



# **Ética e conhecimento na formação da pessoa (professor): uma abordagem no âmbito da História da Educação**

*Ethics and knowledge in formation of the person (teacher):  
an approach in the History of Education*

**Terezinha Oliveira**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM),  
pesquisa financiada pelo CNPq/PQII, Maringá, PR - Brasil, e-mail: teleoliv@gmail.com

---

## **Resumo**

Neste artigo teceremos algumas considerações sobre a importância da ética como virtude tanto na formação da pessoa cidadã como na realização da pesquisa em educação, uma vez que consideramos o ensino e a pesquisa faces da mesma moeda. Partimos da premissa que a ética se expressa nos atos cotidianos da pessoa, por conseguinte, também nas pesquisas. Destacamos que a escolha para o recorte deste texto origina-se do lócus de onde parte nosso discurso, isto é, da condição de historiadora e historiadora da educação. É, portanto, deste campo que problematizaremos a ética como virtude essencial no ensino e na pesquisa em história da educação. Esclarecemos, também, que concebemos a

história e a educação como ações ou práticas humanas na sua totalidade e sob a perspectiva da longa duração. Assim, salientamos que trataremos ambas sempre amalgamadas e fundamentaremos, teoricamente, nosso discurso por meio de atores da e na história.

**Palavras-chave:** História da educação. Ética. Formação de professores. Cidadania.

### **Abstract**

*We make some considerations on the importance of ethics as a virtue in this paper, not only in the formation of the individual citizen, but also for the completion of educational research, since teaching and research herein are considered two sides of the same coin. The premise of this work is that ethics is expressed in daily personal acts, and consequently, also in one's researches. It should be emphasized that the choice for the focus selection of this text derives from the locus of our discourse comes from, that is, the condition of a historian and an education historian. It is, therefore, in this field that we problematize ethics as an essential virtue in teaching and in the research of the history of education. It should also be clarified that history and education are conceived as human actions or practices in their entirety and under the long duration perspective. Thus, it is highlighted that both are addressed as always amalgamated, and our discourse will be theoretically justified by the actors of and in History.*

**Keywords:** History of education. Ethics. Teacher education. Citizenship.

---

### **Introdução**

O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da ética como virtude tanto na formação da pessoa cidadã, como na realização da pesquisa em educação, uma vez que consideramos o ensino e a pesquisa faces da mesma moeda. Destacamos que a escolha deste recorte originase do *locus* do qual parte nosso discurso, isto é, da condição de historiadora e historiadora da educação. É, portanto, desse campo que problematizaremos a ética como virtude na história e na história da educação.

Constatamos, nas duas últimas décadas, em nosso país e no mundo ocidental, uma preocupação com os caminhos da democracia, da liberdade e da cidadania. Há inúmeros escritos, debates e leis que promulgam e propõem a defesa dessas três categorias ou condições sociais como exigência do tempo presente. Evidentemente que os debates não estão deslocados do contexto histórico em que vivemos com a expansão da globalização, com os avanços tecnológicos e o fim do socialismo na virada da década de 1980. Todos esses acontecimentos o influenciam.

Em virtude de tais acontecimentos, a tríade liberdade/cidadania/democracia passou a ser o aspecto essencial a ser alcançado pela educação nacional em todos seus níveis. Ela aparece na Constituição Nacional de 1988, na LDB n. 9.394/96, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para os cursos de graduação em Pedagogia CNE/CP n. 1, de 15/05/2006. Nesses documentos, verificamos a preocupação com uma educação que propicie aos brasileiros e às brasileiras condições para que sejam livres, iguais e conscientes, por conseguinte, cidadãos capazes de manter e lutar pela democracia. Intelectuais brasileiros debateram e debatem acerca dos rumos da educação nacional a partir da nova LDB/96 e explicitam a importância de sua efetivação na realidade escolar e universitária para que a sociedade trilhe o caminho apontado na tríade anterior.

### **Intelectuais, leis e ética na história**

Jamil Cury, em texto de 1998, já apontava para aspectos fundamentais da recém-promulgada LDB, chamando a atenção que esta espelha os embates travados no seio da sociedade. De acordo com o autor, uma lei nunca expressa a vontade de todos, mas, em geral, reflete os ânimos dos atores em cena, partícipes do processo de construção da lei. “Uma lei, quando aprovada, tem um 'poder fático'. Ela é um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito. Nessa medida, ela institui-se como um campo de referência, de significação e de obrigação” (CURY, 1998, p. 73).

Nas palavras do autor, evidencia-se que a edição de uma lei é algo fundamental para a sociedade na qual foi gerada, pois ela interfere diretamente na vida dos homens. Aqueles que se comprometeram com a sua construção tornam-se responsáveis pelo seu funcionamento e efetivação; aqueles que são contrários a ela precisam construir novos discursos e críticas para combatê-la. Todavia, independente dos posicionamentos, favoráveis ou contrários, o que o ‘tempo’ dessa lei necessita é torná-la real ou, como afirma Cury, torná-la ‘fática’, cumpri-la. Outro aspecto, igualmente importante a ser considerado na passagem, diz respeito ao fato de que a validade de uma lei somente será medida no futuro. Se ela for materializada na prática social, somente no futuro os homens saberão se ela foi positiva e válida para a sociedade.

Outra característica da lei que pode e deve ser considerada a partir da lente de Cury (1998, p. 74) incide no caráter de igualdade que permeia a LDB/96. “A igualdade perante a lei, a igualdade de oportunidades, a de condições, a de resultados se choca com um país marcado historicamente pelo profundo grau de desigualdade social”.

Assim, a igualdade propalada pela nova lei educacional teria um caráter provocativo, uma vez que a lei propõe a igualdade entre os homens, os mesmos direitos, num país que, notadamente, é desigual na sua essência. Assim, o autor destaca que o *corpus* da Lei n. 9.394/96 pressupõe a existência de um estado democrático no qual a igualdade e a liberdade são condições para efetivação da lei.

As reflexões de Cury revelam que a nova *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* estava em consonância com as exigências impostas à sociedade em seu conjunto, com as transformações ocorridas na sociedade brasileira na virada da década de 1980. Entretanto, ainda que ela expressasse a realidade histórica do momento em termos teóricos, na prática, a realidade brasileira estava prenhe de desigualdades sociais, prevalecendo a diferença social entre seus pares. Nesse sentido, a análise de Cury aponta para a divergência que existia entre o que propunha a lei e a realidade histórica do país. Destaque-se que o texto do autor é de 1998, ou seja, 14 anos atrás e, no entanto, a discrepância entre a lei e o cotidiano

ainda continua intensa. Nós nos deparamos, na ambiência social, com profundas desigualdades, e a realidade escolar prossegue apontando índices alarmantes de analfabetismo, de dificuldades reais de interpretação e cálculo no Ensino Fundamental. O Ensino Superior também nos apresenta um quadro bastante desolador.

Se Cury permite-nos refletir sobre as divergências existentes entre a LDB n. 9.394/96 e a realidade nacional, José Dias Sobrinho, um intelectual envolvido com questões do ensino superior, aponta, também, para os problemas concernentes às desigualdades sociais presentes na realidade brasileira e as suas consequências na formação das pessoas neste nível do ensino.

A universidade faz parte da totalidade da vida social. A globalização invade todos os cantos do mundo, seja as microdimensões do cotidiano ou as grandes manifestações cada vez mais multiculturais das sociedades, influencia as novas configurações societais, altera as velhas noções de espaço e tempo na comunicação, expande as estruturas de informação, potencializa a mobilidade, imprime novos perfis no mundo do trabalho, [...] produz o declínio das certezas, aumenta a complexidade nas relações humanas e na vida em geral (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165).

Nesse sentido, quando o autor salienta que a ‘Universidade é parte da totalidade da vida social’ atesta que essa instituição existe, organiza-se e é norteadada a partir da condição mental e material existente na sociedade. Por conseguinte, ela é seu espelho e se espelha nela. Se a sociedade passa por profundas fissuras, transformações e crises, a universidade as reflete. No mundo atual, conduzido pelas inovações tecnológicas, a universidade cada vez mais precisa ser universalizante, formar pessoas capazes para o mundo do trabalho e, fundamentalmente, *seres* conscientes para discernir os caminhos a serem tomados para a produção e preservação de condições mais igualitárias nas relações sociais. Essa consciência proveniente do conhecimento resulta na percepção da importância da sociedade ser justa e equitativa. É, pois, no seio do processo de conscientização que as pessoas mantêm-se alertas e vigilantes para a

conquista e permanência de liberdade, condição essencial para o estabelecimento da democracia.

Em outra passagem do texto, o autor nos aponta o reduzido número de pessoas, no mundo ocidental, que têm acesso ao conhecimento e o mesmo ocorre em relação à informação tecnológica. “As assimetrias aprofundam-se em todos os setores, ainda mais naquilo que consiste o motor do desenvolvimento, isto é, o conhecimento, a produção científica e técnica” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 166).

Dias Sobrinho estabelece uma estreita relação entre conhecimento e desenvolvimento social. Aliás, usa o termo ‘motor’ para definir conhecimento. Sabidamente, motor é a peça chave do processo de circulação de algo, no caso em tela, da sociedade. Outros autores já fizeram uso desta expressão para designar o elemento essencial das relações humanas. Aristóteles, no *Tratado da Alma*, define-a como o motor da vida dos homens; Guizot (1907), na *História da Civilização na Europa*, define a luta de classes como o grande motor do desenvolvimento social. Assim, o uso da palavra *motor*, por Dias Sobrinho, para definir conhecimento, transforma-o no vetor da sociedade contemporânea, com o qual, indubitavelmente, concordamos. Assim, se poucas pessoas têm acesso ao conhecimento, logo é diminuto o número de indivíduos que podemos definir como cidadãos conscientes, por conseguinte, limitado também é o número de pessoas que podem lutar pela liberdade e democracia.

Neste nascente século XXI, grassa uma terrível insegurança em nível global, em razão de fanatismos e fundamentalismos econômicos, culturais e religiosos, [...] *Nos níveis locais, os Estados não conseguem oferecer as bases de educação, saúde, emprego e paz social* (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 166, grifo nosso).

Mais uma vez as palavras do autor são esclarecedoras. A primeira década do século XXI traz-nos um cenário no qual a sociedade espelha um estado complexo, não só pelas crises e guerras, mas também pelas ausências de condições mínimas de civilidade e de conhecimento, pois não temos educação, saúde e paz. São essas condições imprescindíveis ao bem viver na sociedade.

Os dois autores que trouxemos para o debate indicam problemas muito próximos. Cury e Dias Sobrinho apontam para a importância da igualdade e do conhecimento para o convívio social. Em ambos está presente a relevância destes dois aspectos para construção de pessoas conscientes de seus papéis sociais, ou seja, cidadãos aptos a lutar pela conservação da democracia e a estreita relação existente entre o conhecimento, as leis e a possibilidade de liberdade.

Apresentaremos, a seguir, um terceiro personagem para o nosso diálogo, Libâneo, também um intelectual brasileiro que, notadamente, reflete sobre questões educacionais no país, especialmente sobre a formação de professores. No texto sobre as *Diretrizes curriculares da Pedagogia...*, o autor analisa as consequências para a formação do professor, das séries iniciais do Ensino Fundamental, as diretrizes publicadas em 2006<sup>1</sup>. Segundo o autor, um dos maiores problemas da nova lei incide no fato de redefinir o curso de pedagogia e direcioná-lo somente à docência “A Resolução trata, portanto, da regulamentação do curso de Pedagogia exclusivamente para formar professores para a docência naqueles níveis do sistema de ensino” (LIBÂNEO, 2006, p. 844).

Do ponto de vista do autor, essa restrição, estabelecida pela lei, é um dos graves problemas na e para a formação do professor, pois a Pedagogia é ou deveria ser muito mais do que a docência; ela não é uma licenciatura a mais, mas aquela que cuida da formação da pessoa na totalidade ou no seu aspecto ‘filosófico’. Libâneo concebe a Pedagogia de uma perspectiva ampla e formativa.

Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

[...] A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não formal. Assim, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais sendo a docência uma entre elas.

---

<sup>1</sup> A resolução CNE/CP n. 1, de 15 maio 2006.

[...] b) a base da formação do pedagogo não pode ser a docência, pois a base da formação docente é o conhecimento pedagógico; c) todo docente é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser docente, simplesmente porque a docência não é a mesma coisa que Pedagogia (LIBÂNEO, 2006, p. 850-851).

Diversos aspectos devem ser destacados na citação. O primeiro vincula-se aos problemas que se originam da concepção de que pedagogia restringe-se à docência, pois tal ideia a circunscreve ao espaço escolar e não ao da ciência, que trata da formação epistemológica do indivíduo, abrangendo a realidade social e ambiências educativas não escolares. Em decorrência desse primeiro aspecto, podemos destacar um segundo que é a desconsideração da importância da pedagogia enquanto instância formativa geral.

Para o autor, inúmeros problemas surgem para a pedagogia a partir do entendimento de que ela é somente docência. Ao estabelecer tal premissa, a lei promoveu na pedagogia o “[...] desaparecimento dos estudos de pedagogia no curso de Pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática” (LIBÂNEO, 2006, p. 859).

Pode-se depreender da passagem que há um abandono dos fundamentos teórico-pedagógicos nos cursos. Esses conhecimentos são essenciais à compreensão histórica da realidade contemporânea, do papel do aluno, do professor e do pesquisador na formação dos homens na sociedade. Quando as teorias não são fundamentais, os riscos são eminentes de se abandonar à natureza mesma do ensino e se dedicar a uma prática da docência que considera somente como importante a realidade da sala de aula, portanto, neste cenário, a pedagogia perde sua especificidade como ciência.

As consequências desta nova definição de pedagogia são também apresentadas por Libâneo (2006, p. 860).

Não se estuda pedagogia nos cursos de Pedagogia, a teoria pedagógica e a investigação de formas específicas de ação pedagógica estão

ausentes das faculdades de educação. Em boa parte delas, quem emite juízos sobre questões de pedagogia hoje são os sociólogos, os cientistas políticos, os especialistas em políticas educacionais, os psicólogos, não os pedagogos. [...] É, em parte, por isso que o campo da educação não tem conseguido sequer um consenso mínimo sobre políticas para a escola básica, sem conseguir até hoje formular um sistema integrado e articulado de formação de educadores.

A crítica do autor incide no fato de que a pedagogia não é mais campo de investigação teórica do pedagogo, mas de outros campos das ciências humanas e, em muitas situações, a própria ação pedagógica passa a ser definida por outras áreas e não pela ciência da pedagogia. Além disso, como a pedagogia não forma mais pedagogos, mas docentes, esses profissionais saem dos cursos como pedagogos, mas não têm mais a formação necessária para atuarem como diretores, gestores escolares, uma vez que os formandos não estão mais inteirados da arte da pedagogia. Segundo Libâneo, as consequências são visíveis nas escolas quando não se tem profissionais capazes de orientar as atuações pedagógicas dos docentes em relação às práticas de ensino e aprendizagem.

A ausência das teorias pedagógicas na formação docente, a dificuldade em definir políticas claras e objetivas para a educação, nas séries iniciais, são partes do todo que resultam nas dificuldades em se efetivar um ensino de qualidade e formativo às nossas crianças. O professor, para ensinar, precisa ter discernimento das políticas adotadas para cada modalidade de ensino, precisa ter o domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas, acima de tudo, ter clareza da importância do conhecimento para a formação de pessoas conscientes e esclarecidas, portanto, ciente de seus atos.

Assim, estes três autores, cada um a seu modo, nos auxiliam na reflexão sobre os encaminhamentos do nosso objeto, ou seja, a virtude como ética, na formação da pessoa e na pesquisa em educação. Jamil Cury, Dias Sobrinho e Libâneo explicitam a dissonância existente entre as leis que norteiam a educação nacional e a realidade social existente no país. Os três afirmam com a precisão de cirurgiões que as leis apontam

para a construção de um país democrático, igualitário, no qual seus indivíduos serão pessoas esclarecidas e conhecedoras dos seus papéis sociais.

Nossas leis de educação indicam a necessidade premente de formar pessoas capazes de exercerem plenamente seus papéis de cidadãos na sociedade brasileira contemporânea, ou seja, educação para a cidadania. Em última instância, trata-se de formar pessoas que saibam respeitar as diversidades, sejam tolerantes para com os diferentes, etc<sup>2</sup>.

Ao acompanharmos os debates teóricos e as leis que direcionam a educação nacional, fica-nos a indagação: porque é tão premente a uma nação uma educação direcionada à formação de cidadãos? Por que cidadania e ética são conceitos tão recorrentes nas leis, nos discursos de nossos políticos/governantes e nas linguagens acadêmicas, no interior das Escolas e Universidades? Para nós, seguindo os caminhos da história, não há outra resposta senão a de que uma nação só é democrática e seu povo só usufrui da liberdade quando seus indivíduos compreendem a realidade que os cerca e são capazes de tomar decisões no cotidiano. E, mais importante, responsabilizarem-se por seus atos, forem capazes de respeitar os direitos dos outros, bem como lutar pelos seus direitos.

No entanto, a realidade brasileira nos aponta para um cenário bem distinto. Daí, inclusive, a intensidade do debate. Vejamos um exemplo bastante recorrente na sociedade contemporânea.

A primeira é exemplificada pelo texto de Lya Luft intitulado *Os filhos do lixo* (14/04/2010). Nela, a escritora comenta a situação de pessoas que vivem do lixo e veem suas vidas com tanta naturalidade que entendem como normal terem que se alimentar do lixo.

---

<sup>2</sup> Essa questão aparece muito claramente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia: “§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 maio 2006).

O depoimento de uma jovem é estarrecedor, pois ela considera ser sua sina viver no lixo. Sequer questiona as injustiças sociais, entende que a sua vida 'é assim' tal como foi a de sua mãe e, muito provavelmente, será de seus filhos. Não há uma indignação no comportamento da jovem, mas resignação. Ainda que seja uma mulher brasileira, cidadã, pois deve ter documento de identidade, título de eleitor e o Ensino Fundamental, ela não o é de fato, na medida em que considera o seu destino um desígnio de Deus. Nesse sentido, como considerar essa jovem uma cidadã, no sentido pleno da palavra? Como aquele *Ser* que faz uso de sua razão para dirigir sua vida? A intensidade com que ela acha natural viver do lixo não a torna uma cidadã, pois, se assim o fosse, não aceitaria viver em tal estado de miséria, sem ao menos entender que sua condição resulta das relações sociais.

Nossa afirmação de que essa jovem não pode ser considerada pessoa consciente está respaldada em argumentos de Tomás de Aquino sobre a disposição ou vontade do homem.

Das ações realizadas pelo homem, são ditas propriamente humanas as que pertencem ao homem enquanto homem. [...] Por isso, somente são ditas propriamente humanas aquelas ações sobre as quais o homem tem domínio. [...] Se outras ações, porém são próprias do homem, poderão ser chamadas de ações do *homem*, mas não são propriamente ações *humanas*, pois não são do homem enquanto homem (ST, I<sup>a</sup> – II<sup>ae</sup>, q. 1, a. 1, resp.).

De acordo com o mestre Tomás (1995), as ações humanas só podem ser consideradas de fato humanas quando resultantes da 'vontade humana consciente'. Seguindo sua formulação, os homens podem até praticar determinados atos sem fazer uso da razão. Nesse sentido, no momento em que a jovem aceita como sua 'sina' viver do lixo, não podemos conceber como uma pessoa que usa sua razão possa entender que esta vida seja uma condição humana, em tese, não há, em seu ato, uma vontade resultante da razão, mas uma condição de sobrevivência, que independe da razão.

As pessoas não veem no conhecimento a condição para a sua existência e sequer consideram como relevante a observância das leis. Essa ausência de sentimento de pertencimento a uma sociedade, a uma nação, a ausência de sentido do comum, conduz nossos adolescentes e jovens a uma alienação na qual, poderíamos dizer, não sabem bem de onde vieram nem para onde irão.

A questão a ser observada por nós, historiadores da educação, é como essas formas de conhecimento se processam na sociedade. Quais os caminhos a serem percorridos para que nossos adolescentes e jovens façam uso de sua consciência e sejam responsáveis por seus atos? Como recuperar os valores éticos necessários à constituição de sociedades democráticas? Acreditamos que somente responderemos a essas questões se recorrermos à história e dela fazermos uso, pois pensamos, tal como Bloch (2001), que os homens se parecem mais com os homens de seu tempo do que com seus pais. Nesse sentido, o olhar de homens de outras épocas podem nos servir de exemplos sobre as questões do nosso tempo presente.

Recuperemos três autores que apresentam, em seus escritos, exemplos de conduta humana orientada pelo conhecimento: Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), La Boétie (1530-1563/2009) e Comenio (1592-1670/1985).

Principiemos por uma das obras clássicas do Ocidente no que diz respeito à ética, que é a *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles. Nela, o autor, para analisar a forma como os homens da *polis* se relacionavam, apresenta-nos um tratado de conduta humana.

1. Como já vimos, há duas espécies de excelência: a intelectual e a moral. Em grande parte a excelência intelectual deve tanto o seu nascimento quanto o seu crescimento à instrução [...]; quanto à excelência moral, ela é o produto do hábito, razão pela qual seu nome é derivado, com uma ligeira variação, da palavra “hábito” [...]

Ademais, toda excelência moral é produzida e destruída pelas mesmas causas e pelos mesmos meios, tal como acontece com toda arte, pois

é tocando a cítara que se formam tanto os bons quanto os maus citaristas, [...]

Em uma palavra, nossas disposições morais resultam das atividades correspondentes às mesmas. [...] *Não será pequena a diferença, então, se formamos os hábitos de uma maneira ou de outra desde nossa infância; ao contrário, ela será muito grande, ou melhor, ela será decisiva* (ARISTÓTELES, 1985, p. 35-36, grifo nosso).

O Filósofo grego destaca a existência, no homem, de duas ‘inteligências’ e ambas são fundamentais à existência social. Uma adquire-se pela instrução e a outra pelo hábito. Assinale-se que, do ponto de vista do autor, nenhuma delas é inata no homem. Por conseguinte, ambas precisam ser ensinadas e aprendidas, ou seja, tudo o que o homem faz é produto social, resultante do conhecimento. Ainda segundo o autor, a intelectual provém da instrução, precisamos aprender como se processa o conhecimento para podermos dele fazer uso. Tal conhecimento não se origina sozinho na mente da pessoa, necessita ser aprendido, para ser incutido e difundido. Sob este aspecto, o professor desempenha papel primordial. A segunda natureza de inteligência provém, ainda segundo Aristóteles, da prática cotidiana de nossas ações. De acordo com sua formulação, só com o exercício constante os homens tornam-se bons ou maus no agir. Nesse sentido, também o hábito é uma qualidade que aprendemos, não é inata no homem. O autor sugere, inclusive, que quanto mais jovem uma pessoa adquirir determinados hábitos, mais eles farão parte de sua essência de indivíduo, por isso Aristóteles recomenda que os hábitos virtuosos sejam ensinados às crianças.

Distanciando-se de Aristóteles e dando um largo salto na história, passemos para Comenio, um dos mais conhecidos autores da pedagogia na modernidade. Na sua *Didática Magna*, o autor destaca a importância do hábito na formação da pessoa.

*E, na verdade, uma vez que não há coisa mais difícil que desabituar-se daquilo a que se estava habituado (com efeito, o hábito é uma segunda natureza, e a natureza, ainda que se expulse com a força, volta sempre a aparecer),*

*daí resulta que não há coisa mais difícil que voltar a educar bem um homem que foi mal educado.*

*Na verdade, uma árvore, tal como cresce, alta ou baixa, com os ramos bem direitos ou tortos, assim permanece depois de adulta e não se deixa transformar [...] Acerca dos homens habituados a fazer o mal, Deus afirma o mesmo: “Acaso um Etíope pode mudar a cor da sua pele e um leopardo as suas manchas? Acaso podeis fazer o bem, vós que não aprendeste senão a fazer o mal?” (Jeremias, 13, 23) (COMÊNIO, 1985, p. 64-65, grifo nosso).*

O autor observa que, quando a pessoa adquire maus hábitos desde a infância, dificilmente se tornará um adulto virtuoso, uma vez que os atos torpes já foram naturalizados na sua forma de ser. A comparação do autor entre a educação da infância e os galhos da árvore é muito elucidativa, pois nos revela que os homens, tal como as plantas, precisam ser formados desde o início. Comenio não afirma que o homem e a planta são iguais, mas, indubitavelmente, nos mostra que, quando se cria o hábito da virtude na infância, a pessoa torna-se um adulto virtuoso. É nesse sentido que ele observa que o hábito é como que uma segunda natureza no homem e é sob esse aspecto que menciona o exemplo do etíope e do leopardo para explicitar que a natureza é impossível de ser mudada.

Recuemos algumas décadas à obra de Comenio e nos deparamos com a obra de La Boétie, *Discurso da Servidão Voluntária*. A meu ver, se queremos formar pessoas conscientes de seus papéis sociais e desejosos de conservar a liberdade como condição da existência dos homens na sociedade, esse discurso deveria ser uma das leituras indispensáveis na formação do pedagogo e do pesquisador em educação. Nela encontramos, de forma explícita, a importância do sentido e do sentimento da liberdade.

Nunca se lamenta o que nunca se teve. O pesar só vem depois do prazer e ao conhecimento do bem sempre se junta a lembrança da alegria do passado. O homem é naturalmente livre e quer sê-lo, mas sua natureza é tal que se amolda facilmente à educação que recebe (LA BOÉTIE, 2009, p. 48).

De acordo com La Boétie, o homem tem uma facilidade muito grande em se ‘moldar’<sup>3</sup>, por isso, tudo o que há nele é fruto do que aprendeu por meio da educação. Nesse sentido, o homem aprende a ser o que é por meio de suas relações sociais.

Assim, ainda que tudo no homem seja resultado de seu agir, quando este ato torna-se cotidiano e usual, há tanta naturalização que os homens passam a ver como uma verdade que existe desde todos os tempos e aceitam, inclusive, o estado de servidão como verdade eterna. Retomemos uma das primeiras passagens do texto em tela: na crônica da Luft, a jovem mãe habituou-se a viver do lixo que vê a sua condição de miséria como natural. Afinal, sua avó, sua mãe, ela própria vivem do lixo, provavelmente seus filhos também viverão do lixo, pois é a ‘sina’, ‘é a vontade de Deus’. Como não pensar no *Discurso*, de La Boétie? Na ideia de que nos habituamos a sujeitar a perda da liberdade e a miséria e não vemos que somos nós os atores sociais. “É incrível ver como o povo, quando é submetido, cai de repente num esquecimento tão profundo de sua liberdade, que não consegue despertar para reconquistá-la. Serve tão bem e de tão bom grado que se diria, ao vê-lo, que não só perdeu a liberdade, mas ganhou a servidão” (LA BOÉTIE, 2009, p. 42).

Em outra passagem do *Discurso...*, o autor destaca um dos aspectos mais graves da naturalização dos atos humanos. Como os homens se habitam a determinadas formas de relacionamentos, se acostumam mesmo a elas, não têm consciência de que, ao naturalizarem seu agir, deixaram para trás a sua essência. Em face dessa situação, os indivíduos não perderam somente a liberdade, mas ganharam como prêmio, como afirma La Boétie, pela ausência de consciência ou livre-arbítrio, a servidão.

---

<sup>3</sup> É preciso destacar um aspecto importante sobre a palavra *moldar*. Como as palavras se mantêm na história, mas o seu sentido se modifica em virtude das alterações sociais, pois as palavras são vivas, é preciso sempre ter muito cuidado com o uso das palavras. Quando, hoje, nós usamos a expressão *moldar a criança*, ela assume um caráter negativo, porque para nós significa enquadrar, submeter. Todavia, na Idade Média e na Modernidade, a palavra *moldar* significa educar, adaptar. É preciso, portanto, ler as palavras no seu tempo histórico.

O autor, tal como Aristóteles e Comenio, faz uma comparação entre os homens e os animais e salienta que os animais, ainda que não disponham da razão, lutam, muitos até a morte, para não se submeterem ao jugo de ninguém. Ele cita como exemplo os pássaros, os cavalos, e observa que qualquer animal que tenha sentimento, insisto, ainda que desprovido do uso da razão, relutam para se submeter ao jugo de alguém, no entanto “[...] que fatalidade pode perverter a natureza do homem, o único que nasceu para viver livre, a ponto de fazê-lo perder a memória de seu primitivo e o desejo de recuperá-lo? (LA BOÉTIE, 2009, p. 40)

Mais adiante La Boétie destaca: “Os homens nascidos sob o jugo, depois alimentados e educados na servidão, [...] contentam-se em viver como nasceram e não pensam que têm outros bens e outros direitos a não ser os que encontraram” (LA BOÉTIE, 2009, p. 43). Nestas últimas passagens citadas podemos destacar dois aspectos fundamentais acerca da sujeição voluntária do homem à servidão. O primeiro incide no fato de que pelo hábito criamos como que uma segunda natureza e esta nos faz naturalizar nossas ações, a ponto de não usarmos mais a razão ou livre-arbítrio para dirigir nossos atos e estes se tornam automatizados. Quando nossas atitudes passam a ser praticadas, não pela nossa consciência, mas pela naturalização do hábito, continuamos a agir como homens, mas nossos atos, indubitavelmente, não são humanos, como já nos alertara o mestre dominicano do século XIII, pois estão destituídos da vontade consciente, fruto da razão.

Assim, se a naturalização de nossos atos e o esquecimento consolidam a perda da liberdade, o que fazer com nossos adolescentes na escola que sequer conhecem o espírito da liberdade? Com nossas jovens que vivem naturalmente do e no lixão? Consideramos que as formulações de La Boétie e dos demais autores são muitos úteis àqueles que se dispõem a formar e a estudar questões educacionais: não podemos deixar que nossos alunos e nós mesmos nos habituemos com a perda da liberdade. Desse modo, La Boétie nos lembra que, para lutarmos pela liberdade, precisamos sempre não sucumbir na servidão e conservar a mente aberta para a lembrança e para o conhecimento. O homem consciente, para La Boétie, é

aquele que se situa na espacialidade do tempo e, por meio do conhecimento, se localiza entre passado, presente e futuro, pois consegue antever, pelo presente, o que se avizinha no futuro. É, pois, a memória, a história e o conhecimento condição essencial, de acordo com este pensador, para que o homem mantenha-se alerta para a liberdade.

Um último aspecto precisa ser destacado da tríade apresentada por nós no início do texto e sob o qual a ética torna-se virtude essencial para o ensino e a pesquisa em educação. O indivíduo que, pelo hábito, torna-se justo ou injusto, consciente ou não de seus atos, faz ou não uso do livre-arbítrio no seu cotidiano, naturaliza ou não seu viver, só existe seguindo os princípios estabelecidos no nosso caminho teórico em sociedade. Não pensamos, e os autores com os quais dialogamos não nos permitiriam pensar em indivíduos fora de um dado *locus* social. Por conseguinte, ainda que os atos humanos, a consciência e o livre-arbítrio sejam singulares em cada um dos homens, estes mesmos homens só se tornam humanos em relação ao outro. Não há, neste sentido, uma separação entre o indivíduo e a sociedade, uma vez que o indivíduo somente existe enquanto integrante de um grupo. Todavia o seu agir singular interfere nos rumos do coletivo. É, pois, em virtude desta assertiva que todos os autores com os quais dialogamos neste texto assinalam a importância da pessoa ter consciência e usar o livre-arbítrio no seu cotidiano.

### **Considerações finais**

Construímos nosso texto sobre a ética na história a partir dos argumentos de vários autores e de tempos históricos distintos. Inserimos no mesmo diálogo personagens com visões de mundo diversificadas. No entanto essa diversidade possibilitou-nos que caminhássemos sempre no sentido de explicitar que a formação ética da pessoa, seja em grau de ensino, seja no âmbito da pesquisa, é condição para a vida em sociedade.

Retomemos nosso caminhar para explicitar essa trajetória. Iniciamos com autores brasileiros contemporâneos que analisaram as

questões da educação nacional à luz das leis promulgadas nas duas últimas décadas. Nas análises, defrontamo-nos com a ideia de que a lei nem sempre espelha a realidade da sociedade. Verificamos aí que, ainda que a lei promulgue a igualdade, a liberdade, se ela não está em consonância com a realidade histórica do seu tempo, ela não se torna 'fática'. Dialogamos com Aristóteles, Tomás de Aquino, Comenio, La Boétie e todos eles nos mostraram a importância do hábito e do conhecimento para a construção de pessoas conscientes e livres. Por fim, depreendemos de seus discursos a ideia de que homem só existe em sociedade e que nada existe fora dela. Por meio desses diálogos podemos aferir que não é possível produzir pessoas e pesquisas virtuosas e éticas por meio de vontades individuais ou por meio de decretos. Ao contrário, essas duas condições somente são produzidas quando os homens assumem isso como compromisso pessoal e social, quando tornam seus atos cotidianos conscientes e comprometidos no seu tempo presente. Em suma, quando se tem clareza que cada tempo histórico é único e, por conseguinte, que se produzem pessoas, modelos educativos e pesquisas em consonância com os interesses deste tempo. Nada é realizado na sociedade sem a disposição de seus indivíduos. Se temos jovens que pensam que viver no lixão é sua 'sina'; se temos adolescentes e jovens nas escolas que não sabem o que fazem aí, certamente isso acontece porque não criamos o hábito ou a disposição moral para que cada um desses indivíduos saiba que ocupam lugares na sociedade brasileira. Portanto, não é criando leis que apregoem a liberdade, a democracia e a igualdade que teremos cidadãos, mas é construindo esse princípio em nossas crianças e jovens por meio do ensino e da formação de hábitos. Lembremos sempre nossos autores/autoridades: somos o que aprendemos a ser, ou o que a sociedade nos ensinou a ser. Não há, portanto, ética como virtude se ela não é ensinada e aprendida, do mesmo modo que não existe liberdade, igualdade e democracia se não as construirmos em nossas relações singulares e coletivas.

## Referências

ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. Brasília: Ed. UnB, 1985.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 jul. 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 15 maio 2006. seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2011.

COMÊNIO. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 72-85, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 164-173, 2005.

GUIZOT, F. **História da civilização na Europa**. Lisboa: João Antonio Maria, 1907.

LA BOÉTIE, É. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da pedagogia**: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 maio 2011.

LUFT, L. **Os filhos do lixo**. 2010. Disponível em: <[www.veja.abril.com.br/140410/filhos-lixo-p-026.shtml](http://www.veja.abril.com.br/140410/filhos-lixo-p-026.shtml)>. Acesso em: 18 jun. 2010.

TOMÁS DE AQUINO. **Escritos políticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Recebido: 12/01/2012

*Received:* 01/12/2012

Aprovado: 20/03/2012

*Approved:* 03/20/2012