

Estudos de ética: Da aprendizagem à religião

Jayme Paviani



ESTUDOS DE ÉTICA DE
APRENDIZAGEM À RELIGIÃO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Roque Maria Bocchese Grazziotin

Vice-Presidente:

Orlando Antonio Marin

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Prof. Isidoro Zorzi

Vice-Reitor:

Prof. José Carlos Köche

Pró-Reitor Acadêmico:

Prof. Evaldo Antonio Kuiava

Coordenador da EducS:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Gilberto Henrique Chissini (UCS)

Israel Jacob Rabin Baumvol (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

José Carlos Köche (UCS) – presidente

José Mauro Madi (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Paulo Fernando Pinto Barcellos (UCS)

JAYME PAVIANI

**ESTUDOS DE ÉTICA DE
APRENDIZAGEM À RELIGIÃO**



EDUCS

© de Jayme Paviani

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Editoração: Traço Diferencial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

P338e Jayme Paviani

Estudos de ética : da aprendizagem à religião / Jayme Paviani –
Caxias do Sul : Educus, 2011.
200 p.il.; 21 cm.

Apresenta bibliografia.
ISBN 978-85-7061-641-8

1. Ética. 2. Filosofia. I. Título.

CDU 2. ed.: 17

Índice para o catálogo sistemático:

1. Ética	17
2. Filosofia	1

Catálogo na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-970 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR: (54) 3218 2197

Home page: www.ucs.br – E-mail: educus@ucs.br



SUMÁRIO

Apresentação

7

Ética e aprendizagem em Platão:
da reminiscência à visão noética

9

A formação moral na constituição do Estado
em *A República* de Platão

29

A função pedagógica da ética em Aristóteles

49

Formação, ensino, aprendizagem e racionalidade ética

65

Os pressupostos ético-epistemológicos do ensino
e da aprendizagem em Kant e Habermas

79

Notas sobre ética e religião

97

APRESENTAÇÃO

Os estudos aqui reunidos são resultados parciais do projeto de pesquisa *Ética, Linguagem e Aprendizagem* e das aulas ministradas em 2010 e 2011, nos cursos de Mestrado em Filosofia e em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul.

Esses estudos de ética têm como objetivo examinar aspectos do ensino e da aprendizagem. Inicialmente, a questão da passagem da teoria da reminiscência para a visão noética, relativamente à compreensão da aprendizagem em Platão. Também pretendem mostrar que a constituição da *polis* platônica, em *A República*, possui bases fundamentalmente éticas e não políticas. Ainda, em relação à ética das virtudes dos gregos antigos, é possível insistir no caráter pedagógico da ética aristotélica, isto é, a educação ética é condição da própria virtude ética. Igualmente, a formação, o ensino e a aprendizagem caracterizam-se por uma racionalidade ética, talvez com especificidades próprias em relação à conhecida razão prática. Nesse sentido, tecem-se algumas considerações introdutórias sobre os aspectos ético-epistemológicos do ensino e da aprendizagem em Kant e Habermas. Para concluir, o último estudo pretende, na perspectiva de uma ética aplicada, mostrar de modo ainda introdutório alguns grandes temas e problemas que aproximam e distanciam as relações entre ética e religião.

Desse modo, sem pretensões, o conjunto de estudos de ética, “aplicada” às questões da aprendizagem e da religião,

esboça problemas que, sem dúvida, merecem uma maior atenção. Quase sempre os esforços são feitos em relação ao esclarecimento dos conceitos fundamentais de ética ou em relação às teorias éticas do passado e do presente e só parcialmente investiga-se a ética na cotidianidade da vida, nesse caso, no ensino e na aprendizagem e em relação ao fenômeno religioso. É óbvio que a ética “aplicada”, apesar das dificuldades naturais apresentadas por essa conceituação e classificação, só é possível graças ao exame rigoroso dos enunciados e conceitos básicos da ética geral. Todavia, também é óbvio que a ética penetra a vida e as condutas humanas de tal modo que não é suficiente limitar-se aos aspectos teóricos em si. É da natureza da racionalidade ética pensar a ação humana em suas diversas dimensões pessoais e culturais.

O autor

ÉTICA E APRENDIZAGEM EM PLATÃO: DA REMINISCÊNCIA À VISÃO, NOÉTICA

A teoria da reminiscência, apresentada nos diálogos de Platão: *Menon*, *Fedon* e *Fedro*, é relevante para o entendimento histórico e filosófico do fenômeno da aprendizagem e para o entendimento da teoria das ideias inatas de Descartes, Leibniz e Chomsky e da questão kantiana do conhecimento *a priori* e *a posteriori*. Essa teoria platônica não está fechada num sistema doutrinário; ao contrário, ela evolui e é modificada conforme a leitura dos diálogos. É possível afirmar a hipótese de que ela é substituída, no desenvolvimento da filosofia platônica, pela teoria da visão noética exposta em *A República*, e na análise dialética, de caráter epistemológico, no *Teeteto*. Nesse sentido, o conceito de aprendizagem em Platão ganha complexidade em termos ontológicos, epistemológicos e éticos. O conceito é constituído e desenvolvido por uma rede conceitual que envolve outras noções, como de imortalidade da alma, conhecimento comum e científico, memória, sensação/percepção. Em todo caso, não restam dúvidas de que a reminiscência é uma explicação mítica mais simples do que aquela que substitui o mundo visível, formado de *eikones* e *eikasia*, pelo mundo inteligível da *dianoia* e da *noesis*.

No entanto, a exposição da teoria da aprendizagem em Platão reveste-se de algumas dificuldades específicas e próprias das diferentes recepções de seu pensamento. Por exemplo, a teoria das Formas, que ultimamente vem perdendo o lugar de núcleo fundamental da filosofia platônica,

parece ser um dos suportes da explicação do fenômeno da aprendizagem. Diversos argumentos, desde a dificuldade de interpretação das noções de *eidos* e *idea* até os problemas postos pelo diálogo Parmênides, levam autores como Sayre, Trabattoni e Santos a questionarem a função e a existência da teoria das Formas. Como consequência desse problema, a investigação do processo de aprendizagem e de sua dimensão ética ou epistemológica torna-se mais complexa e exigente. Por isso, para um entendimento crítico do pensamento de Platão não é suficiente seguir ou repetir os padrões de recepção da tradição. É necessário examinar os argumentos em questão, considerando o universo de aspectos expostos e pressupostos no discurso.

Feitas as ressalvas mínimas, este ensaio, sem ignorar um entendimento global do fenômeno da aprendizagem, pretende mostrar as relações e a passagem da reminiscência para a visão noética, salientando, de modo especial, sua dimensão ética. Os aspectos ontológicos e epistemológicos da questão são relevantes e não podem, sob nenhuma hipótese, ser ignorados, mas a natureza, os efeitos e as consequências éticas são igualmente fundamentais para o entendimento do sentido dos processos de aprendizagem.

As conexões entre ética e aprendizagem, na perspectiva da teoria da reminiscência e da visão noética, constituem-se sempre a partir de um cenário ou de uma situação problemática. Assim, no *Menon*, o cenário gira em torno da busca da definição de virtude e, no *Fedon*, do problema da imortalidade da alma e, ainda, no *Fedro*, da experiência do amor, da retórica e da dialética. Em *A República*, o cenário reside na proposta da constituição da *polis* ideal e justa, e no *Teeteto*, no debate sobre a natureza do conhecimento de base sensível e sobre a natureza da ciência como crença verdadeira justificada. Desse modo, a questão do aprender e, igualmente, do ensinar, nesses diálogos, situa-se também num horizonte

de múltiplas dimensões éticas e epistemológicas, pois Platão investiga o ensinar/aprender tendo presente a aprendizagem da virtude, *arete*, interligada ao conhecimento ora das Formas, ora das essências e do Bem, conforme as tradições órficas e pitagóricas, que acreditam na pré-existência da alma.

Após o exame da reminiscência no *Menon*, *Fedon* e *Fedro*, Platão, em *A República* e no *Teeteto*, propõe a etapa da visão noética como a mais alta possibilidade de aprendizagem. Na justificativa entrelaça as dimensões éticas, epistemológicas e ontológicas, portanto, os graus de ser e de conhecer, implicados no processo da aprendizagem e no projeto pedagógico de formação dos indivíduos, dos guardiões, do filósofo e das classes da sociedade, tendo como meta o bem que sustenta a *polis ideal* e justa.

Todavia, antes de esquecer a situação social e histórica da filosofia de Platão, é necessário sublinhar que o pensamento desse filósofo é anterior às distinções entre disciplinas como ontologia, epistemologia e ética. Por isso, priorizar esse ou aquele enfoque requer atenção, para não separar aspectos relevantes da constituição da aprendizagem. Sem dúvida, o enfoque ético é fundamental, desde que unido à concepção ontoepistemológica. Hoje, a aprendizagem é vista predominantemente sob as perspectivas empírica e científica. As reflexões filosóficas sobre o tema são escassas e quase sempre indiretas. Entretanto, a aprendizagem não deixa de ser um processo decisivamente ético e político, com implicações fundamentais no agir e no fazer humanos (quase sempre) pressupostas nos projetos pedagógicos.

Aprendizagem e reminiscência no *Menon*

O *Menon* inicia com as perguntas: *é possível ensinar a virtude? A virtude pode ser adquirida pelo exercício? Pode-se adquirir ou aprender a virtude? Como a virtude aparece nos*

indivíduos? (70 a). Essas questões formuladas por Platão no início do diálogo, sem nenhum preâmbulo, de modo abrupto, ressoam até os dias de hoje sem respostas satisfatórias. Também de imediato, no início do diálogo, Sócrates responde a Menon com outra pergunta: *Aquilo que eu não sei o que é, como poderei saber de que qualidade é?* (71 b). Desse modo, Platão indaga pela possibilidade ou impossibilidade de conhecer algo antes mesmo de saber o que algo é. Trata-se, é óbvio, de uma questão de profunda flexibilidade. Mas, não é a única vez que Platão assim procede. Num outro contexto, na *Apologia*, Sócrates examina a sabedoria sob o enfoque do reconhecimento da própria ignorância (21 a). Ele declara que sabe que nada sabe. Nesse sentido, sábio é apenas aquele que sabe que não sabe. Aproximadas essas duas passagens dos diálogos, a atitude socrática em relação ao saber e ao aprender envolve circunstâncias significativas para quem deseja compreender com rigor e objetividade a posição platônica. Por exemplo, é relevante entender que Sócrates recebeu uma espécie de missão divina do oráculo no Templo de Apolo de Delfos. Assim, para entender a noção de aprendizagem socrática, também é necessário considerar sua (quase) obsessão da busca da definição de algo, busca que, invariavelmente, nos primeiros diálogos de Platão, acaba em aporia. Mas, se isso é ou não é uma estratégia metodológica de Sócrates, nos diálogos com os interlocutores, ou uma situação autêntica de reconhecimento da ignorância, é um desafio para os intérpretes contemporâneos. Em todo caso, nas possíveis interpretações de significados do texto platônico e das circunstâncias que envolvem esse texto, a questão que merece atenção é a da reminiscência, enquanto modalidade de explicação da aprendizagem. Trata-se de elucidar como é possível o aprender, mesmo que essa questão fique “escondida por trás da máscara irônica de ignorância”, no dizer de Kahn (1996).

No *Menon*, o paradoxo de como alguém pode procurar aquilo que não conhece fica de lado e com ele, também, a definição de virtude. O objetivo concentra-se no exame do aprender. E o aprender é considerado um recordar, isto é, algo associado à *anamnese*. Platão escreve: “Visto que a alma é imortal e muitas vezes renascida e visto que já contemplou todas as coisas que há, aqui, na terra, e lá na morada de Plutão, não há nada que não tenha já aprendido” (81 c, d). Tal afirmação é fundada na imortalidade da alma e nas suas sucessivas reencarnações. A *anamnese*, portanto, é um fenômeno que ocorre devido à imortalidade da alma. Se a alma é imortal e sabe tudo desde sempre, o aprender não é nada mais do que um recordar.

Platão argumenta a favor da reminiscência a partir do exemplo do jovem escravo que não possui nenhum tipo de formação. O escravo, examinadas suas condições reais, não possui conhecimentos de geometria, embora conheça a língua grega. Sócrates pede a Menon que observe se o escravo está recordando ou se aprende dele (82 b). O escravo é interrogado sobre uma figura traçada por Sócrates no chão. Sócrates indaga a seu interlocutor: “Vês, Menon, como eu nada lhe ensino, mas só lhe faço perguntas, relativamente a tudo isto? E agora ele julga que sabe qual é a linha, a partir da qual se vai gerar o espaço de 8 pés de comprimento. Não é essa a tua opinião?” (82 e). Nessas circunstâncias, são feitas as perguntas ao escravo. Desse modo, o processo de reminiscência desdobra-se segundo as perguntas e as respostas e permite a Sócrates concluir: “Portanto, para uma pessoa que está no estado de ignorância, acerca de coisas que não sabe, existem, dentro dela, opiniões verdadeiras, acerca daquilo que ignora?” (85 c). Menon concorda, pois, apesar de ninguém ter ensinado ao escravo, este, ao ser interrogado, adquire conhecimentos dele próprio, com certeza, provenientes de sua alma imortal. Assim justificada a *anamnese*, nessa altura do diálogo, é

possível retornar à questão da virtude, e examinar se ela pode ou não ser ensinada e principalmente saber o que ela é ou, ainda, se a virtude é uma espécie de saber. É óbvio que essas questões estão entrelaçadas com o conhecimento da opinião, *doxa*, e com o conhecimento científico, *episteme* e, especialmente, com a questão epistemológica da crença verdadeira, que será desenvolvida no diálogo *Teeteto*.

Mas, no exemplo da figura geométrica, há um paralelismo entre a linguagem das expressões usadas por Sócrates e as linhas que formam o quadrado. Há uma relação entre o raciocínio de Sócrates, as figuras e os cálculos. Por isso, o raciocínio socrático pode ser questionado e reinterpretado. Além disso, o escravo limita-se a responder sim ou não, aparentemente sem realizar operações racionais complexas. Enfim, o exame do exemplo, bem como do que este contém nas entrelinhas, permitem fazer uma série de indagações e comentários críticos. É possível, por exemplo, indagar se Sócrates, com suas perguntas e seus desenhos, não está ensinando ao escravo. Há, ainda, a questão das relações entre linguagem, conhecimento e objetos, acrescidos do fato de que possuir uma língua já é uma maneira de saber algo. O escravo não sabe geometria, mas sabe falar a língua grega, e isso implica poder responder às perguntas de Sócrates.

Para os comentaristas, essas críticas não esclarecem totalmente a compreensão do texto. As dificuldades provêm da natureza do diálogo que deixa, pelo caminho da oralidade, detalhes que somente uma análise rigorosa pode elucidar. Pressuposta a contingência da leitura do texto, é possível vislumbrar, no processo da reminiscência, um percurso no tempo, um movimento de explicação da aprendizagem. É esperado do escravo um aumento qualitativo de entendimento, conforme as perguntas formuladas. Nesse sentido, observam-se etapas no desenvolvimento da reminiscência, isto é, da passagem da opinião ou da crença

falsa para a crença verdadeira. O conhecimento da figura geométrica acaba conduzindo o indivíduo ao conhecimento científico. Assim, pondo entre parêntesis a existência imortal ou não da alma, é possível deduzir que a aprendizagem se efetiva a partir de níveis. E eles podem ser resumidos da seguinte maneira: a) da crença falsa para a crença verdadeira; b) da capacidade de entender e de elaborar conceitos para a formulação de juízos ou enunciados; c) do conhecimento pré-existente para o conhecimento cotidiano. Obviamente, Platão não é tão explícito. Mas, é possível perceber no diálogo o núcleo de níveis e de graus no processo de aprendizagem e, igualmente, descobrir a necessidade de condições ou ambientes para se poder aprender.

Aprendizagem e reminiscência no *Fedon*

Preso no cárcere de Atenas, Sócrates conduz o diálogo narrado por Fedon de Elis na presença, entre outros, dos pitagóricos Símiias e Cebes. O tema do debate gira em torno da morte e da imortalidade da alma. Os argumentos estão envolvidos pelas crenças órfico-pitagóricas e pela necessidade de adesão racional às teses em questão, sempre na perspectiva de mostrar a imortalidade. Nesse cenário, Platão retorna à teoria da reminiscência, já apresentada no *Menon* e relacionada com o aprender e o recordar. A novidade é a ênfase dada à relação entre a reminiscência e os objetos sensíveis e as Formas, diante do fenômeno da morte.

O diálogo *Fedon*, um dos melhores elaborados literariamente, põe em cena um conjunto de conceitos que serão reelaborados em outros diálogos. Dentre os principais temas filosóficos, destacam-se: as articulações entre as Formas e os entes sensíveis; a passagem da *doxa* para a *episteme*, enquanto apreensão das Formas pela alma, e estas caracterizadas como eternas, imutáveis e idênticas a si mesmas; e a demonstração da imortalidade da alma,

justificada pela teoria da reminiscência e pelo destino das almas, conforme o mito escatológico que o diálogo descreve.

Estabelecidas as questões fundamentais do diálogo, ainda é necessário sublinhar os pressupostos da teoria pedagógica platônica. Dentre esses pressupostos, encontram-se a desvalorização do conhecimento comum, *doxa*, do mundo sensível frente ao conhecimento científico, *episteme*, do mundo inteligível, e a conseqüente necessidade da purificação da alma, da libertação das contingências do sensível e da preparação do filósofo para a morte.

Dentre os diversos problemas de interpretação do *Fedon*, encontram-se as questões da concepção da alma, *psyche*, como uma entidade simples, e de outras concepções de alma descritas no *Fedro*, em *A República* e no *Timeu*, em que ela é vista de modo mais complexo. Outra questão é a da participação, *methesis*, das Formas entre si e em relação aos entes sensíveis. Uma terceira questão é a do pensamento negativo sobre o corpo humano, *corpo/prisão*, *soma/sema*, considerado obstáculo para a aquisição do conhecimento inteligível. Todas essas questões incidem no entendimento do processo de aprendizagem concebido por Platão. A possibilidade de aprender, portanto, envolve, desde os primórdios das reflexões filosóficas e pedagógicas, um conjunto de elementos que mostram a riqueza do fenômeno.

Dentre as quatro provas de imortalidade da alma apresentadas no *Fedon*, a segunda é a da reminiscência. Platão afirma: “Quando os homens são interrogados por alguém que sabe interrogar convenientemente, eles declaram, por si sós, tudo como de fato é. Ora, com certeza, seriam incapazes disso se não possuíssem conhecimento das coisas, ou não tivessem um senso reto. Mas, se lhes apresentarem figuras geométricas ou coisas parecidas, então é que se manifesta, com toda a evidência, a verdade deste princípio”. (73 a, b). Essa afirmação estabelece de imediato a relação com a teoria da

reminiscência, apresentada no *Ménon*, que faz referência à reminiscência exemplificada na figura geométrica (a questão dos semelhantes, dos iguais sensíveis com o igual), e reproduz antigas teorias sobre a transmigração das almas, já encontradas em Empédocles, por exemplo. E, ainda, embora de modo pressuposto, evidencia-se que a experiência do inteligível passa pela sensibilidade, pela questão da sensação/percepção, examinada no *Protágoras* e no *Teeteto* de maneira expressa. Portanto, só em uma leitura atenta dá-se conta de que, na aprendizagem, entrelaçam-se o sensível e o inteligível, embora se atribua toda a dignidade ao inteligível.

Platão, depois de afirmar que a sabedoria é reminiscência, cita o exemplo dos namorados que, ao verem “uma lira, um vestido ou outro objeto qualquer de que a pessoa por eles amada costuma servir-se”, além de reconhecerem os objetos, também veem a imagem da pessoa que os possui. Na continuação da análise dos objetos, Platão introduz a questão da igualdade e da desigualdade, para constatar que “a igualdade existente naqueles objetos não é idêntica à igualdade em si”. Mais adiante, introduz o argumento dos sentidos que só sentem particularidades e não a igualdade em si. Na realidade, o ser humano ao nascer já traz consigo o conhecimento do igual, do maior e do menor e tudo quanto é desse gênero. Por isso, o esquecimento é a perda do que já se sabia, e o aprender é o recordar do que já sabíamos, por meio dos sentidos que nos põem em contato com o mundo e as coisas.

A relação da aprendizagem e da reminiscência pode ser resumida nestas palavras de Platão: “Se é verdade que existem, como de contínuo dizemos, o belo, o bom e todas as essências deste gênero; se a elas referimos todas as percepções dos sentidos como as coisas que já existiam antes e que eram nossas; e, se comparamos com as mesmas as nossas percepções, há de infalivelmente, assim como aquelas

essências existem, ter existindo a nossa alma, mas ainda antes de nascermos.” (*Fedon*, 76 d, e). Nessa passagem, está referida de modo claro a relação da teoria das Formas e a reminiscência, e a conseqüente explicação do processo de aprendizagem. Em termos contemporâneos, a reatualização da questão passa pelo conceito de *mente* e sua relação com o cérebro. Se existe o terceiro mundo, como sugere Popper, não mais no sentido das Formas da metafísica platônica, mas no sentido, por exemplo, da teoria dos números, da existência da energia elétrica, da teoria atômica, distinto do primeiro, o mundo material, e o segundo, o mundo dos estados mentais, então isso tem conseqüências para o fenômeno do aprender. O terceiro mundo é o dos inteligíveis, dos objetos de pensamentos possíveis, das teorias em si mesmas e de suas relações lógicas. (1975, p. 152). Certamente não se aprende os objetos de cada um desses mundos de uma mesma maneira.

Independentemente da questão da imortalidade da alma, o mundo da consciência ou da mente é muito complexo para ser explicado só em termos teológicos ou biológicos. O fenômeno da aprendizagem implica memória, embora não se reduza a ela. A cognição humana é muito mais complexa do que Platão propõe em seu diálogo. Assim, a teoria da reminiscência talvez possa ser superada pelo conhecimento *a priori* e *a posteriori* e pelas novas pesquisas sobre a mente. Em todo caso, é óbvio o esforço de Platão de buscar uma base ontológica e epistemológica para justificar sua explicação da aprendizagem. Talvez, com boa vontade, se possa reduzir as Formas a uma tentativa epistêmica de justificação do conhecimento e da aprendizagem. É evidente que Platão, como alguns de seus antecessores, parte de distinções entre mente e corpo, entre sensação e intelecto, sensível e inteligível, que não podem mais ser aceitas de modo simplório. Talvez se possa concluir que o argumento da reminiscência demonstra que existe um pré-conhecimento ou uma pré-

compreensão do mundo e das coisas, como condição fundamental para a efetivação dos processos do aprender.

Platão distingue a formação do filósofo e a formação do homem comum. Só o filósofo alcança a *episteme*, o conhecimento das Formas e da participação dos entes particulares nas Formas. O homem comum vive num mundo inconsciente. Para ele, as Formas estão pressupostas no contato com as coisas. Por isso, no caso do escravo, é necessário que o filósofo o instrua, o conduza à descoberta da verdade. Daí a função do professor e do método da pergunta e da resposta. Não da pergunta pela pergunta, mas da pergunta adequada e competente para chegar ao objetivo, à definição de algo. Nesse sentido, parece decisiva as passagens (99 a e seguintes) do *Fedon*, as quais se referem metaforicamente à segunda excursão ou navegação em busca da causalidade. Platão confessa que, somente depois de ter abandonado os sentidos (da primeira navegação feita com as velas e o apoio dos ventos) e admitido as Formas (da segunda navegação feita com os remos do esforço próprio), encontrou a verdade. (100 a). Depois de abandonar a investigação empírica e de admitir a investigação teórica das Formas, o filósofo adquire consciência de sua tarefa.

Portanto, a relação entre aprendizagem e reminiscência, no *Fédon*, é uma continuação mais desenvolvida do argumento apresentado no *Ménon* que, por sua vez, receberá uma nova complementação no *Fedro* e novos aspectos ou aprofundamento em outros diálogos, como *A República*. Se no *Menon* se explicita o juízo de percepção, no *Fedon* torna-se clara a implicação das Formas no ato cognitivo. Daí em diante, Platão aprofunda as questões do método de aprendizagem (definir por reunião ou divisão ou, segundo Aristóteles, por gênero e diferença) e os graus de conhecimento, tendo presente o objetivo do aperfeiçoamento moral do ser humano.

Aprendizagem e reminiscência no Fedro

Platão, no diálogo *Fedro*, não pretende explicar como ocorre a aprendizagem, não se detém na prova da imortalidade da alma, embora o mito de *Fedro* sintetize magnificamente a questão da alma. Nele a reminiscência está pressuposta e explica, com maior desenvoltura do que nos diálogos anteriores, a racionalidade humana, em especial a relação entre linguagem, conceitos e juízos (enunciados) e em relação à experiência do amor e da poesia no comportamento humano.

Platão reafirma que a condição humana implica poder compreender o que se denomina Forma, isto é, ser capaz de partir da multiplicidade para alcançar a unidade mediante a reflexão. Dito de outro modo, “é a reminiscência do que nossa alma viu quando andava na companhia da divindade e, desdenhando tudo o que atribuímos realidade na presente existência, alçava a vista para o verdadeiro ser”. (249 c). Além disso, Platão, no *Fedro*, apresenta a característica fundamental da alma, o que a faz imortal, o fato de ela mover-se a si mesma, pois “o que movimenta outra coisa ou é movido por outra coisa, deixa de viver quando cessa o movimento”. (245 c, d). O corpo que recebe de fora o movimento é inanimado, e animado é o corpo que recebe de dentro o movimento. (245 e).

Para ilustrar a natureza humana, narra o chamado *mito de Fedro* e nele compara a alma “a uma força natural composta de uma parelha de cavalos alados e de seu cocheiro. Os cavalos dos deuses e os respectivos aurigas são bons e de elementos nobres; porém, os dos outros seres são compostos. Inicialmente, no nosso caso, o cocheiro dirige uma parelha desigual; depois, um dos cavalos da parelha é belo e nobre e oriundo de raça também nobre, enquanto o outro é contrário disso, tanto em si mesmo como por sua origem. Essa é a razão de ser, entre nós, tarefa difícilíssima a direção das rédeas. De onde vem ser denominado mortal e imortal o que tem vida é

o que procurarei explicar. Sempre é a alma toda que dirige o que não tem alma e, percorrendo a totalidade do universo, assume formas diferentes, de acordo com os lugares. Quando é perfeita e alada, caminha na altura e governa o mundo em universal. Vindo a perder as asas, é arrastada até bater nalguma coisa sólida, onde fixa a moradia e se apossa de um corpo de terra, que pareça mover-se por si mesmo, em virtude da força própria da alma”. (246 a, b, c). O mito continua descrevendo a “queda” da alma no corpo, isto é, a perda das asas. Trata-se de uma espécie de “pecado original”, da mesma forma que o Cristianismo, a partir do Antigo Testamento, explica a condição humana. Enfim, o céu de Platão é a região do supraurânio em que se encontravam as almas que conheciam as essências de todas as coisas. Outros detalhes são acrescentados sobre a transmigração das almas; o importante é que somente o indivíduo, o filósofo, o que sabe valer-se da reminiscência atinge a perfeição e aquele que foi devidamente iniciado nos mistérios. (249 d).

Nesse contexto, apresentados os discursos determinando que a dialética é superior à retórica, pois essa última procura persuadir e não convencer com razões, destacam-se, ainda, dois outros aspectos relevantes para a educação: o da poesia e o do amor.

Ao contrário de *A República*, em que a poesia é censurada, no *Fedro* a poesia é exaltada juntamente com o amor que se alimenta da contemplação da Forma de beleza. Há diversos tipos de possessões e de delírio. A terceira manifestação de *mania* provém das musas e apodera-se das almas delicadas, despertando-as, deixando-as em estado de delírio e inspirando odes e outras modalidades de poesia. Platão diz: “Quem se apresenta às portas da poesia sem estar atacado do delírio das musas, convencido de que apenas com o auxílio da técnica chegará a ser poeta de valor, revela-se, só por isso, de natureza espúria, vindo a eclipsar-se sua poesia, a do indivíduo equilibrado, pela do poeta tomado do delírio.” (245 a, b).

Os níveis de mania ou de loucura vão desde a *mântica*, a dos mistérios, a poética até a *erótica*, sendo essa última a melhor de todas. (265 b).

Na perspectiva da aprendizagem, o Fedro propõe o tema da linguagem, sob a forma de discurso retórico e ligado ao problema da boa e da má escrita, e, ainda, da relação entre escrita e oralidade. O confronto entre o discurso retórico de Lísias e os dois discursos dialéticos de Sócrates mostra a diferença não apenas técnica entre os discursos, mas também a diferença ética entre o persuadir e o convencer. (257 e – 259 a). Para Platão, o verdadeiro discurso dialético “precisa ser construído como um organismo vivo, com um corpo que lhe seja próprio, de forma que não se apresente sem cabeça nem pés, porém, com uma parte mediana e extremidades bem relacionadas entre si e com o todo”. (264 c). Mas acrescenta: é preciso nascer com o dom da palavra para poder tecnicamente desenvolvê-la. (269 e). É necessário conhecer a verdade sobre o objeto da qual se queira falar.

O diálogo *Fedro* articula o tema da retórica e da dialética e da natureza da alma, não deixando claro se se trata da alma individual ou coletiva ou, ainda, da “alma em todas as suas formas” (ROBINSON, 2007, p. 151), mediante a apresentação de diferentes discursos sobre o amor, *eros*; sobre a natureza da escrita e a relevância da oralidade. Todas essas perspectivas são importantes para o projeto educacional que tem, como ponto de apoio, a reminiscência.

Mas, para quem deseja entender em detalhes a reminiscência e o processo de aprendizagem nem tudo é explícito e lógico na argumentação de Platão, pois a reminiscência ou a pré-existência da alma, não é algo claro. Como são possíveis elementos racionais e irracionais na alma, aqui representados pelos cavalos alados? Somente a parte racional da alma é imortal? A exposição intercalada de mitos no *Fedon*, *Fedro*, em *A República* e no *Timeu*, em vez de

esclarecer a questão, mostra sua ambiguidade. Ainda, não se sabe se a reminiscência das Formas é uma prerrogativa de todas as almas ou se somente das almas dos filósofos.

A teoria da aprendizagem de Platão tem na reminiscência seu ponto de partida no *Menon*, no *Fedon* e no *Fedro*, apesar das diferentes exposições. Observa-se, no *Menon*, a passagem da crença para o conhecimento científico; no *Fedon*, a relação da reminiscência ao conhecimento das Formas, especialmente do igual, do Maior e do Menor e, no *Fedro*, o mito da pré-existência e da imortalidade da alma aparece de modo mais detalhado, mas nem por isso mais fácil de entender e de justificar. Em todos esses casos, a reminiscência está no centro do processo de aprendizagem e apresenta uma constante dimensão ética.

Aprendizagem e educação em A República e no Teeteto

Se a relação entre a reminiscência, as Formas e a aprendizagem nos três diálogos mencionados é evidente, em *A República*. Platão ainda argumenta, a partir da teoria das Formas, porém, sem mencionar a reminiscência. Entretanto, um dos objetivos de *A República* é o projeto educacional da *polis* justa. Nessa altura de sua filosofia, Platão parece ter abandonado a teoria da reminiscência; aliás, como mais tarde parece abandonar a teoria das Formas. O que ele deseja continuamente é construir um projeto educacional e, nesse sentido, a hipótese provável está no aperfeiçoamento ou na substituição da teoria da reminiscência pela visão *noética*, como se encontra exposta em *A República*, livro VII. A explicação platônica da aprendizagem, nas páginas de *A República* e do *Teeteto* e em outros diálogos posteriores, está estreitamente ligada ao problema da passagem do conhecimento comum para o teórico ou científico e ao problema de alcançar o bem que, para a dialética platônica, manifesta-se sob a forma de inúmeras virtudes.

É comum os diálogos de Platão proporem, para a formação do ser humano, a necessidade de superar a *doxa* em favor da *episteme*, embora essa tese seja apresentada de modo explícito nos livros VI e VII de *A República*. A distinção entre ciência e crença é um pressuposto metafísico, antropológico e pedagógico, além de um preconceito ético, psicológico e epistemológico. As metáforas da Linha Dividida e da Alegoria da Caverna ilustram com clareza o caminho que vai da ignorância à sabedoria, caminho que implica sempre um processo educativo. Não se pode passar do sensível para o inteligível sem um movimento ético e pedagógico. Os dois graus do conhecimento, o da opinião, o sensível, e o da ciência, o inteligível, dividem a linha, localizando, na parte superior dela, as Formas. A questão da reta opinião do *Menon* é agora substituída por uma apresentação mais complexa do conhecimento.

As metáforas da linha e do sol apontam para o bem como fim ou objeto supremo da vida. O desdobramento dos processos dialético e pedagógico consiste em se libertar do mundo sensível das aparências para alcançar as essências. É preciso abandonar a etapa das imagens, *eikones*, e das fantasias ou ilusões, *eikasia*, próprias do domínio da opinião, para alcançar, primeiro, a *dianoia*, o raciocínio e, finalmente, a *noesis*, a intuição do bem e das essências, próprio da ciência. O processo é descrito por Platão da seguinte maneira: “O método da dialética é o único que procede por meio da destruição das hipóteses...” (VII, 533 c, d). O método dialético da formação do filósofo pressupõe a superação do procedimento hipotético. Investigação por hipóteses, própria do raciocínio matemático, não nos permite alcançar os princípios. As hipóteses são degraus de apoio lógico. Elas não nos permitem o salto intuitivo para o bem. Nesse sentido, o sol representa a Forma do bem em si. É o bem que transmite a verdade aos objetos cognoscíveis ou o poder humano de

conhecê-los. (508 e). A luz do sol é a verdade. Assim, a partir do mito da Caverna, a atividade de formação pressupõe diferentes operações da alma que vão desde o abandono das imagens, das fantasias, até o entendimento e a aprendizagem do bem.

A Alegoria da Caverna é ainda mais explícita em relação ao papel da educação. Depois de descrever os homens acorrentados no fundo da caverna, iludidos com as sombras consideradas a verdade, Platão interpreta a alegoria (VII, 514 a – 518 a) e constata que a “educação não é o que alguns apregoam que ela é” (518 c), mas a arte de permitir ver o bem. Desse modo, ele propõe uma teoria pedagógica. Mostra o que se pode ensinar às crianças e o que é necessário para alguém se tornar um filósofo. Fala na necessidade do amadurecimento afetivo e intelectual. Fala da necessidade de se “ter agudeza de espírito para o estudo e não ter dificuldades em aprender”. (535 b, c). Situa a função dos exercícios físicos e dos estudos de cálculo, de geometria e da dialética e ainda faz observações como, por exemplo, a de que os exercícios praticados à força não fazem mal ao corpo, mas em relação à alma, ela nada aprende pela violência. (VII, 536 e).

O problema das relações entre os sentidos e o conhecimento ou entre a sensação/percepção e a crença verdadeira justificada é apresentado de modo mais direto no *Teeteto*. Platão faz distinções entre *aisthesis* e *doxa*. A *aisthesis* pode ser traduzida como juízo perceptivo. Mas, no *Teeteto*, a ciência ou o conhecimento não é sensação ou percepção nem opinião. Platão também distingue o modo de perceber corpóreo, isto é, com os sentidos do ouvido e da visão e o modo de ver por ela mesma, sem a ajuda dos sentidos. Com o corpo não se apreende as Formas, o ser, o inteligível. A aprendizagem racional ocorre por meio da alma. E, nesse sentido, essa independência da alma em relação ao corpo tem parentesco com o processo de reminiscência, embora o *Teeteto* não examine esse conceito.

No *Teeteto*, a questão do sensível e do inteligível toma um novo rumo. Há uma maior aproximação entre a sensação/percepção e o inteligível. A leitura atenta das passagens 159 e 160 aponta características da percepção única, privada e verdadeira, que mostram uma espécie de fenomenologia do conhecimento sensível, com funções diferentes da sensação/percepção do *Fedon*, e indicam que a aprendizagem do inteligível passa pelo sensível, destruindo, desse modo, o dualismo radical entre sensível e inteligível, próprio da recepção tradicional do pensamento platônico.

Mas, apesar de *A República* e do *Teeteto* não mencionarem a reminiscência, não se pode afirmar categoricamente que Platão tenha abandonado esse conceito, ao contrário, pois a Alegoria da Caverna, ao insistir no olho da alma, ou simplesmente no ver a luz da verdade e a luz do bem, assume uma maneira de descrever e de explicar, em outros termos, o processo da reminiscência. O relevante são as distinções e as aproximações entre sentidos e intelecto, entre sensível e inteligível e entre corpo e alma. No processo de aprendizagem, a etapa do *nous* revela a capacidade de a alma alcançar a verdade, aprender o bem. O *nous* supera os sentidos, pois ele se situa no mais alto grau de aprendizagem e implica habilidades como o domínio da linguagem, do raciocínio, do cálculo, que têm raízes no sensível. Enfim, a noção de reminiscência, acompanhada da noção da reencarnação da alma, pressupõe o princípio de que a verdade está na alma e não nas coisas externas, e isso tem consequência no entendimento e na compreensão da realidade. Contudo, o pressuposto de que a verdade está na alma vale para a compreensão da aprendizagem, tanto em relação à reminiscência quanto em relação à visão *noética*.

Assim, se a recepção de Platão não nos permite separar os campos da ética e da epistemologia, é preciso reconhecer que essa unidade de pensamento tem uma forte base no

processo ético-pedagógico do filosofar. Sob certa perspectiva, os conceitos de reminiscência e de visão *noética* não se opõem, mas se impõem como explicações diferentes da aprendizagem. Talvez seja natural e adequado imaginar uma mudança no pensamento de Platão. Ambas as explicações pressupõem diferentes estruturas da realidade e diferentes graus de conhecimento. Além disso, Platão em *A República*, no *Teeteto* e nas *Leis*, parece ter uma resposta para as perguntas que abrem o *Menon*. Especialmente nas *Leis*, livro I, Platão não tem dúvidas de que a educação é dos maiores bens que podem ser proporcionados aos melhores homens. Ela pode transformar o ser humano. Não a educação que visa ao sucesso material e ao vigor físico, mas a educação que forma o cidadão perfeito, sob o ponto de vista moral e intelectual.

A questão da aprendizagem é vasta e, em Platão, identifica-se com o próprio filosofar. A aprendizagem assume formas diferentes com a teoria da reminiscência, da visão *noética* e com as reflexões dialéticas no *Teeteto*, em que o sensível já não é imitação do inteligível, como no *Fedon* e em *A República*, mas um novo processo mental que conduz ao saber com base perceptiva.

É exemplar em Platão a insistência na dimensão ética da aprendizagem, embora a relação entre aprendizagem e ética esteja entrecruzada com outras questões, como a da linguagem, a do *logos* e a da dialética, que são partes integrantes da teoria pedagógica platônica. Platão, ao analisar dialeticamente o conhecimento, o faz criticando as modalidades de linguagem, em especial quando procura definir a ciência como crença verdadeira acompanhada de justificação racional. (*Teeteto*, 201, d).

Nussbaum mostra que Platão desenvolve o projeto de uma cidade ideal para apontar a melhor educação possível que começa, desde a infância, com a “conversão” da alma e a

libertação dos prazeres corporais. (2009, p. 144). Finalmente, a aprendizagem é um processo de busca e de aperfeiçoamento ético e de desenvolvimento epistemológico que não dispensa a *doxa*; ao contrário, a torna o acesso necessário ao saber. Assim, duas teses podem ser propostas num único enunciado: a passagem do conhecimento sensível para o conhecimento inteligível elevado é concomitante ao processo de formação moral e intelectual.

Referências

KAHN, C. C. *Plato and the Socratic Dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

NUSSBAUM, M. C. *A fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PLATÃO. *Diálogos: O Banquete, Fedon, Sofista, Político*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PLATÃO. *Diálogos: Fedro, Cartas, O primeiro Alcibíades*. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1975.

PLATÃO. *Ménon*. Trad. de Ernesto R. Gomes. Lisboa: Edições Colibri, 1992.

PLATÃO. *Diálogos: Teeteto e Crátilo*. Trad. do grego de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1988.

PLATÃO. *Fédon*. Introdução e comentários de Maria Arminda Alves de Sousa. Porto: Porto Editora, 1995.

PLATON. *Oeuvres complètes*. Tomo III (Ménon). Trad. de Alfred Croiset. Paris: Les Belles Lettres, CUF, 1955.

POPPER, K. *Conhecimento objetivo*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1975.

ROBINSON, T. M. *A psicologia de Platão*. Trad. de Marcelo Marques. São Paulo: Loyola, 2007.

SANTOS, J. T. Sujeito epistêmico e sujeito psíquico na filosofia platônica. *Princípios*, Revista de Filosofia, UFRN, Natal, v. 11, n. 115-116, jan./dez., 2004.

A FORMAÇÃO MORAL NA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO EM A *REPÚBLICA* DE PLATÃO

A proposta da formação moral,¹ na constituição do Estado e da sociedade em Platão, ainda repercute nos dias atuais e oferece um material argumentativo para o exame e o entendimento das relações entre ética, política, governo e sociedade.² A questão é ampla e envolve aspectos éticos, epistemológicos, metafísicos e enfoques psicológicos e sociológicos. No entanto, este estudo centraliza-se na formação moral e função da educação em geral, sublinhando, ao mesmo tempo, aspectos morais e psicológicos. Platão aponta a necessidade de a razão dominar os desejos e as paixões para preparar o homem da *polis* ideal. A paz da cidade e a convivência dos cidadãos dependem do paradigma do cosmos ou do universo racional, para estabelecer o equilíbrio no indivíduo e entre os indivíduos. Em outras palavras, a alma

¹ A expressão formação ética ou moral indica em Platão, como em Aristóteles, prioritariamente, formação de caráter. As virtudes na formação moral e ética são qualidades de caráter e não apenas costumes ou hábitos. Neste estudo, o conceito de virtude pode ser aplicado à sociedade contemporânea, desde que se estabeleçam ou se apontem novas virtudes e não apenas as indicadas por Platão. Nesse sentido, o presente estudo não aceita a posição de MacIntyre sobre o abandono atual das virtudes éticas.

² A noção de formação, neste estudo, é sinônimo de educação e de *paideia*, no sentido empregado por Jaeger, como civilização, cultura e tradição. Também pode ser entendida no sentido de Gadamer, em *Verdade e método*, como um dos conceitos-guia humanísticos.

e a cidade só podem alcançar o equilíbrio, quando a razão impera e quando os desejos racionais dominarem os irracionais. Assim, tendo como cenário a *polis* ideal, Platão desenvolve o conceito de justo e de injusto ao examinar as origens da *polis*, isto é, as necessidades básicas que projetam a divisão das funções dos indivíduos na sociedade. De pouco adiantam, na cidade-Estado, as normas, os direitos e os deveres, se não há uma formação moral. Mesmo os sistemas penal e policial, para funcionarem, precisam de homens íntegros; portanto, não corruptos, como condição necessária para constituir a *polis* ideal.

O argumento da formação moral, como base da *polis* ideal, supõe, como observa Pappas, a profunda unidade de filosofia e de moralidade no pensamento de Platão, influenciado, nesse caso, por Sócrates. (1995, p. 18). Nesse sentido, é possível recordar que os membros da Academia, fundada e dirigida por Platão, eram consultores políticos e tinham a tarefa de reformar as constituições. *A República* tem, como horizonte, o oferecimento de uma proposta ou contribuição para resolver um problema real da época de Platão. No *Político*, parece admitir que todas as cidades são destinadas à decadência. Nas *Leis*, mais realista, a cidade-Estado pode ser reformada tendo como referência as constituições de Esparta e de Creta. Em linhas gerais, em *A República*, Platão afirma, em termos que merecem ser explicitados, que a cidade-Estado perfeita depende da natureza humana, da educação, que tem como fim o bem dos indivíduos e o bem da *polis*.

Na contemporaneidade, especialmente em alguns países, como no caso da América Latina, a ascensão social depende mais da origem familiar do que da educação. Portanto, a questão examinada nas páginas dos diálogos platônicos é relevante, para entender a função da formação moral na caracterização da sociedade e do

Estado, hoje.³ Não se trata da formação no sentido de uma disciplina específica da estrutura curricular, mas da formação moral como dimensão universal de todo o processo educativo. A questão não se encerra nos limites da pedagogia ou das ciências da educação, ela abarca o sentido de formação em sua dimensão cultural, social e histórica.

A escolha de *A República*, como referência principal, deve-se a sua presença na tradição ocidental, pois, desde Aristóteles até hoje, seus conceitos (categorias) e enunciados (proposições) são objeto de análises e comentários. Centenas de estudos críticos e numerosas modalidades de recepção da filosofia de Platão estão à nossa disposição. Mas, em vez de facilitar, isso dificulta o entendimento e a interpretação de seus textos. Tomado como exemplo, Popper, contemporaneamente, acusa Platão de apresentar um programa político totalitário e racista, uma sociedade dividida e fundada em classes. (1974, p. 184). Todavia, para um olhar hermenêutico, que considera o horizonte social e histórico da sociedade ateniense, é possível interpretar, com boa vontade e objetividade, os textos platônicos explicitando suas contribuições teóricas positivas, e não só as negativas, sobre as relações entre educação, classes sociais, organização política e sociedade. A posição de Popper, sem o objetivo de defendê-la ou de refutá-la, ilustra os problemas de leitura e de interpretação dos textos clássicos. Nessa perspectiva, é

³ As reformas da *polis* apresentadas por Platão, em *A República*, parecem ter relação com a peça satírica de Aristófanes, *Assembléia das mulheres*. *A República*, escrita por volta de 375 a.C., além de ser um primeiro esboço de modelo ideal de cidade e sociedade, sob o olhar atual, oferece, igualmente, de forma pioneira, um esboço de teoria de psicologia social, de reforma educativa e das origens sociais e políticas do poder. Alguns de seus temas foram examinados exaustivamente no decorrer da História. Entre eles, é possível citar a teoria das formas, a questão do bem e da justiça, a condenação da arte imitativa, as partes da alma, as formas de governo.

conveniente precaver-se de alguns procedimentos correntes, dentre eles, o fato de ignorar que o pensamento de Platão é anterior às divisões entre as disciplinas, entre ética e política. Uma boa dialética, já o disse o próprio Platão, no *Sofista*, não perde de vista o todo ao analisar as partes. (253 c – 254 e). Portanto, o exame da questão não pode deixar de considerar a necessidade de integrar, num olhar único, o ético, o político e o pedagógico.

No Livro IV, de *A República*, Platão procura definir justiça, *dikaiosyne*, as virtudes da temperança, *sophrosyne*, da coragem, *andreia*, e da sabedoria, *sophia*, relacionadas com as partes da alma que, conjuntamente, constituem o fundamento da *polis* ideal e justa. A justiça é a virtude comum, aquela que permite às demais virtudes desempenhar seu papel. Dois argumentos podem ser destacados na exposição platônica. Em primeiro lugar, a necessidade de examinar a investigação das ciências que possibilitam a internalização do conhecimento do bem, passando naturalmente pelas virtudes e, em segundo lugar, as etapas do treinamento e das instruções necessárias para alcançar e desenvolver as virtudes e sua função mediadora. (504 a, b, c, d, e).

Platão não distingue os conceitos de formação e de treinamento como nós o fazemos hoje. Entretanto, essa distinção implícita na sua exposição é sugerida por seus programas pedagógicos. Ele também não esclarece todos os aspectos envolvidos, como a relação entre o estudo das ciências e o alcance do bem na educação dos guardiões e, mais tarde, dos filósofos. Apesar disso, o conhecimento do bem, na interpretação de Gadamer, coroará a educação dos guardiões do Estado ideal. (*A idéia de Bem entre Platão e Aristóteles*, 2009, p. 69). O bem será a meta última da formação do rei-filósofo, peça-chave na condução e efetivação da *polis* perfeita.

Os argumentos platônicos apresentam dificuldades teóricas que podem prejudicar a projeção da *polis* ideal e justa. A intenção de Platão é de romper a distância entre a pobreza e a riqueza;⁴ com a tripartição funcional do corpo social, lança a cidade-Estado, por exemplo, e origina conflito permanente. (VEGETTI, 1999, p. 53). A maior parte da população não tem acesso igual à justiça, apesar de ela ser função de todos. A justiça, no sentido atual, deveria criar igualdade de oportunidades, mas isso não ocorre em *A República*. A hierarquização das classes sociais dificulta esse acesso, pois as demais virtudes, como sabedoria, coragem e temperança, não são comuns a todos os membros da sociedade, embora a temperança, para Platão, seja praticada tanto pela elite como pela plebe. (*Rep.* 431 e). Deve existir uma moderação ou temperança própria dos governantes e dos militares para evitar a opressão dos cidadãos. Enfim, a temperança é distribuída a cada grupo de modo diferente. A justiça pertence a todas as classes, pois existe uma implicação recíproca entre a justiça e as demais virtudes. Portanto, a distribuição das virtudes obedece diferentes critérios de prática de justiça. Se cada classe realiza sua função intelectual e moral dada pela natureza e pela educação, segundo a hierarquia social, a justiça se faz naturalmente e torna-se aliada do poder justo.

Se existe conflito entre as partes da alma, por analogia, devem existir entre as classes sociais os mesmos problemas. O conflito entre razão e desejo, mediado pelo ânimo, *thumos*, deveria interferir na organização da cidade; no entanto, Platão

⁴ Sobre a questão dos ricos e pobres, Vernant (1992), entre outros autores, em *Mito e sociedade na Grécia Antiga*, examina a luta de classes no contexto social e histórico de Atenas. Investiga os lucros do empresário escravagista, a inexistência de capital industrial, a primitividade das ferramentas e dos utensílios e outros aspectos da produção, relacionados com as práticas religiosas, as festas, os orçamentos militares, etc.

introduz a justiça como virtude onipresente para moderar e buscar unidade na ação justa. Tal ideal parece difícil de ser atingido. (443 e). Platão, igualmente, não justifica satisfatoriamente a existência das partes da alma, apenas aponta a necessidade de elas seguirem uma direção, a da sua função, bem-adestrada em sua base psíquica. (PAPPAS, 1995, p. 107). Em outras palavras, cada parte da alma deverá seguir os preceitos morais, para ser justa e feliz. Pappas diz: “Aqueles que têm alma justa, ao comportarem-se de acordo com as normas convencionais da justiça, fazem-no não por adesão cega às normas, mas porque esse comportamento ajuda a preservar a ordem nas suas almas. (1995, p. 109). Portanto, sem a existência de normas não é possível consciência moral.

Outra questão complexa gira em torno da função das ciências na educação dos guardiões e da distinção entre a verdadeira aprendizagem e os exercícios físicos ou treinamentos. A noção de formação moral depende do tipo de educação que cada grupo recebe. Nessa perspectiva, Gazolla afirma de um modo esclarecedor que os dez livros de *A República* mostram que Platão não se detém prioritariamente na estrutura da cidade justa, mas “na formação de possíveis homens justos” e “ações justas”. (2009, p. 119). A reflexão platônica volta-se mais para a ética como “paradigma para a educação da alma de cada um, *to ekaston*”, do que para a política, pois “se não houver reciprocidade entre o modo como a cidade educa a cada um, tendo em vista o que essa pessoa pode e deve fazer”, não haverá uma *politeia* justa. (2009, p. 120).

Assim, para esclarecer os fins e os modos de ações pedagógicas, é preciso explicitar a articulação entre a estrutura da alma e a organização da cidade-Estado. Porém, Platão, nem sempre é claro em sua proposta. *A República*, devido às características literárias e dialéticas do texto, deixa exposições e justificativas abertas como a de definição de alma, somente

explícita no *Timeu* e no *Filebo*. Na realidade, ele se limita a atribuir à alma três potencialidades que se mostram no agir. Além disso, sua caracterização dessas faculdades efetiva-se na ação e não na teoria. Desse modo, da tripartição decorrem consequências, dentre as quais a da função da educação, que consiste na formação de atitudes (hábitos), com o fim de qualificar as diferenças individuais de caráter de cada homem. Cada processo educacional visa à função de cada grupo na organização da cidade ou ao tipo de governo; portanto, sempre a partir das características da alma e das qualidades de caráter adquiridas.

Platão ainda pressupõe o dualismo da alma entre “a parte que se contenta com a finitude e a aquela que aspira ao infinito” (RORTY, 2010, p. 23) e, nessa perspectiva, funda a tradição ontoteológica da filosofia ocidental. Por isso, Rorty, entre outros filósofos, critica a tradição platônica que afirma a existência da alma imortal e, assim, determina as razões que justificam a formação moral da *polis*. Mas essa posição de Rorty nada mais é do que uma maneira de reatualizar a questão. Outras posições filosóficas a respeito do tema também não resolvem o problema das relações entre mente e corpo. Apesar dessas visões opostas da moralidade, de um lado, a de Platão e, de outro lado a dos filósofos como Rorty, Mill, Dewey e Habermas, a proposta de uma formação moral para constituir o Estado continua válida.

Continuando o exame da articulação entre as virtudes das potencialidades da alma e o ordenamento social, nesse verdadeiro projeto de psicologia social, Platão atribui à *polis* as características da família de sua época. Para ele a *polis* é uma espécie de família ampliada. No livro IV, de *A República*, tendo presente o objetivo de busca da felicidade dos homens, a *polis* é vista a partir do modelo de um agrupamento de famílias; portanto, não concebida conforme as características descritas por Aristóteles em sua *Política*. A *polis* é examinada

em confronto à situação daqueles que vivem no campo, os agricultores, e em relação à riqueza e à pobreza, problema grave até os dias de hoje. Numa cidade bem-administrada, justa, os humanos são mais felizes, embora não necessariamente todos tenham o mesmo acesso à justiça. Um Estado bem-administrado educa os guardiões, pois só eles têm o poder de administrá-la bem e tornar os homens felizes. (421 a). Nessas condições, “cada classe participa da felicidade conforme a sua natureza”. (421 c). A educação dos guardiões deverá fazer a *polis* “crescer na unidade e não na multiplicidade”. (423 d).

Para alcançar seus objetivos, o programa pedagógico de Platão abarca o treinamento e a instrução como dois âmbitos complementares na formação dos guardiões. (423 e). Há, portanto, diferença entre educação avançada e treinamento. Essas modalidades de formação podem tornar os homens comedidos e podem desenvolver padrões morais e condutas adequadas. Nesse contexto, Platão apresenta outras questões relevantes, como a da posição das mulheres, o casamento e a procriação, e de sua participação na comunidade dos guardiões. Para ele, “uma educação e instrução honestas conservam e tornam a natureza boa” e “naturezas honestas que tenham recebido uma educação tornam-se ainda melhores que os antecessores, sob qualquer ponto de vista, bem como sob o da procriação, tal como sucede com os outros animais.” (424 b).

No entanto, Platão silencia sobre a educação do terceiro grupo, o dos artesãos, agricultores e comerciantes.⁵ Ele

⁵ A noção de artesão envolve na prática inúmeras profissões, tais como agricultores, artistas, médicos, comerciantes, construtores navais e outras atividades. São aqueles que trabalham visando aos interesses particulares e, nesse sentido, não *diretamente* políticos. Platão examina desejos, paixões e apetites desses, reconhecendo que nem sempre esses elementos são negativos.

recomenda que seja mantida a vigilância em todas as situações, para que sejam evitadas as inovações contra as regras estabelecidas na ginástica e na música (424 b), gêneros, para ele, com forte conotação ética. O simples exercício físico envolve a formação do caráter, o aperfeiçoamento da natureza, e, finalmente, a aprendizagem das virtudes e do bem. Porém, não basta o treinamento, é necessária a educação plena, para que se realize a aprendizagem processual do bem. Os jogos e a música, por exemplo, tornam as crianças e os jovens honestos. Nesse sentido, a proposta de Platão abarca desde o caráter educativo da lei até as disposições mínimas de civilidade como “o silêncio que os mais novos devem guardar perante os mais velhos; o dar-lhes lugar e levantarem-se; os cuidados para com os pais; o corte de cabelos, o traje, o calçado, e toda a compostura do corpo e demais questões desta espécie”. (425 b).

A sociedade precisa de preceitos, de legislação adequada. Os negócios; os contratos; a regulamentação do mercado, das atividades do porto e até as ofensas e as injúrias; o deixar de embriagar-se, de comer à farta, de se entregar à luxúria e à ociosidade; o uso de remédios, cantilenas, amuletos, enfim, todos esses aspectos da vida social fazem parte da formação moral e são bases de uma *polis* ideal e justa. (425 d – 426 a, b). Há uma conexão entre as normas e as virtudes. E, essa articulação, por sua vez, precisa do divino para a cidade se tornar justa. Como diz Ferry, é do divino que fala Platão e não dos deuses no plural, pois “o divino, no fundo, é a ordem do mundo enquanto tal, a harmonia cósmica, que é ao mesmo tempo transcendente aos humanos (exterior e superior a eles) e, entretanto, perfeitamente imanente ao real”. (2008, p. 62). A ética grega em geral preocupa-se com a conduta moral dos indivíduos consigo mesmos e com os outros e não expressamente com problemas religiosos. Isso não impede Platão de recomendar a edificação de templos, sacrifícios, atos

de culto às divindades e aos heróis e, ainda, à sepultura dos mortos para uma adequada formação ética, tendo em vista o bem-estar do indivíduo e da *polis*. (427 e).

A proposta da *polis* ideal e justa de Platão, em *A República*, apesar das especificidades pode ser comparada e completada por outros diálogos. No *Alcebíades primeiro* e nas *Leis*, ele mostra que o projeto pedagógico não se contenta com as letras, a ginástica e a música. Insiste que é preciso conhecer a própria alma, saber cuidar de si mesmo, para poder cuidar dos outros. O eu de que é preciso cuidar é a natureza humana. Ocupar-se de si mesmo implica saber o que são as virtudes, a justiça, o bem, condições necessárias para o bom governo.

Mas, em relação a alguns aspectos fundamentais da proposta, como diz Krämer, em *A República* a passagem das virtudes ao bem não está explícita. Platão não define o bem nem estabelece suas relações com as virtudes. (1989, p. 41). Na realidade, ele parece apenas defender a noção de que a formação dos melhores tem caráter moral e não só político. A tese está esboçada, mas sua demonstração é incompleta. Além disso, o mundo psíquico apresenta-se em Platão como base do político e vizinho do ético. A teoria das partes da alma coloca os desejos e as paixões na sua parte irracional. Desde o *Fedon*, as relações entre alma e corpo permitem a Platão considerar a filosofia como uma ascese moral, uma preparação para a morte. Apesar disso, em *A República*, Platão propõe um projeto estratégico de condicionamento educativo do sujeito e supera a visão socrática da natureza exclusivamente intelectual da virtude. (VEGETTI, 1999, p. 57). O eu dividido entre as duas dimensões do racional e do irracional possui subdivisões. Existem diversas potencialidades da alma. A primeira é denominada *logistikon* e tem a função de dominar as pulsões irracionais. Em oposição a essa, se encontra a *epithymetikon* dos desejos puros, das paixões, dos prazeres. Finalmente, as partes do *thymoeides* são: a colérica

e a do homem resoluto, agressivo. Platão expõe cada uma delas sempre tendo presente, no processo educativo, a necessidade do predomínio da razão sobre as paixões. Na sua análise psicológica, mostra que “as paixões forçam o homem contra sua razão, ele se censura a si mesmo, se irrita com aquilo que, dentro de si, o força, e que, como se houvesse dois contendores em luta, a cólera se torna aliada da sua razão”. (440 b). Mostra também a multiplicidade de desejos e estabelece distinções entre eles, pois o conceito de desejo é complexo e abarca desde a fome até o prazer, desde os instintos e os apetites até as pulsões (no sentido psicanalítico). Mas, conforme Pappas, essa multiplicidade de entidades psíquicas ameaça destruir a teoria de Platão. (1995, p. 111).

Também é preciso observar que Platão não atribui autonomia às partes da alma. As potencialidades da alma não lhe diminuem sua unidade. As partes são vistas como centros ou núcleos psicológicos. Nesse aspecto, cabe à instrução e à educação harmonizarem as partes, dominarem as forças negativas, fortalecendo a alma e “alimentando-a com belos discursos e ciência, com boas palavras, domesticando-a pela harmonia e pelo ritmo”. (442 a).

É óbvio que Platão não concorda com a educação de seu tempo. Daí a necessidade de um projeto de formação ética para constituir a *polis* ideal e justa.⁶ Para ele, a “educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos”. (518 b). Para ele, a educação não é acumulação de conhecimentos, porém

⁶ A *República* pode ser lida, na visão de Platão, como uma manifestação contra a decadência da cidade grega. O modelo de cidade ideal, descrito por Platão, tem como horizonte a cidade real. A crítica à democracia tem como pano de fundo o projeto filosófico de crítica e busca de superação das opiniões em favor da ciência e do bem.

conversão.⁷ O aprender é uma faculdade inata da alma. Na investigação da aprendizagem, Platão passa da teoria da reminiscência dos diálogos *Menon*, *Protagoras* e *Fedon* para a visão noética de *A República*. Ele compara o aprender ao olho que não pode virar-se imediatamente da escuridão para a luz. Do mesmo modo, a alma terá de voltar-se para as coisas percíveis até ser capaz de suportar a contemplação do Ser, do bem. Assim, a educação consiste no saber orientar-se para a direção certa e nisso podem contribuir os meios criados pelo hábito e pela prática. Das faculdades da alma aproximam-se as do corpo. O pensar, por exemplo, nunca perde a força, pois tem caráter divino. (58, d, e).

A justificativa da formação dos guardiões e dos filósofos não livra Platão, comenta Pappas, de recomendações repressivas e militaristas. (1995, p. 149). Ele não deixa de censurar algumas obras, como se pode constatar no Livro III, de *A República*. Não nega o valor literário ou estético de Homero e de outros poetas; seu objetivo ou critério tem caráter ético. Ele reconhece os aspectos estéticos da obra artística, mas questiona seu conteúdo moral. Coerente com essas posições, afirma, na parte final do *Fedro*, que os livros não são o veículo adequado da verdadeira aprendizagem. Em vista disso, a aprendizagem verdadeira realiza-se com as qualidades da oralidade. Não se ensinam as disciplinas, os jogos, a matemática ou a música pelos seus conteúdos, mas com o objetivo de desenvolver a capacidade específica dos que são formados. Por isso, sob o aspecto metodológico, o processo dialético é mais importante do que a referência aos fatos.

⁷ A noção de conversão tem relação com o conceito platônico de filósofo. Na realidade, ele está interessado não em conceituar a filosofia, mas em mostrar quem é e o que faz o filósofo. Diversos diálogos examinam a questão, entre eles, *O Sofista*, *O Político* e *A República*.

Mas, a dialética não é acessível a todos. A filosofia não é assunto das multidões, como sempre repete Platão, embora qualquer um que queira ser virtuoso pode tornar-se governante. Nesse sentido, a *polis* ideal abre espaços para os que têm formação ética. Todavia, segundo Pappas, Platão desconfia “do método socrático de ensino. Sócrates previne Glauco de que o exame filosófico dos princípios morais não se deve revelar aos jovens”. (1995, p. 151). Os jovens não têm condições de aprender a dialética, pois transformam-na em brinquedo, em jogos de contradições até caírem na situação de não acreditar em nada. Ao contrário, os mais velhos são comedidos e tornam a atividade dialética mais honrada. (539 c, d). Assim, a insistência no caráter ético da formação leva Platão a desconfiar ou a admitir que a dialética pode ser corrompida. Se o ensino do filosofar for plantado num terreno inconveniente, cairá no extremo oposto. (492 a). Quando isso ocorre, a dialética não pode alcançar “a totalidade e a universalidade do divino e do humano”. (486 a). Em vista disso, só se pode entregar o governo da *polis* ideal para os aperfeiçoados pela educação e pela idade. (487 a, b).

Desse modo, o isomorfismo entre alma e *polis* só pode ser efetivado se tiver prioritariamente uma base moral. O movimento político de interação entre as duas esferas é produzido pela experiência psíquica e moral. O modelo pedagógico da *polis* ideal e justa depende da formação de indivíduos justos, de indivíduos que têm o poder necessário de constituir a *polis*.⁸ Esse é o sentido da proposta de ensino que tem o objetivo de levar os indivíduos e, em especial, os

⁸ A constante repetição de *polis* ideal e justa tem razão de ser na necessidade de fundar a cidade na ordem e não nas carências. Platão investiga usando o critério da necessidade e do jogo entre justiça e injustiça. Nesse sentido, também fala de desejos necessários e não-necessários e da divisão do trabalho, pois precisa de comerciantes, agricultores, militares e dirigentes. Enfim, nesse processo de ascensão dialética e moral, uma cidade ideal só pode ser justa.

guardiões a alcançarem o bem. O ponto de partida está na distinção entre *doxa*, opinião verdadeira e *episteme*. Está, igualmente, nos diferentes graus e níveis de conhecimento e na distinção, na segunda parte da metáfora da linha, entre entendimento e inteligência. (513 d). Finalmente, o que transmite a verdade aos objetos cognoscíveis e dá ao sujeito que conhece esse poder é a ideia do bem. (508 e).

Como se pode observar, o esquema platônico não é simples. Ele envolve diversos conceitos e articulações entre eles. Seu pensamento aristocrático, por exemplo; sua atenção especial aos governantes, posição comum na Antiguidade ocidental, aliás, bem como a divisão da sociedade em classes exigem análise de aspectos específicos. E, nesse sentido, é preciso saber qual das ciências “arrasta da alma do que é mutável para o que é essencial”. (521 d). Há uma espécie de hierarquia entre as matérias, pois, após a educação iniciar com os jogos, a ginástica e a música, o estudo dos números e do cálculo é a disciplina que todas as artes utilizam e todos os modos de pensar. (522, c). Platão, por exemplo, ao expor a aprendizagem da matemática, faz considerações sobre a sensação e os objetos que convidam à reflexão sobre a grandeza e a pequenez, o inteligível e o sensível, a unidade e a multiplicidade; sobre o que deve aprender o guerreiro e o filósofo; enfim, sobre a importância da geometria e da astronomia para os guardiões. Mas a aprendizagem se dá por etapas ou camadas.

Platão fala, igualmente, do que já se sabe e do que ainda não se sabe e responsabiliza o Estado pela debilidade e pelas dificuldades de investigação. (528 c). Mostra, ainda, numa feliz metáfora sobre a interdisciplinaridade, que “as ciências são irmãs uma da outra”. (530 d, e). Afirma que o estudo metódico de todas as disciplinas contribuirá para executar o processo dialético, pois essas matérias são “o prelúdio daquilo que se tem de aprender”. (531 e).

Alcançar o processo dialético significa voltar das sombras, numa referência à Alegoria da Caverna, para a luz e para o sol. A dialética, sem se servir dos sentidos, mas só da razão, busca a essência de cada coisa e aprende pela inteligência, *nous*, a essência do bem. Ela chega aos limites do inteligível, como na alegoria se chega aos limites do visível. Para Platão, o método dialético procede por meio da destruição das hipóteses, a caminho do autêntico princípio que é o bem em si. A episteme é o conhecimento mais alto que se pode alcançar, e nela estão envolvidos a inteligência, *nous*, e o entendimento, *dianoia*. A *episteme* ultrapassa a crença, a opinião, *doxa*, que compreende a fé e as conjecturas ou suposições. Em outros termos, o conhecimento da *episteme* relaciona-se com o ser, e o da *doxa* com o devir. (534 a).

Na realidade, Platão oferece uma classificação de diferentes conhecimentos, com a finalidade de expor o que ele denomina de processo dialético do indivíduo que sabe encontrar a explicação da essência das coisas e que tem, como meta final, conhecer o bem em si. A dialética situa-se no alto, “como se fosse a cúpula das ciências”. Nenhuma “outra forma do saber encontra-se acima dela”, pois ela representa o cume do que pode ser ensinado ou aprendido. (535 a). Mas, já vimos, Platão não define o bem. Só mostra a importância da dialética para alcançar o bem. Emprega metáforas e comparações para expor o método. Compara os olhos da alma, atolados no lamaçal, que podem se dirigir para cima desde que se auxiliem das disciplinas mencionadas. (533 d). Seu esforço de exposição é tão consciente das dificuldades de linguagem, de encontrar as palavras adequadas para descrever o que pretende dizer, que acaba afirmando que o debate não é “acerca do nome”. (533 e). A tradição e o próprio Platão nos dizem que não se escreve sobre o bem, pois esse assunto só pode ser desenvolvido oralmente. Ele afirma: “Vamos deixar por agora a questão de saber o que é o bem

em si, parece-me grandioso demais para, poder atingir meu pensamento acerca dele.” (507 e). Em outros termos, é dito que o bem não é uma essência, mas está acima e além da essência, especialmente por seu poder e dignidade. (509 b).

Seguindo os passos da exposição de Platão sobre a *polis* ideal, o leitor atual, à semelhança dos interlocutores de Sócrates, exige mais argumentos sobre a formação moral e as relações fundamentais que envolvem a sociedade, a família e a mulher. Platão não concorda com a inferioridade moral e natural da mulher admitida em sua época. Diz: “Não há na administração da cidade nenhuma ocupação, meu amigo, própria da mulher, enquanto mulher, nem do homem, enquanto homem, mas as qualidades naturais estão distribuídas de modo semelhante em ambos os seres, e a mulher participa de todas as atividades, de acordo com a natureza, e o homem também, conquanto em todas elas a mulher seja mais débil do que o homem.” (455 c). Entretanto, os comentaristas leem, nesse texto, não apenas um elogio à mulher, mas igualmente um modo de abolir a família. Trata-se de uma afirmação única no pensamento antigo a favor da mulher, mas também a abolição da vida privada em favor da vida comunitária. A questão reside na educação da mulher enquanto guardiã, educação essa que era subtraída às mulheres confinadas na administração da casa e nos deveres de procriação, embora Platão não ofereça uma educação igualitária aos homens e às mulheres, aliás, nem a todos os homens.

A educação é destinada ao grupo dirigente da *polis*. Cabe a eles unificar e coletivizar os modos de vida da cidade-Estado. A formação dos guardiões, livres dos interesses da propriedade privada e até dos afetos familiares, encontra expressão até no uso da linguagem, pois não terá mais sentido dizer “minhas coisas” vão bem ou mal. (463 e). Desse modo, Platão pretende evitar os conflitos de interesses privados, o

egoísmo e o acúmulo de riqueza nas mãos de alguns. Todavia, na busca desse objetivo, o indivíduo que não ajuda a criar felicidade e bem-estar social tende a ser eliminado. (407 a). Os individualistas deverão dar lugar a cidadãos íntegros provenientes de diversos grupos sociais ou tribos. A *polis* ideal deverá ser justa, e isso implica que cada grupo tenha sua função específica. Platão tem consciência de que está propondo uma cidade desejável, porém difícil de se efetivar. Dá-se conta de que sua aspiração pode ser vista como impossível. (450 d). Não se trata, porém, de uma utopia, mas, antes, de um modelo que serve para observar as lacunas do real. A possibilidade de efetivação da *polis* proposta está na formação dos guardiões e especialmente dos reis filósofos. Ele diz: “Enquanto não forem ou os filósofos reis nas cidades, ou os que agora se chamam reis e soberanos filósofos genuínos e capazes, e se dê a esta coalescência do poder político com a filosofia [...], será possível e verá a luz do sol a cidade que há pouco descrevemos.” (473 d, e). Portanto, em relação à formação ética e à constituição da *polis*, é possível observar posições diferentes nos livros de *A República*.

Ao guardião, é suficiente adquirir a virtude específica de sua função. O filósofo deverá possuir, além dos diferentes graus de conhecimentos, o conhecimento das formas, dos entes ideais, eternos e imutáveis, iluminados esses pelo bem. Apesar das dificuldades teóricas a respeito da natureza e do conhecimento do bem, ele é o mais alto grau do conhecimento humano possível e fundamento de toda ação ética e política. Assim, apesar das ressalvas, a formação ética necessária para a constituição da *polis* deixa em aberto a incompatibilidade das virtudes com a questão universal do bem. (GADAMER, 2009, p. 129).

Em linhas gerais, Platão não examina em extensão nem a ideia de bem nem de dialética, contenta-se com as noções necessárias para demonstrar os fundamentos da *polis* ideal e

justa. No livro VIII, examina as cinco modalidades de constituição que correspondem às formas de vida humana. Embora essa descrição esteja perpassada de um toque de pessimismo e até de empirismo, Platão insiste no programa educativo e acrescenta que a *polis* ideal deve ser governada por alguém com formação centrada na filosofia. E, como observa Vegetti (1999, p. 95), Platão articula e funda, num só movimento, a ética, a política e a ciência (pedagogia), sob o princípio da ideia de bem que, por sua vez, implica articulação entre teoria e prática.

A exposição de Platão, em *A República*, apresenta alguns problemas teóricos (como a educação para todos ou só para a elite; contradições entre a virtude particular e a justiça e a universalidade do bem; os conflitos entre os desejos, as paixões e as razões) não desenvolvidos. Assim, pode-se questionar suas proposições, por exemplo, se rei-filósofo não tipificaria uma espécie de totalitarismo político, mas não se pode duvidar que a formação do rei-filósofo deve ser essencialmente uma formação moral. Afinal, todas as qualidades físicas, espirituais e intelectuais, que começam com a ginástica (corpo) e música (alma), passam pelo estudo de matemática, astronomia, até chegar à dialética e têm como finalidade suprema o bem, fonte de união de todas as ciências e de todas as formas. Em todo caso, o rei-filósofo não necessariamente pertence à classe dos abastados, pois esses são de outras classes. Ele faz parte dos melhores, no sentido moral.

O treinamento (exercícios físicos, música) não é ainda a verdadeira aprendizagem do bem. No processo formativo, Platão não diferencia, por exemplo, a educação da criança daquela do adulto. Aplica a censura ao conteúdo da poesia para todos. A imitação da poesia e da pintura, em qualquer caso, é posta sob-suspeita, sempre por motivos éticos. Prioriza a formação física e moral dos guardiões, que devem ser

provados na defesa e no combate para ver se são dignos de alcançar o bem.

Platão, como Aristóteles, conforme Gadamer (2009, p. 81), conhece o problema da teoria e da prática na área da *tekhnē* e de sua relação com as regras gerais e a experiência pessoal frente aos fins e aos meios da ação ética e política. A *tekhnē* é constituída de uma parte empírica, imprecisa, e de uma parte teórica, isto é, de regras que lhe fornecem rigor como no caso da matemática.⁹ É nesse sentido que Platão atribui importância à experiência (Rep., 484 d – 539 e). Além disso, a aprendizagem exige tempo e outras condições. São necessários anos de exercícios e de estudo, de busca de maturidade. A formação pressupõe a superação das atividades apetitivas e das paixões, em favor da vida racional. Defende um modo de vida ascético. Como diz Nussbaum (2009, p. 144), é crucial que a educação na *polis* ideal comece com a conversão da alma diretamente da infância (519 a) para que liberta dos prazeres corporais pudesse olhar para o alto e não para baixo.

No fim das contas, a *polis* ideal deve ser o lugar adequado para se alcançar o bem-estar humano, a felicidade. Para isso, as virtudes são a possibilidade de mediação entre a cidade perfeita e a harmonia das potencialidades da alma. Daí a necessidade de a vida dos cidadãos ser regulada pela austeridade, pela teoria das diferentes competências, pela obediência aos superiores hierárquicos. O que interessa, portanto, parece ser a felicidade coletiva e não apenas a felicidade individual. (TRABATTONI, 1998, p. 189).

⁹ *Techne* pode designar um conjunto de atividades, desde a medicina até a navegação. Nos primeiros diálogos de Platão, *techne* aparece como uma modalidade de conhecimento. De fato, *techne* significa habilidade, dentro de um domínio específico, porém acompanhado de conhecimentos teóricos, para permitir ao profissional um desempenho competente, um saber fazer.

Referências

- GADAMER, Hans-Georg. *A ideia do bem entre Platão e Aristóteles*. São Paulo: M. Fontes, 2009.
- GAZOLLA, Rachel. O cosmos de cada um: o cuidado de si, considerações sobre o livro IX de A República de Platão. In: CENCI, Ângelo Vitorio; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHK, Eldon Henrique (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2009.
- FANTICELLI, Lutecildo. *A utopia de Platão: uma análise da cidade imaginária na República*. Passo Fundo: Edição Particular, 2011.
- FERRY, Luc.; GAUCHET, Marcel. *Depois da religião*. Rio de Janeiro: Difel, 2008.
- KRÄMER, Hans. *Dialettica e definizione del bene in Platone*. Milano: Vita e Pensiero, 1989.
- IRWIN, Terence. *Platos moral theory*. Oxford: Clarendon Press, 1977.
- NUSSBAUM, Martha C. *A fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega*. São Paulo: M. Fontes, 2009.
- PAPPAS, Nickolas. *A República de Platão*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- PLATÃO. *Diálogos: O banquete, Fedon, Sofista, Político*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.
- PLATONE. *Tutti gli scritti*. Milano: Rusconi, 1997.
- POPPER, Karl R. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974. v. I.
- RORTY, Richard. *Uma ética laica*. São Paulo: M. Fontes, 2010.
- TRABATTONI, Franco. *Platone*. Roma: Carocci, 1998.
- VEGETTI, Mario. *Guida alla lettura della Republica di Platone*. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- VERNANT, Jean-Paul. *Mito e sociedade na Grécia antiga*. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: Ed. da UnB, 1992.

A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA ÉTICA EM ARISTÓTELES

A *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, é uma obra fundamental sob os pontos de vista de seu valor histórico e de sua atualidade. Apesar de ser um texto difícil de compreender, em especial, em algumas passagens, e apresentar um entrelaçamento de temas, oferece inúmeras possibilidades de leitura e de interpretação. Nesse sentido, este ensaio pretende examinar a hipótese de que a ética aristotélica está associada à formação ou à educação do indivíduo e do cidadão. Parece que está subjacente ao conjunto dos enunciados aristotélicos sobre felicidade, justiça, amizade, prazer e, especialmente, sobre o discernimento necessário para o agir correto e conveniente, a ideia de função pedagógica inerente ao âmbito do desenvolvimento da moral. É óbvio que Aristóteles não propõe de modo explícito a relação entre ética e pedagogia. Mas, essa relação, sem dúvida, está pressuposta como algo dado. Tudo indica que a própria filosofia para Aristóteles possui uma dimensão pedagógica. Depois de séculos de distinções e classificações, de análises e de interpretações dos textos aristotélicos, é possível retornar à gênese da questão ética ou moral e mostrar como ela está articulada ao processo educativo. Em vista disso, esse ensaio, sem o objetivo de analisar e de comentar o texto aristotélico em si, num exercício de reflexão e de interpretação, procura explicitar a hipótese de que as virtudes morais e intelectuais aristotélicas dependem da educação. Como diz Cenci: “O

homem possui apenas a potencialidade para o agir virtuoso; é necessário, portanto, que ele atualize essa potencialidade pelo exercício, enfim, pelo cultivo de hábitos bons e moderados.” (2010, p. 25). Nesse caso, a interpretação enquanto tal, apesar de buscar coerência com o texto original, desenvolve-se nos limites da arbitrariedade. Faz o texto explicitar o não dito de modo explícito. Não se trata evidentemente de uma arbitrariedade negativa e cega, mas reflexiva e que tem em vista a realidade do presente, isto é, a recepção do texto consagrado em pleno século XXI.

Aristóteles, nos tratados de ética, especialmente na *Ética a Nicômaco* e na *Política*, examina, primeiramente, a ética e a política como duas dimensões de uma mesma investigação e ambas como manifestações de uma racionalidade prática, isto é, próprias da *phronesis* e da *politike*. Pressupõem-se, desse modo, diferenças de níveis e de formas de argumentação entre a racionalidade teórica, demonstrativa e a racionalidade prática. A racionalidade prática ou do discernimento moral ou do juízo prudencial seria algo incorporado ao procedimento dos sábios ou dos homens virtuosos, portanto, conduta e procedimento diferente dos efetivados pelos homens teóricos.

Outro pressuposto fundamental da leitura da ética aristotélica reside na sua concepção do ser humano. Nesse sentido, o conceito de alma, *psiche*, permite entender a natureza e a estrutura das virtudes. E a alma, para Aristóteles, tem a parte irracional e a parte racional. E é dessa divisão que decorre a caracterização das virtudes morais (coragem, justiça, etc.), que definem o caráter da pessoa, e a caracterização das virtudes intelectuais (prudência, *phronesis*, sabedoria, *sophia*), que pertencem ao domínio da razão.

Explicitados esses pressupostos básicos, em favor da tese que se pretende examinar, Allan afirma que, na perspectiva de Aristóteles, “o objeto do professor ou do aluno não é apenas o de saber a verdade, mas o de melhorar os homens e

torná-los mais felizes”. (1970, p. 151). Decorre dessa observação de Allan, entre outras deduções, que não cabe à educação apenas teorizar ou desenvolver conhecimentos científicos sobre condutas éticas, isto é, propor regras de comportamento, mas antes esclarecer o sentido ético e político presente nas ações corretas, que dependem de diversos elementos envolvidos e definidos racionalmente. Aristóteles é claro ao declarar que a finalidade consiste em tornar bons os homens. (*Ética a Nicômaco*, I, 2). Embora o conceito de bom ou de bem possa mudar com o tempo as culturas, não há dúvida de que as ações que praticamos têm um objetivo. Depende, em grande parte, da educação e dos conhecimentos determinar o que é esse bem.

Porém, antes de prosseguir na busca da função pedagógica da ética em Aristóteles, objetivo que não deve ser confundido apenas com a procura da dimensão ética da pedagogia, é necessário insistir que a leitura e a análise dos textos clássicos podem considerar, de um lado, seus aspectos ou conceitos gerais e, de outro lado, analisar detalhadamente seus conceitos e enunciados fundamentais. Assim, a análise e a interpretação da *Ética a Nicômaco*, como qualquer diálogo de Platão ou de outro filósofo, nos estudos históricos e rigorosos, são vistas em suas grandes coordenadas e examinados seus detalhes polêmicos e de difícil compreensão pelos especialistas. Por isso, diante das inúmeras possibilidades de leitura e compreensão, o presente estudo limita-se a chamar a atenção para o caráter geral da função pedagógica da ética de Aristóteles, isto é, para o fato de que o homem virtuoso ou excelente, possuidor da *arete*, adquire essa condição mediante a educação. Trata-se de investigar e de introduzir a unidade existente ou o elo original, no pensamento aristotélico, entre a educação ou formação e a prática do bem-viver.

Para Aristóteles, o ético e o político tornam-se acessíveis e efetivam-se na aprendizagem. Aprende-se o saber ético, a prática moral. Também nessa perspectiva, é igualmente necessário explicitar um outro pressuposto relevante em relação ao estilo aristotélico que se distingue do platônico, pois, para esse último, as Ideias ou Formas, e os modelos de virtudes, a justiça, a coragem, a temperança, etc., estão relacionados a um mundo ideal. Ao contrário, para Aristóteles o processo ético é algo familiar ao indivíduo, algo próximo de suas opiniões cotidianas e naturalmente conforme a busca humana do bem-estar e da felicidade.

Toda ação, para Aristóteles, tem por objetivo determinado fim ou bem, e a felicidade do ser humano é o bem supremo. Todavia, não é claro em Aristóteles se o bem supremo é único, se consiste na felicidade, *eudaimonia*, na atividade própria da vida contemplativa ou se existem diferentes graus de bens. Na *Ética a Nicômaco*, livro I, a dificuldade começa quando se tenta chegar ao consenso sobre qual tipo de vida humana poderá ser *eudaimonia*. (EN, I, 7, 1097). Mas, independentemente dessa questão polêmica, para o desenvolvimento deste estudo, cabe ao educador, depois de distinguir as virtudes do intelecto e das morais, perceber que ambas as virtudes resultam da aprendizagem e pressupõem, ao mesmo tempo, o conhecimento das regras corretas e verdadeiras e, ainda, do discernimento adequado para aplicar e realizar essas regras. O conhecimento científico não é suficiente em termos do bem viver, pois, igualmente, é indispensável saber escolher, decidir ou deliberar, enfim, discernir sobre os meios necessários para agir e para alcançar os fins.

As virtudes morais próprias da alma sensitiva, quando se referem aos impulsos, às paixões, pulsões, etc., são irracionais e, quando seguem o ideal da justa medida, são racionais, pois delas participa a razão. Elas são adquiridas pelo exercício

permanente e desenvolvidas pelo hábito. Portanto, essa busca das virtudes éticas é uma atividade educativa. Elas acontecem não por natureza, mas pelo esforço, pela formação, pois as virtudes são disposições das deliberações do agir correto. E, nesse sentido, a educação, em sua dimensão ética, tanto pode ser para o bem como para o mal. São os atos humanos que mostram quando um homem é virtuoso ou não. A educação implica um agir consciente, deliberado e fundado numa disposição moral. É a deliberação racional que justifica e explica as escolhas ou decisões.

Aristóteles não concorda com o intelectualismo de Sócrates de que basta conhecer a virtude. O conhecimento teórico precisa ser completado pelo saber agir e o saber agir é próprio da *phronesis*, da prudência, da capacidade de discernimento. Para Aristóteles, deve-se investigar a virtude, a *arete* (1102 a 6), sua natureza, o gênero e a diferença específica. Mais do que isso, investigar como ela se adquire, enfim, como se adquire a excelência moral. Nesse sentido, a virtude, enquanto aperfeiçoamento, é sinônimo de educação, pois educar também é buscar pelo hábito o aperfeiçoamento. Esse conceito de hábito hoje pode ser examinado na perspectiva das habilidades e competências postas como objetivos ou metas do ensino. Além disso, a educação também supõe desenvolver a reta razão própria do ser humano prudente. (1103 b 33-34). E a *arete* ética, explica Wolf, “só ocorre plenamente quando exercida juntamente com uma deliberação; mas, a deliberação, por seu turno, é o exercício de uma *arete* dianoética, a *phronesis*”. (2010, p. 144). Desse modo, do entrelaçamento desses conceitos é possível derivar as bases de uma teoria da educação que implica uma educação informal, isto é, por hábito, espontaneidade e experiência, na esfera das virtudes morais e educação formal, por instrução ou atividade pedagógica, própria das virtudes intelectuais.

O que caracteriza o meio-termo é a razão correta, *orthos logos*, própria do homem prudente, daquele que tem o verdadeiro discernimento. Nesse sentido, Aristóteles deixa clara a distinção entre fazer e agir, entre o produzir algo e o agir ético que implica o saber deliberar. Embora o deliberar seja um conceito difícil de entender em Aristóteles, pois ele não deve ser confundido simplesmente com a questão da vontade, conceito moderno, ele se refere à conquista da felicidade, do bem-viver; portanto, aos meios e, a partir das interpretações de alguns comentaristas, indiretamente, também aos fins que na perspectiva aristotélica é sempre meio para o fim último. Nesse enfoque, Wolf comenta que a *phronesis* “é mais restrita que a deliberação, pois o conceito de deliberação é empregado por Aristóteles de tal modo que seu objeto abrange todo o âmbito daquilo que pode ser influenciado pela ação, ao que pertencem também as deliberações da *tekhné* sobre os meios para determinados fins”. (2010, p. 152-153). Ainda, Wolf acrescenta que “a *phronesis* é igualmente mais ampla que a deliberação” (2010, p. 152-153), pois ela “tem a ver também com a apreensão do fim, quiçá tanto com a apreensão do bem geral como com a formulação da *proairesis* concreta”. (2010, p. 152-153).

O ser humano prudente, na interpretação de Wolf, possui uma espécie de percepção, não no sentido de uma intuição ética específica, mas no sentido em que “concebe a adequação da ação à situação” e como contribuição para a realização humana. (2010, p. 166). Embora não se tenha uma clara ideia da natureza da *phronesis*, da prudência, em termos de critérios objetivos, não restam dúvidas de que essa modalidade de saber é própria também da ação pedagógica e da ação científica como procedimento, na medida em que implica juízos, escolhas de alternativas no agir e no fazer, dois momentos distintos, todavia inseparáveis.

Esses múltiplos aspectos da questão surgem do método aristotélico feito de distinções, definições e classificações e mostram as diversas implicações presentes nos processos de decisão e de ação. Por exemplo, ele nos oferece uma nítida caracterização entre a felicidade e o prazer, a virtude e o vício; distinções essas que, apesar de antigas, são úteis e adequadas à pedagogia contemporânea. Hoje temos a tendência de confundir felicidade e sucesso com prazer. Afinal, para os antigos, dito de modo sintético, a felicidade é fim e o prazer, meio. Para Aristóteles a virtude moral diz respeito a prazeres e dores. (1104 b 8-9). O prazer acompanha a ação, é concomitante à ação. Zingano mostra que a virtude moral está umbilicalmente vinculada ao prazer e à dor, no sentido psicológico e não físico. (2008, p. 107-108). Enfim, é sobre esses sentimentos pertencentes à parte irracional da alma que poderá atuar a virtude intelectual da *phronesis*.

Outro aspecto importante em Aristóteles é a questão da relação entre virtude moral e experiência. O projeto educacional de hoje atribui relevância à experiência. Para ilustrar isso, basta citar Dewey, que, em *Experiência e educação*, afirma que há “conexão orgânica entre educação e experiência pessoal”. (1971, p. 13). Aristóteles também atribui à experiência função relevante na execução da ação que, por sua vez, também depende do conhecimento científico. Tal importância dada à experiência tem relação com o princípio de que o ser humano realiza-se na ação e não na produção. Dito de outro modo, o fazer implica o agir e, nessa perspectiva, só a prática de ações justas nos torna justos. Perine, em *Quatro lições sobre a ética de Aristóteles*, explica que o “propósito do homem não é a produção (*poesis*), mas a ação (*praxis*), porque a ação não encontra sua perfeição no produto, mas nela mesma”. (2006, p. 83). Deve-se distinguir os atos virtuosos dos atos das artes, *technai*. Ambos exigem perícia, exercício repetido; todavia, na arte importa o produto e nas virtudes o modo de executar a ação.

Os bens humanos resultam da ação. O sujeito é, em grande parte, o resultado de seus atos. E a ação educativa, como processo natural, social, político, encontra seu chão na família e na cidade (sociedade) antes mesmo da escola. Educar é essencialmente um modo de agir e todo o agir implica uma dimensão ética. Por isso, a educação depende do desenvolvimento da sensação (percepção), também comum aos animais, mas, segundo Aristóteles, ela depende também do desenvolvimento do intelecto (pensamento) e do desejo, atribuições específicas dos humanos.

Zingano, em seus comentários, explica que na psicologia antiga a parte desiderativa comporta três casos. O primeiro tipo de desejo relaciona-se ao impulso, o segundo relaciona-se ao agradável, ao sexual e o terceiro ao querer próprio aos seres dotados de razão, pois, é “desejo que se engendra envolvendo considerações e expectativas racionais...” (2008, p. 88-89). Sem dúvida, a relação entre desejo e educação é um outro aspecto fundamental para pensar os processos de aprendizagem; todavia, pouco estudados fora do âmbito dos estudos psicanalíticos.

Também Perine mostra que o “homem é o princípio de suas ações e que a decisão razoável é o ponto de união do intelecto com o desejo”. (2006, p. 84). Assim, a ação excelente ou virtuosa pode ser natural ou em senso estrito. A virtude moral, portanto, não é somente dada ao homem por natureza nem contra a natureza, mas por hábito, e o hábito é dado pela educação, entendida em sua concepção geral. Aristóteles diz: “Da mesma forma que na parte de nossa alma que forma opiniões há dois tipos de qualidades, que são o talento e o discernimento, na parte moral também há dois tipos, que são a excelência moral natural e a excelência moral em sentido estrito, e esta última pressupõe discernimento.” (EN, VI, 13, 1144). Aristóteles ainda acrescenta que a virtude moral não é apenas disposição consentânea com a reta razão, pois ela é a

disposição em que está presente a reta razão, e o discernimento é a reta razão relativa à conduta. Em outra passagem, Aristóteles, voltando a atenção para o hábito, diz: “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.” (*Ética a Nicômaco*, livro II, 11.103 a 18ss).

Para aprofundar a questão da relação entre educação e hábito é preciso recordar que Aristóteles distingue duas espécies de excelência ou virtude: a intelectual e a moral. A excelência intelectual nasce e desenvolve-se devido à instrução que, por sua vez, requer experiência. A excelência moral é produto do hábito. Portanto, nenhuma delas é dada por natureza. Daí a presença fundamental do processo educativo na formação ética. Aristóteles argumenta com o seguinte enunciado: “As coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as.” (EN, II, 1103 b). Contra o intelectualismo socrático que influenciou o pensamento de Platão, para Aristóteles aprende-se algo: fazendo algo, música tocando música, agir moderadamente agindo de modo moderado. Eis, portanto, ainda um outro aspecto que pode ser examinado no esclarecimento dos processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a ética aristotélica adquire sua função pedagógica da vida social e política. Surge, como vimos, da vida em família e da vida na cidade. É a educação para a moral que situa o homem entre o animal e os deuses. Em outras palavras, torna-o humano. Por isso, Perine mostra que educar o cidadão é (a) “habitua-lo a discernir os aspectos relevantes das circunstâncias particulares para a realização do que é melhor naquela circunstância”. Também mostra que é (b) “habitua-lo a relacionar, por meio do raciocínio, seus bens com um conceito do que é bem em geral, formulado nos costumes e nas leis da cidade”. É, finalmente, (c) “torná-lo

capaz de reconhecer seus bens entre as atividades exigidas em cada circunstância para o desempenho de alguma função na cidade”. E, mais ainda, (d) “fazê-lo capaz de raciocinar a partir dessa concepção do bem geral para concluir sobre qual bem” deve escolher. Por fim, é (e) “habitua-lo ao exercício da virtude da *phronesis*, que consiste no hábito de decidir, nas circunstâncias concretas, a partir de modelos do bom e do melhor que lhe são a sabedoria e as leis”. (2006, p. 85).

A citação das análises e dos comentários de Perine é rica de pontos de vista e de conceitos fundamentais para entender a condição ética da ação educativa. Entretanto, entre todos esses conceitos merece destaque o de *phronesis*, sem dúvida um dos conceitos básicos da teoria ética aristotélica. Mas, nesse caso, surge uma nova dificuldade relativa ao esclarecimento e à tradução desse conceito. Apesar das dificuldades de tradução desse conceito para a língua portuguesa, ele pode ser traduzido por sabedoria prática, prudência, capacidade de discernimento. Entretanto, permanece óbvio que traduzir o termo não é necessariamente traduzir a experiência grega aristotélica. Enfim, para a pretensão de exame da função educacional da ética é preciso dar-se conta de que o espírito analítico de Aristóteles, ao inaugurar os procedimentos lógicos da definição, da argumentação e da demonstração apresenta, para quem lê seus textos com atenção, um conjunto de notas e observações que, aos poucos, pode tecer a riqueza do conceito. Por isso, feitas as ressalvas, a teoria da *phronesis* aristotélica pressupõe, entre outros aspectos, que todas as atividades humanas visam a um bem; que a virtude ou excelência é um estado habitual que dirige a decisão, em relação ao justo meio frente à norma moral, e que o justo meio está no agir conforme a reta regra. Nesse contexto, a *phronesis* depende da natureza da norma, pois o justo meio depende do agir ordenado pela reta regra. Portanto, cabe à *phronesis* esclarecer e apontar o justo meio. (EN, II, 1106 b).

Aristóteles, no livro VI, depois de demonstrar que a ação moral é determinada pela sensação (percepção), pelo intelecto (pensamento) e pelo desejo, e, ainda, depois de mostrar que a causa (ou princípio) da ação é a deliberação, afirma que a função da *phronesis* é articular os meios e não os fins da ação. Na realidade, para as teorias éticas contemporâneas, tal observação causa estranheza, pois hoje, em especial, com as contribuições de Jürgen Habermas, distingue-se a racionalidade técnica da racionalidade dos fins. Todavia, também é possível afirmar que para Aristóteles o fim da ação é posto de tal modo que ele, quando pensa nos meios, já tem presente os fins.

Apesar desse ponto polêmico e obscuro na *Ética a Nicômaco* (1144 a 6-9; 1145 a 4-6) sobre a relação da *phronesis* com os meios e os fins da ação, não restam dúvidas que Aristóteles é o primeiro a distinguir tipos de racionalidade (o silogismo científico ou demonstrativo, o dialético, o erístico, o retórico, etc.), e disso resulta que o saber prático nada mais é do que uma forma distinta de saber teórico, pois ele também requer conhecimentos. Além disso, ao contrário, de Platão que em quase todos os diálogos procura superar a opinião, *doxa*, em favor da ciência, *episteme*, Aristóteles valoriza a opinião e faz da *phronesis* não uma ciência teórica ou contemplativa, mas um saber prático que dirige a ação pelo conhecimento do singular e dos meios e do fim.

Retornando às aproximações entre *phronesis* e educação ou ética e educação, não há nenhuma dúvida de que a educação não lida apenas com um tipo de conhecimento ou com o conhecimento científico. O processo educativo, em todos os seus níveis e graus implica diferentes formas de saber ou de conhecer. Por isso, as distinções aristotélicas abrem perspectivas notáveis para entender o processo educativo. Os processos educativos visam à educação para a ciência, mas também a formação de valores, crenças e hábitos. Aristóteles

distingue a *techne*, arte, o saber produzir e a *phronesis*, o saber agir e, ainda, a *episteme*, o saber pelas causas, e o *nous*, o saber pelas causas últimas ou divinas e, finalmente, a *sofia*, uma espécie de grau último do conhecimento humano. Mas, as distinções aristotélicas não são simples nem lineares. Há nelas sutilezas que precisam ser bem-observadas. Por exemplo, a *phronesis* é conhecimento do singular, acrescido de experiência. Nesse aspecto, ela não se confunde com *sophia* nem com *episteme*, mas não está destituída totalmente de racionalidade, apesar de exigir o tempo da experiência, a maturidade que vêm com o passar dos anos. Em conclusão, para Perine, “a virtude moral torna reto o fim, e a *phronesis* torna retos os meios”. (2006, p. 33). O próprio Aristóteles, respondendo algumas objeções, observa que a sabedoria filosófica e o discernimento devem ser dignos de escolha, porque são a excelência das duas partes respectivas da alma, da mente. Ele afirma: “A função de uma pessoa se realiza somente de acordo com o discernimento e com a excelência moral, porquanto a excelência moral nos faz perseguir o objetivo certo e o discernimento nos leva a recorrer aos meios certos.” (Livro VI, 1144 a 6-9).

Para entender a dimensão pedagógica da ética aristotélica é igualmente importante entender a distinção entre *phronesis* e habilidade. O discernimento pressupõe qualidades naturais, mas ele não se reduz a elas. Em vista disso, os objetivos do ensino em formar cidadãos e profissionais com conhecimentos e com habilidades e competências não pode reduzir a capacidade de discernimento ou de juízo prudencial a conhecimentos nem a simples habilidades. Nesse sentido, talvez se possa situar a *phronesis*, entre os conhecimentos e as habilidades, num nível específico, na medida em que o discernimento orienta o sentido ético no uso dos meios e dos fins, isto é, das habilidades e competências que envolvem o agir e o fazer.

Ainda em relação à unidade entre *phronesis* e experiência, *empeiria*, é necessário registrar a relevância do tempo entendido por Aristóteles como mudança. A aprendizagem ocorre no tempo e resulta, quando efetiva, em mudança. Nesse aspecto, o discernimento também necessita da experiência do tempo, aliada ao conhecimento, para se afirmar como qualidade. Portanto, *phronesis*, experiência, deliberação e ação são elementos que caracterizam qualquer processo de aprendizagem e caracterizam a conduta ética como processo de aprendizagem, em especial, quando a boa decisão, a decisão virtuosa ou moral não depende, como vimos acima, da natureza, mas do hábito e da educação. Perine afirma, de modo claro: “A indestrinçável solidariedade entre tempo e alma é o que possibilita a educação e a formação de hábitos, as quais fazem o homem, na sua relação com as coisas mutáveis, transcender as fronteiras da animalidade, sempre fixas no presente. A criança, diz Aristóteles, supera o estado animal pela educação, isto é, pela formação de hábitos e pelo ensinamento que lhe entra pelo ouvido.” (2006, p. 40).

Assim é possível concluir que a dimensão pedagógica da ética aristotélica tem presente que a ciência não basta para se ter decisões e ações educativas plenas. Nesse sentido, a ética aristotélica está intrinsecamente ligada ao processo educativo. E a *phronesis* aristotélica é, ao mesmo tempo, racional e não racional, isto é, implica conhecimentos racionais e desejos para lidar com aspectos universais e particulares das situações pedagógicas. O desejo faz parte do processo decisório próprio das ações pedagógicas. Diante disso, pode-se observar que a *phronesis* possui alguma semelhança com o juízo reflexivo de Kant, o qual supõe afirmar o particular a partir do universal dado (determinado) ou a partir do universal idealizado, isto é, proposto pela reflexão. Na perspectiva kantiana, presente na Introdução à *Crítica da faculdade do*

juízo, o juízo em geral é a faculdade de pensar o particular como contido no universal. Se o universal é dado, o juízo é determinante, se o particular deve ser encontrado, elaborado, o juízo é reflexionante. (2995, p. 106). Tal caracterização do juízo refletivo pode ser, ou de fato seja, a única fundamentação dos processos de avaliação. Nesse caso, toda avaliação pedagógica pressupõe um juízo reflexivo ou um juízo prudencial.

Sem dúvida, a atividade educativa nunca é puramente teórica. Ela envolve decisões e ações, de bases éticas; todavia, nem sempre explícitas na atividade pedagógica. Cursos são programados, programas de aprendizagem são propostos, muitas vezes sem consciência plena dos fins e dos objetivos e da natureza e finalidade da ação pedagógica. Entretanto, a educação, como a ética e moral, tem a função de humanizar o ser humano, isto é, de realizar o bem comum do indivíduo e da coletividade. Sob esse enfoque, a educação e a ética definem-se mutuamente, pois, conjuntamente com a função pedagógica da ética, transparece a dimensão ética da atividade pedagógica.

A tese de que a ética aristotélica implica educação ou formação do indivíduo não significa que sua recepção deva ser aceita sem atitude crítica. Um texto escrito há tantos séculos, num período social e cultural distante e diferente do mundo contemporâneo, oferece pontos obscuros ou conceitos transformados pelas teorias atuais. Por isso, é óbvio que essas observações apontam aspectos que precisam ser analisados e reatualizados segundo os padrões da contemporaneidade. Um desses pontos-chave, conforme as atentas ponderações de Zingano, reside na ideia da virtude como mediedade. De fato, após Kant, é difícil concordar que a virtude consiste “como meio termo entre dois vícios, um excesso e uma falta”, pois tal raciocínio torna quantitativo o que é qualitativamente distinto. Zingano mostra a diferença

entre “o que há de correto por ser feito” e o fato de uma ação “estar em um ponto mediano”. De outro lado, Aristóteles quer mudar a tradição grega e platônica que acentua o aspecto racional da ação moral correta introduzindo um papel destacado para as emoções no agir moral. (2008, p. 22-23). Na realidade, o destaque que Aristóteles dá aos elementos emocionais, não cognitivos na ação moral, é igualmente válido para a ação pedagógica. Em vista disso, a ética da virtude aristotélica, confrontada com a ética do dever kantiana, tem o mérito de chamar a atenção para o aspecto emocional do processo educativo.

Zingano também chama a atenção para outros dois pontos básicos: o da escolha deliberada e o da noção de disposição. Quanto à deliberação, algumas menções já foram feitas. Falta recordar que, para Aristóteles, talvez a noção de meio esteja estreitamente ligada à noção de fim; portanto, os dois conceitos são faces de uma única moeda. Quanto à disposição, a questão é mais difícil ao envolver os conceitos de determinação, de liberdade e até de vontade. Ela permite a Zingano, após uma breve análise, concluir que as virtudes são centrais, mas derivadas, e que resultam das ações, todavia sem ter procedência sobre elas. O comentarista afirma: “O mundo moral é perpassado por tal obscuridade que é somente com base nas virtudes do prudente que podemos reconhecer o que deve ser feito.” (2008, p. 32). Novamente, nessa alegação da obscuridade que envolve o mundo moral, podemos encontrar semelhança com o mundo da aprendizagem que, no caso da escola, é guiado pelo ser prudente que é ou deveria ser o professor ou, melhor, caracterizar sua atividade.

Pelo conjunto de elementos ou referências indicadas neste ensaio, em relação às implicações pedagógicas da ética aristotélica, é possível afirmar que toda ética possui estreita relação com os processos pedagógicos, e todos os processos

educativos são, desde sua natureza e finalidade, processos éticos. Essas afirmações parecem óbvias, certamente nada possuem de original; entretanto, como ocorre com quase todos os fenômenos na contemporaneidade, ética e educação andam separadas. É urgente retornar à questão e repensá-las de modo mais radical possível.

Referências

ALLAN, Donald James. *A filosofia de Aristóteles*. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ARISTOTELE. *Ética Nicomachea*. Testo greco a fronte, a cura di Cláudio Mazzarelli. Milano: Rusconi Libri, 1993.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução e notas de Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. da UnB, 1985.

AUBENQUE, Pierre. *La prudence chez Aristote*. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

BERTI, Enrico (Org.). *Aristotele*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2000.

CENCI, Angelo Vitório. *Ética geral e das profissões*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2010. v. v.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.

KANT, Immanuel. *Dois introduções à Crítica do juízo*. Organização de Ricardo Ribeiro Terra. São Paulo: Iluminuras, 1995.

PERINE, Marcelo. *Quatro lições sobre a ética de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 2006.

WOLF, Ursula. *A Ética a Nicômaco de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 2010.

ZINGANO, Marco. *Aristóteles, ethica nicomachea I 13 – III 8, Tratado da virtude moral*. São Paulo: Odyssseus, 2008.

_____. *Estudos de ética antiga*. São Paulo: Paulus; Discurso Editorial, 2009.

FORMAÇÃO, ENSINO, APRENDIZAGEM E RACIONALIDADE ÉTICA

As teorias e as práticas pedagógicas estão perpassadas de racionalidade. Não é evidente, no entanto, que tipo de racionalidade, expressa ou latente, está presente nas teorias e nas ações educativas. Em vista disso, este estudo pretende apontar alguns elementos da racionalidade nos âmbitos da teoria e da ação pedagógica e da ação linguística no ensinar e no aprender, pois qualquer plano, programa ou atividade de ensino está perpassado de racionalidade. Qualquer discurso pedagógico, que tem como meta a aprendizagem, é igualmente fundado num tipo de racionalidade. Por isso, é relevante explicitar alguns aspectos do conceito de racionalidade específicos da educação formal. Parte-se da hipótese de que a racionalidade ética é algo essencial da formação escolar.¹⁰ Não se trata de uma educação para a ética, mas da educação como projeto ético. Nesse sentido, os conceitos éticos de virtude, juízo moral, norma, dever, proibição, prêmio, avaliação, bem-estar, etc. ou, ainda, os conceitos de justiça, cooperação, competição, distribuição,

¹⁰ A expressão *racionalidade ética*, no contexto deste ensaio, substitui a expressão *filosofia prática*, consagrada especialmente por Aristóteles e Kant. Essas expressões não são sinônimo uma de outra, embora guardem entre si elementos comuns. Em síntese, a ética é aqui entendida como uma forma específica de racionalidade. O presente ensaio pretende apenas introduzir e chamar a atenção para alguns elementos da questão que precisa ser desenvolvida, a partir de estudos mais extensos e abrangentes.

igualdade de oportunidades, direitos humanos e, mais, as emoções éticas da culpa, da indignação e outras são parte integrante de todo processo educativo da criança e do adulto. Assim, essas referências ilustram o campo de abrangência da racionalidade ética, distinto da racionalidade estratégica, normativa e comunicativa. O ponto de partida está no conceito de formação ou de educação que implica, por natureza, uma determinada orientação ética. Na medida em que todo agir formativo está voltado para a ação humana, toda aprendizagem é um fenômeno ético.

Mas, para falar de uma racionalidade ética, é necessário alargar o conceito de razão. A racionalidade é geralmente reduzida a uma lógica do conhecimento, porém o lógico não esgota o conceito de razão. Em outros termos, o conceito metafísico de razão não dá conta de todas as suas possibilidades quando reduzido simplesmente ao raciocínio lógico. Diante disso, a expressão *racionalidade ética* pretende designar algo específico do processo formativo e, ao mesmo tempo, algo mais amplo do que é alcançado pelos métodos científicos. Por isso, descrever e interpretar aquilo que é condição básica nos atos de ensinar e de aprender nem sempre é objetivável em sua plenitude por essa ou aquela teoria pedagógica. Na realidade, o conceito de formação implica, além de conhecimentos teóricos, o mundo dos demais saberes ligados a princípios, valores, crenças, mitos, afetos e ideais. Assim, o mundo da pedagogia é constituído de diferentes saberes. Ele articula conhecimentos científicos, saberes da experiência, orientações éticas e políticas, enfim, múltiplas alternativas ou tipos de conhecimentos. Portanto, na racionalidade ética, como dimensão do ensino e da aprendizagem, aquém e além da dimensão epistemológica, estão presentes as emoções, os sentimentos, a memória, imaginação e demais manifestações da sensibilidade, aliadas ao entendimento.

O exame do conceito de racionalidade ética é duplamente relevante para esclarecer os conceitos de formação e de aprendizagem. Primeiro, porque todas as formas de racionalidade, seja na política ou na economia e em outros âmbitos das atividades humanas, estão perpassadas de dimensão ética. Segundo, porque a racionalidade nos processos de ensino e de aprendizagem é ética, na medida em que implica alternativas de escolhas, decisões, orientações que incidem no agir e na conduta das pessoas e dos profissionais.

Postas essas premissas e cientes da amplitude da questão, é oportuno, inicialmente, examinar o discurso do professor, expositivo e/ou argumentativo, para nele descobrir os traços de uma racionalidade de caráter ético. Mesmo a insistência na educação da razão, como faz Kant, não nos permite abandonar a ideia de que todo processo educativo, em última análise, realiza uma educação moral. As transformações na sociedade atual e as consequentes crises em todos os setores levam-nos a crer que a educação continua a ser um dos nossos problemas mais urgentes. Assim, em qualquer circunstância, os aspectos éticos e políticos sobressaem de modo notável. Nesse sentido, a comunicação e a formação tornam-se condições básicas de convivência social e cultural entre os indivíduos, os grupos sociais ou os Estados. Nesse contexto, o diálogo, enfim, o uso da linguagem nas interações professor e aluno constitui-se elemento fundamental para entender a aprendizagem e a racionalidade pedagógica.

O ensino na abordagem tradicional é predominantemente expositivo. O método expositivo geralmente pressupõe um quadro teórico elaborado, um conjunto de conhecimentos sistematicamente desenvolvido, prontos e justificados. A exposição, quando rigorosa e crítica, torna-se indispensável na apresentação de conhecimentos teóricos ou de teorias que têm a função de descrever e explicar

os fenômenos vistos de modo científico e filosófico. Por isso, o método expositivo não pode ser completamente abandonado no ensino em favor de outros procedimentos. Ao contrário, esse método permite outras abordagens, desde que bem-situado no contexto programático do ensino e da pesquisa. O ato de expor não pode ser posto de lado como algo superado, mesmo porque a exposição didática é um gênero textual que está na base dos processos de ensino e porque, em determinadas etapas ou momentos de um processo formal de aprendizagem, é preciso apresentar os problemas, as teorias, os procedimentos; referir-se aos objetivos e aos objetos de ensino, aos âmbitos do saber e de suas relações com o mundo ou a realidade.

Pode-se igualmente afirmar que o método expositivo, sem esquecer suas dimensões lógicas, éticas e estéticas, implica uma racionalidade específica que pressupõe referências ao conhecimento científico e também aos saberes práticos. Nessa modalidade racional, as explicações levam em conta a articulação entre o conhecimento e a linguagem, pois, nos planos da exposição oral ou escrita, fortemente marcados pelos enunciados descritivos e indicativos, entram em ação o lado teórico do convencimento e o lado estético da persuasão. O professor competente introduz e permite acesso ao conhecimento produzido e ao conhecimento não produzido, necessários, para esclarecer as questões ou para resolver problemas científicos. Nesse caso, o expositor saberá lidar com as questões de conhecimento, usando como num jogo, linguagem natural e linguagem científica. Saberá trabalhar conceitos, enunciados e discursos que fazem parte da formatação das disciplinas fundamentais. Saberá traduzir os limites da linguagem comum e da linguagem científica, objetivados na linguagem específica de cada campo do saber, nos processos de transposição didática dos conhecimentos científicos para os conhecimentos a serem ensinados.

Mas, nem a linguagem nem o conhecimento podem ser reduzidos ao meramente expositivo ou ao domínio da descrição e da explicação teórica. Por isso, o método expositivo tende, nas condições pedagógicas de hoje, a ser complementado e, por vezes, substituído pelo método argumentativo que, por sua vez, exige do aluno uma atitude ativa. Se é verdade que a exposição pode se tornar uma descrição explicativa, isto é, um desdobramento de aspectos e de relações, a argumentação tende a ser mais analítica e interpretativa. Além disso, enquanto a exposição tem ares de autonomia, porque parte do dado, do consagrado, a argumentação, por ser mais problematizadora, assume o estilo de investigação talvez mais adequado ao processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a exposição e a argumentação são modalidades de racionalidade que se movimentam dentro de um plano sistemático, que tem um ponto de partida justificado. A argumentação é mais flexível, aberta, pois, como diz Toulmin, “podem-se produzir argumentos para inúmeros fins.” (2001, p. 16). Por isso, o processo que consiste em apresentar asserções ou enunciados e, ao mesmo tempo, defendê-los, é mais condizente com o processo de ensino e de aprendizagem nas condições do Ensino Superior. É óbvio que produzir argumentos e justificá-los é uma tarefa complexa que exige domínio lógico e não apenas recursos retóricos. Porém, também é óbvio que os argumentos não se limitam aos domínios do lógico ou do analítico, pois os demais saberes igualmente possuem características racionais próprias. Nesse caso, alargado o conceito de racionalidade, além das fronteiras do denotativo, a investigação da questão ou do problema, seja ele científico, social, ético, seja existencial, na argumentação fornece à atividade de ensino e de aprendizagem uma abertura próxima ao espírito da investigação científica e da condução pedagógica de busca de autonomia emocional e intelectual.

Na caracterização da racionalidade no ensino, é oportuna a aproximação que Habermas faz, no posfácio, em *Conhecimento e interesse*, entre discurso, comunicação e prática vivida da experiência. Ele afirma que “discursos servem para submeter ao exame reivindicações problematizadas de opiniões (normas) que pretendem ser válidas”. Afirma ainda que a “única coerção permitida nos discursos é a do melhor argumento” e que os discursos “estão isentos de atividade que violam e não postulam a experiência como condição”. (1982, p. 335). Na realidade, os discursos só produzem argumentos uma vez que os fatos estão no domínio da existência, da experiência. Ocorre que as “afirmações que advêm de experiências são, elas mesmas, ações”. (1982, p. 335). E as ações linguísticas, com sentido comunicativo, tendem a reproduzir as ações corporais capazes de realidade, de experiência, portanto, de transformação da realidade.

Todavia, há um permanente conflito entre enunciados e experiências, e esse conflito, quando não reconhecido e administrado, pode significar, em termos pedagógicos, obstáculos à formação do indivíduo, do cidadão e do profissional. Por isso, é preciso prestar atenção às condições da objetividade da experiência e às condições da argumentação teórica sobre o mundo e as coisas da experiência.

A partir dessas reflexões, é possível mostrar que a racionalidade no ensino e na pesquisa possui duas dimensões constitutivas básicas, uma de caráter lógico e epistemológico e outra de caráter ético. A racionalidade comunicativa, no sentido da racionalidade proposta de Habermas, uma vez que supõe o diálogo, a busca de consenso, a troca de argumentos para chegar à verdade entre interlocutores, possui uma dimensão fundamentalmente formativa dos indivíduos e da organização social. Uma racionalidade que não presta a atenção às suas consequências morais, no mínimo, torna-se

míope relativamente aos fins e objetivos de qualquer plano ou projeto pedagógico.

Husserl, na *Lógica formal e lógica transcendental*, após mostrar que, desde Platão, a *episteme*, a ciência nasceu de uma reação contra a negação universal da ciência por parte do ceticismo sofista e que o *logos* grego foi, na História, reduzido ao meramente lógico, à lógica. O autor argumenta que o racional implica, ao mesmo tempo, a razão judicativa (que compreende o especificamente teórico), a razão valorativa e a razão prática. (1962, p. 29). Enquanto o pressuposto lógico considera a linguagem em seu caráter predominantemente ideal, o pensar, isto é, o próprio do *logos*, designa igualmente o julgar, o desejar, o querer, o perguntar e o supor. (1962, p. 26). Desse modo, independentemente dessas análises, é possível considerar a racionalidade não apenas como uma lógica ou teoria do conhecimento, mas também uma manifestação expressiva do falar, do saber, do conhecer e do julgar. Em consequência desses pressupostos do conceito, opera-se um alargamento do conceito de racionalidade, sem dúvida, mais adequado e coerente, por exemplo, com a atividade de ensinar e de pesquisar.

A ciência, que determina em grande parte a educação contemporânea, não pode ser considerada apenas uma espécie de *técnica teórica*, mas requer, para seu desenvolvimento, a criatividade e a inovação; essas modalidades de ação são indispensáveis à investigação científica e à prática pedagógica. A racionalidade, por sua vez, seja expositiva, seja argumentativa e comunicativa, implica, ao mesmo tempo, desenvolvimento lógico de conhecimentos teóricos e também escolhas, decisões e ações. Dessa maneira, o conceito de racionalidade, devidamente alargado, subsume, em seu modo de ser, concomitantemente aspectos éticos, além dos epistemológicos. Prova disso são as teorias pedagógicas que pressupõem, além de conhecimentos científicos, também os diversos saberes.

Superada, em termos teóricos, a noção metafísica de uma razão única, universal e superior, a modernidade nos oferece, especialmente após as grandes rupturas provocadas pelas ideias de Darwin, Freud, Nietzsche, Marx, Einstein e outros, o conceito de uma racionalidade tecida por múltiplas faces e vozes. Essa ruptura na concepção metafísica produz a chamada fragmentação da razão e o conseqüente surgimento de múltiplas racionalidades. Qualquer processo que em sua constituição tem a possibilidade de se autojustificar pode ser qualificado da racional. Assim, as teorias, os processos, os projetos pedagógicos não mais se justificam a partir de fora deles mesmos. Não mais se evoca uma razão suprema, uma unidade externa para justificar uma unidade interna. Agora tudo é possível e adquire coerência a partir do contexto social e histórico. Exige-se de algo que tenha coesão e obediência ao princípio de coerência. Não existe um único paradigma. Validade está na relação da teoria justificada com a experiência contingente. E, nessa nova maneira de ver o mundo e a sociedade, dois grandes pilares sustentam a racionalidade, o discurso intersubjetivo e o reconhecimento do Outro.

Embora os diferentes conceitos de racionalidade, a proposta de Habermas parece ser adequada aos processos de ensino e de aprendizagem, pois seu conceito, alicerçado na teoria da argumentação, pressupõe o abandono da concepção tradicional de uma filosofia totalizante por uma filosofia reconstrutiva procedimental, que destaca a importância da experiência. Por isso, partindo da economia, da sociologia, da política e da revisão das contribuições de Max Weber e de outros, Habermas propõe uma teoria do agir comunicativo, já bastante comentada e divulgada. E, nessa proposta de racionalidade, não apenas o conhecimento é relevante, mas especialmente a participação das pessoas capazes de linguagem e de ação. No ensino tradicional, a palavra do mestre é autoridade. Na perspectiva de uma nova

pedagogia, a fala não pode ser dogmática, o que, aliás, é conforme o espírito científico. O discurso precisa ser justificado, e a argumentação é o meio adequado de convencer o outro e de buscar a verdade ou o meio para alcançar um determinado consenso. Desse modo, Habermas soube dar relevância ao mundo da vida, horizonte a partir do qual se desenvolvem os processos de entendimento mútuo.

Diante disso, o projeto de uma racionalidade, com caráter formativo, que vai além da comunicação, orienta o ser humano, a mediação da linguagem, em especial mediante os atos de fala pois, não se limita a interferir no mundo objetivo; ao contrário, pretende orientar os objetivos a um fim que transcende os interesses imediatos e constituem o núcleo da formação humana. As ações linguísticas, ao lado das demais ações, têm, por natureza, caráter reflexivo e autointerpretativo. Transpondo a questão para o campo da pedagogia, a ação do professor é duplamente eficaz, pois sua fala, ao mesmo tempo, diz algo e também faz algo. Ele diz algo e testemunha. O mesmo vale para o estudante, pois o ato ilocucionário produz efeitos e consequências perlocucionárias no interlocutor.

Mas, é possível radicalizar a posição de Habermas ao caracterizar a racionalidade ética no contexto do ensino e da aprendizagem. Levinas afirma com ênfase que o dito, o falado, o comunicado não é tão importante quanto “o próprio dizer”. (1982, p. 34). Não importa o conteúdo da informação, mas a quem nos dirigimos. E para Levinas, que dá precedência à ética e não à ontologia, a racionalidade é radicalmente ética. Daí sua crítica à totalidade, à nostalgia da totalidade.¹¹ Para ele,

¹¹ Nessa linha de pensamento, é oportuno mencionar o ensaio de Angelo Vitório Cenci, Reconhecimento, realização de si e Paidéia: sobre o sentido atual de um antigo ideal, publicado na obra *Pensar sensível* organizada por Luiz Carlos Bombassaro, Cláudio Almir Dalbosco e Evaldo Antonio Kuiuva (Caxias do Sul: Educus, 2011, p. 317-329). Cenci apresenta, a partir

não interessam os sistemas, as sínteses, mas o estar “frente a frente dos humanos, na sociedade, no seu significado moral”. Ele afirma: “É necessário compreender que a moralidade não surge como uma camada secundária, por cima de uma reflexão abstrata sobre a totalidade e seus perigos: a moralidade tem um alcance independente e preliminar. A filosofia primeira é uma ética.” (1982, p. 69).

Uma racionalidade ética em educação certamente leva em conta que a responsabilidade não é um atributo da subjetividade humana, como se ela existisse antes ou depois da relação. A subjetividade não é um para si, pois ela é para o outro. Não se está simplesmente próximo ao outro no espaço e no tempo. A relação não se reduz ao fato de eu “conhecer o outro”. (LEVINAS, 1982, p. 88-89). A responsabilidade é algo radical uma vez que cada um “responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os outros”. (1982, p. 91).

Portanto, a atividade racional do professor, seus planos e projetos, seus desejos e ações são algo sempre inacabado, provisório, em devir. Mesmo nas ações de treinamento e de informações e de conhecimentos, se algo do espírito científico perdura e se algo do pensar sopra nas atividades, a racionalidade que envolve a ação de educar e de formar cria no estudante a possibilidade de ele aprender continuamente. Como diz Heidegger, ensinar consiste em deixar aprender. Ensinar é por isso mais difícil do que aprender. (1964, p. 20). Talvez, devido a essa experiência, algum professor, como é o caso de Barthes, depois de ensinar o que sabe, passa num

de Honneth, o conceito de reconhecimento. A filosofia de Levinas segue outra direção. Todavia, o confronto entre as duas posições, a de Honneth e de Levinas é relevante para esclarecer a questão do outro na educação e especialmente na constituição de uma racionalidade ética.

segundo momento a ensinar o que pesquisa e, finalmente, na maturidade, ensina o que não sabe. (1978, p. 47). Essa terceira fase Barthes chama de experiência do desaprender, próxima da sabedoria, pois ela envolve saber entender a si e os outros. Então, nesse momento, a racionalidade ética do ensinar e do aprender alcança sua forma plena.

Esse é um exemplo de racionalidade ética consciente. Na prática cotidiana, as atividades de ensino e a aprendizagem seguem o curso natural, às vezes, caótico, sem a aplicação ou implicação expressa das teorias da educação e da aprendizagem. As determinações dos processos pedagógicos, diretivos ou não, dogmáticos ou críticos, isto é, controladores da formação ou libertadores, em todos os casos, têm evidentes resultados éticos. As teorias da educação, quando explícitas por definição, estrutura e modo de ser, propõem valores, crenças, condutas, ideias e conhecimentos. Assim, as teorias da educação e de aprendizagem jamais se limitam aos aspectos lógicos, técnico-metodológicos, uma vez que incidem sobre o agir e o fazer humano.

As ciências da educação, como sistemas de percepções e representações dos processos de ensino e de aprendizagem e da organização institucional dos ambientes de efetivação dessas atividades, dentro de um determinado espaço e tempo social e cultural, lidam com um conjunto de elementos – conceitos, enunciados, discursos, fins, objetivos, metas, desejos, intenções, interesses pessoais, necessidades sociais, etc. –, que implicam múltiplos saberes, conhecimentos teóricos e até diferentes práticas cotidianas. As teorias da educação tendem a assumir, ao mesmo tempo, feições filosóficas e científicas, doutrinárias e ideológicas, sem deixar de lado as visões de mundo das pessoas envolvidas. Por isso, elas podem ser classificadas como espiritualistas, materialistas, idealistas, sociointerativas, cognitivas, tecnológicas, psicossociais, etc. Tendem, em outras palavras,

a multiplicarem-se, como é próprio à pós-modernidade e ao multiculturalismo do presente, à semelhança das tendências éticas atuais. Pode-se dizer que cada teoria da educação expõe ou pressupõe uma concepção moral e ética.

A racionalidade ética da educação e da aprendizagem pode sublinhar ora o desejo e a vontade do estudante, ora os mecanismos dos meios para alcançar os fins, ora a natureza dos ambientes de aprendizagem, ora as condições sociais e culturais e assim por diante. Em todos os casos, a formação encontra-se articulada nas relações entre indivíduo e mundo, com implicações econômicas, sociais, políticas, morais e religiosas. A educação envolve todas essas esferas.

Todavia, isso não elimina a ocupação absolutamente necessária com o uso crítico da razão, com o conhecimento científico. Nesse sentido, a aversão pelas teorias é um desastre na vida pedagógica. Embora as teorias não tenham valor em si, elas são necessárias para descrever, analisar, explicar ou interpretar os fenômenos. O valor delas está na função que exercem no ensino e na pesquisa; por isso, é conveniente esperar da teoria apenas o adequado. Fraassen, em sua proposta de um empirismo construtivo, observa que a construção de teorias não pode ser uma atividade científica suprema. Para ele, as teorias fazem muito mais do que responder às questões factuais sobre a regularidade dos fenômenos observáveis (2007, p. 131-132), pois a teorização implica outros aspectos e, além disso, existe sempre o ingresso do não-observável, os critérios de escolha das teorias, a decisão de aceitá-las ou não, conforme os interesses e os objetivos do pesquisador.

O debate sobre as relações entre teoria e prática quase sempre é mal-formulado. Quando se trata de buscar o esclarecimento dos processos de aprendizagem, a autonomia intelectual dos indivíduos, a emancipação do humano e o

respeito à natureza, a teoria e a prática tornam-se inseparáveis e conjuntamente articulam e permitem a autocompreensão ética.

O que o ser humano é só pode ser ensinado e apreendido na relação com o outro. A emancipação, ou a libertação do humano, passa necessariamente pelo desenvolvimento da racionalidade, pelo intercâmbio entre os sujeitos no sentido de transformação de sua autocompreensão como pessoas que vivem com outros, que respeitam as regras estabelecidas e o princípio do entendimento mútuo. Assim, a família e a escola podem ser lugares primordiais da convivência social. Os conceitos de autonomia, dignidade, liberdade, igualdade, solidariedade somente tornam os humanos mais humanos quando a racionalidade ética se efetiva de modo mais consciente. E isso exige domínio racional, capacidade argumentativa, crítica dos costumes e das crenças fundadas em conceitos teóricos, éticos e estéticos.

Afirma-se que os conhecimentos produzidos, as experiências vivas de cada um são a base que nos permite adquirir novos conhecimentos. No entanto, na perspectiva da racionalidade ética, também é possível afirmar que o que já sabemos pode ser um empecilho para aprender algo novo. A explicação disso está nas atitudes e nas condições mentais do ser humano. Quando o consagrado, o dito, o adquirido, o vivido são mais importantes que o dizer, o aprender, o viver, travam-se as portas do novo, do devir tão essencial à aprendizagem. Quando a racionalidade se enquadra exclusivamente no lógico, no visível, sem deixar espaço para o estético, o invisível, o imprevisível, ela é apenas uma racionalidade lógica, e não mais ética (e estética), tão fundamental à educação e à pedagogia.

Referências

- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FRAASSEN, B. C. van. *A imagem científica*. São Paulo: Discurso Editorial, 2007.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.
- HEIDEGGER, M. *Qué significa pensar?* Buenos Aires: Editorial Nova, 1964.
- HUSSERL, E. *Lógica formal y lógica transcendental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1962.
- LEVINAS, E. *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. São Paulo: M. Fontes, 2001.

OS PRESSUPOSTOS ÉTICO-EPISTEMOLÓGICOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM EM KANT E HABERMAS

A questão do ensino e da aprendizagem é radicalmente uma questão ética e política, apesar da insistência atual em examiná-la somente sob a ótica das ciências empíricas. A necessidade da explicação científica do fenômeno do ensino e da aprendizagem é óbvia e urgente, pois incide sobre a totalidade das ações humanas sobre o funcionamento e a organização da sociedade e, ainda, sobre a própria compreensão do ser humano. Todavia, aqui, o exame da questão restringe-se à instituição escolar moderna e, ao mesmo tempo, às teorias da educação e da pedagogia, de modo especial, abarcando desde o Iluminismo até as teorias contemporâneas. A questão do ensino e da aprendizagem, sob a perspectiva filosófica, ganha novos contextos de abordagens e de implicações práticas quando se destacam os pressupostos éticos e epistemológicos, via de regra, ignorados ou pouco explicitados pelas investigações científicas.

No contexto histórico, entre os autores que merecem destaque pelas suas contribuições, sem dúvida, temos Kant, no passado recente, e Habermas, na contemporaneidade. A filosofia kantiana teve, ao longo dos séculos, grande relevância para a pedagogia moderna, e sua influência continua hoje no pensamento de Habermas, que propõe uma nova reconstrução filosófica. Com a escolha desses filósofos, deixam-se de lado outras contribuições fundamentais.

Entretanto, os tópicos breves aqui relacionados, sem a intenção de fazer-se um exame exaustivo, pretendem chamar a atenção das inúmeras variáveis que constituem os pressupostos éticos e epistemológicos da questão. Trata-se de, a um só tempo, rever alguns aspectos, articular outros, para, após organizado o material de estudo, proceder a um exame sistemático do problema em questão.

Adequação entre o que ensinar e o que aprender

Kant, no semestre de 1765-1766, chama a atenção para o problema da adequação entre as condições de ensino e de aprendizagem (a ordem natural de aquisição dos conhecimentos) e os conhecimentos (conteúdos programáticos) ministrados aos alunos. A questão consiste em saber *o quê* e *como* propor (ensinar) itens de estudos para determinada turma ou disciplina. Kant observa que a adequação, ou a simetria, entre o que ensinar e o que aprender, via de regra, pressupõe um grau de violência ou de imposição, pois programas de ensino dependem de políticas curriculares, de projetos pedagógicos que, se não ignoram, não levam devidamente em consideração o desenvolvimento e as condições de aprendizagem do indivíduo. Nisso reside, sem dúvida, uma das questões éticas e epistemológicas fundamentais, pois, com que direito posso fazer a “cabeça” do estudante orientando-o ou determinando o que ele deve aprender ou não? Alguém poderia objetar que essa é uma condição natural, cultural, sem outra opção possível, enfim, que a criança necessariamente recebe de seus pais, da sociedade e dos processos culturais as tradições, os valores, as normas existentes em cada momento social e histórico. Também se pode levantar a hipótese de que o ensino deveria ser de tal modo que o estudante pudesse perceber as alternativas, as perspectivas possíveis e, assim, pudesse escolher seu caminho. Ainda, outras possibilidades podem ser

alegadas; todavia, todas elas são relativas e implicam uma compreensão do ser humano e da própria vida em sociedade.

Tal problema precisa ser investigado especialmente em numa época de consciência histórica, de contradições e reflexibilidade como a nossa. Kant propõe uma solução fundada nas lições da *Crítica da razão pura* (1781). Trata-se de primeiro aprender pela experiência os juízos intuitivos, depois reconhecer os conceitos (categorias) e, em terceiro lugar, explicitar as razões, para finalmente ordenar, num conjunto racional, os princípios e suas consequências. Entretanto, essa sequência de etapas não é fácil de ser entendida e justificada sem os desdobramentos do pensamento kantiano. Seu ponto de partida, por meio de uma análise reflexiva, parte do fato de que existem conhecimentos na lógica, na matemática, na física e que esses conhecimentos são indubitáveis e situados além de qualquer controvérsia. Desse ponto de vista, considerado como revolução copernicana dentro da perspectiva epistemológica, Kant afirma que existem conhecimentos *a priori* e conhecimentos *a posteriori*. Os primeiros, conforme as formas que nos são impostas no ato de conhecer, são proposições universais e necessárias. Os segundos dependem da experiência e somente nos fornecem proposições contingentes. Assim, tal explicação articula uma nova maneira de entender o processo do conhecimento, não apenas sua origem e organização, mas especialmente suas condições de possibilidade.

Mas, além dessa distinção fundamental, criticada, entre outros, por Quine, Kant, com as bases de seu método transcendental, mostra que nem todos os conhecimentos *a priori* têm a mesma importância, e que existem os juízos analíticos e sintéticos. Os analíticos, vistos de modo superficial, analisam o conteúdo do juízo sem explicitar qualquer elemento novo. Por exemplo, todos os corpos são extensos. A extensão está contida nos corpos. Por sua vez, os juízos

sintéticos acrescentam algo ao sujeito. Por exemplo, todos os corpos são pesados. Os corpos não possuem o mesmo peso. Assim, essas distinções, aplicadas às faculdades da sensibilidade e do entendimento, apontam indiretamente para as possibilidades dos processos de ensino e de aprendizagem e, ainda, contêm em si consequências éticas no exercício desses atos fundamentais do ser humano em sociedade. Por isso, dizer que são formas *a priori* da sensibilidade as intuições puras de espaço e tempo não é suficiente. E afirmar, igualmente, que as formas *a priori* do entendimento são os conceitos puros ou as doze categorias, também não basta para explicar o conhecimento. É necessário articular tudo isso com as demais intuições e conceitos *a posteriori* e, que, por isso, dependem da experiência. Esse trabalho de aplicação da teoria kantiana nos processos de ensino e de aprendizagem requer, portanto, a colaboração atual das contribuições empíricas, sejam psicológicas, biológicas ou sociointeracionais.

Esses esquemas permitem a Kant desenvolver a noção de transcendental que é o conhecimento que se ocupa não com os objetos, mas com o modo de conhecê-los, isto é, com os conceitos *a priori* de objetos em geral. É óbvio, por isso, que o conhecimento transcendental se distingue do empírico, mas talvez não se oponha como tantas vezes é afirmando por quem ignora as implicações dos conhecimentos ditos objetivos.

As definições kantianas produzem explicações e consequências na teoria do ensino e da aprendizagem. O conhecimento pressupõe o encontro estreito entre as faculdades da sensibilidade e do entendimento. Daí sua famosa afirmação de que as intuições sem os correspondentes conceitos são cegas, e os conceitos sem as correspondentes intuições são vazios. Não basta aprender os conceitos nem ter intuições, é necessário que os conceitos sejam preenchidos

pelas intuições e estas pelos conceitos. As sensações ou as impressões produzidas pelo objeto na sensibilidade ainda não é conhecimento. A intuição empírica e o fenômeno, ordenados pelo tempo e espaço, precisam dos conceitos. A experiência, por si, ainda não é conhecimento. Para que haja conhecimento, é necessário que a faculdade do entendimento produza os conceitos e os juízos puros e os *a posteriori*. Nas palavras da *Crítica da razão pura*, intuição e conceitos ambos são puros e empíricos. O conhecimento só pode surgir dessa síntese.

Os esquemas conceituais desenvolvidos na *Crítica da razão pura* apontam para as condições necessárias de aprendizagem sugeridas em 1765-1766. Nesse sentido, é possível afirmar que as etapas epistemológicas de Kant correspondem às etapas pedagógicas. Todas essas etapas estão entrelaçadas. Uma necessita do desdobramento de outra. A intuição, ou o contato direto dos sentidos com o mundo e as coisas, levam necessariamente aos conceitos e, igualmente, à faculdade da razão. Isso, porque se a sensibilidade e o entendimento nos dão o fenômeno do conhecimento que se desenvolve em cada indivíduo de modo peculiar, a razão é a faculdade das ideias e do pensamento própria do grupo ou da comunidade social. Kant explica: “Todo o nosso conhecimento parte dos sentidos, vai daí ao entendimento e termina na razão, acima da qual não é encontrado em nós nada mais alto para elaborar a matéria da intuição elevá-la à suprema unidade do pensamento.” (1980, p. 355-356). Nesse desdobramento está pressuposta uma psicologia da aprendizagem que atribui relevância à unidade de sentidos e intelecto para formar o conhecimento e elevá-lo à mais alta racionalidade do pensamento.

Diante desses pressupostos epistemológicos, podemos nos perguntar: quais são as consequências éticas do fenômeno do ensino e da aprendizagem? Kant indica que o

desenvolvimento das habilidades e das competências emocionais e intelectuais do aluno passa primeiramente pelo entendimento e, somente depois, alcança a racionalidade plena. O entendimento das regras antecede a capacidade de pensar os princípios. Dito de outro modo, a racionalidade consiste no poder da unidade das regras do entendimento aos princípios. (1980, p. 359). Não basta, portanto, o aluno entender as palavras ou os conceitos, é necessário que os conceitos venham acompanhados da experiência, das referências sensíveis. Precisa haver relação entre maturidade psicológica e intelectual e o nível de complexidade da informação pedagógica. A aprendizagem exige uma introdução progressiva nas questões e nos problemas, objetos de estudo, pois há um jogo entre o abstrato e o concreto que precisa ser considerado, embora a realidade do ambiente de aprendizagem mude no tempo e no espaço. Hoje, por exemplo, a ordem de complexidade dos programas de aprendizagem deve focar mais o acesso às informações do que a “transmissão” dos conteúdos. O que permanece como válido para toda situação pedagógica é a capacidade de análise, de síntese, de interpretação, enfim, de entender e de pensar os fenômenos.

É possível ensinar ou só é possível aprender?

Saber o que o aluno pode ou deve aprender é uma questão, ao mesmo tempo, ética e política. A partir de que critérios o professor pode propor e desenvolver determinado tipo de ensino e de aprendizagem, afirma-se que a escola reproduz a sociedade, os interesses das classes dominantes. Sem dúvida, em termos institucionais isso é verdade, mas sempre há a possibilidade ou o espaço livre da sala de aula e a relação direta entre o professor e o aluno para exercitar o espírito crítico. Por isso, observa-se que, quando o ensino segue um padrão crítico, mesmo na escola conservadora (por

natureza), pode surgir o espírito revolucionário. Kant admite que a aprendizagem consiste na assimilação da experiência pessoal e dos outros e, ainda, dos conceitos tanto em relação aos conhecimentos provenientes *a priori* (matemática, princípios, etc.), quanto em relação aos *a posteriori* (dados, informações históricas, etc.). Todavia, é igualmente famosa e muito repetida a constatação kantiana de que é impossível aprender filosofia sem aprender a filosofar.

Sem dúvida, existem diferenças entre ensinar e aprender disciplinas de treinamento, de sensibilização de determinada questão, de tipos diferentes de conhecimentos (matemática, antropologia, etc.), pois há diferenças entre as modalidades de conhecer, de saber, de pensar e de julgar. Todavia, há uma diferença fundamental entre captar ou apreender determinada informação ou características de um objeto ou fenômeno e o aprender operações como as de conhecer, pensar, filosofar, pesquisar. Kant sublinha o fato de que é decisivo aprender a filosofar e não simplesmente aprender filosofia. O importante é aprender a estudar, a pesquisar, a conhecer e pensar. Há diferença entre um saber crítico e um saber de *conteúdos*. E essas diferenças, além de implicações técnico-pedagógicas, têm também caráter ético. As primeiras, por natureza, são impostas. As segundas visam ao talento, às habilidades e aos desejos de cada um. Embora programas de disciplinas resultem sempre de relações de forças ideológicas, de interesses políticos e pessoais, sempre é possível abrir o espaço para o desenvolvimento do saber individual, para a busca de autonomia teórica e de métodos.

Aprendizagem e autonomia intelectual

Kant, no opúsculo *Resposta à pergunta: que é o iluminismo*, define o iluminismo como a “saída do homem da sua menoridade de que ele é culpado”. Ele entende o conceito

de menoridade como “incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem”. E é culpa própria do ser humano quando se trata de “falta de decisão e de coragem em servir de si mesmo sem a orientação de outrem”. (1995, p. 11). Essas considerações traçam por si um projeto pedagógico. Kant está indicando que a educação, a formação do indivíduo e do cidadão, consiste em buscar a autonomia de decisão e aprender a servir-se do próprio entendimento e do uso privado e público da própria razão. Esse ideal do Iluminismo pressupõe espírito crítico diante das doutrinas, das crenças ideológicas.

Kant observa, em relação ao seu tempo, que não se vivia uma época esclarecida. Mudadas as circunstâncias, considerados os avanços históricos, sociais e políticos, científicos e tecnológicos, porém, o ideal do Iluminismo continua válido atualmente. Ainda somos tutelados, embora de outros modos e de modos mais invisíveis e sofisticados. Paira na cultura atual um manto de manipulação da opinião pública, do gosto, das ideias, apesar de vivermos num mundo multicultural. Não somos suficientemente esclarecidos, isto é, não aprendemos a usar de modo próprio a razão. Nesse sentido, as teorias pedagógicas, umas mais outras menos, dirigem os conteúdos da aprendizagem. Ensinar não é definitivamente um deixar aprender. Ao contrário, é um modo de controlar, doutrinária e ideologicamente, os indivíduos, apesar de toda a consciência crítica que a teoria adquiriu.

A questão da racionalidade, que se efetiva na prática pedagógica, sofre determinações culturais, doutrinárias, filosóficas e políticas que dificilmente os sistemas educacionais conseguem dominar criticamente e examinar com rigor e objetividade. Cada sistema pretende reafirmar suas diretrizes e, conseqüentemente, o sistema sufoca o mundo da vida, das vivências pessoais. E gerações inteiras pensam e agem dentro de padrões comuns invariavelmente ditados pela mídia. Enfim,

uma questão tão ampla e profunda como essa, sob o ponto de vista filosófico, continua sendo um desafio. O ideal iluminista, desde que submetido à revisão crítica, é ainda válido como objetivo e meta da pedagogia que se expandiu em múltiplas direções; fragmentou-se em disciplinas, mas esqueceu de pensar e definir os objetivos de sua ação.

Formação do homem e da humanidade

Para Kant, a razão necessita da educação, e o homem, conforme o texto *Sobre a pedagogia*, é o único ser que necessita ser educado. Tal constatação parece óbvia; no entanto, ela precisa ser aprofundada. Ela indica que a educação é essencial para o homem; sem ela o homem limita-se aos aspectos da animalidade. Só a educação desenvolve o esclarecimento da razão e produz a verdadeira humanidade. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem têm como ideal orientar o ser humano para a realização de suas disposições e fim último. Essa segunda afirmação kantiana justifica a disciplina e a coação, a obediência e a necessidade de cultura, a educação física (entendida no sentido amplo) e, finalmente, a educação moral.

Kant não vê a relação entre educação e experiência sensível como algo secundário. Ao contrário, a busca da autonomia e a responsabilidade de si requerem o entendimento do humano: primeiro, como natureza, depois, como humanidade. Nesse sentido, a experiência acumulada pelas gerações não pode ser simplesmente descartada, o sensível ocupa um lugar especial, embora a supremacia da razão é que deve governar nos sentidos.

Cabe à educação articular os domínios da liberdade e da natureza e, assim, permitir que a educação projete a cultura física e a cultura moral. Só no processo educativo se pode passar do instinto animal para a razão e, igualmente, produzir

progresso. O ser humano, liberto de suas inclinações e caprichos, pode tornar-se verdadeiro humano pela educação. Diante desses princípios e ideias, Kant não tem dúvidas em escolher a Pedagogia como ciência da educação, como processo que permite a efetivação do destino humano.

Entre os diversos aspectos da educação física de Kant, a cultura merece um destaque especial. Se, de um lado, a educação física implica regras e disposições naturais para o desenvolvimento da criança, por outro lado, a cultura já contém elementos da educação moral. Cultura e educação moral exigem capacidade de discernimento, de julgamento, de exame das ações humanas. O julgamento tanto é ético quanto estético.

Finalmente, para Kant, é de suma importância a educação moral. Mas, ela não consiste apenas na aprendizagem de normas e regras, sequer no ensino da virtude. Sua essência reside no desenvolvimento do pensamento autônomo.

Aprendizagem e racionalidade

A filosofia de Habermas, especialmente sua teoria do agir comunicativo, ao destacar as relações entre racionalidade e os processos de aprendizagem, reatualiza o pensamento pedagógico kantiano. Habermas dá ênfase à linguagem como mediação e interação social entre a formação do indivíduo e dos grupos e as relações culturais e sociais. Para ele, conforme o explicitado por Bannell, os sujeitos participantes das instituições “já têm a competência comunicativa necessária para desenvolver processos de aprendizagem”. (2006, p. 15). Trata-se, evidentemente, de uma aprendizagem compreendida num sentido amplo, isto é, abarcando processos de formação social, cultural e científica ou, em outros termos, aproximando a educação do sentido da formação.

Habermas, herdeiro dos grandes temas da escola de Frankfurt e da filosofia moderna com raízes em Kant, Hegel e Marx e, ainda, das preocupações sociais, critica a concepção instrumental da razão, questão já analisada por inúmeros comentaristas. Assim, para desenvolver sua teoria, concebe a racionalidade como algo próximo do uso da linguagem e da comunicação. Por isso, sua concepção de racionalidade tem como objetivo possibilitar a emancipação humana e, nesse sentido, a educação é o elemento principal dos processos de formação e de reprodução social. A educação em geral e o processo de aprendizagem em particular diferenciam-se pelo uso instrumental da razão e pelo uso comunicativo da razão.

A educação sem a atitude crítica, sem a dimensão histórica e social do pensamento, do conhecimento, cai naquilo que é descrito por Weber como processo de racionalização que, por sua vez, opera sem reflexão e sem o exame ético dos valores e das crenças. Nesse sentido, é possível distinguir o princípio da racionalidade da categoria operacional da racionalização. Enquanto a racionalidade, no nível teórico, informa e determina os objetivos, as metas e as ações educacionais, a racionalização efetiva os processos reais da prática educativa. Desse modo, como Weber demonstrou, a racionalidade instrumental produziu uma racionalização da vida social que eliminou o debate sobre os objetivos, os valores, as crenças dos processos de aprendizagem. O domínio da razão volta-se exclusivamente para os conhecimentos das disciplinas científicas. A educação e a pedagogia em geral tornaram-se instrumentos ideológicos dos sistemas econômicos e políticos.

Habermas, com a distinção entre sistemas (econômicos e políticos) e mundo da vida, recupera as experiências, as vivências, a compreensão mútua entre os interlocutores, a natureza e a vida, enfim, a ação humana, desde a ação em geral até a ação linguística. Nessa perspectiva, a argumentação

e a linguagem tornam-se elementos fundamentais de qualquer processo de aprendizagem. E, mais ainda, a questão epistemológica da aprendizagem adquire uma radical dimensão ética.

A teoria do agir comunicativo centraliza suas investigações em torno da ação, do mesmo modo que as teorias pedagógicas são, num sentido geral, também teorias da ação. Mas não se trata mais da ação puramente estratégica e normativa; ao contrário, a ênfase cai na ação social, comunicativa. E se é verdade que muita ação pedagógica pode ser dramática, ou seja, chamar a atenção sobre o sujeito que fala, que controla, que impõe, também é verdade que a ação comunicativa, mediada pela linguagem e pelo diálogo, busca o entendimento mútuo e, em consequência, a aprendizagem supera as oposições tradicionais entre professor e aluno. Assim, as condições de possibilidade de um ensino consciente, reflexivo, democrático correspondem às possibilidades de uma aprendizagem contínua ou processual e global, isto é, que abarca, ao mesmo tempo, aspectos éticos e epistemológicos. O ensinar e o aprender transformam-se em relação reflexiva com o outro e com o mundo.

Entretanto, a racionalidade comunicativa, no domínio da educação e da pedagogia, não atinge os fins e os interesses desejados de modo pleno. Essa racionalidade precisa desdobrar-se numa racionalidade ética e formativa. Nesse sentido, a teoria de Habermas precisa ser completada pelo aprofundamento do agir formativo, do agir que não se contenta apenas com a busca do acordo e do consenso, mas que implica a realização dos ideais contidos no conceito de formação. A comunicação entre as pessoas é um passo decisivo, todavia não suficiente em termos pedagógicos. A pedagogia visa à formação dos indivíduos e dos cidadãos. Pode alegar que estabelecer relações reflexivas com o outro e o mundo já é um modo de aprendizagem e, igualmente, o início

da formação. Na realidade, o sentido pedagógico exige fins e objetivos com caráter ético, além de metas políticas e sociais.

Diante disso, a complexa teoria do agir comunicativo de Habermas pode ser base para uma nova teoria da aprendizagem, especialmente no que diz respeito aos seus pressupostos éticos e epistemológicos. Ela contém elementos que, desenvolvidos, como no caso dos valores éticos e estéticos, fornecem padrões educacionais válidos para diferentes contextos socioculturais. Nesse sentido, não se trata mais de padrões impostos ou dogmáticos nem de padrões absolutamente subjetivos, mas de padrões respaldados pela reflexão, pela busca do consenso, portanto fundados cognitivamente em critérios. Nessa perspectiva, a aprendizagem consiste numa melhor compreensão do outro, do mundo, da realidade. Em termos mais específicos, para Habermas, o conhecimento é uma das funções dos processos de aprendizagem. Mas, a aprendizagem não é só de conhecimentos. Ela engloba condutas, habilidades, competências, valores, crenças e toda ordem de práticas do mundo da vida. Ela articula o mundo objetivo da informação com o mundo subjetivo da experiência, das vivências, dos saberes. (2004, p. 18-25).

Isso significa que os processos de aprendizagem vão além das condições linguísticas. O corpo aprende. O gesto sabe e expressa. As atitudes ou condutas também falam ao seu modo. Desde que mantenha referência ao mesmo objeto, a aprendizagem pode ocorrer de diferentes modalidades e determinada por inúmeras variáveis, com ênfases diversas, ora sob o poder da percepção, ora da memória, ora das motivações psicológicas conscientes ou inconscientes. Em todo caso, o ser humano encontra-se no mundo de tal modo que ele está num contínuo processo de aprendizagem: primeiro, do próprio mundo, segundo, dos outros e das coisas que o cercam.

Nesse modo radical de entender a aprendizagem, é preciso explicitar a racionalidade que expressa seus resultados e especialmente a mediação da linguagem. A vida humana é um aprendizado mútuo. O diálogo entre as pessoas permite aprender sempre algo do mundo e, ao mesmo tempo, rever o que já se sabe, mudar de opinião. Nesse sentido, os discursos rompem as barreiras das situações individuais e culturais e tornam-se meios pragmáticos formais de comunicação racional. Habermas mostra a relação complementar entre estrutura discursiva e reflexão, entre o discurso racional e a ética, pois a reflexão supõe o mínimo de consciência moral. Habermas, em *Verdade e justificação*, também expõe as estruturas racionais centrais: a racionalidade discursiva e reflexão, a racionalidade epistêmica, a racionalidade teleológica e a racionalidade comunicativa. (2004, p. 99-109). Diante desse rico material teórico, presente na reflexão de Habermas, é possível propor uma racionalidade ética e formativa para redimensionar a questão do ensino e da aprendizagem, além de suas explicações empíricas.

Enquanto Kant nos permite a possibilidade de justificar uma teoria do ensino e da aprendizagem, a partir das ideias centrais de sua filosofia, além das considerações específicas que ele desenvolve sobre educação, Habermas, igualmente a partir da teoria do agir comunicativo, revista criticamente, permite-nos deduzir uma teoria do ensino e da aprendizagem integrada com o atual momento social e histórico. Somos seres racionais porque capazes de conhecer, de falar e de agir, mas principalmente porque o agir comunicativo pode estar sublinhado pela prática da argumentação, do diálogo voltado para o entendimento mútuo, para a busca da verdade como critério de consentimento.

Se a racionalidade de uma pessoa depende de sua capacidade reflexiva que determina a responsabilidade de suas afirmações, se a racionalidade se constrói a partir de

juízos e proposições, e implica uma intenção e uma orientação para o entendimento, é óbvio que essas modalidades racionais desembocam necessariamente numa racionalidade ética que constitui as diferentes modalidades de aprendizagem.

Ética, informação, conhecimento e aprendizagem

Nenhum período da História dispõe e torna tão acessível a informação quanto nossa época. Esse dado certamente influi no desenvolvimento do conhecimento, nos processos de aprendizagem e, em consequência, torna-se cada vez mais relevante o exame das implicações entre ética, ensino e aprendizagem.

Repete-se com frequência que informação não é conhecimento. No entanto, não se analisam as conexões entre informação e conhecimento e são ainda insatisfatórias as explicações de como a informação se torna conhecimento. As teorias da aprendizagem examinam de modo expresso a questão, porém ela envolve tantos aspectos e uma tal complexidade que é difícil elucidá-la por completo. Os sistemas filosóficos e as teorias epistemológicas, como a de Kant e a de Habermas, geralmente oferecem uma explicação implícita da aprendizagem do conhecimento. Em vista disso, é preciso considerar que não são os textos dos filósofos sobre ensino ou educação que resolvem esse problema. Ao contrário, a verdadeira contribuição das filosofias, das éticas e das epistemologias está no cerne da obra dos filósofos. Dela podem ser deduzidas as premissas para propor uma teoria do ensino e da aprendizagem com caráter ético-epistemológico. Assim, pode-se derivar das críticas kantianas e da teoria do agir comunicativo de Habermas uma teoria da educação e da aprendizagem, mas essa é uma tarefa que exige um longo trabalho teórico e prático de elaboração.

A informação assimilada produz conhecimentos. Entretanto, é preciso explicitar em que consiste o processo de assimilação. Esse processo psicológico consiste no desenvolvimento de operações mentais que vão desde a reflexão até o pensar, e que, portanto, realiza mudanças na consciência humana. Assim, esses processos de assimilação, acumulação, integração, etc. efetivam dialeticamente a mediação entre a informação e o conhecimento. Cada um deles possui características específicas, embora algo seja comum a todos eles. De um lado, a informação objetiva-se nos conceitos, nos enunciados, nos discursos, e, ainda, nos signos, em imagens, códigos, falados e escritos e, mais, na institucionalização da informação, por exemplo na escola, em seus planos, currículos, disciplinas e outros meios. De outro lado, o conhecimento propriamente dito implica a experiência subjetiva de cada indivíduo, as vivências, a memória, as interações entre o sujeito e o mundo. Nesse sentido, empregando duas categorias de Habermas, podemos concluir que a informação pertence ao sistema e o conhecimento ao mundo da vida, embora, na ordem prática, seja impossível separarem-se essas duas esferas. E é exatamente a mediação entre informação e conhecimento que podemos chamar, em determinadas situações, de aprendizagem. Desse modo, a aprendizagem transforma a informação em conhecimento. E as teorias da aprendizagem nada mais fazem do que tentar explicar as mudanças de conduta efetivadas no deslocamento e na fusão entre a informação e o saber. Dessa contingência surgem as diferentes teorias como a *gestalt*, a *behaviorista*, a construtivista, a psico e sociocognitivas, a sociointeracionista e outras.

O conceito de conhecimento envolve tanto o conhecer pessoas, objetos, lugares, quanto o saber fazer e, principalmente, envolve o conhecimento proposicional, isto é, a relação experiencial do mundo, indireta ou por meio dos

enunciados. De fato, o conhecimento proposicional é aquele que nos permite contato com os outros e o mundo, pois o conhecimento que resulta da experiência não pode ser comunicado a não ser mediante proposições ou enunciados. Em vista disso, a linguagem e a argumentação tornam-se, na relação intersubjetiva, com caráter ético e epistemológico, a base do entendimento dos fenômenos de ensino e de aprendizagem.

Os possíveis níveis de aprendizagem são difíceis de ser classificados, uma vez que podem ser conscientes ou inconscientes, ativos ou passivos, tenham eles, ao mesmo tempo, caráter ético e estético. Aprendizagem implica mudanças, e essas resultam de escolhas, decisões e ações. E tudo que orienta o ser humano no mundo tem suporte ontológico, ético e epistemológico. Portanto, não é apenas em certas instituições, como é o caso da avaliação, que se evidenciam as consequências morais e éticas. Independentemente dos objetivos ou motivos, dos fins e dos meios, das percepções e das abstrações, todos os processos de ensino e de aprendizagem lidam com valores (virtudes), normas e deveres, responsabilidade e autenticidade.

A moral e a ética não são apenas objeto de aprendizagem. A própria aprendizagem é fundamentalmente moral e ética. A educação moral e ética, e igualmente epistêmica, não depende do falar sobre determinados temas e argumentos em sala de aula. Já os atos de ensinar e de aprender, em si são atos que possuem uma radicalidade ética e epistemológica, enquanto atos fundadores do processo de aprendizagem e educativo.

Referências

BANNELL, R. I. *Habermas e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRECO, J.; SOSA, E. *Compêndio de epistemologia*. São Paulo: Loyola, 2008.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valério Rodhen e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. *Logique*. Paris: Vrin, 1966.

PINHEIRO, C. de M. *Kant e a educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul: Educs, 2007.

RODHEN, V. *Interesse da razão e liberdade*. São Paulo: Ática, 1981.

NOTAS SOBRE ÉTICA E RELIGIÃO

Derrida afirma que o “conceito de religião implica uma instituição suscetível de ser separada, identificada, circunscrita, e associada em sua letra ao *jus* romano, não é evidente sua relação essencial com a fé, tampouco com Deus.” (2000, p. 48). O mesmo se pode dizer das relações entre moral, ética e religião. Nem toda a moral tem sua gênese circunscrita na esfera religiosa. São possíveis condutas morais autônomas dos princípios e dogmas religiosos. Por isso, neste ensaio, tomamos como base a experiência religiosa sem examinar a questão da necessidade e da universalidade como fundamento da moral. Assim, como religião, no sentido antropológico, é um fenômeno que pode ser distinto da fé e do conceito de Deus, a ética e a moral apresentam-se em múltiplas teorias e práticas morais. Nesse sentido, a investigação das relações entre ética, moral e religião envolve um universo conceitual, isto é, diversos outros conceitos complementares devem ser considerados. Portanto, em síntese, o ponto de partida deste ensaio consiste na constatação de que há uma gênese comum de ética e religião no tempo e no espaço histórico e de que existem interferências mútuas entre esses dois fenômenos, embora eles possam, em determinados momentos, ser autônomos. Nem sempre é possível traçar fronteiras objetivas entre os tipos de ações humanas, porque conexões entre ambas são reais. Histórica e sistematicamente, ética e religião oferecem pontos de divergência e de convergência entre ambas.

Derrida aponta para a possibilidade de distinguir entre religião, fé e Deus, pois entre esses conceitos nem sempre há identidade ou coincidência. A eles podemos acrescentar outro conceito, o de espiritualidade, mais amplo e nem sempre sinônimo de religião. Do mesmo modo que é problemática ou meramente operacional a distinção entre ética e moral, na medida em que a ética designa as teorias, ou, ainda, as doutrinas, sobre a moralidade, e a moral indica os costumes e as condutas relacionadas com as normas sociais, a religião implica valores e códigos que, com caráter moral ou não, sofrem mudanças com o processo de secularização.

Historicamente, os modelos morais foram construídos sobre o primado da religião, no seu sentido mais amplo, embora, para nós, o Cristianismo, nas vertentes do Catolicismo e do Protestantismo, esteja mais perto de nossa experiência ético-cultural. Assim, apesar das distinções atuais entre ética e religião, persistem fortes elos de ligação, de interferências mútuas entre as duas esferas. Em vista disso, esse ensaio pretende questionar especialmente os graus de identificação e as diferenças entre moralidade e religião. O objetivo, portanto, incide sobre a elucidação de questões filosófica, teológica e antropologicamente do agir humano.

A questão das relações entre moral e religião, especialmente hoje, é ampla, complexa e polêmica. As teorias éticas, desde Kant, tendem a examinar a moralidade apenas sob o aspecto filosófico; entretanto, milhares de pessoas no mundo seguem práticas morais de influência religiosa. As culturas orientais, por exemplo, tendem a diluir num só movimento a experiência moral e a mística. Para o budismo, explica Gómez-Héras, a religião tende a libertar o homem da dor e da paixão mediante uma ascese moral de autoeducação, que consiste na iluminação meditativa e de autodomínio. (2003, p. 93). Apesar dessas menções, no presente caso, o estudo limita-se a considerar alguns aspectos da questão na

perspectiva da moral e da religião cristã e concentrar-se em apenas alguns itens e em alguns autores, como Kant, Weber, Levinas, Lacan.

Ética e visões de mundo

Marchionni, em *Ética: a arte do bom*, observa que os habitantes do planeta se distribuem em três grandes visões do mundo. Essas visões ou filosofias são: a) Ética cósmico-espiritualista (Hinduísmo, Budismo, Xintoísmo, Confucionismo, etc.); b) Ética religiosa (Judaísmo, Cristianismo, Islamismo); c) Ética materialista (positivismo, marxismo, freudismo, existencialismo, etc.). (2008, p. 9). Embora possam ser questionadas essa classificação e nomenclatura, o esquema serve para dar uma ideia das diferentes posturas ético-religiosas sobre o bem e o mal, o amor, a vida, a morte, o próximo, a felicidade, etc.

Nesse contexto, a ética religiosa, a das três grandes religiões apontadas, apresenta uma clara dimensão de racionalidade. De um modo ou de outro, ela sempre esteve envolvida no debate entre fé e razão. Para tanto, basta observar que cada uma dessas religiões possui um anúncio moral que “decorre não apenas dos mistérios revelados nas Escrituras e estudados em teologia sob o signo da Fé” (2008, p. 9), mas, também possuem uma racionalidade filosófica. Marchionni, em seu estudo, diferentemente de outros autores, aceita o fato de que a razão teológica e a razão filosófica não se negam mutuamente. Ao contrário, podem coexistir e, nesse sentido, a ética de caráter religioso tem origem, ao mesmo tempo, na teologia e na filosofia.

Marchionni, entretanto, deixa de considerar que também a ética (designada por ele) materialista ou racionalista, e que poderia ser chamada mais adequadamente de ética filosófica, também possui uma relação com a religião. Se a filosofia

ocidental sempre esteve ligada à religião, se ela, como afirma Heidegger, é uma *onto-teo-logia*, então a ética metafísica tem algo de religioso. Portanto, algumas teorias éticas nascem do pensamento filosófico denso, forte, e outras nascem de visões de mundo ou de um conceito amplo de filosofia. A ética filosófica ocidental sempre esteve amarrada à filosofia, e esta à dimensão religiosa. E, num sentido amplo, essa ética assumiu um caráter edificante, afirmativo, positivo diante da vida e, defendendo, por exemplo, posições contrárias ao suicídio.

O mundo aético dos deuses

A mitologia grega, como a de outros povos, está povoada de deuses, semideuses e heróis. O significado etimológico do termo mito, de origem grega, está perdido no passado remoto da Grécia antiga. Apesar disso, são muitas as possíveis definições de mito. Fernando Pessoa, num verso, de *Mensagem*, diz: “O mito é o nada que é tudo.” (1965, p. 73). Nada e tudo, dois conceitos contrários, dialéticos, afirmam radicalmente o caráter do mito vivido, o estado mítico da pessoa que crê e pratica algo sem se dar conta, sem saber que é mito. O mito vivido, não o narrado, o tornando lenda, é absoluto. Numa outra perspectiva, para o antropólogo Claude Levi-Straus, o mito é uma história fantástica, considerada como irreal, mas que atrai as pessoas, expõe e examina problemas reais e que “se transforma, não no tempo, mas no espaço”. (1976, p. 261).

Apesar da complexidade nas definições do conceito de mito, ele tem como característica, na Antiguidade, um sentido normativo, educativo. Ele celebra um modo de conhecer os humanos e o mundo, canta a glória e a nobreza. Apresenta visões e projeções de desejos, temores, angústias, medos, esperanças e explicações da vida e do universo, obviamente antes da teoria e sem recorrer a ela. Em linhas gerais, dito de

modo condensado, a mitologia é uma forma de conhecer o ser humano em sua dimensão de animal *symbolicum* e não apenas do ser humano lógico ou racional.

Para Vernant, os mitos apresentados nos textos literários, especialmente em Hesíodo e em Homero, não esclarecem a origem dos deuses nem seu estudo dá conta da etimologia dos nomes dos deuses. (1992, p. 19). Vernant ainda lembra que os deuses não são eternos, mas apenas imortais. Nesse sentido, estabelece-se um conflito entre as imortalidades dos deuses e a finitude humana. Os deuses vivem uma eterna juventude, apesar de não serem todo-poderosos nem oniscientes. Possuem formas particulares de saber e de poder, mas, apesar disso, vivem em conflitos permanentes. Diante dessa situação, é possível observar e buscar um sentido para o fato de os deuses não possuírem obrigações éticas. Não se exige dos deuses, como dos humanos, um agir moral. A eles é permitido praticar traições, ambições e outras condutas interditas aos humanos.

Entre outras características da religião mítica, com implicações nas relações entre moralidade e religião, deve-se recordar que ela não é dogmática nem possui um clero. Na religião grega são os magistrados que realizam sacrifícios e fazem orações. É o pai de família que conduz e preside os cantos que ordenam as normas sociais, morais e jurídicas. Em outros termos, a religião mítica confunde-se com a cultura e reflete a fraqueza humana diante de dois poderes da natureza e dos deuses. O que mais importa é o divino que está presente em toda parte, pois os deuses habitam com os homens e estão presentes na montanha, no rio, nos bosques, em todos os seres. Mais especificamente, os deuses gregos são humanos, falam, choram, brigam e possuem defeitos e deveres. Combatem ao lado dos guerreiros em campos opostos. Assim, como exemplo retirados das epopeias, Atenas, Hera e Posidon

defendem os aqueus, e Apolo, Ares e Afrodite defendem os troianos.

Essa aproximação e, ao mesmo tempo, distância entre humanos e deuses revelam-se de diversos modos. Um deles é a exigência de padrões de comportamento ético para os homens e não para os deuses. Basta analisar os mitos presentes nas tragédias para perceber isso com clareza. A respeito do mito de Protágoras, de Platão, no diálogo, com o mesmo nome, Zingano comenta que o conhecimento moral é o elemento crucial para a boa decisão política. Decisivo não significa aqui saber manejar uma arma, mas saber se deve combater. (2009, p. 10). Não importa apenas o fazer, mas o agir. Por isso, na análise desse mito realizada por Patocka (1999), observam-se três dimensões da vida humana: a ordem natural (Epimeteu), a ordem da sabedoria prática (Prometeu) e a ordem da virtude e da excelência (Zeus). Nesse aspecto, Platão introduz no mito, na medida em que o usa para refletir, uma dimensão moral.

De tudo isso, podem ser tiradas algumas conclusões. Primeiro, o mundo dos deuses não precisa ser ético, porém o mundo humano precisa. Segundo, os mitos estão povoados de deuses, semideuses, heróis, sátiros, ninfas, musas, graças que expressam modelos de condutas que merecem ser premiadas ou castigadas, conforme o caso. Embora o rito das festas, articulado aos mitos, se modifique com o tempo e os costumes, os gregos, por exemplo, recolhiam as mulheres à vida doméstica e admitiam um tipo de escravidão. Nesse sentido, a mitologia tem muito a ensinar sobre a gênese comum da moral e da religião e, igualmente, sobre as contingências históricas dos modelos morais. Alguns detalhes antropológicos são básicos para se entender a complexidade e a finitude humana. Sabemos, por exemplo, que só determinados ritos nos festivais de Adonia tinham o poder de deliberar o desejo sexual das mulheres. Esse e outros

exemplos servem para apontar os percalços do percurso da moral afirmativa que sempre está moldada aos padrões de cada época. Assim, o confronto entre a liberdade dos deuses e os deveres morais dos humanos, no início da civilização ocidental, estabelece a necessidade de entender o desenvolvimento das culturas e nelas as relações fortes que sempre existiram entre ética e religião.

A gênese comum da moral e da religião

Nos primórdios de nossa civilização, explica Cirne-Lima, o Dever-Ser, o Bem e o Mal, as recompensas das boas ações e as penas dos delitos, temas centrais de ética, emanam da família, são determinados pelo canto que o pai de família entoava ritualisticamente em torno do fogo sagrado do lar. (1996, p. 169). O estudo da família antiga mostra como as normas de conduta tinham, ao mesmo tempo, caráter religioso, social e jurídico. Hoje vivemos um momento oposto ao mundo primitivo, vivemos a fragmentação da realidade, a especialização dos saberes e, desse modo, além de não enxergar os elos de ligação da corrente dos fenômenos sociais, proclamamos o isolamento de cada fato ou evento.

Para aprofundar o argumento da gênese com o da moral e o da religião, é útil a leitura de Coulanges, em *A cidade antiga*, em que descreve como a religião é o principal elemento de constituição da família antiga. Ela é a gênese do casamento, dos laços de parentesco, dos direitos de propriedade, de sucessão, da autoridade e, em consequência disso, da moral. “É natural que a idéia de moral tivesse tido seu começo e seu progresso nos mesmos ternos da idéia religiosa.” (2004, p. 96). Portanto, a partir da família e do papel do pai de família, mediante a ação das crenças religiosas domésticas, surgem os primeiros deveres morais. É a religião que vigia os costumes, que prescreve os deveres da mulher e

dos filhos, embora ignore, por exemplo, muitos aspectos, como a caridade, entre esses deveres, que mais tarde vieram a ter grande importância com o Cristianismo.

O que aconteceu com a família vale também para o surgimento da cidade. Coulanges mostra como os deuses da religião familiar saem de casa e passam para a religião da cidade e se tornam base do desenvolvimento da sociedade humana. Trata-se obviamente ainda de uma religião sem profetas e sacerdotes, mas que dá sentido moral à constituição das fratrias e das tribos que constituem a cidade. Assim como as famílias tinham seu chefe, seus deuses e seu lar, também a cidade tem seus deuses e seus altares. Com as regras de organização doméstica e civil, com os direitos de propriedade, com os preceitos morais surgem as normas legais e sociais. “A cidade é a associação religiosa e política das famílias e das tribos” e acrescenta: “A urbe é o lugar de reunião, o domicílio e, sobretudo, o santuário desta sociedade.” (2004, p. 142). A própria fundação da urbe, distinta inicialmente da cidade, é um ato religioso.

Para entender a análise histórica de Coulanges, é necessário ter presente que, entre os gregos, os romanos e os hindus, a lei surge como uma parte da religião. “Os antigos códigos das cidades reuniam um conjunto de ritos, de prescrições litúrgicas, de orações e, ao mesmo tempo, de disposições legislativas.” (2004, p. 202). Nesse sentido, a obra de Solon é, ao mesmo tempo, código, constituição e ritual. Cícero procede da mesma maneira em suas leis, ao considerar conjuntamente os aspectos morais, políticos e religiosos. Em outros termos, para os antigos, as leis provêm dos deuses, e elas têm um caráter formativo e religioso. Já Platão, em seus diálogos, ensina a obedecer às leis. Portanto, o direito nasce não da noção de justiça, tão fundamental para a ética de hoje, mas do entrelaçamento entre religião e moral.

Essa situação inicial de fusão entre norma moral, religiosa e jurídica, com o passar do tempo adquire, especialmente na modernidade, além de distinções teóricas, separações de ordem prática. Vive-se contemporaneamente a ilusão de que essas esferas são autônomas, de que a interferência de uma em outra é mínima ou quase nula. Hoje, com o avanço da ciência e dos debates sobre Deus e a religião, da parte de alguns cientistas, usamos, por exemplo, o argumento da necessidade para negar a doutrina da criação. Esquecemos que a criação, na visão teológica cristã e fundamentada, pode ser um ato gratuito.

A própria filosofia, a partir dos postulados kantianos, no dizer de Eagleton, contrasta a visão ética do passado em favor da forma de viver prazerosa em benefício de uma moral do dever. (2011, p. 13, 51). Em todo caso, de um modo mais complexo, continuamos observando na sociedade conexões entre ética e religião. Conhecimento científico, formas políticas, como liberalismo ou socialismo, não existem em estado puro, absolutamente separadas das demais esferas culturais da sociedade.

Moral e teologia

O termo teologia está ligado intimamente ao estudo do Cristianismo e pode ser definido como ciência da fé. Entretanto, o conceito aparece já em Platão, em *A República* (II, 379 a), com o significado de estudo dos mitos e dos deuses e, conforme Fries, representa a passagem do mito ao *logos*. (*Dicionário de teologia*, v. 5, 1987, p. 297). Portanto, a noção de teologia percorreu um longo percurso de significados até hoje. Fala-se em teologia cristã, católica ou protestante e, também, em teologia umbandista, muçulmana ou com outras designações. Porém, o que interessa aqui é examinar como moral e ética se relacionam com teologia e, assim, como o

fenômeno religioso. A teologia deve ser vista como uma investigação racional e, na perspectiva cristã, fundada na revelação, pois tem como objeto de estudo Deus, a fé, a espiritualidade, os textos sagrados. O conceito de religião é mais amplo do que o de teologia e, nessa perspectiva, aponta para o fenômeno ligado a práticas milenares vinculadas ao sagrado, ao divino, à transcendência.

As religiões podem ser examinadas racionalmente pela filosofia, pela ciência e pela teologia. Dentre os estudos teológicos, encontramos, em geral, a disciplina Teologia Moral que investiga a moral fundada em princípios religiosos. Nesse sentido, para elucidar a questão em exame, podemos distinguir o uso dos conceitos de religião, teologia, ética e moral. Na medida em que esses conceitos são explicitados, embora as distinções sejam problemáticas, deixamos de confundir religião com moralidade ou o bem e o dever; ao mesmo tempo, admitimos seus graus de relações. O que está em jogo, nas relações entre moral e teologia, é o caráter religioso dos valores morais, a análise teológica da moralidade dos praticantes de uma determinada igreja ou simplesmente o exame das relações que implicam diálogo entre o homem e a divindade. Nesse tipo de exame, especialmente no caso do Cristianismo, a fundamentação da fé pressupõe um ideal de moralidade descrito no Novo Testamento. Se, de um lado, Deus toma a iniciativa de salvar os humanos, de outro lado isso pode significar que os homens são autônomos diante da sabedoria da ação divina.

Numa perspectiva histórica, é impossível separar a moralidade e a religião, numa perspectiva histórica. Porém, numa visão sistemática e atual da questão, é óbvio que alguém pode possuir uma moral, independentemente de ser ou não religioso. Todavia, é fato que milhares de pessoas no mundo praticam, de modo superficial ou autêntico, uma religião e, desse modo, são afetados por ela.

Feitas as ressalvas, fala-se, por exemplo, da moralidade cristã, como objeto da teologia moral. Não há dúvida de que a doutrina cristã influenciou as condutas e os valores morais e até as teorias éticas da metafísica. Ela apresenta Jesus Cristo como guia da ação humana e, desse modo, envolve conceitos próprios como os de graça, redenção, fé, esperança, caridade e, ao lado de outros conceitos clássicos, como o bem, a virtude, a prudência, que incidem sobre os comportamentos dos fiéis. Nesse sentido, a ética racional dilui-se na moral do crente, embora a ética racional, por exemplo, em Kant, possa ter sua gênese, ao menos em alguns aspectos, no pietismo religioso. A diferença reside na justificação, pois a ética cristã reconhece sua validade, nas normas de Deus, da revelação e do magistério da Igreja, enquanto a ética racional busca seus critérios de validade na razão.

A religião ou a moralidade religiosa, fundada na doutrina teológica, convida os homens a viverem segundo um ideal determinado. Esse ideal determina a moralidade dos atos humanos, dá sentido à vida, promete recompensas na terra e no além. Se a religião, como o termo diz, pretende religar, numa atitude de devoção e de piedade, os homens a Deus, e se a religião pode ser considerada, sob o ponto de vista sociológico, uma comunidade moral, é natural que os estudos teológicos assumam a orientação de uma moral com bases religiosas e não simplesmente filosóficas. Por isso, as relações entre moral e teologia adquirem características doutrinárias diferentes das teorias éticas, com caráter filosófico. Ética e religião são domínios distintos, embora entre eles a prática moral estabeleça naturalmente alguns laços.

Todavia, mesmo em relação às teorias éticas, os pressupostos teológicos podem exercer influência e condicionamentos. A concepção moral das análises teológicas depende do núcleo doutrinário teológico. Além das éticas inspiradas na fenomenologia, na hermenêutica, no

existencialismo, no marxismo e no niilismo, também a ética da filosofia analítica relaciona-se com a teologia moral.

Kennedy (2000), mostra que terminologia e método analítico podem ser úteis à teologia moral. Os procedimentos analíticos podem evitar erros e contribuir na argumentação ética da teologia moral. Segundo ele, autores como Elizabeth Anscombe e Alasdair MacIntyre, católicos, com seus estudos de ética podem mudar os rumos da própria ética e influenciar a teologia moral. Para Kennedy, Anscombe viu que o pensamento utilitarista de Sidgwick, com a invenção de seu *consequentialism*, poderia entrar em confronto com as fontes tradicionais da moral. (2000, p. 122). Procedendo assim, esses autores ilustram como as relações entre ética e teologia moral estão próximas e influenciam-se mutuamente graças aos pressupostos filosóficos e teológicos adotados. Apesar das diferenças de âmbito entre ética e teologia relativamente aos padrões de racionalidade vigente, é possível estabelecer diálogo entre esses domínios distintos.

Em conclusão, a teologia moral do Catolicismo articula-se em torno da metafísica e de conceitos como o de lei ou direito natural. Já a vertente protestante parte mais de um núcleo humanista e da teologia da História. Assim, entre a teologia moral católica e protestante, em linhas gerais, observamos pontos comuns e diferentes. No pensamento de Lutero e de Calvino, as relações entre fé e obras pressupõem concepções distintas daquelas dos católicos. Lutero refuta a ética do dever e da obrigação a favor de um agir moral livre e espontâneo em relação a Deus. Com a Reforma e a Contrarreforma, na modernidade, a moral cristã abandona a ética das virtudes vigente na Antiguidade e a substitui pelo moral da responsabilidade. Nesse sentido, conforme aponta Weber (1985), no mundo moderno determinado pela subjetividade, isto é, por um novo conceito de racionalidade, especialmente no Protestantismo, surge uma estreita relação

entre capitalismo e questão moral, relação essa que é passada por uma moral bastante comum.

Normas morais e normas religiosas

Antes de examinar brevemente as relações entre moral e religião, a partir de diversos autores, talvez seja oportuno proceder a algumas distinções. Assim, para melhor esclarecer as relações entre ética e religião, torna-se necessário distinguir as normas com caráter moral daquelas com caráter religioso. Partindo do fato de que toda religião traz consigo uma prática moral, isto é, princípios e preceitos que orientam a ação, é oportuno caracterizar os campos morais e religiosos, para esclarecer, com maior justeza, o que os une ou os separa em termos éticos.

As normas morais e as normas religiosas, conforme Cenci (2010), compartilham os seguintes aspectos: a) possuem um caráter de auto-obrigação (a pessoa sente-se obrigada a cumprir determinada norma a partir da exigência de sua consciência); b) não dependem de coação externa; c) possuem um caráter de ultimidade (a pessoa tem de prestar contas, em última instância, à divindade). Esses traços comuns entre as normas morais e religiosas distinguem-se pela origem e pela forma de justificação. Cenci afirma que “as normas morais se originam de fontes diversas, ao passo que as religiosas têm como origem a fé do indivíduo em determinados ensinamentos aceitos como provenientes de origem divina, isto é, revelados”. (2010, p. 49-50).

Às vezes, na prática diária, ocorre uma fusão entre normas morais, religiosas e sociais. Estas últimas provêm dos costumes, dos hábitos, dos comportamentos sociais e culturais, mas nem sempre podem ser distinguidas das demais normas. Também as normas jurídicas têm estreita relação com as normas morais, sociais e religiosas. Na realidade, o quadro

de suas características depende de algumas categorias como origem, características internas e externas, destinatários e, finalmente, a instância última de justificação, que pode ser a consciência do indivíduo, a razão, a comunidade, o Estado, a divindade.

A descrição das características das normas morais e religiosas pressupõe que se tenha presente que a norma moral esteja vinculada aos costumes, às práticas sociais e culturais e, portanto, tenha uma dimensão histórica, prescritiva e, ainda, indique como se deve agir em qualquer ocasião. Nesse sentido, a presença da religião varia conforme as circunstâncias sociais e históricas.

Ética e religião em Max Weber

Podemos dizer que em Lutero há o início de um processo de subjetivação moral, mais tarde fundamentado e formalizado racionalmente por Kant. Ambos dão primazia à razão prática. Há uma espécie de sacralização do sujeito moral. O pietismo, por exemplo, enfatiza a piedade do indivíduo e uma vida cristã exemplar. Calvino sublinha o sentimento de gratidão e de vontade de servir a Deus e ao próximo em resposta do indivíduo ao dom da graça divina. Assim, princípios reformados do Cristianismo, novos valores, não mais dogmáticos, fundamentados na vontade divina, dão origem a uma nova teologia moral que, paulatinamente, torna-se não apenas um compromisso moral dos crentes, mas uma ética civil. Em outros termos, a religião fornece uma moral, uma nova prática social e econômica, uma nova cultura centrada na boa vontade e no dever, base da ética das convicções, assim denominada por Weber. Moral e cultura burguesa moderna, religião e estado encontram-se para formar as bases de um sistema sociopolítico.

Nessa perspectiva, Weber, na introdução aos ensaios que compõem *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, menciona, em relação à “mentalidade econômica”, especificamente, “o moderno *ethos* econômico e a ética racional do protestantismo ascético”. (1985, p. 12). Procura, igualmente, estabelecer relações entre a ética econômica e as religiões universais. Embora seu estudo esteja datado, válido apenas para o período histórico observado, ele contribui para mostrar como a ética ou moralidade religiosa estão presentes na produção econômica.

A análise de Weber requer o esclarecimento de pressupostos teóricos. Ele, por exemplo, não examina a natureza da religião. Limita-se a investigar as conexões entre religião e ação humana. Mostra como as vivências e as representações condicionam os indivíduos. A religião não é vista como causa dos processos econômicos, mas como um dos meios de compreensão desses processos.

Weber observa, a partir de informações estatísticas, que líderes empresariais e proprietários de capital são geralmente protestantes e não católicos. Esse fenômeno histórico, entretanto, admite outros fatores, como o do território, da tradição, do ensino e, especialmente, do domínio e da divulgação do protestantismo de Lutero, Calvino e outros líderes diante das ideias e dos procedimentos católicos. Uma vez que fenômeno constatado requer uma explicação, Weber emprega a expressão “espírito do capitalismo”, que traduz “um complemento de elementos associados” à realidade histórica e unidos a “um todo conceptual do ponto de vista de um significado cultural”. (1985, p. 29). Em outros termos, esse espírito resume-se nos lemas: lembra-te que o tempo é dinheiro; que o crédito é dinheiro; que o dinheiro tem natureza prolífica, procriativa e, ainda, que o bom pagador é dono da bolsa alheia; que devem ser consideradas todas as ações que afetam o crédito. Igualmente, outras sentenças ou provérbios

plasmam, nesse caso, não apenas o bom senso comercial, mas um *ethos*. (1985, p. 31). Esse espírito do capitalismo está perpassado pela ética utilitarista. Tudo é útil ao crédito, à honestidade, pontualidade, laboriosidade, frugalidade, enfim, um conjunto de virtudes. “O *summum bônus* desta ética é a obtenção de mais e mais dinheiro, combinada com o afastamento do gozo espontâneo da vida[...]” (WEBER, 1985, p. 33).

Diante da análise de Weber, o que entra em questão é a origem dessa concepção capitalista. Após constatar que sua origem e história são complexas, que passam pela dialética dos salários e do conceito de trabalho, pelas horas de trabalho e de organização da empresa, não é mais evidente a relação entre as ideias religiosas e as normas morais. Tudo se torna matéria de um tipo de racionalismo, e o Protestantismo é apenas um “estágio historicamente anterior” ao desenvolvimento de uma filosofia racional. (1985, p. 50). Todavia, sob essa ética racionalista, encontram-se as concepções de Lutero e de Calvino, embora esses autores não possuam mentalidade capitalista. Trata-se de mostrar como os motivos religiosos ingressaram na cultura moderna. Não afirmamos que o capitalismo é resultado da Reforma protestante, mas apontamos que, numa certa medida, as influências religiosas moldaram qualitativa e quantitativamente o espírito capitalista moderno.

Weber analisa especialmente o protestantismo ascético de Calvino, no século XVII, o Pietismo, o Metodismo e as seitas derivadas do movimento batista. Distingue o exame da teoria ética do estudo da prática moral. Na realidade, está interessado “na influência daquelas sanções psicológicas que, originadas da crença religiosa e da prática da vida religiosa, orientaram a conduta e a ela prendiam o indivíduo”. (1985, p. 67). Depois de resumir algumas teses da doutrina calvinista, quer saber quais suas consequências na conduta ética da vida

cotidiana, pois, para o Calvinismo, não existe conflito entre ética utilitarista e indivíduo. O mundo existe para a glorificação de Deus. Há uma predestinação do homem, segundo a qual Deus escolhe a quem dar sua graça e a eleição para a vida eterna. Esse novo ascetismo, diferente do medieval, produz evidentemente uma conduta ética de efeito psicológico forte na conduta humana.

Também o Pietismo, em suas diferentes manifestações históricas, adota inicialmente a doutrina da predestinação e assume as consequências na prática moral. A doutrina do Metodismo, como o nome indica, procura realizar a conduta certa, metódica e alia a religião emocional com a moral ascética. Enfim, as orientações batistas, junto com os predestinacionistas, procedem à desmistificação religiosa do mundo e valorizam a “luz interior”. O conjunto de doutrinas, dessas tendências religiosas, contribui para formar a ética racionalista protestante, com suas características próprias, diferentes, ao menos em determinados períodos da História ocidental, da ética católica.

Para Weber, o protestantismo em geral, a partir de alguns dos teóricos da teologia moral, elege, como um de seus problemas, a riqueza, em si perigosa, pois a ela estão ligados o descanso, a posse, o gozo, o ócio e a sensualidade. O homem precisa estar seguro de seu estado de graça e, como lhe foi destinado, precisa trabalhar o dia todo. Portanto, a perda de tempo é o principal de todos os pecados. (1985, p. 112). O trabalho é o verdadeiro instrumento ascético. Ele constitui a própria finalidade da vida. O exercício profissional é treinamento moral e “prova de seu estado de graça para a sua consciência, que se expressa no zelo e no método, fazendo com que ele consiga cumprir a sua vocação”. (1985, p. 115). Dessa forma, a condenação ética da riqueza só é possível na medida em que constitui uma tentação para a vadiagem e para o aproveitamento pecaminoso da vida.

A vida puritana favorece a vida econômica racional e burguesa. O ganhar e o poupar permitem “o crescer na graça de Deus”. (1985, p. 126). Para Weber, o espírito moderno do capitalismo implica uma conduta racional que provém da ideia de vocação típica da ascese cristã. (1985, p. 130). Assim, essa análise histórica mostra a complexidade de condições e de elementos que incluem, entre outros, as relações entre ética e religião, os quais estão mediados por diversos outros elementos, desde os econômicos até os culturais. Portanto, nessas relações, há uma complexidade específica para quem deseja ir a fundo na questão e entender como essas relações se constituem de diferentes modos e com distintas características.

Ética e religião em Emanuel Kant

A religião é um tema central da filosofia kantiana. Ao concluir a *Crítica da razão pura* (1781), Kant afirma que o interesse da razão, especulativa e prática, está nas perguntas: Que posso saber? Que devo fazer? Que me é permitido esperar? e, em consequência, o mundo moral, dos fins últimos e da felicidade, é parte integrante de seu pensamento. Na *Crítica da razão prática* (1788), Kant estuda a moralidade em sua plenitude, como autonomia da razão prática e como se estabelece uma relação inevitável entre ética e religião. Em *A religião nos limites da simples razão* (1793), a essência da religião institucionalizada fundamenta-se no imperativo moral que a razão fornece a si mesma. Nesse sentido, a religião, além de não entrar em conflito com a razão, é determinada em sua origem e conteúdo, pela razão. Determinação essa que consiste na própria moralidade. Assim, a moral conduz à religião, embora a religião não possa ser reduzida à moral.

Portanto, as relações entre ética e religião são estreitas e pressupõem a mediação da formação moral da educação, pois,

como Kant afirma, em *Sobre a pedagogia*, o ser humano é o único ente que precisa ser educado. Ele é o resultado de sua educação. Os conceitos de disciplina e de instrução agem coercitivamente para estabelecer os limites da liberdade. Para entender isso, é preciso ter presente que Kant descobre que a autonomia da vontade, base do dever, é o princípio supremo da moralidade. É essa autonomia da vontade que fundamenta o princípio da dignidade humana. O ser humano é capaz de atribuir, via razão prática, à lei moral valor universal. Assim, o conceito de boa vontade, associado ao de dever, mostra que a boa vontade é como tal, porque segue o dever pelo dever e não por outros propósitos ou interesses.

Para entender a posição de Kant em relação à religião, além de conhecer as bases de sua filosofia, é preciso ter presente que o ser humano, sendo racional e educado, possui a disposição para a humanidade. E as disposições naturais estão destinadas a se desenvolver conforme um fim. Desse modo, dito resumidamente, é possível concluir que, de um lado, a religião permite superar o Mal e formar o caráter, e que, de outro lado, as leis públicas determinam a formação da comunidade ética. Kant, em *A religião nos limites da simples razão*, afirma que o conceito de Deus funciona como soberano do mundo, pois “uma comunidade ética só pode pensar-se como um povo sob mandamentos divinos, isto é, como um povo de Deus e, claro está, de acordo com leis de virtude”. (1992, p. 103).

Em síntese, a religião tem sua essência fundamentada no imperativo moral que a razão atribui a si mesma. Nessa perspectiva, a religião está associada à razão, e entre razão e religião não há conflito. Ao contrário, como vimos, a origem e o conteúdo da religião estão desde sempre determinados pela razão sob a forma de moralidade. Por isso, a própria teologia cristã é vista como um conhecimento racional do ser supremo.

Assim, as análises detalhadas do caminho que vai da ética à religião também conduzem a moralidade e a religião às bases da política e da economia. Todas essas instituições estão perpassadas por uma *essência ética comum*. Mas, é preciso destacar que Kant aceita um conceito de religião no sentido ético, isto é, enquanto a religião interfere na consciência humana. Não aceita o conceito social e histórico de religião que está na origem das guerras e da maldade humana. Ele distingue a religião dos favores e a religião moral. A primeira aponta a má experiência. A segunda, a verdadeira, fundada na fé e na razão, consiste no reconhecimento dos deveres como mandamentos divinos.

Em decorrência disso, a teologia, sendo investigação, indaga o conceito de Deus na perspectiva da moralidade, pois, no enfoque teórico, nunca se saberá quem é Deus. Ele não é objeto dado pela experiência, algo existe, mas é válido pensá-lo enquanto é objeto de fé moral.

Ética e religião em Emmanuel Levinas

Entre os filósofos que investigam as relações entre ética e religião, Levinas é o que apresenta um pensamento radical e original. Para ele, a sociabilidade e não a ontologia originam tanto a ética quanto a religião. A ética é apresentada como religião, portanto ambas são anteriores à filosofia e à teologia racional. A ética como religião pressupõe naturalmente que o sentido ético e religioso se dá no face-a-face com o Outro e não apenas no reconhecimento do *alter ego*. Isso implica uma orientação do humano para o Outro que, em seu rosto, manifesta a presença de Deus e é vestígio infinito.

Para entender a equação que envolve os conceitos de ética, religião, Outro, rosto e Deus, é preciso elucidar alguns pressupostos. O pensamento de Levinas tem, como um dos seus elementos de origem, a filosofia de Husserl, que partia

das idealidades da teoria. A atividade transcendental consiste em buscar essas idealidades, isto é, passar do obscuro para a claridade do conceito. Nesse sentido, a filosofia consiste na tematização, na exteriorização de horizontes, pressupostos que as práticas da ciência não explicitam ou admitem de modo ingênuo. O horizonte, ou o contexto, condiciona o conhecimento dos objetos, das idealidades, das essências. Caber ao pensamento filosófico a busca do sentido da objetivação teórica; tematizar o *noético* e, para isso, as definições, depende da linguagem, pois é a ela que estabelece a relação de sentidos presentes na exteriorização e que garante que as coisas não sejam simples fenômenos.

Levinas, com seu pensamento radical, com sua linguagem específica, vai além do fluxo do aparecer, tematiza o fenômeno, e a palavra põe o eu em relação consigo mesmo e com o Outro. O eu é descoberto por aquilo que exprime, pois o falar é sair de si, é objetivar-se, buscar sentido. Nessa perspectiva, Levinas rompe com a concepção comum de religião vista como instituição, transformada em totalidade, relacionada como sagrado. Mostra que a relação ética entre o eu e o outro dá origem à religião. Essa ética como religião é apresentada a partir da ruptura e da crítica do conceito de totalidade da ontologia tradicional. Em *Totalidade e infinito*, Levinas afirma que a ruptura da totalidade “não é uma operação de pensamento”, não se efetiva por distinções, pois “o pensamento consiste em falar”. Nesse aspecto, a religião é o “laço que se estabelece entre o Mesmo e o Outro, sem constituir uma totalidade.” (1980, p. 27). A religião provém da relação ética, do compromisso com o outro, portanto sem pressupor e criar um mundo ideal, institucionalizado e distante da vida.

Ética e religião têm como solo comum a alteridade. Elas se constituem na relação com os homens. Ambas são originárias do pensar e abrem-se para o infinito, porém sem

se prenderem à totalidade. A filosofia da tradição busca o saber absoluto e, por isso, é “um pensamento do igual”. O ser finito que somos não pode levar a bom termo a tarefa desse saber. Mas, “dentro dos limites desta tarefa”, ela pode “fazer que o Outro se torne o Mesmo”. Nesse sentido, “a idéia do Infinito implica um pensamento do Desigual”. E há desproporção entre finito e infinito, entre o homem e Deus. (1982, p. 82-83). É equívoco pensar que a razão possa alcançar o infinito, pois, nesse caso, ele deixaria de ser infinito. Entretanto, a ética e a ética como religião podem buscar a transcendência e o infinito que se revela no Outro, especialmente no rosto do outro.

Para entender a afirmação de Levinas de que Deus está além da ideia de Deus, é preciso compreender o conceito de rosto que, por sua vez, não se reduz à face humana. O rosto não é a soma do nariz, dos olhos, da boca e de outros elementos, não é imagem, não se reduz à minha percepção, mas é a presentificação do Outro diante de mim. Na sua exposição íntegra, nua, de pobreza essencial, “o rosto está exposto”, ameaçado, convida-nos a um ato de violência e, ao mesmo tempo, nos proíbe matar. (1982, p. 78). O rosto fala e torna possível todo discurso. Na sua exposição não existem disfarces nem máscaras. Ele é manifestação ética, abertura para a transcendência, epifania de Deus. Na realidade, no rosto do próximo reside a proximidade de Deus.

Levinas apresenta uma nova ideia de Deus, ciente de que não é o pensamento que o pensa, mas Deus que vem ao pensamento. Deus antecede ao pensar e está além da ideia concebida sobre ele. Dele só encontramos vestígios; por isso, não podemos pensá-lo ontologicamente. Ele é Ele e somente. Em conclusão, a ética, que nasce da orientação do eu com o Outro, também está na direção de Deus. Mas é preciso ter presente que o Outro não é Deus. Deus é o Outro, mas o Outro,

afirma Levinas, não é Deus. Na desigualdade de relação entre o eu e o Outro descobrimos o rastro de Deus.

Nas páginas profundas de Levinas, mais intuitivas do que elaboradas numa linguagem objetiva, o encontro com a ética é, ao mesmo tempo, um encontro com o sentido da religião. Entretanto, ética e religião não podem ser vistas como instituições; elas não recebem ordens de ninguém, ao contrário, no compromisso ético e religioso, as normas morais e os ritos religiosos adquirem sentido. A dificuldade da filosofia reside na tentativa de exteriorizar esse pensamento da ética e da religião uma vez que ele está marcado pelo imprevisível, pela transcendência, pela impossibilidade de uma exterioridade absoluta.

Moral e religião em Freud

A moral e a religião, em Freud, são examinadas na perspectiva crítica do conceito de cultura e de civilização. Nas obras, *O futuro de uma ilusão*, de 1927, e depois, em *O mal estar da civilização*, de 1930, ele aponta a repressão como mola propulsora da civilização e, entre outros elementos, cita o canibalismo e o incesto como modalidades de sufocação dos instintos humanos. Nesse sentido, na perspectiva psicanalítica, a moral e a religião desempenham papéis semelhantes e complementares.

As relações entre os indivíduos, que constituem os processos civilizatórios, dependem do grau de satisfação, de prazer, de realização sexual e de outras condições que, em última instância, colocam o ser humano como “inimigo da civilização”. Todos os tipos de regulamentos e de instituições dominam o indivíduo, especialmente distribuindo a riqueza e, em consequência, normatizando os impulsos hostis dos homens. Assim, a coerção e a renúncia são bases da cultura e da civilização e, nessa equação, ocupam destaque especial a religião e a moral.

As criações artísticas e as ideias religiosas contribuem para a compulsão a trabalhar e a renúncia ao instinto. O abandono da natureza ou o desamparo humano são atenuados pela presença dos deuses, que assumem, conforme Freud, em *O futuro de uma ilusão*, o papel de moralização das ações humanas. A religião e sua moral “passam por um longo processo de desenvolvimento, e diversas civilizações a elas aderiram em diversas fases que corresponde aproximadamente à forma final assumida por nossa atual civilização branca e cristã”. (1974, p. 3).

Em linhas gerais, Freud levanta uma série de indagações sobre as ideias religiosas e sua força interior. Para ele, elas surgem das mesmas necessidades de outras manifestações da civilização. Elas tentam explicar o desconhecido, aquilo que o ser humano desconhece por si mesmo e, mais, elas reivindicam sua crença. Diante disso, a religião é ilusão. A ilusão, que não se confunde com o erro, “deriva dos desejos humanos” e necessariamente não é falsa, irrealizável ou em contradição com a realidade. (1974, p. 43-44).

Freud, todavia, não nega os grandes serviços que a religião presta à civilização humana. Ela contribui para “domar os instintos sociais” e, igualmente, para controlar a moral. (1974, p. 50-51). Ainda, para Freud, “os homens são completamente incapazes de passar sem a consolação da ilusão religiosa”, pois ela ajuda a “suportar as dificuldades da vida e as crueldades da realidade”. (1974, p. 63).

Essas ideias sobre as relações entre a religião e a moral, que tiveram grande repercussão graças à psicanálise, Freud as complementa em *O mal-estar da civilização*, obra na qual afirma, entre outros enunciados polêmicos, que a atitude religiosa remonta “do sentimento de desamparo infantil”. (1974, p. 90). Sem questionar o conceito de religião, após a análise de diversos fenômenos psicológicos como a felicidade, o amor, o prazer, o sentimento de culpa, contenta-se em

mostrar que, no campo da ética, a má sorte ou frustração “acentua o poder da consciência no superego”. (1974, p. 149). Enfim, suas análises negativas da religião, embora não neguem sua importância na constituição da moral e dos costumes sociais, portanto opostas às teorias religiosas de base teológica e filosófica, ainda hoje são levadas a sério por numerosos estudiosos do fenômeno. Sem dúvida, embora possam suas teses ser criticadas, sob o ponto de vista racional, elas têm importância antropológica e histórica.

Ética e religião em Lacan

Lacan, em *O Seminário*, livro 7: *a ética da psicanálise*, do mesmo modo que Freud, em diversos ensaios, declara que “a lei moral se afirma contra o prazer” e, logo adiante, relata que todo pensamento de Freud está perpassado pela oposição entre o princípio de realidade e o princípio de prazer. (1988, p. 31). A isso devemos acrescentar os processos inconscientes de pensamento descobertos e tematizados pela psicanálise. O inconsciente não pode ser ignorado nas razões alegadas pelas teorias éticas, nem pelas doutrinas religiosas. Todavia, na medida em que se admite que os raciocínios da ordem do *logos* articulam o *orthos logos* aristotélico, o critério da medida certa, pressupõem uma outra ordem, com caráter inconsciente. A psicanálise subverte as relações tradicionais entre ética e religião. De fato, a psicanálise investiga a ética numa outra perspectiva e o mesmo procede em relação ao fenômeno religioso.

Freud, segundo Lacan, não pensa em “identificar a adequação à realidade a um bem qualquer” (1988, p. 47), ideal de toda ética tradicional. Para ele, a ação pode motivar-se de toda espécie de fundamentos fundados no pré-consciente. A questão está em saber quem governa os princípios de realidade e de prazer. Nesse sentido, as conexões com a religião começam com a lei do incesto e suas correlações

com o desejo, e passam, pelos dez mandamentos, interdições negativas, que, sendo mandamentos da fala, quer dizer que explicam aquilo sem o que não existe fala possível e não discurso. Por isso, Lacan demonstra que, em relação ao princípio do prazer, não há Bem Supremo ou que “o bem Supremo, que é *das Ding*, que é a mãe, o objeto de incesto, é um bem proibido e que não há outro bem”. (1988, p. 90). Esse é fundamento freudiano da lei moral.

Freud, em *O mal-estar na civilização*, afirma que amiúde identificamos a religião como sendo uma das técnicas para realizar o princípio de prazer, entretanto “essa vinculação pode residir nas remotas regiões em que a distinção entre ego e os objetos, ou entre os próprios objetos, é desprezada”. (1974, p. 122). Na realidade, sob o ponto de vista ético, essa disposição provém do amor universal pela humanidade. Freud mostra que o amor que funda a família continua a operar na civilização e tanto como forma de renúncia à satisfação sexual direta, quanto como afeição inibida em sua finalidade, isto é, como forma incompatível entre amor e civilização.

Lacan concorda com a definição de ação moral de Kant. A ação é moral na medida em que é comandada pelo único motivo que a máxima articula, isto é, faz de tal modo que a máxima de tua ação possa ser tomada como uma máxima universal. Lacan não é um especialista em Kant. Ele só toma do filósofo alguns aspectos que interessam à sua análise. Afirma que a opinião de Kant é a mesma de Sade quanto à presença da dor na tentativa de alcançar absolutamente *das Ding*, o desejo. Há uma impossibilidade, sob pena de dor, de atingir o máximo de prazer. (1988, p. 102). Assim, nessa perspectiva, Lacan comenta, dos dez mandamentos, a interdição do assassinato, o não mentirás, o não cobiçarás a mulher do próximo, e aponta a possibilidade de substituir a coisa, a coisa conhecida pela coisa, *das Ding*, pelo pecado. Enfim, a relação ética, em Freud, é entre o homem e a mulher. É a questão grave de estar no poder de um outro.

Outras questões psicanalíticas da relação entre ética e religião são a sublimação, o amor ao próximo, a morte de Deus, o bem, o belo, a felicidade. Esses temas, entre outros, sempre estiveram associadas às teorias éticas e às religiões. Cabe aqui chamar a atenção para alguns desses enfoques. A sublimação, enquanto psicanaliticamente nos permite suportar e preencher o vazio da existência, fazer algo a partir desse vazio, estabelece uma ponte entre sua dimensão ética e religiosa. Ela permite obrar, produzir algo e atender assim o desejo. Mas, como adverte Lacan, “nem toda sublimação é possível no indivíduo”. (1988, p. 117). O indivíduo encontra-se diante de limites. Há apenas certa dose de satisfação. A interferência da ética e da estética da razão kantiana, ao menos na produção de obras de arte, também se faz presente e, por isso, as coisas ficam sem uma explicação objetiva.

O mal e o amor ao próximo, outros dois domínios, dependem, em grande parte, da presença ou ausência de Deus. São conceitos contextualizados pela religião que lhes dá sentido ético. O conceito de amor ao próximo é problemático para a psicanálise. Sua explicação ética e religiosa não coincide com a argumentação psicanalítica. O mesmo se pode dizer do conceito de bem, desde os antigos, próximo do conceito de ação. Na realidade, esse conceito, posto sob o enfoque do desejo, assume novas características. Uma vasta literatura sobre o assunto, desde Platão, Aristóteles, Agostinho até o dia de hoje, é questionada pelas mudanças contemporâneas e, em especial, pelas investigações da psicanálise.

Se a ética e a religião implicam juízos sobre a ação e práticas religiosas que envolvem ação, é preciso ter presente que a psicanálise retorna à ação com uma nova lógica conceitual, com base na hipótese do inconsciente e não apenas do supereu. Nesse sentido, a ação humana tem um sentido escondido, não alcançável pela análise e pela

interpretação. Por isso, Lacan, quase concluindo, observa que é “na dimensão trágica que as ações se inscrevem, e que somos solicitados a nos orientar em relação aos valores”. (1988, p. 376). Diante disso, enquanto “a moral tradicional se instalava no que se devia fazer na medida do possível”; enquanto Kant afirma que “o imperativo moral não se preocupa com o que se pode ou não pode”, a razão prática do Tu deves é substituída pela “fantasia do gozo erigido em imperativo” ou em lei universal. (1988, p. 378-379).

Assim, esses apontamentos apenas mencionam a matéria que envolve a relação ética e religião na perspectiva da psicanálise. As questões, amplas e profundas, exigem muita leitura, análise e interpretação e, ainda, um considerável esforço de atualização para não se ficar preso aos conhecimentos consagrados, aos lugares comuns, também comuns em filosofia e ciência. Só o pensamento pode nos desinstalar dos discursos prontos e produzir uma fala atualizada e coerente com a realidade vivida, cotidianamente, por todos.

Ética e religião na pós-modernidade

O conceito de pós-modernidade é vago, impreciso e, por isso, só pode ser usado com cuidado especial, com redobrada atenção. Todavia, como ele está em voga e, por isso, carrega consigo um sentido mais ou menos comum, pode-se indicar com ele uma série de características que, postas com rigor, mudam as articulações tradicionais entre ética e religião.

A pós-modernidade não tem início numa data precisa. Trata-se de um processo que se desenvolveu graças às intervenções filosóficas, científicas, tecnológicas e culturais. Podemos citar nomes como os de Descartes, Bacon, Galileu, Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, mas a lista permanece incompleta. Podem ser acrescentados os nomes de Cervantes,

Shakespeare, Newton, Darwin, mas também, nesse caso, a relação é parcial. Podemos mencionar as grandes rupturas produzidas pelo pensamento de Freud, de Marx e de Nietzsche; todavia, além do pensamento, contribuíram, para as mudanças, as práticas sociais e históricas, como guerras, políticas e econômicas e a abertura religiosa. Enfim, a pós-modernidade, como cenário largo e flexível, pode apontar essencialmente a quebra da unidade da razão, da razão única e do surgimento de múltiplas racionalidades que trazem consigo o relativismo, o individualismo, o consumismo e outras características. Na mesma lista de características, encontram-se a ascensão do proletariado, as lutas sociais e as transformações econômicas e industriais. Concomitante a isso, constatam-se o abandono da filosofia da essência e do sujeito e a descoberta do inconsciente e da subjetividade. Daí o crescimento da consciência dos direitos fundamentais do ser humano frente às injustiças e à pobreza, a ampliação dos processos democráticos, de busca de liberdade e de bem-estar dos indivíduos e dos povos e, mais, o reconhecimento maior da liberdade religiosa. Com o multiculturalismo contemporâneo, também ocorre a crescente defesa do meio ambiente.

Nesse cenário, mudam-se as condutas humanas, as práticas sociais, os interesses políticos e ampliam-se os benefícios e os malefícios da ciência e da tecnologia, atingindo a ética e a religião. De um lado, torna-se comum falar da crise ética; todavia sem explicar devidamente a expressão. De outro lado, a crise religiosa parece atingir apenas uma camada da população, pois a maioria continua praticante. A vida individual é atingida. Curtem-se mais os famosos dos que as pessoas de talento e criatividade. Os intelectuais perdem a palavra. A depressão é a doença que avança. A mídia governa a opinião pública. E tudo isso interfere no cumprimento das leis, no reconhecimento do outro, na busca de sentido da vida e da morte.

Com o declínio da era industrial, observamos mudanças na ética do trabalho. O sacrifício, a dor, o empenho pessoal dão mais espaço ao desejo, ao conforto e à satisfação das necessidades pessoais. A publicidade e a propaganda não têm receio de convidar o indivíduo ao gozo. Diante disso, a ética e a religião assumem novas funções perante a lei, os códigos, a responsabilidade e a autenticidade. A ética bifurca-se numa multiplicidade de teorias. A religião torna-se mais tolerante com outras manifestações religiosas.

A pós-modernidade propõe novas questões para velhos problemas, por exemplo: a família, o casamento, a violência, as relações de trabalho, a ética dos negócios, a ética e o meio ambiente, e, ainda, os inúmeros problemas de bioética, tais como o aborto, a clonagem, a eutanásia. Todos esses assuntos merecem atenção tanto das investigações éticas quanto das doutrinas teológicas. Por razões diferentes, teorias éticas e doutrinas religiosas procuram proteger a vida, a natureza, as funções e as relações sociais.

Considerações finais

Pelo exposto, a crise ética da atualidade deve-se a diversos elementos que constituem a questão. Um desses elementos, sem dúvida, é a religião. No passado, a religião, para simplificar, sob a perspectiva da *onto-teo-logia*, determinou a moralidade e influenciou as teorias éticas. Houve uma grande aproximação entre ética e religião. Hoje, observamos, em relação aos praticantes de religião, uma espontaneidade moral, uma conduta moral coerente com a doutrina religiosa, independente dos debates éticos. Como no passado, a religião restringe, no dizer de Freud, o jogo de escolhas e adaptações e impõe a todos “o seu próprio caminho para a aquisição da felicidade e da proteção contra o sofrimento”. (1974, p. 104). O caminho da felicidade é

subjetivo. Daí o individualismo, o consumismo, o relativismo de valores e crenças e outras determinações que caracterizam o mundo contemporâneo.

Na história da ética aplicada, a teologia, o Iluminismo, as experiências originárias, o movimento ecológico, entre outras manifestações de base ontológicas e epistemológicas, tornam-se apoio suficiente para definir os pressupostos éticos. A religião, no entanto, esteve presente, ora mais ora menos, em todos esses movimentos. Por isso, este ensaio apenas refere-se a alguns itens que merecem o devido aprofundamento teórico. De fato, não há religião que não forneça uma contribuição moral. Falamos atualmente, com toda a razão, na dificuldade filosófica de justificar o juízo moral. Tugendhat (1996), em *Lições de ética*, é claro nesse sentido. Todavia, na prática social, nos estudos sociolinguísticos do social, desponta um sujeito moral comunitário, em parte determinado pela prática religiosa. O próprio modelo de ética discursiva de Kal Otto Apel e de Jürgen Habermas não está livre da dimensão religiosa. Habermas, em *O futuro da natureza humana*, diz: “As grandes religiões, as doutrinas metafísicas e as tradições humanistas também fornecem contextos em que a estrutura total da nossa experiência moral está inserida.” (2004, p. 57).

Muitas outras questões envolvem os estudos de ética filosófica e de ética religiosa e, sem dúvida, entre eles, uma das questões fundamentais é do Absoluto ou da existência de Deus. Se algo existe em si e não depende de outra coisa, está, por sua vez, relacionado com outras questões como a da morte e do além, do sentido da vida, da origem do universo. Entretanto, essas questões básicas, em parte relegadas à sombra do esquecimento pela pós-modernidade ou simplesmente substituídas por outras relativistas, ainda persistem. Ainda se discutem, em pleno século XXI, as hipóteses da criação e da evolução sem procurar harmonizá-las numa nova compreensão.

Simplemente contrapor ética e religião, como realidades autônomas e independentes não corresponde ao passado da metafísica tradicional nem ao presente. Se é verdade que houve mudanças profundas nas relações entre ética e religião e se depois da renascença a visão do mundo já se encontra afastado do plano divino como era na Idade Média e, ainda, se depois dos séculos XVII e XVIII houve uma crescente dessacralização da verdade, ainda persistem modos de religião entre os homens e Deus, sejam eles positivos ou negativos. Como diz Kehl, a religião continua a produzir “sentidos para a vida e a morte, e orienta as escolhas morais; os ritos explicam por que as coisas são como são e fundamentam as interdições necessárias à manutenção do laço social”. (2002, p. 53-54).

Referências

- APEL, Karl Otto. *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus, 1985. v. I, II.
- CENCI, Angelo V. *Ética geral e das profissões*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2010.
- CIRNE-LIMA, Carlos Roberto. *Dialética para principiantes*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- CORTINA, Adela. *O fazer ético: guia para a educação moral*. São Paulo: Moderna, 2003.
- COULANGES, Fustel de. *A cidade antiga*. São Paulo: M. Fontes, 2004.
- DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni (Org.). *A Religião*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- EAGLETON, Terry. *O debate sobre Deus: razão, fé e revolução*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- FREUD, Sigmund. *Obras completas*, v. XXI: O futuro de uma ilusão, O mal-estar na civilização. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

- FRIES, Heinrich. *Dicionário de teologia: conceitos fundamentais da teologia atual*. São Paulo: Loyola, 1987.
- GÓMEZ-HÉRAS, José, M. G. *Teorías de la moralidad: introducción a la ética comparada*. Madrid: Editorial Síntesis, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987. v. I, II.
- _____. *O futuro da natureza humana*. São Paulo: M. Fontes, 2004.
- KANT, Emmanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, SP: Ed. da Unimep, 2002.
- _____. *A religião nos limites da simples razão*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- KEHL, Maria Rita. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KENNEDY, Terence. A relação da filosofia analítica com a teologia moral. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Org.). *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LACAN, Jacques. *O Seminário, Livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- LEVI-STRAUS, Claude. *Antropologia cultural dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- _____. *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- MARCHIONNI, Antonio. *Ética: a arte do bom*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PATOCKA, Jan. *Socrate: lezioni de filosofia antica*. Santarcangelo di Romagna: Rusconi, 1999.
- PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965.
- RACHELS, John. *Os elementos da filosofia moral*. Barueri: Manole, 2006.

SOUZA, Jessé. A ética protestante e a ideologia do atraso brasileiro. *Revista Brasileira das Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 38, out. 1998.

TUGENDHAT, Ernest. *Lições de ética*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VERNANT, Jean-Paul. *Mito e sociedade na Grécia Antiga*. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: Ed. da UnB, 1992.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1985.

ZINGANO, Marco. *Estudos de ética antiga*. São Paulo: Paulus; Discurso Editorial, 2009.