

**Deniz Alcione Nicolay**



Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)  
[deniznicolay@uffs.edu.br](mailto:deniznicolay@uffs.edu.br)

# A DIMENSÃO ÉTICA DO CURRÍCULO: O QUE APRENDEMOS COM OS ANTIGOS?

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo inicial resgatar noções clássicas da filosofia antiga no campo do currículo. Entre essas noções destacamos as concepções de: ética, comunidade, humanismo e natureza. Desse modo, consideramos que tais noções só fazem sentido quando pensadas no ideal da *Paidéia* grega (JAEGER, 1994). Por isso, resgatamos passagens da *Republica* de Platão e da *Ética* de Aristóteles. Por meio dessas passagens, valendo-se de análise comparativa, compreendemos a diferença entre o saber-fazer do primeiro em detrimento ao saber-agir do segundo. Nesse sentido, a ética, com Aristóteles, recebe um componente pedagógico, a virtude intelectual conhecida por *phronesis* (prudência). Assim, com prudência e clareza da condição ética política, podemos superar a moralização contemporânea.

**Palavras-chave:** Currículo. *Paidéia*. *Phronesis*.

## THE ETHICAL DIMENSION OF THE CURRICULUM: WHAT DO WE LEARN FROM THE OLD PEOPLE?

## ABSTRACT

This article aims to rescue classical notions of ancient philosophy in the field of curriculum. Among these notions we highlight the concepts of: ethics, community, humanism and nature. Thus, we consider that such notions only make sense when thought of the ideal of Greek *Paidéia* (JAEGER, 1994). For this reason, we recover passages from Plato's *Republic* and of the Aristotle's *Ethics*. Through these passages, using a comparative analysis, we understand the difference between the know-how of the first in detriment to the know-how of the second. In this sense, ethics, with Aristotle, receives a pedagogical component, the intellectual virtue known as *phronesis* (prudence). Thus, with prudence and clarity of the political ethical condition, we can overcome contemporary moralization.

**Keywords:** Curriculum. *Paidéia*. *Phronesis*.

**Submetido em:** 12/07/2020

**Aceito em:** 31/03/2021

**Publicado em:** 31/08/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p95-127>



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo resgatar relações ético morais, a partir do pensamento antigo, a fim de revitalizá-las na interpretação do currículo contemporâneo. Tal ação se faz necessária em razão da deformação dos valores humanistas, solidários e cooperativos que há muito presenciamos nos discursos dos gestores públicos. É muito provável, no entanto, que existam exceções, ou seja, dirigentes e representantes de classe que, efetivamente, compreendam a educação como força e elemento da transformação social. Porém, quando a instância hierárquica do poder não nos dá um bom exemplo, ficamos sem referenciais para conduzir o ofício cotidiano nas escolas. Aliás, defendemos a tese de que o currículo, como núcleo pragmático da ação docente, passa por um processo de moralização de seu cabedal instrucional. Daí, a importância de recorrermos aos alicerces da democracia grega, às origens da *Paidéia* e ao período clássico da filosofia, pois é nesse retorno aos antigos que compreendemos a importância de afirmar a cultura, a liberdade e a justiça.

O caminho que tomamos para manter tais expressões se inicia na compreensão das virtudes pedagógicas da *Pólis* grega (ou até antes dela). Com efeito, elencamos as noções de comunidade, humanismo e natureza com o propósito de situar o grau de importância que aspectos elementares, básicos, como o valor da vida ou a proteção à natureza, não podem ser menosprezados ou tratados com desdém e insignificância. Nesse sentido, partimos do conceito de *Arete* até alcançarmos a reflexão ético-moral presente na dialética socrático-platônica. Entretanto, dados os objetivos e as pretensões do presente trabalho, fizemos recortes muito específicos da obra do mestre Platão. Tais recortes, sobretudo da *Alegoria da Caverna*, põem em evidência o caminho da ética em direção ao bem, ao conhecimento que leva à beatitude das ideias. Nessa direção, diríamos que os contornos do ideal pedagógico nos levam a pensar o saber-fazer curricular no cotidiano das escolas. Todavia, esse ideal pedagógico, essa confiança inofismável no bem, remete a valores metafísicos e, portanto, distantes do campo de realização da prática pedagógica.

Por isso, na sequência do texto, chegamos ao tratado da *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, porque nessa obra encontramos, ainda que não explicitamente, um apelo pela educação do *ethos*, do caráter. Entre as virtudes necessárias para esse feito, apresentamos a condição emblemática da *phronesis* que, dada a variação do sentido, compreendemos por “prudência”. Isso significa uma forma de reorientação da dinâmica

das relações funcionais que do saber-fazer passa para o saber-agir, o que provoca reordenamento do projeto ético. Com efeito, no tratado da *Ética* não há como separar a formação do caráter do exercício da cidadania política. Portanto o que aprendemos com os antigos, na primeira escola filosófica de humanidades, resulta de princípios civilizacionais que se encontram na base dos sistemas sociais e na gestão política do estado.

## 2 PAIDÉIA, PÓLIS E PÓS-MODERNISMOS

Neste texto, procuramos trazer uma reflexão que perpassa as noções de ensino e currículo na sua essência formativa. Tal essência formativa encontra suas origens no modelo histórico filosófico da *Paidéia* grega, nos modos de ser, viver e agir conforme um propósito pedagógico. Trata-se de pensar a educação a serviço da formação integral do homem, nas suas múltiplas dimensões e possibilidades. Entre essas dimensões, colocamos a ética na condição de fundamento das ações desenvolvidas em qualquer modelo educacional. Com efeito, a partir da filosofia, cruzando todo o campo das Ciências Humanas, ela surge como bandeira capitular na condição de sobrevivência de um povo, uma nação, uma sociedade em que algumas regras e princípios se fazem necessárias para o convívio em geral. Ou seja, a ética como temática transversal, atravessa todos os movimentos curriculares, em quase todos os momentos da história social. No entanto, queremos tratar, de maneira específica, do modelo ético inspirado pelo pensamento antigo, porque acreditamos que o resgate dessa genealogia conceitual contribui a fim de esclarecer pontos destoantes do embate contemporâneo acerca do trabalho docente. De certa forma, é uma espécie de medida, *metron* para os gregos, em que a ação docente, carregada de significação pela dinâmica curricular, é posta em cheque em razão de sua contribuição (ou algum mecanismo reverso da ordem da alienação) no processo de formação dos jovens estudantes. Há uma suspeita, um desserviço de forças neoconservadoras que enxergam o professor como entrave ao seu processo de destruição da memória cultural do país. Por isso, discutir a dimensão ética no currículo é também se colocar numa disposição de resistência ao autoritarismo, ao descaso pelo ensino público.

Outra razão para falarmos de ética (no campo curricular) é baseada no desprestígio que a política, como artifício de gestão pública, alcança atualmente. Dada a

novela de inúmeros escândalos, processos, criminalizações, desvios, também a falta de educação escancarada por parte dos mais altos cargos da nação, recorreremos aos princípios basilares da civilização como forma de dignificar a inteligência humana. Saber que a inspiração filosófica grega foi capaz de criar sua mais perfeita obra, o homem educado, o cidadão esclarecido, é refutar a interpretação moral dos fenômenos e investir num projeto de sociedade como o ideal da *Pólis* helênica. Ou seja, é o compromisso individual que se estende para a esfera coletiva, para uma atmosfera de bem estar social. O que vemos, ao contrário, é uma disputa entre correntes articuladas por um conjunto de interesses: na cultura, na economia, na educação, no meio ambiente. Não se discute um projeto ético-político, ético-social, ético-estético a partir do potencial transformador da educação, mas apenas estratégias de controle, de pureza ideológica, de caça-fantasmas perdido nas mídias e redes sociais. Assim, a discussão ética, em nosso tempo, é cada vez mais desprestigiada, insignificante diante da retórica do “deixa disso”, “dedo no olho”, “a vez do mais forte”, “quem pode manda, quem não pode obedece”, “toma lá dá cá” e toda sorte de baixarias que minam o solo das práticas sociais.

A educação, como uma prática social, não está imune de cooptação por forças retrógradas, incapazes de projetarem um futuro melhor para seus cidadãos. No entanto, está no DNA do processo de formação a alegria do despertar para o novo, de desacomodar (e incomodar) as certezas, de navegar contra a corrente de oceanos nefastos. Para isso, a ação curricular, que defendemos aqui como uma ação voltada para a ética, deve afirmar os valores clássicos humanistas que balizaram o percurso do homem civilizado. Dessa forma, eles servem como espelhos refletores para pensarmos de onde viemos e para onde vamos, considerando as atuais políticas públicas voltadas para a educação. Nossa tese inicial é de que vivemos um reducionismo ético-moral provocado por distorções nos modos de ser e conviver. Tais distorções são motivadas pela persuasão midiático-discursiva e pela retórica empobrecida do poder econômico aliados à política, precisamente daquilo que pode ser chamado de baixa política. Pensando curricularmente, é como se abandonássemos o desenvolvimento ontogenético do senso ético-moral (inerente à disposição pedagógica) e partíssemos para a condição de uma ética da sobrevivência. Entendemos que nesse artifício conjuntural, perdemos uma espécie de memória formativa que é, antes de tudo, uma memória cultural.

Tratando-se da teoria curricular, tal visão em relação à cultura e ao conhecimento pode dar impressão de que estamos defendendo valores conservadores. Ledo engano. Entre as teorias curriculares: a tradicional, a tecnicista, a crítica, a pós-estruturalista

(SILVA, 2010), não nos situamos exatamente nesta ou naquela. Ora, nenhuma teoria é um modelo estanque, mas sempre relativizada pela dinâmica cultural que a produz em determinado tempo e espaço. Além de que o saber teórico depende da compreensão epistemológica acerca dos conceitos em evidência. Nessa direção, pactuamos com a seguinte passagem: “um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes.” (DELEUZE, 1992, p.30). Tal afirmação não compreende o conceito como estável, explicativo (o que é?), mas como potência, devir (o que pode?) e, por isso, não se prende na história linear. Essa “encruzilhada de problemas” que o filósofo refere remete à extensão e à articulação dos pressupostos teóricos filosóficos envolvidos no entendimento da realidade. Por isso, a noção de ética no pensamento antigo é perfeitamente assimilável na conjuntura atual (do currículo, em específico) e, para além dela, uma gama de problemas que se apresentam a cada dia no solo educacional. Então, podemos dizer que com Nietzsche, Foucault, Deleuze, falando da ética grega, absorvemos vários elementos da crítica pós-estruturalista.

No entanto, devemos sinalizar que, para as correntes críticas da educação e do currículo, uma das razões da dissolução ética contemporânea, dos desencontros entre projetos sociais e pedagógicos sejam exatamente as concepções das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas. Com efeito, podemos observar tal prognóstico na seguinte passagem.

O que a pós-modernidade reflete é o estado crítico de todo discurso legitimador, baseado na união operativa do conhecimento científico cumulativo e da ação do estado como grande cérebro, administrador do público. Nisso consiste, ao mesmo tempo, a sua grande cartada e seu grande risco. (GOERGEN, 2005, p.68).

O autor refere o teor representacional do discurso oficial, baseado num estado instituído e instituidor de padrões culturais, morais. O estatuto do saber-poder produzido por um órgão oficial como o Estado põe em cheque, sua imparcialidade e desempenho no processo de gestão social. Logicamente, a crítica se detém ao moderno estado burguês e, com ele, o papel da pedagogia enquanto ferramenta de controle e determinação dos corpos. Entretanto, de maneira sensível, ele não desqualifica o pensamento pós-moderno: “o seu grande risco”, ou seja, teme a ausência de um projeto claro de emancipação humana em razão dos ataques à tradição do conhecimento racional. O “risco”, nesse sentido, é de não discutirmos nenhum projeto, de ficarmos sem nenhuma base, alicerce para construir a dinâmica das práticas pedagógicas. Em relação à crise do estatuto epistemológico e ético, talvez seja o momento de reconceitualizarmos o saber escolar,

repensarmos a engenharia da instituição educacional. Também sobre o campo curricular, em específico, as correntes pós-modernas e pós-estruturalistas manifestam um movimento de abertura, flexibilização e de inclusão de identidades culturais. No entanto, para as correntes críticas do currículo, tal movimento também é determinado por interesses econômicos que, direta ou indiretamente, apoiam, ao contrário, o ressurgimento de fundamentalismos avessos ao estado democrático de direito. O que, na verdade, é mais como uma divergência do debate epistêmico entre correntes críticas e pós-críticas no currículo. Sabemos que as correntes pós-críticas se alicerçam na diferença, na imanência e na multiplicidade e, portanto, dificilmente cooperariam com qualquer viés conservador.

### 3 DA VELHA ÉTICA, AO GOSTO CURRICULAR

É inegável que a ética no pensamento antigo encarna valores aristocráticos, mas antes que se condene a diferença entre as castas sociais, devemos olhar para seu legado civilizatório e, sobretudo, pedagógico. Por isso, no sentido de redimensionar a discussão ética contemporânea, destacamos duas ideias essenciais: a comunidade e o humanismo. A primeira é um fundamento básico de todo sistema educacional. Foi a partir da vida em comunidade, das relações estabelecidas entre os seres humanos que os ideais de formação foram pensados para as novas gerações. É o que podemos observar na seguinte passagem: “em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração.” (JAEGER, 1994, p.4). Isso significa a possibilidade de desenvolver uma memória cultural viva que, mesmo presente em outros povos nas suas realizações artísticas, religiosas, políticas. É com os gregos que ela alcança tamanho grau de importância. Educar se torna tarefa obrigatória para manter a vida em comunidade; o sentido espiritual e simbólico do ato pedagógico transpõe valores aristocráticos ou qualquer forma de valor que desconheça as relações vitais estabelecidas na *polis*. Assim, os saberes curriculares devem manifestar essa relação com a vida, com a produção de valores ético morais articulados com seu tempo e contexto social (pelo menos na sua vertente tradicional e histórica).

A segunda ideia é o princípio do humanismo. Embora os gregos, com o exercício da filosofia racional (do *logos*) tenham estimulado o desenvolvimento do ‘Eu individual’ que, como artifício da consciência, foi longamente aproveitado pelo cristianismo,

romantismo e iluminismo, é a ação humana determinada como sobrevivência da espécie a grande razão de sua obra. Tal condição: “significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser.” (JAEGER, 1994, p.14). Nesse sentido, o humanismo grego refuta qualquer predomínio do individualismo, do egoísmo, mas afirma a quimera plástica e plural do sentido da humanidade. Este ideal de homem não é uma representação vaga da ação pedagógica; ao contrário, é a matéria real, viva, de seu tempo e espaço. Essa distinção é importante porque filósofos do pensamento pós-estruturalista, inspirados em Nietzsche (1844-1900), como Gilles Deleuze (1925-1995) e Michel Foucault (1926-1984) fazem duras críticas ao modelo humanista clássico tributário de matrizes platônicas e metafísicas da filosofia. No entanto, Nietzsche como filólogo e apreciador dos antigos não retira a importância do pensamento pré-socrático, da poesia, da tragédia e da mística grega. Ou seja, para além das inúmeras vertentes do Humanismo no decorrer da história, esse resgate dos valores vitais e saudáveis à vida é extremamente importante em tempos de menosprezo pela natureza, pela ciência e pela diversidade do currículo.

Há outra noção, para discutirmos a ética a partir da *Paidéia* grega, que consideramos importante: a ideia de natureza. Com efeito, a *physis* está relacionada ao humanismo no sentido macrocósmico de interpretação do homem e da vida. Nessa perspectiva nada sobrevive de maneira isolada; tudo está conectado, ordenado e ganha sentido porque partilha do mundo orgânico dos seres. Por isso, a cultura surge como inspiração frente à grandiosidade do universo natural. “O estilo e a visão artística dos gregos surgem, em primeiro lugar, como talento estético.” (JAEGER, 1994, p.11). Isso significa que há uma inspiração habitual, uma inteligência instintiva voltada para a criação e para a arte de um modo geral. Desenvolver um talento, portanto, requer uma profunda compreensão do ser na sua complexidade formativa. Nesse sentido, não há exatamente uma explicação racional para o fenômeno estético, embora o período clássico torne a arte calcada numa essência metafísica, idealista, o gênio que renova as cores do mundo é uma obra aberta. Mas de que isso serve para a *Paidéia* e como influência a dinâmica curricular? Ora, esse apontamento reforça a noção de que nenhum projeto no campo pedagógico se sustenta por si mesmo, tampouco é acabado e determinado por seus objetivos iniciais; as coisas precisam nascer num espaço de liberdade e respeito às individualidades.

Também em relação à comunidade, ao humanismo e à natureza como fundamentos da ética antiga devemos sinalizar que estamos tratando de uma época (sec.

V, VI a.c), que se estende até a filosofia aristotélica, onde não havia organização de disciplinas como ontologia, metafísica ou epistemologia. Por isso, essa forma de ética inicial, das origens da *Paidéia*, é multifacetada por um conhecimento prático e orgânico. De certa forma, um dos grandes pilares dessa forma de ética é uma espécie de herança da tradição homérica, do sentido mitológico e genealógico de formação do povo grego, que está expressa numa palavra: *aretê* (virtude). Com efeito,

[...] não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra “virtude”, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega. (JAEGER, 1994, p.25).

Nesse sentido, temos a educação do homem virtuoso, que se impõe pela força no combate, pela destreza no uso das armas e pela imposição no comando de seus subordinados. Ela é própria, portanto, dos heróis guerreiros de Homero ilustrados na *Ilíada* e na *Odisséia* (Menelau, Páris, Ulisses, Heitor, Aquiles, Ajax). Outra consideração importante é a afirmação de que essa virtude se apresenta “não atenuada pelo uso puramente moral”, ou seja, não se reduz a nenhuma forma de valor que não seja o ideal dos códigos de guerra. Mas porque exatamente chamamos a atenção para esse ponto? Porque a *Arete* segue um estilo de vida, uma linhagem determinada pela lealdade de sangue. É um exercício formativo na sua mais plena expressão (físico e postural), mas somente para aqueles que nascem com tal aptidão. Isso significa que o padrão ético (de *ethos*), firmeza de caráter é determinante do papel social que tal indivíduo irá desempenhar na sociedade. Ele representa muito mais do que um *status*, uma imagem figurativa que ocupa determinado cargo em determinado lugar. Ao contrário, ele é um homem da ação, da decisão nos momentos mais difíceis de um povo. Portanto, o que chamam de herói, mito, e outras expressões pode parecer uma piada de mau gosto frente ao ideal pedagógico do legítimo código de honra do príncipe-guerreiro.

Essa forma de príncipe-guerreiro, no entanto é ultrapassada pelo governante-filósofo de Platão. Com isso, a virtude inicial da *Aretê* que não evidenciava, necessariamente, valores morais coletivos passa a assimilar aspectos metafísicos de proposição e enredo. É como se a dialética socrática diluísse um ideal de nobreza e passasse a democratizar, para uma casta aristocrática, o exercício da consciência como tarefa pedagógica propriamente dita. Nessa direção, há um deslocamento da finalidade da *Aretê* que, da ação dirigida para o enfrentamento nas batalhas, passa a afirmar uma ação humana, social e política. Por isso, “a ideia central de sua ética é o autodomínio, a

liberdade interior capaz de dominar a animalidade e levar o indivíduo à verdadeira felicidade.” (PAVIANI, 2013, p.27). Claro, que tudo isso está dentro de um contexto: o instante da experiência democrática grega (em meados do séc. V a.c.). E porque importa destacar esse contexto? Porque além de representar verdadeiro pilar da civilização ocidental cristã é um período de constituição jurídica de leis e normas, de formação da noção de cidadania. Essa postura de “autodomínio” em relação à violência, esse sujeito interiorizado pela reflexão racional e moral é aquele que abandona o instinto de sobrevivência a fim de buscar a verdade do conhecimento (*epistemê*). Ele agora se orienta por um conjunto de leis que representam a sobrevivência da cidade, da *polis*. Ele deve, portanto, cumprir seu dever de cidadão.

Devemos lembrar que nesse mesmo período, os chamados filósofos sofistas protagonizaram várias querelas com a figura de Sócrates-Platão. Também é verdade que, em parte, sabemos dessas querelas pelo próprio Platão, seja na *República*, seja nos *Diálogos*, e, portanto, atacando ou criticando tais ideias. Por exemplo, uma dessas disputas é a que diz respeito à cobrança ou não por aulas trabalhadas, pelo ensino de determinado curso. Ora, os sofistas (Protágoras, Górgias, Hípias...) cobravam para ensinar e, ao contrário, Sócrates, nos escritos de Platão, ironiza o ensino pago. Não seria absurdo afirmar que, nesse ponto, percebemos no conflito duas formas de concepção moral. A primeira dos sofistas remete ao caráter de valor privado para quem a formação é uma modalidade de instrução e, a segunda, de início, é um pouco dúbia, uma vez que Sócrates defende um padrão moral subjetivo, mas é condenado à morte como um subversivo da moral instituída. No entanto, outra relação que se pode estabelecer é relacionada aos métodos didáticos utilizados. Os sofistas são mestres da retórica e da oratória o que exige concentração, treino e exercício (incluindo de memória). Na dialética platônica, há um exercício de anamnese que invoca recordações do plano das ideias inatas, uma espécie de autoeducação imortalizada do lema délfico do “Conhece-te a ti mesmo”. Logo, tanto sofistas quanto platônicos acabam exercendo papel importante na *Polis* democrática, nos debates acerca da ética, da política e da moral.

No entanto, no enredo da filosofia ocidental cristã, dada a expressão de tal pensamento, a perspectiva que prevalece é a do mestre da *República*. E se formos examinar os livros da referida obra, encontraremos grandes tratados sobre a moral, o ensino, a política, a virtude, mas, acima de tudo, sobre educação. Com efeito, as ideias pedagógicas do livro VII da *República* são marcantes no cenário histórico da *Paidéia* grega. Entre essas ideias, está a ideia do “Bem”, colocado por Platão no topo da

hierarquia virtuosa do homem, ou seja, o “bem em si” é pressuposto existencial para toda ação ética. Com efeito, na *Alegoria da Caverna*, o “Bem” está em condição de amplitude.

[...] Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como a ascensão da alma ao mundo inteligível, não iludirás a minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. O Deus sabe se ela é verdadeira. Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível é que se avista, a custo, a ideia do Bem; e, uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para ser sensato na vida particular e pública. (PLATÃO, *A República*, 517a – e, 2001, p.212-213).

Esse é o diálogo de Sócrates com o discípulo Glauco. Nesse pequeno trecho percebemos vários elementos da filosofia platônica: a ideia de ascensão, o conceito de verdade, mundo inteligível x mundo sensível, a faculdade da visão, a teoria das ideias inatas e, claro, um fundamento ético universal: a retidão da inteligência para o bem. É lógico, também, que tais tópicos ultrapassam a *República* e se espalham pela *Apologia de Sócrates*, *Menon*, *Laques*, *Protágoras*, *Górgias*, ou ainda, tratando-se da temática ética, *O Banquete*, talvez *Político*, *Filebo*, *Timeu* e *Leis*. Ou seja, dada a complexidade das ideias de Platão, torna-se impossível defini-las, a partir de uma única obra (tampouco foi essa nossa intenção), apenas remetemos a *Alegoria da caverna* por esta concentrar o ideal pedagógico do filósofo. Aliás, nessa direção, observamos a condição ontológica e epistemológica que sustenta essa leitura ética e sua relação com a aprendizagem. No instante ontológico, percebemos a condição inata do conhecimento e, em razão do exercício da cognição, “já que é teu desejo conhecê-la”, a ascensão em direção ao Bem. Tal afirmação é relevante porque um dos alicerces da educação é a ideia de conversão, ou seja, o caminho da formação do caráter como pressuposto para a vida social. Ainda que a ideia de conversão seja um pouco vaga, uma vez que o filósofo não estabelece condições, valores, atitudes, para o cidadão se espelhar; entendemos que isso é um artifício da alma, uma forma de reconhecimento que reflete acerca do papel individual. Na outra direção, mas complementar a essa colocação anterior, está o instante epistemológico. Ou seja, a preocupação com a obscuridade, a ingenuidade, a ignorância, a preguiça, o reino da opinião (*doxa*) em detrimento ao caminho da verdadeira luz, ciência inspiradora (*epistemê*). Portanto, o caminho da formação é um caminho íngreme, dificultoso, com inúmeros obstáculos, de maneira que a condução do caráter demanda o desenvolvimento de consciência por meio do método dialético e da ação ética como uma forma de saber: saber-fazer.

No entanto, devemos apontar que há impressão de que esse “Bem” ou essa forma de ética em Platão sejam um pouco genéricas, metafísicas e, com isso, distantes da acepção real que tais termos exigem na dinâmica do dia-a-dia. Não há um bem ideal para todos, nem uma forma de ética. As concepções, visões, formas de aprendizagem variam muito de indivíduo para indivíduo. É por isso que a filosofia aristotélica sistematiza traços do mestre Platão e, por vezes, discorda de tópicos e ideias apuradas. Nesse sentido, o tratado da Ética a Nicômaco fornece subsídios para compreender tais questões.

#### 4 CONTRIBUIÇÕES DA ÉTICA ARISTOTÉLICA

Nesse tratado, o bem não aparece no mais alto grau de pretensão da racionalidade humana. Tampouco a ética aspira a conversão de caráter pela dedicação à compreensão epistemológica do universo. Essas colocações podem ser observadas no início da referida obra. “Considera-se que toda arte e toda investigação e igualmente todo empreendimento e projeto previamente deliberado colimam algum bem, pelo que se tem dito com razão ser o bem a finalidade de todas as coisas.” (ARISTÓTELES, Ética, Liv. I, 2002, p.40). Quer dizer: o “Bem” está como objetivo, numa condição teleológica, possível e, absolutamente, normal de ser alcançada. No entanto, não podemos definir uma única direção para alcançá-lo, nem um único caminho (como as ideias inatas no pensamento platônico), pois ele não é unívoco. Ou seja, não tem uma única forma de interpretação, de modelo, pois “colimam algum bem”. Em seguida, o “Bem” é colocado como “finalidade de todas as coisas”. Ora, as expressões não têm o mesmo sentido, uma vez que na primeira colocação compreendemos que todo agir pretende atingir um bem e, na segunda colocação, ele aparece como premiação final, bem-aventurança, felicidade ou *eudaimonia* (como expressão grega). Tal imprecisão se deve ao sentido do agir na concepção do estagirita, uma vez que esse sentido está conectado com a condição ético política do indivíduo. É como se afirmássemos que a ética só tem vitalidade quando condicionada à política. Ambas constituem o rol das ciências práticas de Aristóteles, mas, conforme a passagem anterior, parece que a ética é uma ciência menor da política. As demais ciências (Física, Metafísica, Psicologia, Matemáticas...) são chamadas de teóricas ou especulativas. Portanto, há uma relação de aprendizagem estabelecida na ação ético política, pois o homem é aquilo que o velho filósofo chama de *zoon politikon* (animal político).

Nessa relação, temos a impressão de que, distante do intelectualismo platônico, Aristóteles propõe um saber pragmático. Nessa modalidade de saber, a disciplina, os hábitos e as atitudes educam mais do que a iminência inata do caráter, do que a confiança na natureza do bem. Claro, isso não inibe a importância dada pelo filósofo ao sentido teórico do conhecimento. Como grande sistematizador do pensamento antigo (o saber medieval, por exemplo, é tributário do esquema classificatório das ciências aristotélicas). Ele não abandona a investigação metódica de tudo que em seu tempo era motivo de preocupação. No entanto, é visível o exercício dual na forma de organização das matérias: racionalidade teórica *x(versus)* racionalidade prática, mas, diferentemente de Platão (ou da própria doutrina do dualismo instaurada pelo cartesianismo do séc. XVI e XVII), tudo é objeto de aprendizagem, tudo pode ser aprendido pelos sentidos. Então, a ética, mais do que nunca, é objeto pedagógico do filósofo. Entretanto, para entender melhor essa relação é importante situar a noção de alma (*psiché*) na compreensão da psicologia aristotélica. Com efeito,

[...] a alma, para Aristóteles, tem a parte irracional e a parte racional. Dessa divisão decorre a caracterização das virtudes morais: (coragem, justiça, etc.) que definem o caráter da pessoa e as características das virtudes intelectuais: prudência (*phronesis*), sabedoria (*Sophia*), que pertencem ao domínio da razão. (PAVIANI, 2013, p.145).

Nessa passagem, observamos que os desejos, as pulsões e as paixões pertencem ao lado irracional da alma e, ao contrário, as virtudes morais (coragem, justiça) pertencem ao lado racional. Deve-se impor, nesse sentido, uma medida, um controle que se dá por meio do hábito e da obediência às normas. Ou seja, para além do conhecimento intelectual e da bondade inata, existe a necessidade de aprender a agir de maneira coerente com o contexto social. Tal exigência só pode efetuar-se por meio da educação, uma vez que a composição da “virtude” carrega o esforço da ação ético-política. Isso significa que, por exemplo, o sentido ético da *arete* (conforme descrevemos linhas atrás), não tem relação genealógica familiar com determinadas tipologias da nobreza. Entendemos, assim, que não há uma propensão para a formação ética, nem um *apriori* de valores, mas uma forma de educação constante a fim de aprimorar o caráter da pessoa humana.

Não há nada mais complexo do que a formação do caráter, do *ethos*. Não seria absurdo afirmar que o tratado da *Ética a Nicômaco* é um grande manual de educação do caráter, obviamente permeado pelos objetivos da vida política. Num estudo sobre esse tratado, encontramos a seguinte passagem: “o caráter não é mais o que recebe suas

determinações da natureza, da educação, da idade, da condição social; é produto da série de atos dos quais sou o princípio.” (VERGNIÈRES, 1998, p. 105). Duas considerações a fazer a partir dessa passagem: a primeira se detém na exposição do que “não é mais”, ou seja, declaradamente há um rompimento com a tradição pedagógica até então conhecida (a educação homérica ou, até mesmo, a tradição hesiodéica que se ocupava de uma narrativa com raízes populares como a vida dos trabalhadores, camponeses...). Mas também podemos colocar nessa condição os ensinamentos de seu mestre Platão, uma vez que “determinações da natureza” podem remeter ao essencialismo que é de praxe em tal obra. A outra consideração é o sentido dessa afirmação sobre uma “série de atos dos quais sou o princípio”, ou seja, sinaliza um redimensionamento no exercício da ação (saber fazer x saber agir). Lógico: não estão no mesmo movimento, pois “fazer” implica a produção de algo e “agir” implica a *práxis* (outro conceito aristotélico que remete à ideia de ação). No entanto, essa forma de “agir” não se dá de maneira espontânea. Ela implica, ainda, a possibilidade de saber deliberar sobre algo, a ação justa e mais correta no exercício da condição ética política. Portanto, está implícita nessa forma de ação a possibilidade de ensino aprendizagem calcado na experiência, na experimentação de práticas efetivas na condução do caráter.

Para essas práticas se efetivarem, torna-se relevante que esse agir, como pressuposto ético, receba ainda um complemento. Esse complemento não teria peso ou relevância para o conjunto das práticas sociais se não colocasse em evidência uma postura, um modo de comportamento. Com efeito, um dos princípios básicos da ética aristotélica é a noção de *phronesis*. Curiosamente essa noção está do lado das virtudes intelectuais e, portanto, relacionada a alguma forma de fundamento racional. Mas como a prudência pode se tornar uma virtude intelectual? E mais ainda: em que medida tal virtude pode ser implementada no currículo frente à moralização contemporânea? Ora, ainda que pese a diferenciação semântica do termo aristotélico, uma vez que este advém da forma de sabedoria prática do contexto da *polis* grega, diríamos que tal virtude é um pré-requisito para a *epistemé*. É como se o saber de ordem singular (acrescido da experiência e do hábito) procurasse delinear caminhos até o saber elaborado ou o saber das causas como também é conhecida a *epistemé*. Importa destacar também que Aristóteles diferencia a *techne* (saber produzir), o *nous* (saber pelas causas divinas) e a *sofia* (a sabedoria, o último degrau do conhecimento humano) (PAVIANI, 2013). Entretanto, não é correto afirmar que uma coisa leva a outra. Seríamos ingênuos simplificando as dimensões da maior obra da antiguidade do pensamento filosófico. Algumas searas

dependem de longas horas de trabalho para que os frutos, depois de semeados, verdejem, amadureçam e possam ser colhidos. Assim é o conceito de *phronesis* e sua dificuldade natural em traduzi-lo na forma de pensar o currículo contemporâneo, em tempos de moralização excessiva.

Talvez tenhamos que prestar atenção às doutrinas radicais que se colocam como verdade definitiva em detrimento da relatividade do conhecimento. Tais doutrinas se apresentam como a salvação aos problemas sociais, quando, na verdade, sustentam discursos unilaterais apropriados aos interesses das elites dominantes que detêm o poder. Nessa condição, torna-se relevante questionar a quem serve determinado código ou regra moral? O moralismo ou a crença em valores dogmáticos é um retrocesso na esteira das práticas pedagógicas e, por que não dizer, representa uma etapa anterior da vida em sociedade, uma vez que remete a regimes autoritários e barbáries de toda ordem. É muito óbvio, no entanto, que não existe uma cultura de bem-estar social. Uma cultura que seja acolhedora da multiplicidade e da diferença, das liberdades de expressão, da convivência pacífica em coletividade. Tampouco a ideia de que acreditamos numa espécie de progressivismo ético-moral de desenvolvimento do caráter. Ao contrário, está inerente na própria condição cultural a sobrevivência de forças que trabalham em prol da vida e de forças que trabalham pela destruição da vida. Então, a *phronesis* se torna condição *sine qua non* de proteção aos direitos individuais, considerando as distâncias temporais e os regimes de governo. É importante observar a própria definição do filósofo.

Entende-se ordinariamente a prudência também como sendo especialmente aquela sua forma que toca ao próprio eu humano, ao indivíduo, o que é efetivamente conhecido pela designação de *prudência (sabedoria prática)*; das outras modalidades, uma é chamada de *administração doméstica* a outra *legislação* e a terceira, ciência política, esta última sendo subdividida em *processo deliberativo* e processo judiciário. (ARISTÓTELES, *Ética*, Liv. VI, 2002, p.173).

Nessa passagem, quando o filósofo invoca um “eu humano” a fim de ser tocado pela prudência, ele apela ao conhecimento racional das coisas; não apenas numa condição de *doxa*, mas de vivências anteriores dentro de determinada condição social. Isso quer dizer que tal virtude é obra dos anos, não pertence exatamente ao público jovem que ainda carece de experiência com o saber prático. É lícita, inclusive, a divisão de espaços entre a vida doméstica, a pública e a privada, porém com uma justa regra aplicada ao exercício da cidadania. Por exemplo: essa forma de “administração doméstica” se aproxima da noção antiga de *oikos* que, entre outras traduções, podemos

entender como casa/família, cujo domínio é determinado pelo *despotes*, ou seja, o dono daquele núcleo de organização privada. Da palavra *oikos* = casa + *nomos* = lei, costume, temos a formação da expressão economia e, por isso, no conjunto da obra do filósofo três tratados se complementam: a Ética, a Política e a Economia. No entanto, para além desse complemento teórico, importa afirmar que o homem é um “animal político”, mesmo com direito ao domínio de seu território, na prática, a esfera doméstica e privada está submetida à esfera pública (domínio da ciência política). Agora, fica mais claro o papel pedagógico da *phronesis*. Ela é uma força moderadora entre o pessoal (campo da ética aplicada) e o público (campo da política), uma extensão dos direitos de convivência entre as pessoas. Portanto, é perceptível a importância da condução de um projeto educacional coerente com o espaço social e com a valorização da vida dos atores que interagem, das mais várias formas e condições, para tornar o mundo mais diverso e plural.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao resgatar a genealogia conceitual de expressões como “ética”, “moral”, “*Paideia*”, valendo-se de referencial da filosofia antiga, constatamos a indissociabilidade entre a ação pedagógica e a ação ética-política. Também compreendemos que no curso dessa ação, o sentido e a direção daquilo que se pretende realizar pode mudar de trajetória. Nesse sentido, verificamos no pensamento socrático-platônico o núcleo da ação direcionado para uma forma de saber-fazer. Esse saber-fazer se prende num conteúdo idealista, metafísico e coloca a ideia de “Bem” como última finalidade da *epistemê*. Em outra direção, encontramos a complementação aristotélica na direção de um saber-agir. Ou seja, além de estender a noção antiga de *Arete* que, inicialmente, como expressão da nobreza significava uma virtude de força e excelência (amoral), ele acaba condicionando seu sentido ao caráter ético-moral do indivíduo. Nessa direção, o estagirita coloca o bem como algo alcançável porque se fundamenta num projeto ético-político-pedagógico respaldado pelo sentido da vida na *polis* grega. Mas isso só é possível pelo exercício da virtude intelectual conhecida como *phronesis* que, entre as traduções possíveis, podemos entender como prudência. É ela, portanto, que fornece uma justa medida ao mecanismo do saber-agir, agregando ao modo de vida experiência fundamental no contínuo aprendizado da prática ético-política.

Assim, diante de um cenário de reavivamento de fundamentalismos no currículo (pelas faces da religião, da economia, da política), reencontramos no esforço da *Paidéia*

grega uma representação do ideal de humanidade. Reencontramos ainda, a importância de um projeto orgânico para o desenvolvimento e a transformação social. Compreendendo os elementos basilares da vida em sociedade, percebemos o papel radical da educação como fundamento da democracia, da ética e da cidadania.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PAVIANI, Jayme. **As origens da ética em Platão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PLATÃO. **A República**. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VERGNIÈRES, Solange. **Ética e política em Aristóteles**. Tradução Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Paulus, 1998 (Ensaio filosóficos).