesmo que o cientista possa explicar os dados que observa, não pode modificá-los. Fazendo um paralelo, considerem-se os fatos

---

<sup>25</sup> A nova atitude pode ser de mudança, mas também pode ser de manutenção – agora, porém, uma atitude revisada, pois os argumentos, mesmo avaliados com rigor, não foram suficientes para que se a alterasse.

históricos apresentados sobre a África e os afro-descendentes como elementos da "observação científica" descrita pelo autor. (Toulmin, 1979, p. 147) Ora, os dados obtidos pelo professor e pela turma podem explicar as bases do preconceito, mas não pode modificá-lo.

Ocorre que o mesmo raciocínio não se aplica às questões morais. Ao problematizar se é justo ou não que um país invada um outro e escravize-lhe a população, os dados históricos são insuficientes para se elaborar uma resposta. O que está em jogo é o conceito de justiça que se tem. Nesse sentido, os argumentos que surgirem serão confrontados com os valores e princípios morais que se tem, ratificando-os ou modificando-os. Toulmin escreve que:

“(…) un argumento ético, en respuesta a la pregunta de si 'esto es realmente bueno (justo u obligatorio)' puede cambiar, digamos, la experiencias, correspondientes (nuestros sentimientos e satisfacción o de obligación).” (Toulmin, 1979, p. 147)

O excerto concorda com a segunda estratégia do professor. Ele não precisa abolir os fatos históricos, mas, ao problematiza-los inserindo-lhes as questões de ordem moral, faz com que o grupo não permaneça indiferente. Sua intervenção suscitará argumentos que versarão sobre os princípios e valores morais. O argumento:

“(…) cualquier razón, prueba, demostración, dato, motivo, apto para captar el asentimiento y para inducir a la persuasión o a la convicción (...) [deve produzir no campo da ética juízos que modificam] las opiniones y conducta de uno”. (Toulmin, 1979, p. 97 e 147)

Assim, a intervenção do professor terá êxito se a reflexão e os argumentos que ela produzir forem capazes de criar um dever – se cada aluno se sentir comprometido a agir em prol do outro – que lhe é diferente –, por entender que essa postura favorece sua realização pessoal e a dos demais, sem prejuízo para ninguém. É um sentimento de dever pautado no compromisso consigo mesmo e com o outro.

## **Do reconhecimento**

Retomando a definição de crença proposta inicialmente, destacavam-se a disposição e o reconhecimento. Associou-se a primeira à argumentação para distingui-la do impulso ou uma inclinação qualquer – a argumentação requer uma mínima organização racional. Resta tecer algumas considerações sobre o reconhecimento, ainda que já se tenham enunciado alguns pontos.

A palavra "reconhecimento" tem dois usos correntes: a consciência da existência de algo ou de alguém e o mérito que se atribui a algo ou a alguém.

O primeiro significado refere-se à teoria do conhecimento da Filosofia, que estuda as várias formas pelas quais o homem conhece aquilo que o cerca. Esse conhecimento passa pelos sentidos, pela memória e pela imaginação e, em última instância, deságua na idéia de realidade e no binômio verdadeiro-falso<sup>26</sup>.

Assim, a questão é saber que realidade é esta que cerca o homem e exige-lhe uma ação? Considere-se como "realidade" tudo aquilo que o homem consegue captar pelos sentidos, processar pela racionalidade e expressar por meio de sinais compreensíveis. Sobre o esforço do homem para dar significado àquilo que o cerca, vejamos a formulação de Chauí, feita a partir da concepção de Husserl:

“O que chamamos de ‘mundo’ ou ‘realidade’ não é um conjunto ou um sistema de coisas e pessoas, animais e vegetais. O mundo ou a realidade é um conjunto de significações ou de sentidos que são produzidos pela consciência ou pela razão. A razão é ‘doadora do sentido’ e ela ‘constitui a realidade’ enquanto sistemas de significações que dependem da estrutura da própria consciência.”  
(Chauí, 2002, p. 50)

Essa formulação está centrada na razão, a partir da qual vai sendo produzida e composta a significação disto que é tido por realidade. Essa significação que dá sentido às coisas deriva da razão e, portanto, pode-se afirmar que está centrada no homem.

---

<sup>26</sup> É impossível reproduzir aqui todas as questões e formulações atinentes à teoria do conhecimento. Trata-se mesmo da questão central da Filosofia e das demais ciências que buscam precisar o conceito de realidade. Para este trabalho, basta o recorte pontual que situa as intenções e os limites do tema sobre o qual se propõe a refletir.

Configura-se uma tarefa homérica para este que é mais um entre tantos outros seres neste contexto "mundo".

Ressalte-se, contudo, que “as significações não são pessoais, psicológicas, sociais, mas universais e necessárias” (Chauí, 2002, p. 50), o que de plano elimina quaisquer formulações que visem relativizar o sentido da significação. Ainda que haja significações particulares, referimo-nos aqui àquelas que permitem uma leitura global do mundo. Nesse sentido, as significações:

“(...) são as essências, isto é, o sentido impessoal, intemporal, universal e necessário de toda a realidade que só existe para a consciência e pela consciência. A razão é razão subjetiva que cria o mundo como racionalidade objetiva. Isto é, o mundo tem sentido objetivo porque a razão lhe dá sentido.” (Chauí, 2002, p. 50)

Fala-se, portanto, na significação que tem sentido para todos, pois, como já se disse antes, na ausência de significados comuns, instauram-se as crises.

Enfim, vai-se compondo a idéia de realidade a partir daquilo que se tem e produz. E mais: como nem todos captam, processam e se expressam da mesma forma, resulta que as descrições, as concepções e os entendimentos sobre a realidade são diversos, divergentes e mesmo contraditórios, o que exige que se esteja sempre em relação com o outro, analisando, revendo, suspendendo juízos e tomando posição. Enfim, vive-se numa contínua ressignificação da realidade, de que surgem os códigos coletivos. Seja pelas tradições – resultantes de experiências de vida comuns –, seja pelas prescrições, elaboradas por líderes ou grupos e nas quais todos devem se pautar, seja pelos confrontos de idéias, que produzem consensos ou ao menos refreiam os ânimos para uma posterior tomada de decisão, o estabelecimento desses códigos comuns é a condição mínima para que se tenha um grupo social.

O que se quer destacar aqui é que em qualquer caso deve haver algum argumento que justifique ou mobilize as pessoas a agirem dessa maneira e não de outra. Ou seja, a questão não está centrada no que é ou não a realidade, mas nos argumentos que se constroem para falar sobre ela e que motivam as pessoas à ação.

Admitindo, com Toulmin, que “o argumento mismo tiene que ser digno de aceptación em cuanto que haga su conclusión digna de fe” (Toulmin, 1979, p. 89), pergunta-se: como construir argumentos com essas propriedades?

Retome-se o que fora apresentado sobre o dever, para entretecê-lo com o que segue, sobre o respeito.

### **Reconhecimento e respeito**

Ao relacionar reconhecimento e respeito, supõe-se este também concorre para a ação. O argumento válido que mobiliza e pede posicionamentos é – ou deve ser – respeitado, para que efetivamente se concretize.

Nesse sentido, afirmamos que crença compõe-se de disposição e reconhecimento, mas também do respeito. Segundo Kant:

“(…) um sentimento de respeito que não significa senão a consciência da subordinação da minha vontade a uma lei, sem intervenção de outras influências sobre a minha sensibilidade.”  
(Kant, 1988, p. 32)

O respeito assim concebido é uma tomada de posição pelo indivíduo, que voluntariamente abre mão de seus interesses particulares para se submeter a algo que lhe era externo, ou seja, que lhe foi apresentado por alguém. Ele o transforma em objeto de avaliação, por meio de argumentos que ele ou outros elaboraram, o revê e toma posição.

E por que o faz? Porque reconhece – e respeita – que naquela ação não se perdia o ideal e a sensação de felicidade:

“Assegurar cada qual a sua própria felicidade é um dever (pelo menos indiretamente); pois a ausência de contentamento com o seu próprio estado num torvelinho de muitos cuidados e no meio de necessidades insatisfeitas poderia facilmente tornar-se numa grande tentação para transgressão dos deveres.” (Kant, 1988, p. 29)

Pode parecer estranho que se articulem dever e felicidade, pois o entendimento corrente de dever associa-o à renúncia à liberdade individual, a sofrimento, peso e obrigação indesejada. Entretanto, nem sempre nos lembramos de que os celebrados heróis, os mártires, as grandes lideranças, os mitos e mesmo as pessoas do nosso meio que agem

com retidão foram capazes de compreender e viver essa aparente contradição entre dever e felicidade. Eles conceberam o dever como um reconhecimento e um compromisso com o outro e consigo mesmos; que havia algo comum a partilhar e que essa partilha não causava prejuízo a seus interesses particulares.

Esse entendimento colide frontalmente com o discurso corrente segundo o qual dever e respeito são confundidos com medo. Ao contrário, sinaliza que no respeito há uma ação voluntária de se abrir mão do que é próprio em prol de um conjunto de leis, o que só é compreensível com base na idéia de crença.

Assim se explicam as sentenças que se pretendem universalmente aplicáveis como, por exemplo, “age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em uma lei universal da natureza” (Kant, 1988, p. 59), ou a máxima cristã que conclama “ama o próximo como a ti mesmo”. Só se podem declarar coisas assim quando se crê no que se diz, assim como só se pode aplicá-las – ou ao menos tentar aplicá-las – quando se crê no que elas dizem.

Para finalizar este capítulo, recuperemos o exemplo do professor e sua turma, à volta com a não aceitação do diferente. Idealmente, cada um dos alunos que efetivamente participou das discussões e refletiu sobre os valores e princípios morais presentes nas várias análises voltou-se para si mesmo, intimamente fez suas próprias avaliações e assumiu posições. Num paralelo com a formulação de Sílvio Gallo, esses alunos terão feito o exercício filosófico de e na solidão. Foi certamente na solidão que decidiram, cada um, entre manterem sua concepção da pertinência de grupos homogêneos, reforçando os princípios de exclusão, e aceitarem a heterogeneidade como elemento de crescimento, aderindo aos princípios da inclusão. De fato, é desejável que os argumentos nascidos da intervenção do professor sejam capazes de provocar tamanha mudança.

Nesse sentido, é necessário e pertinente que o espaço escolar abrigue e fomente o conceito de crença. E mais ainda: que esse conceito seja explorado incansavelmente por todos os agentes envolvidos com o ensino. Só assim será possível falar-se na possibilidade do ensino de atitudes fundadas em princípios morais.

## **Considerações finais**

*O homem é capaz de raciocinar, de julgar, de discernir e de compreender, o que o habilita a fazer escolhas e a optar livremente. À medida que suas opções são livres, o homem torna-se responsável por elas. Por ser livres e responsável, pode conviver em sociedade e participar do bem comum.*

Sônia Maria R. Souza, filósofa e escritora

As leituras e as formulações até aqui apresentadas conduzem à aceitação de que uma educação que visa a formação de atitudes envolvendo valores morais ganha legitimidade se possibilitar espaços concretos para a reflexão filosófica.

É preciso enfatizar que a reflexão filosófica atende à investigação ética, ou seja, a filosofia da ação. E entenda-se filosofia como a busca pelo significado dos conceitos. Nesse sentido, não se trata mais de uma educação moral, mas de uma educação ética.

Isso não implica dizer que a escola não possa ter seu código de valores e princípios e os apresente de forma pontual. O mesmo pode ser dito sobre qualquer instituição minimamente organizada. Mas certamente ficará suspenso o êxito se essas instituições não proporcionarem momentos para a significação e ressignificação, pois corre-se o risco de que tais códigos, desprovidos de sentido para as pessoas, não promovam uma adesão consciente e madura, que suscite condutas livres e responsáveis.

Uma vez reconhecido esse posicionamento, resta saber como ele se efetiva na prática educativa. Não basta defender o espaço de reflexão filosófica sem indicar o que de fato pode ocorrer. Nesse sentido, é preciso identificar alguns elementos que podem contribuir para uma reflexão filosófica que promova a investigação ética.

### **Da reflexão filosófica e de seus componentes**

Embora já se tenha anunciado antes o que se entende por reflexão filosófica, importa reforçar algumas posições. Antes de tudo, a reflexão filosófica dá uma flexibilidade à forma de pensar. É o que alguns autores chamam de pensar com rigor, que leva a pensar por si mesmo. Não se trata do conteúdo do pensamento, mas do trato refinado

que se passa a dedicar a qualquer conteúdo. A proposta peirceana de "tornar claras nossas idéias" pode ser atrelada a esse propósito.

Na reflexão filosófica, destacam-se a problematização, a investigação filosófica e a conversação. No que segue, apresentam-se algumas características de cada uma.

### **A – Da problematização**

O primeiro passo que a escola pode dar no sentido de promover espaços de reflexão filosófica na problematização das situações, transformando em problema tudo o que era tido como pronto, acabado ou óbvio.

É preciso, porém, estar atento para o fato de que não se trata de qualquer pergunta ou de qualquer problema. Escrevendo sobre o tema a partir de Dewey, diz Lorieri:

“(…) é preciso que o problema colocado e assumido se origine de uma situação real, objetiva. A colocação artificial de problemas é estéril. (...) Problema sem situação é estéril: há que haver ‘uma situação perturbada, embaraçosa, árdua, na qual a dificuldade, por assim dizer, se difunde, contaminando-a toda’. (...) Só assim se tem o móvel de uma investigação autêntica da, na e para a experiência.”

(Lorieri, 1997, p. 51)

Apesar de Peirce não ter escrito para os filósofos e profissionais da educação, pode-se fazer um paralelo com sua fala sobre a inquirição, que tem como centro a dúvida:

“(…) o único objecto da inquirição é o estabelecimento da opinião. Podemos ter a impressão de que isto não é suficiente para nós, e que procuramos, não meramente uma opinião, mas uma opinião verdadeira. Mas ponha-se esta impressão à prova, e ela revelar-se-á infundada; pois assim que uma crença firme é alcançada, ficamos inteiramente satisfeitos, quer a crença seja verdadeira, quer seja falsa.” (Pierce, s/d, p. 4-5)

Problematizar é pôr em dúvida aquilo que já estava assegurado como crença. Uma vez instalada a dúvida, há que se considerar as inúmeras possibilidades, a fim de se recuperar ou reconstruir o estado inicial de crença.

## **B – Da investigação filosófica**

Segundo Peirce, o método que melhor atende ao propósito de "fixação de crença" é o da ciência, ou seja, o método científico, que dá um caminho pelo qual há segurança para se chegar a um fim:

“Descrever o método da investigação científica é o objecto desta série de estudos. (...) Este é o único dos quatro métodos que apresenta alguma distinção entre um modo certo e um modo errado. (Pierce, s/d, p. 9)

Outro filósofo norte-americano, John Dewey – que travou um estreito diálogo com Pierce, faz algumas objeções a essa sua posição pró-ciência. Escrevendo para os pensadores da educação, Dewey desenvolve uma outra filosofia pragmática, segundo a qual ‘o problema é o que move o pensamento’, porque o problema demanda investigação e, segundo o autor, investigar é o processo do pensar:

“O fazer investigações é o próprio processo do pensar. E isto pode ser feito de maneira devida ou indevida. A experiência do investigar mostra isto e o estudo de tal experiência pode indicar seus acertos e desacertos e as formas de correção, quando for o caso.” (Dewey, 1974, p. 46)

Resta saber o que distingue as duas propostas, na prática. Diz Lipman que:

“(...) a perspectiva científica geralmente tranquiliza a criança, mas, se a explicação for parcial, seu apetite de compreensão não será satisfeito. ‘– Por que tem um arco-íris na superfície da poça?’, pergunta a criança. ‘– Porque tem uma camada de óleo sobre a água’, respondemos. Talvez a criança não diga mais nada, mas continue confusa. ‘– O que tem a ver o óleo com o arco-íris?’, ‘Por que uma causa o outro?’. O problema dela não foi totalmente resolvido, foi apenas transferido. (...) as crianças buscam significados que não sejam literais (como as explicações científicas) nem simbólicas (como os contos de fadas), mas significados que possam ser chamados de filosóficos.” (Lipman, 1994, p. 58 e 61)

Daí a opção pela reflexão filosófica em lugar da racionalidade científica.

Na relação professor-aluno, a investigação também pode ser devida ou indevida. De acordo com Dewey:

“(...) os homens pensam de maneira indevida quando seguem métodos de investigação que as experiências de investigações passadas mostram não serem aptos para alcançar o objetivo pretendido das investigações em questão. (...) O papel das investigações lógicas, ou da teoria da investigação, para Dewey, é exatamente o de analisar a experiência objetiva do investigar e indicar os melhores procedimentos a seguir na sua conduta.”  
(Lipman, 1994, p. 46-47)

A aplicação dessas posições de Dewey a uma educação que busque promover a reflexão filosófica deve ser cuidadosa na condução dessa investigação, pois pode-se entender, por exemplo, que não há como investigar, filosoficamente falando, sem que exista uma seqüência de perguntas que sejam filosóficas também, assim entendidas:

“(...) a pergunta filosófica é sempre a pergunta mediada por categorias ou conceitos. Vale lembrar que a pergunta filosófica dirige-se ao pensamento rigoroso e, por isso mesmo, pede sempre, ou uma compreensão mais abrangente que a anterior, ou um julgamento, interpretação e escolha mais criteriosos, ou seja, cuja concordância possa ser advogada com base em argumentação mais sólida.” (Auri, 2002, p. 60)

Nesse sentido, é preciso ter disposição para a empreitada. Professor e aluno devem se colocar em posição de busca. Uma investigação tem ponto de partida e até pode vislumbrar um fim, mas não há garantia de certezas. Isso não tira a responsabilidade ou a autoridade do professor. Ao contrário, seu conhecimento teórico e sua experiência de vida facilitarão o percurso. Mas o que está em jogo é refazer e ressignificar conceitos. Para os alunos, longe de serem meramente imperativos, os conceitos, valores, princípios a serem trabalhados terão um novo status que é o da significação.

Mas, para que tudo isto aconteça, é fundamental que se aprenda a fazer e analisar perguntas. Paulo Freire e Antônio Faundez concordam que somos "uma geração de repostas". Aprendemos as respostas, mas não nos estimularam a perguntar, muito menos a identificar qual era a questão colocada.

“No ensino, esqueceram-se das perguntas, tanto professores como alunos, esqueceram-nas e, no meu entender, todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta!” (Freire e Faundez, 1998, p. 46)

É preciso ultrapassar as perguntas rasas ou formais, para atingir as grandes formulações que exigem uma atenção especial sua resolução.

“Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela que estão as perguntas. Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz. (Freire e Faundez, 1998, p. 48)

E isso é feito no próprio processo de ensino-aprendizagem.

### **C – Da conversação**

Uma vez postas as perguntas filosóficas – ou que possibilitem uma reflexão filosófica –, resta ver como elas serão abordadas. Mais uma vez, não se trata de apresentar respostas prontas. As hipóteses levantadas, mesmo aquelas que já se constituíram em teorias solidamente aceitas, são passíveis de um rigoroso crivo de análise em seus fundamentos, em suas bases. Sugere-se aqui que se adote a conversação como teste da validade e da sustentação das hipóteses que surgirem a partir das questões colocadas. Em que consiste essa conversação?

Em seu programa educacional "Filosofia para Crianças", Lipman escreve:

“(...) podemos esperar que Filosofia para Crianças dê frutos numa sala de aula heterogênea, onde estudantes falem sobre uma variedade de experiências e estilos de vida, onde se explicitem diferentes crenças na importância das coisas e onde uma

pluralidade de maneiras de pensar, em vez de serem depreciadas, sejam consideradas inerentemente valiosas. Na aula de Filosofia para Crianças, aceitam-se os argumentos procedentes do pensador meticuloso com o mesmo respeito dispensado aos que apresentam seu ponto de vista de modo rápido e articulado. A criança que chega analiticamente às opiniões é tão respeitada quanto aquela que chega de forma intuitiva e especulativa, mesmo que, para certos propósitos – como a justificativa de crenças –, o estilo intelectual seja preferível ao outro. Portanto, a variedade de estilos de pensar na sala de aula, em conjunto com a variedade de fundamentos, valores e experiências de vida, pode contribuir significativamente para a criação de uma comunidade de investigação. Além disso, a investigação compartilhada acaba sendo vista como a contrapartida positiva do pensar por si mesmo. Quando enfoques muito diferentes dos problemas são aceitos abertamente, diminui a competição hostil e as contribuições dos diferentes participantes são bem recebidas.” (Lipman, 1994, p. 69)

Para que a sala de aula se configure como uma comunidade de investigação filosófica tal como preconiza Lipman, é preciso que as perguntas sejam significativas, mantendo o grupo coeso e em alto grau de reflexão. Mas é preciso também uma grande abertura, para que cada um possa se posicionar, construindo argumentos. A conversação deve possibilitar posicionamentos, construção de argumentos, reavaliação dos enunciados e ressignificação dos conceitos.

Em tempo, registre-se que alguns autores chamam a essa conversação, diálogo. É o caso de Lipman, de Cunha e de Lorieri, se bem que este último diga o seguinte:

“Dialogar filosoficamente significa conversar de forma ordenada a respeito de um assunto (tema), com a intenção de ter idéias mais claras e mais verdadeiras a respeito dele, tanto para si próprio como para os outros que participam da conversa (diálogo).” (Lorieri, 2002, p. 68)

Como não cabe aqui nos atermos às diferenças entre diálogo e conversação, de modo que nos limitamos a registrar a opção pela segunda.

Cumprе notar que o professor tem um papel central nesse processo. A coordenação das intervenções, a manutenção do grupo no sentido de se alcançar o fim desejado e seu repertório formativo são elementos fundamentais para sua autoridade frente à investigação:

“Isso não quer dizer que Filosofia para Crianças implique uma igualdade de posição do professor e dos estudantes. Durante a investigação filosófica, assim como num diálogo em sala de aula, presume-se que o professor tenha autoridade no que se refere às técnicas e procedimentos da investigação. É responsabilidade do professor garantir que sejam seguidos os procedimentos apropriados. Mas, em relação ao ‘toma lá, dá cá’ da discussão filosófica, o professor deve estar aberto à variedade de pontos de vista que se manifestem entre os estudantes. Os estudantes devem ser estimulados pelo professor a explicar esses pontos de vista e expor seus fundamentos e suas implicações. O que o professor deve, seguramente, é evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças antes que essas tenham tido a chance de ver aonde suas próprias idéias podem conduzir. Manipular a discussão para conseguir que as crianças adotem as convicções pessoais do professor é igualmente censurável. (Lorieri, 2002, p. 73)

Com as últimas observações e formulações, já é possível identificar alguns encaminhamentos. O problema originalmente apresentado foi o da possibilidade ou não do ensino de atitudes morais. Para essa questão, propõe-se que se instaurem momentos de reflexão, porque os discursos morais, mesmo produzindo ações e comportamentos, podem não se configurar como algo deliberado, consciente e livremente aceito por quem o ouve.

Mesmo aquele inicia alguém em um nova atividade deseja que o iniciando prossiga para além do que lhe fora dado. Nesse sentido, o aluno recebe e é instruído. Mas, se se acrescerem a isto momentos para formulações e reformulações, acredita-se que os resultados tendem a ser melhores.

Está-se falando em ações e intervenções que levam o outro a ter uma atitude de suspensão de juízos antes de agir, o que implica rever valores e princípios, ressignificar a própria conduta e, assim, criar um código moral. E mais: no contexto da ressignificação por meio da reflexão, acena-se para o cultivo da virtude, a busca constante pela excelência. Há uma razão e há a adesão (crença) a essa razão que o faz agir por ela.

E como se dá isso no espaço escolar? Por meio da ação e da intervenção de seus agentes – em especial, do professor. Agentes que também estão envolvidos com essas questões. Agentes que se comprometeram e se responsabilizaram pelo outro. Agentes que guardam dentro de si a gana pela busca de um algo a mais e que incitam os outros a se aventurarem também, dando guarita nas incertezas, mas sobretudo buscando esse algo.

Nada a fazer senão esquecer o medo

Abrir o peito à força numa procura (...)

Vou descobrir o que me faz sentir

Eu, caçador de mim.

Sérgio Magrão e Luís Carlos Sá, poetas e músicos

Essa é a crença.

## **Bibliografia**

Abbagnano, Nicola. Dicionario de Filosofía. Colômbia, Fondo de Cultura Económica, 1980.

Arendt, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo, Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. Responsabilidade e julgamento. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

Aristóteles. Ética a Nicômacos. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1999.

Aquino, Júlio Groppa. Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo, Summus, 2000.

Azanha, José Mário Pires. Educação: alguns escritos. São Paulo, Editora Nacional, 1987.

Brasil/Secr. De Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – apresentações temas transversais, ética. Brasília, MEC/SEF, 1997.

Broudy, H. S. Building a Philosophy of education. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, Inc., 1954.

Carvalho, José Sérgio Fonseca. Paulo Freire e o ensino básico: apontamentos para uma crítica das repercussões. São Paulo, Cadernos de História e Filosofia da Educação, vol. II, nº 4, 1988.

Chauí, Marilena, Filosofia, São Paulo, Ática, 2002.

Comte-Sponville, André, Pequeno tratado das grandes virtudes, São Paulo, Martins Fontes, 1999.

Costa, Jurandir Freire. O vestígio e a aura – corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro, Garamoud, 2004.

Cunha, José Auri. Filosofia na Educação Infantil. Campinas, Alínea Editora, 2002

\_\_\_\_\_. Filosofia - Iniciação à Investigação Filosófica. São Paulo, Atual, 1992.

Dewey, John. Lógica, Teoria Dell'Indagine. Torino, Giulio Einaudi Editore, 1974.

Ética e Sociedade. Parâmetros Curriculares Nacional. Brasília, 1998.

Freire, Paulo e Faundez, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

Freud, Sigmund. O mal-estar na civilização. Rio de Janeiro, Imago, 2002.

Gallo, Sílvio. "A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos". In: Américo Piovesan, Ijuí (org.). Filosofia e ensino em debate. Editora Unijuí, 2002.

Galvão, Izabel. "Conflito no cotidiano escolar". In: Carvalho, José Sérgio. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis, Vozes, 2004.

Lipman, Mathew. Filosofia na sala de aula. São Paulo, Nova Alexandrina, 1994

Lorieri, Marcos Antônio. Ética. 1998.

\_\_\_\_\_. John Dewey: conhecimento e educação. Tese de doutorado, São Paulo, 1997.

Oakeshott, Michael. "Aprendizagem e ensino", The Concept of Education. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1968.

Peirce, Charles Sanders. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. A fixação da crença. Trad.: Anabela Gradim Alves, Universidade Beira Interior, s/d.

Platão, Protágoras. Lisboa, Editorial Inquérito Limitada, s/d.

Ryle, Gilbert. "Ensino e treinamento", *The Concept of Education*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1968.

Rios, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez, 1995.

Savater, Fernando. *Ética para meu filho*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

Scheffler, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo, Saraiva/EDUSP, 1974.

Sposito, Marília Pontes. "A instituição escolar e a violência". In: Carvalho, José Sérgio. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, Vozes, 2004.

Taille, Ives de la. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.

Toulmin, Stephen E. *El puesto de la razón em la ética*. Espanha, Alianza Editorial, 1979.

Kant, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes*. Lisboa, Edições 70, 1988.

Vilhena, Oscar. "Moralidade pessoal e ética pública". In: Carvalho, José Sérgio. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, Vozes, 2004.