

# 1

A questão da formação ética: Entre projetos pedagógicos do passado e do presente.

Liliane Sanchez

Filósofa, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de Fundamentos da Educação. Endereço eletrônico: [lilianesanchezrj@hotmail.com](mailto:lilianesanchezrj@hotmail.com)

# TRACTRESUMOABSTRACTRESUMOABSTRACT

<b>Resumo</b>	Esse trabalho pretende identificar, nas diversas elaborações pedagógico-filosóficas que cruzam as diferentes construções culturais da civilização ocidental do tempo passado ao presente, concepções de formação ética que, distintas, guardam em comum um conjunto de características dogmáticas, que limitam as reais possibilidades de construção da autonomia humana, bem como apontar possíveis alternativas na contemporaneidade.
<b>Palavras-chave</b>	Formação humana, Ética, Sociedade, Autonomia.
<b>Abstract</b>	This paper aims to identify, on different pedagogic and philosophical constructions within different cultural structures of western civilization, since the past and up to present times, concepts of ethic education which, however different, bear a common set of dogmatic characteristics that limit real possibilities of constructing human autonomy; it also aims to indicate possible alternatives in contemporaneous times.
<b>Keywords</b>	Human education, Ethics, Society, Autonomy.  Este trabajo pretende identificar, en las diversas elaboraciones pedagógico-filosóficas que cruzan las diferentes construcciones culturales de la civilización occidental del pasado al presente. Concepciones de formación ética que, distintas, guardan en común un conjunto de características dogmáticas que limitan las reales posibilidades de construcción de la autonomía humana. Otro objetivo del presente trabajo es apuntar posibles alternativas en la contemporaneidad.

Atualmente, tornou-se recorrente o tema da crise ética da sociedade, suscitando a elaboração de projetos pedagógicos formais específicos para a abordagem do tema. No entanto, não é privilégio da época contemporânea a preocupação com a questão da formação ética dos indivíduos. Na história da humanidade e, principalmente, da democracia – desde a Grécia antiga, pelo menos – esta questão está presente, desfrutando de uma centralidade que é, a cada vez, concedida por um projeto social específico. Dessa forma, podem-se distinguir diferentes teorias educativas e correntes filosóficas que não hesitam em fazer da formação ética o ponto central de sua temática, nos diversos períodos históricos.

Nas diferentes concepções socialmente instituídas de formação ética, o que vimos chamando de “educação pelos modelos” corresponde a um conjunto de propostas que se caracterizam pela exigência de fixação de personagens que dão carne e consistência prática aos valores sociais que se pretende difundir. Em todas as circunstâncias, a educação pelos modelos representa uma concepção de formação ética em que, antes de qualquer outra coisa, a afetividade é valorizada. Isso significa que ela se assenta sobre a capacidade humana de identificação com os heróis, mitos e santos, processo pelo qual se dá não somente uma transmissão dos valores sociais que esses personagens exemplares representam, mas um investimento afetivo que implica e justifica a projeção de que são objeto esses tipos extraordinários, que se tornam a figura pública dos desejos, das aspirações, dos projetos, enfim, das finalidades que privadamente os sujeitos constroem para si e para sua existência. Os personagens históricos ou ideais constituem-se em modelos para uma construção afetiva que, em seguida, deve encontrar apoio em um mínimo de elaboração racional.

No extremo oposto, para uma “educação da razão” convergem as propostas que têm como ponto de partida a fixação de valores inteiramente abstratos e por isso mesmo dados por universais, devendo estar rigorosamente baseados em raciocínios e operações lógicas que, corretamente aplicados, são fiadores da validade das verdades colocadas em ação. Espera-se, evidentemente, que essas abstrações racionais venham eventualmente a modelar a afetividade dos indivíduos racionais, para que, além de identificar o Bem, eles passem também a desejá-lo.

Esse trabalho pretende identificar, nas diversas elaborações pedagógico-filosóficas que cruzam as diferentes construções culturais da civilização ocidental do tempo passado ao presente, concepções de formação ética que, distintas, guardam em comum o pertencimento a um dos dois conjuntos de características anteriormente descritas. Ao abordar essa temática, pretendemos situar o ser humano como projeto duplamente significado: determinado social e politicamente, ele é também agente de sua própria formação – é sujeito criador. Sendo instituído pela sociedade, o humano (em seu coletivo) é também agente instituinte da sociedade em que vive e de suas próprias possibilidades de instituição.

Não queremos com isso ignorar os limites em que se pode dar esse tipo de criação, ou mais especificamente, os limites que se apresentam para o projeto de formação humana. Queremos deixar claro que tal projeto se relaciona sempre com o projeto da formação da própria sociedade, da qual a educação (formal ou informal) é parte inerente. Sociedade e indivíduo, elementos interdependentes, se criam e se auto-criam ao mesmo tempo, sendo um para o outro, a cada vez, condição e limite.

Se falamos do humano como espécie, pressupomos que há uma unidade, um elo entre cada indivíduo, que, para além das diferenças que caracterizam e singularizam cada membro do grupo, permite a recriação contínua dessa coletividade. Dessa forma, cada homem é único em sua especificidade, mas é também indivíduo social, membro de uma coletividade. É ao mesmo tempo, igual aos outros homens, em muitos aspectos (o que caracteriza a espécie humana) e diferente (o que caracteriza a subjetividade). Sendo assim, o projeto de formação humana lida sempre com esses dois aspectos: a individuação, que dá origem tantos modos únicos de ser para uma subjetividade coletivamente instituída quantos são os indivíduos, e a socialização, que fornece a todos eles características comuns.

De um lado, concebemos o humano como um ser "moldável", capaz de se adaptar às características e exigências da sociedade em que se insere. De outro lado, consideramos que o homem é muito mais do que a história do Gênesis nos conta. Se existe uma dimensão sua que se presta a um tipo de modelagem, tal qual a argila na composição da cerâmica ou, em imagem ainda mais tosca, tal qual a fabricação industrial de produtos em série, existe outra, indissociável da primeira, que escapa ao controle da forma. Essa segunda, comumente relacionada aos desvios patológicos da produção da loucura, é também o lugar da criação.

Segundo Cornelius Castoriadis, o que nos torna agentes instituintes é o poder disfuncionalizado de criação e que somente ele caracteriza o humano entre todos os viventes (CASTORIADIS, 1992, p. 233). É ele quem permite que criemos o mundo em que vivemos, numa dinâmica de movimento, num fluxo que não é mensurável. É pela criação e auto-criação que se institui a sociedade e que cada sujeito se faz existir. Por isso, todo projeto de formação humana que não considera a questão da criação e da auto-criação é um projeto estéril, elaborado com bases numa visão reduzida e redutora do humano. Um projeto de formação humana que se pretende todo pronto e acabado, inteiramente derivado dos modelos exemplares ou das abstrações racionais e lógicas instituídos socialmente não visa outra coisa que não seja a heteronomia – e, portanto, a negação do que, ao menos formalmente, cada concepção ética precisa reivindicar, para dar sentido e legitimidade a sua própria atividade: a liberdade humana.

...[a autonomia não só não tem nada a ver com uma "adaptação" qualquer

ao estado das coisas existentes, mas é o contrário disso, uma vez que ela significa precisamente a capacidade de questionar essa ordem... (CASTORIA-DIS, 1992, p.233).

No entanto, em ambos os conjuntos de propostas de formação ética examinados (educação pelos modelos ou educação da razão), o que se acaba por operar é a tentativa de adequação ao instituído – herói ou idéia transformado em dogma. É isso que observamos no decorrer da história ocidental, desde a Grécia arcaica até a contemporaneidade, analisando os diferentes tipos de discursos de cada período (mito, epopéia, retórica, diálogo), as diferentes correntes filosóficas e o pensamento de alguns autores destacados para esse fim.

No período arcaico, o modelo de virtude do herói (Aquiles, apresentado por Homero), centrada na figura de um indivíduo guerreiro capaz de se sacrificar pela sua pátria, não se presta a qualquer tipo de contestação. Apesar de caracterizar uma educação ética voltada para uma idealidade, o modelo elaborado vai ao encontro das necessidades estabelecidas por aquela sociedade, enaltecendo como valores aqueles que representam as qualidades do guerreiro. No modelo do herói, esses valores estão estampados de forma mais nítida, mais ampliada, mais forte, por isso o homem virtuoso se destaca, se diferencia dos demais. O modelo de virtude é "personalizado", porém direcionado para os interesses da coletividade, pois o herói é alguém que serve ao seu povo e que inspira, justifica e enobrece as ações guerreiras.

Com Hesíodo, ainda na Grécia Arcaica, existe uma tentativa de aproximar o ideal de virtude do homem real, do trabalhador, do camponês, pois se valorizam as qualidades relacionadas à honestidade, à integridade e aos esforços de uma vida dedicada ao trabalho, à disciplina, à persistência. Características que ainda dependem do aperfeiçoamento de cada indivíduo, apesar de também dizerem respeito às relações que ele estabelece com seus semelhantes e com a sociedade. Hesíodo, mais do que uma alternativa ao modelo do guerreiro nobre, é o contraponto necessário, que permite que a idealidade do anér grego se mantenha.

Porém, em ambos os períodos da Grécia Arcaica não há espaço para o questionamento desses modelos, pois não se discute publicamente o conceito de virtude. Será no ambiente democrático, pelas características específicas de tal contexto, que essa discussão se fará presente, fazendo da educação ética um projeto coletivo nos diferentes aspectos de sua institucionalização: elaboração, finalidade, permanente questionamento. Esses aspectos interligados terão como causa e consequência a questão da autonomia.

Com os sofistas, na Grécia Antiga, existe uma relativização do conceito de virtude: o cidadão virtuoso é aquele que no cotidiano da pólis encarna mais fidedignamente o ideal de justiça e de perfeição humanos; contudo, não há, como Platão faz questão de ressaltar, qualquer clareza

formal sobre o que é a virtude e como ela deve ser ensinada. O espaço de "indeterminação" é o que permite os acirrados debates a que se entregam os mestres sofistas – que, no entanto, acabam quase todos por convergir na fabricação de um modelo de homem que se capacita para o bem falar e agir na sociedade, para a plena participação no poder. Assim, a formação ética é elaboração coletiva – projeto de uma sociedade democrática – mas depende também de critérios pessoais, relativos a cada um, a cada interpretação e a forma de lidar com o tema, ainda que se pretenda formar um modelo de cidadão virtuoso para agir na comunidade.

Com Sócrates, o questionamento dos projetos de formação ética instituídos pela democracia tem por base uma concepção que se afasta da atividade prática política – atuação e intervenção na vida pública – para uma atividade de reflexão, um exame interior. Observa-se uma espécie de torção no foco da atividade virtuosa, que não perde de todo a sua dimensão política, pelas próprias características da época, a exigir uma participação ativa do cidadão na vida pública, mas instaura uma dinâmica cada vez mais direcionada para dentro do homem, uma ética que começa a se construir no interior de cada um, pelo exame de si. A formação ética deve, a partir de então, originar-se na privacidade do indivíduo, de sua interioridade, para voltar-se à exterioridade, para o exercício da virtude na vida cívica.

No entanto, sob a influência platônica, essa interioridade aumenta as suas proporções, pois instaura-se um modelo de virtude que relaciona o exame de si à idealidade de um Bem supremo, uma espécie de sabedoria a ser encontrada, mas que é um tipo de instância metafísica, ao alcance de poucos. O modelo do filósofo como cidadão mais virtuoso e governante dos outros limita o alcance pleno do ideal de virtude para todos, instaurando uma desigualdade que também reforça a questão da individualidade na formação ética. A virtude volta a ser idealidade (o bem supremo), desencarnada, tornando-se distante dos fatos da vida real, da vida concreta dos seres humanos, e por isso também difícil de ser alcançada. Existe a idealização de um modelo de homem virtuoso que se oferece como figura de comparação/inspiração (o filósofo).

Ainda que todos os modelos de virtude da Grécia sejam elaboração coletiva, eles se prestam à composição de um tipo humano que irá se relacionar com seus semelhantes nos diferentes contextos sociais nos quais se inserem. Na democracia, com a vida cívica como atividade política (da pólis), a diferença se estabelece pelo questionamento sobre as certezas instituídas e a deliberação coletiva, que se realiza na paidéia como meio e fim da formação ética. É essa interrogação a respeito dos valores instituídos, o exame das causas e conseqüências, dos meios e dos fins, a chamada "deliberação coletiva e pública" sobre a vida cívica no contexto democrático, que assegura uma dimensão aberta e plural da formação ética.

Com Aristóteles, essa questão se torna mais intensa, pois o conceito de virtude, que em Platão estava direcionado para um ideal, volta a se conjugar claramente com as ações práticas. Aristóteles compõe o retrato de um ser humano mais real, mais encarnado, dotado de psique (racional e irracional) e de soma. A atividade política realça o caráter prático da ética e a formação se dá com base também no hábito, no exercício da própria atividade virtuosa, não mais restrita à idealidade pura, não mais distanciada da vida real e das possibilidades concretas do indivíduo. A lei, a elaboração das leis é também garantia para uma vida virtuosa, pois institui os valores que foram deliberados e que pautarão a conduta de todos na mesma sociedade, sendo também princípio de igualdade. Com Aristóteles, o projeto de formação ética parece se "humanizar", tornar-se mais próximo do humano ordinário, pois ele já representa o elo entre conceito (idealidade) e prática (vida concreta do homem). É um projeto que, de fato, leva em conta a dimensão coletiva, tanto no que diz respeito à elaboração das leis, como em sua finalidade (aplicação prática), considerando em ambas a questão da autonomia.

Porém, na Idade Média, o modelo de interioridade platônico se intensifica e se sobrepõe ao aristotélico, por melhor se identificar com as necessidades do projeto de controle político da Igreja. Desaparece a filosofia como interrogação e a ética como prática dessa interrogação. Fechadas as possibilidades de deliberação coletiva a respeito dos valores e das leis da sociedade, a formação ética nada mais é do que doutrinação moral, imposição do que se institui como certo e necessário, como válido e inquestionável como definição acabada de virtude. O ideal de homem e de sociedade é fornecido, agora, pelo dogma, que institui os comportamentos corretos. A formação ética passa a estar centrada na relação individual que cada homem estabelece com Deus, bem supremo.

Na figura de Cristo, Deus é homem, característica de identificação de um modelo que se aproxima do humano. Mas, através dos próprios mistérios insondáveis e inquestionáveis da religião, Cristo também é Deus, mantendo com isso o necessário afastamento do homem, para que se possa instituir o elemento da fé como fonte de poder e controle da Igreja e como argumento que impede a interrogação, a construção da autonomia subjetiva e coletiva. O único exame que se pode fazer é o exame de si, em relação aos princípios morais instituídos pela Igreja – ou seja, o homem questiona se está sendo ou não virtuoso, se está seguindo ou não o modelo de virtude imposto pelo dogma religioso. A ética torna-se uma questão de comportamento, de prêmio e punição.

O individualismo se acentua nesse exercício ético que é só exame interior, que perde a dimensão da vida coletiva. É a ética numa relação estritamente privada e comportamental (moral). A exterioridade se dá apenas através dos comportamentos individuais que devem ser pautados pelos valores morais já definidos de antemão pela Igreja, que

também definem as relações sociais com base num julgamento constante do outro, com vias de se atingir o céu (a salvação) ou o inferno (a condenação).

O modelo de Cristo morto, sacrificado por amor a cada um dos mortais, institui a carga do sofrimento, da dor e da culpa que cada cristão carrega consigo por nunca, jamais conseguir atingir tal ideal, marcando aí também, através desses sentimentos, mais uma forma de controle da Igreja sobre os fiéis. É necessário confessar os pecados a figura muito particular, um homem, representante desse poder divino na terra, único capaz de absolver ou condenar o comportamento do crente. Julga-se assim o caráter de cada um, oferece-se a necessária penitência para se obter o perdão, sempre numa dimensão de relação privada.

Santo Agostinho intensifica o modelo de exame interior proposto por Platão e a identificação com o Bem supremo, imortalizado na figura de um Deus Todo poderoso. Esse exame de si é terreno para um exercício de uma busca de racionalidade que se intensifica cada vez mais com os outros autores posteriores do período medieval. Agostinho e todos os medievais tentarão encontrar argumentos racionais capazes de justificar a fé cristã. Em Agostinho, a união amor-razão como característica da relação entre o homem e Deus ainda concede ao aspecto afetivo do humano um lugar de privilégio. Porém, essa forma de conceber o humano vai sendo objeto de diferentes operações de redução por parte dos outros autores, que buscam numa "fé racional" o argumento de autoridade do poder da Igreja.

Entre Boécio e Tomás o racionalismo vai tomar a forma de valorização da lógica, entendida como ciência da definição de condições e critérios de validação da verdade, da construção adequada das explicações e justificativas, de produção da prova racional. A formação ética é toda fundada no argumento de autoridade. Por meio dos teólogos, é o poder da Igreja que busca se justificar pela razão e pela lógica, deixando cada vez mais de lado a questão do foro íntimo, do sentimento interior, que Santo Agostinho enfatizava. É claro que, nesse contexto, não existe espaço para um projeto de formação ética voltado para o desenvolvimento da autonomia, nem para as interrogações acerca do melhor projeto de formação para o cidadão virtuoso e autônomo. Forma-se agora o devoto, o crente. Aquilo que se considera educação ética, é de fato, educação religiosa.

Porém, com as transformações ocorridas no contexto de transição entre esse período histórico e o próximo, vimos surgir no Renascimento outro tipo antropológico e outro projeto de formação ética, que tenta se fundar novamente numa aproximação com a prática, com a atividade política. No entanto, esse caráter "prático" se apresenta, como em Maquiavel, como um "pragmatismo", um utilitarismo, onde a finalidade da ação humana, a busca pela felicidade, culmina numa busca pelo exercício do poder. Decerto a figura do príncipe rompe com o modelo dog-



mático dos princípios morais impostos pelo cristianismo, mas continua mantendo o foco da formação ética na questão do indivíduo. O príncipe deve estar capacitado para agir da melhor maneira que considerar, ainda que em benefício de seu povo, mas afirmando uma "ética dos resultados", que não tem como se fundar numa elaboração coletiva, nem no questionamento dessas ações, desses resultados ou dessa própria ética. A autonomia de ação do príncipe-governante pressupõe a submissão e a ausência de autonomia dos súditos – seus governados.

Ainda no Renascimento, examinamos uma proposta de autonomia na filosofia de Montaigne, que se reflete nas interrogações sobre os próprios princípios éticos que pautam a vida na sociedade. Porém, seu movimento de questionamento do instituído tem por base o ceticismo que instaura um certo tipo de relativismo. Funda-se, então, uma espécie de "ética do dia-a-dia", que, ao mesmo tempo em que interroga os seus próprios fundamentos, se revela descrente das possibilidades de sua elaboração coletiva. Trata-se da afirmação da primazia de uma autonomia individual como projeto de formação ética.

Essa questão da formação ética com foco na individualidade se prolonga da Idade Média até o período da Modernidade. Em todo esse percurso histórico, o homem é confrontado apenas com ele mesmo na relação que estabelece com aqueles que pretendem ser os fundamentos da ética de cada época. O isolamento do sujeito em sua dimensão interior, cada vez mais focada no desenvolvimento de sua racionalidade, o seu afastamento da dimensão pública, que concebia a formação ética como atividade política e coletiva, faz da construção da autonomia uma questão cada vez mais privada. Substitui-se o dogma metafísico da Idade Média pelo dogma da razão e da ciência. Através da pretensão de controle e de dominação da ciência, o foco da formação humana se desloca de uma dimensão de interrogação filosófica sobre os fundamentos da existência para o estabelecimento de verdades acerca do homem e de seu potencial de conhecer.

No entanto, na atualidade, em meio ao que chamamos de "crise ética", vimos surgir algumas propostas de resgate do ensino da filosofia aliada à formação humana, indicando uma preocupação com a questão da formação para a cidadania. A análise crítica de tais propostas nos parece urgente diante da necessidade de libertar a educação das grandes teorias que se pretendem regras, técnicas, modelos, receitas, capazes de prever, diagnosticar e moldar o homem. Tais teorias não cessam de surgir no contexto contemporâneo e, em nossa opinião, impedem a educação de assumir sua dimensão enigmática, indeterminada, de criação de sentidos singulares e temporais.

Não se trata de negar a possibilidade de criação de sentidos, resvalando num relativismo "pós-moderno", que também acaba por se converter em dogma e inviabilizar qualquer projeto de construção e entendimento coletivos. Trata-se, sim, de conceber a educação, numa

1. Através de acordos assinados entre o MEC e seus órgãos e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

perspectiva democrática, como podendo estar, de fato, aliada a um projeto de autonomia individual e coletiva.

Para muitos profissionais da área, a educação para a cidadania é vista como a grande finalidade do ensino da filosofia. Os argumentos que costumam justificar essa proposta partem do princípio de que uma sociedade democrática necessita da participação e da atuação de seus cidadãos e, que para isso, faz-se necessário que eles desenvolvam suas capacidades críticas e reflexivas, para estarem aptos para exercer sua participação. As iniciativas oficiais atualmente voltadas para a educação para a cidadania têm como foco a consciência dos direitos e deveres de cada um na sociedade, a formação de um espírito de «solidariedade» individual e de grupo, capaz de conduzir as atitudes de todos para o bem comum. Esses princípios, uma vez garantidos por um determinado tipo de formação humana, promoveriam o bem estar geral e a felicidade.

Especificamente no contexto brasileiro, o argumento que sustenta o ensino da filosofia no currículo do ensino médio se apresenta como contraponto aos rígidos anos da ditadura militar, que impunham a ordem do silêncio, a perda da liberdade de expressão, da reflexão crítica e dos questionamentos acerca da sociedade e do mundo. Nessa época, o exercício da cidadania esteve limitado pelo medo da tirania, do terror e da tortura, que impedia a reivindicação de qualquer participação mais ativa das pessoas nas esferas sociais e políticas de nosso país. Expressão direta dessa política de silenciamento foi a reforma educacional que suprimiu o "ensino de humanidades" do currículo escolar - mais especificamente a disciplina filosofia e sociologia do ensino médio, substituídas pelas disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. O intuito era o de formar o comportamento social e político dos indivíduos, mas em termos de sua perfeita conformação à ideologia do regime militar. Dessas disciplinas, esperava-se que contribuíssem para a "paz e a segurança nacional".

Contudo, os argumentos que sustentaram a exclusão da filosofia do currículo do ensino médio, à época, se apoiavam também numa necessidade de modernização do ensino, valorizando as áreas tecnológicas, com predominância do treinamento específico, em detrimento da formação geral e dos ensinamentos de humanidades. Esse era o modelo educacional recomendado para o Brasil naquele momento, que recebeu financiamento de órgãos externos para a sua devida reorganização e adequação.

Porém, o período de "abertura política" que o país viveu a partir da década de 1980 mostrou-se propício para o resgate do ensino de humanidades no currículo escolar, inclusive com a proposta do retorno das disciplinas filosofia e sociologia para o ensino médio. Desde então, observaram-se várias tentativas de converter essa disciplina como obrigatória no currículo escolar.

Em dezembro de 1996, não sem algumas polêmicas e muita discus-

são, foi aprovada e sancionada a Lei nº 9394, que indicava o ensino de Sociologia e Filosofia para fins de formação dos jovens alunos para a cidadania. Em outubro de 2001, o deputado federal Padre Roque, do PT do Paraná, professor de filosofia, apresenta projeto de Lei que torna clara e explícita a obrigatoriedade de ambas as disciplinas no ensino médio.

Porém, após votação na Câmara, o projeto é encaminhado à sanção presidencial e o então presidente, Fernando Henrique Cardoso, veta o projeto, com a justificativa de ausência de mão-de-obra especializada para lecionar em salas de aula. A luta dos setores interessados no retorno da disciplina à grade curricular continuou, até que em agosto de 2006, o ministro da Educação, Fernando Haddad, homologou uma decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE), determinando o ensino das disciplinas filosofia e sociologia no currículo do ensino médio.

O movimento de retorno da filosofia como disciplina obrigatória nos currículos escolares vem ao encontro de uma super valorização da filosofia na sociedade em geral, correspondente a um novo modismo. Multiplicam-se, também, as tentativas de popularização dessa disciplina, sob forma de cursos livres oferecidos em instituições privadas, de re-edições baratas e simplificadas de obras clássicas, de propostas de eventos abertos ao público em geral em cafês-filosóficos... e, inclusive, de rubrica de programa de variedades em cadeia nacional de televisão. A filosofia torna-se, assim, para uma certa elite, artigo de luxo, que oferece a ilusão de conquista descompromissada e instantânea de uma cultura de erudição e adorno, a ser exibido como um acessório de consumo tornado item de ostentação obrigatória para adultos e, mesmo, para crianças; e, para a população em geral, uma bengala de sustentação para tentar lidar com as agruras do dia-a-dia, uma variedade entre tantas de discursos de "auto-ajuda". Esse "barateamento" da filosofia, sua incorporação à lógica mercantil, sua utilização como bem de consumo apresenta uma dimensão preocupante, que se relaciona com a alienação, com o mascaramento das tensões, dos questionamentos, da insatisfação que são próprios à atividade aberta de reflexão.

Quer apresente-se como remédio milagroso para o mal-estar da sociedade contemporânea e como solução para a grave crise ética por que esta passa, como símbolo distintivo de uma classe socialmente privilegiada ou como sabedoria sob encomenda para os males que afligem o cidadão comum, em todos os casos, o que a nova moda associa à "filosofia" é a aceitação de verdades que, fabricadas em série ou em processo sob medida, não deixam de alimentar a condição de heteronomia dos indivíduos. A filosofia, longe de ser entendida como processo de inquieta interrogação, de trazer à tona a penosa construção de sentidos à qual tantos dedicaram suas vidas, passa a ser relacionada com um patrimônio de certezas digno de figurar em qualquer museu antropológico.

No que respeita à obrigatoriedade do ensino de filosofia no curri-

culo escolar, das muitas questões que se introduzem, duas se destacam como preocupações constantes dos profissionais da área: o que ensinar e como ensinar? Não por acaso, essas questões reduplicam, no cenário escolar, as mesmas dificuldades encontradas pela popularização indiscriminada a que a filosofia está submetida no mercado. Opõe-se, assim, comumente, o patrimônio em que se constitui a história da filosofia, que diz respeito ao estudo de diversos autores e conceitos, e a atividade filosófica, que diz respeito a uma atitude reflexiva, com base em questionamentos críticos e criativos. Porém, sem a perspectiva da formação humana para a autonomia, essas alternativas acabam ambas por conduzir à uma só exigência: à busca de certa vulgarização que permita com que o acesso fácil aos conteúdos ou à atividades propostos preencha o vazio deixado pelo interesse inexistente. No entanto, só este interesse pela própria auto-formação sustentaria um maior comprometimento por parte dos alunos, levando-os a identificar-se aos filósofos na prática do auto-exame e da criação de novos sentidos para sua existência.

Mas não seria excessivamente ingênuo depositar as esperanças de uma boa formação ética para os jovens em uma disciplina isolada do currículo escolar? O que pode uma atividade que se restringe a um tempo de aula por semana, cinquenta ou quarenta e cinco minutos, fazer pela formação dos alunos? Para além, no entanto, do problema da carga horária – e muito mais complexo – é o problema da conversão da formação ética a um conteúdo, ou a uma atividade disciplinar. Por mais bem intencionados que possam estar os profissionais da área e por melhores que possam ser os conteúdos escolhidos para ocuparem a grade curricular, o foco desse tipo de formação ética se encontra na cognição, como se a ética fosse algo a ser aprendido nos livros apenas e não uma prática, um *habitus* a ser desenvolvido.

Contudo, criticar o super-dimensionamento do poder de intervenção do ensino de filosofia não é o mesmo que se colocar contra a introdução da disciplina; porém, mais ainda, é preciso questionar as ilusões contidas na valorização ilimitada de uma concepção escolarizada de "educação ética" ou "educação para a cidadania". Sem dúvida a filosofia, tanto como "história do pensamento" ou "atividade de reflexão" tem muito a ensinar e a contribuir com o processo educativo. Porém, mais do que simples conteúdo a ser aprendido isoladamente em uma disciplina, a formação ética é prática cotidiana a ser desenvolvida numa existência coletiva, no convívio social. A filosofia pode, sim, nos auxiliar a pensar sobre a ética, sobre nossa existência individual e coletiva – ambas inevitavelmente interligadas – ou ainda também sobre a condição humana e o seu processo de formação. O que ela não pode é ser garantia de felicidade ou substituir o papel de alguns agentes responsáveis pela formação, tais como os pais, a família, a sociedade e suas instituições em geral, o Estado, a própria atividade política... E, menos ainda, não deve se converter em bibelô que enfeita os currículos escolares ou em aliada

da heteronomia.

Como afirma Castoriadis, "Temos que lutar pela preservação de um autêntico espaço público de pensamento, contra os poderes do Estado, mas também contra o blefe, a demagogia e a prostituição do espírito." (CASTORIADIS, II, p.36). Ou seja, considerando-se que a heteronomia é feita de certezas, torna-se urgente instituir no campo da educação um permanente questionamento sobre o modo de ser do humano, tanto do professor, como do aluno, e tanto sobre a forma como ambos se relacionam com a teoria, como com a prática educacional. Nesse sentido, as bases necessárias e fundamentais para a elaboração dessas reflexões seriam as mesmas que dizem respeito à formação ética: quem é o homem e por que educar?

Ao confrontarmos duas grandes concepções de formação ética, a educação pelos modelos e a educação da razão, no decorrer da história da filosofia ocidental, somos levados a afirmar que a perspectiva democrática se oferece como alternativa para ambas as vias: como possibilidade de questionamento, a razão amplia os limites da lógica ao se fazer criação de novas possibilidades e como deliberação que permanece infundada; mas amplia, igualmente, os limites da afetividade instituída, ao submetê-la à possibilidade de alteração. O caminho democrático é, pois, o do projeto de uma formação ética na qual o homem possa ser pensado como alguém para quem razão e afeto se dispõem em um nexo temporal em que o que separa o passado, o presente e o futuro não é um sentido predeterminado, mas a livre atuação da subjetividade reflexiva e deliberante.

Nesse sentido, concluímos que a formação ética dos indivíduos na atualidade - objetivo primordial de nossa abordagem - deve se fazer acompanhar por reflexões críticas sobre os componentes ideológicos implícitos e explícitos dos projetos educacionais contemporâneos. No tocante às propostas de ensino de filosofia, que, cada vez mais, surgem no cenário atual como aliadas à "educação para a cidadania" e a "formação ética", tais reflexões também devem estar presentes, tanto no que diz respeito aos objetivos, como aos currículos e metodologias. Caso contrário, corremos o risco, mais uma vez, da imposição de determinados modelos que limitam as reais possibilidades de construção da autonomia.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. V.1, 3ª.ed. Lisboa: Presença, 1981.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão*. Campinas: Papirus, 1991.
- CASSIRER, Ernst. *A Filosofia do iluminismo*. São Paulo: Unicamp, 1992.
- CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CHANGEUX, Jean-Pierre. *Uma ética para quantos?* Bauru: Edusc, 1999.
- CHATELET, François. *História da Filosofia - A Filosofia Medieval*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.
- \_\_\_\_\_. *História das idéias políticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- GILSON, Etienne. *A filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HARTOG, F. *A história de Homero a Santo Agostinho*. BH: UFMG, 2001.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- JÚNIOR, Hilário Franco. *A Idade Média: Nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- KOBUSCH, Theo (org). *Filósofos da Idade Média*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. (Col. História da Filosofia).
- LA TAILLE, Yves de. *Para um estudo psicológico das virtudes morais in Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 26, n.2, jul-dez 2000.
- LAUAND, Luiz Jean. *Cultura e Educação na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente Medieval*. Lisboa: Editorial Estampa, 1984.
- LUCE, J. V. *Curso de filosofia grega: do séc. VI a. C. ao séc. III d. C.* Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: José Olimpo, 2000.
- MACINTYRE, Alasdair. *Depois da virtude*. Bauru: EDUSC, 2001.
- MARROU, H.-I. *História da Educação na Antigüidade*. São Paulo:

EPU, 1990.

NUNES, Ruy A. da Costa. **História da Educação na Idade Média.** São Paulo: EDUSP, 1979.

OLIVEIRA, Ma. Araújo de. **Ética e racionalidade moderna.** São Paulo, Loyola, 1993.

REALE, Giovanni e ANTISERIE, Dario. **História da Filosofia.** São Paulo: Edições Paulinas, 1990 V. 1

RUSS, Jacqueline. **A aventura do pensamento europeu: uma história das idéias ocidentais.** Lisboa: Terramar, 1997.

SANCHEZ, Liliane. **Por que filosofia no 2º. Grau?** Dissertação de mestrado, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1997.

VALLE, Lilian do. **Os enigmas da Educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis,** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.