

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TALITA CARNEIRO GADER SAFA

**A EDUCAÇÃO MORAL E VIRTUDES ARISTOTÉLICAS:  
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A AUTONOMIA**

CAMPINAS

2012

TALITA CARNEIRO GADER SAFA

**A EDUCAÇÃO MORAL E VIRTUDES ARISTOTÉLICAS:  
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A AUTONOMIA**

Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, sob a orientação do Professor Doutor Samuel Mendonça.

CAMPINAS

2012

## Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e

Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.1  
S128e

Safa, Talita Carneiro Gader.

A educação moral e virtudes aristotélicas: a formação do educador para a autonomia / Talita Carneiro Gader Safa. - Campinas: PUC-Campinas, 2012.  
100p.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Filosofia. 2. Educação moral. 3. Professores - Formação. 4. Virtudes. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.1

**Autora:** SAFA, Talita Carneiro Gader

**Título:** “A EDUCAÇÃO MORAL E VIRTUDES ARISTOTÉLICAS: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A AUTONOMIA”

**Orientador:** Professor Doutor Samuel Mendonça

**Dissertação de Mestrado em Educação**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 01/02/2012

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Doutor Samuel Mendonça – PUC CAMPINAS

---

Professor Doutor Rogério Miranda de Almeida – PUC PARANÁ

---

Professora Doutora Jussara Cristina Barboza Tortella – PUC CAMPINAS

Dedico este trabalho a minha família e aos meus amigos e amigas! A todos que participaram dessa trajetória.

## **Agradecimentos**

Agradeço todas as pessoas, amigos e amigas, professores e professoras, que contribuíram para a realização deste trabalho.

De maneira muito especial, agradeço:

Meu Orientador, Professor Doutor Samuel Mendonça. Aproveito a oportunidade para registrar minha imensa admiração por este educador de excelência, rigoroso e, ao mesmo tempo, generoso. Primeiramente, por acreditar em mim, no meu projeto de estudo e me presentear com sua parceria acadêmica; depois, pela amizade e pelo cuidado, por todas as palavras de incentivo, de otimismo, e por todas as conversas permeadas por reflexões em busca de novas possibilidades, de autossuperação.

Minha família: minha mãe, Rosângela, minhas irmãs, Samira e Laila e meu avô, Seu Juca, pelo cuidado, pelas palavras de conforto e incentivo e por todas as orações.

Ao Bruno, pelo carinho e pela cumplicidade de sempre, por tornar seus os meus sonhos.

A Dom Bruno Gamberini, *in memoriam*, pelo incentivo.

## Resumo

SAFA, Talita Carneiro Gader. *A educação moral e virtudes aristotélicas: a formação do educador para a autonomia*. 2012. 100f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Campinas, 2012.

A pesquisa “A educação moral e virtudes aristotélicas: a formação do educador para a autonomia” coloca em relevo a necessidade do cultivo de virtudes para a construção da excelência moral do homem. Discutimos a importância da compreensão de valores clássicos, em específico, o da justiça e o da amizade, a partir de Aristóteles, como base para a discussão da educação moral. Trata-se de uma pesquisa realizada no contexto de fundamentos da educação, mais precisamente de filosofia da educação, então, seu caráter é especulativo. Considerando que a educação moral exerce papel fundamental na formação da personalidade da criança, então, examinamos em que medida as virtudes são efetivamente necessárias para o desenvolvimento do caráter do homem. Com efeito, para além da discussão de fundamentos teóricos que embasam a educação moral, esta investigação também discutiu que concepção de educação moral pode embasar a convicção do educador para a efetiva tarefa de formar a personalidade da criança. Neste sentido, questionamos: quais os desafios para a formação do educador na consideração de virtudes aristotélicas em se tratando de educação moral? O objetivo principal desta pesquisa, portanto, consistiu em compreender os elementos que envolvem a educação moral na consideração de virtudes aristotélicas, especialmente a justiça e a amizade, com vistas aos desafios que se colocam aos educadores. Do ponto de vista do método, o trabalho foi realizado a partir de revisão bibliográfica e procurou problematizar, conceituar e argumentar, características típicas do método filosófico. Os resultados esperados consistiram na possibilidade do educador conseguir compreender, de forma mais rigorosa, virtudes fundamentais para a formação do caráter do homem.

**Palavras-chave:** educação moral, virtudes, Aristóteles, formação do educador autonomia.

## ABSTRACT

SAFA, Talita Carneiro Gader. *The Aristotelian virtues and moral education: teachers' education for autonomy*. 2012. 100f. Master Dissertation. Catholic University at Campinas. Center for Applied Social Sciences and Humanities. Education Post-graduate Program. Campinas, 2012.

The research "The Aristotelian virtues and moral education: teachers' education for autonomy" sheds light on the need for cultivation of virtues for the construction of the moral excellence of man. We discussed the importance of understanding the classical values, in particular, that of justice and friendship, from Aristotle, as the basis for the discussion of moral education. This is a survey conducted in the context of foundations of education, more precisely of the philosophy of education, then your character is speculative. Whereas the moral education plays a fundamental role in shaping the character of the child, then examine the extent to which virtues are actually necessary for the development of man's character. Indeed, beyond the discussion of theoretical foundations that underpin the moral education, this research also argued that this conception of moral education could base a conviction of the educator for the actual task of forming the child's personality. In this sense, we ask: what are the challenges for teachers' education in the Aristotelian account of virtue when it comes to moral education? The main objective of this research, therefore, was to understand the elements that involve the consideration of moral education in the Aristotelian virtues, especially justice and friendship, with a view to the challenges facing educators. The method was based on a review and sought to question, conceptualize and argue, typical of the philosophical method. The expected results will be the ability of the educator can understand, more accurately, virtues essential to shape the character of the man.

**Keywords:** moral education, virtues, Aristotle, teachers' formation, autonomy.

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 – Dissertações e Teses com a palavra-chave: educação moral.....14

Quadro 2 – Dissertações e Teses com a palavra-chave: educação moral em Aristóteles.....15

Quadro 3 – Dissertações e Teses com a palavra-chave: moralidade em Aristóteles.....15

Que me importa a minha virtude! Ainda não me fez delirar. Como estou farto daquilo que, para mim, é o bem e o mal! Tudo isso não passa de miséria, sujeira e mesquinha satisfação! [...] (NIETZSCHE, *Assim falava Zaratustra*, Prólogo, §3, p. 37).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – EXCELÊNCIA MORAL EM ARISTÓTELES.....</b>	<b>18</b>
1.1. CONSIDERAÇÕES PROPEDÊUTICAS.....	18
1.2. A CONSTRUÇÃO DA EXCELÊNCIA MORAL.....	19
1.3. A JUSTIÇA.....	29
1.4. A AMIZADE.....	36
<b>CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO MORAL EM PUIG E AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA.....</b>	<b>45</b>
2.1. CONSIDERAÇÕES PROPEDÊUTICAS.....	45
2.2. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MORAL.....	51
2.3. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MORAL E AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS.....	55
2.4. A AUTONOMIA.....	57
<b>CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO MORAL E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....</b>	<b>66</b>
3.1. FORMAÇÃO DO EDUCADOR E A NECESSIDADE DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO.....	66
3.2. A AUTONOMIA DO EDUCADOR FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	70
3.3. EDUCAÇÃO MORAL PARA A AUTONOMIA.....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

O tema da educação moral pode até parecer retrógrado para alguns, no entanto, mesmo com a chamada crise de valores<sup>1</sup>, evidente, sobretudo nas últimas décadas do século passado, ou ainda considerando as críticas de Nietzsche (2003) à moral alemã de sua época<sup>2</sup>, este tema continua despertando o interesse de intelectuais de diversos campos de conhecimento, como a educação, a filosofia, a psicologia e o direito, para citar alguns. Goergen (2005) pondera que é sempre um risco nos voltarmos para o campo da ética e da moral<sup>3</sup>, mas este direcionamento se

---

<sup>1</sup> “Autores como Cortella e La Taille (2005) afirmam que a sociedade atravessa uma crise de valores ou, ainda, que os próprios valores estariam passando por uma crise. “Crise de valores” traria a idéia de que os valores morais estariam “doentes” e, logo, correndo perigo de extinção. “Valores em crise”, por sua vez, é uma expressão que expõe o fato de que os valores morais não desapareceram, mas estão mudando de interpretação. Logo, “crise de valores” remeteria à presença ou ausência de legitimação da moral, enquanto “valores em crise” nos fariam pensar num processo de transformação dos referidos valores, mas não à sua ausência ou progressivo desaparecimento”. (TREVISOL, 2011, p. 1)

<sup>2</sup> É interessante observar que Nietzsche, na Alemanha do século XIX, posicionava-se contra o sistema educacional que colocou a quantidade como base da educação. A este respeito, Marton (2006) afirma que “No final do século XIX, a cultura tinha de ser criação desinteressada, desligada de intenções utilitárias. Agora, ela está atrelada às exigências do momento, aos caprichos da moda, aos ditames da opinião pública. Antes, o ensino devia ser puro, desvinculado de objetivos práticos. Agora, com a proliferação dos institutos profissionais e escolas técnicas e com o esfacelamento das universidades em cursos especializados, ele converte-se em ensino de classe. Na Alemanha, a partir de 1870, desaparecem as inquietações com o cultivo do espírito humano e o desenvolvimento integral e autônomo do indivíduo. Educação e cultura acham-se submetidas ao reino da quantidade”. (MARTON, 2006, p. 18). Nos textos: *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (2003) e a *III Consideração Intempestiva – Schopenhauer educador* (2003), podemos compreender a crítica do filósofo da vontade de potência quanto aos estabelecimentos de ensino (da escola primária às universidades). O filósofo se posiciona, como assevera Marton (2006), quanto à importância de uma aproximação entre a natureza e a cultura. A questão da moral terá o seu desenvolvimento de forma mais específica em textos como *Jenseits von Gut und Böse* e *Zur Genealogie der Moral*, respectivamente: *Além do bem e do mal* (1992) e *Genealogia da Moral* (2002).

<sup>3</sup> Moral, do latim *morales*, e ética, do grego *ethos*, têm, para os intérpretes, significados diferentes. Há aqueles que veem os termos como distintos (VÁSQUEZ, 1980), da mesma forma que outros que os veem como sinônimos (SINGER, 2002). De acordo com Vásquez (1980, p. 69) “a moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade”. O autor afirma que o significado, a função e a validade da moral não podem deixar de variar historicamente nas diferentes sociedades. Neste sentido, justifica sua afirmação destacando que a moral “é um fato histórico e social porque é um modo de comportar-se de um ser – o homem – que por natureza é histórico” (VÁSQUEZ, 1980, p. 25). Ele ainda discute o caráter científico da ética, apresentando-a como “a teoria ou ciência do comportamento moral dos

faz mais urgente e necessário a cada dia, principalmente a partir da idade moderna, “quando Deus deixou de ser tanto o fundamento indiscutível das normas morais quanto o ponto de referência para as decisões morais do homem” (GOERGEN, 2005, p. 984). De acordo com o autor, foi a partir deste período que “a busca incessante de novas formas de legitimação tornou-se preocupação constante de filósofos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, economistas, politicólogos, e pedagogos” (GOERGEN, 2005, p. 984). Por conseguinte, parece que a preocupação ética se tornou universal e está presente em todos os âmbitos da vida humana.

A pesquisa intitulada “A educação moral e virtudes aristotélicas: a formação do educador para a autonomia” se desenvolve no grupo de pesquisa Direito à Educação, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Esta dissertação tem articulação com a linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, na medida em que “esta linha busca: pesquisas que visam à relação da formação de educadores com as políticas educacionais e com as diferentes práticas pedagógicas” (PPGE, 2009).

O interesse pela temática da educação moral nasceu por ocasião do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia<sup>4</sup> e aquele escrito gerou mais inquietação sobre a questão da moralidade. Com efeito, o contato com a obra de Aristóteles (1985), especialmente com o livro *Ética a Nicômacos*, foi suficiente para estimular a presente investigação. O Estagirita analisa diversas virtudes e selecionamos a justiça e a amizade como essenciais para a discussão da formação do educador enquanto interlocutor e formador da personalidade do humano.

A seleção das virtudes justiça e amizade se justifica por duas razões fundamentais: (i) compreendemos a escola como o *ethos* de formação da personalidade da criança e, neste sentido, não é possível imaginar o

---

homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano”. Vásquez (1980, p. 12) destaca que “a ética não cria a moral”. De acordo com o autor, embora seja certo que toda moral supõe determinados princípios, normas ou regras de comportamento, não é a ética que os estabelece em uma determinada comunidade. Singer (2002) apresenta os termos ética e moral como sinônimos, na medida em que, para ele, a ética prática diz respeito à aplicação da ética ou da moral (SINGER, 2002, p. 7). Não há, portanto, consenso quanto à questão da ética e moral para os estudiosos da filosofia.

<sup>4</sup> O Trabalho de Conclusão de Curso foi defendido na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 2008, e teve como título: Educação Moral da Criança: formação, práticas e percepção docentes (SAFA, 2008).

desenvolvimento de valores como o respeito, a temperança, sem que o humano tenha desenvolvido as noções de justiça e de amizade. Tratam-se de virtudes condicionantes ao viver social na medida em que sem justiça não há respeito e sem amizade não há diálogo e (ii) o desafio de se pensar a educação moral perpassa a necessidade de revisão de conceitos tradicionais, logo, rever a noção de amizade no interior da escola é fundamental e a ressignificação do conceito de justiça é urgente, uma vez que diversos casos de injustiça e de intolerância se fazem presentes neste espaço social<sup>5</sup>. Desta maneira, compreendemos que estas virtudes estão de acordo com a concepção de educação moral que assumimos ao longo deste trabalho, fundamentada nos princípios de autonomia e de razão dialógica. É neste sentido que a retomada de Aristóteles e o destaque para estas virtudes constituem-se de base necessária para a discussão da moralidade.

Embora a educação moral tenha recebido acepções diferentes ao longo da história do pensamento humano, nesta pesquisa pretendemos deslocar a discussão da moral, que para muitos ainda situa-se no âmbito de uma moral dogmática. Não podemos ignorar a importância da educação moral, que não deve ser limitada a matérias curriculares ou momentos específicos da rotina escolar, nem desvinculada das experiências diárias vivenciadas pela criança. Nesta direção, buscamos criticar a educação moral como educação sectária, estanque e imposta aos alunos, a partir da retomada de fundamentos presentes na obra de Aristóteles (1985). A educação moral aqui concebida, enquanto educação das potências afetivas e intelectivas da criança, é fundamental para a formação integral da pessoa e está presente na vida social de todos os indivíduos. Com efeito, esta educação tem passado por diferentes concepções, então, a necessidade de revalorar<sup>6</sup> o seu *status*, no sentido de ressignificar a sua presença na formação do caráter do homem, é absolutamente fundamental.

---

<sup>5</sup> A este respeito indicamos a obra de Vinha (2000) que discute a problemática da educação moral no contexto de situações práticas no interior da escola.

<sup>6</sup> Mendonça (2009, p. 15) aponta que o termo revalorar indica uma “nova” construção de valores. A acepção utilizada por Mendonça encontra amparo nos escritos de Nietzsche e este autor não se refere a uma referência desta dissertação, ainda assim, é preciso considerar a noção de revalorização como possibilidade de atribuir novos significados à educação moral. Estudos mais acurados sobre Nietzsche no Brasil têm sido feitos por Almeida (2005), seguramente uma das maiores referências do filósofo da vontade de potência. *Nietzsche e o Paradoxo*, por exemplo, de Almeida (2005) foi traduzido para o inglês, tendo sido produzido inicialmente em francês, por ocasião da vivência deste filósofo brasileiro naquele país. Não é pelo fato de utilizarmos o termo revalorar no sentido do filósofo do eterno retorno que esta dissertação terá este autor como base teórica. Esta advertência é importante para que se assumam desde já Aristóteles (1985) como referência teórica.

A educação moral, tal como temos concebido, possibilita a construção da autonomia<sup>7</sup> do educando para que ele se torne um cidadão emancipado, independente, crítico e antes, autocrítico. Neste sentido, o problema desta pesquisa, do ponto de vista formal, consiste na pergunta: quais os desafios para a formação do educador na consideração de virtudes aristotélicas em se tratando de educação moral? Do ponto de vista específico, este exame pretende: (i) compreender a filosofia de Aristóteles no que se refere às virtudes; (ii) analisar a educação moral e sua articulação com as virtudes aristotélicas e (iii) discutir e problematizar os desafios para a formação do educador no que se refere à educação moral na consideração de virtudes aristotélicas.

Do ponto de vista do método, o trabalho foi realizado a partir de revisão bibliográfica, por meio de leituras, anotações, resumos e fichamentos, buscando refletir sobre a necessidade de ressignificação da educação moral, que considere o educador como efetivo agente de transformação social. O percurso metodológico desta pesquisa partiu da análise de teses e dissertações defendidas no Brasil, no período de 2006 a 2010, com as palavras-chave: educação moral, educação moral em Aristóteles e moralidade em Aristóteles. Vejamos os quadros abaixo:

**Quadro 1 - Dissertações e Teses com a palavra-chave: educação moral**

Ano	Dissertações	Teses
2010	74	24
2009	82	17
2008	74	32
2007	62	19
2006	51	17
Total	343	109

Fonte: Banco de Teses da CAPES (2011)

<sup>7</sup> A questão da autonomia será aqui discutida no contexto da educação moral considerada como aspecto fundamental desta educação. Ao mesmo tempo, a educação moral tem na autonomia a condição para o desenvolvimento da moralidade, logo, este estudo não pretende discutir o conceito *stricto sensu* de autonomia no sentido piagetiano, nem tampouco sua relação com a heteronomia. Evidenciamos que os estudos de Piaget (1994), aqueles relacionados à epistemologia genética, foram os pioneiros em relação ao desenvolvimento do juízo moral da criança, e há diversos artigos, em especial do grupo GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral, sobre esta vertente teórica, com efeito, a discussão da educação moral, neste trabalho, será feita a partir da filosofia da educação e não da psicologia da educação.

**Quadro 2 - Dissertações e Teses com a palavra-chave:  
educação moral em Aristóteles**

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
2010	02	02
2009	03	00
2008	00	00
2007	00	01
2006	01	00
Total	06	03

Fonte: Banco de Teses da CAPES (2011)

**Quadro 3 - Dissertações e Teses com a palavra-chave:  
moralidade em Aristóteles**

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
2010	15	06
2009	07	01
2008	06	03
2007	03	05
2006	08	03
Total	39	18

Fonte: Banco de Teses da CAPES (2011)

Considerando a importância dos fundamentos aristotélicos para o trabalho com valores, o tema da educação moral já foi objeto de análise de diversos trabalhos no Brasil, de forma ampla, no entanto, a busca desta temática, com foco em Aristóteles, no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), revela que não houve uma preocupação específica de problematização quanto aos desafios para se efetivar a educação moral a partir da consideração de virtudes aristotélicas no que se refere à formação docente. Dos trabalhos explicitados nas tabelas acima, pouquíssimos têm relação específica com Aristóteles no que se refere às virtudes. Há uma quantidade significativa de trabalhos sobre educação moral, mas nestes não há aprofundamento quanto ao pensamento aristotélico. Há muito mais dissertações de mestrado do que teses de

doutorado, o que pode significar a ausência da continuidade e aprofundamento dos estudos quanto ao pensamento do Estagirita. Por derradeiro, os dados parecem revelar a crescente preocupação dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil quanto à temática da educação moral, mesmo assim, as lacunas quanto ao aprofundamento diretamente dos textos de Aristóteles são evidentes. Justificamos, assim, esta investigação.

O percurso escolhido para a investigação está fundamentado no método filosófico. Isto significa, de imediato, que não se trata de método científico. É importante que se evidenciem os passos da pesquisa para a compreensão do seu caminho. Então, na medida em que a reflexão filosófica busca abrir para novos questionamentos e, por assim dizer, especular sobre o conhecimento, a ciência, por outro lado, busca circunscrever o fenômeno estudado com respostas e, é neste sentido que não podemos confundir o método filosófico com o científico. Não se percorre o caminho à procura de uma resposta derradeira a respeito dos desafios que se colocam diante dos educadores em relação ao trabalho com valores nesta investigação, mas, ao contrário, buscamos questionar a validade de perguntas que coloquem em evidência a necessidade de aprimoramento da formação do educador para o trabalho com a educação moral.

Folscheid e Wunenburger (2006) esclarecem que:

Com efeito, escolhe-se geralmente seguir uma formação filosófica porque essa disciplina, apesar de sua abstração, corresponde a interrogações e a interesses existenciais e porque envolve convicções e valores pessoais. No entanto, a filosofia, desde a sua origem, apresentou-se como uma atividade do espírito que pede que suspendamos as opiniões imediatas, que nos mantenhamos afastados das discussões espontâneas, na medida em que estas só nos remetem a preconceitos e a nossas crenças irrefletidas. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. IX)

Tendo em mente esta concepção de método, partimos para o desenvolvimento da pesquisa que, no seu bojo, discorre estruturada da forma como reflete o fragmento acima, convida-nos a suspender as opiniões imediatas, a fim de que possamos ir além das discussões espontâneas e aprofundarmos na questão da educação moral.

Assim sendo, o nosso trabalho de cunho filosófico, desenvolve-se sob os fundamentos da filosofia da educação. A principal referência é Aristóteles (1985) e, além dele, trabalhamos com Puig (1988; 1998; 2004), Freire (1982; 1987; 1996),

Referenciais para a Formação de Professores (2002) e Tognetta (2009), buscando encontrar articulação entre os escritos destes teóricos e o trabalho com valores com vistas à formação do educador. Acreditamos que esta articulação oferecerá ocasião para a possível ressignificação da educação moral com foco na formação do educador.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta as ideias do filósofo Aristóteles sobre virtudes essenciais para o desenvolvimento e conquista da excelência no decorrer de nossas vidas, ressaltando a justiça e a amizade. A partir dos escritos do Estagirita, analisamos o que é o bem supremo e a ideia de felicidade como atividade conforme a excelência. Além disto, discorreremos sobre as considerações de Aristóteles acerca da excelência intelectual e, especialmente, da excelência moral. Buscamos enfatizar a importância do meio termo como principal foco da excelência moral. No que diz respeito às virtudes, examinamos a natureza e as características de cada uma, a fim de estabelecermos relação entre estas e a proposta de educação moral que acreditamos e defendemos.

O segundo capítulo esquadrija a educação moral, explicitando as concepções de educação moral e as experiências brasileiras relacionadas a ela desde a ditadura militar até a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além disto, analisa a autonomia com fundamentação principalmente nas ideias de Paulo Freire (1982; 1987; 1996), que esclarecem a importância dela tanto para o educando quanto para o educador. Consideramos que o principal objetivo da educação moral é propiciar a autonomia dos educandos.

No terceiro e último capítulo da dissertação, discutimos e problematizamos os possíveis desafios para a formação do educador na consideração de virtudes aristotélicas a partir da análise dos Referenciais para a formação de professores. Este capítulo oferece a resposta à pergunta da dissertação.

Enfim, neste processo de construção da educação moral na consideração de virtudes aristotélicas, ressaltamos a importância da retomada de fundamentos para o trabalho com valores, neste caso, a retomada dos escritos do filósofo de *A Poética* e também a importância da formação do educador, interlocutor indispensável no processo de conquista da autonomia por meio da educação moral.

## CAPÍTULO I

### Excelência Moral em Aristóteles

#### 1.1. Considerações propedêuticas

Este capítulo apresenta ideias do filósofo Aristóteles sobre virtudes fundamentais para o desenvolvimento e conquista da excelência no decorrer de nossas vidas. O ponto central desta dissertação diz respeito aos desafios para a formação do educador na consideração de virtudes aristotélicas e, neste sentido, justificamos esta aceção por duas razões principais: (i) em primeiro lugar, Aristóteles é, indubitavelmente, uma das principais referências teóricas da educação hodierna e (ii) a discussão sobre virtudes, educação moral ou ética não pode preterir os escritos do Estagirita. Estas duas razões justificam a escolha do filósofo e, por certo, nos dará elementos para pensar aspectos da educação moral; afinal, os valores morais indicam a necessidade de compreensão de fundamentos filosóficos e, neste sentido, uma dissertação que se pauta na filosofia da educação não poderia indicar outro caminho para a sua fundamentação. Cabe destacar que Aristóteles viveu no século IV a. C., logo, a sociedade mudou de forma significativa até os dias atuais. Considerando que no período do Estagirita, a escravidão era comum, por exemplo, evidente que a discussão de conteúdos do autor deve ser ponderada em relação às transformações sociais. Mesmo assim, no que se refere às virtudes, vemos a atualidade do filósofo ao pensar o modelo de sociedade já cunhado por Platão na obra *A República*. É na *Política* que Aristóteles apresenta o seu ideal de homem e de educação, para o contexto da antiguidade.

Pesquisas em educação, grosso modo, mesmo no contexto de filosofia da educação, muitas vezes são feitas por meio de outros autores também fundamentais, como Platão, por exemplo<sup>8</sup>. Então, qual a contribuição de Aristóteles

---

<sup>8</sup> Ver, por exemplo, as dissertações de Mestrado de Alves (2010) e de Lazarini (2007).

para uma pesquisa em educação? O Estagirita se preocupou efetivamente com a educação de seu tempo? O que justifica a utilização deste autor em uma pesquisa realizada junto à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador?

Veremos, ao longo deste capítulo, que Aristóteles se ocupou de discussões em torno do homem e, por conseguinte, a dimensão da educação está assegurada em sua argumentação. O autor de *A Metafísica* afirmou que “o homem é por natureza um animal social” (ARISTÓTELES, 1985, p. 23). Esta aceção já aponta para a importância dele para a educação; afinal, como pensar a educação senão por meio da discussão sobre o homem e suas relações em sociedade? Educação, neste sentido, ultrapassa a dimensão da escola e, evidente que a educação formal é fundamental para o desenvolvimento das virtudes do homem, mas, antes, a educação no sentido do humano, foco de Aristóteles, é anterior e, por certo, justifica a formação daquele que chamamos protagonista da sociedade.

Existe relação entre a formação do educador e os escritos de Aristóteles sobre virtudes? Considerando de que este capítulo não tratará da questão da formação do educador, é preciso esclarecer, de antemão, que o pano de fundo da análise das virtudes será a formação do educador, dada a importância deste protagonista para esta dissertação em se tratando da educação moral.

A educação moral, foco do segundo capítulo, pressupõe base de fundamentos em torno das virtudes e, neste sentido, iniciar a construção deste capítulo por meio da análise que o Estagirita faz da excelência moral constitui-se de estratégia que pretende conferir coerência interna à dissertação como um todo. Passamos, pois, a discutir, no próximo item, a construção da excelência moral a partir de Aristóteles.

## **1.2. A construção da excelência moral**

Aristóteles (1985, p. 17) inicia sua obra, *Ética a Nicômacos*, afirmando que todas as artes, todas as indagações, todas as ações e todos os propósitos objetivam algum bem. Ele concorda com a ideia de que “o bem é aquilo a que todas as coisas visam<sup>9</sup>”. Contudo, aponta que existe diversidade entre as finalidades: “algumas são

---

<sup>9</sup> No livro *Ética a Nicômacos*, nas notas (terceira nota / p. 213), consta que essa ideia é provavelmente de Éudoxos.

atividades, outras são produtos distintos das atividades de que resultam” (ARISTÓTELES, 1985, p. 17).

O filósofo destaca o bem (entenda-se: “o melhor dos bens”) como a finalidade que desejamos por si mesma e questiona se o conhecimento deste bem tem grande influência sobre a vida humana. Explicita que é um dever tentarmos definir o que é este bem, e de que ciências ou atividades é o objeto. Aristóteles aponta que aparentemente o bem é “o objeto da ciência mais imperativa e predominante sobre tudo” (ARISTÓTELES, 1985, p. 17) - a ciência política.

Parece que ela é a ciência política, pois esta determina quais são as demais ciências que devem ser estudadas em uma cidade, e quais são os cidadãos que devem aprendê-las, e até que ponto; e vemos que mesmo as atividades tidas na mais alta estima se incluem entre tais ciências, como por exemplo a estratégia, a economia e a retórica. Uma vez que a ciência política usa as ciências restantes e, mais ainda, legisla sobre o que devemos fazer e sobre aquilo de que devemos abster-nos, a finalidade desta ciência inclui necessariamente a finalidade das outras, e então esta finalidade deve ser o bem do homem. (ARISTÓTELES, 1985, p. 17)

O Estagirita evidencia que o desígnio da ciência política é o bem do homem; compreendemos como o bem derradeiro, já que todas as artes, todas as indagações, todas as ações e todos os propósitos de todas as ciências ou atividades dirigem, direta ou indiretamente, a ele. Mas que bem é esse? Aristóteles (1985, p. 19) assinala que a maioria das pessoas determina o bem como a felicidade. Entretanto, esta ideia nos leva a outro questionamento: o que é a felicidade? O filósofo aponta que há divergências em relação à definição desta, principalmente entre a maioria das pessoas e os sábios.

A maioria pensa que se trata de algo simples e óbvio, como o prazer, a riqueza ou as honrarias; mas até as pessoas componentes da maioria divergem entre si, e muitas vezes a mesma pessoa identifica o bem com coisas diferentes, dependendo das circunstâncias – com a saúde, quando ela está doente, e com a riqueza quando empobrece; cômicas, porém, de sua ignorância, elas admiram aqueles que propõem alguma coisa grandiosa e acima de sua compreensão. Há quem pense que além destes muitos bens há um outro, bom por si mesmo, e que também é a causa de todos os outros. (ARISTÓTELES, 1985, p. 19)

Como visto, a maioria das pessoas associa o bem – entenda-se: “a felicidade”-, com o prazer. De acordo com Aristóteles (1985, p. 20), “é por isto que eles apreciam a vida agradável”. O Estagirita evidencia que existem três tipos

principais de vida: o primeiro diz respeito à vida baseada no prazer, o segundo trata da vida política e o terceiro da vida contemplativa.

Aristóteles (1985, p. 20) argumenta que as pessoas mais qualificadas e atuantes associam a felicidade com as honrarias, pois “estas são o objetivo da vida política”. No entanto, o filósofo destaca sua consideração a respeito delas:

(...) as honrarias dependem mais daqueles que as concedem que daqueles que as recebem, ao passo que intuimos que o bem é algo pertencente ao seu possuidor e que não lhe pode ser facilmente tirado. (ARISTÓTELES, 1985, p. 20)

Para além disto, de acordo com o Estagirita, algumas pessoas perseguem as honrarias com o intuito de que seus méritos sejam reconhecidos. O filósofo de *A Metafísica* parece concordar com essa maneira de buscar o reconhecimento, pois compreende que as pessoas que escolhem essa forma de procura entendem que a excelência é sempre melhor:

(...) ao menos eles procuram ser honrados por pessoas de discernimento, e entre aquelas que os conhecem, e com fundamento em sua própria excelência. De acordo com eles, então, de qualquer modo a excelência é obviamente melhor. (ARISTÓTELES, 1985, p. 20)

Quanto à Forma do bem, o autor de *A Metafísica* considera que “o bem não é uma generalidade correspondente a uma Forma única” (ARISTÓTELES, 1985, p. 22). Por conseguinte, parece que não podemos caracterizar o bem quanto a sua forma, uma vez que, de acordo com o Estagirita, mesmo que existisse um único bem, ele não poderia ser praticado ou atingido pelo homem. Aristóteles (1985, p. 22) pondera que algumas pessoas podem pensar que vale a pena conhecer o bem - entenda-se: “aquele que diz respeito ao predicado universal dos bens” (ARISTÓTELES, 1985, p. 22), - visando aos bens praticáveis e atingíveis. O filósofo considera que utilizando o conhecimento deste bem como modelo podemos conhecer melhor os bens que são bons para nós e conhecendo-os, podemos atingi-los. Embora reconheça uma certa possibilidade neste argumento, o autor de *A Poética* aponta que ele “parece colidir com o método científico” (ARISTÓTELES, 1985, p. 22), uma vez que “todas as ciências, com efeito, embora visem a algum bem e procurem suprir-lhe as deficiências, deixam de lado o conhecimento da Forma do bem” (ARISTÓTELES, 1985, p. 22).

Já em relação à natureza do bem, Aristóteles (1985, p. 23) assevera que a aparência do bem pode variar de acordo com o caso:

Na medicina ele é a saúde, na estratégia é a vitória, na arquitetura é a casa, e assim por diante em qualquer outra esfera de atividade, ou seja, o fim visado em cada ação e propósito, pois é por causa dele que os homens fazem tudo mais. Se há portanto um fim visado em tudo que fazemos, este fim é o bem atingível pela atividade, e se há mais de um, estes são os bens atingíveis pela atividade. (ARISTÓTELES, 1985, p. 23)

O Estagirita compreende o bem supremo como evidentemente final, visto que não há o que procurar além dele, pois ele é o fim em si mesmo, desejamo-lo por si mesmo e não porque algo ou alguma coisa o transcende.

Portanto, se há somente um bem final, este será o que estamos procurando, e se há mais de um, o mais final dos bens será o que estamos procurando. Chamamos aquilo que é mais digno de ser perseguido em si mais final que aquilo que é digno de ser perseguido por causa de outra coisa, e aquilo que nunca é desejável por causa de outra coisa chamamos de mais final que as coisas desejáveis tanto em si quanto por causa de outra coisa, e portanto chamamos absolutamente final aquilo que é sempre desejável em si, e nunca por causa de algo mais. (ARISTÓTELES, 1985, p. 23)

Podemos considerar que buscamos o bem supremo, aquele que corresponde ao bem final, não há outro bem além dele, não há o que procurar além dele, trata-se daquilo que é digno de ser perseguido por si mesmo e não por causa de outra coisa. E este bem supremo é a felicidade:

Parece que a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma, e nunca por causa de algo mais; mas as honrarias, o prazer, a inteligência e todas as outras formas de excelência, embora as escolhamos por si mesmas (escolhê-las ainda que nada resultasse delas), escolhemo-las por causa da felicidade, pensando que através delas seremos felizes. Ao contrário, ninguém escolhe a felicidade por causa das várias formas de excelência, nem, de um modo geral, por qualquer outra coisa além dela mesma. (ARISTÓTELES, 1985, p. 23)

Aristóteles (1985, p. 24) considera que a felicidade é autossuficiente, pois pode ser definida como “aquilo que, em si, torna a vida desejável por não ser carente de coisa alguma”. Concordamos com o filósofo na medida em que compreendemos a felicidade como o fim a que visam todas as ações, como uma maneira de viver bem.

O Estagirita, procurando definir a felicidade, considera importante determinar a função própria do homem. Observa que para tudo que tem uma função ou atividade, o bem e a perfeição residem na função. Assim, assinala que um critério idêntico pode ser aplicado ao homem. Na busca de algo peculiar nele, Aristóteles (1985, p. 24) exclui as atividades vitais de nutrição e crescimento e a atividade vital da sensação, pois destas participam também os outros animais. Destaca, então, a atividade vital do elemento racional do homem, “uma parte deste é dotada de razão no sentido de ser obediente a ela, e a outra no sentido de possuir a razão e de pensar” (ARISTÓTELES, 1985, p. 24). O filósofo utiliza a expressão “atividade vital do elemento racional” como o exercício ativo do elemento racional, “então, se a função do homem é uma atividade da alma por via da razão e conforme a ela, e se dizemos que “uma pessoa” e “uma pessoa boa” têm uma função do mesmo gênero” (ARISTÓTELES, 1985, p. 24), logo, podemos compreender que a qualificação a respeito da excelência é acrescentada ao nome da função. Por exemplo, a função de um educador é educar, mas a de um bom educador é educador bem. Neste sentido, o que está em jogo quanto à função exercida pelo homem é a dimensão da alma na consideração da razão, com vistas à garantia da qualidade da atividade. O Estagirita afirma que “o bem para o homem vem a ser o exercício ativo das faculdades da alma de conformidade com a excelência, e se há mais de uma excelência, de conformidade com a melhor e mais completa entre elas.” (ARISTÓTELES, 1985, p. 24).

O Estagirita aponta que alguns bens são descritos como exteriores, enquanto outros são descritos como pertinentes à alma ou ao corpo. Destaca os bens pertinentes à alma e sua compreensão sobre eles: “Chamamos geralmente os bens pertinentes à alma de bens no verdadeiro sentido da palavra e no mais alto grau, e atribuímos à própria alma as ações e atividades psíquicas” (ARISTÓTELES, 1985, p. 25).

Aristóteles (1985, p. 26) define a felicidade como “a atividade conforme à excelência”. Afirma que a vida de atividade conforme a excelência é agradável em si, e nesta perspectiva, justifica o prazer como uma disposição da alma e o agradável para cada pessoa como aquilo que cada uma ama; “por exemplo, um cavalo dá prazer a um apreciador de cavalos, (...) do mesmo modo que atos justos são agradáveis a quem ama a justiça e (...) atos caracterizados pela excelência dão prazer a quem ama a excelência”. O filósofo evidencia que as atividades conforme a

excelência levam à felicidade, e as atividades contrárias a ela levam à situação oposta.

Considerando que a excelência aristotélica não se aproxima da tese da educação aristocrática segundo Mendonça (2009), ainda assim, faremos uma pequena consideração a respeito desta concepção educacional. A compreensão da felicidade como excelência remete também à dimensão aristocrática, já que o termo excelência deriva da raiz grega *aristós* e, nesse sentido, buscar a felicidade é, em última instância, buscar a excelência. Esta dissertação não tem como tema a educação aristocrática, mas não podemos preterir esta acepção em se tratando do filósofo grego. Por educação aristocrática, Mendonça (2009) define a educação do indivíduo solitário, o que não significa dizer individualista, mas, por certo, uma educação individual. A educação aristocrática é, por assim dizer, educação da solidão, educação da excelência individual.

Retomamos a busca pela definição da felicidade para o Estagirita; para ele, a felicidade é considerada algo louvável e perfeito, é um primeiro princípio, “pois todas as outras coisas que fazemos são feitas por causa dela, e sustentamos que o primeiro princípio e causa dos bens é algo louvável e divino” (ARISTÓTELES, 1985, p. 31).

Aristóteles (1985, p. 32) define a excelência humana como a excelência da alma e não do corpo e se refere à felicidade como uma atividade da alma. Consideramos importante destacar que o filósofo compreende a alma como constituída de uma parte irracional e de outra dotada de razão. Além disto, ele assinala que a excelência se distingue em duas espécies: intelectual (a sabedoria, a inteligência e o discernimento, por exemplo, são formas de excelência intelectual) e moral (a liberalidade e a moderação, por exemplo).

O Estagirita aponta que a excelência intelectual desenvolve-se por meio da instrução e é por isto que ela demanda experiência e tempo. Já a excelência moral é produto do hábito. Aristóteles (1985) explicita que “nenhuma das várias formas de excelência moral se constitui em nós por natureza, pois nada que existe por natureza pode ser alterado pelo hábito”. (ARISTÓTELES, 1985, p. 35). “(...) nem por natureza nem contrariamente à natureza a excelência moral é engendrada em nós, mas a natureza nos dá a capacidade de recebê-la, e esta capacidade se aperfeiçoa com o hábito”. (ARISTÓTELES, 1985, p. 35).

O filósofo observa que a primeira faculdade que recebemos por natureza, dentre tantas, é a potencialidade, e só depois ostentamos a atividade. Ele cita como exemplo os sentidos: (...) “não foi por ver repetidamente ou repetidamente ouvir que adquirimos estes sentidos; ao contrário, já os tínhamos antes de começar a usufruí-los, e não passamos a tê-los por usufruí-los” (ARISTÓTELES, 1985, p. 35). Mas em relação às várias formas de excelência moral, o Estagirita aponta que adquirimo-las na prática:

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, 1985, p. 35)

Neste sentido, parece que a prática pode determinar os bons e os maus construtores, assim como os citaristas que tocam bem e os que tocam mal. Muito embora a discussão de Aristóteles sobre a potencialidade remeta à dimensão das virtudes, aproveitamos o ensejo para argumentar que no processo educacional não é diferente, isto é, a educação tem por finalidade empreender a transformação do homem e, neste sentido, não se nasce com as disposições desenvolvidas, mas é tarefa da educação cumprir essa meta. Também não se concebe o homem como um ser determinado, seja bom ou mau, mas, é a sociedade que possibilita a sua transformação. Assim é a prática de hábitos em que precisamos nos relacionar com outras pessoas que nos torna justos ou injustos, concupiscentes ou moderados, corajosos ou covardes. Interessante pensar que a ação nos conduz a excelência; assim, parece possível compreender que aprendemos a ser (moralmente) excelentes, não nascemos bem ou mal dotados para isto ou aquilo, daí a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem.

(...) nossas disposições morais resultam das atividades correspondentes às mesmas. É por isto que devemos desenvolver nossas atividades de uma maneira predeterminada, pois nossas disposições morais correspondem às diferenças entre nossas atividades. Não será pequena a diferença, então, se formarmos os hábitos de uma maneira ou de outra desde nossa infância; ao contrário, ela será muito grande, ou melhor, decisiva. (ARISTÓTELES, 1985, p. 36)

Aristóteles (1985, p. 36) examina a natureza das ações (ou seja, como devemos praticá-las) e observa que as ações determinam a natureza das

disposições morais que se criam. O filósofo aponta que “a excelência moral é constituída, por natureza, de modo a ser destruída pela deficiência e pelo excesso” (ARISTÓTELES, 1985, p. 37). Para esta aclaração, utiliza como exemplo o vigor e a saúde e justifica que é preciso explicar o invisível recorrendo à evidência do visível: (...) “os exercícios excessivos ou deficientes destroem igualmente o vigor, e de maneira idêntica os alimentos de mais ou de menos destroem a saúde, ao passo que seu uso em proporções adequadas produz, aumenta e conserva aquele e esta” (ARISTÓTELES, 1985, p. 37). É desta maneira que o Estagirita pondera a importância do meio termo, elucidando que acontece com a moderação, a coragem e outras formas de excelência moral o mesmo que acontece no caso do vigor e da saúde:

O homem que evita e teme tudo e não enfrenta coisa alguma, torna-se um covarde; em contraste, o homem que nada teme e enfrenta tudo torna-se temerário; da mesma forma, o homem que se entrega a todos os prazeres e não se abstém de qualquer deles torna-se concupiscente, enquanto o homem que evita todos os prazeres, como acontece com os rústicos, torna-se de certo modo insensível; a moderação e a coragem, portanto, são destruídas pela deficiência e pelo excesso, e preservadas pelo meio termo. (ARISTÓTELES, 1985, p. 37)

Compreendemos, portanto, que o meio termo é o principal foco da excelência moral, já que se distancia dos extremos falta – excesso. Aristóteles (1985, p. 37) evidencia que a excelência moral se relaciona com o prazer e o sofrimento, “é por causa do prazer que praticamos más ações, e é por causa do sofrimento que deixamos de praticar ações nobilitantes”. O filósofo destaca que as várias formas de excelência moral se relacionam com as ações e as emoções, e que toda ação e toda emoção são acompanhadas de prazer ou de sofrimento, e é pelo mesmo motivo que a excelência moral se relaciona com os prazeres e os sofrimentos.

Demos por dito, então, que a excelência moral está relacionada com o prazer e o sofrimento, e que ela é exalçada pelas ações nas quais sobressai, e que, se as ações são praticadas de maneira diferente, ela é destruída, e também que os atos nos quais ela sobressai são aqueles nos quais ela se realizou plenamente. (ARISTÓTELES, 1985, p. 39)

Na busca da definição da excelência moral, o Estagirita assinala que as manifestações da alma são de três espécies - emoções, faculdades e disposições, e que a excelência moral é uma delas. Vejamos o que ele entende por cada espécie:

(...) Por emoções quero significar os desejos, a cólera, o medo, a temeridade, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, a saudade, o ciúme, a emulação, a piedade, e de um modo geral os sentimentos acompanhados de prazer ou sofrimento; por faculdades quero significar as inclinações em virtude das quais dizemos que somos capazes de sentir as emoções – por exemplo, a faculdade de ficar encolerizado, de sentir pena ou piedade; por disposições quero 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, 1985, p. 40)

Este posicionamento do Estagirita nos oferece elementos para pensarmos duas questões relativas à formação do educador, tema que será desenvolvido no terceiro capítulo. A primeira refere-se ao sentido da disposição na consideração de que se trata do desenvolvimento da excelência moral, isto é, o educador frente ao desafio de trabalhar as faculdades tem em seu bojo a possibilidade de mensuração das emoções e das ações na busca do meio termo. Em segundo lugar, é preciso esclarecer que o educador também se encontra em um processo de busca pela excelência durante toda a vida e, neste sentido, permanece em constante formação, já que precisa encontrar o meio termo nas suas próprias faculdades para alcançar a excelência, além de pensar nisto para seus educandos. Este é um dos principais aspectos a ser desenvolvido no terceiro capítulo desta dissertação na busca de resposta à questão: quais os desafios para a formação do educador na consideração de virtudes aristotélicas, em se tratando de educação moral?

Aristóteles (1985, p. 40) observa que a excelência moral e a deficiência moral não são emoções e que não somos chamados bons ou maus com fundamento em nossas emoções, mas com fundamento em nossa excelência ou deficiência moral, “(...) (um homem não é louvado por estar atemorizado ou encolerizado, nem é censurado simplesmente por estar encolerizado, mas por estar encolerizado de certa maneira); somos louvados ou censurados por nossa excelência ou por nossa deficiência moral”.

Da mesma maneira, o filósofo considera que as várias formas de excelência moral não são faculdades, pois não é pela simples faculdade de sentir as emoções que somos chamados bons ou maus; (...) “temos as faculdades por natureza, mas não é por natureza que somos bons ou maus” (ARISTÓTELES, 1985, p. 40).

Portanto, o Estagirita define a excelência moral quanto ao seu gênero como uma disposição. Quanto à espécie de disposição que ela é, Aristóteles (1985, p. 41) observa que “cada uma das formas de excelência moral, além de proporcionar boas

condições à coisa a que ela dá excelência, faz com que esta mesma coisa atue bem”. Cita como um dos exemplos a excelência dos olhos que “faz com que tanto os olhos quanto a sua atividade sejam bons, pois é graças à excelência dos olhos que vemos bem”. Assim, conclui que a excelência moral do homem também é uma disposição que o torna bom e o leva a realizar bem a sua função. O que significa tornar a pessoa boa? Qual o sentido do meio termo neste propósito?

O filósofo ressalta o que entende por 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. (ARISTÓTELES, 1985, p. 41)

Compreendemos que o meio termo é sempre melhor; o meio termo em relação a nós. Esta questão será retomada no terceiro capítulo. Aristóteles (1985, p. 42) aponta “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”. O filósofo pondera que o excesso e a falta são características da deficiência moral, e que o meio termo é uma característica da excelência moral.

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, 1985, p. 42)

Por conseguinte, entendemos que a excelência moral diz respeito à disposição de caráter do educando e também do educador, na medida em que são dotados de racionalidade. O uso da razão é o elemento da nobreza do homem ou, em outros termos, a razão diz respeito àquilo que humaniza o homem e o eleva a excelência moral. Portanto, a excelência moral é um meio termo e sua principal característica é visar às situações intermediárias nas emoções e nas ações. A partir da análise da excelência moral como condição para a compreensão e exercício de qualquer virtude, passamos ao exame da justiça aristotélica.

### 1.3. A justiça

Neste item analisaremos a justiça aristotélica a fim de subsidiar a discussão que será feita posteriormente sobre a formação do educador no contexto da educação moral. Entendemos que é absolutamente necessária a compreensão da justiça, dado se tratar de uma das principais virtudes do homem. No contexto escolar, seja na formação do educador ou na vivência do educando, situações injustas são experimentadas e, portanto, a hipótese da justiça encontra terreno fértil de desenvolvimento. Todavia, questionamos, em que consiste a justiça? Será que os educadores têm uma formação que considera as virtudes tal como temos desenvolvido ao longo destas reflexões? Quais os impactos da ausência de uma formação sólida sobre as virtudes, especialmente aquelas relacionadas a excelência moral no contexto da educação? Estas questões serão retomadas por ocasião do segundo e terceiro capítulos, no entanto, destacamos a importância da fundamentação conceitual sobre a justiça em Aristóteles de forma propedêutica.

Aristóteles (1985, p. 91) inicia sua análise sobre a justiça considerando também a injustiça e investigando quais são as espécies de ações com as quais ambas se relacionam, que espécie de meio termo é a justiça, e entre quais extremos o ato justo é o meio termo. Inicialmente, assume a definição de justiça e injustiça da maioria das pessoas:

Observamos que, segundo dizem todas as pessoas, a justiça é a disposição da alma graças à qual elas se dispõem a fazer o que é justo, a agir justamente e a desejar o que é justo; de maneira idêntica, diz-se que a injustiça é a disposição da alma graças à qual elas agem injustamente e desejam o que é injusto. (ARISTÓTELES, 1985, p. 91)

O filósofo assevera que podemos caracterizar como pessoas injustas aquelas que infringem a lei e aquelas que são ambiciosas e iníquas. Por outro lado, as pessoas que cumprem a lei e as pessoas corretas são caracterizadas como justas. “O justo, então, é aquilo que é conforme à lei e correto, e o injusto é o ilegal e iníquo” (ARISTÓTELES, 1985, p. 92). Evidente que a noção da lei que se tinha no período clássico não pode ser pensada como equivalente nos tempos hodiernos. A equiparação do justo no sentido legal diz respeito a leis justas. Temos leis hoje que são construídas por influência de segmentos minoritários e a partir de interesses que

não dizem respeito ao bem comum, logo, pensar o justo no sentido legal não necessariamente encontra fundamento nos dias atuais.

Neste sentido, o Estagirita argumenta que de certo modo todos os atos em conformidade com a lei são justos, já que “as leis visam ao interesse comum a todas as pessoas” (ARISTÓTELES, 1985, p. 92). O autor de *A Poética* define como atos justos aqueles “que tendem a produzir e preservar a felicidade, e os elementos que a compõem, para a comunidade política” (ARISTÓTELES, 1985, p. 92). Desta maneira:

(...) a lei determina igualmente que ajamos como agem os homens corajosos (ou seja, que não desertemos de nosso posto, nem fuçamos, nem nos desvencilhemos de nossas armas), e como os homens moderados (ou seja, que não cometamos o adultério nem ultrajes), e como os homens amáveis (ou seja, que não agridamos os outros, nem falemos mal deles), e assim por diante em relação às outras formas de excelência moral, impondo a prática de certos atos e proibindo outros; as determinações das leis bem elaboradas são boas e as das leis elaboradas apressadamente não chegam a ser igualmente boas. (ARISTÓTELES, 1985, p. 92)

Por conseguinte, parece que a ideia de justo está diretamente relacionada com a ideia de lei (entenda-se: a lei da comunidade política). Assim, visto que o interesse maior da lei é o bem comum, então os atos justos foram pensados para resguardar a felicidade. Mas quem pensou nestes atos e os determinou? E por que pensou deste modo? Parece que eles são ensinados e ensina-se também como escolher entre atos justos e injustos e, o que parece ser mais importante, o autocontrole diante das circunstâncias. Esta tarefa, por sua vez, parece ser dividida entre a família e o educador. Neste sentido, é a lei que estabelece o que é ser justo: é ser corajoso, moderado, amável. E como é ser justo: não podemos fugir, trair, agredir.

Nesta direção, Aristóteles (1985, p. 93) aponta a justiça como a excelência moral perfeita, principalmente em relação ao próximo. Portanto, ela é compreendida como a mais elevada forma de excelência moral.

Com efeito, a justiça é a forma perfeita de excelência moral porque ela é a prática efetiva da excelência moral perfeita. Ela é perfeita porque as pessoas que possuem o sentimento de justiça podem praticá-la não somente em relação a si mesmas como também em relação ao próximo. (ARISTÓTELES, 1985, p. 93)

O filósofo elucida que somente a justiça, entre todas as formas de excelência moral, é considerada o “bem dos outros” (ARISTÓTELES, 1985, p. 93), pois ela se relaciona com o próximo, (...) “faz o que é vantajoso para os outros, quer se trate de um governante, quer se trate de um companheiro da comunidade” (ARISTÓTELES, 1985, p. 93). Para o Estagirita, o pior dos homens é aquele que faz uso de sua deficiência moral tanto em relação a si mesmo quanto em relação aos outros, e o melhor dos homens não é aquele que pratica sua excelência moral em relação a si mesmo, mas sim em relação aos outros. Como pensar esta noção de justiça na atividade docente? Vemos a importância de Aristóteles para a educação; afinal, não se deve pensar em si sem considerar o outro. Aristóteles aponta que a justiça é a excelência moral inteira e a injustiça, a deficiência moral inteira.

Retomando a análise da injustiça, o filósofo indica a existência desta na medida em que existem pessoas que, ao agirem de maneira incorreta, manifestam em ação as outras formas de deficiência moral sem ser ao mesmo tempo ambiciosas, por exemplo, “o homem que em combate se desvencilha de seu escudo por covardia, ou que fala asperamente por irascibilidade, ou que deixa de ajudar financeiramente um amigo por avareza” (ARISTÓTELES, 1985, p. 94). Já as pessoas ambiciosas de fato, não manifestam, na maioria das vezes, qualquer uma das formas de deficiência moral, e nem todas juntas, mas demonstram alguma espécie de maldade e injustiça.

A aceção de injustiça apresentada acima diz respeito ao sentido amplo do termo. O filósofo indica a existência de outra espécie de injustiça, em sentido estrito, que apresenta o mesmo nome e a mesma natureza da primeira, da qual ela é uma parte, porque sua definição se enquadra no mesmo gênero.

(...) ambas as espécies de injustiças se manifestam na convivência entre as pessoas, mas uma se relaciona com a honra, ou com o dinheiro, ou com a segurança (ou seja qual for o nome, se pudermos empregá-lo para englobar todas estas coisas) e sua motivação é o prazer decorrente do ganho, enquanto a outra se relaciona com tudo que está na esfera de ação do homem bom. (ARISTÓTELES, 1985, p. 94)

Como visto, as duas espécies de injustiça se manifestam nas relações entre as pessoas, mas diferem nos interesses. Aristóteles (1985, p. 94) examina a justiça e a injustiça em sentido restrito e lembra que a análise deve considerar desde o início que a justiça e a injustiça neste sentido são parte da justiça e da injustiça em

sentido amplo, respectivamente. Assim como a análise do que é justo e do que é injusto.

O Estagirita explicita que:

(...) uma das espécies de justiça em sentido estrito e do que é justo na acepção que lhe corresponde, é a que se manifesta na distribuição de funções elevadas de governo, ou de dinheiro, ou das outras coisas que devem ser divididas entre os cidadãos que compartilham dos benefícios outorgados pela constituição da cidade, pois em tais coisas uma pessoa pode ter uma participação desigual ou igual à de outra pessoa; a outra espécie é a que desempenha uma função corretiva nas relações entre as pessoas (ARISTÓTELES, 1985, p. 95).

O filósofo apresenta duas espécies de justiça com significado estrito: a justiça distributiva e a justiça corretiva. A primeira relaciona-se com a esfera pública e a segunda com a esfera privada. Nesta direção, a justiça distributiva, por meio da proporcionalidade, oferece o que é justo a cada parte considerando uma grande dimensão (a sociedade como um todo), e a justiça corretiva busca corrigir injustiças em casos singulares.

A justiça corretiva, por sua vez, se subdivide em duas: relações voluntárias e relações involuntárias. De acordo com o filósofo de *A Política*, as relações voluntárias têm como exemplo a venda, a compra, o empréstimo a juros, o penhor, o empréstimo sem juros, o depósito e a locação. Tratam-se de relações voluntárias porque sua origem é voluntária. Já nas relações involuntárias, algumas são sub-reptícias, como por exemplo o furto, o adultério, o envenenamento, o lenocínio, o desvio de escravos, o assassinio traiçoeiro e o falso testemunho, e outras são violentas, como o assalto, a prisão, o homicídio, o roubo, a mutilação, a injúria e o ultraje.

Aristóteles (1985) aponta que o justo, por conseguinte, é uma das espécies do gênero proporcional e assinala que a proporcionalidade não é uma propriedade apenas das quantidades numéricas, e também da quantidade em geral.

Com efeito, a proporção é uma igualdade de razões, envolvendo no mínimo quatro elementos (é evidente que a proporção descontínua envolve quatro elementos, mas acontece o mesmo com a proporção contínua, pois ela usa um elemento como se se tratasse de dois e o menciona duas vezes; por exemplo, “a linha A está para a linha B assim como a linha B está para a linha C”; a linha B foi mencionada então duas vezes, de tal forma que se a linha B for considerada duas vezes os elementos proporcionais serão quatro); o justo envolve também quatro elementos no mínimo, e a razão entre um par de elementos é igual à razão existente entre o outro par, pois

há uma distinção equivalente entre as pessoas e as coisas. (ARISTÓTELES, 1985, p. 96)

É desta maneira que o Estagirita evidencia a propriedade proporcional da justiça distributiva. Aristóteles (1985, p. 96) diz que “o princípio da justiça distributiva é a conjunção do primeiro termo de uma proporção com o terceiro, e do segundo com o quarto, e o justo nesta acepção é o meio termo entre dois extremos desproporcionais, já que o proporcional é um meio termo, e o justo é o proporcional”. O filósofo adverte que “a justiça distributiva não é uma proporção contínua, pois seus segundo e terceiro termos – alguém que recebe parte de alguma coisa e uma participação na coisa – não constituem um mesmo elemento” (ARISTÓTELES, 1985, p. 97). Isto significa que a distribuição em se tratando da justiça não deve ser pensada como oferta no sentido aleatório, mas parte de princípios que aglutinam a justiça, neste caso, a busca do termo médio.

Compreendemos, portanto, que o justo nesta definição é o proporcional, e o injusto é o que infringe a proporcionalidade. A outra espécie de justiça destacada pelo filósofo é a corretiva, que pode se manifestar nas relações voluntárias e nas involuntárias.

Esclarecemos o sentido do público e do privado para os gregos do período clássico. Aquilo que diz respeito ao bem comum, isto é, aos participantes da *Pólis* relaciona-se ao público e, por outro lado, o que se destaca por singularidades diz respeito ao interesse privado. É nesta perspectiva que a justiça corretiva deverá ser o instrumento de aplicação para este segundo tipo de justiça, da mesma forma que a proporcionalidade é a medida da justiça distributiva.

Aristóteles argumenta que a justiça corretiva é o meio termo entre perda e ganho e explica esta ideia utilizando como exemplo o juiz:

É por isto que, quando ocorrem disputas, as pessoas recorrem a um juiz, e ir ao juiz é ir à justiça, porque se quer que o juiz seja como se fosse a justiça viva; e elas procuram o juiz no pressuposto de que ele é uma pessoa “equidistante”, e em algumas cidades os juizes são chamados de “mediadores”, no pressuposto de que, se as pessoas obtêm o meio termo, elas obtêm o que é justo. (ARISTÓTELES, 1985, p. 98)

O filósofo assevera que algumas pessoas ponderam que a reciprocidade é justa de forma incondicional e elas definem a justiça irrestrita como reciprocidade.

Mas Aristóteles pondera que a reciprocidade não se identifica nem com a justiça distributiva nem com a corretiva:

Realmente, em muitos casos a reciprocidade e a justiça corretiva divergem – por exemplo, se uma autoridade fere uma pessoa qualquer, tal autoridade não deve ser ferida pela pessoa em retaliação; se, porém, uma pessoa qualquer fere uma autoridade, tal pessoa deve ser não somente ferida, mas também punida. (ARISTÓTELES, 1985, p. 99)

Assim, consideramos a prática da reciprocidade como uma forma de justiça caracterizada pela troca em que demonstramos gratidão retribuindo de alguma forma a quem nos prestou serviços, na maioria das vezes oferecendo outros tipos de serviços. A troca parece ser o que mantém essa forma de justiça. Para o Estagirita, “a justiça é a observância do meio termo, mas não de maneira idêntica à observância de outras formas de excelência moral, e sim porque ela se relaciona com o meio termo, enquanto a injustiça se relaciona com os extremos” (ARISTÓTELES, 1985, p. 101). O filósofo de *A Política* compreende a justiça como a qualidade que possibilita determinar que uma pessoa está predisposta a fazer aquilo que é justo por sua própria escolha, e quando precisa dividir alguma coisa entre si mesma e outra pessoa, ou ainda entre duas pessoas, está disposta a repartir igualmente, sem reservar mais a si mesma e menos à outra pessoa ou menos a si mesma e mais à outra pessoa, “dar a cada pessoa o que é proporcionalmente igual” (ARISTÓTELES, 1985, p. 101), agindo da mesma forma em relação à divisão entre duas outras pessoas. Por outro lado, Aristóteles argumenta que a justiça está relacionada identicamente com o injusto, que é excesso e falta, contrário à proporcionalidade. Por esta razão a injustiça é entendida como excesso e falta, na consideração de que ela leva ao excesso e à falta. “No ato injusto, ter muito pouco é ser tratado injustamente, e ter demais é agir injustamente” (ARISTÓTELES, 1985, p. 101).

Sobre a justiça política, o filósofo assevera que ela é em parte natural e em parte legal; “são naturais as coisas que em todos os lugares têm a mesma força e não dependem de as aceitarmos ou não, e é legal aquilo que a princípio pode ser determinado indiferentemente de uma maneira ou de outra, mas depois de determinado já não é indiferente” (ARISTÓTELES, 1985, p. 103).

Aristóteles explicita que as coisas que são justas por decisões humanas não são as mesmas em todos os lugares, “já que as constituições não são também as

mesmas, embora haja apenas uma que em todos os lugares é a melhor por natureza” (ARISTÓTELES, 1985, p. 103).

O Estagirita esclarece que é um erro pensar que para conhecer o que é justo e o que é injusto é preciso ser sábio, “porque não é difícil entender dos assuntos de que tratam as leis (embora eles não constituam o que é justo senão acidentalmente)” (ARISTÓTELES, 1985, p. 108). Afirma que não é fácil ser justo, por isto não depende de cada pessoa agir injustamente. O filósofo explicita que saber praticar as ações e realizar as distribuições para serem justas “é uma conquista maior” (ARISTÓTELES, 1985, p. 108).

Aristóteles (1985, p. 109) argumenta sobre a equidade e o equitativo e suas relações com a justiça e o justo respectivamente:

De fato, a justiça e a equidade, quando examinadas, nem parecem ser absolutamente as mesmas nem são especificamente diferentes. Às vezes louvamos aquilo que é equitativo e as pessoas equitativas (aplica-se o termo “equitativo” à guisa de louvor mesmo em relação a outras formas de excelência moral em vez de “bom”, querendo dizer com “mais equitativo” que uma coisa é melhor), e às vezes, quando examinamos logicamente o assunto, parece estranho que o equitativo, apesar de ser diferente do justo seja ainda assim louvável; com efeito, se os dois são diferentes ou o justo ou o equitativo não é bom, e se ambos são bons, eles são a mesma coisa. (ARISTÓTELES, 1985, p. 109)

O Estagirita aponta que o equitativo, apesar de superar a ideia de uma simples espécie de justiça, é em si mesmo justo, é peculiarmente diferente da justiça e não é por isto que é melhor do que o justo. “A justiça e a equidade são portanto a mesma coisa, embora a equidade seja melhor” (ARISTÓTELES, 1985, p. 109). Podemos assim nos questionar: em que sentido a equidade é melhor do que a justiça? O equitativo é o justo, mas não o justo de acordo com a lei, e sim um corretivo da justiça legal.

A razão é que toda lei é de ordem geral, mas não é possível fazer uma afirmação universal que seja correta em relação a certos casos particulares. Nestes casos, então, em que é necessário estabelecer regras gerais, mas não é possível fazê-lo completamente, a lei leva em consideração a maioria dos casos, embora não ignore a possibilidade de falha decorrente desta circunstância. (ARISTÓTELES, 1985, p. 109)

Neste sentido, o filósofo assevera que “o equitativo é, por sua natureza, uma correção da lei onde esta é omissa devido à sua generalidade” (ARISTÓTELES, 1985, p. 109). Assim, podemos ponderar que o equitativo é de fato justo e melhor

que uma simples espécie de justiça. A partir destas considerações, o Estagirita define o que é uma pessoa equitativa:

(...) quem escolhe e pratica atos equitativos e não se atém intransigentemente aos seus direitos, mas se contenta com receber menos do que lhe caberia, embora a lei esteja do seu lado, é uma pessoa equitativa, e esta disposição é a equidade, que é uma espécie de justiça e não uma disposição da alma diferente. (ARISTÓTELES, 1985, p. 110)

Em que medida estas reflexões sobre a justiça em Aristóteles contribuem para a discussão da formação do educador? Que desafios tem o educador para o labor da educação moral na consideração deste repertório? Argumentamos que o Estagirita não só é importante para se pensar a formação do educador, como o é para a compreensão das relações que se estabelecem com os educandos, então, da mesma forma que trabalharemos os desafios para a formação do educador na consideração de virtudes aristotélicas, o destaque para a justiça e a amizade constitui-se de recorte necessário para a fundamentação do segundo capítulo desta dissertação, que versará sobre a educação moral.

Como afirmamos no início dessas reflexões, são duas as virtudes selecionadas para este exame, logo, além da justiça examinaremos agora a virtude da amizade.

#### **1.4. A amizade**

A discussão dos desafios para a formação do educador, em se tratando da educação moral, indica a necessidade, como já apontamos, de análise da amizade, além das reflexões feitas em torno da justiça. Isto porque Aristóteles diz que quando temos a amizade não necessitamos da justiça, contudo, quando temos a justiça, ainda assim, necessitamos da amizade, então, em que consiste a amizade para o filósofo e, qual o seu papel para formação do educador no contexto da educação moral?

Neste item propomo-nos a analisar a amizade a partir da *Ética a Nicômacos* de Aristóteles (1985, p. 153) que examina a natureza da amizade considerando que “ela é uma forma de excelência moral ou é concomitante com a excelência moral,

além de ser extremamente necessária à vida”. Então, questionamos: por que temos amigos? O filósofo aponta que os amigos são necessários:

De fato, ninguém deseja viver sem amigos, mesmo dispondo de todos os outros bens; achamos até que as pessoas ricas e as ocupantes de altos cargos e as detentoras do poder são as que mais necessitam de amigos; realmente, de que serve a prosperidade sem a oportunidade de fazer benefícios, que se manifesta principalmente e em sua mais louvável forma em relação aos amigos? Ou então, como pode a prosperidade ser protegida e preservada sem amigos? Quanto maior ela for, mais exposta estará aos riscos. E as pessoas pensam que na pobreza e em outros infortúnios os amigos são o único refúgio. (ARISTÓTELES, 1985, p. 153)

Por conseguinte, precisamos dos amigos para compartilhar os bons e os maus momentos da vida e, para além disto, parece que a amizade nos torna úteis e ao mesmo tempo nos protege. Qual é o sentido da conquista solitária? Será que a busca pelo bem supremo do qual falamos no início desse texto pode se restringir a uma vida caracterizada pela solidão? Aliás, será que é possível realizar esta busca sozinho? Sentimo-nos úteis na medida em que contribuímos com a procura de nossos amigos e, ao mesmo tempo, sentimo-nos protegidos na medida em que podemos contar com eles na nossa trajetória para nos aconselhar, estimular, defender e oferecer auxílio em situações difíceis. Assim, parece que a amizade nos torna melhores, nos aperfeiçoa como humanos. O filósofo de *A Poética* observa que “os amigos estimulam as pessoas na plenitude de suas forças à prática de ações nobilitantes (...) pois com amigos as pessoas são mais capazes de pensar e de agir” (ARISTÓTELES, 1985, p. 153).

O Estagirita assevera que a amizade mantém as cidades unidas e que os legisladores parecem se preocupar mais com ela do que com a justiça, isto porque se considera que a forma de justiça mais legítima é uma disposição amistosa. Por conseguinte, o acordo e a harmonia parecem se assemelhar à amizade, e os legisladores esforçam-se para assegurá-los, ao mesmo tempo em que procuram afastar o facciosismo, que é a inimizade nas cidades. Neste sentido, “quando as pessoas são amigas não têm necessidade de justiça, enquanto mesmo quando são justas elas necessitam da amizade” (ARISTÓTELES, 1985, p. 153).

Aristóteles (1985, p. 154) investigou se a amizade pode se manifestar entre quaisquer pessoas, ou se pessoas más não podem ser amigas, e se há uma única espécie de amizade ou mais de uma. Para esclarecer a questão referente às várias

espécies de amizade, procurou conhecer o objeto do amor. Vejamos suas considerações:

Parece que nem todas as coisas são amadas, mas somente aquelas que merecem ser amadas, e estas são o que é bom, ou agradável, ou útil; parece, porém, que o útil é aquilo de que resulta algum bem ou prazer, de tal forma que somente o bom e o agradável merecem ser amados como fins. (ARISTÓTELES, 1985, p. 154)

O amor diz respeito a uma disposição de caráter que pode oferecer ocasião para a dimensão mais subjetiva e qualitativa deste nobre sentimento. A relação do amor com a utilidade ou mesmo com aquilo que é agradável pode fazer com que o sujeito desloque a noção do amor para o útil, de forma a perder a dimensão do sentimento.

Que será que as pessoas amam: aquilo que é realmente bom, ou o que é bom para elas? Às vezes estas duas coisas são antagônicas, e o mesmo acontece em relação ao agradável. Pensa-se que cada pessoa ama aquilo que é bom para ela, e enquanto o que é realmente bom merece ser amado irrestritamente, o que é bom apenas para uma determinada pessoa merece ser amado apenas por aquela pessoa; mas cada pessoa ama não aquilo que é realmente bom para ela, e sim o que lhe parece bom. Esta circunstância, porém, não fará diferença; teremos simplesmente de dizer que isto é “o que parece digno de ser amado”. (ARISTÓTELES, 1985, p. 154)

Então, compreendemos que amamos aquilo que é bom e agradável, mas a definição do que é bom e agradável parece relativa na esfera individual, pois se relaciona com o que cada um de nós considera bom e agradável; portanto, parece que não amamos o que é bom e agradável para todos (entenda-se: o que é “bom” no sentido irrestrito), mas o que percebemos como digno de amar.

O filósofo de *A Metafísica* explicita o que são as amizades acidentais, caracterizadas pelo interesse ou pelo prazer:

Os amigos cuja afeição é baseada no interesse não amam um ao outro por si mesmos, e sim por causa de algum proveito que obtêm um do outro. O mesmo raciocínio se aplica àqueles que se amam por causa do prazer; não é por seu caráter que gostamos das pessoas espirituosas, mas porque as achamos agradáveis. Logo, as pessoas que amam as outras por interesse amam por causa do que é bom para si mesmas, e aquelas que amam por causa do prazer amam por causa do que lhes é agradável, e não porque a outra pessoa é a pessoa que amam, mas porque ela é útil ou agradável. (ARISTÓTELES, 1985, p. 155)

Sendo assim, entendemos que nas amizades acidentais as pessoas não são amadas por ser quem são, mas porque proporcionam à outra algum proveito ou prazer. O Estagirita evidencia que “tais amizades se desfazem facilmente se as pessoas não permanecem como eram inicialmente, pois se uma delas já não é agradável ou útil a outra cessa de amá-la” (ARISTÓTELES, 1985, p. 155).

Aristóteles (1985, p. 156) elucida que “a amizade perfeita é a existente entre pessoas boas e semelhantes em termos de excelência moral”. Nessa perspectiva, as pessoas se desejam bem identicamente porque são boas em si mesmas.

Então as pessoas que querem bem aos seus amigos por causa deles são amigas no sentido mais amplo, pois querem bem por causa da própria natureza dos amigos, e não por acidente; logo, sua amizade durará enquanto estas pessoas forem boas, e ser bom é uma coisa duradoura. Cada uma das pessoas neste caso é boa irrestritamente e boa em relação ao seu amigo, pois as pessoas boas são boas irrestritamente e são reciprocamente úteis. E por serem assim, estas pessoas são também agradáveis, pois as pessoas boas são agradáveis irrestritamente e são reciprocamente agradáveis, já que para cada uma delas suas próprias ações e outras semelhantes às suas são um motivo de prazer, e as ações das pessoas boas são idênticas ou parecidas. (ARISTÓTELES, 1985, p. 156)

Dessa maneira, a amizade em sentido amplo está fundamentada no desejo do bem ao amigo devido a sua própria natureza, ou seja, porque o amigo é quem é da maneira que é. O Estagirita aponta que essa amizade “é logicamente permanente, já que ela combina em si todas as qualidades que os amigos devem ter” (ARISTÓTELES, 1985, p. 156).

Aristóteles (1985, p. 156) explicita que o amor e a amizade acontecem principalmente e em sua melhor forma entre as pessoas boas, contudo, destaca que a amizade entre pessoas boas é rara e que isto é natural, visto que pessoas deste tipo são poucas. Segundo o filósofo, a amizade por prazer tem alguma semelhança com a discutida acima, já que pessoas boas também são reciprocamente agradáveis, e o mesmo ocorre em relação à amizade por interesse, pois as pessoas boas também são reciprocamente úteis. O Estagirita explicita que as pessoas que permutam interesses em sua amizade e não o prazer são menos amigas de verdade e menos constantes. Evidente que aquelas que são amigas por interesse se afastam quando o proveito acaba, visto que elas são amigas do proveito e não uma da outra. Neste sentido, Aristóteles (1985, p. 157) pondera que:

Então, quando a amizade é por prazer ou por interesse, mesmo duas pessoas más podem ser amigas, ou então uma pessoa boa e outra má, ou uma pessoa que não é nem boa nem má pode ser amiga de outra de qualquer espécie; mas pelo que são em si mesmas é óbvio que somente pessoas boas podem ser amigas. Na verdade, pessoas más não gostam uma da outra a não ser que obtenham algum proveito recíproco. (ARISTÓTELES, 1985, p. 157)

Diante do exposto, retomemos as indagações iniciais do filósofo de *A Política*: compreendemos então que a amizade pode se manifestar entre quaisquer pessoas, o que varia é a forma de amizade; pessoas más são amigas por prazer ou por interesse e pessoas boas são amigas porque são como são, isto é, por causa de sua bondade. Sendo assim, parece que a amizade se divide em duas espécies: algumas pessoas são amigas irrestritamente, enquanto outras são amigas acidentalmente e por analogia com as pessoas boas, “(...) não é frequente a compatibilização destas duas espécies de amizade, nem as mesmas pessoas se tornam amigas por interesse ou com vistas ao prazer, pois as coisas que combinam apenas acidentalmente não se coadunam com frequência”. (ARISTÓTELES, 1985, p. 158)

O filósofo de *A Metafísica* assevera que ocorre com a amizade o mesmo que acontece com a excelência moral: “algumas pessoas são chamadas boas em relação a uma disposição de caráter e outras em relação a uma atividade” (ARISTÓTELES, 1985, p. 158). Neste sentido, as pessoas que vivem juntas usufruem mutuamente a convivência e se beneficiam reciprocamente. De acordo com o Estagirita, o amor e a amizade apresentam naturezas distintas, mas se relacionam na medida em que a constituição da escolha ocorre em uma disposição do caráter:

Parece que o amor é uma emoção e a amizade é uma disposição do caráter; de fato, pode-se sentir amor também por coisas inanimadas, mas o amor recíproco pressupõe escolha e a escolha tem origem numa disposição do caráter; além disto, desejamos bem às pessoas que amamos pelo que elas são, e não em decorrência de um sentimento, mas de uma disposição do caráter. Gostando de um amigo as pessoas gostam do que é bom para si mesmas, pois a pessoa boa, tornando-se amiga, torna-se um bem para seu amigo. Cada uma das partes, então, ama o seu próprio bem e oferece à outra parte uma retribuição equivalente, desejando-lhe bem e proporcionando-lhe prazer. A propósito, diz-se que a amizade é igualdade, e ambas se encontram principalmente nas pessoas boas. (ARISTÓTELES, 1985, p. 159)

Aristóteles (1985, p. 159) evidencia que as características mais importantes da amizade são compartilhar dias e sentir prazer na convivência. Considerando que a amizade pressupõe igualdade, o filósofo analisa a possibilidade de pessoas que ocupam posições de mando no trabalho ter amigos, e observa que mesmo as pessoas boas não se tornam amigas de dirigentes, justamente porque estes ocupam uma posição superior.

Já dissemos que as pessoas boas são ao mesmo tempo agradáveis e úteis, mas não se tornam amigas de pessoas superiores a elas quanto à posição, a não ser que também lhes sejam superiores em excelência moral; se não fosse assim, não se estabeleceria a igualdade, já que uma pessoa seria duplamente superior à outra. Mas não é fácil encontrar autoridades superiores aos amigos em ambos os aspectos. (ARISTÓTELES, 1985, p. 160)

O Estagirita argumenta que, de todas as amizades mencionadas até aqui, algumas não são muito sinceras e muito duradouras. Elas se assemelham com a amizade conforme a excelência moral e por isto parecem ser espécies verdadeiras de amizade, entretanto, uma delas pressupõe prazer e a outra interesse, e apesar destas características também convir à amizade conforme a excelência moral, ainda assim não as tornam legítimas.

(...) mas é porque a amizade conforme à excelência moral é à prova de calúnias e é duradoura, enquanto as outras espécies de amizade mudam rapidamente (além de diferirem da primeira em muitos aspectos), que elas não parecem constituir espécies verdadeiras de amizade, ou seja, por causa de sua dissimilaridade com a amizade conforme à excelência moral. (ARISTÓTELES, 1985, p. 160)

Aristóteles aponta que há ainda mais uma espécie de amizade, que implica superioridade de uma das partes. Cita como exemplo a amizade entre pai e filho, a amizade entre marido e mulher e em geral entre quem manda e quem obedece:

Estas espécies de amizade diferem também entre si; realmente, a amizade entre pai e filho e a amizade entre quem manda e quem obedece não são da mesma espécie; tampouco a existente entre pai e filho e a existente entre filho e pai são idênticas, nem a existente entre marido e mulher é idêntica à existente entre mulher e marido. As formas de excelência moral implícitas nestas espécies e suas respectivas funções são diferentes, do mesmo modo que são diferentes as razões pelas quais as várias pessoas envolvidas são amigas. (ARISTÓTELES, 1985, p. 161)

Por conseguinte, nas espécies de amizade referidas acima estão implícitas a desigualdade, e por isto o amor, nestes casos, é proporcional. Sendo assim, o filósofo sinaliza que “o amor que a parte melhor recebe deve ser maior que o amor que ela dá (...) quando o amor é proporcional ao merecimento das partes configura-se de certo modo a igualdade, que é considerada um componente essencial da amizade” (ARISTÓTELES, 1985, p. 161).

O Estagirita destaca que a igualdade aparece de maneira diferente no âmbito de ação da justiça e na amizade. Na justiça aquilo que é proporcional ao merecimento é igual no sentido primordial, enquanto a igualdade quantitativa é secundária, todavia, na amizade a igualdade quantitativa é primordial e a proporcionalidade ao merecimento é secundária.

Aristóteles (1985, p. 162) argumenta que a maioria das pessoas, por conta de sua ambição, parece preferir ser amada a amar, e por isto gosta de ser adulada. Para o filósofo, o adulator é “um amigo de qualidade inferior, ou que tem a pretensão de ser amigo e quer estimar mais do que ser estimado” (ARISTÓTELES, 1985, p. 162). O Estagirita explicita que ser estimado é praticamente a mesma coisa que receber honrarias; e estas são o que a maioria das pessoas deseja. E por que as pessoas anseiam tanto as honrarias? Aristóteles assevera que a maioria das pessoas escolhe as honrarias acidentalmente, isto porque: “(...) as pessoas que desejam honrarias vindas de homens bons e de homens que sabem, têm o objetivo de confirmar sua própria opinião sobre si mesmas; elas se regozijam com honrarias, portanto, porque crêem em sua própria bondade e na capacidade de julgamento de quem lhes faz elogios” (ARISTÓTELES, 1985, p. 162).

Por conseguinte, a amizade depende mais em amar do que em ser amado, o filósofo de *A Política* evidencia que as pessoas que amam seus amigos são louvadas, portanto, podemos compreender que amar é uma característica da excelência moral dos amigos, e é por isto que são apenas as pessoas que apresentam tal característica na medida certa que são amigas constantes e têm uma amizade duradoura. É neste sentido que as pessoas desiguais podem ser amigas, pois desta forma elas podem ser igualizadas.

A amizade por interesse parece a mais fácil de existir entre pessoas de condições contrárias – por exemplo, entre uma pessoa pobre e outra rica, ou entre uma pessoa ignorante e outra culta, pois as pessoas almejam efetivamente aquilo que lhes falta e se dispõem a dar alguma coisa em retribuição. Também se pode incluir nesta classe a amizade entre a pessoa

que ama e a que é amada, e entre uma pessoa bela e uma feia.  
(ARISTÓTELES, 1985, p. 162)

O Estagirita assinala que a amizade e a justiça se relacionam com os mesmos objetos e se manifestam entre as mesmas pessoas em todas as formas de associação.

Realmente, parece que em todas as formas de associação encontramos alguma forma peculiar de justiça e também de amizade. (...) Mas a extensão de sua amizade é limitada ao âmbito de sua associação, da mesma forma que a extensão de existência da justiça entre tais pessoas. O provérbio “os bens dos amigos são comuns” é a expressão da verdade, pois a amizade depende da participação. (ARISTÓTELES, 1985, p. 163)

O filósofo de *A Poética* observa que todas as formas de associação “são como se fossem parte da comunidade política” (ARISTÓTELES, 1985, p. 164); por conseguinte, a comunidade política se organizou e se solidificou com a intenção de conseguir vantagens para seus membros, “pois o objetivo dos legisladores é o bem da comunidade, e eles qualificam de justo aquilo que é reciprocamente vantajoso” (ARISTÓTELES, 1985, p. 164). Contudo, o Estagirita sinaliza que existem diferentes formas de associação: algumas visam a vantagens parciais (neste caso, o filósofo cita alguns exemplos e, entre eles, encontramos o dos marinheiros que visam ao que é vantajoso em uma viagem em termos de ganhar dinheiro ou obter algo do mesmo gênero), outras têm o objetivo de proporcionar satisfação aos seus membros (e então, o filósofo exemplifica apontando as associações para fins religiosos e para repastos coletivos), mas enfatiza que “todas elas parecem subordinar-se à comunidade política, pois aparentemente não visam a vantagens temporárias, mas ao que é vantajoso para a vida como um todo” (ARISTÓTELES, 1985, p. 164).

Desta maneira, compreendemos que em cada forma de amizade está implícita uma forma de associação: “Todas as formas de associação, portanto, parecem constituir partes da comunidade política, e as espécies particulares de amizade correspondem às espécies particulares de associações em que elas se originam” (ARISTÓTELES, 1985, p. 164).

Como temos visto ao longo dessas reflexões, a justiça e a amizade constituem-se virtudes basilares da excelência moral, no entanto, a discussão da educação moral propriamente dita será objeto de investigação no próximo capítulo. Se Aristóteles (1985) foi a fonte principal de redação do primeiro capítulo, no

segundo, intitulado “A educação moral em Puig e as experiências brasileiras: caminhos para a autonomia”, discutiremos principalmente a concepção de educação moral de Puig (1988, 1998, 2004), apresentaremos, brevemente, a trajetória da educação moral no Brasil, da mesma forma que investigaremos o conceito de autonomia para Freire (1982, 1987, 1996).

## CAPÍTULO II

### A educação moral em Puig e as experiências brasileiras: caminhos para a autonomia

#### 2.1. Considerações propedêuticas

Neste capítulo propomo-nos a analisar a educação moral. Optamos por sua investigação neste momento com vistas à tentativa de articulação entre as virtudes aristotélicas e a educação moral que defendemos. Defendemos uma ideia de educação moral, que será explicitada a seguir, e consideramos que nesta cabe a retomada de virtudes aristotélicas para sua consolidação enquanto concepção educacional e também enquanto fundamentação teórica para a formação do educador.

Antes de prosseguir, vale lembrar que a justiça e a amizade são as virtudes escolhidas para a delimitação desta investigação. Aristóteles, em *Ética a Nicômacos*, analisa outras virtudes, mas consideramos a justiça e a amizade como aquelas imprescindíveis ao âmbito da educação moral. Basear-nos-emos em Puig (1988; 1998; 2004) e Freire (1982; 1987; 1996).

Puig (2004, p. 143) assevera que “a virtude se refere à força ou às qualidades de um ser ou de uma coisa. Assim, a virtude de uma faca é cortar, a de um cavalo é galopar, a de um músico é interpretar, e a de um ser humano é comportar-se humanamente”. Percebemos, neste sentido, que as definições de virtude e excelência parecem análogas, mas são mais do que isto, neste contexto, são sinônimos<sup>10</sup>. Goergen (2005) discorre sobre ética, moral, virtudes e valores, de modo

---

<sup>10</sup> O tradutor do livro *Ética a Nicômacos* (1985), Mário da Gama Cury, explica na página 12 (5. A tradução) que preferiu utilizar “excelência moral” em vez de “virtude” e “excelência intelectual” em vez de “virtude intelectual”. Isto porque uma de suas maiores dificuldades na tradução foi encontrar equivalentes satisfatórios para certos termos do original, pois em alguns casos a palavra tradicionalmente utilizada em português como equivalente se desgastou com o passar do tempo e seu significado adquiriu ambiguidade, que levaria o leitor a equívoco.

a oferecer um panorama complexo de termos que não são consenso ao longo da história da filosofia. Utiliza-se, para isto, de Lalande (1999) e de Abbagnano (2007). Se para Abbagnano (2007), a virtude “designa uma capacidade qualquer ou excelência, seja qual for a coisa ou o ser a que pertença” (ABBAGNANO, 2007, p. 1198), para Lalande (1999), há quatro acepções do verbete, com efeito, destacamos “(...) disposição permanente para querer o bem; hábito de o fazer” (LALANDE, 1999, p. 1.219). Por conseguinte, compreendemos a virtude como uma capacidade que possibilita que cada ser aja, ou que cada uma das coisas seja utilizada, de acordo com sua própria natureza.

Puig (2004, p. 143) evidencia a característica singular da virtude:

Isso significa que a virtude não é uma qualidade geral de todos os seres, mas uma qualidade específica, uma qualidade própria de cada ser ou de cada coisa. Podemos dizer, portanto, que a virtude é uma qualidade singular que outorga valor a cada ser ou a cada coisa: a virtude se refere à excelência que lhe é própria. Reconhece-se a virtude de uma coisa ou de um ser vendo como desempenham de modo excelente a função para a qual sua natureza os predispõe. (PUIG, 2004, p. 143)

Sendo assim, entendemos que a virtude concede valor a cada pessoa ou a cada objeto. E então questionamos: o que é o valor? Abbagnano (2007) esclarece que, em geral, a palavra valor significa “o que deve ser objeto de preferência ou de escolha” (ABBAGNANO, 2007, p. 1176). Lalande (1999), por sua vez, assinala que todas as concepções de valor dizem respeito, em última análise, ao uso da expressão ‘bem’ (LALANDE, 1999, p. 1190). Nesta direção, podemos considerar que a virtude, que se refere aos atributos individuais mais estritos de cada pessoa e de cada objeto confere valor a cada um destes, e o valor é aquilo que as pessoas preferem ou escolhem. Por isto, concordamos com Puig (2004, p. 144) quanto a sua posição em relação à virtude humana: “a virtude dos seres humanos terá a ver com a realização excelente de tudo aquilo que os faz mais humanos”.

Para se tornarem mais humanos, apenas a existência da virtude nas pessoas parece não ser suficiente. Puig (2004, p. 144) explicita que “trata-se de buscar uma excelência que nos torne mais humanos, e não unicamente mais hábeis”.

Ao falar dos seres humanos, as virtudes não se referem a qualquer excelência, mas àquele conjunto de qualidades que deveríamos possuir para ser, na verdade, plenamente humanos, e para formar sociedades igualmente humanas. (PUIG, 2004, p. 144)

Assim, parece que quando delongamos a noção de virtude aos humanos, pensamos na maneira de ser ou no conjunto de disposições apreciáveis que projetam o melhor do caráter de um sujeito. Entretanto, Puig adverte que tais disposições não são dadas ou preparadas pela natureza: “resultam de um esforço intencional da vontade que se empenha em adquirir algo semelhante a um hábito” (PUIG, 2004, p. 144).

As virtudes não são atos pontuais nem modas passageiras adotadas por tempo limitado. São traços de caráter cuja duração não é indefinida – requerem exercício e podem chegar a desaparecer -, mas também não é efêmera. As virtudes permanecem. Por outro lado, as virtudes são traços de caráter cuja atualização permite grande flexibilidade. Não se trata meramente de hábitos mecanizados, nem de pura repetição invariável de atos fixos. As virtudes são qualidades que predis põem a comportar-se de acordo com critérios ou valores. (PUIG, 2004, p. 144)

Por conseguinte, parece que as disposições das quais necessitamos para nos tornar plenamente humanos no contexto social depende da prática constante de atos virtuosos. E não se trata de simplesmente repeti-los todos os dias da mesma maneira. Tais ações implicam flexibilidade e adaptação às necessidades de cada situação; pensamos em indigências próprias de cada sujeito, seja na esfera individual, seja na esfera coletiva, já que consideramos que mesmo quando agimos em prol da maioria buscamos, direta ou indiretamente, alcançar algum interesse próprio. Neste sentido:

(...) as virtudes põem em jogo o pensamento, os sentimentos, os desejos e a ação. (...) são nossa própria forma de ser e de atuar enquanto seres humanos. Portanto, não é qualquer forma de ser ou de agir que tem valor, mesmo que ela mostre qualidades excelentes; têm valor unicamente aquelas formas de ser e de agir que nos fazem realmente mais humanos, ou seja, que nos aproxima de nosso bem. (PUIG, 2004, p. 145)

Puig (2004, p. 145) assinala que “as virtudes fundamentam-se em uma concepção prévia dos seres humanos, que mostra precisamente quais são as excelências que devem ser alcançadas”. Então, parece pertinente afirmar que aprendemos a definição de justiça e injustiça e aprendemos também a escolher entre ser justo ou ser injusto. O autor evidencia que tal “concepção dos seres humanos deve ser comum ou compartilhada: não se trata de uma opinião ou de um

desejo individual, mas do reconhecimento conjunto da direção a seguir”. (PUIG, 2004, p. 145).

Puig (2004, p. 142) evidencia que é impossível não pensar no que as virtudes representam e propõem. De acordo com o autor, durante os dois últimos séculos, as virtudes “mudaram de nome, um ou outro de seus elementos-chave foi modificado, exerceram influência mesmo na sombra, a hierarquização das mais valorizadas mudou ou, simplesmente, deixaram de ser consideradas assunto prioritário” (PUIG, 2004, p. 142). Podemos pensar que a escola se aproxima das ideias de virtude e de bem quando apresentam atitudes e valores como conceitos centrais em suas propostas de educação moral. E embora as virtudes não sejam destaque no contexto educacional, nos documentos oficiais e nas propostas pedagógicas, ainda assim podemos afirmar que elas são intrínsecas a todas as práticas e relações do âmbito educacional, visto que formar cidadãos pressupõe definir e ensinar virtudes, ou seja, educar moralmente.

Talvez essa presença obscura e silenciosa das virtudes no mundo da educação explique a grande desorientação sobre seus modos de transmissão – se é que realmente é possível transmiti-las. Em nossa opinião, as escolas mostram um bom número de práticas que transmitem virtudes, mas poucas vezes os educadores associam tais práticas – que, sem dúvida, conhecem e aplicam - à transmissão de virtudes. Conseqüentemente, e apesar de só se ter voltado a falar de virtudes há bem pouco tempo, acho que é possível mostrar que as escolas sempre as ensinaram, embora, talvez, não com a intensidade que seria desejável. (PUIG, 2004, p. 143)

Assim como as virtudes, a temática da educação moral não tem sido muito valorizada em nossa sociedade e até mesmo na estrutura de nossas escolas. Sabemos também, que identicamente como ocorre com as virtudes, mesmo de maneira indireta, consciente ou inconscientemente, as escolas trabalham valores com seus alunos, mas, de acordo com Puig (1988, p. 08), “isso vem sendo feito de forma desarticulada, incipiente e baseando-se, na verdade, nos valores e na moralidade de cada grupo, professor ou professora”, fato que se torna perigoso quando pensamos que os valores de um grupo ou de um determinado professor podem não estar de acordo com os interesses gerais da sociedade, como por exemplo, quando apresentam práticas e discursos discriminatórios contra outras etnias ou contra as diversas deficiências.

Para além da dimensão da educação moral como algo estabelecido, estático, aqui, ela é entendida como a possibilidade de revalorar os valores, na busca da emancipação dos sujeitos. Consideramos que o desenvolvimento da educação moral é fundamental na busca da promoção da autonomia, e neste sentido, a escola constitui espaço ideal para construção das diversas relações de colaboração e cooperação para esta formação. Paradoxalmente, a instituição escolar também se constitui de espaço para relações heterônomas e buscar a superação destas relações é o principal desafio para a formação do educador no ofício da educação moral.

Puig explicita que frequentemente a educação moral é associada à imposição heterônoma de valores e normas (dogmatismo moral), e esta aceção se baseia em valores absolutos inquestionáveis e imutáveis, impostos por um poder autoritário muitas vezes de forma coercitiva; ou a algo exclusivamente pessoal (relativismo moral) - “que cada indivíduo adota em função das circunstâncias e de suas preferências” (PUIG, 1988, p. 15). Neste sentido, por um lado, a educação moral é prescrita e determinante e, por outro, é percebida com uma tarefa docente impossível, visto que há em absoluto nada para ensinar, já que as normas de conduta e os valores morais são considerados subjetivos e pessoais, não havendo um consenso sobre a melhor forma de agir. Todavia, Puig (1988, p. 15) acredita que a educação moral precisa transformar-se em “um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra”. Assim, tal educação deve contribuir para uma análise crítica da realidade cotidiana e das normas sociomorais vigentes, com o objetivo de cooperar para idealização de formas mais justas e adequadas de convivência. O autor evidencia que a educação moral pretende “formar hábitos de convivência que reforcem valores como a justiça, a solidariedade, a cooperação ou o cuidado com os demais” (PUIG, 1988, p. 15).

Precisamente porque a educação moral supõe orientar-se autonomamente em situações de conflito de valores, não se pode catalogá-la de prática reprodutora ou inculcadora de valores; seria, provavelmente, melhor entendê-la como lugar de mudança e de transformação pessoal e coletiva, como lugar de emancipação. Se, por outro lado, a educação moral supõe orientar-se racional e dialogicamente em situações de conflito de valores, não se pode catalogá-la de prática individualista ou subjetivista; seria

melhor considerá-la como lugar de diálogo e talvez acordo entre pessoas e grupos. (PUIG, 1988, p. 17)

Compreender a educação moral a partir deste ponto de vista parece nos oferecer motivos suficientes para justificar a relevância do tema, mas consideramos necessário destacar outras razões complementares que explicam o nosso interesse. Em primeiro lugar, o fato de que a educação moral foi e continua sendo a principal finalidade educativa para muitas escolas, se considerarmos que estas, como já comentamos, de maneira consciente ou não, influenciam significativamente na formação moral das crianças. Podemos considerar impossível evitar mensagens que dizem respeito à educação moral nas escolas, já que as relações intra-escolares fundamentam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é “bom” ou “mau”, “certo” ou “errado”. As normas e os valores são transmitidos em inúmeras situações que ocorrem no cotidiano de uma escola (pelas regras da classe, pelo comportamento dos alunos, pelas relações interpessoais, pelos livros, pela forma como disciplinam, pela avaliação, pela maneira como o conteúdo é trabalhado, pela organização do espaço físico etc.).

Em segundo lugar, devemos enfatizar a importância da educação moral quando tratamos da tão desejada educação integral, presente em nossa legislação atual, embora seja cada vez mais comum práticas educativas restritas a um acúmulo de aquisições intelectuais. Além destas razões, consideramos pertinente destacar mais uma, colocada por Puig (1988, p. 16), a de que precisamos considerar que vivemos em um contexto histórico e social em que as certezas absolutas estão desaparecendo, exigindo dos indivíduos um esforço cada vez maior “de construção de critérios morais próprios, raciocinados, solidários e não-sujeitos a exigências heterônomas”. O autor assinala que “a melhor maneira de viver parece ser aquela em que o sujeito decide voluntária e racionalmente como viver” (PUIG, 1988, p. 16).

Neste sentido, nosso grande desafio parece ser como se relacionar com as crianças e proporcionar situações adequadas para que elas participem da elaboração de seus próprios conhecimentos morais em/com relação aos outros; daí a importância da formação do educador, que está sempre trabalhando com a moralidade, mesmo quando julga que não o faz, já que esse aspecto é intrínseco às relações entre as pessoas.

## 2.2. As concepções de educação moral

Puig (1998, p. 24) aponta que a educação moral pode ser apresentada como “um tipo especial de educação: a educação da moral ou da moralidade” e que, neste sentido, é compreendida como um elemento a mais na ideia de educação integral, “um aspecto que deveria ser somado às demais dimensões da formação: a educação corporal, a educação intelectual, a educação afetiva, a educação artística, para citar só algumas das várias facetas da formação humana” (PUIG, 1998, p. 24). O autor destaca que, apesar de ser uma modalidade educativa dentre outras, “a educação moral é essencial no processo completo da formação humana. Mais do que um espaço educativo contíguo a outros espaços educativos, ela é uma dimensão formativa que atravessa todos os âmbitos da educação e da personalidade” (PUIG, 1998, p. 24). Assim, compreende que “a educação moral converte-se no ponto central da educação porque pretende dar direção e sentido ao ser humano como um todo” (PUIG, 1998, p. 24).

Compreendemos a educação moral como a educação das potências afetivas e intelectivas da criança. Consideramos que ela é fundamental para a formação humana e necessária no ambiente escolar. Neste sentido, acreditamos que ela deve ser acrescentada às práticas educativas já realizadas no contexto educacional, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da liberdade.

Puig (1988, p. 17) explicita que a educação moral não deve ser essencialmente uma imposição heterônoma de valores e normas de conduta, muito menos deve se reduzir à aquisição de habilidades pessoais para adotar decisões genuinamente subjetivas. O autor posiciona-se tanto contra a concepção de moralidade baseada em valores absolutos quanto contra o relativismo de valores. Explicita que a educação moral pode ser um campo de reflexão que auxilie a:

- Detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.
- Construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.
- Elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.
- Conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram.
- Fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando à justiça, lhes deu. (PUIG, 1988, p. 17)

Por conseguinte, parece que a educação moral pode contribuir significativamente para a consolidação de uma sociedade mais justa e por isto equilibrada, com cidadãos capazes de se orientar de maneira racional e autônoma em todas as situações que apresentarem um conflito de valor. Dito de outro modo, “a educação moral quer colaborar com os educandos para facilitar o desenvolvimento e a formação de todas aquelas capacidades que intervêm no juízo e na ação moral” (PUIG, 1988, p. 17).

Puig (1988) evidencia que a educação moral acontece sempre dentro de um contexto de socialização, porém, o autor não entende sua concepção de educação moral apenas como um processo de socialização: “Pelo contrário, queremos destacar em especial a vertente criativa e transformadora da educação moral: limitar a adaptação e ressaltar a construção de formas de vida mais justas e, talvez, novas”. (PUIG, 1988, p. 18).

Logo, compreendemos que a educação moral depende de um contexto de socialização e que por isto, inclusive, pressupõe adaptação, mas pretende mais do que apenas adequar os sujeitos. Consideramos pertinente a posição do autor em relação à possibilidade de construção consciente de formas mais justas e talvez novas de vida por meio da educação moral. É neste contexto que pensamos a reavaliação de valores, já que esta educação pretende ressignificar os valores já instituídos, em busca de condições de vida cada vez melhores, ideia que supera a adaptação humana às normas de conduta estabelecidas socialmente.

Puig (1988, p. 18) enfatiza que sua proposta de educação moral foi elaborada principalmente para facilitar a convivência em sociedades plurais, por isto ela não pode aproveitar as contribuições dos modelos baseados em uma concepção absoluta de valores. De acordo com o autor, estes modelos se baseiam em uma visão de mundo que sugere a ideia de valores e normas de conduta indiscutíveis e imodificáveis. Sabemos que estes valores e normas costumam se impor com a ajuda de algum poder autoritário e pretendem regular minuciosamente todos os aspectos da vida pessoal e social. E, sem dúvida, esta postura recai em explícitas e insistentes práticas educativas. Práticas que têm como principal finalidade a transmissão unilateral dos valores e normas a serem respeitados.

O autor aponta que o trabalho de transmissão acontece com os meios que em cada caso parecem mais convenientes (instrução, convencimento, inserção,

doutrinação e outros) e utiliza, quando é preciso, “certas coações para fazer com que todos os alunos adquiram os valores e as normas propostas” (PUIG, 1988, p. 19). Puig assinala que, atualmente, buscar os critérios para estabelecer uma proposta de educação moral em modelos com as características descritas acima não parece útil e muito menos oportuno. Concordamos com este ponto de vista, já que criticamos a educação moral como educação dogmática, estanque e sectária.

Para o autor também não parecem válidas as reflexões que conduzem a educação moral aos modelos baseados em uma concepção relativista dos valores. Segundo Puig (1988, p. 19), “esta postura fundamenta-se na convicção de que o acordo, em um tema como o dos valores, é uma questão simplesmente eventual, já que não há nenhuma opção de valor preferível em si mesma às demais, mas sim valorar algo, neste contexto, é tomar uma decisão baseada em critérios totalmente subjetivos”. Logo, seguindo em direção contrária a concepção baseada em valores absolutos, nessa não é possível afirmar que uma norma ou um determinado comportamento seja melhor do que outro. “É assim porque as circunstâncias pessoais e do contexto determinam a opção que cada sujeito prefere ou considera mais oportuno tomar” (PUIG, 1988, p. 19). Parece que a partir do ponto de vista da pedagogia, a concepção relativista dos valores tem a tendência de limitar o papel da educação moral, pois, “na realidade, não há nada a ensinar, salvo talvez a habilidade para decidir em cada situação o que convém a cada pessoa” (PUIG, 1988, p. 19). Apesar disto, o autor destaca, nesta concepção, a relevância que toma a autonomia do sujeito moral.

Puig (1988, p. 20) evidencia que a cada dia são mais claros “os passos em direção a uma definição de educação moral baseada na construção racional e autônoma de princípios, valores e normas”. Segundo o autor, esta concepção não se baseia em valores absolutos, mas também não é relativista.

(...) nem tudo é igualmente correto e que há possibilidades baseadas na razão, no diálogo e no desejo de valor que podem permitir determinar alguns princípios valiosos que, apesar de serem abstratos e formais, podem converter-se em guias suficientes do juízo e da conduta humana. (PUIG, 1988, p. 20)

Por conseguinte, compreendemos que o autor propõe uma concepção de educação moral flexível, que parece respeitar a autonomia dos sujeitos e se orientar por critérios racionais. Sendo assim, esta concepção se distancia das propostas

autoritárias que determinam heteronomamente o que está bem e o que está mal, e também se separa daqueles modelos que, diante de um conflito moral, afirmam que só é possível esperar que cada sujeito opte de acordo com critérios subjetivos. O autor acredita que diante de um conflito de valores não podemos prescindir do jogo simultâneo dos seguintes princípios:

- O respeito à autonomia de cada sujeito, que se opõe à pressão exterior que impede a consciência livre e voluntária.
- A razão dialógica, que se opõe às decisões individualistas que não contemplam a possibilidade de falar com ânimo sobre tudo aquilo que nos separa quando nos encontramos diante de um conflito de valores. (PUIG, 1988, p. 20)

De acordo com Puig (1988, p. 21), para construir formas de convivência pessoal e coletiva mais justas é preciso considerar algumas condições básicas: “respeitar a autonomia pessoal e considerar os temas polêmicos por meio do diálogo fundamentado em boas razões”. Sendo assim, parece claro quais são os princípios que fundamentam a concepção de educação moral proposta pelo autor. Logo, ele assevera que, nesta direção, precisamos adotar um olhar que contemple a pluralidade de opções que representam hoje as sociedades democráticas e complexas; um olhar do todo, livre de discriminações. Assim, Puig argumenta que é possível pensarmos em critérios e valores que todos podem reconhecer como desejáveis, “critérios suficientes para construir uma vida pessoal e coletiva justa, aceitando, entretanto, a multiplicidade de pontos de vista, crenças e maneiras de entender o que para cada um é uma vida boa e feliz” (PUIG, 1988, p. 21).

Ademais, o autor destaca a possibilidade de existir uma gradação para a concretização de tais princípios, que começa com a crítica e termina com o princípio de alteridade:

Poderíamos estabelecer uma certa ordem que começaria com a crítica como critério para abrir caminho no mundo dos valores, ou para submeter à análise a realidade, e determinar tudo aquilo que não queremos porque nos parece injusto, depois, o princípio de alteridade, enquanto núcleo de outros valores, obriga-nos a afirmar a necessidade de sair de nós mesmos para estabelecer uma relação ótima com os demais, tanto no nível interindividual como no coletivo. (PUIG, 1988, p. 21)

Em síntese, podemos pensar que uma concepção de educação moral que se distancia, por um lado, daquela que se baseia em valores absolutos e, por outro,

daquela que se alicerça em valores relativos, pode partir dos princípios de autonomia e razão dialógica e aproveitá-los como ferramentas que tornem possíveis valores como a crítica, a abertura para com os demais e o respeito aos direitos fundamentais. Esta proposta de educação moral parece não ter como agredir as crenças plurais dos homens e mulheres das sociedades democráticas, mas pelo contrário, parece contribuir para a consolidação de uma vida mais justa e solidária.

Se a concepção de educação moral em Puig forneceu elementos para se pensar caminhos para o desenvolvimento da autonomia, como transição apresentaremos, de forma breve, o percurso da educação moral desenvolvido no Brasil. O propósito é o de contextualizar as concepções existentes desta educação, a fim de compreender a argumentação de Puig (2007) em sua explicitação dogmática ou relativa da educação moral.

### **2.3. As concepções de educação moral e as experiências brasileiras**

No Brasil, cada uma das concepções analisadas anteriormente esteve presente em diferentes momentos históricos. Foi a partir da década de 1960 que a educação moral se tornou uma disciplina obrigatória no currículo do ensino formal, em todos os seus graus e modalidades. Segundo Shimizu, Cordeiro e Menin (2006, p. 168) esta obrigatoriedade foi criada na época da ditadura militar por meio do decreto-lei nº 869, de 12 de junho de 1969, publicado pelo Governo Médici, e visava à conservação do padrão político e social da época:

O objetivo da inclusão dessa disciplina no contexto escolar era o de colaborar com a manutenção do modelo social vigente. Tratava-se de um “decreto de obediência”, uma forma dogmática de condução da educação moral, constituída por uma matéria doutrinária e disciplinatória que visava a promoção de uma ordem social vinculada aos ideais militares de controle e repressão da sociedade. (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006, p. 168)

O governo Itamar Franco, mais de dez anos depois de iniciado o processo de restabelecimento da democracia, revogou a obrigatoriedade da existência da disciplina de educação moral no currículo escolar (Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1996), e com isto, afirmam Shimizu, Cordeiro e Menin (2006, p. 169), esta disciplina foi desaparecendo das escolas.

Nesse período, a experiência de se vivenciar a educação moral de forma dogmática e imposta resultou na ausência de projetos pedagógicos explícitos, e até mesmo de discussões sobre moral e valores no contexto escolar. Mesmo no ensino formal, predominou então uma concepção relativista e particularista de moral, de acordo com a qual as decisões deveriam ser guiadas mais por parâmetros individuais do que coletivos. (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006, p. 169)

Por conseguinte, parece que com a abolição da obrigatoriedade da disciplina de educação moral no ensino formal, o relativismo moral, em que as normas de conduta e os valores morais são considerados subjetivos e pessoais, substituiu o dogmatismo moral, instituído durante a ditadura militar por meio da disciplina em questão.

Shimizu, Cordeiro e Menin (2006, p. 169) assinalam que, após um período significativo, os estudiosos voltaram a pensar na necessidade de educar moralmente, motivados pela “urgência social” que, por sua vez, foi impulsionada principalmente “pelo aumento da violência e da indisciplina no meio escolar, e pela crise de valores morais que atingem a escola tanto em seus objetivos educacionais e procedimentos pedagógicos como nas relações entre seus membros”. Neste sentido, consideramos que a educação moral é imprescindível no contexto educacional, visto que não há possibilidade de educar sem valores.

De acordo com Shimizu, Cordeiro e Menin (2006, p. 169) muitas mudanças aconteceram no Brasil e no mundo nas últimas décadas, “antigos paradigmas educacionais foram substituídos, visto que o sistema educacional brasileiro teve de se adaptar às demandas do capitalismo globalizado”. As autoras evidenciam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados com vistas a essas modificações e urgências sociais.

No final de 1997, a primeira versão dos PCNs, para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, foi apresentada aos educadores e, em 1998, para o terceiro e quarto ciclos. Shimizu, Cordeiro e Menin (2006, p. 169) explicitam que o objetivo dos PCNs é “auxiliar o professor em sua prática educativa, os Parâmetros apresentam-se como uma proposta construtivista de educação, que visa à construção da autonomia e à preparação do educando para o exercício da cidadania”. Além disto, as autoras destacam a característica inovadora do documento:

(...) ao lado das disciplinas curriculares tradicionais, são inseridos temas transversais (ética e pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e meio ambiente), que devem ser trabalhados como conteúdo em todas as matérias já existentes, assim como nas demais práticas escolares. (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006, p. 169)

Neste sentido, os temas transversais são considerados “linhas de conhecimento que atravessam e se cruzam entre as diferentes disciplinas, constituindo-se em fator estruturador e condutor da aprendizagem” (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006, p.169). Entre eles, encontramos a educação moral, a ética e os valores, que voltaram ao contexto e à história da educação brasileira como assunto prioritário, inclusive, se apresentam como metas principais do desenvolvimento integral do educando, em uma educação concebida como construção racional e dialógica de valores.

A partir desta breve exposição da presença da educação moral no Brasil, retomamos os fundamentos dela e, neste momento, levando em consideração o exame do conceito de autonomia. Entendemos que não se pode falar em educação moral sem a compreensão das condições desta educação, quais sejam, as virtudes já examinadas no primeiro capítulo, da mesma forma que a possibilidade do homem tomar ações a partir destas virtudes, isto é, a noção de autonomia.

#### **2.4. A autonomia**

Consideramos que a educação moral é imprescindível na busca da promoção da autonomia, e que esta, por sua vez, é condição necessária para a conquista da emancipação. Logo, neste item propomo-nos a examinar a autonomia, que se encontra como aspecto intermediário entre a educação moral e a emancipação.

Paulo Freire propõe uma pedagogia da autonomia “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (OLIVEIRA, 1996, p. 10). Zatti (2007, p. 53), por sua vez, destaca a expressão “educação para a autonomia” visando ressaltar que “a autonomia precisa ser conquistada, elaborada a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade”. Para o autor, embora a autonomia seja um atributo humano essencial, ninguém é espontaneamente autônomo, “ela é uma conquista que deve ser realizada”.

Concordamos com o posicionamento de Zatti (2007) na medida em que compreendemos a autonomia como um exercício. Exercício difícil, já que poucas situações cotidianas exigem que sejamos autônomos, isto é, a vida heterônoma ou as situações em que as questões já estão equacionadas não nos motivam à autonomia. No entanto, paradoxalmente, podemos problematizar que também a heteronomia pode propiciar o desenvolvimento da autonomia, exatamente no sentido de superar situações estabelecidas. Não queremos com isto defender a ideia de que um regime despótico, por exemplo, seja a razão do desenvolvimento da liberdade e da autonomia, mas não podemos igualmente negar que regimes desta natureza estimulam o humano para a conquista da autonomia. Além disto, entendemos que o exercício da autonomia deve ser constante para que possamos aprimorá-lo a cada dia em busca da emancipação.

Zatti (2007) argumenta que a temática da autonomia ganha em Paulo Freire um sentido sócio-político-pedagógico: “autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação”. Neste sentido, a autonomia, “além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo” (ZATTI, 2007, p. 53). Consideramos que a escola constitui espaço ideal para o exercício da autonomia e o educador é responsável pela formação do homem consciente e ativo.

Freire (1987) fundamenta sua concepção de educação no caráter inconcluso do ser humano. Aponta que, “diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados”, têm consciência de sua inconclusão. Para o autor, é neste ponto que estão as raízes da educação como manifestação exclusivamente humana, isto é, “na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm”. Por isto, compreende a educação como um ‘quefazer’ permanente. “Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”. É neste sentido que considera que a educação se ‘re-faz’ constantemente na práxis. “Para ser tem que estar sendo”.

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. (FREIRE, 1987, p. 72)

Zatti (2007) aponta que o fato do homem ter consciência de seu inacabamento é importante para que ele se torne autônomo. Para o autor, só é possível ser gente por meio de práticas educativas. Este processo de formação dura a vida toda, “o homem não pára de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática”.

Enquanto inacabados, homens e mulheres se sabem condicionados, mas a consciência mostra a possibilidade de ir além, de não ficar determinados. (...) A construção da própria presença no mundo não se faz independente das forças sociais, mas se essa construção for determinada, não há autonomia. Se minha presença no mundo é feita por algo alheio a mim, estou abrindo mão de minha liberdade, de minha responsabilidade ética, histórica, política e social, estou abrindo mão de minha autonomia. (ZATTI, 2007, p. 54)

Para Freire (1982), o homem possui existência. “O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 1982, p. 66). Zatti (2007, p. 54) afirma que é na esfera da existência que os homens se fazem autônomos. Logo, a partir da existência não foi mais possível ao homem existir sem assumir o seu direito e dever de decidir. “Por isto, assumir a existência em sua totalidade é necessário para que o homem seja autônomo” (ZATTI, 2007, p. 54).

Zatti (2007, p. 54) assevera que uma educação que busca formar para a autonomia deve considerar a formação ética ao lado da formação estética. Freire (1996, p. 32) assinala que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética”. Contudo, podemos questionar: do que se trata a formação ética e a formação estética? Zatti (2007, p. 54) explicita que na medida em que nos fazemos seres humanos, “a nossa obra enfeia ou embeleza o mundo”; por isto não podemos nos eximir da ética, pois fazemos nosso mundo a partir de nossa liberdade. “Ele vai ser belo ou feio dependendo também da opção ética que fizermos. É nossa liberdade que nos insere um compromisso ético e uma perspectiva estética” (ZATTI, 2007, p. 54).

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres

humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. (FREIRE, 1996, p. 33)

De acordo com Zatti (2007), uma educação que visa formar para a autonomia deve estar atenta para a corporeificação da palavra pelo exemplo do educador. Freire (1996, p. 34) argumenta que “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”.

De nada adianta um professor em seu discurso exaltar a criticidade, a democracia, o pensamento autônomo, se sua prática é antidialógica, vertical, bancária. (ZATTI, 2007, p. 55)

Zatti (2007) evidencia que a educação para a autonomia supõe o respeito às diferenças. Neste sentido, ela “rejeita qualquer forma de discriminação, seja ela de raça, classe, gênero, etc.”. O autor assinala que a autonomia não é autossuficiência, “ela inclui estar aberta à comunicação com o outro, com o diferente” (ZATTI, 2007, p. 55). Freire (1996, p. 36) considera que negar decididamente qualquer forma de discriminação faz parte do “pensar certo”. E o pensar certo está estritamente relacionado com o fazer certo.

Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. (FREIRE, 1996, p. 37)

Assim, Freire (1996) aponta que pensar certo é um ato comunicante e não há pensar sem entendimento. Do ponto de vista do pensar certo, o entendimento não é transferido, mas co-participado. O autor observa que todo entendimento implica, necessariamente, comunicabilidade e que não há inteligência (exceto quando esta é distorcida) que não seja também comunicação do inteligido.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não

se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 38)

Portanto, a inteligibilidade é comunicação, intercomunicação, e se baseia na dialogicidade, por isto o pensar certo é dialógico. Neste sentido, “a autonomia supõe o respeito tanto à dignidade do sujeito enquanto membro da humanidade, quanto o respeito às suas especificidades de indivíduo” (ZATTI, 2007, p. 55).

Para a prática de uma educação que aspira a autonomia, Freire (1996, p. 41) lembra que uma das tarefas mais importantes é possibilitar condições para que os educandos se assumam em suas relações.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41)

Por conseguinte, assumir-se parece relacionar-se com aceitar-se. E aceitar-se, neste contexto, não significa conformar-se, mas tomar consciência de sua condição humana, sócio-histórica e cultural para, a partir dela, buscar sua própria assunção. “O assumir-se como sujeito da própria assunção possibilita que o sujeito possa ser ele mesmo, possa ser autônomo” (ZATTI, 2007, p. 55). Zatti (2007) sinaliza que assumir-se pressupõe ser autêntico, “ser o que se é a partir de si mesmo, por isso, para ser autônomo o homem precisa assumir-se”. É interessante notar a aproximação desta perspectiva de autonomia com o fragmento de Heráclito: “eu me procurei a mim mesmo” (MENDONÇA, 2003), na medida em que o Efésio já alertava para a necessidade de se conhecer. A autonomia reivindica o conhecer-se a si mesmo.

Zatti (2007) ressalta que a questão ética do respeito aos professores é outro ponto essencial pelo qual uma educação que anseia a autonomia deve se atentar. Nesta direção, os educadores devem conscientizar-se do direito e do dever de lutar por sua valorização. O autor afirma que é evidente o prejuízo à qualidade da educação quando a autonomia dos educadores é limitada devido às condições econômicas e formativas desfavoráveis, e isto reflete diretamente na limitação da autonomia dos educandos.

Freire (1996) diz que um grande problema que se coloca aos educadores é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Isto porque, de acordo com o autor, a tensão entre a autoridade e a liberdade parece ainda não ter sido esclarecida. Muitas vezes, confundimos o exercício legítimo da autoridade com o autoritarismo. Para Freire, “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (FREIRE, 1996, p. 105). O conceito de liberdade é denso ao longo da história do pensamento, todavia, mesmo que de forma breve, não poderemos preterir a acepção kantiana, presente no texto sobre o Esclarecimento (*Aufklärung*). Kant (s/d, p. 30) questiona: “(...) vivemos atualmente numa época esclarecida? A resposta é: não, mas numa época de *esclarecimento*”. O esclarecimento para o filósofo iluminista dizia respeito à possibilidade de saída do homem do estado de menoridade, isto é, o homem ainda vive a heteronomia e, portanto, distante do esclarecimento.

Em outra perspectiva, Freire (1996) afirma que “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado”. E este amadurecimento acontece por meio da decisão, que o autor entende como um processo responsável. “É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca” (FREIRE, 1996, p. 106). Vale lembrar que o aprendizado da decisão implica assumir as consequências do ato de decidir. “Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados” (FREIRE, 1996, p. 106).

Zatti (2007) explicita que o educador que em sua prática busca promover a autonomia dos educandos deve estar atento à relação autoridade - liberdade. O autor destaca como necessidade o equilíbrio entre ambas, coloca-se tanto contra o autoritarismo, que “mantém o educando excessivamente dependente da autoridade e poda a liberdade de escolher e fazer por si mesmo”, quanto contra a licenciosidade, que “impede a aprendizagem da auto-responsabilização e permite que o educando se torne dependente dos próprios impulsos e desejos”. Indica que os dois são nocivos à autonomia.

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho

solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela. (FREIRE, 1996, p. 108)

Corroborando com Freire, Zatti (2007, p. 57) assinala que “ninguém é autônomo antes de decidir, a autonomia se faz ao longo da vida pelas decisões que tomamos, por isso a importância em assumir a própria liberdade responsavelmente”.

Ao encontro do que defendemos, que é a reavaliação da educação moral por meio da emancipação, que pressupõe a autonomia do educando para assumir-se diante de situações de conflito e também diante do processo de ensino-aprendizagem como pessoa em constante formação, pessoa que busca substituir a curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, Zatti (2007) afirma que “a autonomia é conquistada gradualmente, é processo que consiste no amadurecimento do ser para si, por isso a educação deve possibilitar experiências que estimulem as decisões e a responsabilidade” (ZATTI, 2007, p. 58).

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, e experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

É neste contexto que consideramos o educador como sujeito de extrema importância no processo de busca pela autonomia. Ele deve ser o profissional preparado teórica e politicamente, consciente sobre seu papel como formador e disposto a assumir-se como responsável pela formação de sujeitos autônomos, proporcionando experiências significativas sobre o exercício da autonomia.

Zatti, seguindo a proposta educacional de Freire, aponta que o educador que busca criar condições para que seus alunos construam sua própria autonomia e que não pretende ter uma prática autoritária, deve saber escutar, e a partir da escuta aprender a falar com eles e não para eles. “Se quisermos promover no educando a autonomia, o processo educativo como um todo deve ser de falar com” (ZATTI, 2007, p. 58). O autor evidencia também que é importante que os educandos aprendam a fazer o uso responsável da palavra, que aprendam a falar autonomamente.

(...) para que haja uma comunicação dialógica, que não seja nem licenciosa nem autoritária, é indispensável, em sala de aula, a disciplina do silêncio. Mas silêncio não é silenciamento. Educador e educando devem ser sujeitos do diálogo. E, da mesma forma que não deve ser autoritário, o educador não deve ser licencioso, deve assumir sua autoridade e educar para possibilitar o exercício responsável e racional da liberdade, a fim de que a autonomia possa ser gestada. (ZATTI, 2007, p. 58)

Além disto, Zatti (2007, p. 58) destaca que a educação que deseja formar para a autonomia deve estimular nos educandos a curiosidade e a criticidade, e para isto o educador não pode basear-se na memorização mecânica. “Pensar mecanicamente é pensar errado”. Além disto, segundo o autor, o educador não pode considerar-se “detentor de verdades imutáveis e inquestionáveis”.

Os homens e mulheres como seres históricos podem intervir no mundo, conhecê-lo e transformá-lo. O conhecimento também por eles produzido, igualmente é histórico. Dessa forma, os conhecimentos que temos hoje superaram conhecimentos produzidos por gerações passadas, mas tais conhecimentos, também serão superados por outros produzidos por gerações que virão. Esse processo de superação é constante e não há nenhum conhecimento que seja absoluto. (...) A educação para a autonomia só é possível havendo essa possibilidade de recriar o que o passado nos legou e criar o novo. (ZATTI, 2007, p. 58)

Nesta perspectiva, Zatti explicita que uma prática educativa que visa educar para a autonomia deve promover a superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, pois “não há como ser autônomo sem criticidade, mantendo uma visão ingênua do mundo” (ZATTI, 2007, p. 59).

Quanto mais a reflexão crítica ajudar o sujeito a se perceber e perceber suas razões de ser, mais consciente está o tornando, mais está reforçando a curiosidade epistemológica, e assim, haverá condições para que ele seja sujeito autônomo. (ZATTI, 2007, p. 59)

Para Zatti (2007, p. 61), “o homem não se adapta apenas à realidade, ele a configura, e na práxis configuradora se constrói como homem”. Este parece ser o processo pelo qual os seres humanos conquistam sua autonomia, processo pelo qual são construtores de si próprios.

Zatti (2007), de acordo com a concepção de Paulo Freire, assinala que para a educação promover no educando a autonomia, “é essencial que ela seja dialógica, pois assim há espaço para que o educando seja sujeito, para que ele mesmo assuma responsavelmente sua liberdade e, com a ajuda do educador, possa fazer-

se em seu processo de formação”. Assim, de acordo com o autor, “uma educação que visa formar para a autonomia deve encarar o futuro como problema e não como indexorabilidade, a História como possibilidade e não como determinação” (ZATTI, 2007, p. 62).

O mundo não apenas é, ele está sendo, o papel dos homens no mundo é de quem constata e intervém. A constatação só faz sentido se eu não apenas me adaptar, mas tentar mudar, intervir na realidade. A conquista do poder de ser autônomo exige a transformação das condições heterônomas que o limitam. Por isso, é preciso que a compreensão do futuro como problema, que a vocação para ser mais em processo de estar sendo, sejam fundamentos para a rebeldia de quem não aceita as injustiças do mundo. A autonomia encerra em si certa rebeldia, na medida que implica a não aceitação passiva e acrítica do mundo. (ZATTI, 2007, p. 62)

Assim, a conquista da autonomia do professor para a possibilidade de construir espaço para a autonomia do educando é tarefa primordial de seu ofício. Se existem desafios para a formação do educador, por certo podemos sinalizar que a conquista da liberdade trata-se de um deles. Assumir-se como sujeito autônomo, incomodado e perplexo diante do mundo também indica outra pista que diz respeito aos desafios do educador frente à tarefa da conquista da autonomia dos alunos.

Se a discussão em torno da concepção de educação moral em Puig (2007) forneceu elementos para a discussão do conceito de autonomia, em especial a partir de Freire (1982), passamos agora à análise dos desafios para a formação do educador na consideração das virtudes aristotélicas, em especial, a justiça e a amizade. Este capítulo pretende oferecer subsídios para a resposta à pergunta desta dissertação, qual seja, quais os desafios para a formação do educador na consideração de virtudes aristotélicas em se tratando de educação moral?

## **CAPÍTULO III**

### **A educação moral e os desafios para a formação do educador**

#### **3.1. Formação do educador e a necessidade dos fundamentos da educação**

Neste item, pretendemos evidenciar a importância do estudo dos clássicos para a formação do educador. Sublinhamos que este primeiro desafio já consta nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia, do Ministério da Educação (2011), da mesma forma que nos Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES). Não se advoga, então, a necessidade apenas da inclusão do estudo dos clássicos, mas, questionamos a qualidade deste estudo no sentido de oferecer elementos para que os educadores possam efetivamente ressignificar o ensino de valores morais.

Pensando na formação do educador, questionamos: será que a prática educacional é suficiente para determinar um bom ou um mal educador? Compreendemos a prática como elemento inerente a atuação profissional, mas ela, isolada, não contempla satisfatoriamente a formação do educador que promove a autonomia. Consideramos que a educação tenciona possibilitar a transformação do homem e sabemos que não nascemos com as disposições<sup>11</sup> desenvolvidas, a família e a educação compartilham a responsabilidade por esta tarefa. Neste sentido, compreendemos que o educador precisa conhecer os fundamentos da educação porque seu trabalho não se restringe apenas à transmissão de determinados conhecimentos. Logo, o objetivo do educador é, essencialmente, possibilitar a transformação do humano. Para isto, parece necessária uma formação pautada nos fundamentos da educação, uma vez que os clássicos podem garantir o acesso à origem do conhecimento e, por conseguinte, do homem. Para além disto,

---

<sup>11</sup> Vale retomar que, de acordo com Aristóteles, as disposições são uma das espécies de manifestações da alma. O Estagirita define a excelência moral quanto ao seu gênero como uma disposição.

uma formação consistente evita que a atuação profissional seja periférica, rasa e não transcenda o âmbito do senso comum. Para cumprir com excelência seu papel educativo e social, parece fundamental ao educador uma formação que possibilite primeiramente a conquista de sua própria autonomia e assegure que sua atuação seja consciente e intencional.

Ponderamos que o papel do educador é fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem. Isto porque compreendemos este profissional como aquele que pode pensar atividades cotidianas que contribuam para a formação de hábitos virtuosos. Ele pode proporcionar aos educandos experiências educativas que os levarão a contrapor, a comparar, a constatar e a coordenar, possibilitando, assim, que se sintam capazes de fazer escolhas para a tomada de decisão.

Os animais não apresentam responsabilidade sobre seus atos. Assim, quando uma ação torna-se moral, é caracterizada como evoluída, do ponto de vista de que se supera uma ação primitiva pela qual se é incapaz de pensar sobre mais do que uma única possibilidade de se ter resolvido um problema, o que constantemente, entre os animais, tem-se como ações primitivas limitadas às formas de violência. (TOGNETA, 2009, p. 40)

Como visto, uma ação moral é uma ação evoluída na medida em que conseguimos pensar em mais de uma possibilidade de solução para um problema. Com efeito, os processos de ensino e de aprendizagem possibilitam o desenvolvimento de ações morais, já que o educador está sempre trabalhando com a moralidade, mesmo quando julga que não está, uma vez que este aspecto é intrínseco às relações entre as pessoas. É neste sentido que o percebemos como um interlocutor indispensável para a formação moral dos educandos.

Refletindo sobre a formação do educador, parece oportuno retomar duas questões apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho. A primeira refere-se ao desafio colocado ao educador diante da necessidade de mensuração das emoções e das ações na busca do meio termo. A segunda, por sua vez, diz respeito ao processo de busca pela excelência em que o educador se encontra durante toda a vida e, portanto, mantém-se em constante formação, uma vez que precisa encontrar o meio termo nas suas próprias faculdades<sup>12</sup> para alcançar a excelência, além de

---

<sup>12</sup> Vale lembrar que, de acordo com Aristóteles, as faculdades também são uma das espécies de manifestações da alma. Elas referem-se às inclinações em razão das quais afirmamos que somos

pensar nisto para seus educandos. Reafirmamos a necessidade de fundamentos da educação na formação do educador na medida em que consideramos que para mensurar suas emoções e suas ações na busca pelo meio termo e ainda pensar nisto para os educandos é preciso que ele desempenhe um trabalho consciente e conheça, nesse caso, os fundamentos aristotélicos, para atuar com maturidade e respeito em relação a si mesmo e aos educandos, visando o pleno desenvolvimento destes.

Parece, portanto, que o trabalho com virtudes tenciona possibilitar que a pessoa aja de acordo com sua própria natureza, em outras palavras, que ela venha a ser o que realmente é. No entanto, é importante retomar que as virtudes dos seres humanos se relacionam com a realização excelente de tudo o que nos torna mais humanos. Assim, a existência das virtudes nas pessoas não é suficiente para torná-las mais humanas, entretanto, as virtudes se desenvolvem a partir de um esforço intencional que objetiva adquirir um hábito. E isto não significa repetir as mesmas atitudes em todos os momentos, mas, pelo contrário, significa adaptar-se aos padrões de excelência, comportar-se de acordo com critérios e valores e ser flexível no que se refere à atualização dos traços de caráter.

Como já evidenciamos ao longo deste texto, as virtudes são intrínsecas a todas as práticas e relações do contexto educacional, por isto é urgente a retomada de virtudes aristotélicas para a consolidação da educação moral enquanto concepção educacional e também enquanto fundamentação teórica para a formação do educador, uma vez que esta educação é fundamental na busca da promoção da autonomia, por conseguinte, o educador que contribui para a promoção da autonomia precisa ter clareza sobre o trabalho que realiza com valores e sua finalidade. Podemos considerar que o educador contribui significativamente para a elaboração de conhecimentos morais dos educandos com relação a si mesmo, aos outros e ao mundo. Portanto, destacamos a educação moral como o eixo principal da educação, pois ela contribui para o desenvolvimento pleno do ser humano. Então, não basta garantir um rol de conteúdos ao educando, para que ele se desenvolva em sua totalidade parece necessário que ele aprenda a utilizar os conteúdos aprendidos para uma finalidade, qual seja, agir de maneira criativa, superando as dificuldades, pensando novas possibilidades e transformando o meio

---

capazes de sentir as emoções – por exemplo, a faculdade de ficar encolerizado, de sentir pena ou piedade (ARISTÓTELES, 1985)

em que vive. O objetivo da educação moral, portanto, é que o educando reconheça uma ou mais finalidades para o conhecimento que adquire. É por esta razão que ratificamos a importância do estudo dos clássicos no contexto da formação do educador.

Com efeito, assumimos uma educação integral<sup>13</sup> que se constitui da junção da educação científica e da educação moral, ambas preponderantes no processo de construção do conhecimento, visando formar um cidadão consciente e ativo. Podemos compreender que este cidadão é, em última instância, autônomo. Já sabemos que a autonomia se trata de uma conquista que deve ser realizada, ninguém nasce autônomo. Por conseguinte, o educador é responsável pela formação do homem consciente e ativo, entretanto, a educação que promove a autonomia pressupõe um educador autônomo. Será que a escola brasileira de hoje tem educadores autônomos?

Para encontrar possíveis respostas para esta pergunta, podemos discorrer sobre a questão ética do respeito aos educadores, sabemos que a educação é bastante desvalorizada em nosso país e, por conseguinte, a profissão docente também. Parece evidente que as condições econômicas e formativas desfavoráveis limitam o desenvolvimento da autonomia dos educadores e, portanto, a qualidade da educação fica fragilizada. Consequentemente, o desenvolvimento da autonomia dos educandos também se limita. Pensando nisto, faz-se necessário que os educadores se conscientizem do direito e do dever de lutar por sua valorização, assumindo-se como sujeitos autônomos, incomodados e perplexos diante do mundo.

O educador é imprescindível no processo de busca pela autonomia e precisa conquistar sua liberdade para atuar autonomamente. Sabemos que a conquista da liberdade está vinculada ao processo formativo dos educadores, uma vez que a liberdade também é uma conquista e fundamental para alcançar a autonomia, então problematizamos sobre o que a legislação garante para a formação dos educadores, profissionais que têm por objetivo maior desenvolver plenamente o ser humano e

---

<sup>13</sup> Muitos estudos já foram realizados sobre a educação integral: Cavaliere (2011) e Guará (2011). No entanto, a aceção aqui diz respeito ao mérito desta dissertação. Em outros termos, se há relevância e pertinência do estudo dos clássicos, esta ação remete à necessidade de uma dedicação maior, isto é, mais qualitativa, do estudante na escola. É neste contexto que justificamos a necessidade desta concepção de educação integral. Sublinhamos, portanto, que esta educação remete à educação clássica, no sentido de oferecer mais tempo, conteúdo e condições para o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes e, além disto, o principal objetivo desta educação é o desenvolvimento da excelência moral por meio do uso da razão.

possibilitar sua transformação. Passamos, pois, a análise e discussão sobre a legislação a respeito da formação de educadores em nosso país.

### 3.2. A autonomia do educador frente às políticas públicas

Neste item discutiremos os Referenciais para a formação de professores<sup>14</sup>. O propósito desta análise está em colocar em relevo a necessidade da autonomia do educador frente às políticas públicas. Com o intuito de situar os Referenciais para a formação de professores no panorama da legislação brasileira, analisamos, de maneira breve, as leis que se referem à formação de professores.

Dentre as inúmeras publicações e leis que contribuem para pensar a formação docente, no contexto das políticas públicas e, com o significado do segundo desafio para a formação do educador, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, além dos Referenciais para a Formação de Professores, de 2002.

A LDB (Lei nº 9.394/96) assim dispõe sobre a formação de profissionais de educação em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, LDB, artigo 62, 1996)

Prevê a LDB que a formação de profissionais da educação em curso normal superior ou em curso de nível médio visa preparar o futuro educador para atender

---

<sup>14</sup> Os Referenciais evidenciam, na página 11, no item Breves Esclarecimentos, um problema que encontrou durante sua redação no que se refere à adequada terminologia para tratar de alguns temas recorrentes em todo o texto. Por conseguinte, esclarece que optou de acordo com o critério de “*maior adequação*” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 11). Assim, explicita que nenhum termo é totalmente apropriado. Nesta direção, os Referenciais explicitam que o professor é o “profissional da educação que trabalha diretamente com crianças, jovens e adultos em instituições responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental e também ao aluno da formação inicial, o futuro professor” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 11). Esclarecemos que neste trabalho optamos por nomear o profissional da educação de educador, uma vez que compreendemos que o papel do educador é mais abrangente, ultrapassa a dimensão técnica da educação e envolve a dimensão da educação moral. Não pretendemos, com este posicionamento, preterir a formação docente, ao contrário, queremos garantir que as duas dimensões da educação integral estejam vinculadas ao papel do profissional da educação.

aos objetivos da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, o que inclui a educação especial e a educação de jovens e adultos.

Além disto, os incisos 1º, 2º e 3º dispõem:

1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, LDB, incisos 1º, 2º e 3º, 1996)

O dispositivo legal trata das condições operacionais da formação do educador, com efeito, não há qualquer menção à dimensão do mérito desta formação. Se as políticas públicas oferecem as condições materiais quanto à formação do educador sem o cuidado com a dimensão das condições que possam qualificar esta formação e, neste caso, podemos sublinhar uma política de carreira para o magistério, por exemplo, logo, fica muito complicado pensar a formação do educador que vislumbre o desenvolvimento de sua autonomia. É por esta razão que a dimensão legal constitui-se deste segundo desafio para a formação do educador.

Quanto aos programas de formação para professores oferecidos pelo governo federal, atualmente, destacamos os seguintes: (i) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR presencial. O PARFOR presencial é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício (PLATAFORMA FREIRE, 2011); (ii) Prodocência: O Programa de Consolidação das Licenciaturas, da CAPES, busca aprimorar a qualidade dos cursos de licenciatura, por meio de bolsas que valorizam a participação de professores em formação na rede pública de educação (PRODOCÊNCIA, 2011); (iii) Pibid – O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da CAPES,

oferece bolsas para estudantes de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo programa, e também diz respeito ao esforço do governo federal em buscar a qualificação da formação de educadores (PIBID, 2011) e (iv) Observatório da Educação - O observatório da educação é um programa da CAPES, em parceria com outros institutos (INEP e SECAD) que tem por propósito fomentar estudos em educação a fim de estimular a produção acadêmica e a formação de pós-graduados. Embora não se trate de um programa voltado para o professor em formação, o observatório também diz respeito ao esforço do governo federal quanto à educação nacional (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

Estes quatro programas dizem respeito às políticas públicas do governo federal quanto à formação de educadores e observamos que nenhum deles enfrenta o problema que parece ser o mais significativo desta formação, isto é, o problema dos baixos salários e da necessidade de uma política pública específica de valorização e incremento nas carreiras do magistério. Se há esforço do governo federal em ser consequente com a LDB, não percebemos o mesmo esforço de qualificação efetiva da educação, dado que este desafio não será equacionado com bolsas de Iniciação à Docência ou com fomento isolado e pontual de aprimoramento e recursos para as IES. É preciso mais, para o equacionamento do desafio que se relaciona com as políticas públicas, é urgente que se assuma a educação como prioridade das políticas, de modo a construir uma carreira clara e de valorização da profissão docente. No que se refere à nossa investigação, que evidencia a importância do Estagirita para a questão da educação moral, cada vez mais estamos distantes de uma educação que promova, efetivamente, a autonomia do docente, dado que não se pode sequer discutir a autonomia intelectual sem as condições materiais básicas para o exercício de sua profissão.

Já em relação à análise sobre os Referenciais para a formação de professores, consideramos necessário enfatizar que eles foram apresentados pela Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação, e se referem fundamentalmente à formação de educadores de educação infantil e dos primeiros seis anos do ensino fundamental.

A primeira versão do texto foi publicada em dezembro de 1997. Nesta ocasião, a participação da comunidade educacional brasileira foi solicitada para a leitura, a discussão e a análise crítica do conteúdo do documento. No ano de 1998, os Referenciais foram discutidos intensamente por meio de pareceres, do debate

com diversos consultores nacionais e internacionais e de reuniões para colher sugestões de educadores, formadores, especialistas, técnicos e gestores do sistema educacional de todo o país. Duas versões preliminares do documento foram modificadas.

Com este documento, o Ministério da Educação pretende contribuir com a sistematização da reflexão nacional sobre a formação de educadores e reafirmar a importância estratégica da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional destes.

Estruturalmente, os Referenciais são compostos por cinco partes e um anexo. A primeira parte trata da formação de educadores nos anos 90, do perfil profissional constituído a partir da década de 80 e das tendências da formação profissional. A segunda parte reflete sobre a atuação profissional e a formação de educadores, a partir da discussão das dimensões e da natureza da atuação profissional, versa sobre as bases epistemológicas do documento. A terceira parte, por sua vez, traz orientações para a organização curricular e de ações de formação, explicitando as funções do educador, os objetivos gerais da formação profissional, o conhecimento profissional, a metodologia da formação de educadores, a organização curricular dos cursos de formação inicial, a organização institucional e a avaliação. A quarta parte contém indicações para a organização curricular e de ações de formação de educadores, a partir da análise da formação inicial, da formação continuada, da formação profissional à distância e da formulação de políticas públicas. Por fim, a quinta parte elucida a relação entre desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira. E o anexo traz uma breve análise sobre a situação dos cursos de formação de educadores em nível médio nos anos 90.

O Ministério da Educação assumiu entre suas principais metas a valorização do magistério, considerando que a melhoria da qualidade da educação brasileira está relacionada, prioritariamente, à melhoria da qualidade do trabalho do educador. Nesta direção, os Referenciais são apresentados como mais uma ferramenta útil ao processo de reconstrução da escola brasileira. Concordamos com os Referenciais na medida em que compreendemos que somente um trabalho educativo de qualidade pode garantir a formação de pessoas autônomas. Como já expusemos, uma educação para a autonomia pressupõe um educador autônomo. Neste sentido, a formação do educador precisa garantir o desenvolvimento de atitudes autônomas e, entre elas, incluímos uma postura política crítica e ativa que reivindique sua

valorização profissional no que se refere ao próprio processo formativo, às condições de trabalho e ao processo formativo do educandos. É nesta direção que percebemos o espaço para o desenvolvimento pleno e a transformação de todas as pessoas.

Os Referenciais têm por objetivo apoiar as universidades e secretarias estaduais de educação no desafio de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de educadores (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 06). O documento dispõe que:

O professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho; só assim poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos, atendendo às suas diferenças culturais, sociais e individuais. (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 06)

Por conseguinte, parece que a garantia de condições para o desenvolvimento profissional do educador é fundamental para que ele realize um trabalho com excelência, que inclui uma postura autônoma. Neste sentido, questionamos: o que significa se desenvolver profissionalmente?

Nos Referenciais, o objetivo da formação de educadores é a profissionalização do educador por meio do desenvolvimento de competências a fim de possibilitar que no cumprimento de suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas. Parece, portanto, que o desenvolvimento profissional está relacionado ao desempenho competente de sua profissão. Por conseguinte, compreendemos que o desenvolvimento profissional está vinculado ao desenvolvimento de competências. Que competências são estas? Entendemos competência a partir da noção apresentada por Perrenoud (2000, p. 19), que a define como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Com efeito, parece que podemos considerar a autonomia como uma competência profissional.

Os Referenciais evidenciam a construção de um novo perfil profissional de educador, a partir da constatação de que a formação pela qual passam os educadores no Brasil não contribui satisfatoriamente para que os educandos se desenvolvam como pessoas, sejam bem sucedidos nas aprendizagens educativas e,

principalmente, participem como cidadãos de pleno direito em um mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Essa constatação não é recente, as informações apresentadas no documento são referentes à última década do século XX, mas ainda mantêm-se atuais.

Os Referenciais explicitam que apesar do empenho de muitos e do avanço de algumas experiências realizadas, existe uma enorme distância “entre o conhecimento e a atuação da maioria dos professores em exercício e as novas concepções de trabalho do professor que esses movimentos vêm produzindo” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 16). Portanto, não é suficiente aprimorar a formação, parece necessário criar novas maneiras de realizá-la. Para esta mudança, os educadores precisam estar dispostos a pensar em novas práticas na busca pela efetiva relação entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta e, para além disto, compreenderem que a principal mudança precisa acontecer no profissional da educação, este precisa passar por um processo de reavaliação durante sua formação docente. Mais do que aprender a docência, se tornar docente, é preciso que o educador aprenda a refletir e compreenda o papel político e social que assume no seu trabalho. O processo formativo, por sua vez, é responsável por estimular esta reflexão no educador sobre sua efetiva atuação e por incentivá-lo a agir. Para isto, parece que precisamos ressignificar o processo de formação docente. A garantia de condições para um processo formativo de qualidade pode promover o desenvolvimento da autonomia do educador frente sua realidade de trabalho e seu objetivo final com os educandos.

De acordo com os Referenciais, a formação de educadores precisa se inserir no movimento de profissionalização do educador, orientado pela concepção de competência profissional, cuja operacionalização exige (i) “mudanças nas práticas de formação – que incluam a organização das instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdos, a organização curricular e a própria formação dos formadores de professores” e (ii) “criação de sistemas de formação – nos quais se articulem os processos de formação inicial e continuada de professores” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 18).

O documento explicita que a proposta delineada ao longo de seu texto pauta-se em alguns pressupostos, quais sejam: (i) o educador desempenha uma atividade profissional de natureza pública, caracterizada pelas dimensões coletiva e pessoal,

implicando autonomia e responsabilidade, concomitantemente; (ii) o desenvolvimento profissional permanente é um direito de todos os educadores e uma necessidade inerente a sua atuação; (iii) embora a docência seja o foco da atuação do educador, seu trabalho não se restringe a ela. Outras atividades também fazem parte da sua formação: a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional; (iv) a atuação profissional do educador não deve ser apenas técnica, mas também intelectual e política, uma vez que seu trabalho tenciona o desenvolvimento dos educandos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades; (v) é imprescindível que o educador considere as diferenças culturais, sociais e pessoais de todos os educandos e, em nenhum momento, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão; (vi) metodologias orientadas pela articulação teoria-prática, pela resolução de situações-problema e pela reflexão sobre a atuação profissional são essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais; (vii) os Referenciais pretendem afirmar uma cultura profissional. Para isto, a organização e o funcionamento das instituições de formação de educadores são fundamentais. Outra contribuição decisiva neste sentido é a perspectiva interinstitucional de parceria e cooperação entre diferentes instituições; (viii) para a efetivação de um processo de formação de educadores referenciado na prática real é necessário o estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as diferentes instituições de formação profissional e as redes de escola dos sistemas de ensino; (ix) a eficácia dos projetos de desenvolvimento profissional está associada às condições de trabalho, avaliação, carreira e salário (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 18 e 19). De acordo com os Referenciais para a formação de professores, estes pressupostos promovem “novos olhares para a natureza da atuação profissional de professor e, conseqüentemente, para os requisitos da formação” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 19).

Podemos considerar que a natureza da atuação profissional sofre uma alteração fundamental na proposta dos Referenciais para a formação de professores, qual seja: a inserção da formação de educadores no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional. Parece que o educador começa a abandonar o estigma da vocação maternal e a assumir a docência como uma atividade profissional que exige preparo, o que implica uma

formação acadêmica consistente e atualização permanente, para que ele consiga desenvolver as competências necessárias para superar os desafios que encontrar e assumir efetivamente a responsabilidade pelo trabalho que realiza.

O documento trata das tendências atuais do papel profissional dos educadores e, por conseguinte, aponta que a última década do século XX foi marcada pelo debate sobre a qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar o direito de todos às “aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 23). Com efeito, a educação de qualidade tornou-se uma preocupação e uma reivindicação da maioria dos cidadãos brasileiros nos anos 90. O documento assevera que o contexto mundial e nacional deste período foi decisivo para o hasteamento da bandeira pela qualidade educacional. A globalização econômica, os níveis elevados de pobreza e a introdução acelerada de novas tecnologias e materiais no processo produtivo foram fenômenos que influenciaram, de maneira decisiva, a conjuntura de todos os países do mundo. No Brasil, a situação que se configurou em virtude do processo de internacionalização da economia e de supremacia dos interesses do mercado e do capital sobre os interesses humanos contribuiu “para a constituição de valores e sentimentos nada construtivos – como o individualismo, a intolerância, a violência... –”, o que colocou em discussão questões éticas complexas (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 23). Como podemos perceber, a luta pela qualidade da educação adquiriu relevância nacional a partir do processo de fragilização da educação moral. É evidente que a educação intelectual é essencial para a formação do educando, mas percebemos que ele aprende o conhecimento produzido historicamente para instrumentalizá-lo na vida em sociedade. E esta vida exige uma formação moral. Logo, a educação que praticamos na sua totalidade é a que se refere aos valores, uma vez que nem sempre temos a oportunidade de utilizar todos os conteúdos aprendidos na instituição educacional durante a vida, mas exercitamos a educação moral todos os dias.

Por conseguinte, as transformações científicas e tecnológicas que ocorreram de forma acelerada exigiram das pessoas novas aprendizagens e, por consequência, novos e grandes desafios foram colocados à sociedade e também à educação escolar. Neste sentido, a escola assumiu novas tarefas, não por ser a única instância responsável pela educação, mas “por ser a instituição que

desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 23).

A educação promovida pela escola distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir uma ajuda intencional com o objetivo de promover o desenvolvimento e a socialização de crianças e jovens – e, em muitos casos, também de adultos. (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 24)

Destacamos aqui as mudanças que começaram a ocorrer na instituição educativa na última década do século XX e permanecem atualmente. A instituição educativa, assim como o processo de formação de professores, passa por um processo de ressignificação constante ao longo do tempo. Neste sentido, dos anos 90 para os dias atuais, ela tem assumido cada vez mais a responsabilidade pelo espaço da formação integral. Não parece novidade o fato de que ela é o lugar para o aprendizado de conhecimentos intelectuais e morais, uma vez que é nela que o educando tem a possibilidade de se desenvolver e de se socializar e o educador, por sua vez, de planejar com intencionalidade atividades e momentos de socialização que proporcionem o pleno desenvolvimento, que é ao mesmo tempo intelectual e moral.

Os Referenciais destacam que a educação escolar, em uma concepção democrática, é responsável pela criação de condições que garantam o desenvolvimento das capacidades de todas as pessoas, visando que “elas aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade” e participem de “relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas – condições fundamentais para o exercício da cidadania” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 24). Compreendemos que o exercício da cidadania está vinculado também ao exercício de hábitos virtuosos, portanto, ao exercício da educação moral. Mais uma vez, o documento assinala que a educação de qualidade se fundamenta em dois pilares, o intelectual e o moral. É preciso ponderar sobre esta concepção democrática; afinal, a garantia dos direitos das crianças quanto à aprendizagem não deve estar condensada à dimensão material. Em outros termos, para a garantia da concepção

democrática no contexto escolar, parece fundamental propiciar uma formação que promova de fato o desenvolvimento de habilidades para além daquelas vinculadas à formação de conceitos, por exemplo. É preciso também saber interpretar o mundo de forma rigorosa e ativa, então, questionamos, a escola tem cumprido este papel para a garantia da educação democrática?

Os Referenciais para a formação de professores explicitam que uma educação de qualidade deve “contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 24). De acordo com o documento, para este tipo de formação, a escola precisa garantir aos educandos aprendizagens bastante diversificadas. Trata-se da possibilidade de “compreender conceitos, princípios e fenômenos cada vez mais complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, aprendendo procedimentos, valores e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 24). Parece possível afirmar que o desenvolvimento integral do educando, assim como o desenvolvimento profissional do educador, está fundamentado no desenvolvimento de competências.

Nesta direção, os Referenciais dispõem que os educandos precisam aprender a valorizar o conhecimento e os bens culturais e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções; a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo; a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma; a diferenciar o espaço público do privado, ser solidários, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002). Todos estes aprendizados devem ser garantidos pelo processo educacional ao longo da vida do educando:

Esse conjunto de aprendizagens representa, na verdade, um desdobramento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem

ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola. (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 24)

Os Referenciais evidenciam que o processo de construção e de reconstrução de conhecimentos possibilita o desenvolvimento de diferentes capacidades (cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal). Além disto, o documento enfatiza que as aprendizagens devem se constituir desde o ingresso das crianças na instituição educativa, logo, evidencia a educação infantil:

Já na educação infantil, as crianças podem desenvolver sua curiosidade – que é uma forma de investigar e valorizar o conhecimento -, aprender a rebelar-se contra o que não compreendem – que é uma forma de questionar -, ler o mundo, expressar-se, enfrentar desafios, construir hipóteses, raciocinar, comparar, estabelecer relações, adquirir confiança em si mesmas, respeitar a vontade do outro, discutir, diferenciar a casa da escola, ser solidárias, conviver com a diversidade (...). (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 25)

Podemos considerar que o documento expressa a dimensão da formação de valores, na medida em que o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da crítica e da dimensão da compreensão do mundo reivindica uma formação de educador condizente a esta tarefa. Não é um labor simples o de construir estes valores e, por esta razão, temos apresentado a importância da formação do educador neste processo. É nesta direção que o primeiro desafio já disticado neste capítulo, qual seja, da importância dos clássicos, da mesma forma que o segundo, isto é, da necessidade de políticas públicas que apontem para esta formação de forma efetiva são urgentes.

Os Referenciais assinalam que a formação de professores é um tema fundamental e uma das mais importantes políticas públicas para a educação, uma vez que “os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 26). O documento não tenciona responsabilizar os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas considera que muitas evidências revelam que a formação de que os educadores dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades

imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social em um mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Nesta perspectiva, destaca a relevância da formação inicial e da formação continuada:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho. (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 26)

Quanto ao perfil deste profissional, o documento destaca que o educador e sua formação docente receberam qualificações relacionadas diretamente a um vasto conjunto de virtudes por muitos anos, como por exemplo: abnegação, sacrifício, bondade, paciência, sabedoria. Os Referenciais apontam mudanças em relação a estas qualificações na atualidade, apresentam outros substantivos, como: profissionalização, autonomia, revalorização (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 31), o que demonstra a tentativa de tornar a docência uma atividade profissional de maneira efetiva. É interessante notar a ausência de valores clássicos como o da amizade e o da justiça, no entanto, cabe ao educador a construção destes valores com as crianças, uma vez que são fundamentais para a vida humana para além da dimensão da escola. Assinalamos, mais uma vez, que as virtudes aristotélicas discutidas ao longo destas reflexões são fundamentais para a formação do caráter do homem e, portanto, a escola deve tê-las no seu bojo, mas, antes, outras instituições têm esta função basilar, em específico a família.

Os Referenciais explicitam que o educador não pode ser percebido como o único problema educacional, mas como imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como tal deve ser tratado: como aquele que pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação escolar de qualidade a crianças, jovens e adultos brasileiros. (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 33). Portanto, a formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação.

O documento evidencia que todas as instituições e cidadãos comprometidos com a educação brasileira parecem concordar que sem investimento na formação dos profissionais da educação não se conquistará as metas de qualidade que vêm

se tornando cada vez mais consensuais. Entretanto, será a capacidade de gestão e de implementação de políticas de formação profissional e de valorização do magistério – ou seja, de realizar o investimento necessário – o que pode fazer a diferença de fato (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 40). Mais uma vez, argumentamos que o investimento na formação de educadores não deve ser reduzido à dimensão material e, por esta razão, a necessidade de pensar os desafios para a formação do educador.

Os Referenciais para a formação de professores criticam dois aspectos relacionados às tendências dos últimos anos. O primeiro diz respeito às práticas de formação continuada, que têm se centralizado na realização de eventos pontuais, como cursos, oficinas, seminários e palestras, não respondendo, desta maneira, às necessidades pedagógicas mais urgentes dos educadores. Além disto, o documento dispõe que estas práticas muitas vezes não se constituem em um programa articulado e planejado. O outro aspecto diz respeito à exigência de formação inicial em nível superior, consolidada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996. De acordo com os Referenciais para a formação de professores, esta exigência não resolveu satisfatoriamente os problemas relacionados à formação de professores quando consideramos a acentuação do elevado academicismo e da dificuldade de introduzir inovações nos cursos, por exemplo. Se o diagnóstico quanto às lacunas da formação do educador está dado no documento, resta questionar, quais as políticas públicas que têm sido pensadas para o equacionamento destes problemas? Reforçamos, mais uma vez, a necessidade do estabelecimento de políticas públicas orgânicas para a formação do educador que não se restrinjam à dimensão material.

Assim, os Referenciais assinalam que “não é direta a relação entre formação em nível superior, qualidade superior da formação e níveis superiores de profissionalização do magistério” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 42). Além destas dificuldades, o documento evidencia que os cursos de formação de educadores em nível superior não apresentam o mesmo *status* que os demais cursos universitários.

Os Referenciais para a formação de professores explicitam que todas as iniciativas são contextualizadas em uma época e em um momento histórico, logo, a formação inicial e continuada que se desenvolve atualmente “é fruto da história que

a produziu” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 45).

Certamente o que determinou o modelo de formação inicial e continuada predominante no país foi a hegemonia, na história da educação brasileira, de uma concepção de professor como aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos das instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional. (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 45)

Os Referenciais para a formação de professores explicam a afirmação acima a partir da consideração de que “os sucessivos anos de tecnicismo e o *status* conquistado pelo livro didático no ensino fundamental e médio – ao qual passou-se a atribuir inclusive responsabilidades docentes – só viriam a reforçar um modelo de professor-aplicador que foi se forjando ao longo do tempo e que se consolidou na década de 70” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p 45). Parece, portanto, que as práticas tradicionais de formação são pensadas para este perfil de educador, e que o desafio que se coloca diante da formação de educadores é justamente subverter este modelo de profissional. Para isto, entretanto, parece que outras práticas precisam ser construídas (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2002, p. 45).

O documento afirma o compromisso da educação escolar com o movimento social de avanço da democracia, no sentido de que a escola, ao promover o acesso aos conhecimentos, possa contribuir para a cidadania e equidade de direitos. Neste sentido, o documento enfatiza as dimensões política e pessoal da formação:

Essas dimensões – política e pessoal - não se opõem, não se excluem e nem se separam. Se, por um lado, a dimensão pessoal é também política (no sentido de que envolve legitimação de princípios éticos, de que a própria estruturação emocional envolve relações de poder, de que toda ação é uma ação política), por outro lado, não há exercício político de cidadania sem envolvimento pessoal. (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 53)

Esta perspectiva – da pessoa e do cidadão – tem muitas implicações, os Referenciais curriculares discutem duas que tratam diretamente da formação de educadores: a primeira deriva da ampliação da concepção de educar para além de instruir, uma vez que a educação escolar tenciona o desenvolvimento das múltiplas

capacidades do ser humano, não se restringindo apenas ao desenvolvimento cognitivo. Os Referenciais curriculares assinalam que este aspecto vem sendo muito trabalhado na esfera da educação infantil e que um avanço significativo em relação a esta questão foi a integração entre educação e cuidado que, inclusive, deve ser estendida as demais etapas da escolaridade. Não podemos deixar de evidenciar que a relação entre cuidado e educação não tem se estabelecido de forma efetiva. A razão básica da ausência desta efetividade está presente nos documentos que dispõem sobre os profissionais da educação, mesmo a LDB (1996), na medida em que segregam os educadores (professores) dos demais agentes educacionais. Ao conceber o educador como 'outro' em relação aos demais agentes educacionais, então, a segregação educação e cuidado se coloca. Logo, é preciso rever a concepção de educação quanto às atribuições, cargos e funções na escola, para além do discurso de que a educação e o cuidado devam estar juntos.

A segunda implicação é decorrente da afirmação da existência de uma determinada maneira de se relacionar com o conhecimento, com os valores, com os outros, uma maneira de estar no mundo que se expressa na ideia de relações de autonomia. Nesta direção, o documento expressa que para desenvolver a autonomia como capacidade pessoal, "é necessária a vivência de relações sociais não autoritárias, nas quais haja participação, liberdade de escolha, possibilidade de tomar decisões e assumir responsabilidades" (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 54). É curioso notar que, embora exista o destaque para a construção de valores, não temos, igualmente, a forma de efetivação desta construção. É a formação de educadores a base desta construção, então, notamos o discurso da construção de valores que já nasce sem perspectiva de efetivação. Se não há condições de fato para que o educador reveja a sua formação na construção de valores, como pensar a dimensão do ensino com as crianças? Destacamos, neste sentido, que a ênfase para a conquista de vivências sociais não autoritárias ou mesmo a dimensão de se compreender e assumir responsabilidades dizem respeito à construção de valores e, neste caso, anunciamos a necessidade da compreensão da justiça e da amizade como fundamentos para esta formação que consolide a democracia educacional.

Os Referenciais para a formação de professores evidenciam também que, simultaneamente a esta vivência, é preciso garantir a efetivação de relações democráticas que, por sua vez, exige a participação de pessoas autônomas,

capazes de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades compartilhadas. O documento afirma que “autonomia não é, portanto, a possibilidade de fazer o que se quer sem ter que dar satisfação a ninguém; é o espaço da liberdade com responsabilidade” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 55).

Articulando a dimensão pessoal e social, trabalhar na perspectiva da autonomia possibilita superar a dicotomia entre perspectivas “individualistas” e “coletivistas”, redutoras, cada uma a seu modo, da complexidade das questões humanas, políticas e educativas (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 55).

Estas considerações permitem afirmar que a atuação do educador é simultaneamente coletiva e pessoal. Na atuação do educador, autonomia é exercício de cooperação e criatividade, práticas de intervenção e transformação com base na realidade social. Implica poder, conhecimento, sensibilidade, desejo e responsabilidade – exercida “no” e “com” um coletivo, a partir de envolvimento pessoal (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002).

Compreendemos, portanto, que os professores são profissionais cuja ação influi de modo significativo na constituição da subjetividade dos educandos como pessoas e como cidadãos. Por isto, precisam compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas com os quais eles e seus alunos estão envolvidos. De acordo com os Referenciais curriculares, uma educação democrática exige relações de respeito mútuo, preocupação com a justiça, diálogo, possibilidade de questionamento e argumentação (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 55 e 56).

Na atuação do educador sempre estão em jogo valores, já que ele é um profissional que de uma forma ou de outra referencia e propõe, tanto valores ligados aos próprios conteúdos escolares como valores referentes às questões sociais que permeiam toda ação educativa. Como foi intensamente discutido ao longo deste trabalho, o educador precisa estar atento a essa interferência, que nem sempre é consciente. Ele se posiciona e incentiva atitudes, influencia as relações de respeito e a construção de autoestima dos alunos – ele cuida e educa (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002).

Notamos que as políticas públicas estão presentes em diferentes dimensões da União Federal, no entanto, investigamos que as condições materiais não são suficientes para a efetivação da formação de educadores na consolidação da educação moral. Passemos ao terceiro desafio que diz respeito à discussão sobre que educação moral é esta. Problematizaremos a questão da autonomia como base nessa educação.

### **3.3. Educação moral para a autonomia**

Nos itens anteriores, discutimos o perfil do educador que pode promover a autonomia e a caracterização atual de seu processo formativo. Utilizando os parâmetros legais, buscamos evidências relacionadas ao desenvolvimento da autonomia do educador na legislação nacional no que se refere ao seu processo de formação profissional, uma vez que, como já destacamos, uma educação para a autonomia implica, necessariamente, um educador autônomo. Neste sentido, tencionamos, agora, discutir o estatuto e a caracterização da educação moral que pode promover a autonomia.

Neste trabalho, assumimos uma ideia de educação moral que se consolida a partir da retomada de virtudes aristotélicas para se constituir como concepção educacional e fundamentar de maneira consistente a formação do educador para o trabalho com valores. Sabemos que a instituição educacional estabelece relação com as virtudes quando apresenta o desenvolvimento de atitudes e valores como proposta educacional. Considerando que a formação de cidadãos envolve necessariamente o aprendizado de virtudes, parece evidente que estas são inerentes ao processo de construção de conhecimento.

Assim, parece inevitável considerar que todas as instituições educacionais e, por certo, todos os educadores, consciente ou inconscientemente, trabalham com valores e influenciam de maneira significativa a formação moral dos educandos.

Diante disto, podemos questionar: que ideia de educação moral é esta que assumimos ao longo deste trabalho? É possível definir um estatuto para esta modalidade educativa e, por conseguinte, caracterizá-la? Buscamos caminhar na direção de uma ideia de educação moral que pode promover a autonomia, uma vez que consideramos que esta é o passo necessário para a conquista da cidadania. Neste sentido, o aspecto fundamental desta proposta educacional está relacionado à

possibilidade de revalorar os valores, o que significa pensar e criar novas possibilidades para a idealização de formas de vida mais justas e mais saudáveis, que nos auxiliem na resolução de problemas com os quais nos deparamos ao longo da vida, sempre a partir da reflexão individual e coletiva.

A educação moral que pode promover a autonomia é compreendida como um elemento a mais na ideia de educação integral. Assim, ela não se restringe apenas a uma modalidade educativa, mas é essencial no processo completo de formação humana. Neste sentido, consideramos importante retomar o que entendemos por educação integral<sup>15</sup>.

Compreendemos que a educação integral envolve princípios e valores humanos, sem preterir o estudo sistemático do conteúdo programático previsto para cada etapa de ensino. Nesta direção, ela apresenta o compromisso de formar pessoas que valorizem a vida como o bem maior e manifestem isto por meio do respeito a si próprios e ao seu corpo, da abertura ao outro em espírito de cooperação e solidariedade, da aceitação da diversidade do mundo natural e cultural e da disponibilidade para a experiência existencial. Por conseguinte, parece que a educação integral contempla todos os aspectos da educação moral que visa a autonomia.

Assim, a educação moral, da mesma forma que a educação integral, pretende formar seres humanos que desenvolvam o sentido da liberdade, fundada na visão da cidadania responsável e da liderança construtiva, buscando a melhoria da qualidade de vida em sociedade, conforme desenvolvemos no capítulo anterior.

Neste sentido, parece que a formação integral e, por conseguinte, a educação moral pressupõem a incorporação no cotidiano escolar de reflexões e práticas que visem o cuidado com a pessoa. Para além disto, parece necessário que as habilidades de convivência, fundadas em valores como a justiça, a solidariedade, a cooperação e o cuidado com os demais sejam desenvolvidas, vivenciadas e discutidas na instituição escolar.

A escola, portanto, constitui espaço especial de reflexão individual e coletiva, com o objetivo de favorecer a construção de formas de vida mais justas e adequadas de convivência, bem como o julgamento crítico da realidade e das

---

<sup>15</sup> Remetemos à nota 13 desta dissertação. Por educação integral podemos compreender a educação que se estrutura por valores clássicos. Com o cuidado em diferenciar o período de Aristóteles (1985) dos tempos atuais, sublinhamos para a educação clássica.

normas sociais vigentes. Além disto, a prática de educadores e educandos no cotidiano escolar deve ser testemunho vivo de cuidado com a pessoa, sendo lícito que os desvios sejam denunciados e se tornem objeto de reflexão permanente para todos os integrantes da comunidade escolar.

Retomando a análise sobre a educação moral, vimos que ela acontece sempre dentro de um processo de socialização, mas além de adaptar os indivíduos, pretende possibilitar a construção consciente de formas mais justas e talvez novas de vida, pretende pensar novas possibilidades.

Com já discutimos no segundo capítulo, não assumimos a educação moral por meio da concepção absoluta de valores, muito menos por meio da concepção relativista de valores. Nossa ideia de educação moral está fundamentada na construção racional e autônoma de princípios, valores e normas, o que significa que a ideia de educação moral para a autonomia que defendemos nesta pesquisa demonstra flexibilidade, respeita a autonomia dos indivíduos e se orienta por critérios racionais.

Vale evidenciar que a razão é aspecto imprescindível ao processo de formação moral e por isto Aristóteles (1985) é tão atual. Sem o desenvolvimento da racionalidade no sentido que apresentamos no primeiro capítulo, isto é, que ultrapassa a dimensão instrumental, não é possível vislumbrar o desenvolvimento da excelência moral. A formação do caráter do homem, neste sentido, pressupõe a vida racional que envolve virtudes como a justiça e a amizade.

A partir dos princípios que fundamentam a concepção de educação moral, quais sejam: respeitar a autonomia pessoal e considerar os temas polêmicos por meio do diálogo fundamentado em boas razões, compreendemos que a educação moral que visa a autonomia pretende pensar em critérios e valores que todos podem reconhecer como desejáveis, suficientes para construir uma vida pessoal e coletiva justa, aceitando a multiplicidade de pontos de vista, crenças e maneiras de entender o que para cada um é uma vida boa e feliz.

Neste sentido, evidenciamos que a autonomia é o aspecto intermediário entre a educação moral e a cidadania. Para além disto, ela precisa ser conquistada, elaborada a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade. Trata-se de um exercício constante.

A construção de um estatuto da educação moral e sua caracterização pode ser feita como a construção do terceiro desafio para a formação de educadores.

Ensaieemos, pois, a construção do estatuto da educação moral e sua respectiva caracterização.

A consideração da moral ou da ética, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), inserida no ensino como tema transversal, diz respeito a um espaço que dispõe o educador para a construção de valores e, como consequência, da educação moral. A escola não deve ser espaço de construção de relativismo ou mesmo de ausência de exigência da responsabilidade das ações, logo, a educação moral deve ser balizada por valores tradicionais, neste caso, no mínimo, da justiça e da amizade.

Se pudermos descrever uma ementa para a educação moral, a partir das diversas questões discutidas ao longo desta dissertação, inserimos: “A educação moral busca desenvolver a excelência moral da criança a partir da construção de valores como a justiça e a amizade. Propicia a vivência social a partir do cuidado com o outro, respeitando a individualidade a partir do uso da razão. Oferece condições para a emissão de juízos de valor que considerem a importância da crítica como base do cuidado com o outro”.

A partir deste breve resumo do que entendemos por educação moral, caracterizamos esta educação e utilizamos para isto de diretrizes cunhadas por Montoya (2007), quando estabelece que:

Não é aconselhável, nem justo, que a escola, em nome de uma neutralidade ou relativismo ético, isente-se de se posicionar com relação a certos valores morais e deixe que uma pluralidade de valores e normas, por vezes incompatíveis entre si, predomine, mesmo que informalmente, nas relações escolares. A escola deve posicionar-se moralmente em relação a certos valores fundamentais que são meios necessários de formação autônoma dos alunos. Autonomia é uma finalidade da educação em geral e não poderia deixar de o ser em moral. Justiça, solidariedade, respeito, diálogo, são condições da construção autônoma da moralidade e, ao mesmo tempo, suas finalidades (MONTROYA, 2007, p. 59)

Notamos a aproximação do que apresenta o autor em relação à nossa compreensão de educação moral. Se a escola tem alguma atribuição, e entendemos que tem, logo, sua função está também na construção dos valores para a formação da personalidade da criança. Consideramos, então, esta perspectiva da escola como a primeira caracterização objetiva da educação moral, isto, é o ethos para o desenvolvimento desta educação é a escola, na medida em que outras instituições como a família têm apresentado dificuldades para a construção desta educação.

Destamos também outra perspectiva do autor:

É necessário para a educação moral que os valores, regras, ou princípios que orientam julgamentos e tomadas de atitude sejam explicitados e conhecidos. Uma clarificação de valores é necessária, tanto por parte dos professores e da direção da escola, como por parte dos alunos. Muitas vezes, essa clarificação pode se iniciar com a percepção e a tomada de consciência de situações de desrespeito, desigualdade, injustiça que permeiam as relações dentro e fora da escola (MONTROYA, 2007, p. 59).

Pensar o ensino de valores significa evidenciar que valores são estes. Neste sentido, tanto o educador quanto a escola devem ter a clareza dos valores a serem construídos com os alunos. Se destacamos neste texto a importância da justiça e da amizade, a partir de Aristóteles (1985), este destaque não foi aleatório. Percebemos que dentre as diversas virtudes do homem, estão as prioritárias e as urgentes. No caso da justiça e da amizade, podemos afirmar que se tratam de valores tanto urgentes quanto prioritários. Queremos com isto sublinhar como caracterização da educação moral o destaque destas virtudes. Podemos evidenciar também que a clareza dos valores contribuem para que o educador perceba as situações em que deve interferir, situações estas que não se limitam ao contexto da sala de aula, mas permeiam todo o ambiente escolar.

Montoya (2007) diz:

(...) cabe ao professor uma série de funções dentro da educação moral. Dentre elas destacamos: participar efetivamente da construção do projeto pedagógico da escola para nele inserir os valores e princípios que serão considerados, naquele momento e contexto, como os mais importantes; conhecer a realidade do aluno, dos colegas e de si mesmo para nela compreender os valores colocados pelos grupos e pela cultura; administrar conflitos, considerando os valores nele envolvidos e possibilitando a exposição e construção de valores que levem à moralidade autônoma. (MONTROYA, 2007, p. 59)

Percebemos que a caracterização da educação moral em se tratando dos desafios para a formação do educador inclui a dimensão da participação deste agente educacional na escola, com o envolvimento direto junto ao Projeto Político Pedagógico e o conhecimento da comunidade escolar; afinal, os valores de cada grupo social podem variar e parece fundamental para a interlocução e possibilidade de diálogo, o reconhecimento do outro no seu contexto. Para que o educador possa administrar conflitos, então, deverá estar disposto a assumir a existência dos conflitos internos, em primeiro lugar, logo, ao lidar com as adversidades do ambiente escolar, terá condições de contribuir para a superação dos problemas, ao invés de

mascarar as fissuras da vida escolar. Observamos que ao educador é atribuída uma tarefa que reivindica uma formação condizente para este labor. Não serão todos os professores educadores, na medida que o exercício profissional, *stricto sensu*, não inclui este compromisso com a formação da excelência moral e, por esta razão, sublinhamos que o estatuto da educação moral e sua caracterização, mesmo que apresentados de forma breve, dizem respeito ao terceiro desafio para a formação dos educadores.

## **Considerações finais**

Se esta dissertação procurou responder à pergunta: quais os desafios para a formação do educador na consideração de virtudes aristotélica em se tratando de educação moral?, construímos o texto em três momentos. De forma breve, retomaremos alguns aspectos discutidos, mas o principal destas considerações se refere aos desafios para a formação do educador quanto à questão da educação moral.

Se a análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a educação moral em Aristóteles, como vimos na introdução, a partir do Banco de Teses da CAPES (2011), não evidenciou os desafios para a formação dos educadores, então, notamos a importância deste estudo, embora não tenha tido a pretensão de tratar de todas as variáveis que este tema possibilitou. Ainda assim, destacamos a importância e a diferença que fez o estudo do Estagirita, autor estudado no Mestrado e, infelizmente, pouco explorado em cursos de graduação em Pedagogia.

A construção do primeiro capítulo apresentou-nos a análise de Aristóteles sobre a excelência moral, a partir da consideração de virtudes fundamentais para o desenvolvimento e a conquista da excelência no decorrer de nossas vidas. Esquadrinhamos a ideia do filósofo acerca do bem e da felicidade, expondo suas considerações a respeito do conhecimento do bem, além da análise da forma e da natureza do bem. Nesta direção, apresentamos também a discussão do Estagirita sobre a função própria do homem. Evidenciamos que a felicidade é a atividade conforme a excelência. Destacamos os dois tipos de excelência de acordo com Aristóteles: a excelência moral e a excelência intelectual, e expomos as considerações do filósofo acerca do meio termo. Além disto, apresentamos a análise acerca da justiça e da amizade, virtudes escolhidas para a delimitação deste trabalho.

O Estagirita define a felicidade como um primeiro princípio, uma vez que tudo o que buscamos tem por finalidade alcançar a felicidade. Nesta direção, podemos compreendê-la como o significado da vida. O filósofo de *A Política* evidencia que para sermos felizes precisamos agir conforme a excelência. Referindo-se a excelência humana, Aristóteles assevera que ela é a excelência da alma e não do corpo e compreende a felicidade como a atividade da alma. A excelência moral é produto do hábito e não se constitui em nós por natureza, uma vez que a natureza não pode ser modificada pelo hábito. Por conseguinte, adquirimos a excelência moral por meio da prática. Assim, nos tornamos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente e corajosos agindo corajosamente (ARISTÓTELES, 1985).

A prática de hábitos em que precisamos nos relacionar com outras pessoas nos torna justos ou injustos, concupiscentes ou moderados, corajosos ou covardes. Assim, parece possível compreender que aprendemos a ser moralmente excelentes, não nascemos bons ou maus, o homem não é um ser determinado, a sociedade e a educação são responsáveis pela sua possibilidade de transformação.

Para além disto, o Estagirita explicita que o meio termo é o objetivo da excelência moral, uma vez que se distancia dos extremos falta – excesso, e ele pode se apresentar de acordo com uma proporção aritmética ou relacionando-se a nós. Assim, o “meio termo” é equidistante em relação a cada um dos extremos, é único e o mesmo em relação a todos os homens. Por outro lado, o “meio termo em relação a nós” não se relaciona exatamente com o extremo muito menos com a falta, não é único e não é o mesmo para todos (ARISTÓTELES, 1985).

Por conseguinte, destacamos a excelência moral como um meio termo, e sua principal característica é visar às situações intermediárias nas emoções e nas ações. Em relação à análise que Aristóteles realiza sobre a justiça, podemos evidenciar que essa virtude está relacionada ao cumprimento da lei, ser justo é agir conforme a lei. O Estagirita assinala a justiça como a excelência moral perfeita, já que ela se relaciona com o próximo. Para sermos justos, precisamos considerar o outro além de nós. Neste sentido, podemos pensar nessa noção de justiça na atividade docente.

Já em relação à análise sobre a amizade, o filósofo de *A Poética* assinala que ela é essencial para a vida porque nos torna pessoas melhores, nos aperfeiçoa como humanos. O Estagirita afirma que quando temos a amizade não precisamos

da justiça, não obstante, mesmo quando temos a justiça, ainda assim, precisamos da amizade. Por conseguinte, questionamos: qual é o papel da amizade para a formação do educador no contexto da educação moral?

Podemos considerar, a partir do exame de Aristóteles, que a amizade é uma forma de excelência moral. O Estagirita evidencia que a forma de justiça mais legítima é uma disposição amistosa. Além disto, o filósofo pondera que o acordo e a harmonia se assemelham a amizade. Estas considerações parecem suficientes para compreendermos que a amizade pressupõe igualdade, logo, parece possível relacioná-la com a educação moral, uma vez que educar moralmente sugere o estabelecimento consciente de acordos em busca de relações harmônicas, relações nas quais prevaleça o “meio termo em relação a nós”.

No segundo capítulo, apresentamos a concepção de educação moral de Puig e discutimos a trajetória da educação moral no Brasil. Conhecemos as concepções de educação moral e nos posicionamos na busca de equilíbrio entre a concepção baseada em valores absolutos e inquestionáveis e a concepção relativista de valores, tendo como referência os estudos de Puig (1998) e a educação moral que ele defende.

Ainda no segundo capítulo, tratamos do contexto de socialização que é condição necessária para a educação moral, buscando superar a ideia de adaptação deste processo e refletir sobre a possibilidade de que ele pode proporcionar a construção de formas de vida mais justas e mais saudáveis. Buscamos enfatizar a concepção de educação moral que assumimos nesta investigação, qual seja: aquela baseada na construção racional e autônoma de princípios, valores e normas. Além disto, discutimos a autonomia, evidenciando que ela se trata de um exercício que exige muito esforço e é condição para o desenvolvimento da educação moral.

No terceiro capítulo, discutimos os desafios para a formação do educador quanto à educação moral e, além disto, ensaiamos uma breve ementa para a educação moral e sua caracterização.

A grande meta da dissertação consistiu em compreender quais os desafios colocados ao educador para o trabalho com valores a partir dos fundamentos aristotélicos. Para a realização deste trabalho: (i) procuramos compreender a filosofia de Aristóteles no que se refere às virtudes; (ii) analisamos a educação moral e sua articulação com as virtudes aristotélicas e (iii) discutimos e problematizamos os desafios para a formação do educador no que se refere à educação moral na

consideração de virtudes aristotélicas. É interessante notar que este último objetivo propiciou a discussão do estatuto e da caracterização da educação moral que pode promover a autonomia e, conseqüentemente, do educador que pode contribuir para a promoção da autonomia também, realizada no terceiro capítulo.

No decorrer da pesquisa, as reflexões apontaram para diversas questões importantes, com destaque para: (i) a necessidade de compreensão dos clássicos, isto é, de autores consolidados no que se refere ao conhecimento de valores morais; (ii) a importância de Aristóteles para a educação e, mais especificamente, para a educação moral; (iii) a importância de se estabelecer relações entre a formação do educador e o escritos de Aristóteles sobre virtudes para o trabalho com valores; (iv) a autonomia como aspecto fundamental para a conquista da cidadania; (v) a educação moral como possibilidade de revalorar o valores, tendo em vista formas de vida mais justas e saudáveis.

De forma precisa, os desafios para a formação de educadores podem ser resumidos da seguinte forma: (i) o educador deve conhecer a educação moral que tem sua origem nos clássicos da filosofia, em especial deve estudar o pensamento aristotélico, (ii) o educador deve reivindicar políticas públicas condizentes à atividade profissional que ultrapassem a dimensão de ensino de conhecimentos, incluindo, necessariamente, a dimensão da educação moral e (iii) o educador deve compreender que a educação moral deve ser sistematizada, então, seu estatuto, como ensaio, diz respeito à “busca de desenvolvimento da excelência moral do indivíduo a partir da construção de valores como a justiça e a amizade, possibilitando a vivência social com o cuidado com o outro, respeitando a individualidade a partir do uso da razão, oferecendo condições para a emissão de juízos de valor que considerem a importância da crítica como base do cuidado com o outro. Esta ementa do estatuto da educação moral, desenvolvida no terceiro capítulo, foi fundamental para o reconhecimento de um campo de conhecimento que tem sido preterido em substituição a outras dimensões do ensino, também importantes. A caracterização da educação moral pode ser assim resumida (i) a escola deve ser compreendida como ethos da construção da educação moral, (ii) é fundamental que se explicita que valores devem ser construídos e, no mínimo, destacamos a necessidade da justiça e da amizade e (iii) o educador deve conhecer as condições de vida da comunidade escolar e participar de forma direta da

elaboração do projeto político pedagógico a fim de também ter os seus valores como base de interlocução nesta proposta.

O caminho percorrido para a investigação se deu a partir do método filosófico da educação que, como já evidenciamos, não pretende encontrar respostas derradeiras para os desafios que se colocam aos educadores na consideração de virtudes aristotélicas para o trabalho com valores, pelo contrário, busca levantar novos questionamentos e pensar possibilidades para a educação moral a partir da consideração de virtudes aristotélicas.

O maior desafio para a formação de educadores quanto à educação moral, para além dos que discutimos ao longo destas reflexões, diz respeito à disposição de caráter do educador que deve buscar sua contínua ressignificação como agente da educação. Discursos que deslocam a responsabilidade do educador para a figura do Estado ou da sociedade, evidente que com base teórica correspondente, não equacionam o problema da formação de educadores. Assim, parece fundamental assumir que o educador não deve ser considerado o 'salvador' da educação; dado que as políticas públicas devem cumprir o seu papel quanto às funções do Estado e mesmo dos agentes educacionais, mas a responsabilidade de construção de uma nova educação, inclusive a dimensão moral dela, diz respeito a este sujeito, então, é o educador o sujeito que deve buscar a reavaliação dos valores para a educação moral na sociedade atual.

## Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, R. M. *Nietzsche e o Paradoxo*. São Paulo: Loyola, 2005.

ALVES, D. F. *A educação em Platão: a formação do guardião por meio da música na obra A República*. Campinas / SP: Unicamp – Faculdade de Educação / Dissertação de Mestrado, 2010.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

\_\_\_\_\_. *Política*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1965.

\_\_\_\_\_. *Poética*. Trad. Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo, 1966.

\_\_\_\_\_. *Metafísica*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Borhein. Porto Alegre: Globo, 1969.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco Teses*. Disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>, acesso em 18/08/2011.

\_\_\_\_\_. LDB. *Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20/08/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. INEP - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/>, acesso em 20/08/2011.

\_\_\_\_\_. SECAD - *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816), acesso em 18/08/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia*. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991), acesso em 16/08/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plataforma Freire*. Disponível em <http://freire.mec.gov.br/index/principal>, acesso em 16/08/2011.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
*PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas*. Disponível em  
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>, acesso em 16/08/2011.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Disponível em  
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>, acesso em 16/08/2011.

\_\_\_\_\_. Observatório da educação. Disponível em  
<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/>, acesso em 17/08/2011.

\_\_\_\_\_. *Referenciais para formação de professores*. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002. Disponível em  
[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=17078](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17078), acesso em 20/08/2011.

CAVALIERE, A. M. V. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>, acesso em 18/08/2011.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. de. *Nos Labirintos da Moral*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

FOLSCHEID, D; WUNENBURGER, J.J. *Metodologia filosófica*. Trad. Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEPEM. Grupos de Estudos e Pesquisa sobre Educação Moral. Disponível em  
<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0330708NW4D7GN>, acesso em 27/08/2011.

GOERGEN, P. *Educação e valores no mundo contemporâneo*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005. Disponível em  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>, acesso em 16/07/2011.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em  
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220>, acesso em 18/08/2011.

KANT, I. *Resposta à pergunta o que é o Esclarecimento*. Brasília: Casa das Musas, s/d.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAZARINI, A. L. *Platão e a educação: um estudo do livro VII de "A República"*. Campinas / SP: Unicamp – Faculdade de Educação / Dissertação de Mestrado, 2007.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDONÇA, S. Ética Aristocrática em Heráclito. *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo, v. LII, n. 211, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação aristocrática em Nietzsche: perspectivismo e autossuperação do sujeito*. Campinas / SP: Unicamp - Faculdade de Educação / Tese de Doutorado, 2009.

MONTOYA, A, O. D. *Contribuições da psicologia para a educação*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre política*. Rio de Janeiro: Loyola, 2007, vol. I.

\_\_\_\_\_. *Além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *Genealogia da Moral. Uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. III Consideração intempestiva: Schopenhauer Educador. In *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, E. C. de. *Prefácio*. In: FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2001.

PPGE. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC Campinas. *Histórico*. Disponível em <http://www.puc-campinas.edu.br/pos/curso.aspx?id=3>. Acesso em 17/06/2010.

PUIG, J. M. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. Trad. Ana Venite Fuzatto. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

\_\_\_\_\_. *A construção da personalidade moral*. Trad. Luizete Guimarães Barros e Rafael Camorlinga Alcarraz. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

SAFA, Talita Carneiro Gader. *Educação Moral da criança: Formação, práticas e percepções docentes*. 63p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas; Faculdade de Educação: Campinas, 2008.

SHIMIZU, A. de M.; CORDEIRO, A. P.; MENIN, M. S. D. S. *Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

SINGER, P. *Ética prática*. 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TOGNETTA, L. R. P. *Perspectiva ética e generosidade*. Campinas: Mercado de Letras: 2009.

TREVISOL, M. T. C. *A construção de valores na escola: com a palavra os professores do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)*. 34a. Reunião Anual da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT13-5640--Int.pdf>, acesso em 10/08/2011.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. São Paulo: Mercado das Letras. 2000.

ZATTI, V. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.