

O ENSINO DA CIÊNCIA DO *ETHOS* EM UM PAÍS RELIGIOSO

Dr. Claudecir Dos Santos

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

RESUMO: Tendo como referência o Projeto de Lei do Senado Federal, PLS N° 2 de 2012, e a proposição das disciplinas de *Cidadania Moral e Ética*, e, *Ética Social e Política* na educação básica, como iniciativa para fazer frente ao “esvaziamento ético no Brasil”, o presente artigo problematiza essa afirmação indagando-se sobre as relações de um “esvaziamento ético” com as revelações de um moralismo

hipócrita. O artigo procura mostrar que a sugestão/criação de projetos educacionais que pretendem superar a “crise de valores humanos” fundamentados na ética e na moral, mas que ignoram ou desconhecem o conteúdo semântico da *ciência do ethos*, correm o risco de se tonarem estéreis.

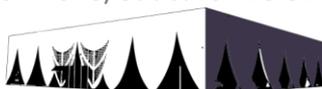
PALAVRAS-CHAVE: Ética; Educação; Estado laico.

THE TEACHING OF ETHOS SCIENCE IN A RELIGIOUS COUNTRY

ABSTRACT: With reference to the Bill of the Federal Senate, PLS No. 2 of 2012, and the proposal of the subjects of Moral and Ethical Citizenship, and Social and Political Ethics in Basic Education, as an initiative to face the "ethical emptying in Brazil" the present article problematizes this affirmation by investigating the relations of an "ethical emptying" with the

revelations of a hypocritical moralism. The article seeks to show that the suggestion/creation of educational projects that seek to overcome the "crisis of human values" based on ethics and morality, but which ignore or are unaware of the semantic content of ethos science, are likely to become sterile.

KEYWORDS: Ethic; Education; Laic State.



1 INTRODUÇÃO

De 2012 até o presente (2018), muitas coisas aconteceram na educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), teve Artigos alterados e excluídos. Outras Reformas, como a do ensino médio, também modificaram a configuração da estrutura educacional, especialmente no que se refere ao currículo.

Essas mudanças consideraram e desconsideraram diversos projetos e debates em curso nas últimas décadas. Alguns dos projetos que fizeram parte dessas mudanças, independentemente de suas aprovações, chamaram atenção pelos argumentos utilizados por seus propositores para convencer pessoas, grupos, setores da sociedade, ou a população de modo geral, quanto à necessidade de suas existências. É o caso do Projeto de Lei do Senado Federal, PLS Nº 2 de 2012.

Ao propor alteração na redação dos artigos 32 e 36 da LDB/96 (Lei nº 9.394), para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio, ou seja, as disciplinas de *Cidadania Moral e Ética* e *Ética Social e Política*, o PLS Nº 2 de 2012 suscitou diversas ponderações de representantes políticos e educadores. Em grande medida, as discussões giraram em torno da importância desses saberes na vida dos cidadãos brasileiros e do “espaço” / “lugar” para essas disciplinas no currículo do ensino básico, o que, obviamente, teve pertinência, mas, também, incompletude. Isso porque, debateu-se sobre a presença de certos saberes (ética e moral), porém, pouco ou nada se falou dos seus fundamentos.

Essa constatação não está sendo exposta com o intuito de discutir questões voltadas à religião, mas sim, ao ensino da ética e as fragilidades deste quando se ignora ou desconhece a natureza filosófica da ciência do *ethos*. Nesse sentido, o artigo não se opõe às intenções de quem se habilita a debater o ensino da ética e



da moral, mas procura identificar se a natureza filosófica da ética está presente nos debates, e, caso não esteja, qual a razão da ausência.

O PLS N° 2 de 2012, através do argumento do relator da matéria, ao dizer que, há um "esvaziamento ético no país" e uma "crise de valores humanos", suscitou algumas questões que merecem ser problematizadas à luz da natureza filosófica da ética, uma vez que, diante da afirmação, poderíamos perguntar: o que impera nesse momento no país é, de fato, um esvaziamento ético, ou são revelações de um moralismo hipócrita?

É em meio a essas observações e indagações que o presente artigo desenvolve e propõe algumas análises acerca da natureza filosófica da ética. Em primeiro lugar, resgata o PLS N° 2 de 2012 e outras proposições do Estado sobre o ensino da ética, da moral e do ensino religioso, com o propósito de entender as razões para a justificativa de que tal projeto simboliza uma iniciativa para enfrentar o “esvaziamento ético no Brasil”. Em seguida, trata da natureza filosófica da ética, fazendo referência ao contexto semântico e às reflexões sobre a vivência da ética. Na sequência, fundamentado em Aristóteles, apresenta algumas relações entre a excelência, o agir ético e a busca do bem, como uma possibilidade de resposta às perguntas que conduzem a temática em estudo. Nas considerações finais, mais do que conclusões, são destacadas algumas reivindicações para que em todos os momentos e espaços onde houver proposições sobre o ensino e a vivência da ética, não se desconsidere a sua natureza filosófica.

2 PLS N° 2 DE 2012 E AS JUSTIFICATIVAS PARA O “ESVAZIAMENTO ÉTICO NO BRASIL”

Esse artigo poderia ter como tema central algum assunto mais recente envolvendo o Estado, a educação a laicidade, como por exemplo, a decisão do Supremo Tribunal Federal de setembro de 2017, que autoriza as escolas públicas



brasileiras a oferecer ensino religioso confessional aos alunos. Mas essa, como outras decisões recentes do Estado, fundamentaram-se em concepções, valores e sentimentos que antecedem o atual Estado de Direito Democrático, o que permite dizer que vivemos em um Estado laico dentro de um país religioso. Nessa condição, de tempos em tempos, projetos envolvendo Estado, educação e religião voltam à pauta de discussões e reivindicações, entretanto, na maioria das vezes, as justificativas que fundamentam suas necessidades não apresentam novidades.

Eis a razão pela qual o Projeto de Lei apresentado no Senado Federal, PLS Nº 2 de 2012, virou referência para as reflexões aqui apresentadas. Na verdade, apesar do projeto ser citado como alvo central, o que mais importa para a análise em curso são os discursos que ele provocou. Nesse sentido, vale enfatizar as palavras do relator ao elogiá-lo como uma iniciativa para fazer frente ao “esvaziamento ético no Brasil”. Portanto, mais do que avaliar projeto(s), é sobre esse “esvaziamento ético”, bem como suas implicações na história do Brasil, que o artigo pretende tratar.

As análises sobre o PLS Nº 2 de 2012 tornam-se mais ricas quando comparadas a história da educação brasileira e aos vários projetos que foram criados com o propósito de inserir nos currículos escolares o ensino da ética e da moral. Nesse contexto, é pertinente observar, também, a fundamentação teórica das justificativas para o ensino dos conteúdos pertencentes a essas disciplinas.

No que se refere à inclusão do ensino da ética no sistema educacional brasileiro, de acordo com o professor Luiz Antônio Cunha¹, podemos considerar o seguinte quadro histórico:

Em termos cronológicos, a Ética entrou no currículo escolar brasileiro com o nome de Moral, como substituta da religião. Nas quatro primeiras décadas da República, o Ensino Religioso foi suprimido das escolas públicas, por efeito do dispositivo constitucional que determinou a independência do Estado em relação às instituições religiosas. No lugar da religião foi introduzida no ginásio, em alguns momentos, a disciplina Moral (com e sem o complemento “e Cívica”), de feição positivista. Nos anos 1920, a militância católica, organizada sob a liderança do cardeal Sebastião Leme e de um verdadeiro aparato de produção e difusão ideológica, logrou situar-se no campo político como solução eficaz para a produção da ordem, ameaçada, primeiro, pelos movimentos dos trabalhadores, depois, pelas



insurreições militares. Desde sua vitória, em 1931, verifica-se a presença continuada do Ensino Religioso nas escolas públicas, ao passo que a Educação Moral e Cívica tem ocorrência intermitente, mas convergente no conteúdo. Só mais recentemente, já na década de 1990, foi que a Ética, entendida numa perspectiva laica não positivista, foi explicitada e normatizada no currículo do ensino fundamental (CUNHA, 2009, p. 404).

De acordo com Cunha, a luta pela ética no currículo escolar brasileiro esteve dividida entre as pretensões de um estudo laico da ética e uma ética religiosa. Mas, considerando os objetivos desse artigo, para além dessas pretensões vejamos se e como ela se fundamenta enquanto uma disciplina da educação básica.

Na apresentação dos temas transversais e da ética, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. Nesse sentido “a ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética” (BRASIL, 1997, p. 32).

A preocupação com a autonomia moral mostra que os PCN privilegiam um estudo laico da ética. É provável que a preocupação com a ética laica tenha sido a razão pela qual alguns eixos de trabalho fossem escolhidos para que os conteúdos éticos fossem explorados. Assim, “foram eleitos como eixo de trabalho quatro blocos de conteúdo: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da constituição brasileira” (BRASIL, 1997, p. 32).

As sinalizações para que a educação tenha um envolvimento com a ética laica, fundamentada em princípios constitucionais, porém, não impossibilitam que os interesses para com a produção da ordem social pela educação escolar, e a defesa da religião como um remédio para todos os males sociais, sejam usados para justificar a presença de uma educação moral e cívica e de uma ética religiosa nos currículos escolares. Na opinião de Cunha,

Com o acirramento da crise econômica e dos conflitos sociais, desde os anos 1990, a religião virou uma panacéia, defendida, surpreendentemente, por religiosos e ateus. Um remédio para todos os males, que se pretende



ministrar em doses amplas aos alunos das escolas públicas, como um mecanismo de controle individual e social supostamente capaz de acalmar os indisciplinados, de conter o uso de drogas, de evitar a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis, apresentando-se, também, como a única base válida para a Ética e a cidadania, como se fosse uma espécie de educação moral e cívica do bem. (CUNHA, 2009, p. 412).

São sempre louváveis as preocupações com a evolução cultural, moral e intelectual de um povo. Os representantes políticos que não se preocupam com isso, possivelmente, não estão cumprindo verdadeiramente com seus papéis, mas não se pode, em função dessas preocupações, confundir e prostituir os mecanismos criados para enfrentá-las.

Mesmo com as fundamentações teóricas da LDB de 1996 e com as justificativas constitucionais dos PCN, as incompreensões acerca da natureza filosófica da ética continuam presentes nos projetos de lei que pretendem inserir no currículo do ensino básico ensinamentos de ética, moral e cidadania. Sobre isso, Cunha faz referência a um artigo de Daniela Patti do Amaral que, em 2007, examinou projetos apresentados desde a promulgação da LDB, em dezembro de 1996, até o fim de janeiro de 2007. A pesquisadora encontrou 13 projetos apresentados por deputados de sete partidos. Segundo a pesquisa, “uns projetos tinham fundamentação religiosa mais explícita do que outros, mas o apelo aos valores religiosos era recorrente, assim como o resgate de valores que teriam sido perdidos” (CUNHA, 2009, p. 415).

Não há possibilidades para resgate e análise dos conteúdos desses Projetos nesse instante, mas, sem dúvida, destacá-los se faz necessário para informar que, estudos voltados a eles são relevantes para a compreensão dos contextos em que a ética e a moral são reivindicadas para responderem às “crises de valores” que se entalam nas sociedades, além de possibilitarem novas e outras leituras referentes à legitimação do Estado para o ensino de uma ética laica, porém, com fundamentação religiosa. São esses, entre outros materiais de pesquisa que, embora este artigo não explore, possibilitam falar de um ensino da ciência do *ethos* em um país religioso.



Na criação do projeto de lei Nº 2 de 2012, que propunha alteração da LDB/96, com a finalidade de aprimorar o conteúdo do ensino fundamental com vistas a incluir, entre suas diretrizes, a preocupação com os valores morais e éticos que devem fundamentar a sociedade, o legislador justificou que:

Recente levantamento realizado pelo Fórum Econômico Mundial, englobando 60 países, revelou que o Brasil ocupa a 11ª posição no *ranking* daqueles com maior estabilidade financeira, surpreendendo por aparecer à frente de todos os países da Zona do Euro, dos Estados Unidos e do Japão. Mas, embora essa constatação seja digna de aplauso, é de se lamentar que no mesmo levantamento o Brasil aparece na 50ª posição na corrupção, e na 55ª posição na ineficiência da Justiça. Trata-se de um contra-senso inaceitável, afinal o Brasil tem avançado de maneira exemplar na aplicação de políticas públicas que inserem nosso país na trilha do desenvolvimento sustentável com inclusão social. E não tenho dúvidas de que esses, e outros problemas cruciais da nossa sociedade, somente conseguirão ser superados de maneira definitiva pela implantação de uma política educacional cada vez mais voltada para a formação moral e ética das nossas crianças, refletindo positivamente na formação do caráter dos nossos jovens, preparando-os para o exercício responsável da cidadania (BRASIL, 2012, p. 2).

As justificativas pautadas em dados que revelam injustiças sociais proporcionadas por desigualdades econômicas, ao mesmo tempo em que comprovam que o Brasil tem condições para resolver seus problemas sociais, melhorando, inclusive, o acesso e a conquista da justiça são convincentes para a inclusão das disciplinas referidas. No entanto, cabe realizar uma leitura crítica sobre algumas observações que o autor do projeto faz, visando sua aprovação. Ou seja, ele afirma estar convencido de que está oferecendo à sociedade brasileira, instrumentos para o fortalecimento da formação de um cidadão brasileiro melhor. Assim ele diz:

Por um lado, pela formação moral, ensinando conceitos que se fundamentam na obediência a normas, tabus, costumes ou mandamentos culturais, hierárquicos ou religiosos; por outro lado, pela formação ética, ensinando conceitos que se fundamentam no exame dos hábitos de viver e do modo adequado da conduta em comunidade, solidificando a formação do caráter (BRASIL, 2012, p. 3).

Mas, o desejo da formação de um brasileiro melhor, a partir de uma formação moral e ética desenvolvida no ensino básico que se fundamenta nos princípios citados, poderá ser, a médio e longo prazo, um desejo frustrado. As experiências profissionais no ensino básico público brasileiro, nos dizem que,



quando um projeto apresenta seu *objetivo*, mas não consegue ser claro quanto à apropriação do seu *objeto*, a tendência é que ele sirva aos interesses ocultos nele intrínsecos, ou se torne um *Frankstein*.

Sempre que um projeto como esse é apresentado e a não preocupação com a natureza filosófica da ética está presente, desconsiderando tudo aquilo que o seu contexto semântico representa, somos levados a dar crédito à observação de Daniela do Amaral, quando, em seu artigo citado por Cunha, conclui: “seria a inclusão da Ética e da Moral e Cívica na escola um movimento disfarçado para ocupar o lugar do Ensino Religioso de forma obrigatória e não facultativa?” (AMARAL, apud. CUNHA, 2009, p. 416).

É necessário dizer que o Projeto de Lei do Senado Nº 2 de 2012, também se justifica pelo desejo de criar nos estudantes “uma visão crítica dos fatos sociais e políticos, oferecendo aos jovens os primeiros contatos com as noções de democracia, sem caráter ideológico, ensinando-os a construir seu pensamento político por sua própria consciência” (BRASIL, 2012, p. 2). Mas estas preocupações não ganham, na justificativa do projeto, a mesma ênfase que é dada às preocupações com a *convivência* dos brasileiros em sociedade. Destacamos a *convivência* porque quando ela aparece no centro das preocupações, é preciso ficar atento quanto aos interesses em controlá-la. E, no projeto em questão, as discussões sobre a convivência, também, ignoram princípios filosóficos fundamentadores do *agir ético* e do fim último do homem.

O entendimento de que se faz necessário problematizar o “esvaziamento ético do Brasil”, decorre dessas interpretações. E a razão para isso é simples: de um lado encontram-se os que se consideram pessoas “sem poderes” (que Foucault não nos ouça). Do outro, mas não totalmente separados, estão às elites com seus representantes políticos. Estes, também brasileiros, mas com mais privilégios, além de representantes do poder, por muito tempo se apresentaram como representantes da moral e dos bons costumes. Observando a realidade dos dois lados, é possível, pelo menos questionar, quando e como, ao longo da



história do Brasil, um dos lados ou os dois, estiveram “cheios” de ética e de moral, condição necessária para falarmos de um *esvaziamento da ética*.

Portanto, para debatermos o suposto *vazio ético do Brasil*, acreditamos que será preciso esclarecer se em algum momento houve um transbordamento da ética nesse país. Posteriormente, será necessário analisar todas as ações, entre elas os projetos de lei que pretendem superar a “crise de valores humanos”, solucionando problemas revelados pela “pequenez” humana. É esse o tema de casa que precisamos fazer. Se formos estudantes preguiçosos e deixarmos o tema de casa de lado, é bem provável que ações e projetos com potenciais para a emancipação humana não saiam do papel, em contrapartida, ações e projetos estéreis em relação à correção dos erros, serão agraciados. A vivência da ética depende de leituras da realidade que estejam fundamentadas, orientadas e justificadas em saberes que não ignoram a natureza filosófica do *agir humano*.

3 COMPREENSÕES ACERCA DA NATUREZA FILOSÓFICA DA ÉTICA

A tradição filosófica explica que a palavra ética tem origem na língua grega. Segundo a tradição, a palavra *ethike*, de *ethikós*, diz respeito aos costumes. A ética, portanto, surge como “parte da filosofia prática que tem por objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da moral” (JAPIASSÚ, 2008, p. 97).

A constatação de que a ética faz parte da filosofia, é mais uma razão para não ignorarmos sua natureza filosófica. São fortes os motivos para que uma reflexão sobre a ética não se afaste do conteúdo semântico que a deu origem, um deles está relacionado às preocupações da ética. De acordo com Japiassú “diferentemente da moral, a ética está mais preocupada em debater os princípios de uma vida conforme a sabedoria filosófica, em elaborar uma reflexão sobre as



razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-la” (JAPIASSÚ, 2008, p. 97).

Antes que a ética surgisse como uma disciplina prática, proporcionando reflexões sobre as ações humanas, a humanidade já se debatia com questões voltadas ao fim último do homem. Nesse sentido, ao escrever sobre a ética e definir um significado a ela, Aristóteles deu um passo a mais em relação aos seus antecessores que já haviam refletido a respeito desse conceito. Sobre esse fato, Vaz destaca que,

Assim surge a expressão aristotélica *ethike pragmateia* [Aristóteles usou igualmente o termo *praktike philosophia*, Met. II (*alpha ellaton*), 1, 993 b 19-23], que podemos traduzir seja como o exercício constante das virtudes morais, seja como o exercício da investigação e da reflexão metódicas sobre os costumes (*ethea*). Posteriormente, a partir provavelmente já da Primeira Academia (séc. IV a. C.), segundo o testemunho de Xenócrates (*fr. 1*), os adjetivos *ethike*, *logike* e *physike* passam a qualificar cada um as três partes nas quais é dividida a Filosofia concebida como ciência (*ephisteme*): Lógica, Física e Ética (*logike*, *physike*, *ethike*), divisão que perdura até o século XVIII d. C. Lentamente o adjetivo se substantiva, dando origem às disciplinas hoje conhecidas como Lógica, Física e Ética (VAZ, 1996, p. 13).

Ir ao encontro da origem etimológica da ética se faz necessário para compreendermos como se deu as derivações do substantivo *ethos* e suas implicações para como o agir humano.

O substantivo *ethos*, segundo Vaz, recebe duas grafias distintas designadoras de matizes diferentes da mesma realidade, ou seja, “*ethos* (com *eta* inicial) designa o conjunto de costumes normativos da vida de um grupo social, ao passo que *ethos* (com *epsilon*) refere-se à constância do comportamento do indivíduo cuja vida é regida pelo *ethos*-costume” (VAZ, 1996, p. 13). A importância do conteúdo semântico do substantivo *ethos* é tal que, as incompreensões acerca do seu significado poderão provocar significativas ameaças a *humanização do humano*. Em outras palavras, poderão confundir ou, até mesmo destruir, as verdadeiras compreensões sobre a vida propriamente humana.

Para Vaz, a ética é a ciência do *ethos*. “Com essa breve e simples definição estão implícitos problemas complexos, seja *epistemológicos*, no que diz respeito ao



sujeito, isto é à ciência, seja *ontológicos*, no que diz respeito ao objeto, isto é ao *ethos*” (VAZ, 1996, p. 17-18). Para todos os casos, enfim, quaisquer que sejam as reflexões sobre a vivência da ética, um olhar sobre o seu conteúdo semântico, parece ser a melhor possibilidade para não confundirmos a natureza filosófica da ética.

A complexidade da significação da *ciência do ethos* indica que tudo aquilo que envolve essa *ciência*, precisa ser estudado sob a luz da razão. Em outras palavras, sendo a ética uma disciplina que nasceu da filosofia, quais seriam as razões e condições para um estudo dela fora da filosofia? Os fundamentos da ética possuem estatutos filosóficos que dão sustentação às análises epistemológicas do *agir ético*. Sem esse estatuto, os fundamentos não teriam forças para irem além de costumes e valores temporais e locais.

Sobre a vivência da ética, a partir do uso da razão, Vaz sustenta que,

Na primeira tentativa histórica de interpretar o *ethos*, segundo os cânones da Razão, que teve lugar na filosofia grega clássica, dois modelos teóricos se apresentaram, ambos sendo expressão de componentes estruturais da cultura grega tal como vinha se formando a partir do período arcaico: o *ethos* na sociedade sob a forma de *lei (nomos)* e o *ethos* no indivíduo sob a forma de *virtude (arete)*. Dessas duas versões do *ethos* procedem as duas disciplinas já bem definidas na enciclopédia aristotélica e que até hoje partilham o domínio da *práxis*. *Ética e Política*, unificadas, segundo Aristóteles, em sua qualidade de saber prático, pela unidade objetiva do *ethos* (VAZ, 1996, p. 17).

Como se vê, seguindo as ponderações de Vaz, a ética se associada às experiências humanas, não há como prescindir dessa realidade, no entanto, se quisermos avaliar as experiências humanas que revelam o sentido do *fim último* do ser humano, será preciso resgatar a natureza filosófica de todos os saberes que possibilitam análises acerca da conduta humana.

Se assim é, por que a contemporaneidade se transformou num tempo onde, tanto o *ethos* sob a forma de *lei (nomos)*, quanto o *ethos* no indivíduo sob a forma de *virtude (arete)*, embora estabeleçam relações entre si, não conseguem, de forma exitosa, fazer com que seres humanos possam tomar consciência de si



mesmos, a partir das relações estabelecidas com seus semelhantes e com o meio onde estão inseridos?

Nossa hipótese é de que, na contemporaneidade, as respostas para os problemas relacionados à ética estão antecedendo as perguntas. Nesse caso, por ser a filosofia uma forma de saber que vive de perguntas, nada é mais prejudicial a ela do que uma prática como essa. Em síntese, a falta de perguntas empobrece a filosofia que, por sua vez, torna estéril a reflexão ética.

É essa a impressão que termos em relação há muitos dos debates que surgem no Brasil, tendo como pano de fundo a educação escolar como pressuposto para os ensinamentos da ética e da moral. Quando eles são resultados de projetos de leis encaminhados pelo poder legislativo, nas três esferas do governo (municipal, estadual e federal), a preocupação é ainda maior, pois, direta e indiretamente, em especial através dos meios de comunicação, a sociedade é convidada a discutir sobre um tema sem conhecer os seus fundamentos.

Nos últimos tempos, devido, sobretudo à corrupção, a violência e o desrespeito às leis, por parte, inclusive, do judiciário, a ética tem sido reivindicada como possibilidade para superar os maus exemplos, entretanto, a predominância das avaliações sustentadas no senso comum e nas explicações religiosas, torna lenta e/ou ineficaz as medidas de combate criadas para superarem as mazelas humanas.

Nesse cenário, se as reflexões sobre a vivência da ética e as leis criadas para tornarem virtuosas às ações humanas prosseguirem desrespeitarem o contexto semântico e as perguntas filosóficas contextualizadas que envolvem o *agir ético*, por mais que essas ações sejam bem intencionadas, não terão forças para lograrem êxito quando colocadas em prática.

Foi observando esse cenário, que as observações a seguir sobre as relações entre a excelência, o agir ético e a busca do bem foram realizadas. Entendemos que seria contraditório desenvolver um estudo sobre uma disciplina que trata dos



costumes e comportamentos humanos e não se referir aos bens que servem de referência para as ações humanas.

4 A EXCELÊNCIA, O AGIR ÉTICO E A BUSCA DO BEM

Aristóteles observa que em todas as ações que praticamos existem finalidades que desejamos e perseguimos. Por conta disso, desejamos tudo o que esteja associado às possibilidades de atingir as finalidades pelas quais agimos. Assim sendo, é possível afirmar, segundo Aristóteles, que a finalidade deve ser um bem, ou o melhor dos bens. Em função dessas conclusões sobre a finalidade, Aristóteles pergunta: “não terá então uma grande influência sobre a vida o conhecimento deste bem? Não deveremos, como arqueiros que visam a um alvo, ter maiores probabilidades de atingir assim o que nos é mais conveniente?” (ARISTÓTELES, 1992, p. 17).

Como resposta a essas perguntas, o filósofo destaca que este bem, “aparentemente é o objeto da ciência mais imperativa e predominante sobre tudo. Parece que ela é a ciência política, pois esta determina quais são as demais ciências que devem ser estudadas em uma cidade, e quais são os cidadãos que devem aprendê-las” (ARISTÓTELES, 1992, p. 17-18). A ciência política como “mãe” das demais ciências proporciona subsídios para as decisões acerca das finalidades que uma cidade deve ter para garantir a felicidade de seus membros.

Partindo das constatações de que a finalidade da ciência política é o bem do homem e, o bem maior que um homem pode atingir é a felicidade, então, cabe analisar como se exteriorizam as imbricações entre a finalidade da ciência política, a execução das ações que visam à felicidade e as compreensões humanas quanto ao significado de ser feliz.

Para Aristóteles, a maioria dos homens e, também, as pessoas mais qualificadas, consideram que “viver bem e ir bem equivale a ser feliz; quanto ao



que é realmente a felicidade, há divergências, e a maioria das pessoas não sustenta opinião idêntica à dos sábios” (ARISTÓTELES, 1992, p. 19). São diversas e relativas às opiniões em torno do significado da felicidade. Tão diversas, ao ponto de Aristóteles concordar que, “seria talvez infrutífero, de certo modo, examinar todas as opiniões sustentadas a este respeito; bastará examinar as mais difundidas ou as aparentemente mais razoáveis” (ARISTÓTELES, 1992, p. 19).

A sugestão de Aristóteles contribui para o entendimento de que não existem formulas universais para a conquista da felicidade, assim como também não existem princípios universais que se apliquem a todas as ações por todas as partes e em todos os tempos que expliquem, categoricamente, o que significa ser feliz. Aristóteles faz importantes reflexões sobre assunto, como não conseguimos abarcar todas concentremo-nos na *excelência*. “A excelência torna o homem capaz de praticar ações nobilitantes” (ARISTÓTELES, 1992, p.31).

Acreditamos na excelência por ela garantir a uma atividade, seja ela qual for, a sua permanência no tempo. Por isso, quando escreve sobre essa temática, Aristóteles destaca que as atividades que são desenvolvidas conforme a excelência, “parecem ser até mais duradouras que nosso conhecimento das ciências” (ARISTÓTELES, 1992, p. 29). Por essa razão, não parece exagero afirmar que todos os projetos educacionais que tenham como pretensão a emancipação humana, para que possam efetivar-se, não podem abdicar da excelência.

Nesse sentido, quando fazemos um diagnóstico da educação brasileira, constatamos que a busca pela excelência não esteve distante dos diferentes projetos de educação já vivenciados. Mas, cometemos um erro quando não percebemos as confusões feitas em relação às diferentes formas de exteriorização da excelência.

A excelência, de acordo com Aristóteles, se diferencia em duas espécies, “certas formas de excelência são intelectuais e outras morais (a sabedoria, a inteligência, e o discernimento, por exemplo, são formas de excelência intelectual,



e a liberalidade e a moderação, por exemplo, são formas de excelência moral)” (ARISTÓTELES, 1992, p. 33). Em outras palavras, o que está sendo dito é que a busca pela excelência, sem a clareza das diferentes espécies de excelência e suas faculdades de aplicação, impossibilita ou, pelo menos, torna nebulosa a sua percepção e assimilação no desenvolvimento de projetos educacionais.

Tanto a excelência intelectual quanto a moral podem ser desenvolvidas pelos seres humanos, e nisso a educação pode e deve contribuir. No que se refere às formas e condições para o desenvolvimento das diferentes espécies de excelência, Aristóteles explica que,

Em grande parte a excelência intelectual deve tanto o seu nascimento quanto o seu crescimento à instrução (por isto ela requer experiência e tempo); quanto à excelência moral, ela é o produto do hábito, razão pela qual seu nome é derivado, com uma ligeira variação, da palavra “hábito”. É evidente, portanto, que nenhuma das várias formas de excelência moral, se constitui em nós por natureza, pois nada que existe por natureza pode ser alterado pelo hábito. Portanto, nem por natureza nem contrariamente à natureza a excelência moral é engendrada em nós, mas a natureza nos dá a capacidade de recebê-la, e esta capacidade se aperfeiçoa com o hábito (ARISTÓTELES, 1992, p. 35).

As explicações aristotélicas permitem que possamos enxergar na educação os alicerces para o desenvolvimento de todas as espécies de excelência. Aliás, Aristóteles destaca que “às várias formas de excelência moral, todavia, adquirimo-las por havê-las efetivamente praticado, tal como fazemos com as artes. As coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as” (ARISTÓTELES, 1992, p. 35).

Frente a isso, caba a cada um e cada uma indagar-se: em que quero ser excelente? Conseguirei ser excelente de forma ética? Conseguirei discernir entre o agir ético, a busca do bem e as competições do dia-dia? Essas perguntas podem e devem ser problematizadas na escola, mas que ninguém se iluda com os resultados, pois a escola ainda não respondeu para si essas perguntas.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do pensamento ocidental registra que, desde a antiguidade grega, a educação é debatida, idealizada e vivenciada como uma possibilidade para o desenvolvimento da humanidade e, conseqüentemente, da ciência. Aqui, o contrário, também se aplica. Nesse sentido, quando se sente a necessidade de explicar o que parece errado, logo, é a educação que é reivindicada. Mas, no caso errado em questão “*um vazio ético no país*”, não parece ser a melhor solução tentar resolver uma questão de fundo a partir de uma solução rasa.

Se bem observarmos, o atual discurso sobre o “esvaziamento ético no Brasil” veio à baila em um momento em que dificuldades do Estado para dar respostas às indignações do povo se somam dia após dia. Contudo, vale lembrar, que este – o Estado –, só existe em função daquele – o povo. Ou seja, não existe uma ética e uma moral de um Estado desvinculada de uma ética e uma moral pertencentes ao povo que o compõe. É verdade, porém, que se tratando do Brasil é preciso considerar sua história, suas diferenças regionais, culturais e outras tantas diferenças, mas, nesse momento onde os diferentes estão, cotidianamente, se enxergando e se aproximando através do uso de tecnologias, e o acesso às informações e ao conhecimento estão se ampliando, culpar o outro, os políticos, ou o Estado pela falta de ética, não parece ser o caminho mais seguro para superar o que se aponta como errado.

Nesse contexto, o ensino da ética é sim uma condição para enfrentar a corrupção e todas demais formas de injustiças presentes em uma sociedade. E a escola, sem dúvida, é uma instituição na qual a ética deve ser refletida, mas para que o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade possam ser compreendidos e vivenciados, é preciso que seus significados sejam, de fato, sejam compreendidos.

Diante disso, vale lembrar e ressaltar que o ensino da ética na escola, como propósito para o enfrentamento das mazelas humanas, se não for guiado por



uma razão livre, não terá sustentação para se proclamar como um instrumento que potencializa a constituição de um cidadão ético. Se não for guiado por uma razão, será doutrinário. É por essa razão que foi afirmado: *projetos educacionais que pretendem superar a "crise de valores humanos" fundamentados na ética e na moral, mas que ignoram ou desconhecem o conteúdo semântico da ciência do ethos, correm o risco de se tonarem estéreis.*

Em relação às indagações sobre o PLS Nº 2 de 2012 e as justificativas para o “esvaziamento ético no Brasil”, mais do que conclusões, fica aqui a reivindicação para que em todos os momentos e espaços onde houver proposições sobre o ensino e a vivência da ética, não se desconsidere a sua natureza filosófica. Sendo a ética uma disciplina que é parte da filosofia, por que ela deveria ser fundamentada em outros saberes, alguns, inclusive, contrários ao conhecimento filosófico? Uma compreensão mais qualificada dos fundamentos da *ciência do ethos*, certamente, contribuirá para uma reflexão crítica acerca “esvaziamento ético” e, mais do que tudo, poderá revelar as entranhas de moralismo hipócrita que atravessa gerações.



6 REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 3. ed. Brasília: UnB, 1992.

BLONDEL, Danièle. **Dificuldades, Riscos e Desafios do Século XXI**. In: DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL, Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal. **Projeto de lei do senado nº 2, de 2012**. Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=102484&tp=1>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica?** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 40-419, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a05.pdf>. Acesso em dezembro de 2012.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia IV: introdução à ética filosófica 1**. 3ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ⁱ Professor Emérito da UFRJ. Pesquisador do tema: laicidade do Estado.

Recebido em: 30/05/2018
Aprovado em: 30/08/2018

