

Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? ¹

José Sérgio Carvalho*

“Reparai: [...] entre o semeador e o que semeia há muita diferença: (...) o semeador e o pregador é o nome; o que semeia e o que prega é a ação; e as ações são as que dão o ser ao pregador. Ter o nome de pregador, ou ser pregador de nome, não importa nada; as ações, a vida, o exemplo, as obras, são as que convertem o mundo.

*[...]
hoje pregam-se palavras e pensamentos, antigamente pregavam-se palavras e obras.*

*Palavras sem obras são tiros sem balas;
atroam, mas não ferem. O pregar que é falar,
faz-se com a boca; o pregar que é semear faz-se com a mão.*

*Para falar ao vento, bastam palavras;
para falar ao coração, são necessárias obras”.*

(Pe. Antônio Vieira)

Resumo: O artigo pretende discutir, a partir de uma retomada de certos escritos clássicos, a questão da natureza do ensino voltado para a formação moral do cidadão. Procura-se destacar não só a relevância do problema, como suas características específicas em uma sociedade que pretende escolarizar a totalidade de sua população.

Palavras-chave: Educação moral, cidadania, valores e instituição escolar.

Abstract: This article aims to discuss, resorting to some classical Greek writings, the nature of moral education of citizens. It focuses not only on the relevance of the problem, but also on its features in a society that aims at educating the whole population.

Key-words: Moral education, citizenship, values and schooling

O ideal de uma educação que se empenhe em formar e aprimorar a conduta dos jovens, de forma que esta venha a ser fundada no respeito a certos princípios fundamentais da vida pública e da dignidade do ser humano, — ou seja, o ideal de

* Mestre e Doutor em Filosofia da Educação pela FE – USP, onde leciona nos programas e pós-graduação. É autor da obra *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da Escola* (Porto Alegre, Artmed, 2001). jstfcusp@usp.br

1. O título deste artigo, bem como a referência ao diálogo *Protágoras*, inspira-se no artigo de Gilbert Ryle, *Can Virtue be taught?*, que também desencadeou o programa de um curso de Filosofia da Educação I, ministrado no primeiro semestre de 2000 aos alunos do primeiro ano de Pedagogia da FEUSP. A eles gostaria de agradecer e dedicar estas reflexões, em grande parte desenvolvidas nessa ocasião e posteriormente formalizadas.

uma formação para o exercício da cidadania e para a conduta ética –, está entre os objetivos mais amplos e ao mesmo tempo mais consensuais da ação educativa escolar. A lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a ele consagra um lugar de destaque ao afirmar, logo em seu artigo 2º que

A educação ..., inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania ...

Também em outros importantes documentos educacionais, como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, essa meta da ação educativa recebe um tratamento privilegiado. Mas não é só nos discursos educacionais oficiais que o ideal de uma formação ética e para a cidadania é considerado como uma meta prioritária. As propostas pedagógicas das mais diversas instituições escolares – públicas ou privadas –, os discursos dos professores e demais profissionais da educação, os livros didáticos e até mesmo a mídia e os pais parecem insistir na necessidade de que as instituições escolares se voltem com grande ênfase e empenho para essa tarefa, já que dela parecem depender a solidificação e a continuidade de um modo de vida ao qual, pelo menos discursivamente, atribuímos um valor especial.

Nesse sentido, o engajamento das instituições escolares em favor de uma formação geral que resulte no preparo para o exercício da cidadania e se empenhe na promoção de uma conduta fundada em princípios éticos de valorização dos direitos e deveres fundamentais da pessoa deixou de ser um assunto restrito a especialistas e profissionais da educação para se constituir em uma questão de interesse público. Não é raro que discursos ligados a essas preocupações apontem para uma suposta crise de valores que caracterizaria nossa sociedade e para a exigência de que renovemos nossas práticas escolares e nosso currículo, de forma a priorizar e enfatizar essas metas, freqüentemente tidas como secundárias ou inexistentes em épocas passadas. Assim, por exemplo, fala-se de uma “escola tradicional”² cuja principal preocupação teria sido não com a formação, mas com a transmissão de informações. Fala-se ainda da necessidade de recorrermos às novas teorias educacionais, com suas pretensas bases “científicas”, a partir das quais poderíamos desenvolver novas metodologias de trabalho, supostamente mais eficazes. Assim concebido, o problema da efetivação de uma educação voltada para a formação ética e para o exercício da cidadania aparece como um “novo desafio”, cujo enfrentamento, por sua vez, também exigiria o desenvolvimento de novas abordagens e metodologias de ensino.

É possível que alguns aspectos desse diagnóstico e de suas pretensões sejam verdadeiros. Como veremos, há, de fato, elementos e desafios novos nessa tarefa de educar os jovens para que sua conduta se pautem em princípios éticos que considera-

2. O termo “escola tradicional”, embora recorrente nos discursos educacionais, é de escasso valor descritivo. Ao reproduzi-lo, só temos em mente a apresentação do argumento, tal como usualmente ele se explicita, sem entrarmos no mérito das complexas questões subjacentes. Para uma análise mais precisa da confusão a que esse termo tem levado, veja-se o capítulo 3 da obra *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola* (CARVALHO, 2001), no qual abordamos mais detidamente esse problema.

mos valiosos e para que o exercício da cidadania tenha em sua formação um lugar privilegiado. No entanto, é necessário ressaltar que a novidade não reside na identificação do problema, nem em seu caráter urgente, mas possivelmente na abrangência que ele tomou neste século. Já no século IV a.C., por exemplo, ao refletir sobre problemas análogos aos que hoje temos em pauta, Aristóteles escreveu:

Os homens tornam-se bons e virtuosos devido a três fatores, e estes são a natureza, o hábito e a razão. Ora, a razão e a inteligência são os fins de nossa natureza. Por isso é necessário preparar-lhes a formação e o cultivo dos hábitos. Já se disse de que natureza devem ser os futuros cidadãos [...]: o resto é obra da educação. Realmente toda arte e educação esforçam-se por completar o que falta à natureza. Ninguém porá em dúvida que ao legislador incumbe, sobretudo, o cuidado da educação ... Pois o costume adequado a cada constituição só defendê-lo e, no começo, fundá-lo também ... E sempre o costume melhor é causa de melhor constituição ... (e) como o fim de todo Estado é único, torna-se evidente que deve haver uma só e mesma educação para todos, e que o cuidado e a vigilância desta devem ser públicos e não privados ... É claro, então, que compete às leis regular a educação e torná-la pública (ARISTÓTELES, 1956, Livros VII e VIII, v. 9, p. 541-543).

Assim como em Aristóteles, a preocupação com a formação ética e com a preparação para a cidadania em instituições públicas de ensino foram temas recorrentes em escritos de vários outros filósofos gregos, que tentaram entender não só sua importância, mas sua natureza específica e sua peculiaridade em relação a outras metas e formas de ensino. Nos diálogos de Platão, por exemplo, essa discussão parte quase sempre de um questionamento radical, em geral empreendido por Sócrates, e formulado em termos que hoje podem nos parecer estranhos, pois, ao invés de se perguntar qual seria melhor maneira de se ensinar os jovens a terem uma conduta ética no plano pessoal e na vida pública, pergunta-se sobre a própria possibilidade dessa tarefa: “A virtude pode ser ensinada?”. É assim que Sócrates convida Protágoras a expor suas reflexões sobre o assunto para, em seguida, a elas contrapor seus argumentos. Nessa, como em várias outras passagens de obras clássicas, não se procuram “métodos de ensino” ou receitas pedagógicas. O que se procura é compreender a natureza do problema que está em questão, ou seja, o que significa ensinar a alguém uma conduta³ tida como moralmente desejável ou, para colocar a questão nos termos então vigentes, o que é ensinar a “virtude” a alguém e quais os limites dessa tarefa.

Não é a pretensão deste artigo fazer uma análise retrospectiva das diferentes concepções então vigentes ou em disputa. Simplesmente procuraremos, a partir de certos excertos de obras clássicas, pensar alguns problemas atuais do ensino voltado para a formação moral do cidadão. Contudo, talvez não seja ocioso lembrar que o conceito de “virtude” como excelência da conduta moral – a *areté* – era para os gregos algo bastante distinto daquilo que hoje assim denominamos⁴. Mas, por ou-

3. Como no plano das ações morais não nos referimos apenas a comportamentos mecanizados, mas a decisões de princípios que se materializam em escolhas e ações, preferimos utilizar o termo “conduta” ao invés de “comportamento”.

4. É evidente que o sentido do termo *areté* varia grandemente ao longo da história do pensamento grego, como assinalam Jaeger (1989) e Peters (1974). Como acabamos de ressaltar, não nos interessa aqui a complexa e fascinante história desse conceito. Simplesmente gostaríamos de partir de algumas dessas discussões para refletir sobre possíveis descaminhos tomados por esse tipo de discussão nos discursos educacionais brasileiros.

tro lado, algumas de suas conclusões e os caminhos então propostos para a abordagem do problema podem se mostrar bastante relevantes em uma reflexão hoje.

Vale lembrar, por exemplo, que a discussão sobre a possibilidade do ensino da virtude na conduta moral só emerge como um problema de interesse geral entre os gregos em função da crescente democratização de que sua sociedade foi objeto. A *areté* na Grécia arcaica não era geralmente tida como algo “ensinável”, uma vez que era concebida como hereditária ou como uma “dádiva”, um presente dos deuses. A “virtude” – ou “excelência” – do guerreiro belo, bom e corajoso não era mero fruto dos esforços educativos humanos e, por decorrência, não poderia ser extensiva à totalidade da população. Ela era, na verdade, um símbolo distintivo da aristocracia guerreira, que concentrava em si o comando e a gestão da *polis*, da Cidade-Estado. É somente a partir do momento em que a gestão da *polis* passa a ser acessível a todo e qualquer cidadão⁵, a partir do momento em que se cria o espaço público – que por pertencer a todos, não é privilégio de ninguém –, que o problema da educação para a virtude na conduta moral – na vida privada e na pública – torna-se objeto privilegiado de debates e de antagonismos.

Tratava-se, então – como se trata hoje – de se perguntar como formar o homem para que ele se torne um cidadão, um membro da coletividade que possa tomar para si as responsabilidades e o desafio de criar leis e princípios de convivência com o outro e com o público e conduzir-se de acordo com eles. O problema se torna agudo quando não mais se trata de formar alguns, uns poucos que devem deter o poder, mas de formar “todos os cidadãos” para que, na igualdade que os marca em face da lei (*isonomia*) e do direito à opinião (*isegoria*), eles possam participar ativamente da construção e da gestão do espaço público e da elaboração e legitimação dos princípios morais e legais que os conduzem.

Analogamente, o problema da formação moral no âmbito das instituições escolares e o da busca de promoção de uma conduta fundada em princípios e valores éticos que nos são caros para o exercício da cidadania responsável é hoje muito mais aguda do que há algumas décadas. E isto não se deve simplesmente ao fato, tão propalado quanto pouco provável, de que as novas gerações são mais difíceis de se educar, de que nestes tempos “pós-modernos” os valores nada têm a dizer aos jovens. De alguma forma, esse diagnóstico sempre foi apresentado – inclusive na antigüidade grega⁶ –, o que nos deve levar, no mínimo, a duvidar de sua precisão e de sua utilidade.

Também no Brasil, enquanto a escola pública era privilégio de uma elite, a preocupação e os problemas das instituições escolares com a formação moral de seus alunos eram bem mais restritos. Um aluno indisciplinado, cuja conduta moral era considerada inadequada aos padrões das instituições escolares era simplesmente expulso, seja por sua ação direta, seja pelo acúmulo de sucessivas reprovações que atestavam sua incompatibilidade para com a vida escolar, suas normas de conduta e seus procedimentos. Nesse sentido, às escolas cabia não só formar os alunos, mas também selecioná-los, de acordo com suas capacidades e desem-

5. Como é amplamente sabido, nem todo habitante de Atenas era cidadão ateniense. Somente os homens livres e maiores de 21 anos se enquadravam nessa categoria que, portanto, excluía escravos, estrangeiros, mulheres.

6. Veja-se a esse respeito, por exemplo, a comédia *As nuvens*, de Aristófanes.

penhos cognitivos e morais. Tratava-se, portanto, de uma escola “aristocratizante”, se assim podemos dizer. De uma escola que selecionava os “bons alunos” e recusava-se a acolher a maior parte da população⁷.

Ao assim fazer, a escola, sem dúvida, se livrava de uma série de problemas. Mas, por outro lado, não poderia aspirar, como hoje, a ter um papel destacado na construção de uma cidadania plena, porque inclusiva e democrática. A escola seletiva não era pública, mas privativa de uma elite, de uma “aristocracia escolar”.

Ora, negar à maioria da população um direito fundamental como o direito à educação, é restringir o ideal de uma cidadania plena a poucos. Em outras palavras, é instaurar uma “aristocracia”, não fundada no privilégio do sangue ou nas escolhas dos deuses, mas justificada num ideal de desempenho escolar abstrato. Assim, colocar hoje a velha questão: “a virtude pode ser ensinada – e deve sê-lo – a todos?” é, novamente, se perguntar sobre a viabilidade e sobre a pertinência moral de se estender a cidadania à totalidade da população, e não só em seus aspectos formais e legais, mas na materialidade de políticas sociais.

Vemo-nos, pois, diante de um dilema que é análogo – embora não o mesmo – àquele examinado pelos educadores e filósofos da Grécia Clássica. Por isso gostaria de lhes propor que retomemos algumas de suas reflexões. Não para tomá-las como respostas prontas aos nossos problemas que, com efeito, são diferentes, mas para que delas possamos partir em direção a uma reflexão sobre a natureza de problemas que hoje temos, se desejarmos que as instituições escolares contribuam para a formação da conduta moral de seus alunos.

Antes mesmo de passar à análise de algumas das respostas clássicas à questão formulada – “a virtude pode ser ensinada?” – pensemos sobre o próprio sentido dessa formulação radical do problema. Por que, por exemplo, Sócrates não pergunta a Protágoras “como” ensiná-la, mas questiona a própria possibilidade de seu ensino? Não creio que Sócrates duvidasse pelo menos do fato de que a conduta moral virtuosa autônoma pudesse ser aprendida e nem mesmo de que a presença de um mestre ou professor teria um papel destacado nesse tipo de empreendimento. Basta, nesse sentido, recordar algumas de suas palavras no momento de sua defesa, no julgamento que o condenou à morte:

Outra coisa não faço, diz Sócrates, “senão andar por aí persuadindo-vos, moços e velhos, a não cuidar tão aferradamente do corpo e das riquezas, como de melhorar o mais possível a alma, dizendo-vos que dos haveres não vem a virtude para os homens, mas da virtude vem os haveres e todos os outros bens particulares e públicos”. [...] Não é conforme à natureza do homem que tenha negligenciado todos meus interesses, sofrendo há tantos anos a consequência desse abandono do que é meu, para me ocupar do que diz respeito a vós, dirigindo-me sem cessar a cada um em particular, como um pai ou um irmão mais velho, para o persuadir a cuidar da virtude⁸.

Ora, se o próprio Sócrates afirma que toda sua vida e sua missão se concentram na exortação a um aprimoramento da conduta moral de seus concidadãos,

7. Basta lembrar, por exemplo, que até a unificação do exame de admissão, na década de 70, somente um em cada nove alunos tinha acesso ao antigo ginásio, que hoje corresponderia à 5ª série do ensino fundamental.

8. Ambos extraídos de Platão (1978, p. 21).

por que haveria ele de perguntar a Protágoras se a “virtude” pode ser ensinada, ao invés de simplesmente debater sobre os meios supostamente mais eficazes de fazê-lo? Provavelmente porque, ao formular a questão de tão forma radical, Sócrates obriga o diálogo a voltar-se para a própria natureza do problema moral e para a dificuldade de seu ensino, evitando tratá-lo, assim, como uma mera questão de recursos pedagógicos ou de procedimentos didáticos eventualmente comuns às áreas ou disciplinas correntes.

Se a formação moral fosse exatamente análoga ao ensino de uma disciplina específica – como a matemática – ou de uma capacidade técnica – como a de construir barcos –, por que não há professores de “solidariedade” ou cursos de “generosidade”? Por que a idéia de um especialista em “caridade” nos soa absurdo? Vejamos como o próprio Sócrates apresenta o problema que o inquieta:

Cálias, se teus filhos fossem potros ou garrotes, saberíamos a quem ajustar como treinador para lhes aprimorar as qualidades adequadas; seria um adestrador de cavalos ou um lavrador; como, porém, eles são homens, quem pensas em tomar como treinador? Quem é mestre nas qualidades de homem e de cidadão? Suponho que pensaste nisso por teres filhos. Existe algum ou não existe?

Existe sim, disse ele.

Quem é, tornei eu, de onde é? Quanto cobra?

É Eveno, ó Sócrates, de Paros, respondeu ele, por cinco minas.

Fiquei, então, com inveja desse Eveno, se é que é senhor dessa arte e leciona a tão bom preço ... (PLATÃO, 1978, p. 14)

A ironia mordaz e característica de Sócrates ressalta alguns problemas graves e pouco analisados nas tentativas atuais de se tratar da ética na formação dos jovens: quem é mestre nos valores que devem reger a vida e a conduta dos jovens que educamos? Em que bases pode um professor arrogar-se o direito de transmitir e de cultivar valores e princípios que deveriam guiar a conduta de nossos alunos? E, por outro lado, como podemos negligenciar justamente esse ponto tão crucial da formação educacional?

Talvez uma das melhores respostas a esse questionamento seja a proferida por um de seus adversários, Protágoras, provavelmente o mais destacado representante dos sofistas na época de Sócrates. Ela parece conter pelo menos alguns pontos fundamentais para a compreensão da natureza do ensino e da aprendizagem de condutas morais e de princípios éticos. Destaquemos alguns trechos desse notável diálogo, a fim de sobre ele tecer algumas reflexões que podem guardar interesse ainda hoje para os educadores. Ao responder a Sócrates sobre a possibilidade do ensino da excelência moral, Protágoras ressalta que:

Desde que a criança compreende o que lhe diz, a mãe, a ama, o preceptor e o próprio pai “conjugam” esforços para que o menino se desenvolva da melhor maneira possível. Toda palavra, todo ato lhes enseja ensinar o que é justo, o que é honesto e o que é vergonhoso... o que pode e o que não pode ser feito. ...Depois o enviam para a escola e recomendam aos professores que cuidem com mais rigor dos costumes do menino do que do aprendizado das letras e da cítara. [...]

não te dás conta (Sócrates) de que todo o mundo é professor de virtude, na medida de suas forças; por isso imaginas que não há professores. Do mesmo modo, se perguntasses onde estão os professores de grego [coloquial] não encontrarias um só (PLATÃO, p. 244 e 246 – grifos nossos).

Assim, para Protágoras, da mesma forma que iniciamos o aprendizado de nossa língua através do contato vivo com todos aqueles que a utilizam, o aprendizado de valores éticos, princípios e condutas morais resulta não do contato com um especialista ou de um ensino à parte e específico, mas da convivência difusa com todos os que nos cercam. Não há especialistas, nem português coloquial, nem nos valores que regem nossa conduta. Tanto a língua como os costumes de um povo são tradições públicas⁹, herdadas, transmitidas e cultivadas no próprio convívio social. É evidente que de ambos os campos se derivaram estudos sistemáticos, aos quais eventualmente podemos recorrer. No entanto, tanto o uso coloquial da língua como as condutas fundadas em valores não são resultantes de aplicações técnicas de um saber especializado, disponível somente àqueles que a ele se dedicam profissionalmente.

Nesse sentido, a educação ética não é uma tarefa de especialistas, mas de toda a comunidade, não é fruto de um esforço isolado, mas de uma ação conjunta e contínua de todo o entorno social. Disso decorrem pelo menos dois desafios fundamentais para uma instituição escolar. O primeiro deles é o caráter fundamentalmente coletivo desse tipo de trabalho. O ensino de uma disciplina isolada, como a matemática ou a história, exige e recorre a especialistas que pretensamente têm as informações e capacidades que o habilitam a ocupar esse lugar institucional de um professor. O trabalho educacional escolar passa pelo ensino de disciplinas específicas, mas está longe de esgotar-se nele. Não podemos tomá-lo, nas atuais condições históricas, como resultante de uma relação pessoal isolada ou como se cada professor fosse um “preceptor” isolado em sua relação pessoal com os alunos e a escola uma simples somatória dessas relações individualizadas¹⁰. A escola é regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade de sua história e de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo público.

O êxito, maior ou menor, nessa tarefa de iniciação dos jovens no mundo público dos valores e dos princípios éticos depende, pois, de um esforço conjunto de toda a instituição, no qual cada professor ou profissional da educação, além de sua função específica, representa um agente institucional, comprometido com uma série de valores que se traduzem em responsabilidades e atitudes educativas próprias ao mundo escolar. Como ressalta Arendt

... o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que

9. O termo “tradição” por vezes tem uma conotação negativa, que o identifica com algo arcaico, em desuso ou mesmo dogmático. Não é esse, evidentemente, o caso neste contexto. Uma “tradição pública” – como a língua portuguesa – é um saber de um povo, de uma nação ou civilização, no qual os novos são iniciados. Trata-se, portanto, de uma realização histórica que herdamos, incorporamos e inovamos, de um legado cultural específico, cujos critérios de uso e avaliação são públicos e sujeitos a constantes transformações, como as línguas, as ciências, as artes etc.

10. Cf. *Indicação CEE 7/2000*.

secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (ARENDDT, 1978, p. 239).

É evidente que a “responsabilidade pelo mundo”, a que se refere Arendt, não é uma responsabilidade individual. Ela decorre do fato de que as gerações mais velhas, às quais pertencem os professores, são simultaneamente produtos e produtoras do *mundo* – do conjunto das heranças culturais de um povo – cujos conteúdos, linguagens e procedimentos legamos às gerações seguintes através da educação. À essa responsabilidade coletiva não podemos escapar, pelo menos se tivermos como ideal de vida – ou no mínimo como escolha profissional – ser professores e atuar em instituições escolares.

Uma segunda possível decorrência da visão exposta por Protágoras é o reconhecimento de que a escola é apenas uma dentre as várias instituições sociais com as quais os alunos convivem e a partir das quais seus valores e atitudes se formam. A família, os amigos, as igrejas e mesmo sua exposição à mídia, concorrem para a formação de valores que, por vezes, podem ser coincidentes, mas muitas vezes entram em conflito aberto ou velado com os interesses e valores próprios do mundo escolar. Disso poderíamos inferir que seria pequeno o papel das instituições escolares? De forma alguma. No mesmo diálogo, algumas linhas a seguir, Protágoras prossegue expondo um quadro que nos interessa ainda mais de perto, pois focaliza o problema da formação ética em relação à ação docente:

... quando o aluno começa a ler e começa a compreender o que está escrito ... dão-lhe ... a ler obras de bons poetas ... prenhe de conceitos morais ... do mesmo modo procedem os professores de cítara; envidam esforços para deixar temperantes os meninos e desviá-los da prática de ações más (PLATÃO).

Assim, a formação moral é resultante, para Protágoras, de um esforço educativo que não se separa dos próprios valores e procedimentos peculiares às instituições escolares e às disciplinas e conteúdos nelas ensinados. Ao ler os “bons poetas”, o aluno entra em contato com os feitos e personagens que merecem louvor ou censura, porque foram corajosos ou covardes, por exemplo. Ao se iniciarem na literatura de um povo, os alunos entram em contato com os dramas humanos e os valores neles envolvidos, com sentimentos e ações fundados na solidariedade e no egoísmo, no respeito ou no desrespeito ao outro. Aprendem, assim, a admirar ou desprezar condutas e nelas se espelhar em suas angústias e decisões.

Ao “aprenderem a cítara”, aprendem também o valor da harmonia. Não como simples resultado de uma exposição verbal do professor acerca de sua importância, mas por meio de seu esforço através do próprio ensino da música. Nesse sentido, o ensino de valores fundamentais não é objeto de um momento especial, de uma preocupação pontual ou de simplesmente de uma “tematização transversal”, à qual se expõe o aluno, como a um ponto de um programa. Ao contrário, os princípios e valores característicos da instituição escolar estão contidos nos próprios conteúdos aprendidos, nas próprias formas de conhecimento ensinadas e,

portanto, se encarnam nas atividades e práticas docentes que os materializam como conteúdos didáticos. Assim, o cultivo de valores fundamentais pode – e deve – estar presente no desenvolvimento de cada uma das atividades e disciplinas de nosso ensino.

Ao ensinar uma simples composição escolar, por exemplo, um professor pode – ou não – buscar desenvolver em seus alunos o valor da precisão, do capricho ou do rigor. Para isso é possível que ele discorra sobre sua importância, mas seguramente não é sequer necessário. É possível ensinar alguém a ser caprichoso, sem necessariamente dizer-lhe que o capricho é um valor e que ele deve cultivá-lo, assim como é possível ensinar alguém a gostar de música, sem que lhe digamos “goste de música, ela é uma expressão importante da cultura humana”.

Analogamente, ao ensinar uma teoria científica podemos fazê-lo de forma dogmática ou, ao contrário, esforçando-nos por apresentar as razões que sustentam as conclusões, discutindo-as e justificando-as aos nossos alunos. Neste caso estaremos, “na prática”, iniciando nossos alunos nos princípios fundamentais que historicamente têm caracterizado os ideais subjacentes às práticas das comunidades científicas e, em grande parte, da própria instituição escolar.

Ao procurar caracterizar a ciência como uma forma particular de conhecimento, o filósofo Karl Popper, por exemplo, afirma que a tradição científica

não se origina numa coleção de observações ou na invenção de experimentos, mas sim na discussão crítica dos mitos, das técnicas e práticas mágicas. [Ela] se distingue da tradição pré-científica por apresentar dois estratos; como esta última, ela lega suas teorias, mas lega também com ela uma atitude crítica [...]. As teorias são transferidas não como dogmas mas acompanhadas por um desafio para que sejam discutidas e se possível aperfeiçoadas. Essa tradição é helênica e remonta a Tales, fundador da primeira escola a não se preocupar fundamentalmente com a preservação de um dogma (POPPER, 1982, p. 80 – grifos nossos).

Nesse sentido, o cultivo de um princípio, como a valorização do espírito crítico e da análise de concepções alternativas, não se desvincula do próprio ideal de iniciação nas ciências. Ao contrário, um ensino que o incorpore respeita não só um ideal caro à ciência, como um procedimento fundamental à democracia e à própria instituição escolar. Pois, como afirma Scheffler,

o ensino poderá, certamente, proceder mediante vários métodos, mas algumas maneiras de levar pessoas a fazerem determinadas coisas estão excluídas do âmbito padrão do termo ‘ensino’. Ensinar, no seu sentido padrão, significa submeter-se, pelo menos em alguns pontos, à compreensão e ao juízo independente do aluno, à sua exigência de razões e ao seu senso a respeito daquilo que constitui uma explicação adequada. Ensinar a alguém que as coisas são deste ou daquele modo não significa meramente tentar fazer com que ele o creia; o engano, por exemplo, não constitui um método ou modo de ensino. Ensinar envolve, além disso, que se tentarmos fazer com que o estudante acredite que as coisas são deste ou daquele modo, tentemos, ao mesmo tempo, fazer com que ele o creia por razões que, dentro dos limites de sua capacidade de apreensão, são nossas razões (SCHEFFLER, 1978, p. 70-71).

É óbvio que tanto Scheffler quanto Popper não se limitam a dar uma descrição de “ciência” e de “ensino”. Com suas concepções eles veiculam certos valores que

devem animar cada uma dessas instituições sociais: a ciência e o ensino escolar. Mais importante ainda, ambos sugerem que o aprendizado desses princípios e valores não se dá pela sua simples veiculação verbal. Ao contrário, sua transmissão e preservação dependem das “práticas sociais” de seus agentes, da consciência que estes têm dos princípios que as animam e do significado de seus esforços no sentido de traduzi-las, aplicá-las e mantê-las vivas. O exemplo comparativo entre os princípios da atividade científica e do ensino escolar não foi aleatório.

A crítica ao dogma, a apresentação e discussão pública das razões são valores subjacentes e fundamentais tanto à ciência e à educação escolar como à democracia. A melhor forma de cultivá-los e transmiti-los como um dos mais importantes legados culturais da humanidade é torná-los presentes não só em nossas palavras, mas em nossas ações como professores e profissionais da educação. Por essa razão, eles são um exemplo frisante da idéia de Aristóteles de que a conduta moral não decorre da simples consciência de certos princípios, nem da posse ou da enunciação de imperativos e máximas morais, mas é resultante de um constante exercício prático neles fundado:

A virtude [...] recebe do ensino a geração e o desenvolvimento, por isso necessita de experiência e tempo; a ética provém do hábito [...] portanto as virtudes não se geram por natureza ou contra a natureza, mas se geram em nós, nascidos para recebê-las e aperfeiçoando-nos mediante o hábito [...] nós [as] conseguimos pela “ação”, porque, como nas outras artes, o que é preciso primeiro aprender para fazê-lo, aprendemos fazendo-o, tal como nos tornamos construtores construindo, ou tocadores de cítara tocando. Assim também, “realizando ações justas ou sábias ou fortes tornamo-nos sábios, justos ou fortes” (ARISTÓTELES, 1982).

Ao que acrescentaria que é sendo um professor justo que ensinamos o valor e o princípio da justiça aos nossos alunos, sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam é que ensinamos o respeito, não como um conceito, mas como um princípio de conduta. Mas é preciso ainda ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois se as virtudes, como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios, como o desrespeito, a intolerância e a injustiça. E pelas mesmas formas.

Uma pequena nota final

Em algumas ocasiões em que tive a oportunidade de apresentar este texto a professores do ensino fundamental e médio surgiu uma série de questões tão inevitáveis quanto difíceis de serem respondidas: quais são esses valores cujo cultivo deve ser a meta das instituições escolares? Como escolhê-los dentre a multiplicidade de visões éticas presentes em nossa sociedade? Que ações são incompatíveis com esses princípios?

É evidente que esses são problemas que escapam às nossas preocupações iniciais, mas de grande urgência – e concretude. Ambas desaconselham tanto as respostas fáceis, porque excessivamente abstratas, quanto a atitude, igualmente fácil, de ignorá-los. Vale, contudo, apenas ressaltar um conjunto breve de observações a esse respeito.

A primeira delas é que, por um lado, o próprio ordenamento jurídico de nosso país, materializado em nossa Constituição Federal, aponta para certos princípios éticos – a solidariedade, o cultivo da liberdade de opinião e discussão, bem como uma série de direitos econômicos e sociais – como fundamentais para a vida em sociedade. A instituição escolar, deve, portanto, não só reconhecê-los como princípios éticos fundamentais, como promovê-los em suas ações e discursos, já que ela se filia a um ideal de conduta apontado como elemento programático comum à nação na qual ela pretende iniciar seus alunos. Mas também é evidente que o problema não se encerra nesses grandes princípios gerais. Até porque sua simples aceitação não resulta num curso de ação claro e inequivocamente “operacionalizável”¹¹.

Nessa, como em tantas questões polêmicas ligadas aos valores de uma sociedade, talvez sequer faça sentido procurar apontar caminhos prontos e soluções gerais. Esse tipo de empreendimento revelaria uma prepotência descabida, como vimos por ocasião da própria fala de Sócrates. Isso não nos impede, no entanto, de pelo menos sugerir que a gravidade do problema e a urgência de seu encaminhamento recomendam muito mais o convite a uma discussão séria dos princípios morais que devem guiar a ação docente do que a propagação de “verdades últimas” e “receitas infalíveis”. Nesse sentido, parece-me que cabe à universidade, bem como aos órgãos governamentais, não a apresentação de “visões iluminadas”, mas um esforço elucidativo que torne patente a natureza dos desafios que temos. Somente uma comunidade escolar, na concretude de seus desafios cotidianos, poderá estabelecer de forma significativa seus parâmetros de ação ética, por meio de uma discussão constante dos princípios gerais de nossa cultura e dos compromissos históricos de nossas instituições de ensino.

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Unb, 1982.
- _____. Política. In: *Great books of Western World*. Chicago: Britannica, 1956.
- AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*. v. II, n. 4, p. 11-21, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais; apresentação dos temas transversais, ética*. MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, José Sérgio. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da Escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JAEGER, Werner. *A Paidéia*. São Paulo: Herder, 1936.
- PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Editora Abril, 1976 (Coleção Os Pensadores).
- _____. *A defesa de Sócrates*. São Paulo: Editora Abril, 1978.
- _____. *Protágoras*. Diálogos. Difel.

11. Ryle, comentando a freqüente ilusão de que a comunhão de princípios basta para uma ação eficaz, ressalta com ironia que “não nos tornamos um general astuto pelo simples fato de compartilharmos os princípios de Clauswitz”. (Cf. *The Concept of Mind*, cap. 2).

- POPPER, Karl. *Conjecturas e Refutações: Pensamento Científico*. Brasília: Editora UnB, 1982.
- PETERS, R. *Educação como iniciação*. In Archambault (org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo, Saraiva, 1976.
- RYLE, Gilbert. *Can virtue be taught?* In: Dearden et al. (Orgs.) *Education and the development of reason*. Londres, RKP, 1972.
- SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da Educação*. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1978.