



© by Enrique Viana Arce, 2006.

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	
V	EX
TOMBO BC/	68838
PROC.	16.123-06
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	14,00
DATA	09/06/06

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Ar21e Arce, Enrique Viana.  
A ética do conflito em Henrique Cláudio de Lima Vaz, Josep Maria Puig e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs / Enrique Viana Arce. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Pedro Laudinor Goergen.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vaz, Henrique C. de Lima (Henrique Cláudio de Lima), 1921- 2. Puig, Josep Maria . 3. Educação – Filosofia. 4. Cultura. 5. Educação – Brasil. 6. Política e educação. I. Goergen, Pedro Laudinor . II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-146-BFE

**Keywords :** Education – Philosophy; Culture; Education – Brazil; Education policy

**Área de concentração :** História, Filosofia e Educação.

**Titulação :** Doutor em Educação

**Banca examinadora :** Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen  
Profa. Dra. Jane Shirley Escodro Ferretti  
Prof. Dr. César Aparecido Nunes  
Prof. Dr. José Luiz Sigrist  
Prof. Dr. Roberto Akira Goto

**Data da defesa:** 20/02/2006

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao professor Pedro L. Goergen pela orientação; à minha família pelo apoio; aos amigos Leandro, Ronaldo e Sergio Clauss, pelos conselhos e préstimos sempre bem vindos e aos professores que fizeram parte da banca de qualificação e defesa por suas observações pertinentes.

Dedico este trabalho à minha esposa Maria Cecília.

## **RESUMO**

Neste trabalho procuramos expor e comparar os modelos de Ética de Henrique Cláudio de Lima Vaz, Josep Maria Puig e a sugestão de ensino de ética, como tema transversal, contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs. Em seguida analisamos o surgimento da moral como conflito e o conflito moral no interior desses modelos e da ética como tema transversal.

## **ABSTRACT**

In this study we strived to demonstrate the models of Ethics by Henrique Cláudio de Lima Vaz, Josep Maria Puig and compare them to the suggestion of teaching of Ethics, as a transversal theme, within the National Curricular Parameters (PCNs). Next, we analyzed the emerging of the of morals as a conflict and the moral conflict within these models and in Ethics as a transversal theme.

## SUMÁRIO

<b><u>Introdução</u></b> .....	1
<b><u>Capítulo Primeiro. A Ética filosófica na concepção de Henrique C. Lima Vaz.</u></b>	
1.1 – Observações preliminares.....	5
1.2 – Ética filosófica – Primeira parte.....	12
1.3 – Ética filosófica - Segunda parte.....	21
1.3.1 – O agir ético.....	23
1.3.1.1 – Estrutura subjetiva do agir ético.....	23
1.3.1.2 – Estrutura intersubjetiva do agir ético.....	25
1.3.1.3 – Estrutura objetiva do agir ético.....	29
1.3.2 – A Razão prática na vida ética.....	33
1.3.2.1 – Estrutura subjetiva da vida ética.....	33
1.3.2.2 – Estrutura intersubjetiva da vida ética.....	36
1.3.3 – Estrutura objetiva da vida ética.....	40
1.3.3.3.1 – Universalidade objetiva do mundo ético: Ética e Idéia do Bem.....	40
1.3.3.3.2 – Particularidade objetiva do mundo ético: Ética e Cultura.....	41
1.3.3.3.3 – Singularidade objetiva do mundo ético: Ética e História.....	42
A pessoa moral.....	43
<b><u>Capítulo Segundo. A Ética construída segundo Josep Maria Puig.</u></b>	
2.1 – Observações preliminares.....	45
2.2 – Principais tendências em educação moral.....	48
2.3 – Perfil da personalidade moral.....	53
2.4 – O processo de construção da personalidade moral.....	71
<b><u>Capítulo Terceiro. A Ética como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais.</u></b>	
3.1 – Observações preliminares.....	95
3.2 – A Ética como tema transversal – primeira parte.....	102
3.3 – A Ética como tema transversal – segunda parte.....	111
<b><u>Capítulo quarto. A questão do conflito moral e da moral como conflito nos modelos expostos e na Ética transversal dos PCNs</u></b>	
4.1 – Observações preliminares.....	125
4.2 – A Ética transversal na perspectiva dos dois modelos expostos.....	126

4.3 – A moral como conflito em Puig e na Ética como tema transversal.....	142
4.4 – O conflito ético como conflito de interesses.....	146
4.5 – O conflito ético como conflito de valores.....	149
<b><u>Conclusão</u></b> .....	153
<b><u>Bibliografia</u></b> .....	157

## INTRODUÇÃO

O objetivo de nossa pesquisa foi dividido em *dois momentos*. O primeiro está localizado nos três primeiros capítulos que colocam em evidência dois modelos éticos: o filosófico, a partir da análise do discurso de Henrique C. de Lima Vaz que procede da tradição clássica, que vai de Platão a Hegel<sup>1</sup>; o construído<sup>2</sup>, elaborado por Josep Maria Puig, na forma de uma personalidade moral construída; e, agregado a este segundo momento, a Ética como tema transversal contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. O segundo momento localizado no capítulo quarto corresponde ao objeto estrito de nossa pesquisa. Nesse tópico, depois de relacionados entre si os modelos antes tratados com suas semelhanças e diferenças, analisaremos o *conflito ético* como *conflito de interesses* e *conflito de valores* no modelo de Vaz e a *moral como conflito* no modelo de Puig e na Ética como tema transversal.

O campo de reflexão da obra de Vaz é o da razão filosófica, que envolve as questões da identidade dialética da Razão e do Ser, a identidade reflexiva da Razão consigo mesma e a unidade da Razão na pluralidade das suas formas e dos seus usos. Tal análise é realizada numa perspectiva crítica, que percorre todo o itinerário da Razão até a modernidade, quando esta se define como conhecimento procedente de hipóteses e deduções experimentalmente verificáveis. Será no destino da Razão prática, distinta da teórica e da *poiética* que será desenvolvida a concepção da Ética filosófica.

Em razão do modelo de Vaz não estar contido em uma única obra, mas num conjunto de cinco livros, faremos uma explicação deste referencial teórico observando o conteúdo de cada volume. Outra explicação necessária diz respeito à divisão da *Ética filosófica – Segunda Parte*. Ela obedece ao movimento dialético das categorias do discurso da Ética, que é conduzido pelo princípio geral da supressão, a qual contém, na unidade do discurso, as particularidades das categorias. Assim, esta parte descreverá os momentos da

---

<sup>1</sup> A conceituação da Ética filosófica de Vaz é produto de relevante e densa reflexão teórica, que cobre um período que vai da antiguidade à época contemporânea. É importante ressaltar que faremos proveito somente no que concerne às suas definições e conclusões que, apesar de não poderem ser inéditas, já que elas se servem do pensamento clássico não só de Platão a Hegel, mas também de seus interpretes, servem para tecer as reflexões críticas em sua obra, que abriram ao nosso trabalho, uma ampla visão do que é a Ética filosófica.

<sup>2</sup> É importante salientar, que o termo Ética construtiva não aparece assim designado nos PCNs.

*universalidade, particularidade e singularidade* do agir ético e da vida ética nos instantes da *subjetividade, intersubjetividade e objetividade*, que se realizam na pessoa moral.

Já o modelo proposto por Puig pretende superar as teorias que tratam da formação moral como socialização, clarificação, desenvolvimento e aquelas que falam da constituição de hábitos virtuosos, como sugestões de formação moral. A partir disso, ele elabora uma proposta considerada diferente, mas que aceita algumas contribuições desses campos, somadas ao acolhimento de fundamentos da filosofia, psicologia e pedagogia. Sua proposta encaminha-se no sentido de elaborar uma educação moral como construção da personalidade. Puig entende a moralidade como um perseguimento de uma vida feliz e de uma sociedade mais justa. Para tanto, orienta-se pelos seguintes pressupostos: a educação moral é um processo de construção de si mesmo, ou seja, ela deve ser autônoma; a personalidade é construída a partir da reflexão e ação diária das circunstâncias em que se está envolvido; é um processo que envolve o compartilhamento de outras pessoas e seus constitutivos culturais; é estimulado e orientado, mas não determinado, por normas de valor. Para o autor,

a educação moral envolve a formação de uma personalidade consciente, livre e responsável, capaz de enfrentar a indeterminação humana e capaz de mover-se de forma equilibrada nos planos pessoal e coletivo, objetivando assegurar a criação de formas de vida viáveis, pessoalmente desejáveis e coletivamente justas e livres (PUIG, 1998a, p.27).

para enfrentar um mundo atual marcado pelas mudanças e pela desigualdade de todos os tipos.

A Ética como tema transversal, pretende, por sua vez, a partir da recusa crítica dos modelos praticados na educação brasileira e de sugestões que, como veremos, se assemelham às de Puig, desenvolver a autonomia moral do sujeito e, com isso, aprimorar a formação e o desenvolvimento da cidadania e da democracia em um país assolado historicamente por diversos tipos de desigualdades e preconceitos.

Assim apresentados, a pertinência da escolha desses dois modelos reside, inicialmente, na relevância da Ética filosófica como matriz do pensamento ético ocidental e que, ademais, traz argumentos ainda relevantes para o debate contemporâneo sobre Ética e a conduta do Homem. A importância do modelo de personalidade moral construída reside no fato de ele ser uma referência para a proposta de ensino da Ética como tema transversal no ensino da Ética na rede pública e privada de todo o país. Cabe observar que esses dois primeiros modelos foram selecionados também devido às singularidades contidas nas moções feitas por dois influentes pensadores, que se propõem a demonstrá-las e justificá-las, cada qual sob seu ponto de vista.

A partir do quarto capítulo inicia-se o *segundo momento* de nosso trabalho, ou seja, a análise da Ética como tema transversal sob a ótica dos dois modelos expostos. Nossa intenção ao fazer esse exame por analogia é demonstrar as semelhanças e notadamente as diferenças inerentes aos modelos estudados. Acreditamos que a exposição deste cenário permite a ampliação da compreensão dos contextos, posições e proposições abordados.

Como já dissemos acima, encontra-se nesse capítulo também o objeto central de nossa pesquisa. Ele se refere à questão do *conflito ético* na perspectiva do modelo de Vaz, e a *moral como conflito* na perspectiva do modelo de Puig e da Ética como tema transversal. Optamos por esse procedimento, ou seja, expor primeiro as principais idéias para, na seqüência, analisar o ponto central do trabalho, por considerar que, ao abrir os principais elementos dos conteúdos dos tipos aqui introduzidos, fica mais clara a compreensão, localização e propostas de gestão para o conflito ético e a moral como conflito, enriquecendo, desta maneira, o debate sobre o tema.

Dois esclarecimentos importantes devem ficar registrados nesta introdução. O primeiro refere-se ao nosso não posicionamento sistemático diante dos modelos expostos e da questão do conflito moral e da moral como conflito. Preferimos fazer algumas avaliações críticas distribuídas ao longo do trabalho, quando consideramos pertinente, principalmente com relação ao modelo de Puig e da ética como tema transversal para, deste modo, não comprometer a exposição do trabalho que não teve uma preocupação crítica, mas teórico-expositiva. O segundo esclarecimento é conseqüência do primeiro. Sendo nosso objetivo uma aproximação aos temas abordados, baseada exclusivamente no pensamento dos autores e fontes citados, a ampliação da discussão e a confrontação com outros autores deverá ser feita em outra oportunidade.

## CAPÍTULO PRIMEIRO

### A ÉTICA FILOSÓFICA NA CONCEPÇÃO DE HENRIQUE C. DE LIMA VAZ.

#### 1.1 – Observações preliminares

Antes de dar início à exposição do conceito de ética de Henrique C. de Lima Vaz, é conveniente observar que este autor fundamenta seus escritos relativos à Ética filosófica, em sua quase totalidade no universo conceitual grego, que tem como reflexo o uso constante de palavras gregas. A abrangência e o sentido fundante de tais termos recomenda que mantenhamos tal prática também em nosso texto.

Os escritos de Vaz caminham num sentido de trazer em sua sistemática, os ensinamentos dos clássicos da filosofia grega, particularmente Sócrates, Platão e Aristóteles para os dias de hoje, agregando-lhes, não raro, elementos da dialética de Hegel. Para cada assunto, abordado de maneira sempre sistemática, o autor busca justificativas históricas, que ajudem a entender o surgimento, a evolução e o manutenção (ou não) dos conceitos e temas abordados. Há nesse processo, que pretende ser sempre dialético, uma confrontação com nosso tempo, no sentido de fortalecer a justificativa da necessidade dos pressupostos clássicos do seu discurso da Ética filosófica. Nossa intenção é averiguar os principais pontos que compõem o movimento dialético da Razão prática no seu influxo causal como exercício da razão enquanto causa formal, da vontade enquanto causa eficiente e do Bem enquanto causa final<sup>3</sup>, na formação e continuação do *ethos* e de seu principal habitante, o ser humano como pessoa moral.

Outra advertência que se faz necessária refere-se ao fato de neste capítulo serem consideradas somente as partes que nos parecem pertinentes a este segmento do trabalho, que está relacionado à exposição da Ética filosófica, desconsiderando, portanto, inúmeras outras discussões feitas pelo autor, que, embora relevantes, extrapolam nossos interesses no momento.

A trajetória do discurso de Vaz sobre ética se inicia nos *Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura*, obra na qual expõe a fenomenologia do *ethos*, partindo de uma discussão sobre a semântica do termo, para deixar

---

<sup>3</sup> Cf. 1997, p. 194.

manifesto que tal termo envolve dois significados antes dele se tornar a base da própria palavra Ética.<sup>4</sup>

Destarte vale o abuso da citação para entender a importância da dimensão da palavra *ethos* observando que é em seu contexto que a Razão prática como práxis transita em direção à definição da Ética filosófica.

o termo *ethos* é uma transliteração dos dois vocábulos gregos *ethos*, com *eta* inicial, e *ethos* com *épsilon* inicial (...) A primeira acepção designa a morada do homem e do animal em geral, é a casa do homem. O homem habita sobre a terra acolhendo-se ao recesso seguro do *ethos*. Este sentido de um lugar de estada permanente e habitual, de um abrigo protetor, constitui a raiz semântica que dá origem à significação do *ethos* como costume, esquema durável, estilo de vida e ação (...) o espaço do *ethos* enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído, ou incessantemente reconstruído<sup>5</sup>. A segunda acepção do *ethos*, diz respeito ao comportamento que resulta de um constante repetir-se dos atos (...) Essa constância do *ethos* como disposição permanente é a manifestação e como que o vinco profundo do *ethos* como costume, seu fortalecimento e o relevo dado às suas peculiaridades. O modo de agir do indivíduo, expressão da sua personalidade ética, deverá traduzir, finalmente, a articulação entre o *ethos* como caráter e o *ethos* como hábito<sup>6</sup> (VAZ, 2000a, pp. 12-14).

Uma vez definido o significado de *ethos*, o autor faz uma longa digressão histórica sobre as relações do *ethos* com a tradição, o indivíduo e os conflitos, até a passagem de *ethos* à Ética, tendo como centro irradiador o período clássico grego.<sup>7</sup> Irão compor dentro dessa perspectiva os assuntos referentes ao nascimento da ciência do *ethos*; origens históricas da teoria da *praxis*; a concepção aristotélica da *phrónesis*; do *ethos* à ciência; e o Anexo II, “Política e História”. Estes são os tópicos essenciais que irão nos orientar na compreensão dos principais conceitos estruturais que compõem a Ética filosófica.

Após essa digressão evolutiva e crítica sobre a formação da Ética dentro do universo clássico, Vaz se propõe no volume seguinte, *Escritos de Filosofia III: Filosofia e Cultura*, a fazer uma reflexão, à luz da Filosofia, sobre a relação co-extensiva entre a Ética e a Cultura; a ontologia da Cultura; a Ética da Cultura; assuntos que serão explorados quando for analisada a Cultura e a Ética, como *Particularidade objetiva do mundo ético*, na *Estrutura objetiva da vida ética*. Outro segmento que utilizamos desta obra, e que acompanha tanto as discussões anteriores, quanto as posteriores, na configuração do movimento dialético da Razão prática como *práxis*, diz respeito aos modelos filosóficos de pensar platônico e hegeliano. Vaz discute as

---

<sup>4</sup> Cf. 2000a, pp. 11-16; 1999, pp. 35-43

<sup>5</sup> “Nunca a casa do *ethos* está pronta e acabada para o homem, e esse essencial inacabamento é o signo de uma presença a um tempo próxima e infinitamente distante, e que Platão designou como a presença exigente do Bem, que está além de todo ser (*ousía*) ou para além do que se mostra acabado e completo” (VAZ, 2000a, p.13)

<sup>6</sup> “O *ethos* como costume, ou na sua realidade histórico-social, é princípio e norma dos atos que irão plasmear o *ethos* como hábito. Há, pois, uma circularidade entre os três momentos: costume, ação, hábito, na medida em que o costume é fonte das ações tidas como éticas e a repetição dessas ações acaba por plasmear os hábitos. A práxis, por sua vez, é mediadora entre os momentos constitutivos do *ethos* como costume e hábito, num ir e vir que se descreve exatamente como círculo dialético” (VAZ, 2000a, p. 15).

principais obras de Platão e Hegel e destas aborda um assunto que é fundamental para a compreensão do desenrolar daquele movimento e de seu discurso sobre a Ética filosófica nas obras seguintes. Estamos nos referindo à dialética, pois, como ele sugere,

tanto o modelo platônico como o modelo hegeliano obedece a duas possibilidades fundamentais de ordenação discursiva (no *logos* humano) do mundo inteligível para, por meio dela, organizar o mundo do sensível e do opinável. O *logos* do inteligível não é mais do que a dialética da Idéia. O movimento essencial que o anima é sempre a redução do múltiplo ao Uno ou o explicar-se do múltiplo a partir do Uno. Logo a dialética da Idéia como leitura filosófica do mundo humano significa uma ordenação ao Uno e uma explicação, a partir do Uno, do múltiplo que se manifesta no mundo dos homens como desordenado e insensato e que é representado, segundo Platão pela desmesura da *hýbris* e, segundo Hegel, pela dilaceração (*Entzweigung*) da existência histórica. Assim, a dialética (...) é para Platão, a instauração da justa medida (*métron*) ou da unidade de proporção (*analogia*) na desordem do mundo dos homens. Para Hegel, ela é a reconciliação das oposições que rompem a unidade ética da comunidade humana” (VAZ, 1997, p. 18).

É primordial ressaltar que a solução proposta por esses pensadores sinaliza um ponto fundamental na conceitualização da Ética filosófica de Vaz. A solução se situa na dialética do Bem em Platão e na articulação da dialética da Idéia em Hegel.<sup>8</sup>

Nos *Escritos de Filosofia IV: Introdução à Ética Filosófica 1*, há uma primeira parte em que fica explícito desde o prefácio que o objeto da obra é estudar a natureza e estrutura do campo ético desde os fundamentos do seu *saber*, lugar onde nasce a Ética. Para tanto, são retomados e ampliados criticamente os assuntos dos *Escritos de Filosofia II*: a fenomenologia do *ethos*, do *ethos* à Ética e a teoria da *práxis*.<sup>9</sup> Ressaltamos que nossa exposição das categorias que compõem a estrutura conceptual da Ética filosófica, se baseia no conjunto dos assuntos tratados em ambas as partes citadas.

A segunda parte dos *Escritos IV* é dedicada a uma densa exposição da evolução das instituições fundamentais, dos temas e categorias que constituíram os grandes sistemas que se sucederam ao longo da evolução da Ética no pensamento ocidental. É a rememoração de Vaz, no sentido hegeliano, para a Ética filosófica.<sup>10</sup>

Nos *Escritos de Filosofia V: Introdução à Ética Filosófica 2*, após a Introdução, que discutiremos em seguida, é feita uma exposição sistemática do agir ético (Primeira Parte), da Razão prática na vida ética (Segunda Parte), ambos assuntos voltados para uma definição de Pessoa Moral. Seu objetivo é desenvolver um discurso unificador, pelo método dialético, da *práxis* humana na forma da Razão prática, que é

---

<sup>7</sup> Cf. *id. ib.*, pp. 36-78; pp. 45-66

<sup>8</sup> Cf. Hegel, *Ciência da lógica I*, pp. 162-166; 348-371.

<sup>9</sup> Cf. 2000a, pp. 11-118; 1999, pp.7-76; 2001, pp.157-172.

regida por invariantes *ônticos* que a constituem como tal, independentemente das particularidades históricas, culturais, conjunturais ou individuais que condicionam seu exercício. Reconhecer esses invariantes e organizá-los em discurso logicamente ordenado, expressão da *ontologia* de nosso ser ético, eis a tarefa da Ética filosófica (VAZ, 2000b, p.7. grifos do autor).

Na Introdução ao que Vaz designa como Ética sistemática, após uma resposta histórica e semântica às oposições de enquadrar a Ética a uma sistemática, que, segundo essas opiniões, poderia torná-la hermética para compreensão e rígida para a ação, o autor lembra que o termo modelo (de sistema) ao qual ele se refere é aquele próprio do *ethos*, ou seja, um modelo aberto, e que o termo sistema é apenas uma representação simbólica que permite uma apresentação da realidade de maneira racional, ordenada e ordenável, própria do discurso científico e, desta maneira, se apresenta à nossa compreensão.<sup>11</sup>

Nesta parte do livro ainda é explicado que a lógica que orienta o discurso da Ética é a capacidade do homem, como ser humano, em auto-exprimir-se mediante a palavra e significação (*lógos*) ou linguagem. Essa capacidade está evidente no homem na afirmação primordial *Eu sou*, gesto presente nele desde o nascimento. Este é também o início do movimento de mediação que o constitui onticamente e ontologicamente, e tem a sua realização plena no domínio do agir ético. É, portanto, neste lugar de ação que deve ocorrer o movimento de mediação, no qual o ser humano se constitui como auto-expressão, na sua forma racional e livre de existir.<sup>12</sup>

O movimento dialético que organiza em sistema as categorias do discurso da Ética<sup>13</sup> segue o princípio geral da suprassunção que assume na unidade do discurso as particularidades das categorias.<sup>14</sup>

Para melhor compreender o roteiro da Ética filosófica de Vaz, é importante destacar que o que se impõe desde o início é a primazia do indivíduo sobre o *ethos*, e que todo o discurso ético nada mais é do que a reconstrução da racionalidade do *ethos*, objeto próprio da Ética. Ou seja, busca-se compor a identidade ética

---

<sup>10</sup> Cf. 1999, pp.85-474; 2000b, p.7.

<sup>11</sup> Cf. 2000b, pp.11-15.

<sup>12</sup> Cf. 2000b, pp.17-20.

<sup>13</sup> “O movimento dialético do sistema de categorias éticas é regido por três princípios: a. princípio da *limitação eidética*, imposto pela inadequação, própria de nosso conhecimento finito e situado, entre a categoria e a totalidade da experiência ética acolhida na amplitude intencional do *Eu sou*; b. princípio da *ilimitação tética* que decorre do dinamismo ilimitado do movimento mediador do *Eu sou*, orientado para o horizonte universal do Bem; c. princípio da *totalização* que, por um lado, impõe clausura do sistema numa categoria última englobante como é a categoria de *pessoa moral* e, por outro, implica abertura estrutural dessa categoria última – e, portanto, de todo o sistema – ao horizonte universal do Bem em sua inalcançável transcendência” (VAZ, 2000b, p.20, grifos do autor; cf. VAZ, 2001, pp.166-167)

<sup>14</sup> Cf. 2000b, pp 19-20; 2001, pp.166-167.

do indivíduo a partir de invariantes conceituais que constituem a identidade na qual o indivíduo se articula com a comunidade ética. Esses são os primeiros passos para a concretização da pessoa moral.

É proveitoso citar, apesar da extensão, a definição que o autor faz do indivíduo ético. Esta explicação, na realidade, justifica a primazia do indivíduo que comentamos acima, além de elucidar e explicar melhor a explanação da genética do que Lima Vaz chama de *ser moral*.

Segundo Vaz,

o indivíduo ético só alcança sua plena efetividade a partir do uso consciente da razão e livre arbítrio. Mas essa efetividade é a atualização de uma *virtualidade* presente na constituição *essencial* do ser humano que o predetermina necessariamente a desenvolver-se como *ser moral*. Essa *virtualidade ética* já é, portanto, constitutiva do ser humano desde a sua gênese no estado fetal e nos primeiros estágios da sua evolução na infância. Deste modo, o indivíduo humano é, irrevogavelmente, um *ser moral* ao longo de toda a sua história individual, competindo-lhe como tal, desde sempre, o predicado da *dignidade* e do *direito à vida*. Se não admitirmos essa continuidade profunda que liga a *moralidade* do ser humano como predisposição, como inclinação instintiva ao bem, e como razão e liberdade, torna-se inexplicável o aparecimento de uma *personalidade moral* já constituída na história do indivíduo, a menos que lhe atribuamos uma origem a partir de fatores puramente extrínsecos, o que retiraria todo valor intrínseco à sua *dignidade* e à postulação dos seus *direitos*, bem como ao cumprimento dos seus *deveres*” (VAZ, 2000b, pp.21-22, nota 24, grifos do autor).

Deve-se observar também que nestas afirmações está contida toda uma consciência do ideal de justiça.

Na Primeira Parte do mesmo livro, o autor examina o movimento dialético do agir ético, nas estruturas *subjetiva, intersubjetiva e objetiva*, cada uma das quais contém as formas<sup>15</sup> da *universalidade, particularidade e singularidade* do agir ético.

Na Segunda Parte, é feita uma análise da Razão prática na vida ética. Na conclusão, o autor analisa a essência do ser humano como ser moral manifesto no agir, ou seja, na ação de sua Razão prática, ordenado no movimento dialético, que rege a trajetória do discurso da Ética filosófica elaborada por Vaz.

Cabe observar para estas notas preliminares que a intenção de Lima Vaz, ao elaborar sua Ética filosófica, é refundar a Ética clássica que integra a tradição grega e a tradição cristã, tendo como principal expoente a obra de Tomás de Aquino e o conjunto da obra de Hegel. Esta intenção pode ser aferida nos seus últimos textos incluídos no volume *Escritos de Filosofia VII: Raízes da modernidade*, em que o autor explica a metafísica da essência como base de seu sistema em oposição à metafísica da subjetividade, característica da

---

<sup>15</sup> Forma corresponderá ao “termo de um movimento ou de uma operação que caracteriza uma saída de si e um retorno a si (reflexão) do ser operante. Mas esse retorno, que no ser humano começa a realizar-se imperfeitamente no operar orgânico ou psíquico inconsciente, só é propriamente *humano* no nível da razão e liberdade em que nossa operação é um *actus humanus*, uma auto-expressão reflexiva de nós mesmo como seres racionais e livres” (VAZ, 2000b, p.18, grifo do autor).

modernidade que, segundo Vaz, tem início nos debates do século XIII e continuam até a atualidade, agora sob o domínio da tecnociência.

## 1.2 - A Ética filosófica - primeira parte

O impulso primeiro de toda reflexão filosófica<sup>16</sup> tem origem na aporia. Tal aporia na Ética filosófica é manifestada na interrogação socrática: *como convém viver?* O objeto da problematização é o ser, na sua experiência do saber e da ciência. O segundo momento é o da elaboração da categoria. Esta é a Razão prática como invariante ontológico do agir ético. O terceiro momento é o do discurso dialético, sobre essa categoria, segundo o movimento de relação de oposição entre seus termos e de suprassunção progressiva dos termos para a constituição do discurso da Ética filosófica.

Assim, a Ética filosófica tem em vista investigar e definir os invariantes conceptuais, ou categóricos, que integram a inteligibilidade da Razão prática. Outra tarefa é explicitar a inteligibilidade do *ethos* para torná-lo, segundo Vaz, “unidade de significação”, que possibilita a forma da práxis e vida éticas de acordo com as prescrições do *ethos*, que é justamente a Razão prática. Ela também deve expor, num discurso logicamente ordenado, a estrutura e o movimento dialético daquela forma de razão.<sup>17</sup>

Inicialmente, consideramos que, para conhecer essas tarefas, seja necessário definir o significado de *Ethos*. Como vimos anteriormente, o primeiro significado de *ethos* é designado, metaforicamente, como a morada do homem, seu abrigo protetor, seu espaço habitável, no qual inscrevem-se os costumes, os hábitos, as normas e os interditos, os valores e as ações. Não é um espaço dado, mas incessantemente construído pelo homem, pois nunca está acabado. A segunda acepção está ligada ao comportamento do homem, ao seu modo de agir, que se expressará na sua personalidade ética por intermédio do hábito.<sup>18</sup>

A forma de sua existência histórica é a tradição, que é passada, apesar do seu desgaste ao longo do tempo, como riqueza simbólica de geração a geração, fato que lhe confere um regimento próprio, dinâmico, inserido no tempo e não oposto a ele, pois a tradição que o faz existir, convive com as crises mais profundas o que permite que ela não seja definida como oposição à liberdade e à autonomia do indivíduo.<sup>19</sup>

Nesse cenário fenomênico, a constituição do *ethos* é individual e social. Sua existência concreta se dá na *práxis* desses dois níveis que existem dinamicamente dentro de uma permanência e historicidade. O *ethos*

---

<sup>16</sup> Cf. Vaz, 2001, pp. 164 -172; 1999, pp. 67-76; 2000b, pp. 28-30.

<sup>17</sup> Cf. Vaz, 2000b pp. 141-143; 2001, pp. 231-233; 1999, pp. 11-28.

<sup>18</sup> Cf. 2000a, pp. 11-16.

<sup>19</sup> Cf. 2000a, pp. 13-14, 17-21; 1999, p.39-40; 2000b, pp. 20-21.

se apresenta socialmente na forma de costume e se interioriza no indivíduo na forma de hábito. O *ethos* se realiza como costume na tradição e o hábito, como forma permanente de agir, é estabelecido pela educação.

Do ponto de vista de sua efetiva realização social, o costume como *tradição* é um *universal* abstrato que se *particulariza* continuamente nas infinitas situações através das quais transcorre a vida dos indivíduos, e que encontra sua *singularidade* efetiva na *práxis* concreta na qual determinado indivíduo realiza ou recusa os valores do costume recebidos pela *educação*. Dessa forma uma circularidade causal se estabelece entre tradição e educação ou entre costume e hábito, o *ethos* e a *práxis*: do *ethos* a *práxis* recebe sua forma, da *práxis* o *ethos* recebe seu *conteúdo* existencial (VAZ, 1999, pp. 42-43, grifos do autor).<sup>20</sup>

Essa *práxis* ocorre a partir do conhecimento prévio do seu objeto. Este conhecimento reunido de maneira lógica e organizada adquire a forma de saber. No *ethos* tradicional (ou das sociedades tradicionais, como é o caso da sociedade grega clássica que serve de referência para esta exposição), este saber estava ligado de maneira incondicional ao mito. O saber ético, que está codificado na tradição do *ethos*, organizado entre a objetividade do *ethos* e a subjetividade da *práxis*, é dotado, como todo saber, de uma reflexividade, ou seja, de um voltar-se para o sujeito, para o conhecimento de seu retiro interior: é o “conhece-te a ti mesmo”, lugar de onde provém a origem da consciência moral.<sup>21</sup> O saber ético, *nesta fase evolutiva*, que é o berço da Ética e, organizando-se em direção à sua próxima constituição, que é a do saber cientificamente organizado na forma da Ética como chegou até nós, ou também a ciência do *ethos*, ou ciência da *práxis*, possui outro aspecto da sua reflexividade que está relacionado à natureza do objeto do conhecimento ético, ou seja, ao Bem. Este aspecto

assegurado como tal pela milenar experiência humana depositada na racionalidade imanente do *ethos* e prescrito autoritativamente por sua legitimidade social (...) que marca, talvez, mais profundamente a experiência ética dos indivíduos, traduzindo-se na interrogação sempre renascente sobre a necessidade do *dever*, sobre a natureza da *obrigação moral*, enfim sobre a força inata (...) do juízo de obrigação que nasce no mais íntimo do sujeito ético: *deomai, debeo, Eu devo* (VAZ, 1999, p.48, grifos do autor).

Cabe lembrar que será desse cenário de formação da consciência moral<sup>22</sup> e do dever que se originam os dois grandes sistemas éticos que irão dominar a história da Ética: a Ética do Bem de Aristóteles e a Ética do Dever de Kant.

---

<sup>20</sup> Cf. 2000a, pp. 11-34.

<sup>21</sup> Cf. 1999, pp. 45-55; 2000a, pp. 65-66.

<sup>22</sup> Vaz comenta que é do terreno da consciência moral e da obrigação que irão nascer as experiências do remorso, arrependimento e regeneração que segundo ele, são inseparáveis do conhecimento do Bem como vínculo do indivíduo com o *ethos*. Ver Vaz, 1999, p. 49.

Ainda nesse período de desenvolvimento, em virtude do saber ético ter por finalidade um saber normativo, indicativo e prescritivo do agir humano, é antes de ser reflexivamente pensado um saber prático que busca soluções para os dilemas da vida humana; e é esse saber prático que a Ética se propõe a pensar sistematicamente, na passagem do saber ético à Ciência do *ethos*.

Essa passagem deverá vencer os desafios de criar as condições de demonstrabilidade, método e linguagem da ciência. Ou seja, a Ciência do *ethos* terá que conciliar o universal (necessário) da ciência e o particular (livre) da *práxis* humana concretizada na cultura histórica. Além disso, a Ética, como Ciência do *ethos*, deve definir sua natureza como *saber* distinto do saber da ciência da natureza e do saber tecnocientífico, preservando ao mesmo tempo a capacidade de conduzir a racionalidade implícita do *ethos* aos patamares metódicos e demonstrativos.

O caminho ou método desse saber ético deve definir a sua natureza e seu objeto: a primeira será a filosófica, que foi estabelecida definitivamente nas concepções antropológicas<sup>23</sup> da Grécia clássica, com a concepção do sujeito ético capaz de dar razão e finalidade ao seu ser e agir; e a segunda é a *práxis* ética, original e irreduzível a qualquer outro tipo de fenômeno da natureza.

Não obstante a relação teleológica entre a *práxis* e o Bem já ter sido trabalhado no *Fédon* de Platão, o estatuto definitivo da *práxis* como objeto próprio do saber prático ou da Ética foi dado por Aristóteles na *Ética a Nicômaco*. Ali ele mostra a correspondência do saber ético, (não apenas como teoria ou Idéia) com o saber da tradição (*ethos*), que tanto em Platão quanto em Aristóteles tem o conhecimento do Bem e o tornar-se (finalidade) Bom como principais metas da ação, ou da *práxis*.<sup>24</sup>

A Ética deverá possuir um paradigma racional que equacione o *ethos* e a *práxis* em termos universais. Esse paradigma<sup>25</sup> será o do Bem. O movimento do finalismo da *práxis*, ou o livre agir humano, tem em vista a realização do melhor pelo sujeito operante, ou agente moral. Esta ação que é pertencente ao sujeito tem um

---

<sup>23</sup> Com relação às concepções antropológicas, Vaz irá analisá-las criteriosamente na sua *Antropologia Filosófica I e II* e na pormenorizada digressão histórica da ética na sua *Introdução à Ética Filosófica I*.

<sup>24</sup> Cf. Aristóteles, II, 2, 1103b 26 – 28; I, 3, 1095a 5 – 6; 9. 1179a 35- b 4; Platão, 96 a 5 – 102 a 9; Vaz, 1999, pp. 69-73.

<sup>25</sup> Vaz observa que foi a tradição grega, na construção ideonômica do Bem em Platão, e seu finalismo, que superou os dois principais obstáculos na construção da passagem do saber ético à ciência do *ethos*: a fatalidade do Destino (*Moirá*) e a imprevisível Fortuna (*Tyche*), causado pelo determinismo da *physis* que eram divinizados à época do saber ético tradicional. A superação desses dois impedimentos significou a “superção da *crença* na necessidade cega do Destino e, de outro, definir o âmbito das ‘coisas humanas’ que estão sob nosso arbítrio e que podem ser objeto de nossa liberdade e responsabilidade ou, em outras palavras, de nosso agir ético, independente dos azares da Fortuna” (VAZ, 1999, p.64, grifos do autor).

fim em si mesma, é imanente. Sua finalidade estabelecida pela tradição clássica é o Bem. Nesse sentido, segundo Vaz,

aos olhos da Razão, o Bem sendo o *melhor*, necessariamente *obriga* ou *liga* o indivíduo que age racionalmente. Necessidade *moral* ou *ética* que longe de opor-se à liberdade, é sua *lei interior*, pois é na sua relação constitutiva com o Bem que a liberdade se realiza na sua *verdade* como *liberdade moral*. Daqui procede uma das categorias fundamentais da ética, a categoria da *obrigação* (VAZ, 1999, p.73, grifos do autor).

É dentro dessa linha de raciocínio que se destaca, a contribuição de Aristóteles para o desenvolvimento da Ética filosófica, e que lhe dará, segundo o autor, os contornos definitivos.

A originalidade ética de Aristóteles consiste no entendimento de que a virtude reside no meio termo, na via média, na mediania, entre o excesso e a falta das ações e paixões. “Para Platão, a Razão prática e o agir por ela guiado são assumidos na unidade da *phrónesis* entendida como contemplação da Idéia transcendente do Bem. Para Aristóteles essa unidade se dá na *práxis* concreta do *phrónimos*” (VAZ, 2000b, p. 99), palavra que pode ser entendida como sabedoria<sup>26</sup> prática, virtude dianoética, que colocada no centro da teoria da *práxis* como teoria prática, será a alternativa aristotélica à ontologia do Bem de Platão. Será o lugar do homem.<sup>27</sup>

Em Aristóteles, o discurso ético se desenvolve como discurso autônomo ou ciência prática, constituído a partir do *ethos* empírico, independente de uma ontologia de princípios.

A compactação dos princípios que regem tal discurso encontram-se, como foi dito, na Ética a Nicômaco, na qual, a partir da lógica da ação<sup>28</sup>, é explicitada a racionalidade própria da *práxis*. O Livro VI é o texto, pode-se dizer, fundador da reflexão sobre a teoria da *práxis*. Sua significação definitiva é o entrelaçamento da razão e desejo no agir ético, produto da evolução da *phrónesis* aristotélica.

Antes de prosseguirmos, é conveniente recordar que as afirmações que aqui fazemos decorrem das reflexões de Vaz que articulam seu discurso conceptual da Ética filosófica. Seguimos o ordenamento lógico de suas ponderações e a ordem de elaborações dos seus conceitos. Lembre-se, uma vez mais, que suas bases

---

<sup>26</sup> Para Werner Jaeger na sua obra *Aristóteles, bases para a história de seu desenvolvimento intelectual*, a palavra *phrónesis* aparece no *protréptico* (discurso exortatório a filosofia) e se traduz como “razão pura” ou “intuição pura”, unidade do ser, da ação e produção; forma mais alta de vida, pois é uma visão contemplativa do intelecto atuante e produtivo em sua máxima expressão. Ver Jaeger, 1995, pp. 83-84; Vaz, 2000a, pp. 101-113.

<sup>27</sup> Cf. idem, pp.100-102; Et. Nic. I, b, 1097 b 24-25.

<sup>28</sup> Cf. Et. Nic. VI, 2 1139 a 31 e II, 5, 1106 b 21 – 24.

são eminentemente clássicas. Nesse sentido, os ensinamentos de Sócrates, Platão e Aristóteles constituem, a seu ver, os sólidos fundamentos da Ética.

Passados tantos séculos desde aquele período formativo clássico e agora integrando os movimentos desintegradores, sem abandonar a velha tradição, Vaz reconhece em Hegel uma certa continuidade que dá prosseguimento ao movimento de formação e articulação da Ética filosófica. Dele o nosso autor retira as bases para o movimento de seu discurso ético. Suas fontes privilegiadas são: *A Enciclopédia das ciências filosóficas – Ciência da Lógica*, *A fenomenologia do Espírito* e *a Filosofia do Direito*. Os principais conceitos virão, notadamente, das duas primeiras obras.

Para Vaz, a importância do pensamento de Hegel na edificação da Ética filosófica reside no fato dele ter trazido de volta à discussão filosófica a tradição clássica. Ele coloca novamente no centro das discussões do agir humano, enquanto agir ético, o conceito aristotélico de virtude, articulando-o com o conceito de dever. Este processo se dá no seu sistema que

tem como alvo justamente demonstrar a *identidade* ou *unidade* do *Ser* na *diferença* de suas *manifestações*, o que exige que a *identidade abstrata* inicial seja supressumida ao longo do movimento dialético que desdobre a pluralidade das *manifestações* na unidade concreta do Sistema (VAZ, 1999, p. 376, grifos do autor).

Nesse sistema ocorre a transformação da consciência para a ciência como saber absoluto e aponta também a passagem da subjetividade da consciência para a objetividade da Idéia absoluta que “é a plenitude da inteligibilidade lógica do ser, identidade do teórico e do prático e, portanto, liberdade absoluta, verdade que a si mesma se conhece” (VAZ, 1999, p. 385).

Outra contribuição do pensamento hegeliano para o discurso da Ética filosófica de Vaz é o processo dialético<sup>29</sup> em que se movimentam<sup>30</sup> os momentos da *universalidade*, *particularidade* e *singularidade*,

---

<sup>29</sup> Segundo Hegel “o dialético, em geral, é o princípio de todo movimento, de toda a vida, e de toda a atividade na efetividade. Igualmente o dialético é também a alma de todo o conhecer verdadeiramente científico. Tudo o que nos norteia pode ser considerado como um exemplo do dialético. Sabemos que todo o finito, em lugar de ser algo firme e último, é antes variável e passageiro, e não é por outra coisa senão pela dialética do finito que ele, enquanto é em si o Outro de si mesmo, é levado também para além do que ele é imediatamente, e converte-se em seu oposto” (HEGEL, *Enciclopédia das ciências filosóficas – Ciência da lógica I*, 1995, p. 162).

<sup>30</sup> Vaz afirma que “sabemos que todo movimento dialético tem como momento inicial o momento da universalidade. Dele parte a seqüência lógica dos momentos que irão integrar a estrutura inteligível do objeto que pretendemos compreender. Esse primeiro momento de universalidade irá mostrar-se como momento (dialeticamente) abstrato, devendo ser ulteriormente determinado pelo momento da particularidade e da singularidade. Estamos, pois, diante da tarefa de pensar o horizonte objetivo para o qual se orienta a intencionalidade do agir ético ao transcender os limites eidéticos da estrutura subjetiva e da estrutura intersubjetiva” (VAZ, 2000b, pp. 103-104).

tríplice dimensão do operar ou existir humano ou sua “auto expressão na tríplice forma subjetiva, intersubjetiva e objetiva, cuja integração existencial numa unidade dinâmica permite ao indivíduo viver plenamente a sua natureza de ser moral” (VAZ, 2000b, pp.22 e 122; cf. 1999. p. 391).

É importante ressaltar que o movimento dessa estrutura dialética é circular. É um movimento “que se afasta gradativamente de um início indeterminado, mas nesse afastar-se é também uma retro-aproximação crescente, porque o início se torna sempre mais determinado” (BORNHEIM, 1977, p. 51), é um progredir “no sentido de uma determinação sempre mais ampla que coincide com um retroceder no sentido de uma fundamentação do movimento inicial” (BORNHEIM, 1977, p. 51).

Saliente-se, nesse contexto, que no discurso da Ética filosófica proposta por Vaz, o que se movimenta dialeticamente é a racionalidade imanente ao *ethos*, constituída como Razão prática.

A Razão prática, como razão humana, é aquela que dirige a *práxis* humana<sup>31</sup>, como *práxis* razoável e sensata, que guia as ações humanas pelo caminho por ela indicado. Nesse sentido,

o ser humano se caracteriza como ser moral ou indivíduo ético (...) A Razão prática no indivíduo não é senão a forma própria da sua participação no *ethos* ou na tradição ética na qual está necessariamente inserido (...) de sorte a poder definir igualmente a Ética como a ciência do *ethos* (VAZ, 2000b, p.141).

O problema fundamental de uma ciência do *ethos* e ao mesmo tempo o ponto de partida da ética como ciência foi e é<sup>32</sup> relacionar a experiência empírica do indivíduo à existência histórica do *ethos* e a finalidade da vida ética, que é a realização do homem na excelência do seu ser verdadeiro, à razão universal. Esse é um exercício da reflexão filosófica.<sup>33</sup>

A ciência do *ethos* tem como base uma estrutura lógica na qual se localiza a relação entre o *ethos* e a *práxis*. No *ethos* estão presentes os fins da ação ética que só se realizam na ação como perfeição do sujeito, comunidade e mundo ético objetivo na sua singularidade. Essa realização ocorre no movimento dialético de

---

<sup>31</sup> Para Vaz o influxo causal da Razão prática é o exercício da razão como causa formal, da vontade como causa eficiente e do Bem como causa final.(Cf. 2000b, pp.193-195)

<sup>32</sup> Vaz critica com agudeza que o “problema de um discurso universal da sensatez, ou da racionalidade prática ou da conduta humana permanece como tarefa indeclinável do pensar enquanto responsabilidade histórica. Essa responsabilidade, assumida efetivamente no exercício da reflexão filosófica, impõe-se a partir do momento (...) em que o conflito dos *ethoi* particulares e a violência simbólica, e física, na relação dos indivíduos e comunidade entre si podem ser considerados abolidos em principio na perspectiva de uma satisfação razoável e, portanto, universal das necessidades e desejos sob a regra da justiça. Ao nível desse tipo de satisfação, que se torna uma possibilidade histórica no seio de uma civilização que se organiza como civilização universal (...) a Ética se constitui como justificação e fundamentação (teoria) bem como prescrição e regulação (*práxis*) da vida, segundo razões de viver que são universais (validas para todo homem como ser racional) ou da ‘vida segundo o bem’ na expressão de Aristóteles” (VAZ, 2000a, pp.73-74, grifos do autor)

auodeterminação do universal, ação virtuosa, ou seja, na trajetória logicamente articulada do *ethos* como costume em direção à ação ética ou *práxis*, mediada pelo *ethos* como hábito.<sup>34</sup>

A ciência do *ethos*, ou Ética, tem como objeto o *ethos*, enquanto realidade histórico-social manifestada na *práxis* social e individual, e ordenada pelos valores nele presentes. Seu propósito fundamental é explicitar a racionalidade imanente ao *ethos*, à *práxis*. Essa explicitação se dá no agir ético: realização ou operação na qual a inteligência, razão, vontade e liberdade, executam sinergeticamente, como ato inteligente, racional e livre a ação. Ação essa que

exprime adequadamente a intencionalidade mais profunda de nosso Ser ou Eu primordial, é como ato inteligente e livre que o agir ético se eleva à forma mais alta de auto-expressão do Eu. Nela (...) o ser humano se auto determina em vista do fim inclusivo de todos os outros fins. Assim é no domínio do agir ético ou da moralidade que se tem lugar o modo existencialmente mais determinante para a vida humana o movimento de mediação segundo o qual o ser humano, o ser humano se constitui na auto-expressão das suas formas de existir (VAZ, 2000a, p. 75).

A Ética, portanto, relaciona numa reflexão filosófica, a partir de uma discussão logicamente ordenada, a experiência empírica do indivíduo, a existência histórica do *ethos* e a finalidade da vida ética, que é a realização do homem na excelência de seu verdadeiro ser, tendo como principal diretriz a Razão prática no seu movimento dialético.

Nosso próximo passo é fazer uma exposição da sistemática dos princípios e categorias fundamentais que estruturam a Ética como ciência do *ethos*.

---

<sup>33</sup> Cf. 2000b, p.115; 2000a, p.68.

<sup>34</sup> Cf. 2000a, pp.73-77.

### **1.3 - A Ética filosófica – segunda parte**

Neste segundo segmento, pretendemos continuar expondo a proposta de Vaz de apresentar a Ética como ciência do *ethos*. Os assuntos abordados na primeira parte formam, como foi dito anteriormente, a estrutura conceptual da Ética filosófica. Nesta segunda parte, que corresponde em sua quase totalidade às reflexões contidas nos *Escritos de filosofia V: Introdução à Ética filosófica 2*, vamos mostrar a ordenação lógica e o coroamento da Ética. O princípio articulador dessa ordenação encontra-se na *práxis* humana, na forma da Razão prática, que é regida, segundo Vaz, por invariantes ônticos, independentes das particularidades históricas, culturais, conjunturais ou individuais que condicionam seu exercício.

Verificar teoricamente a estrutura conceptual é reconhecer essas invariantes e ordená-las logicamente. Essa é, para Vaz, a tarefa da Ética filosófica. Ou, na letra do autor, Ética filosófica é “circunscrever o campo conceptual da práxis e da vida éticas (...) e definir a natureza do movimento dialético que o articula em sistema aberto” (VAZ, 2000b, p.14) que é, lembramos, um sistema estável, coerente e interativo com o mundo externo.

O roteiro da Ética filosófica de Vaz se foca na auto expressão do existir humano, ou agir ético, que é vista dentro da circularidade<sup>35</sup> dialética do conceito ou categoria que obedece aos momentos de *universalidade, particularidade e singularidade* de seu agir *subjetivo, intersubjetivo e objetivo*, que se dirige à pessoa moral, para retornar, pois contém em si a universalidade ainda abstrata, agora efetivada, no ser moral. Ou seja, o agir ético possui o universal do sujeito que contém a inteligência e a liberdade em seu uso, e o universal do objeto, ou o fim como Bem. A passagem do *universal* para o *particular* se realiza, então, pela autodeterminação da liberdade, do mesmo modo como a passagem para o *singular* se dá pela assimilação intelectual e livre consentimento.

Desta maneira, vamos iniciar o estudo do movimento dialético em direção à pessoa moral, expondo primeiramente a Estrutura subjetiva do Agir Ético no momento da universalidade da Razão prática.

---

<sup>35</sup> Vaz chama a atenção para que nesse roteiro é “extremamente importante observar que não se trata de um movimento dialético de passagem do universal ao singular pela mediação do particular, movido por uma necessidade simplesmente lógica ou natural. Estamos diante de uma dialética da liberdade em sua expressão originária, que traduz a inteligibilidade intrínseca da práxis. Como categoria antropológica, a liberdade é uma das faces (a outra é a inteligência) do movimento de identidade reflexiva dos sujeitos na medida em que se abre ao acolhimento do ser como Bem ou valor. Nesse movimento, portanto, a liberdade, ou melhor, o sujeito

Para a exposição do movimento dialético da Ética filosófica de Lima Vaz seguiremos a ordem em que ela se realiza, iniciando pelas estruturas subjetivas, intersubjetivas e objetivas do Agir Ético, seguidas pelas mesmas estruturas na Razão prática na Vida Ética, ambas contendo os momentos de universalidade, particularidade e singularidade. Observamos que essa seqüência segue a lógica circular do movimento que, na suprassunção dos seus momentos, se dirige em direção à realização consciente e concreta da pessoa moral.

---

livre, se autodetermina em vista de sua aceitação do objeto, não sendo pois determinado por nenhuma diferença extrínseca” (VAZ, 1999, p.75).

### **1.3.1 - O Agir Ético**

#### **1.3.1.1 - Estrutura Subjetiva do Agir Ético**

É no momento da universalidade da Razão prática que se verifica em princípio e formalmente a racionalidade da *práxis*. Nela se exprimem as normas e os fins do próprio agir. A Razão é prática, ordenada à ação. É neste exercício que tem lugar a experiência ética. A *práxis* guiada pela Razão prática contém em si mesmo sua lógica: o ato humano é autoexplicativo e possui suas razões e teleologia: a autodeterminação do sujeito ou fins próprios do agir do sujeito.<sup>36</sup> Desta maneira, segundo Vaz, a Razão prática orienta a realização plena da própria vida, “obra humana por excelência” e, por conseguinte, a Razão prática é

o primeiro invariante ontológico do indivíduo como ser ético. Como tal é considerada inicialmente em sua universalidade que é dita subjetiva enquanto predicado do sujeito ético. Universal no nível de seus princípios, a Razão prática deverá particularizar-se em seu exercício e singularizar-se como consciência moral (VAZ, 2000b, p.33).

Portanto, os dois próximos momentos da existência da Razão prática são a sua particularidade seguida pela singularidade.

O momento da particularidade da Razão prática é o instante mediador, entre a universalidade e a singularidade. É nesse ponto que a Razão prática, ato racional e livre, encontra óbices, tais como o desejo, a “desrazão”, a agressividade, as paixões etc., e é nesse momento<sup>37</sup> que ela, objetivamente, pondera e escolhe os “bens que são meios para alcançar o Bem final” (VAZ, 2000b, p.45).

É o instante em que razão e vontade se defrontam com um bem particular, é quando a razão vai decidir e a vontade, a partir da liberdade de escolha, vai escolher. Temos neste processo o desdobramento da teleologia da Razão prática ao Bem final: é a preparação da singularidade do ato moral.

---

<sup>36</sup> Vaz explica nesse contexto que “a Verdade e Bem são pólos intencionais da Razão prática em sua universalidade subjetiva. São atributos primeiros do ato do sujeito que se autoexprime, em seu uso da Razão prática, como verdadeiro na medida de seu consentimento ao Bem, e como bom na medida de sua conformidade com a Verdade (...) considerada, pois, a partir do sujeito, a universalidade da Razão prática manifesta-se na destinação ontológica que ordena necessariamente o sujeito à Verdade e ao Bem como forma, dada a finitude do ser humano, por conseguinte, a autodeterminação do agir opera-se necessariamente pela mediação do conteúdo que torna possível a passagem da universalidade abstrata da forma à universalidade concreta da ação singular” (VAZ, 2000b, pp. 35-35).

<sup>37</sup> Vaz, na obra que serve de referência para nossa explanação, analisa historicamente em pormenores, desde Aristóteles, o desenvolvimento da particularidade, centrada principalmente na virtude como momento intermediário, entre a apreensão do bem universal e a ação singular. Ver Vaz, 2000b, pp.38-50.

O momento da singularidade prática corresponde à plena sinergia entre a inteligência e a vontade ou, entre razão e liberdade, ato humano por excelência ou ato moral. O ato moral, portanto, como ato racional e livre, se efetiva na ação singular. Esta ação é reflexiva sobre seu ato, que foi efetuado em conformidade com a norma objetiva do Bem: o final desse movimento é a consciência moral.<sup>38</sup>

A consciência moral no movimento dialético da Razão prática se mostra como o

termo do movimento e como suprassunção na singularidade de seu ato, da universalidade dos princípios e da inclinação ao Bem como normas do seu julgamento e da aplicação dessas normas à particularidade das condições que tornam possível o mesmo ato. Nesse sentido, deve-se afirmar que a consciência moral é o ato por excelência da Razão prática (VAZ, 2000b, p.52).

A consciência moral, logo, é um ato singular.

A consciência moral ou ato moral<sup>39</sup> é uma ação autodeterminada pela Razão prática ao Bem como finalidade, resultando daí a obrigação moral como síntese dialética do ato e seu fim, assegurando desta maneira a estrutura ontológica do ato moral da Razão prática.

Assim, a estrutura subjetiva do agir ético, sob o comando da Razão prática e na perspectiva do discurso da Ética filosófica, tem em seu ponto de partida

a abertura do sujeito ao horizonte universal do Bem na particularidade da situação e, finalmente, a autodeterminação com a qual se constitui em sua radical singularidade como sujeito racional e livre na adesão ao Bem (real ou aparente) vivida reflexivamente como consciência moral (VAZ, 2000b, p. 64).

A consciência moral, que não se separa do ato moral, deve, dentro de seu dinamismo para a conquista da sua ipseidade, buscar a ipseidade do outro, que se realiza na estrutura intersubjetiva do agir ético, nosso próximo ponto de análise.

### **1.3.1.2 - Estrutura Intersubjetiva do Agir Ético**

---

<sup>38</sup> É importante registrar que a “primeira expressão do Eu sou como sujeito ético tem lugar segundo a forma da consciência moral, cujas manifestações ainda balbuciantes na infância antecedem à aparição dos fatores de natureza psíquica ou sociocultural que irão agir sobre ela no curso da vida e condicionar seu exercício sem porém afetar a sua natureza. Esta permanência intacta no mais íntimo recesso da identidade ética do indivíduo continuamente o interpela e julga” (VAZ, 2000b, p.52).

<sup>39</sup> Segundo Vaz, “O primeiro passo em ordem à compreensão filosófica da consciência moral é (...) a aceitação do pressuposto da identidade entre ato moral e consciência moral, sem a qual a consciência moral permanecerá inexplicada do ponto de vista filosófico” (VAZ, 2000b, p. 58).

O cenário da universalidade intersubjetiva da Razão prática é o campo no qual se concretizam as redes de relações inter-humanas que, como tais, contribuem para a auto-afirmação do Eu: portanto, o Eu é um nós.

Esse encontro é estruturalmente fundado no reconhecimento do Outro, existindo, por consequência, nessa relação uma reciprocidade entre o Eu e o Outro. A possibilidade desse encontro decorre do fato de a universalidade da Razão prática ter o Outro como outro Eu, que só pode ser reconhecido como tal no horizonte do Bem, o que evidencia a natureza ética do encontro.

O reconhecimento do outro, eticamente, ocorre na linguagem gestual, falada, ou no diálogo. No diálogo ocorre a relação Eu-tu, sendo, por conseguinte, de natureza ética. É então, a partir dessa forma de relação, que a estrutura intersubjetiva do agir ético se realiza.

A propagação dessa forma de relação permite a formação da comunidade ética, campo para o efetivo agir ético. Essa realização concretizada dentro do horizonte do Bem acontece nas esferas do consenso ou consentimento, sendo livre e realizada por sujeitos éticos, pois o consenso se dirige ao Outro em sua individualidade empírica e contingente.

Reconhecimento e consenso podem ser historicamente espontâneos e reflexivos; e ambas as formas, para poderem se manter eficazmente e assegurar dessa maneira a própria sobrevivência da comunidade ética necessitam de dois instrumentos: as normas<sup>40</sup> e as instituições<sup>41</sup>. “A gênese e o estatuto da norma aparecem (...) como resposta ao desafio da permanência ou duração no tempo da própria comunidade ética” (VAZ, 2000b, p.78).

Já a função da instituição é a de “assegurar ao reconhecimento e ao consenso um quadro estável de exercício. Nesse sentido, é, por definição, obra da Razão prática, e é nela que se realiza a objetivação social da norma codificada em lei” (VAZ, 2000b, pp.76-77).

Na atualidade, segundo Vaz, a instituição mais elementar como a família, é tratada a partir de uma racionalidade técnica que põe em risco a racionalidade prática e o espaço ético que dela deriva e a ação do

---

<sup>40</sup> “A norma (...) representa (...) a passagem da comunicação subjetiva do indivíduo (...) à validade objetiva de uma Lei absolutamente ou relativamente universal com relação a um determinado universo ético” (VAZ, 2000b, p.78).

<sup>41</sup> “Sendo a instituição (que se ocupa da ciência do direito, por exemplo) uma grandeza social essencialmente normativa, ela é constitutivamente ética” (VAZ, 2000b, pp.76-77).

exercício reflexivo do reconhecimento e consenso. Esta é uma questão que vai estar relacionada com o conflito, na particularidade intersubjetiva.

Na universalidade intersubjetiva da Razão prática observa-se que a relação de reciprocidade entre o Eu e o outro procede do horizonte do Bem, o que evidencia sua natureza ética. Esse encontro se dá no consenso e consentimento, que possibilitam a formação da comunidade ética.

A questão que a particularidade intersubjetiva enfrenta como mediação entre a universalidade e a singularidade refere-se à permanência no tempo da natureza ética da comunidade, que como foi visto, para ser mantida, necessita de normas e instituições. Esta situação, no entanto, não impede a possibilidade do conflito na sociabilidade que caracteriza a intersubjetividade da Razão prática.

Esta situação de conflito, que será estudada exclusivamente no capítulo quarto, refere-se, ao que Vaz designa como, conflito de interesses, que irá predominar, a partir de Hobbes, nas relações intersubjetivas, devido ao esmaecimento da primazia do reconhecimento e do consenso e ao enfraquecimento da ordenação do ser humano racional e livre com relação ao Bem. Este assunto será comentado e melhor explicado adiante.

O momento da particularidade intersubjetiva não é o fim do movimento dialético, que deve traduzir a completa inteligibilidade do agir ético intersubjetivo. No dizer de Vaz, a plena concretude do ato é suprassumida no momento seguinte, ou seja, no da singularidade, quando o movimento é interiorizado na consciência moral social dos atores da comunidade ética.<sup>42</sup>

A singularidade da Razão prática intersubjetiva é o instante ampliado da existência com o outro, ou também a consciência moral social. É para esse instante que se ordena todo o movimento da Razão prática no campo das relações que se estabelecem entre os sujeitos éticos, “ao passarem do momento abstrato da consciência moral individual, para o momento concreto de seu exercício efetivo que se dá com o outro” (VAZ, 2000b, p.85). É a Razão prática atuando concretamente, singularmente, no existir comunitário.

A existência de uma consciência moral social pode exemplificar-se na aceitação de um mesmo sistema de normas, valores e fins, que pode se traduzir na existência de um estado de direito e de uma identidade ética da comunidade.

---

<sup>42</sup> Cf. id. p. 84

A consciência social moral possui uma constituição de níveis estruturais<sup>43</sup> que se “ampliam concentricamente até abranger a consciência moral da sociedade como um todo” (VAZ, 2000b, p. 88). A organização social daí resultante permite, no seu desdobramento em estruturas institucionais, o surgimento histórico da sociedade civil, organismo no qual se manifesta o compromisso ético dos seus integrantes do ponto de vista de suas funções sociais qualificadas que desenvolvem.<sup>44</sup>

O próximo passo é acompanhar o movimento da Razão prática no campo objetivo do agir ético, região onde atuam as invariantes conceptuais que não podem ser explicadas por um relativismo histórico do *ethos*, pois elas existem historicamente na realidade objetiva do *ethos*, não sendo, portanto, criadas espontaneamente nem continuamente, nem pelo indivíduo nem pela comunidade, pois são constituídos lentamente ao longo dos tempos.<sup>45</sup>

### **1.3.1.3 - Estrutura Objetiva do Agir Ético**

Iniciamos este tópico com um questionamento: quais são as condições objetivas para que o agir ético, nas dimensões subjetiva, intersubjetiva e objetiva, possa atuar nos momentos do movimento dialético que manifesta sua inteligibilidade?<sup>46</sup>

A resposta se encontra na convergência de três direções:

a direção da auto-realização do indivíduo, na qual o fim é assumido no dinamismo total do agir ético que move o indivíduo para o melhor; a direção do fim como objeto real para o qual tende o movimento da Razão prática: é o fim em si; a direção do fim como síntese: é o fim real, e como tal, formalmente assumido como ato moral (VAZ, 2000b. p.108).

---

<sup>43</sup> Segundo Vaz, os níveis estruturais que se ampliam concentricamente são três: “A- Nível do encontro pessoal: define-se pela primazia da relação Eu-tu que estabelece uma primeira e mais imediata forma da relação intersubjetiva. É o momento em que essa relação se realiza numa reciprocidade mais perfeita. B- Nível do encontro comunitário: é o nível do encontro em que a consciência moral social se manifesta na forma de uma integração mais ou menos profunda das consciências individuais na unidade de um nós. C- Nível societário: Visa unificar a alteridade segundo a qual os sujeitos da relação intersubjetiva estão intencionalmente mais distantes entre si (...) o encontro que denominamos societário tem lugar pela sua própria natureza no âmbito das instituições que asseguram a estabilidade e permanência do corpo social (...) podendo assim estabelecer-se entre um número muito maior de sujeitos do que o permite a comunidade” (VAZ, 2000b, pp. 87-88).

<sup>44</sup> Cf. *id.* pp. 88-89.

<sup>45</sup> Cf. *id.* p. 93.

<sup>46</sup> Cf. *id.*, pp. 95-97.

Ou seja, todo ato ético inicia seu exercício numa tensão que envolve a inteligência e a vontade, que a ele tende, e o próprio ato; numa tensão entre a imanência e a transcendência do sujeito que tende para o Bem, pois

sendo sujeitos finitos e seres-no-mundo, inscritos no círculo da categoria da objetividade, a universalidade do Bem está presente (...) segundo a diferença dialética do bem no sujeito e do bem no objeto. Diferença que recupera, no entanto, a identidade relativa do ato e do objeto na estrutura teleológica que finaliza o ato pela bondade real do objeto e confere ao objeto, na imanência do ato, a razão formal de fim bom (Vaz, 2000b, p. 108).

Vale o esclarecimento de que o ‘bem’ recebido pela Razão prática transformou-se, segundo Vaz, a partir da modernidade, em ‘valor’<sup>47</sup>, termo que é de origem ética, pois nele se insere a capacidade de avaliação do bem por parte do sujeito livre. Na Ética clássica, caracterizada como Ética ontológica, o bem era caracterizado e reconhecido como ser e não dependia da avaliação do sujeito.<sup>48</sup>

Em outras palavras, são as categorias de Fim, Bem e Valor que dão o contorno do horizonte objetivo<sup>49</sup> universal do agir ético e a intencionalidade desse agir se orienta pelo horizonte objetivo, constituindo-se em invariantes conceptuais.

Como se vê, Fim, Bem e Valor fazem parte do momento da universalidade do agir ético, que dentro do movimento dialético é o instante inicial e abstrato, que deve ser determinado nos momentos seguintes da particularidade e da singularidade. No dizer de Vaz, a sua concretude deve partir do momento da particularidade, pois, “não se tem em vista (...) a realidade puramente empírica ou simplesmente factual, mas a realidade inteligível participando, de alguma maneira, da necessidade do conceito e podendo, desta sorte, ser assumida na lógica do discurso” (VAZ, 2000b, p.111).

Esta situação, que comporta uma magnitude imensa das diversas tradições e situações, necessita de um cenário de fins e valores universais que se definam na forma de normas e leis<sup>50</sup>, as quais, como

---

<sup>47</sup> Segundo Vaz, o termo valor recebeu contemporaneamente uma extensão muito ampla “a partir da primazia obtida em nossa cultura pelo valor econômico (...) A interpretação dominante do bem como valor deve ser explicada historicamente no contexto da inflexão antropológica da Ética moderna (...) desta sorte prevalece a dimensão axiológica, patente por, exemplo, nas éticas utilitaristas, e condizente com o postulado (...) da autonomia do sujeito” (VAZ, 2000b, pp. 109-110).

<sup>48</sup> Cf. *id.* pp. 109-110.

<sup>49</sup> O horizonte objetivo é aquele no qual se orienta a intencionalidade do agir ético ao transcender os limites eidéticos da estrutura subjetiva e da estrutura intersubjetiva. “trata-se, em suma, de integrar o horizonte objetivo na seqüência lógica do movimento dialético (...) segundo as dimensões fundamentais do agir” (VAZ, 2000b, p.104).

<sup>50</sup> Para a compreensão do seu significado no contexto que estamos trabalhando vale a explicação de Vaz quando define que “a *norma* deve ser conhecida e aceita internamente e, como tal, é a forma *objetiva* segundo a qual a *universalidade* do Bem e do Valor é determinada na *particularidade* das situações. No caso da *lei*, a

particularidade no movimento dialético “cumpram uma função mediadora entre a universalidade abstrata das categorias de valor e fim e a particularidade concreta do agir em situação” (VAZ, 2000b, p.112).

No momento da singularidade objetiva da Razão prática, ou do agir ético singular, temos esta Razão agindo na definição da identidade ética do indivíduo, a partir de duas posições. De um lado, a Razão prática atuando como consciência moral, que, como síntese do agir ético subjetivamente considerado, impõe a injunção da sua intransferível responsabilidade moral. E, de outro, a Razão Prática agindo como consciência moral social, que, como síntese do agir ético intersubjetivo, reconhece o outro para sua inserção no *ethos* comunitário. Além disso, o agir ético singular, também, “refere-se a uma realidade que transcende a sua situação existencial e unifica duas estruturas complementares constituindo o universo ético ao qual o ato moral em seu exercício necessariamente se refere” (VAZ, 2000b, p.124).

A primeira dessas estruturas é histórica, pois o universo ético é dotado de uma historicidade constitutiva da tradição ética do *ethos*. A segunda é a estrutura da realidade empírica, ou realidade imediata, da qual indivíduo e comunidade participam. A articulação dessas duas estruturas numa unidade resulta, no mundo moral, ou seja, no lugar onde o agir ético se exerce objetivamente. Por conseguinte, “o agir ético é sempre um agir histórico e um agir situado” (VAZ, 2000b, p.124).

Segundo Vaz, o agir ético, guiado pela Razão prática como ação moralmente boa, é movido por um componente afetivo<sup>51</sup> que

condensa numa simples *intuição* do bem a ser feito, por um lado, a complexa estrutura de *razoabilidade* que sustenta seu ato e, por outro, o aparentemente inextricável entrelaçamento de condições naturais e históricas que configuram, numa determinada *situação*, o universo ético ou o horizonte *objetivo* em face do qual o sujeito deve agir. Nessa intuição absolutamente original está profundamente comprometida a *consciência moral* individual e social e é ela que define para o sujeito (...) o momento oportuno para agir moralmente, momento fugidivo que só a *intuição moral* capta e faz surgir diante da consciência (VAZ, 2000b, p.126, grifos do autor).

---

regulação do agir se dá a partir de uma instância *extrínseca* ao sujeito e que se constitui como instância inerente ao *ethos*, mas apresentando-se como formalmente autoritativa, prescritiva e coativa. A *lei* é, pois, uma peculiar manifestação social da *norma* que surgiu como necessidade histórica no curso da evolução do próprio *ethos*” (VAZ, 2000b, p. 116, grifos do autor).

<sup>51</sup> Para esse campo, Vaz faz interessante alerta para a inexistência do que ele chama de intuição moral no agir ético e a sua submissão às razões axiologicamente neutras da tecnociência “e às pseudo-razões da ideologia que significariam na verdade, o fim da ética pela supressão de seu objeto: a ação humana ficaria reduzida, ao fim e ao cabo, a um artefato técnico sem alma ou a um comportamento condicionado por fatores aéticos” (VAZ, 2000b, p.126).

No prosseguimento do movimento do agir ético, que permanece ainda num plano abstrato, pois é na vida ética que esse agir adquire a constância dos atos que irão conduzir a pessoa moral, vamos verificar, em seguida, os momentos da estrutura objetiva da vida ética.

### **1.3.2 – A Razão prática na vida ética**

#### **1.3.2.1 – Estrutura subjetiva na vida ética**

Tratar da vida ética é tratar da existência ética concreta do indivíduo e da comunidade; e na vida ética, no momento da universalidade subjetiva, ou universalidade do sujeito, a virtude, como ordenação constitutiva da Razão prática para o Bem como fim, é a categoria fundamental que deve regê-la.<sup>52</sup> A virtude, no contexto da Ética filosófica, corresponde ao hábito especificamente ético, oriundo do *ethos* dual que, como vimos anteriormente, é histórico-social e ato do indivíduo ou práxis.

Esse tipo de vida integra o costume (*ethos*), o agir (*práxis*) e o hábito. O costume existe na prática dos indivíduos membros da comunidade ética que vigora como norma. O agir existe na continuidade de uma vida na forma de hábito. Há uma relação dialética<sup>53</sup> entre a práxis e o hábito que recebem do *ethos*, como costume, seu conteúdo essencial expresso em normas, valores e fins. Outro ponto a destacar nesse cenário refere-se à

estrutura ternária da atividade pensante constituída pela intercausalidade entre o elemento abstrato (p.ex. um sistema de regras), o ato concreto do sujeito no qual o elemento abstrato passa a existir como forma desse ato e a permanência dessa forma numa nova forma de vida (...). É a forma do *ethos* que liberta a vida ética do indivíduo tanto do simples arbítrio quanto do domínio que sobre ele podem exercer, sejam fatores intrínsecos como pulsões, sejam extrínsecos como pressões sociais, culturais e outras (VAZ, 2000b, p.146).

Na atualidade, a subtração da teleologia imanente da Razão prática para o Bem, como forma do agir ético leva, de acordo com Vaz, ao comprometimento<sup>54</sup> das razões fundamentais do *ethos*, o que reforça a

---

<sup>52</sup> Vaz explica que a “categoria de virtude como expressão fundamental da vida ética está presente nos primeiros passos da constituição da Ética. Com efeito, o topos heurístico que inaugura os diálogos socráticos é justamente a *areté*. Como os outros termos da língua filosófica na sua origem, a significação ética do termo virtude se constitui por meio do procedimento metafórico que busca na linguagem comum um núcleo semântico significando primeiramente uma realidade material, mas apto a exprimir lingüisticamente, na forma de uma analogia metafórica, um conteúdo conceptual. Assim acontece com os termos *areté* em grego e *virtus* em latim. O primeiro designa uma qualidade física de excelência, o segundo uma qualidade física de força. Essas duas significações originais são transpostas metaforicamente para os termos *areté* e *virtus* quando empregados para designar a qualidade permanente do agir ético na plenitude da sua perfeição (...) Inútil observar que essa riqueza semântica do termo virtude praticamente desapareceu no seu uso hoje corrente, no qual a ação ‘destrutiva’ dos ‘mestres da suspeita’ e de seus epígonos reduziu a virtude a uma sombra esquelética da *areté* grega e da *virtus* romana” (VAZ, 2000b, p. 148).

<sup>53</sup> “A *práxis* existe na continuidade de uma vida tendo como forma justamente o hábito. Há aqui um duplo movimento de negação: a universalidade do *ethos* é negada em sua abstração pela particularidade da *práxis* individual e essa, por sua vez, é negada em seu isolamento abstrato pela singularidade da vida ética segundo a qual o indivíduo existe como indivíduo ético no seio da comunidade ética. É nessa que tem lugar efetivamente a existência ética” (VAZ, 2000b, p.145).

<sup>54</sup> Vaz questiona que a “anomia ética hoje reinante encontra uma de suas causas, talvez, a principal, no obscurecimento das razões fundamentais do *ethos*, expressas na teleologia imanente da Razão prática para o Bem como *forma* primeira do agir ético e fonte da *obrigação* moral. Condicionado por todo tipo de fatores que impelem quase irresistivelmente a sua conduta no sentido da acumulação de bens exteriores segundo critério da maior *utilidade*, do maior *prazer*, do maior *poder*, como poderá o indivíduo viver a *conaturalidade*

colocação feita no início, de que a virtude é, na universalidade subjetiva, “uma posse permanente do sujeito ético, operando, de sorte a torná-lo sempre outro na diferença com que tende a realizar sempre melhor a perfeição da sua orientação para o Bem. Assim se apresenta a natureza da virtude como categoria fundamental da vida ética” (VAZ, 2000b, pp.158-159).

O momento seguinte ao da universalidade refere-se ao da particularidade subjetiva da Razão prática na vida ética. Para entender esse instante é preciso ter presente que o ser humano é estruturalmente situado pelo estar-no-mundo e seu estar-com-o-outro. Essa “situação é o momento mediador através do qual a virtude, pensada inicialmente na sua universalidade abstrata como hábito (...) torna-se forma concreta de seu existir ético” (VAZ, 2000b, pp.167-168). A situação<sup>55</sup> é, portanto, o conceito que manifesta o momento da particularidade no movimento dialético em sua dimensão subjetiva “e deve ser pensado como determinação da universalidade da Razão prática que orienta teleologicamente o agir ético para o horizonte do Bem universal e torna possível o consentimento do sujeito ao Bem como valor” (VAZ, 2000b, p.164).

A definição do momento da particularidade em direção ao momento seguinte da singularidade do ato virtuoso, como ato da vida no Bem, se dá pela suprassunção dialética do estar-no-mundo e do estar-na-história do sujeito ético ao nível do movimento da Razão prática em ordem à singularidade citada.<sup>56</sup>

A singularidade subjetiva é o ato singular da decisão no qual se conclui o movimento dialético da práxis. O termo desse movimento, na vida ética, “se mostra como progresso ou crescimento na liberdade, na livre adesão ao Bem” (VAZ, 2000b, p.170). Esse crescimento vai do momento abstrato da universalidade e sua intencionalidade para o Bem ao momento concreto da singularidade, numa sucessão de crescimento progressivo de atos de juízo

cujo objeto são os bens particulares circunscritos pela situação do sujeito e, como tais, apresentando-se apenas como meios ou condições no exercício da Razão prática. Os atos de juízo são, por sua vez, suprassumidos no movimento pelo qual a Razão prática vive concretamente sua identidade intencional com o Bem que é igualmente o Fim (VAZ, 2000b, p. 170).

Outra conseqüência da vida ética no momento da singularidade refere-se ao processo permanente de constituição da personalidade moral, ou pessoa moral. Esta pessoa moral não é ainda aqui a explicação da

---

com o Bem, *forma* existencial da teleologia imanente da Razão prática, e da qual parte toda *vida ética* autêntica ?” (VAZ, 2000b, p.146, grifos do autor).

<sup>55</sup> É importante também destacar que “a situação é estruturalmente mundana e histórica e caracteriza o estar do sujeito ético em meio a objetividade das coisas e à intersubjetividade como os outros” (VAZ, 2000b, p.188).

categoria totalizante de todos os momentos do discurso da Ética filosófica, que será a conclusão desta parte de nosso trabalho. A personalidade moral neste contexto singular é a expressão do seu núcleo constitutivo e dinâmico que é o ato da consciência moral.

A pessoa moral para existir concretamente na vida ética deve, pois, superar a indeterminação dos atos de juízo<sup>57</sup> em direção à determinação da liberdade que se caracteriza pela adesão ao Bem, e viver a constante formação da personalidade moral sob o exercício exigente da consciência moral.<sup>58</sup>

### **1.3.2.2 - Estrutura intersubjetiva da vida ética**

A intersubjetividade do agir ético na vida ética se desenvolve segundo a terminologia de Vaz, na concretude histórica da comunidade ética.

A situação de exterioridade na vida ética, ou de estar situado em face ao outro eu, reconhecido como outro no âmbito da mesma relação com o Bem, é o momento da universalidade em que está contida esta relação que é de reconhecimento e consenso no horizonte do Bem. Essa é a interpretação que está em homologia com o ser, que a Ética filosófica interpreta como a razão de ser<sup>59</sup> da comunidade ética.<sup>60</sup>

Historicamente<sup>61</sup>, a principal categoria que rege essa comunidade é, segundo Vaz, a justiça, que

enquanto virtude é um hábito do indivíduo; enquanto lei é uma regulação permanente do agir dos indivíduos tendo em vista o bem da comunidade. A justiça como virtude tem sempre em vista o outro (...) e é da necessidade da regulação dessa relação com o outro segundo o critério do bem de todos, que nasce historicamente a justiça como lei, ou a justiça legal (VAZ, 2000b, p.178).

Portanto, a justiça, no momento da universalidade intersubjetiva, que é a vida ética da comunidade ética, é a vida virtuosa vivida<sup>62</sup> na justiça<sup>63</sup>, ou o existir em comum como efetivação concreta da vida ética individual.<sup>64</sup>

---

<sup>56</sup> Cf. pp. 164-166.

<sup>57</sup> Os atos do juízo são também chamados por Vaz de livre-arbítrio. Para uma exposição da distinção entre livre-arbítrio e liberdade. Ver Vaz, 2000b, pp. 168-172.

<sup>58</sup> Cf. *id.ib.*, pp.170-172.

<sup>59</sup> Segundo Vaz, a “vida na comunidade ética mostra a sua razão de ser no movimento dialético pelo qual ela passa da universalidade da justiça, como virtude e como lei, à singularidade da ação justa mediatizada pela particularidade das situações em que a justiça deve ser exercida” (VAZ, 2000b, p.183).

<sup>60</sup> Cf. *idem*, pp. 175-176.

<sup>61</sup> “Uma rememoração que percorre a história da Ética desde Platão até às discussões contemporâneas não teria dificuldade em mostrar no conceito de justiça, seja entendida como virtude, seja entendida como

A justiça enfrenta no campo das relações comunitárias a sua negação: a injustiça, que “se a considerarmos como negação da justiça como predicado da lei, é iníqua como negação da equidade e é fonte de desordem como negação da igualdade; se a considerarmos como negação da justiça como virtude é viciosa” (VAZ, 2000b, p. 185). Condições que comprometem o existir-em-comum, fator que pode levar à desintegração da comunidade ética. Este é o cenário de desafio em que passamos da universalidade para a particularidade intersubjetiva.

O momento da particularidade intersubjetiva corresponde à complexidade e instabilidade das situações vividas na vida ética comunitária. É neste instante, e em face dessa complexidade, que deve ocorrer a escolha orientada pelo Bem como Fim, pois, segundo Vaz,

a vida ética concreta, que é a vida na comunidade ética, o individuo não delibera nem escolhe em esplêndido isolamento (...) mil fios o prendem aos outros e a tarefa, que é também o risco, da Razão prática propõe-se no momento da particularidade como efetivação do agir virtuoso que, sendo essencialmente auto-realização do Eu na ordem do Bem, é igualmente, realização do nós na reciprocidade da prática das virtudes sob a norma universal da justiça (VAZ, 2000b, p. 188).

Vaz reúne em três campos, ou tópicos, os fatores condicionantes externos, provenientes do outro e das coisas, que influenciam na vida ética da comunidade: a tópica psicológica, social e histórica. A tópica psicológica, ou da afetividade, é o campo que a Ética clássica denominava das paixões.

As paixões ou afetividade são consideradas enquanto traduzem a resposta do sujeito, na forma de atividades de natureza psíquica, aos estímulos extrínsecos recebidos do meio social e natural com o qual interage”, este topos é importante, pois, “ressalta o alcance comunitário da regência das paixões pela Razão prática no sentido de integrá-las na unidade afetiva da vida ética em comum ou, em concreto, torná-las condições positivas para o exercício das virtudes orientadas para o bem da comunidade sob a égide da justiça (VAZ, 2000b, p. 189).

A tópica social é o lugar do espaço-tempo, do estar e agir do sujeito ético, que o circunda na sua atuação na comunidade ética. É o campo do reconhecimento e aceitação do outro, na esfera dos seus direitos e cumprimento dos deveres.<sup>65</sup>

---

predicado das normas e das leis vigentes numa comunidade, a categoria fundamental que permite pensar a comunidade humana como comunidade ético-política” (VAZ, 2000b, p.177).

<sup>62</sup> Vaz comenta agudamente, para os dias de hoje, que, “a idéia de justiça é submetida à inversão moderna de direção do vetor teórico que orientava, na filosofia clássica, as razões antropológicas e éticas. Apontando antes para o Ser e o Bem, a direção teórica fundamental passa a ser seguida na direção do Sujeito e do Útil” (VAZ, 2000b, pp.181-182), dando origem ao utilitarismo direcionada para o sujeito que corresponde ao cenário atual.

<sup>63</sup> A justiça deve ser entendida como o princípio unificador do corpo orgânico das virtudes. Ver Vaz, 2000b, pp. 184-187.

<sup>64</sup> Cf. *id.ib.*, pp.179-180.

<sup>65</sup> Cf. *id.ib.*, pp.191-195.

O campo histórico é o lugar onde se reúnem as condições para que a vida ética se situe no tempo de longa duração ou histórico. Esse topos é o da tradição ética como uma das propriedades essenciais do *ethos*, e componente necessário da vida ética no seu exercício normal.<sup>66</sup>

Cabe lembrar, antes de prosseguirmos, que a passagem da forma universal da justiça ao momento da particularidade, caracterizado pelos campos psicológico, social e histórico, ou lugar onde as ações singulares ocorrem na comunidade ética, se dá pelo influxo causal da Razão prática, que é o exercício da razão como causa formal, da vontade como causa eficiente e do Bem como causa final. Para esse contexto, Vaz recorda da Ética clássica, uma situação que pode vir a proporcionar as melhores condições de exercício da vida ética em comum: estamos nos referindo à *philia* como forma distinta de relação humana que conhecemos como amizade<sup>67</sup>. Esta virtude abre caminho para o cenário em que ela se coloca como possibilidade, qual seja, o momento da singularidade intersubjetiva.

É no momento da singularidade intersubjetiva do agir ético que o sujeito passa a existir como sujeito ético ou universal concreto. A singularidade é a finalidade da Razão prática na constituição do agir ético.

O instante da singularidade intersubjetiva é a ação de reciprocidade com o outro na ética comunitária, “não podendo o outro ser reconhecido e aceito como sujeito ético senão no horizonte do Bem” (VAZ, 2000b, p. 199). A vida ética na comunidade ética é, então, “um dever ser, existencialmente, uma vida na justiça” (VAZ, 2000b, 199).

O reconhecimento e aceitação do outro no horizonte do Bem para uma vida comunitária ética na justiça, esta entendida como virtude e lei, nos leva, de acordo com Vaz, a um conceito e a uma necessidade historicamente aceitos pela tradição filosófica e que congrega todo esse sentido, que é o da dignidade humana. “Não há, com efeito, comunidade ética sem reconhecimento por parte dos indivíduos, por frágil e precário que se manifeste da necessidade de se portar como indivíduos dignos na partilha comum dos valores do *ethos*” (VAZ, 2000b, p. 204).

A vida na justiça é uma inter-relação dos sujeitos da aceitação recíproca da dignidade de cada um. Ela é, então, a aceitação recíproca da dignidade<sup>68</sup> de cada um na comunidade ética.

---

<sup>66</sup> Cf. *id.ib.*, pp. 193-195.

<sup>67</sup> O autor discute as diversas obras clássicas que tratam da amizade e suas implicações. Para Vaz, a amizade pode, entre amigos, absorver a relação de pura justiça. Ver VAZ, 2000b, 194-195.

<sup>68</sup> Para Vaz o conceito de dignidade “mostra-se como o último elo da cadeia conceptual que constitui a estrutura inteligível da vida ética concretamente vivida na comunidade ética (...) Vale dizer que a idéia da

### **1.3.3.3 - Estrutura objetiva<sup>69</sup> da vida ética**

#### **1.3.3.3.1 – Universalidade objetiva do mundo ético: Ética e Idéia do Bem**

Há, segundo Vaz, na universalidade objetiva do mundo ético uma permanência da objetividade fundamental do *ethos* na variedade e contingência das suas formas históricas. Essa permanência ocorre igualmente na vida ética, e permite que esta seja idêntica nas diferenças com que é vivida pelos grupos humanos ao longo do tempo.<sup>70</sup>

Essa objetividade refere-se, sempre na esteira daquele autor, à relação real de conhecimento entre o sujeito cognoscente e a realidade do objeto conhecido.<sup>71</sup> A realidade a que aludimos é aquela constituída pelas Idéias<sup>72</sup> de Ser, de Essência, de Unidade, de Verdade, de Bondade, de Causalidade eficiente e final, pois, “dessas Idéias, objetivas-em-si, deriva a possibilidade de pensarmos objetivamente os seres com os quais nossa relação estabelece a oposição relativa do conhecer e do conhecido” (VAZ, 2000b, p. 212).

Destarte, na Ética filosófica, a vida ética se refere a um horizonte de objetividade sem o qual ela não resistiria aos inúmeros fatores de diferenciação que agem nos *ethea* culturalmente distintos. Essa

---

dignidade partilhada comporta uma extensão analógica das razões de ser da dignidade nos indivíduos fundada na liberdade e na consciência moral” (VAZ, 2000b, pp. 204-205).

<sup>69</sup> Devemos observar que analisar a Estrutura objetiva da vida ética, na continuidade do delineamento do movimento da Razão prática é voltar ao seu objeto que é o *ethos*, início do estudo do campo da Ética filosófica. O *ethos*, neste momento, “tendo sido o princípio do qual partiu o movimento da Razão prática, mostra-se agora como seu resultado ou seu fim” (VAZ, 2000b, p. 210).

<sup>70</sup> Cf. *id.ib.*, pp.213-215.

<sup>71</sup> Propósito fundamental do realismo gnosiológico.

<sup>72</sup> Para Vaz, as Idéias “são a causa formal da objetividade dos seres particulares, pois estes só podem ser conhecidos como objetivamente reais na medida em que recebem os predicados das Idéias: ser-distinto, ser-

objetividade, que é imanente, é a Idéia do bem coextensiva à Idéia do ser que permite a universalidade do mundo ético, ou *ethos*.<sup>73</sup>

### **1.3.3.3.2 - Particularidade objetiva do mundo ético:**

#### **Ética e Cultura**

O momento da universalidade do Bem que antecedeu a este da particularidade, ainda se mantém na abstração, como em todos os momentos de universalidade até agora vistos.

É na particularidade e singularidade, que agora focamos, que se exerce, segundo Vaz, a concretude ou a concretização objetiva do horizonte objetivo da vida ética. É nesse sentido que, no momento da particularidade objetiva do mundo ético, a homologia entre *ethos* e cultura ou a co-extensividade do *ethos* à cultura ocupa um lugar privilegiado.<sup>74</sup> Isto se deve ao fato da estrutura essencial do *ethos* ser intrínseca à estrutura essencial da cultura. O *ethos* é coextensivo à cultura e a cultura é existencialmente expressão da vida propriamente humana. Pode-se concluir daí que a vida humana é essencialmente ética.<sup>75</sup>

A cultura possui, como obra essencialmente humana, seu invariante ontológico, que se localiza na sua ordenação ao Bem e à Verdade, ou ao bom e verdadeiro do ser humano racional e possuidor da liberdade.<sup>76</sup> É devido a essa homologia<sup>77</sup> com o *ethos* na universalização do Bem, a qual se particulariza em atos e obras culturais, que esses atos e obras culturais possuem uma dimensão ética. Desta sorte, “é valido estabelecer a reciprocidade ontológica (do ser e do conceito) entre o *ethos* e cultura: toda vida ética é uma expressão cultural e toda vida cultural tem uma significação ética” (VAZ, 2000b, pp.225-226).

---

vivo, ser-verdadeiro, ser-bom, logo, às Idéias compete eminentemente a atribuição da objetividade real” (VAZ, 2000b, p.213).

<sup>73</sup> Cf. *id.ib.*, pp. 216-218.

<sup>74</sup> Segundo Vaz, “a cultura é co-extensiva ao *ethos* ao produzir o mundo da cultura como mundo propriamente humano onde se exerce a sua prática e onde se situam as suas obras, o homem se empenha necessariamente na luta pelo sentido a ser dado à sua existência” (VAZ, 1997, p.127).

<sup>75</sup> Cf. 1997. pp. 81-99.

<sup>76</sup> Vaz avalia que a atividade cultural seja na sua face objetiva, seja na face subjetiva, se exprime na particularidade da ação humana no seu objeto, nos seus fins, na unidade, na verdade, na bondade e na beleza, ações que, segundo o autor, se refratam no nosso agir e fazer a abundância ontológica do ser. Pois, segundo ele, “é absolutamente impensável por ser contraditório com o exercício elementar da razão, que a humanidade opte, no seu caminho histórico, pela pura desordem do múltiplo, pela falsidade, pela maldade, pela fealdade, conceitos, aliás, sem conteúdo próprio e que só podem ser definidos pelos seus contrários” (VAZ, 1997, pp. 97).

### **1.3.3.3.3 - Singularidade objetiva do Mundo ético:**

#### **Ética e História**

A História, como singularidade no contexto da Ética filosófica, não deve ser entendida como simples factualidade e contingência empírica dos eventos, mas como história vivida pelo indivíduo e comunidade e como história inscrita na duração objetiva do *ethos*. A História, assim configurada, possui sua realidade no agir de seus atores históricos e, como tal, “é animada intrinsecamente pelo dinamismo da Idéia do bem” (VAZ, 2000b, p.227).

Deve ser observado que a base para as afirmações acima é a compreensão da História como forma de ser do homem que torna possível os fatos enquanto históricos.<sup>78</sup> O que se tem em vista é a experiência da historicidade constitutiva do ser, a ontologia do existir histórico manifestada no tempo das ocasiões, das chances, no tempo propício.<sup>79</sup>

#### **A pessoa moral**

A singularidade da pessoa humana reside, no discurso da Ética filosófica de Vaz, nos constitutivos de independência de qualquer outra realidade à qual possa ser referida como parte, função ou instrumento; a pessoa é substância ou matéria indivisa e automanifestação pela expressão humana primeira e única: Eu sou.

---

<sup>77</sup> Em termos filosóficos, essa homologia localiza-se também na correspondência do movimento lógico-dialético da vida cultural e da vida ética. Ver VAZ, 2000b, pp.221-222.

<sup>78</sup> Na obra *Escritos de filosofia II: Ética e Cultura*, no anexo II “História em questão”, Vaz analisa o pensamento de Max Müller sobre o problema da História como ontologia. Segundo a avaliação de Vaz, “a explicação da História deve ser buscada não no desenvolvimento lógico de um movimento único orientado para um único fim, mas no entrecruzamento dos dois: da encarnação (linha do movimento de decisão do tempo propício que propicia uma chance histórica assumida ou rejeitada) e da participação (linha de movimento que acolhe a decisão na esfera do ser e a revela presente no lugar em que o ser se manifesta, isto é, na linguagem) que se inscrevem no evento exemplar linguagem como lugar privilegiado de manifestação da liberdade e, por conseguinte, do próprio no contexto da ética filosófica o existir histórico” (VAZ, 2000a, pp. 244). Segundo Vaz, Max Müller propõe uma dialética do meio que é a passagem ou caminho da liberdade e a experiência ontológico-transcendente e tem na liberdade o seu conteúdo mais profundo. Essa liberdade finita e não universal se refere à presença da “liberdade infinita que a interpela e reclama o seu livre consentimento e nesse sentido que semelhante experiência deve ser dita uma experiência rigorosamente histórica” (VAZ, 2000a, p.242 e pp. 243-245).

<sup>79</sup> Cf. 2000a, 246-249.

São desses constitutivos que procedem os atos morais e sua continuidade na vida ética. A pessoa humana é unidade.<sup>80</sup> Desta maneira,

a categoria de pessoa, ao totalizar as categorias que exprimem a essência do ser humano integradas no ato de existir (...) deve ser pensada como síntese da essência e da existência: o ser humano, considerado em sua inteligibilidade ontológica, existe como pessoa (...) a pessoa é um todo (VAZ, 2000b, pp. 236-237).

Assim, as expressões ‘pessoa humana’ e ‘pessoa moral’ possuem uma similaridade, pois, segundo o autor, pode-se afirmar que não há ato humano, no exercício da Razão prática, que não tenha uma classificação ética, assim como é fonte original do *ethos*,

que se forma justamente pelo entrelaçamento dos atos humanos nas comunidades históricas. Logo a pessoa é constitutivamente ética e o predicado da eticidade se estende a todas as suas manifestações, psicológica, social, política, profissional e outras (VAZ, 2000b, pp.237-238; cf. VAZ, 2001, pp.17-18).

A definição da pessoa moral no discurso sistemático da Ética filosófica inicia e completa a trajetória elíptica da estrutura fenomenológica elementar do fenômeno ético, que tem como focos principais o pólo objetivo do *ethos*, ocupado pelas chamadas coisas humanas, sistema simbólico dos costumes, normas e valores; e pelo pólo subjetivo da *práxis*, como ação virtuosa, conduzida pela Razão prática. Entre ambos os focos intercala-se um espaço intersubjetivo “povoado pela presença de outros sujeitos que agem segundo uma práxis homóloga à nossa e com os quais devemos nos inter-relacionar: a comunidade ética” e esta, por analogia, que, apesar de não ser fisicamente semelhante, pode também ser chamada de pessoa moral, movida pelo “ato fundador da prática ética que é a fruição desinteressada do Bem” (VAZ, 2000b, pp. 231 e 239; cf.1997, p. 140; 1999, pp. 35-43; 2000a, pp. 105-106).

---

<sup>80</sup> Cf. 2000b, pp.233-237; 2001, p.168.

## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **A ÉTICA CONSTRUIDA SEGUNDO JOSEP MARIA PUIG**

#### **2.1 – Observações preliminares**

O modelo que iremos abordar refere-se ao pensamento de Josep Maria Puig, o qual tem por objetivo sugerir novos pressupostos para uma moralidade construída pelo sujeito.

Sua preocupação origina-se da avaliação de que contemporaneamente houve o desaparecimento das certezas absolutas capazes de nos guiar e possibilitar o enfrentamento de dilemas morais sempre mutáveis que se instalam em nosso cotidiano.

As várias teorias morais, desde as da antiguidade clássica até as mais atuais são, na opinião do autor, importantes, mas insuficientes para lidar com aquele tipo de situação. Mesmo a ajuda do desenvolvimento da ciência e tecnologia, igualmente não nos capacita para o enfrentamento dos conflitos morais contemporâneos. Nesse sentido, segundo Puig, há a necessidade de uma reorientação ética para entender, avaliar e corretamente arrostar os problemas morais referentes a conflitos pessoais, aos conflitos de povos, raças, crenças, bem como os referentes ao trabalho, às formas econômicas, ao meio ambiente e aos novos campos da pesquisa biológica.<sup>81</sup>

---

<sup>81</sup> Cf. 1998a, pp. 16-17; 1998b, pp. 9-10.

Escolhemos o pensamento desse autor por duas razões: a primeira por acreditar que parte substantiva de suas idéias se encontra refletida na proposta de ensino da Ética como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que serão abordados no próximo capítulo; a segunda, e que compõe o objeto de nossa pesquisa, porque, a nosso ver, no modelo proposto por Puig a moral surge como conflito. Ao longo do texto tentaremos destacar os principais momentos onde essa questão aparece, para depois tratá-la com exclusividade no capítulo quarto.

Para expor as idéias de Puig iremos utilizar como referência duas obras de sua autoria: *A construção da personalidade moral e Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. A primeira é um livro que, segundo seu prefaciador, Yves de la Taille, localiza-se no campo das pesquisas e reflexões psicológicas sobre o desenvolvimento moral, e inscreve-se na linhagem da filosofia de Kant, Rawls e Habermas na psicologia de Piaget e Kohlberg. Seu principal foco é a defesa do desenvolvimento de uma autonomia moral do sujeito na construção de sua personalidade moral. Para que isso aconteça, é necessário que sua formação não seja pautada pela tradição ou imitação, para que não gere conformismo. Destarte, o indivíduo estará apto a mudar ou criar suas opiniões e condutas morais<sup>82</sup>, conforme as circunstâncias o exigirem, permitindo alcançar outro importante objetivo: a plena convivência social rumo a um aperfeiçoamento da cidadania<sup>83</sup>. Ela é igualmente uma moral do diálogo, construída pelo sujeito em suas interações sociais regido pelos valores e regras da autonomia moral.<sup>84</sup> Finalmente, nesse contexto, segundo Yves de la Taille, a novidade que Puig traz, e que Piaget não teria realizado, foi a relação entre personalidade e moral.

O segundo livro é uma espécie de manual em que são colocados os métodos necessários para a efetivação de uma educação moral construída. É importante comentar que o principal cenário ampliado onde se pretende essa realização é o campo da democracia que é considerada como a síntese da educação moral, pois Puig acredita na possibilidade de se arbitrar de maneira justa conflitos de valores a partir do procedimento dialógico próprio da democracia.<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> Segundo Yves de la Taille, a moral construída é uma moral autônoma que não intui de maneira imediata a apreensão do Bem, não sendo, portanto, uma moral intuitiva, nem é uma moral que identifica o Bem com aquilo que se faz de forma mecânica, ou seja, a moral construída não é uma moral do hábito. A moral construtiva é aquela que está sempre disposta a aprofundar a reflexão e a criar novas regras, se necessário. Ver PUIG, 1998a. p. 12.

<sup>83</sup> Cf. 1998a, pp. 9-12.

<sup>84</sup> Cf. pp. 12-13.

<sup>85</sup> Cf. 1988, p.17.

O autor elabora um curriculum de educação moral para formar pessoas autônomas, dialogadoras, comprometidas, na relação pessoal e participação social, com o uso crítico da razão e a abertura para com os demais e respeito pelos direitos humanos. Para a obtenção dessa finalidade, o autor sugere a inserção de atividades específicas<sup>86</sup>, transversais e sistemáticas. As atividades de educação moral como transversais são importantes, pois, segundo Puig, “trata-se de temas complexos e de enorme repercussão pessoal e social” (PUIG, 1988a, p. 30), e normalmente não abordados como disciplinas nos projetos curriculares.

Por se tratar de um livro de teor técnico, e muitas das suas afirmações nele contidas serem recorrentes ao primeiro, nós o utilizaremos quando necessário para referendar as principais idéias contidas no primeiro. Não entraremos, portanto, nos detalhes dos exercícios que são propostos. A base de nossa análise será a primeira obra mencionada, por ela se deter com maior ênfase na discussão e descrição teórica do seu pensamento. As notas de rodapé serão utilizadas para indicar a localização das principais idéias expostas, como também, para detalhar o pensamento do autor a partir dele mesmo. Em razão disso, algumas citações serão extensas, mas acreditamos que para o bem do melhor esclarecimento. As divisões dos temas obedecem àquelas contidas no livro que utilizamos como referência.

## **2.2 - Principais tendências em educação moral**

Inicialmente, Puig afirma que pretende, a partir da filosofia, psicologia e pedagogia, fundamentar a formação moral como socialização, clarificação, desenvolvimento e formação de hábitos virtuosos para a construção da personalidade moral do sujeito.<sup>87</sup> Nesse sentido, a moralidade é também uma obra feita e partilhada com os outros, e é “impulsionada por normas de valor que a orientam, ainda que nunca a determinem completamente” (PUIG, 1998a, p. 20).

---

<sup>86</sup> Para construir a identidade moral, Puig sugere a clarificação de valores e exercícios autobiográficos; para a aquisição de critérios de juízo moral, a discussão de dilemas morais e exercícios de *role-playing*; para o desenvolvimento das capacidades de compreensão crítica, a compreensão crítica e enfoques socioafetivos; para fomentar as disposições para a auto-regulação e exercícios de auto-regulação; para reconhecer e assimilar valores universalmente desejáveis e informações moralmente relevantes, exercícios de *role-model* e exercícios de construção conceitual; para reconhecer, valorizar e pertencer às comunidades de convívio, desenvolver habilidades sociais, resolução de conflitos e atividades informativas (PUIG, 1998a, p. 35 e ss).

<sup>87</sup> Cf. 1998a, p. 19.

O primeiro capítulo “Principais tendências em educação moral” é uma retrospectiva na qual o autor faz uma aproximação com a natureza moral, discute os paradigmas morais que ele considera mais representativos e faz um esboço da idéia de educação moral como construção da personalidade moral.

Puig inicia com uma provocadora tese afirmando que a moralidade é sinônimo de educação moral. Neste sentido, a educação moral faz parte e complementa a idéia de uma educação integral que contém a educação corporal, intelectual, afetiva, artística dentre outras que compõem a formação humana. A localização da educação moral nesse cenário é central, pois imprime “direção e sentido ao ser humano como um todo” (PUIG,1998a, p.24).

A educação é igualmente um sistema sempre inacabado de adaptação crítica ao meio. O significado de adaptação crítica refere-se à necessidade de decidir como se quer viver em relação aos outros e às coisas, decidindo sempre de modo consciente, livre e responsável.<sup>88</sup>

Nesse processo descortina-se um importante encaminhamento, pois, ele irá reger os principais momentos da construção da personalidade moral: referimo-nos à localização da *origem da moral*, que se encontra, em razão de não sermos semelhantes aos animais socialmente complexos, ou seja, em virtude dos humanos não serem programados, na *indeterminação antropológica*.

O personagem mais importante nesse sistema é o sujeito individual, livre, consciente e autônomo e responsável que, para viver, necessita constantemente tomar decisões morais, sempre em conjunto com outros sujeitos. Desta maneira, a construção moral ou reflexão moral se “situa ‘entre’: é ao mesmo tempo totalmente individual e totalmente influenciada pela relação com os demais. A decisão sobre como viver é pessoal e social” (1998a, p. 27). Daí a conclusão de que a educação moral é tarefa de ensinar a cada sujeito como viver em comunidade. Todo esse processo moral, educacional ou formativo sofre um “ensaio para otimização”, que serve para capacitar o sujeito a atuar de maneira equilibrada, justa e livre, no campo pessoal e social. Essa tensão é a tendência para o bem, o correto, os valores, ou o ótimo, pois a moralidade é a busca simultânea de uma vida feliz numa sociedade justa.<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> Cf. *id.* p. 25.

<sup>89</sup> Cf. *id.* pp. 27-28.

Outra função da educação moral está no enfrentamento de conflitos de valor. Para tanto, ela deve fornecer recursos morais, no sentido da formação de capacidades morais, que servirão para a formulação de soluções críticas e criativas.<sup>90</sup>

No avanço da articulação de sua formulação da construção da personalidade moral, Puig critica a educação moral ou moralidade entendida como socialização, por considerar que o sujeito ao receber da sociedade um sistema de normas e valores está submetendo a sua formação a uma adaptação de caráter heteronômico às normas sociais. Nesse cenário, o sujeito recebe de fora as regras e não contribui na sua elaboração.

Outro tipo de formação moral que o autor critica é a imposição feita por um poder autoritário de normas e valores que devem ser obedecidos em função da autoridade que as impõe ao sujeito ou à sociedade. Nesta tipologia ele inclui os valores absolutos religiosos, as posições historicistas e o sociologismo.<sup>91</sup> Estas formas heterônomas impedem a construção autônoma de uma moralidade, pois “a autonomia moral é o reconhecimento pessoal da necessidade das normas morais da sociedade, e, portanto, a mudança do que era exterior para o interior da consciência individual” (PUIG, 1998a, p. 34).

Outra crítica é dirigida à condição que surge quando modelos baseados em valores absolutos são contestados por modelos morais que têm uma concepção relativista de valores, segundo a qual a solução dos conflitos de valor resulta exclusivamente da decisão individual do sujeito, que não aceita a possibilidade de existirem soluções generalizáveis.

A crítica seguinte refere-se ao processo de clarificação de valores, no qual a moralidade ou educação moral ficam limitadas a uma condição de esclarecimento pessoal.<sup>92</sup> Tais críticas são complementadas com a discussão de alguns modelos e autores, considerados pelo autor mais ou menos relevantes para o processo de

---

<sup>90</sup> Cf. *id.* pp. 28-29.

<sup>91</sup> As posições historicistas são aquelas que pressupõem que “é possível determinar leis inexoráveis da história e que, portanto, é possível antecipar o futuro” (*id.* p.3). Quanto ao sociologismo, Puig concentra suas críticas em Durkheim quando afirma que no seu intento de fugir de valores impostos pela religião, Durkheim cai, por sua vez, em uma nova autoridade externa e heteronômica: a sociedade, ou de maneira mais abrangente, “A cultura, a socialização e a estrutura social esgotam as fontes da moralidade, convidando a prescindir do diálogo interno” (PUIG, 1998a, pp. 31-32 e, pp. 33-39).

<sup>92</sup> Segundo Puig, tanto o modelo de concepção relativista de valores, quanto aquele entendido como clarificação de valores, possuem pontos de contato e conexões, no sentido de serem essencialmente individualistas, e poderem chegar a desconsiderar o outro. O autor analisa a obra de Raths, L.; Harmin, M.; Simon, S.; *El sentido de los valores y la enseñanza*, que se propõe a explicar a clarificação de valores a partir da idéia de valor como processo, que apesar de reconhecer o sujeito como pessoa livre e autônoma, capaz de

construção da personalidade moral. São abordadas as contribuições de Dewey, Piaget e Kohlberg<sup>93</sup>, formuladores dos princípios teóricos da educação moral como desenvolvimento. Este tipo de contribuições apesar de importantes

não esclarecem muito quando se trata de considerar problemas morais contextualizados e concretos; não conseguem localizar corretamente as aquisições morais das gerações anteriores que parece lógico conservar e transmitir; tem dificuldade para acomodar elementos da personalidade moral tais como os sentimentos e as emoções ou, ainda, a necessidade de explicar a própria conduta moral (PUIG, 1998a, p. 72).

Apesar da observação crítica, Puig considera a contribuição de Piaget<sup>94</sup> a mais relevante para a construção de personalidades autônomas e também para a elaboração de uma intervenção educativa que possibilite a passagem da heteronomia para a autonomia moral.<sup>95</sup> É nesse cenário da construção de uma moral autônoma, baseada na relação e no respeito mútuo entre seus pares, que se localiza a origem do sentimento do bem, da responsabilidade, da cooperação e do intercâmbio baseado no diálogo. Assim ocorre com o sentido de justiça, que se desenvolve a partir do respeito mútuo e da solidariedade entre crianças.<sup>96</sup>

Outra teoria avaliada é a da educação moral ou moralidade como formação de hábitos virtuosos. Nesse campo situam-se aquelas propostas provenientes particularmente da filosofia clássica<sup>97</sup> que tem como principal paradigma o Bem, o hábito, a virtude e a tradição. Para Puig, a centralização da moral num ou em vários desses pontos, apesar de sua importância e mérito históricos, não se aplicam à atualidade, pois a

---

decidir o que considera melhor para cada movimento, resulta num puro individualismo, que levado ao extremo pode gerar posturas interesseiras e não solidárias (PUIG, 1998a, pp. 40-45).

<sup>93</sup> Para o autor, foi “Kohlberg quem elaborou com maior precisão uma teoria do desenvolvimento do juízo moral (...) Sua idéia fundamental é que existe um desenvolvimento ‘natural’ no pensamento moral, que se dá em seis estágios sucessivos e universais. Ainda que sua contribuição possa ser entendida como continuação das principais idéias assinaladas por Piaget, há discrepâncias entre os dois autores em relação a vários aspectos (...) Os estudos e pesquisas de Kohlberg centram-se no desenvolvimento do juízo moral, isto é, na capacidade do sujeito para raciocinar sobre temas morais. No entanto, o desenvolvimento do juízo moral requer uma série de capacidades psíquicas sem as quais não é possível a passagem de um estágio seguinte” (PUIG, 1998a, p.54).

<sup>94</sup> De acordo com Puig, a principal contribuição do pensador suíço está contida na sua obra *O juízo moral da criança*, em razão da utilização do método clínico como principal instrumento para descobrir e comparar suas hipótese.

<sup>95</sup> “Piaget entende que nenhuma realidade moral é completamente inata, mas sim que resulta do desenvolvimento cognitivo e sobretudo das relações sociais que a criança estabelece com os adultos e com seus iguais. As relações interpessoais são, em última instância, o principal fator na elaboração dos critérios de juízo moral. Todavia as relações sociais podem ser diferentes, e o mesmo ocorre com a moral: encontramos uma moral heteronômica, baseada em relações sociais de cooperação” (PUIG, 1998a, p.49).

<sup>96</sup> Cf. *id.* pp. 49-53.

<sup>97</sup> Puig, ao discorrer sobre essa formação moral, cita Aristóteles como seu principal representante.

obrigação de ter que aceitar o Bem, o hábito, a virtude ou a tradição, não contribui para uma formação autônoma da moral, ou seja, não há a participação do sujeito ou da comunidade na construção da moral.<sup>98</sup>

A moralidade como construção, ao invés,

parte, como primeiro princípio, da convicção de que a moral não é algo dado de antemão. Pressuposto, ou que o indivíduo simplesmente escolhe ou sobre o que decide. A moral deve ser feita mediante um esforço complexo de elaboração e reelaboração das forças de vida e dos valores que são considerados corretos e adequados para uma situação (PUIG, 1998a, p.70).

Logo a moral é um produto cultural que depende de cada sujeito e de todos, sendo sua construção feita de maneira interpsicológica e dialógica.<sup>99</sup> Para que isso aconteça é necessário que a personalidade moral seja autônoma, pois autonomia pressupõe consciência pessoal e criatividade moral. Cabe pontuar que, afora o conteúdo cultural, a moral como construção também deve interrelacionar sentimentos e emoções.<sup>100</sup>

Para a construção da personalidade moral é necessário igualmente entrecruzar alguns outros importantes elementos. O primeiro refere-se ao entendimento da educação moral como socialização, que visa também uma adaptação a si mesmo. O segundo é o da transmissão de normas e valores, chamados de elementos culturais, tais como justiça, liberdade, igualdade e solidariedade, como base de crenças e hábitos morais desejáveis. O terceiro diz respeito à formação da consciência moral autônoma como espaço de sensibilidade moral, racionalidade e diálogo como principal critério da vida moral. E, finalmente, a elaboração da própria biografia como espaço de diferenciação e criatividade moral, ponto mais concreto e individual no processo de construção da personalidade moral, pois é onde se localiza o espaço de diversidade e imaginação, dentro da multiplicidade de opções morais para a consecução de uma vida satisfatória ou boa de ser vivida.<sup>101</sup>

### **2.3 - Perfil da personalidade moral**

O próximo passo é mostrar como se procede a construção da personalidade moral ou, em outras palavras, o que significa e como se chega a ser uma pessoa moral. Para tanto, é preciso, inicialmente,

---

<sup>98</sup> Cf. *id.* pp. 61-65.

<sup>99</sup> Cf. *id.* pp. 70-71.

<sup>100</sup> Cf. *id.* pp. 70-73.

<sup>101</sup> Cf. *id.* pp. 74-76.

entender a consciência moral<sup>102</sup>, instância autônoma de reflexão e direção moral, como um espaço de trabalho moral.<sup>103</sup> A consciência autônoma é percebida como condição constitutiva da personalidade moral humana, o que significa que ser moral

é desentranhar o que nos parece pessoalmente correto diante de situações controvertidas, e supõe também se sentir obrigado por si mesmo a fazê-lo com independência dos pontos de vista das pessoas circundantes (...) É a autonomia da consciência que deve adquirir o poder para determinar o critério moral (PUIG, 1998a, p. 78).

Não se pode falar de sujeito moral<sup>104</sup> sem reconhecer sua autonomia,<sup>105</sup> sua capacidade de julgar correta ou incorretamente a partir de si mesmo, aí se localizando sua conceituação, os seus limites e possibilidades.<sup>106</sup>

Esta perspectiva nos leva a outro conceito: o da liberdade. No contexto da autonomia moral, ela representa o produto da fusão de duas liberdades, a positiva e a negativa. A primeira é o momento moral de autolegislação, na qual o sujeito pratica uma ação da maneira pessoalmente desejada e estabelecida como correta. É o espaço de compromisso e de criatividade. A liberdade negativa, ou liberdade de, é aquela que permite ao sujeito agir sem qualquer tipo de coação, seja social ou política, seja coação pessoal motivada por paixões, ignorância ou pré-juízos culpáveis<sup>107</sup>.

Destarte, a possibilidade real de existência da consciência moral autônoma situa-se no espaço pessoal da vontade e compromisso do sujeito no processo de construção de sua moralidade. “Trata-se de realizar, apesar de todos os pesares, a tarefa que Kant<sup>108</sup> nos propôs: ter coragem e decisão para servir-se do próprio entendimento e erigir-se em guia de si mesmo” (id. p. 85).

---

<sup>102</sup> Consciência neste contexto também significa a capacidade de perceber a própria atividade física e mental. É um saber que se sabe, capacidade que nos permite regular aquelas atividades. Ver PUIG, 1998a, p. 79.

<sup>103</sup> Cf. *id.* p. 77.

<sup>104</sup> Segundo Puig, chega-se à moralidade quando se reflete “sobre o comportamento interpessoal sobre convivência social, sobre o tipo de vida que se leva, sobre os valores que conduzem o comportamento ou sobre as vivências conflitivas. Adquire-se a capacidade de atribuir valor, pensar e decidir por si mesmo sobre os próprios valores, pensamento e decisões. A consciência se faz juiz do sujeito que a possui” (PUIG, 1998a, p. 79).

<sup>105</sup> A autonomia do sujeito não significa agir arbitrariamente, mas sim, estar apoiado numa reflexão que fundamenta seus motivos e razões. A autonomia é “a condição de um juízo e de uma conduta moral universalizáveis porque não estarão sujeitos a nenhuma determinação que limite a desejabilidade geral de suas razões” (PUIG, 1998a, p. 60).

<sup>106</sup> Cf. pp. 78-80.

<sup>107</sup> Cf. pp. 80-81.

<sup>108</sup> Puig refere-se ao texto de Kant “*Resposta à pergunta o que é esclarecimento?*” in Kant, Immanuel, *Textos seletos*, Vozes, Petrópolis, 1974, pp. 101-118.

Para a formação completa da consciência moral é necessário, também, mapear os antecedentes da consciência moral autônoma sob perspectiva interpsicológica de sua formação e natureza dialógica que a compõe. Em primeiro lugar, a consciência possui um regulador moral que acompanha a filogênese humana de cada sujeito ao longo do seu desenvolvimento. A partir dessa filogênese, a formação é uma hierarquização de reguladores que parte de um egoísmo-altruismo hereditário, passando para uma aceitação das formas morais da sociedade, até chegar à orientação moral regida por critérios próprios de cada pessoa, ou seja, pela consciência moral autônoma. A hierarquização dos reguladores possibilita o entendimento da estratégia que a vida tem encaminhado para criar a consciência e desvendar a sua funcionalidade. “A vida assenta-se sobre uma infinidade de processos de regulação que orientam a adaptação do indivíduo ao meio. Para isso, os seres vivos são dotados de sistemas reguladores” (PUIG, 1998a, p. 88).

A própria consciência é resultado de uma evolução de ordem biológica decorrente da incapacidade do cérebro de orientar-se em cenários, que Puig chama de hipercomplexos. A consciência autônoma quando desenvolvida, atua como um regulador moral superior<sup>109</sup> que serve para a harmonização de conflitos interpessoais e sociais, o que permite definir a moralidade como um regulador de comportamentos<sup>110</sup> capaz de possibilitar a otimização da sociabilidade da vida pessoal do sujeito.<sup>111</sup>

É necessário observar que este processo, que envolve toda uma discussão própria da sociobiologia ou da moralidade entendida como processo de socialização, não permite a formação de uma consciência moral autônoma completa. Para que isto ocorra, é preciso desenvolver em cada sujeito a capacidade de construir um pensamento moral apto a resolver cenários morais antagônicos cada vez mais complexos.<sup>112</sup>

A consciência moral autônoma possui também uma gênese social. É o processo no qual ela é construída e usada:

---

<sup>109</sup> Segundo o autor, um regulador moral é um modo metafórico, um aparelho, ou máquina de processamento de informações, “é uma disposição do sujeito, de índole funcional, que lhe permite combinar o significado conflitivo da informação moral que recebe do meio, com um tipo de juízo e ações que dão resposta adequada às problemáticas sociomorais. Isto é, um regulador dá significado pessoal e social à informação que recebe, e deste modo caracteriza os conflitos morais e os enfrenta construindo um tipo de conduta que permite solucionar ou, pelo menos, melhorar a situação problemática” (PUIG, 1998a, p. 90).

<sup>110</sup> Puig esclarece que “o desenvolvimento sociomoral da espécie e de cada indivíduo baseia-se na construção de três reguladores morais que têm no genoma, no cérebro e na consciência seu núcleo funcional, ainda que não toda a sua realidade constitutiva” (PUIG, 1998a, p. 91). O autor, na continuação cujo mérito não comentaremos, analisa o papel do genoma humano, do cérebro e tece críticas à sociobiologia.

<sup>111</sup> Cf. *id.* pp. 89-92.

<sup>112</sup> Cf. pp. 93-94.

não se origina de uma relação consigo mesma que consiga descobrir critérios morais, mas das formas sociais de vida e das relações interpessoais em que cada sujeito se vê envolvido. Dessa relação surge um espaço próprio de reflexão que continua a nutrir-se sempre do social, mas que alcança um nível eficaz de autonomia (PUIG, 1998a, p. 96).

Uma das principais ferramentas para a construção dessas relações intersubjetivas é o diálogo<sup>113</sup>. É no entrecruzamento da filogênese da moralidade e sua gênese social, que Puig destaca a contribuição de Piaget, no sentido deste haver esclarecido que a consciência moral é resultado das interações sociais, nas quais as relações de pressão e coerção formam uma consciência moral heterônoma e as relações sociais de cooperação constroem uma consciência moral autônoma.

Puig, no entanto, quer ir além<sup>114</sup> das conclusões até aqui expostas, que envolvem a biologia, a sociologia e a psicologia. Mesmo tendo sido claro nas suas pesquisas e conclusões, Puig observa que no trabalho do pesquisador suíço

não fica claro mediante que mecanismos é produzida a construção da consciência de si, seja ela autônoma ou heterônoma, tampouco é desenvolvido um pensamento sobre as novas qualidades e as possibilidades que são abertas com a construção de uma consciência de si autônoma (PUIG, 1998a, p. 97).

A contribuição de Puig, no sentido de superar essas limitações e permitir uma real contribuição para a construção de uma consciência moral autônoma, localiza-se na linguagem e no seu uso nas relações interpessoais. É por meio da linguagem que “saímos de nós e nos vemos a partir da perspectiva dos demais, antecipamos as respostas que suscitamos nos outros: assumimos o papel do outro” (PUIG, 1998a, p. 98). É pelo uso da linguagem que se torna possível o ato criativo que rejeita a recepção e memorização de normas e critérios sociais. Ela possibilita o desenvolvimento de si mesmo e, depois, a construção da consciência moral. Esta construção não ocorre, no entanto, a partir de uma auto-reflexão, mas a partir da perspectiva dos interlocutores. Este cenário que Puig chama de inter-relação comunicativa, permite ao sujeito assumir atitudes e cumprir normas que as pessoas próximas esperam dele. A partir da assunção de papéis o sujeito também pode assumir atitudes e normas que a comunidade espera de cada um dos seus componentes. Isso

---

<sup>113</sup> Quando Puig elege o diálogo como principal paradigma da intersubjetividade apóia-se do ponto de vista teórico no pensamento do filósofo alemão Jürgen Habermas. Segundo este autor “a razão comunicativa (...) entende que o sujeito se constrói e se reconhece graças à relação intersubjetiva, à relação que mantém com os demais (...) trata-se de construir, através da relação com os demais uma espaço próprio do qual seja possível pensar e dirigir a si mesmo com certa autonomia” (PUIG, 1998a, p. 96).

<sup>114</sup> Daí decorre havermos escolhido a obra de Puig para nosso trabalho. Seu pensamento pretende chegar a um tipo de pessoa moral que tem sua moralidade construída sob os alicerces biologia, psicologia, sociologia e filosofia e mostrar suas capacidades frente a uma realidade caracterizada pelo conflito moral.

ocorre a partir da adoção de pautas do outro generalizado.<sup>115</sup> Desta maneira, se realiza uma socialização e uma individualização, pois, “a socialização não se produz pela dissolução da individualidade no grupo, mas pela construção de uma personalidade individual mediante a incorporação do que é requerido pelas instâncias sociais” (PUIG, 1998a, p. 99). Este tipo de socialização e individualização visa uma maior diferenciação social e o desenvolvimento de personalidades autônomas dentro de um novo cenário<sup>116</sup> social, caracterizado pelo fim progressivo de formas sociais convencionais, devido a atitudes cada vez mais construtivas dos sujeitos, tais como espaços são construídos a partir de princípios próprios, mais adequados à resolução de conflitos normativos. Mediante esse processo alcança-se o que Puig denomina a elaboração da biografia do sujeito. É importante frisar que esta construção da consciência moral autônoma é resultado de múltiplos processos comunicativos, que possuem o primado da intersubjetividade promovido pela linguagem como instrumento do diálogo que, por sua vez, deve ser a base para a formação de um novo paradigma lingüístico e comunicativo.<sup>117</sup> Condição essa que também denota a existência de conflito na origem da moral.

Com o exposto fica claro que a autonomia da consciência possui uma natureza dialógica que busca excluir orientações morais baseadas tanto em valores absolutos quanto em orientações morais relativistas.<sup>118</sup> O que se pretende é permitir que, a partir da dialogicidade, os dilemas éticos fiquem abertos a possíveis soluções tomadas de maneira livre, pessoal, ou seja, reflexiva, levando-se sempre em conta a intersubjetividade dos envolvidos.

trata-se de um modelo que após reconhecer a problematicidade da realidade e submeter-se a uma análise reflexiva, deve esforçar-se por criticá-la e construir aqueles princípios e normas que permitirão, do melhor modo possível, o enfrentamento dos conflitos morais (...) A autonomia e a dialogicidade da consciência moral abrem as portas a um modelo de personalidade moral baseado na construção e na crítica de princípios, normas, valores e modos de ser (PUIG, 1998a, pp. 102-103).

---

<sup>115</sup> Cf. *id.* pp. 97-99. Puig usa para suas afirmações a obra de Mead, G. H. *Espiritu, persona y sociedad*.

<sup>116</sup> Cf. *id.* p. 99. Segundo Puig, foi Habermas que descreveu com maior detalhe este cenário pós-convencional. Ele cita como fonte as obras: *La reconstrucción del materialismo histórico e Pensamiento postmetafísico*.

<sup>117</sup> Cf. *id.* pp. 100-101. Puig também observa que “as éticas discursivas, comunicativas ou dialógicas, formuladas principalmente por Apel (*Estudios éticos e Teoría de la verdad y ética del discurso*) e Habermas (*Escritos sobre moralidad y eticidad e Conciencia moral y acción comunicativa*) são as que elaboraram e desenvolveram, desde os anos 1970, essas posições. Elas coincidem com Kant ao distanciarem-se das éticas materiais, embora seu formalismo se defina de modo procedimental, porque conseguiram reconhecer o caráter dialógico da racionalização humana” (PUIG, 1998a, p. 102). É preciso salientar que nosso autor se baseia principalmente em Habermas nas páginas que discorre sobre o diálogo em seu modelo de consciência moral autônoma construída. Ver PUIG, 1998a, pp. 95-106.

<sup>118</sup> As orientações morais baseadas em valores absolutos limitam a autonomia do sujeito e impõem critérios e códigos reguladores de pensamento e conduta. Já as orientações morais relativistas, reconhecem a autonomia do sujeito, mas levam ao individualismo e no extremo à falta de cooperação e solidariedade. Ver PUIG, 1998a, p. 102.

Podemos inferir, desde já, que se trata de um modelo moral que se realiza no horizonte do conflito uma vez que este é inerente ao processo dialógico tomado, no caso, como cenário da construção da moralidade.

Para que esse modelo possa operar são necessários alguns procedimentos utilizados como meios, ou ferramentas para a deliberação e direção moral. Isto porque a consciência moral é uma entidade funcional e não substancial.<sup>119</sup> Esses instrumentos são os que permitem, segundo Puig, uma conduta moralmente correta, não uniformizante ou dogmática, expressando valores sem impedir o pluralismo e diversidade moral, mas sem dispensar também o caráter universal, que devem sustentar os valores que orientam o juízo moral, a compreensão e a auto-regulação.

O juízo moral é a capacidade que possibilita a formação e o esclarecimento de opiniões racionais sobre como as coisas deveriam ser. É uma ferramenta prescritiva que serve para que a consciência moral possa enfrentar dilemas (conflitos) éticos, nos quais estão envolvidos e confrontados diversos valores conflitantes que um mesmo sujeito considera igualmente importantes. Para estas situações o juízo é um instrumento de reflexão racional que permite a tomada de decisões, a partir da apresentação de razões que permitem justificar o que é correto ou não. Novamente percebemos que o gerenciamento do conflito ou de conflitos é elemento central no processo de elaborações de juízos e decisões morais.

Para seu bom funcionamento, os juízos morais precisam de critérios,<sup>120</sup> ou princípios, que possibilitem o acerto do julgamento. O principal critério é a prática do diálogo, pois esta proporciona uma condição de intercâmbio de razões e “que se orienta pela busca de um acordo baseado nas melhores razões, e não na pressão, na coação ou no engano” (PUIG, 1998a, p. 106), o que referenda a natureza dialógica da consciência moral.

---

<sup>119</sup> Cf. *id.* p. 103.

<sup>120</sup> Segundo Puig, o imperativo categórico de Kant foi “a primeira formulação de um critério último de justificativa e validade de juízos”. A contribuição mais rica, no entanto, veio de Habermas que “converteu o imperativo categórico de Kant em um procedimento ou princípio universal de argumentação moral orientado para a busca de um acordo racionalmente motivado quando aparece uma controvérsia prática moral (...) de um modo dialógico” (PUIG, 1998a, pp. 105-106).

Outro critério é o da compreensão. Diferentemente do juízo moral, que é uma forma universal de reflexão para a vida prática, um saber moral; a compreensão<sup>121</sup> é um saber moral complementar que se relaciona com a particularidade de situações que se relacionam com a consciência, tais como: o sentimento de equidade, o espírito de conciliação, a benevolência e o amor, formas básicas e universais da experiência humana, que formam o modo de ser humano, ou seja, a transformação “de um conceito epistemológico em um conceito preponderantemente ontológico” (PUIG, 1998a, p.107).

A compreensão no interior da reflexão ética complementa a reflexão de caráter universal promovida pelo juízo moral, ao submeter nosso campo de significação e sentido moral conhecido a uma situação diferente gerando dúvida e insegurança em nosso entendimento. A solução pela compreensão se localiza no diálogo racional entre todos os envolvidos nas situações polêmicas, gerando, a partir dessa nova postura, um compromisso dialógico racional que permite a ampliação da percepção do anterior cenário de certeza que o sujeito possuía.<sup>122</sup>

Outro instrumento procedimental que constitui a consciência moral autônoma é a auto-regulação. Trata-se do empenho que cada sujeito faz para dirigir sua própria conduta. Sua utilidade decorre do fato do juízo moral trabalhar “com critérios morais formais que normalmente estão bastante afastados das evidências culturais e dos costumes condutuais que a socialização moral transmite” (PUIG, 1998a, p.113). Daí a autobiografia ser a ferramenta que ocupa o espaço entre o juízo moral, que é baseado em princípios, e sua expressão como conduta. Serve para o sujeito controlar e orientar sua conduta conforme critérios morais, propósitos, metas e interesses imaginados por ele mesmo. O sujeito torna-se, então, o condutor de seus próprios atos.

Como procedimento universal na formação da personalidade moral e fomentadora de uma maior coerência entre juízo e ação, a auto-regulação permite a realização de uma decisão de vontade mais bem adequada a cada situação particular. Igualmente autoriza a aquisição de hábitos desejados, provenientes da reflexão moral de cada sujeito. E, finalmente, a auto-regulação contribui para a formação do caráter moral, pois enseja que as peculiaridades pessoais estejam inseridas nas decisões e atitudes.<sup>123</sup> Para Puig, a auto-

---

<sup>121</sup> Para a análise da compreensão, Puig cita as obras de Gadamer, H. G. *Verdad y método* e *El problema de la conciencia histórica*; de Habermas J. *Teoría de la acción comunicativa*; de Apel, K. O. *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Ver PUIG, 1998a, pp. 107-112.

<sup>122</sup> Cf. *id.* pp. 107-112.

<sup>123</sup> Cf. *id.* pp. 112-115.

regulação “requer do sujeito uma consciência clara de ser um eu que quer e pode autodeterminar-se. Supõe, pois, por outro lado, que ele tenha construído um centro ou sede pessoal a partir do qual possa dirigir o processo de auto-determinação” (PUIG, 1998a, p. 115).

O desenvolvimento do eu não prescinde do sujeito situar-se em relação ao meio, para a formação de uma auto-imagem, dentro do processo de auto-construção. Outra condição para uma auto-regulação eficiente refere-se à necessidade da existência de um constante exercício de auto-conhecimento, a partir de um diálogo interno. Conhecer a si mesmo e a realidade permite ao sujeito a fixação de objetivos pessoais mais precisos e desejáveis.

Havendo a análise da realidade fixado objetivos pessoais e desejáveis, novas tarefas interrelacionadas devem ser realizadas, como a auto-observação e a auto-avaliação. A primeira deve entrar em operação nas situações em que precisamos equacionar projetos ou condutas pessoais com cenários que podem exigir modificações dessas condutas. O resultado dessa comparação é o processo de auto-avaliação, que se realiza de maneira imediata. Desta maneira, podemos “estabelecer exigências de ação concretas, projetos condutuais ou hábitos e horizontes pessoais ou modos de ser. Estamos, pois, diante do desenho daquele tipo de ação, conduta ou atitude, que desejamos realizar e implantar em nós mesmos” (PUIG, 1998a, p.116). Todas estas possibilidades, no entanto, necessitam, da parte do sujeito, uma forte motivação, impulso de decisão e sólido compromisso. Igualmente é importante, como finalização do processo de auto-regulação, a avaliação dos resultados e o reforço positivo, como parte do convite para um reinício de trabalho para consigo mesmo, em direção a um aperfeiçoamento.

Como já foi observado, o juízo moral, a compreensão e a auto-regulação são ferramentas que servem para o enfrentamento de dilemas éticos pessoais ou sociais. Esses instrumentos da consciência moral possuem também traços comuns que definem sua natureza. Essas características são: universalidade, dialogicidade, emotividade, simultaneidade, duplo desenvolvimento enquanto formação, uso e passagem de um modo heterônomo a um autônomo.<sup>124</sup>

A universalidade refere-se à possibilidade de qualquer sujeito poder desenvolver-se apoiando-se nessas ferramentas, no interior dos contextos e experiências sociais em que estiver envolvido. Isto não significa, no entanto, que a universalidade irá proporcionar resultados semelhantes. Este traço se aplica

---

<sup>124</sup> Cf. *id.* pp. 117.

apenas à sua existência e ao modo de operar e não aos resultados. Estes irão respeitar as características daqueles procedimentos.

A dialogicidade é um dos distintivos mais importantes, pois a consciência moral se fundamenta no diálogo. Um exemplo que demonstra a sua importância são os três diálogos diferentes que corroboram essa afirmação: para o juízo moral temos o diálogo em condições ideais; para a compreensão há o diálogo contextualizado e para a auto-regulação há o diálogo consigo mesmo.<sup>125</sup> Todos esses três níveis de diálogo, como viemos observando, encontram-se imersos num processo de conflitualidade mesmo porque a emotividade e os sentimentos são os dínamos que impulsionam todos os procedimentos morais, cuja “presença e intervenção são anteriores e simultâneas a todos os esforços de reflexão e ação moral” (PUIG, 1998a, p. 119). É a partir de nossa capacidade emocional que percebemos de maneira imediata e simples um dilema moral. É com os sentimentos que captamos a ameaça, o sofrimento ou a injustiça com os outros. “Os sentimentos são a base da percepção de algo como moral. A incapacidade para apreciar a dor alheia e tematizar moralmente um fato é antes de tudo uma limitação emocional: uma falta de, pelo menos, simpatia e compaixão” (PUIG, 1998a, p.119). É importante observar que a emotividade também intervém no que Puig chama de critérios, como justiça e equidade. Essa intervenção em situações de conflito se dá a partir da ação dos sentimentos de cuidado, atenção, piedade, benevolência, solidariedade e amor.<sup>126</sup> Assim, mais uma vez, podemos observar que, se os sentimentos são a base da percepção da moral, e estes surgem a partir de situações de conflito, a moral traz em seu bojo, como elemento constituinte, a conflitualidade.

Outro componente do juízo moral, da compreensão e auto-regulação, é a simultaneidade entre eles. Sejam quais forem, as características contingenciais dos dilemas morais com que nos confrontamos, sempre haverá uma ação simultânea que interrelaciona esses três procedimentos. É importante ressaltar que eles não atuam necessariamente nessa ordem, mas conforme as exigências das circunstâncias e, sejam elas quais forem, os três procedimentos atuam simultaneamente, sem uma sobreposição entre eles.<sup>127</sup>

A construção dos procedimentos morais passa por dois momentos. O primeiro é o da formação dos modos de reflexão e de ação moral, para serem usados na inter-relação com o meio social, o que possibilita transformar aquelas ações em ferramentas para o enfrentamento e solução de problemas morais. A formação

---

<sup>125</sup> Cf. *id.* pp. 118-119.

<sup>126</sup> Cf. *id.* pp. 119-120.

<sup>127</sup> Cf. *id.* pp. 120-121.

e o uso contribuem para a construção do modo de ser pessoal do sujeito, seu caráter e sua biografia, condição que o define como sujeito moral único e historicamente situado.<sup>128</sup>

O segundo momento é representado pelos processos de heteronomia e autonomia, pelos quais a formação dos procedimentos da consciência moral passa na sua construção. Segundo Puig, graças aos estudos de Piaget e Kohlberg, foi auferida uma grande quantidade de conhecimento sobre o juízo moral, o que possibilitou determinar seus estágios ou fases de desenvolvimento mas, ainda segundo o autor, “temos, no entanto, muito menos conhecimento a respeito do que ocorre em relação à compreensão e à auto-regulação. Cabe supor, que as tarefas de compreensão podem ser regidas ou não por critérios críticos” (PUIG, 1998a, pp. 122-123). De qualquer maneira, uma das principais tarefas educativas nesse âmbito consiste em promover e alcançar um uso autônomo dos procedimentos da consciência moral para um melhor enfrentamento dos conflitos morais e a construção “de um modo de ser condicionado e histórico, mas não totalmente limitado pela aceitação acrítica das tradições” (PUIG, 1998a, p. 123).

Até este momento tratamos da personalidade moral entendida como autonomia reflexiva e condutual da consciência que torna possíveis procedimentos como o juízo, a compreensão e a auto-regulação. O próximo passo é entender a construção da identidade moral<sup>129</sup>, e do espaço onde ocorre esta construção que é o do *ethos* democrático.

No *ethos* democrático pretende-se fazer uso correto dos procedimentos da consciência moral. Nas palavras de Puig, “cada um dos procedimentos morais que foram descritos possui um uso que lhe é próprio e correto, e outros usos que são inadequados e errôneos. Portanto, vemos que tanto o juízo moral como a compreensão e a auto-regulação, definem um saber-fazer valioso” (1998a, p. 130). O que distingue o uso correto do incorreto é o *telos* da linguagem. Ele define a finalidade concreta de cada procedimento. Assim, no

---

<sup>128</sup> Cf. *id.* pp. 121-122.

<sup>129</sup> Na exposição da construção da identidade moral, Puig discute as críticas que recebem as éticas procedimentais, campo da ética com a qual ele se identifica em parte, já que a sua ética é construída e possui elementos procedimentais. O autor explica que “as éticas procedimentais são uma proposta relativamente recente que se insere em uma tradição bem estabelecida: a tradição moderna e ilustrada, que tem em Kant seu autor mais representativo (...) Entendemos que as éticas procedimentais fazem parte de uma tradição que surge e se desenvolve em certos contextos valorativos. Essa tradição convive e cruza com as demais opções de valor e, em todo caso, demonstrará sua maior eficiência na resolução dos problemas morais com que deva se enfrentar (...) quando os padrões tradicionais de socialização se tornam problemáticos em algum aspecto ou âmbito da vida, quando convivem com opções valorativas que defendem diversas formas de vida, é necessário encontrar critérios morais que permitam conciliar com fundamento tudo aquilo que uma pluralidade de grupos diferentes ou a humanidade em seu conjunto necessitam para alcançar uma convivência otimizada ou atingir a

juízo moral, o *telos* da linguagem busca o acordo entre os envolvidos; na compreensão é a busca pelo entendimento; e na auto-regulação é a procura da auto-determinação. Entendimento e auto-determinação serão os elementos que permitirão a elaboração de uma proposta de valores, atitudes e normas. São os valores-guia, ou horizontes universalizáveis de valor que exigirão de cada indivíduo um esforço pessoal para sua realização nos vários contextos em que forem solicitados.

Nessa composição, é possível também uma proposta de valores aberta e provisória, estruturada em valores mínimos, passíveis de serem ampliados por opções pessoais não universalizáveis e não generalizáveis, quando esses valores não necessitem da aprovação de todos. A proposta também alude a espaços micro e macro éticos; sendo que o micro se refere ao privado e o macro ao público. Para cada um desses âmbitos existem valores que se relacionam aos três procedimentos: assim, para o juízo moral, temos a busca do acordo; para a compreensão há o objetivo do entendimento e para a auto-regulação a procura da auto-determinação. Uma vez assentados esses parâmetros, é possível estabelecer que para o juízo moral, que busca o acordo, os principais valores públicos são a justiça, a liberdade e igualdade; os privados são a renúncia, o reconhecimento e a verdade. Para a compreensão, que objetiva o entendimento, os principais valores públicos são a solidariedade, a benevolência, a tolerância e o respeito; os privados, a abertura aos demais, a empatia, a consideração e o amor. A auto-regulação, que busca a auto-determinação, possui como valores públicos a participação, o compromisso e a cooperação; como privados são a coerência, e a responsabilidade. Cabe destacar que nesse conjunto, o valor da autonomia é comum a todos os campos citados.<sup>130</sup>

A construção da identidade não se limita, no entanto, a valores e atitudes, que provêm do uso correto dos procedimentos morais. A identidade moral é, para Puig, um tecido moral, no qual se entrecruzam valores contextuais e valores universais. Avançando mais alguns passos, a identidade “é fruto da história do que somos, do valor que lhe damos, e do que desejamos ser” (PUIG, 1998a, p. 133). A construção da identidade moral de cada sujeito é, por conseguinte, conseqüência da diversidade; diversidade de tradições morais e

---

sobrevivência a longo prazo. As éticas procedimentais surgiram para enfrentar esses problemas” (PUIG, 1998a, pp. 127-128-129).

<sup>130</sup> Cf. *id.* pp. 130-131. Puig adverte que essa relação não pode ser e não deve ser exaustiva, pois “cada valor pode trazer consigo uma série de outros valores que são conseqüência ou estão implicados com o que aqui se propõe, mas também porque esses valores se aplicarão a múltiplos problemas pessoais e sociais, dando lugar a preocupações e ocupações que se expressam em diversos compromissos pessoais e de valor” (PUIG, 1998a, p. 132).

intelectuais; de experiências históricas, sociais, culturais e íntimas; de valores sociais e individuais; de sensibilidades, desejos e decisões pessoais; de práticas de subjetivação e valorização. A identidade do sujeito é a sua história pessoal, assimilada, narrada, valorada e direcionada a um projeto. É no campo da identidade que se faz a busca de formas de uma vida boa e feliz, que alimentarão o funcionamento do *ethos* dialógico. É igualmente nele que ocorrem os desacordos e as críticas que viemos denominando conflitualidade e também onde se realizam as criações morais. O espaço da identidade moral é de igual importância ao dos procedimentos da consciência moral.<sup>131</sup>

Apesar dos valores procedimentais serem o horizonte informativo que permite juízos valorativos sobre a realidade, estes juízos, na avaliação de Puig, são falíveis, pois seus julgamentos podem ser equivocados. A solução para isso encontra-se no campo concreto da realidade da vida, onde aparecem formas convivenciais justas e solidárias. É o cenário do entrecruzamento da identidade material plural com a identidade procedimental<sup>132</sup>. E é dentro desse espaço, a partir do diálogo entre os componentes dessas identidades, que há a possibilidade de uma solução que atenda aos projetos de construção pessoal e de construção de formas de vida desejáveis. Isto é,

em situações em que seja possível decidir sobre o que se deseja falar, em que seja possível a todos contar sua história e seu ponto de vista, e em que seja possível buscar o acordo mediante o julgamento, o entendimento mediante a compreensão e a determinação de si mesmo mediante a auto-regulação (...) Assim a narração da história pessoal de cada sujeito é enriquecida e são institucionalizados os espaços públicos de discussão e ação” (PUIG, 1998a, p. 135).

O que também, demonstra a importância da multiplicidade valorativa e suas fontes no processo de construção da identidade moral.

Outros dois componentes de importância nesse processo são o da intimidade ou subjetividade moral e o da comunidade.<sup>133</sup> O primeiro é o lugar onde os valores se tornam atitudes e virtudes e o segundo é o cenário onde “os valores se tornam normas, mas também tradições e formas de convivência aconchegantes” (PUIG, 1998a, p. 136).

A ênfase na subjetividade ou intimidade moral deve-se à necessidade de se distanciar dos grandes relatos e leis que criam regras, sem distinção para coisas e pessoas, e das utopias e fins últimos da história,

---

<sup>131</sup> Cf. *id.* pp. 132-134.

<sup>132</sup> Cf. *id.* pp. 134-136.

para dessa maneira poder escutar os micro-relatos, as histórias pessoais. Ao se fazer isso, pretendesse igualmente afastar os *apriori* universais. O que Puig tem em vista é poder entrar nas identidades concretas dos sujeitos, para ver o que eles realmente são. Busca “ver as práticas e as tarefas que se realizam nos âmbitos interpessoais e institucionais da subjetivação” (1998a, p. 137). É a partir dos micro-relatos, sua constituição, singularidade e condições, que surge a possibilidade de criação de uma liberdade, de uma nova subjetividade, ou seja, de uma imaginação moral.<sup>134</sup>

Nesse sentido, a prática mais importante de subjetividade na contribuição da identidade moral é a elaboração e narração pelo sujeito da sua história pessoal ou biografia, pois é onde se realiza a última reconstrução e julgamento sobre o passado e a previsão do futuro.<sup>135</sup> Essa etapa narrativa também pode ser considerada muito importante devido ao fato de ser o

momento em que o eu ao se distanciar de si mesmo e refletir sobre si mesmo, adquire um novo poder sobre si mesmo que lhe permite dar-lhe sentido e orientar-se. Além disso, a narração constitui a apresentação pública de si mesmo, de sua singularidade moral, no foro do debate democrático, é o primeiro material sobre o qual atua o diálogo coletivo (PUIG, 1998a, p. 140).

Momento esse que, no entanto, não esgota todas as verdades da história pessoal, mas que, por diferir da forma argumentativa lógico-científica, constrói relatos que de algum modo mimetizam a vida, oferecendo uma seqüência ordenada dos fatos reais ou imaginários que permitem ao leitor um caminho fundamental de subjetividade moral.<sup>136</sup>

---

<sup>133</sup> Intimidade e comunidade são âmbitos “nos quais é possível ver como se enraízam formas valiosas de ser e conviver. Ao reconhecer a irrealidade de uma imagem formal e ideal do homem, somos obrigados a substituí-la por aqueles espaços onde se dá sentido moral à existência” (PUIG, 1998a, p. 136).

<sup>134</sup> Cf. *id.* pp. 136-137. Puig, inspirando-se em Foucault, adverte que nesse cenário libertador e criativo essas práticas de liberdade nem sempre surtem o resultado desejado, pois ao lado delas existem também as práticas de coação e submetimento “que contribuem para formar a subjetividade, mas de acordo com fatores externos e alheios ao sujeito umas e outras constituem os diversos modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura; isto é, os modos como o indivíduo é modelado pela cultura e os modos com que é capaz de transformar a si mesmo” ( PUIG, 1998a, p. 137). Ainda seguindo o pensamento de Foucault, Puig concorda que a constituição da subjetividade é construída dentro de um emaranhado de heteronomia e autonomia, composto pelas esferas do saber, poder e ética, que leva o sujeito a se apegar a fatores externos a si mesmo, pois, “o estudo dos processos de subjetivação que se realizam nestes termos não deveriam ser conduzido pelo caminho das indagações essencialistas, mas pela análise das práticas: do que realmente ocorre e é feito” (PUIG, 1998a, p. 138).

<sup>135</sup> Cf. *id.* pp.137-138.

<sup>136</sup> Cf. *id.* pp. 140-141.

A narrativa se apropria de uma linguagem simbólica que faculta uma maior, mais profunda e eficaz recepção de valores.<sup>137</sup> É, então, a partir da relação entre a narração com seu componente simbólico, o diálogo democrático, e seu decorrente compromisso na ação que se forma a trama de experiências e valores singulares de cada sujeito, o qual permite o enraizamento do mesmo no seu meio, entre seu pares, e a construção de valores, fato ao qual a educação moral deve estar sempre atenta.<sup>138</sup>

O outro componente já mencionado acima é a comunidade.<sup>139</sup> Na formação de valores, a comunidade deve superar seu papel de cooperação instrumental e de suporte ou objeto de sentimentos valorativos, muitas vezes expressa como conjunto jurídico dos valores da comunidade, para tornarem-se, ela e alguns de seus componentes, elementos de auto-compreensão dos sujeitos. Para que isso seja possível, é necessário não entender a comunidade como uma simples reunião de sujeitos interessados em seus benefícios individuais, ou então, como uma realidade independente e superior, que determina peremptoriamente suas tradições. Ao contrário, deve ser entendida na sua capacidade formativa, a partir das relações entre os sujeitos com suas tradições e convenções enraizadas. “O indivíduo se compreende a si mesmo pelo fato de pertencer como elemento formativo de uma comunidade” (PUIG, 1998a, p. 144). Desta maneira, sua sobrevivência depende cada vez mais, segundo Puig, de suas inter-relações livres e democráticas, que possuem memória para também reconstruir suas tradições de maneira reflexiva, superando o convencionalismo<sup>140</sup> da coletividade e da individualidade.<sup>141</sup>

Outra característica a ser observada refere-se à condição de a comunidade não ser um cenário para modelos de relação baseados exclusivamente na justiça, nem um lugar limitado a inter-relações solidárias de reconhecimento recíproco. A justiça e solidariedade necessitam de uma coletividade adequadamente constituída. Para tanto, é preciso

---

<sup>137</sup> Puig avalia que “um símbolo, de certa forma, rememora algo que compartilhamos e, de outra, antecipa um futuro que intuimos em parte. Talvez seja por isso que os símbolos exercem uma notável influência naqueles que os recebem, convertendo-se não raro em eficazes elementos formativos. É provável que nisso resida o maior perigo da linguagem simbólica, já que sua eficácia e imediatez podem motivar também o fanatismo” (PUIG, 1998a, p. 141).

<sup>138</sup> Cf. *id.* pp. 141-142.

<sup>139</sup> Puig comenta que “a constituição e reprodução de uma comunidade provavelmente expressa uma dialética mais complexa entre um fator individual e um fator coletivo. Nesse sentido, entendemos certamente que a formação adequada da identidade individual depende das relações formativas que permitem uma coletividade com tradições e formas convencionais valiosas bem enraizadas” (PUIG, 1998a, p. 144).

<sup>140</sup> O convencionalismo é para Puig um momento de fragilidade, incapaz de enfrentar situações transpassadas pela pluralidade de tradições e pontos de vista.

<sup>141</sup> Cf. *id.* p. 144.

preservar simultaneamente o trato igual e equitativo, com a vinculação cálida e benevolente entre os indivíduos e coletivos sociais. Se a comunidade encerra o momento coletivo do sentimento cálido de pertencer a ela e o momento contratual do pacto justo, sua gênese e sobrevivência exigem a cristalização de formas que permitam valores de justiça e solidariedade (PUIG, 1998a, p. 144).

Dessa maneira, a identidade dos sujeitos não se baseará tão somente no dever ou no amor; ambos vão se entrecruzar sem perda de conteúdo. E, por último, devemos entender que a comunidade é, por natureza, uma tarefa nunca concluída. Ela é um projeto coletivo de reflexão crítica, que se inicia a partir de suas tradições e prossegue na modelagem de valores pós-convencionais.<sup>142</sup> Para que ela esteja corretamente constituída é necessário, portanto, um esforço social e político no sentido de manter e sustentar padrões de socialização e formas coerentes com valores democráticos e pós-convencionais.<sup>143</sup>

#### **2.4 - O processo de construção da personalidade moral**

Nesta etapa do estudo da moralidade como construção, Puig desenvolve um levantamento do processo psicopedagógico de construção da personalidade moral. Desta maneira, tenta responder às seguintes questões: que elementos e dinamismos intervêm na construção da personalidade moral. E como deve ser a intervenção educativa que facilite essa tarefa.

Para o autor existem muitos pontos de semelhança entre os diversos paradigmas da educação moral.<sup>144</sup> O mais usual trata essa educação como uma espécie de tarefa de pessoas que possuem necessidades, anseios, pontos de vista e aspirações de felicidade diferentes<sup>145</sup> a viver. Para a construção desse padrão básico, diversos modelos foram elaborados. Dentre eles destacam-se:

‘aqueles que querem que a educação moral seja um processo de socialização ou de adaptação às normas sócias vigentes’. Existem os que pretendem que ela seja um ‘processo de clarificação pessoal, que deveria facilitar o reconhecimento dos próprios valores, de maneira que cada um pudesse guiar a si mesmo segundo suas preferências’. Outros que a percebem como um ‘processo de desenvolvimento das capacidades de juízo, capacidades que, de uma maneira natural e quase necessária, encaminha-se na direção de raciocínios mais justos’; ou

---

<sup>142</sup> Puig explica que isto ocorre devido ao fato de uma comunidade não ser “nunca uma realidade acabada, e o tipo de coletividade surgida a partir da modernidade o é ainda menos, na medida em que inclui, como elementos de sua identidade coletiva, essa capacidade de distanciamento e reflexividade. Além disso, porque é fácil cair em cristalizações coletivas cindidas, ou seja, em coletividades que afirmam certos princípios e depois não sabem ou não podem traduzi-los em formas institucionais e normas de convivências coerentes” (PUIG, 1998a, p. 145).

<sup>143</sup> Cf. *id.* p. 145.

<sup>144</sup> Cabe lembrar que Puig entende educação moral como moralidade.

<sup>145</sup> Cf. *id.* p. 150.

ainda aqueles modelos que vêm como ‘formação do caráter o conjunto de hábitos virtuosos que um indivíduo ou uma coletividade considera como próprios’ (PUIG, 1998a, p. 150).

A educação moral construída pretende, por outro lado, superar essas posições, pois, apesar delas terem posturas corretas, são ainda, na opinião de Puig, insuficientes para a construção de uma personalidade moral autônoma. Para essa realização, é preciso, inicialmente, entender que a educação moral é uma atividade complexa e é realizada com a ajuda de companheiros da mesma idade e adultos, num processo de integração crítica do sujeito no meio sociocultural. É um método “de elaboração de formas de vida e de maneiras de ser que não são dadas totalmente de antemão nem aparecem graças ao amadurecimento de disposições prévias, mas que também não surgem por acaso” (PUIG, 1998a, p. 150).

É uma construção na qual atuam elementos socioculturais preexistentes que oferecem um horizonte; é também um processo do qual cada sujeito participa de maneira responsável, autônoma e criativa. Seu objetivo é alcançar um tipo de vida pessoal em um excelente meio social, cultural e histórico determinado.<sup>146</sup>

Para descrever a realização desse objetivo é preciso, em primeiro lugar, deixar claro que não existe construção moral sem que ocorra a presença de conflitos morais contextualizados. Estes conflitos podem ser de natureza sociomoral, ou referentes aos meios de experiência moral. É indispensável, no entanto, observar que há uma relação entre ambos, pois se a moralidade é construída através da experiência no contexto de conflitos, é precisamente esse o contexto sociomoral que fornece experiências vitais “a partir das quais os sujeitos podem reconhecer o que para cada um deles vai ser um problema sociomoral relevante. Meios e problemas são, pois, os dois primeiros fatores de construção da personalidade moral” (PUIG, 1998a, p. 152). Dentro dessa linha de raciocínio, o destaque deve ficar para os meios de experiência moral em que se realizam os processos formativos. A perspectiva em que Puig trata esse tema é a que ele chama de ecologia: uma possibilidade baseada na observação do meio ambiente da construção moral, ou da relação do sujeito com seu meio.

Continuando nessa reflexão que acompanhamos até aqui, ou seja, a de que cada sujeito é resultado das relações que estabelece com seu meio de crescimento e desenvolvimento na construção da sua personalidade moral, verificamos que essa relação com o meio deve ser entendida num sentido ampliado<sup>147</sup>,

---

<sup>146</sup> Cf. *id.* p. 151.

<sup>147</sup> Puig explica que essa questão do ambiente exterior sempre foi analisada como sendo um lugar que enfatiza o isolamento do sujeito, ou, como em Durkheim, do mesmo modo que um elemento de pressão heteronômico, ou em Piaget e Kohlberg, um simples marco de desenvolvimento (cf. *id.* pp. 153-154). Isso mostra como as

pois este meio também possui um papel heteronômico de pressão, que condiciona a autonomia do sujeito, mas que, por outro lado, também se deixa modificar<sup>148</sup> pelo sujeito. Tais condicionamentos mútuos ocorrem na construção de um projeto biográfico próprio que tem como ponto de partida os condicionamentos socioculturais da experiência.

Na concepção ecológica da construção moral, o meio é, como vimos, um fator preponderante, por ser o lugar onde as experiências são vividas, condição que fornece a cada sujeito a definição dos problemas sociomoraes. O meio é igualmente um cenário constituído por uma cultura moral que se manifesta na formação de valores, normas ou maneiras estabelecidas de inter-relação, ou seja, elementos e relações culturais que participam da construção da personalidade moral. Metas, possibilidades de comportamento, formas de relação e regulação, guias de valor e dispositivos físicos são os elementos que constituem os meios de experiência moral. Para melhor entender o meio, iremos comentar cada um desses componentes.

As metas orientam o ‘para que’ do meio da experiência moral. Elas não são as mesmas da escola, da família ou do grupo de amigos; elas se constituem nas primeiras fontes dessa experiência.

As possibilidades de comportamento são atitudes que podem, ou não, ser assumidas de acordo com as metas definidas. No primeiro caso, por exemplo, quando devem ser assumidas quando estamos diante de uma situação escolar em que o sujeito precisa se relacionar com seus pares e com os adultos para adquirir conhecimento. A situação em que não precisam ser assumidas se refere a situações sugeridas pelo meio, por exemplo, alunos de grau avançado, que são solicitados a organizar um jogo para seus companheiros de séries distintas.<sup>149</sup>

---

colocações de Puig, quando pensam uma ética construída, querem superar seus antecessores e oferecer uma nova teoria ética. Daí sua importância para nosso trabalho e nossa hipótese dos PCNs terem no pensamento de Puig, não a única, mas uma das principais fontes de inspiração

<sup>148</sup> Para aceitarmos a proposta de uma concepção ecológica da construção moral devemos abandonar a hipótese de que a natureza moral do homem tende para o bem, ou bondade, “assim poderemos compreender melhor a coexistência de idéias e condutas morais ótimas junto com idéias e condutas perversas. Em ambos os casos, ótimo e perverso, não é bem a natureza humana, e sim as condições socioculturais do meio que dão forma a cada sujeito e pautam seu comportamento. São as condições de vida, os problemas morais e, sobretudo, os guias e idéias de valor que cada sujeito usa que fazem com que sua conduta se conforme em um sentido ou outro” (PUIG, 1998a, p. 154).

<sup>149</sup> Puig inclui também “projetos de grande abrangência relacionados com as metas próprias do meio – no caso de uma família, por exemplo educar um filho. Chamaremos de ações uma seqüência nesse projeto na qual vários sujeitos coordenam seus desejos ou planos por meio da palavra – combinar o regime de saída de adolescente. Finalmente, chamaremos de operações a prática repetida de condutas ou de hábitos – como, por exemplo, a realização das tarefas domésticas” (PUIG, 1998a, p. 155).

As formas de regulação e relação são as maneiras de interação dos sujeitos implicados no meio. Essas formas estão associadas às normas, papéis e inter-relações sociais. Também referem-se a modelos, regras e padrões estabelecidos, que devem ser observados em determinadas situações. Estes últimos demarcam condutas pontuais ou espectros mais amplos de comportamento, como é o caso dos códigos. Os papéis são atitudes, comportamentos e relações que os sujeitos desempenham em função das posições que exercem, com a expectativa de que os outros façam o mesmo. As inter-relações são as ações de atenção, interesse, carinho, e outras formas de vínculo formal ou casual. A somatória desse conjunto que compõe as formas de regulação é o campo de experiência e de conflitos morais.<sup>150</sup>

Como serão analisados em pormenor mais adiante, os guias de valor podem ser sucintamente definidos como

produtos culturais que ajudam os sujeitos a pensar, a comportar-se e, em definitivo, a se construírem como pessoas morais. São instrumentos, muletas ou horizontes normativos, que modelam o comportamento humano e pautam formas de convivência. Podemos citar a guisa de exemplo, as idéias e os valores, os modelos pessoais, os acordos e declarações, ou as tradições e as tecnologias do eu (PUIG, 1998a, p. 156).

Eles representam a cultura moral do meio, tais como são, por exemplo, as assembléias escolares, as organizações do espaço familiar ou a vida urbana. Esses dispositivos constituem as “artimanhas materiais ou organizativas que pautam a vida no interior do meio (...) são elementos que agem em estreita relação com o resto de seus componentes do meio, a ponto de confundir-se” (PUIG, 1998a, p. 157).

Os próximos pontos a serem focados são os meios da experiência moral. A família é o primeiro meio do sujeito, lugar de vínculos afetivos, fundamentais para o desenvolvimento de formas de convivência. A escola é outro ambiente fundamental, onde se entrecruzam relações entre as diversas faixas etárias das mais diversas, que se orientam partir de normas socialmente estabelecidas; na escola há a possibilidade de uma vivência composta de vários ambientes micro e macro éticos, dificilmente encontrados em outro meio social, como por exemplo, espaços cívicos, partidos políticos, organizações comunitárias. Além de a educação de nível superior preparar para o ingresso em outro meio que é o trabalho. Finalmente, o campo dos meios de comunicação de massa que, com o avanço tecnológico, representam um espaço de confluência de todas as demais experiências.<sup>151</sup>

---

<sup>150</sup> Cf. *id.* p. 156.

<sup>151</sup> Cf. *id.* pp. 158-159.

Durante a sua existência, o ser humano não fica limitado a apenas um meio de experiência. Desde cedo, o sujeito fica exposto à influência, direta ou não, de vários meios. O conjunto desses meios, forma o que Puig chama de ambiente ecológico-moral<sup>152</sup>: conjunto de muita relevância, pois “a construção da personalidade moral depende das relações entre os meios que o sujeito em formação é capaz de perceber” (PUIG, 1998a, p. 159).

O resultado da relação entre o ambiente ecológico-moral e o sujeito depende da decodificação ou leitura que esse sujeito é capaz de fazer de cada meio de experiência. Isto significa que um mesmo ambiente pode apresentar experiências de problematização moral diferentes para todos os sujeitos que dele participam.<sup>153</sup>

Outra questão de grande relevância para a construção da personalidade moral relaciona-se ao fato de, segundo Puig, só se alcançar a formação moral no enfrentamento de problemas sociomorais, pois nenhum sujeito inicia uma mudança pessoal se não vivenciar algum tipo de pressão moral contra si mesmo ou que seja gerada exteriormente.

somente quando se interrompe a adaptação ao meio social é possível e ao mesmo tempo necessário iniciar um processo que acabará na reconstrução da personalidade moral do sujeito implicado (...) *Sem conflito não há necessidade de reestruturação* (PUIG, 1998a, pp. 161-162, o grifo é nosso).

O conflito, portanto, é o fator que levará a um novo estado de equilíbrio, na busca de sua solução. O conflito<sup>154</sup> é o disparador da ação moral que permite um aperfeiçoamento das capacidades morais do sujeito, além de fornecer certos guias de valor de caráter cultural, e também formar um modo de ser pessoal que

---

<sup>152</sup> Puig afirma que para abordar esse assunto, segue de perto a obra de Bronfenbrenner, *La ecología del desarrollo humano*. Puig divide o ambiente ecológico-moral em micromeios, ‘espaços de experiência caracterizado por uma relação imediata entre sujeitos’; mesomeios, ‘relação entre dois ou mais meios a que uma pessoa pertence e nos quais intervêm ativamente’; exomeios, ‘abrange aqueles ambientes que, sem incluir o sujeito em desenvolvimento, afetam os ambientes dos quais esta pessoa participa’; noomeios ‘formado pelos meios de comunicação de massa e pelas redes comunicativas. Eles constituem uma possibilidade de observar, conhecer ou intervir em meios a que propriamente não se pertence, mas que foram introduzidas nos meios de que se está participando’; e macromeios, que designa ‘as semelhanças que detectadas entre todos os sistemas tal conceito tende a designar o sentido ou orientação profunda de um conjunto de meios. Os meios de um país ocidental, capitalista e católico têm uma lógica moral em parte diferente à dos meios de uma país oriental, de economia pouco desenvolvida, ou de um clã’ (PUIG, 1998a, pp. 159-160).

<sup>153</sup> Cf. *id.* p. 161.

<sup>154</sup> Os conflitos morais ocorrem em campos de problematização moral como a sexualidade, o trabalho, o lazer, a participação e a solidariedade cívica ou a relação entre gerações. Esses cenários de conflito decorrem de idéias e práticas que foram adquiridas pelos sujeitos sem discussão ou controvérsia, que, no entanto, ao serem confrontadas com posições divergentes e problematizados, tornam-se “horizontes de onde é possível conceber

possibilita ao sujeito a superação dos dilemas morais, melhorando sua relação com o meio social.<sup>155</sup> Isto ocorre devido ao conflito moral, ou ainda, em razão do fato de a experiência de problematização moral não ser objetiva e universal, mas pessoal, subjetiva e singular, condição essa que a torna peça chave no contexto da construção da personalidade moral.<sup>156</sup> Para melhor entender as experiências morais e verificar sua variação de situações sociais e pessoais, o autor sugere uma tipologia de problemas morais nos campos históricos, social, evolutivo e biográfico.

Os problemas históricos são experiências de grandes dimensões, que atingem e marcam moralmente significativos segmentos ou mesmo coletividades inteiras. É o caso de ditaduras, guerras, regimes racistas. São conflitos estruturadores da personalidade moral.<sup>157</sup>

As controvérsias sociais afetam toda a coletividade, mas podem, não obstante, ser analisadas separadamente em suas especificidades. Desta maneira, existe a possibilidade do sujeito ou dos sujeitos terem posturas distintas em relação a determinados conflitos. São autênticos problemas sociais, temas como o aborto, a eutanásia, o direito à privacidade, dentre outros. Existe igualmente um subgrupo que não se manifesta como problematização, mas como exigências que, num primeiro momento, podem ter um caráter consensual e, no instante seguinte, apresentar dificuldades de serem aceitos sem questionamento. Podemos citar temas que se enquadram nesse subgrupo tais como a igualdade entre os sexos, a preservação da natureza, o respeito às minorias ou as campanhas pela paz.

Os problemas evolutivos se relacionam com conflitos que envolvem deficiências na evolução pessoal do sujeito. “Nesses conflitos está claro o que é certo e o que deve ser, mas não para os sujeitos que os vivem” (PUIG, 1998a, p. 167). É possível citar, a título de exemplo, situações que envolvem brigas na escola e dificuldades de cooperação em grupo e condutas sociais diferentes dos demais.

Os problemas biográficos estão relacionados com o inventário de conflitos históricos, sociais e evolutivos que cada sujeito vive, e a forma como convive com os outros. É a maneira particular como cada sujeito reage quando é afetado por determinado acontecimento. Podemos mencionar como problema

---

novas formas de subjetividade moral ou novas formas de construção moral da personalidade” (PUIG, 1998a, p. 163).

<sup>155</sup> Cf. *id.* p. 162.

<sup>156</sup> Segundo Puig, “a experiência torna-se significativa quando somos desafiados por um problema que nos obriga a buscar uma nova solução. Quando, em determinada situação se produz uma experiência sociomoral que desencadeia dúvidas, conflitos, dor, moléstias ou crises, nos vemos obrigados a elaborá-la para recuperar a coerência e a estabilidade perdidas” (PUIG, 1998a, p. 165).

biográfico, a decisão sobre um aborto, em que o sujeito está diretamente implicado, dentro de um contexto religioso no qual foi educado.

Outro assunto que está inserido no campo da problematização moral que estamos enfocando, relaciona-se a uma capacidade que não é óbvia ou evidente, por ser uma habilidade crítica<sup>158</sup>. Estamos aludindo a uma disponibilidade crítica, traduzida em sensibilidade, clarividência e coragem moral; capacidades que permitem juntamente com a experiência, a sensibilidade e o diálogo, a percepção ou a tematização de um conflito moral.<sup>159</sup>

Do que foi exposto pode-se concluir que é a partir do conflito e dos campos de problematização e da experiência moral<sup>160</sup> que “se realiza um trabalho de clarificação, de reconhecimento e de produção de idéias de valor e de práticas concretas”, que “formamos nosso modo de vida e decidimos o tipo de vida que queremos levar” e “o que está em jogo é a construção da personalidade moral de cada sujeito e a construção das formas de convivência da coletividade” (PUIG, 1998a, p. 172). Ou seja, a moral nasce como conflito.

Para enfrentar essas condições e chegar aos resultados desejados, é preciso, no entanto, dispor do que Puig chama de recursos. Estes são os procedimentos da consciência moral, compostos pelo juízo, a compreensão, a auto-regulação e os guias culturais de valor composto pelas normas, valores e idéias morais, os modelos pessoais, os acordos, as leis e as instituições sociais, que servem de orientação na trajetória biográfica do sujeito e no percurso histórico das coletividades.<sup>161</sup>

Os procedimentos morais, também entendidos como capacidades que constituem a consciência moral e que modelam a identidade moral, fazem parte da estrutura da personalidade moral do sujeito, na qual

---

<sup>157</sup> Cf. *id.* p. 166.

<sup>158</sup> Segundo Puig, as capacidades críticas “se expressam pela percepção de um problema moral genuíno em que antes não era visto nenhum” (PUIG, 1998a, p. 169).

<sup>159</sup> Cf. *id.* p. 169. Possuir uma sensibilidade moral é ter a capacidade de “sentir sem racionalizar, de captar a dor sem culpar ou sem auto-justificar (...) merecem especial destaque, com respeito a este ponto, os trabalhos sobre desenvolvimento moral feminino, como melhor linha para reconhecer os problemas pela via da sensibilidade e para tratá-los pela via do cuidado com os outros” (PUIG, 1998a, p. 170).

<sup>160</sup> “Não há nenhum tipo de experiência moral sem uma pré-compreensão mínima que paute a percepção e a interpretação do que acontece ao sujeito” (PUIG, 1998a, p. 171).

<sup>161</sup> Cf. *id.* p. 175. Esta gama de recursos surgiu, em razão da “pressão de novas necessidades de relação, organização, regulação e direção, provocados pela crescente complexidade social” que tornou “imprescindível construir recursos morais que proporcionassem modos mais eficazes de tratar os conflitos de valor. Em relação aos processos desta natureza surgiram capacidades ou procedimentos morais muito mais especializados do que a pura reação emotiva de natureza biológica e criaram-se, além disso, elementos de cultura moral muito diversos elaborados” (PUIG, 1998a, p. 176).

se forma o espaço biográfico com a ajuda dos guias de valor. Nesse sentido, os resultados dos procedimentos dependem do modelo de ser ou da identidade do sujeito. Outro resultado é

que cada indivíduo o qual se depara, na sua ontogênese com a tarefa educativa de construir o conjunto de sua personalidade moral terá que fazer suas, simultaneamente as formas da cultura moral de sua comunidade e os procedimentos da consciência moral que a humanidade tem configurado que ao mesmo tempo, no entanto, cada nova geração adapta, revisa e modifica os guias de valor e o uso dos procedimentos da consciência moral, de acordo com os objetivos mais peremptórios. Ou seja, cada sujeito e cada grupo estão capacitados para inovar moralmente (PUIG, 1998a, p. 177).

Os procedimentos morais<sup>162</sup>, como capacidade psicológica para o enfrentamento de experiências morais, possuem uma função instrumental e determinam o que consideram correto antes que a ação seja realizada. É uma ferramenta psicológica que precisa de ferramentas culturais para atuar planejando, avaliando e decidindo as melhores soluções para os problemas morais.

Os procedimentos podem ter um caráter quase universal. Essa limitação decorre do fato de seu uso não supor que eles conduzam às mesmas soluções. Da mesma forma, não conduzem a nenhum tipo de dogmatismo moral. Deve-se advertir que o uso incorreto dos procedimentos pode levar a erros, e também nada garante que durante a sua aplicação não ocorra um afrouxamento na lógica argumentativa ou comportamental. O importante, portanto, para que seu uso seja correto e constante, é, segundo Puig, formá-los adequadamente e usá-los de maneira apaixonada e responsável.<sup>163</sup> Conforme já dissemos acima, o juízo, a compreensão e a auto-regulação, que compõem os procedimentos da consciência moral, são relevantes, para ampliar o seu necessário entendimento e verificar outros que estão incorporados àqueles.<sup>164</sup>

No campo do conhecimento temos o autoconhecimento e o conhecimento dos outros. O primeiro é uma ferramenta que objetiva permitir o conhecimento e construção de si mesmo nos âmbitos do ser, sentir e

---

<sup>162</sup> “Os procedimentos de consciência moral são resultado de processos naturais de desenvolvimento e de processo socioculturais de formação. O que pretendemos dizer com isso é que tanto durante a formação filogenética, que dotou os seres humanos de tais capacidades morais, quanto durante a construção ontogenética, que cada indivíduo realiza, bem como durante seu uso habitual, ao se defrontar com situações controvertidas, os procedimentos da consciência moral têm dependido e dependem de fatores sociais, institucionais, culturais e históricos” (PUIG, 1998a, p. 189).

<sup>163</sup> Cf. *id.* pp. 178-180.

<sup>164</sup> Os procedimentos morais estão divididos em: conhecimento, autoconhecimento e conhecimento dos outros; pensamento, juízo moral, compreensão crítica e disposições para a comunicação e o diálogo; sentimento, capacidade emocionais e de sensibilidade; atuação, auto-regulação. Ver PUIG, 1998a, pp. 180-182.

valorar.<sup>165</sup> O segundo corresponde à capacidade de experimentar em si mesmo, sem confundir, os sentimentos, valores e razões dos outros, quando buscam a solução de um conflito.

No campo do pensamento existe o juízo moral, que é a capacidade da consciência de perceber, reconhecer e refletir a respeito de situações conflituosas. Para Puig, é a lógica moral que permite a elaboração de opiniões procedentes sobre o que deve ser. Há ainda a compreensão crítica, que é um instrumento que possibilita a percepção das particularidades das situações concretas e contextuais. O que permite tal atividade é a razão, em associação com o sentimento, emoções, benevolência e amor.<sup>166</sup>

E, por fim, existem as disposições para a comunicação e o diálogo, que são habilidades dialogais que possibilitam

adaptações conversacionais de atividades pessoais e de valores cívicos que, ante um problema interpessoal ou social que implique um conflito de valores não resolvido, impulsionam todos os envolvidos a comprometer-se em uma troca de razões que os aproxime de uma compreensão mútua e na busca de acordos justos e racionalmente motivados (PUIG, 1998a, p. 183).

No campo do sentimento, temos as capacidades de origem filogenética mais antigas que são a sensibilidade e as emoções. Trata-se de instrumentos substanciais para a construção da personalidade moral e da convivência coletiva que representam componentes e motores de outros procedimentos morais extremamente eficientes para a conduta dos sujeitos. Eles atuam antecipando ou revisando de maneira complementar os resultados de outros procedimentos. São construídos culturalmente e estruturados a partir de idéias e finalidades.<sup>167</sup>

No campo da atuação existe o mecanismo psicológico de auto-regulação que permite ao sujeito ter uma conduta autônoma em situações de dilemas buscando a efetivação de um elevado nível de coerência entre reflexão e ação moral para a construção de um modelo de ser pessoal desejado.<sup>168</sup>

Todos esses elementos que formam os procedimentos da consciência moral funcionam de maneira sistêmica, ou seja, não existem isoladamente nem se sobrepõem numa ordem de importância. Essa natureza

---

<sup>165</sup> O autoconhecimento contém três sub-capacidades. A primeira “supõe a capacidade de obter informações sobre si mesmo e de construir com essa informação uma representação conceitualizada de si mesmo”; a segunda refere-se “às habilidades para clarificar a si mesmo em relação ao conjunto de aspectos que configuram a própria maneira de ser”; e a terceira, “supõe a capacidade para integrar as diversas experiências biográficas e projetar o futuro. Trata-se de assumir o passado, dar-lhe um sentido e construir um horizonte que permita manter viva a motivação” (PUIG, 1998a, p. 181).

<sup>166</sup> Cf. *id.* p. 182.

<sup>167</sup> Cf. *id.* pp. 183-184.

<sup>168</sup> Cf. *id.* p. 184.

sistêmica da consciência moral<sup>169</sup> permite que a ação sociomoral se dê a partir de uma síntese dos componentes até aqui vistos, possibilitando que essa ação possa ter manifestações quantitativas morais emergentes ou novas<sup>170</sup>, ou ainda, “a consciência expressa uma capacidade operativa global que surge como síntese criativa realizada a partir de suas faculdades” (PUIG, 1998a, p. 187). Ela é uma força interna, consciente e voluntária, o que evita qualquer possibilidade de ações alienadas internamente ou automáticas. Essa condição coloca em evidência o modo de ser da pessoa segundo os fatores que formaram sua identidade moral, quais sejam: motivações, normas sociais, critérios éticos, modelos e outros elementos morais.

É importante também destacar que apesar dessa característica centrada na pessoa, os procedimentos, segundo Puig, possuem uso sociocultural, o que retira deles qualquer ameaça de individualismo, situação que reforça o diálogo social, e possibilita, em situações controversas, o aperfeiçoamento da capacitação moral<sup>171</sup> do sujeito<sup>172</sup>, permitindo a ele intervir objetivamente na realidade. Os procedimentos são conceitos, teorias éticas, que destacam algumas máximas morais, ou regras e critérios de juízo morais<sup>173</sup>, além de ditados e provérbios.<sup>174</sup> São também valores morais, que podem servir como conceitos de valor, para atuar como critérios de julgamento, possibilitando ao indivíduo decidir sobre como as coisas devem ser feitas, pois, oferecem certezas para a decisão, motivação e conduta, que, no entanto, não conseguem resolver todo o tipo de dilema ético.<sup>175</sup>

As tecnologias do eu podem ser o exame da consciência, a meditação, a leitura, a oração, a conversa formativa, o cuidado com o corpo, o aconselhamento psicológico, a escrita de um diário íntimo, o controle e

---

<sup>169</sup> Puig observa que “consideramos epistemologicamente improcedente a pergunta sobre qual é o procedimento moral mais relevante e, em consequência, julgamos errada qualquer tentativa de resposta que individualize algum deles. Pode ser lógico e até inevitável que diversas filosofias ou psicologias morais também tenham priorizado algumas das capacidades morais (...), porém a realidade humana que psicólogos e filósofos pretendem captar não se esgota com sua particular e especializada contribuição, nem pode considerar-se como a mais relevante ou como aquela que nos dá a chave para compreender o funcionamento da consciência moral” (PUIG, 1998a, p. 186).

<sup>170</sup> Cf. *id.* pp. 186-187.

<sup>171</sup> Vale ampliar o esclarecimento do significado de recursos. Eles são “um conjunto de instrumentos ou capacidades que permitem entrar nos problemas morais por meio de processo de libertação e de ação. Esses instrumentos da consciência moral desenvolveram-se durante a evolução psicobiológica e sociocultural da espécie, e são modelados pelo sujeito durante o processo de seu desenvolvimento” (PUIG, 1998a, pp. 194-195).

<sup>172</sup> Cf. *id.* pp. 187-192.

<sup>173</sup> Segundo Puig, como aquelas propostas por Kant, na *Fundamentação da metafísica de los costumbres* e na *Crítica de la razón práctica*; Mead, G. H. *Espírito, persona y sociedad*; Rawls, J. *Teoría de la justicia*

<sup>174</sup> ‘São muletas que nos fazem lembrar, no nosso foro interno ou no diálogo social, o que devemos fazer ou talvez como devemos fazê-lo’ (PUIG, 1998a, p. 200).

a organização do tempo de trabalho, a observação da própria conduta, ou seja, “são práticas que os indivíduos realizam sobre si mesmos, cuja mera realização já é valiosa, embora seu valor máximo resida nas transformações pessoais que produzem” (PUIG, 1998a, pp. 200-201). Elas agem sobre a conduta imediata, e possibilitam mudanças.<sup>176</sup> São práticas de construção reflexiva de si mesmo e atuam no desenvolvimento de um modo de ser, pois operam no âmbito da personalidade do sujeito.<sup>177</sup>

Os modelos morais são construções simbólicas que objetivam, a partir de exemplos, demonstrar algum princípio ou comportamento ético. Constituem-se em argumentações lógicas, teorias explicativas, conceitos valorativos, que permitem, por intermédio de narrativas, representações, filmes, condutas pessoais, biografias públicas, “uma maneira encarnada e concreta de realizar valores” (PUIG, 1998a, p. 202).

O outro recurso para enfrentar a experiência moral, além dos procedimentos morais já vistos, são os também citados guias de valor<sup>178</sup> ou recursos culturais. Eles são instrumentos que “medeiam a ação sociomoral a fim de se conseguir a máxima eficiência na resolução das controvérsias de valor apresenta a experiência” (PUIG, 1998a, p. 195). São produtos culturais, realidades informativo-significativas que fornecem as formas de vida do sujeito. Podem ser normas sociais, ditados populares, histórias, conceitos de valor, confissões, diários pessoais, que foram criados por civilizações para a instalação de formas de vida justa e feliz. Eles podem sofrer alterações a partir de críticas das gerações seguintes. Quando aceitos formam para a coletividade uma cultura moral que regula a ação moral. Oferecem objetivos para a reflexão e comportamento humanos. Descrevem trajetórias que ajudam na condução da vida moral, e conduzem a processos de decisão que possibilitam mais correção e eficácia na conduta.<sup>179</sup>

Uma cultura moral formada a partir de guias de valor está composta por um conjunto de produtos culturais que já estão prontos e outros que devem ser repensados criticamente em razão dos conflitos que

---

<sup>175</sup> Cf. *id.* 199-200. Por exemplo, quando estamos diante de uma questão referente ao aborto ou eutanásia, e temos a vida como principal idéia de valor.

<sup>176</sup> “Sua pretensão é reforçar a função de timoneiro da consciência” (PUIG, 1998a, p. 201).

<sup>177</sup> Puig destaca como modernas tecnologias do eu aquelas voltadas para a modificação e aperfeiçoamento da conduta, relacionadas com o aperfeiçoamento da competência profissional; as atividades esportivas, pois incorporam elevado grau de tecnologia ligada ao corpo e à mente; a oração religiosa sistemática, como tecnologia clássica; e a literatura de auto-ajuda.

<sup>178</sup> De maneira ilustrativa, os guias de valor são “recursos ou ferramentas culturais que formam um kit projetado para um determinado objetivo, mas em cada situação o operário deverá escolher o instrumento que achar melhor para realizar a tarefa que tem pela frente. Estamos prontos para usar um determinado kit de ferramentas ou guias culturais de valor, enquanto outros são estranhos e socialmente inviáveis para nós. Com a posse de cada kit, podemos fazê-lo nosso ou até confeccionar os instrumentos que consideremos de maior utilidade” (PUIG, 1998a, p. 196).

invariavelmente ocorrem.<sup>180</sup> Para ampliar sua compreensão vamos apresentar seus elementos constitutivos que são as idéias morais, as tecnologias do eu, os modelos morais, as pautas normativas e as instituições sociais.

As idéias morais são elementos simbólicos que

permitem abordar a vida moral dos sujeitos e das comunidades descrevendo-a, dando-lhe sentido, avaliando-a, projetando-a e pautando a sua transformação (...) Elas permitem falar de outras idéias morais submetendo-as, por sua vez, à crítica e transformação (PUIG, 1998a, p. 199).

No entanto, nem todos os modelos são úteis para todos, pois

há muitos casos em que se apresentam como anti-modelos, para provocar contrastes; em outros casos, pretendem mostrar os mesmos desvios por que passam homens e mulheres em um momento histórico concreto. Pode-se dizer que são modelos para serem experimentados mentalmente, em vez de reproduzidos mimeticamente (PUIG, 1998a, p. 203).

Disso se conclui também que, apesar dos modelos serem importantes, pois mostram valores morais, sua aceitação é racionalmente facultativa.

Outro guia de valor são as pautas normativas transmitidas à coletividade com a intenção de organizar a conduta de seus integrantes.<sup>181</sup> Para funcionar necessitam de clareza explicativa que elucide como devem se conduzir os sujeitos. Em razão disso, elas devem se manter equidistantes da narração de condutas singulares e da formulação de princípios de valor. Elas precisam ser singulares para permitir que possam ser usadas no cotidiano e, assim, pautar comportamentos individuais viáveis e justos. Podemos destacar dentre as diversas pautas normativas os costumes sociais, as regras e normas, bem como as leis e acordos.<sup>182</sup>

Outro guia são as instituições ou entidades sociais, que possuem finalidades objetivas para sedimentação de valores e princípios morais. Podemos citar os ambientes de trabalho como as empresas, a

---

<sup>179</sup> Cf. *id.* pp. 196-198

<sup>180</sup> Puig esclarece e alerta que apesar da adoção dos guias de valor ser vital, pois sua função é regular e dar sentido à vida moral dos sujeitos e das comunidades, a ação sociomoral, “não depende exclusivamente de guias de valor, tampouco surge como mero resultado dos procedimentos da consciência, mas se configura na confluência de procedimentos e guias a propósito das experiências conflitivas” (PUIG, 1998a, p.198).

<sup>181</sup> Puig adverte que “estamos longe de conhecer bem os mecanismos mediante os quais as pautas normativas intervêm na realização da ação social” (PUIG, 1998a, p. 205).

<sup>182</sup> Puig cita as constituições e a Declaração universal dos direitos humanos como exemplo de pauta normativa que se caracteriza pelo elevado nível de consciência e que se “expressa na tematização clara de seu conteúdo, na obrigação de alcançar acordos sobre o prescrito e na necessidade de buscá-los claramente em critérios de utilidade ou de valor” (PUIG, 1998a, p. 204).

escola; os ambientes de convivência como a família, o parlamento; os ambientes de realização pessoal como a igreja e os centro de lazer.<sup>183</sup>

O fato dos guias morais serem orientadores da ação sociomoral sem, no entanto, determiná-la, e assim poderem atuar, na terminologia de Puig, como muletas que representam a operação dos procedimentos da consciência moral, permite que se faça alguns destaques. O primeiro diz respeito à possibilidade de apesar dos guias de valor serem diferentes em função de existirem em grupos sociais diferentes, poderem também manifestar aspectos comuns em termos de valores e formas de comportamento entre culturas. Tal condição facilita maior diálogo e compreensão no mundo contemporâneo que se abre ao entendimento entre culturas distintas. O segundo ponto refere-se ao fato dos guias de valor não serem produtos culturais estáticos e acabados. Sendo assim, eles estão em constante processo de transformação e crítica. Tal situação de alteração dinâmica permite que a moralidade seja regulada pelos guias de valor, ocasionando um progresso moral dos sujeitos e comunidades.<sup>184</sup> Em todo este processo cabe aos professores o papel de buscarem uma linha equilibrada na discussão, aplicação e operação dos guias morais.

Outro momento participativo da construção da autonomia moral, e que precisa ser abordado em pormenor, é o da ação sociomoral. As ações sociomorais são realizações relevantes realizadas pelo sujeito para que ele possa enfrentar dilemas morais. É uma unidade de análise na construção da personalidade moral. Ela acontece no interior de algum dos meios de experiência moral por intermédio do uso combinado dos procedimentos morais, decorrendo daí seu elevado grau de complexidade de funcionamento.<sup>185</sup>

A ação sociomoral “não é movimento, reação ou hábito, porque em nenhum caso pode prescindir da intencionalidade e significação que a consciência moral traz” (PUIG, 1998a, p. 210). Sua realização se dá na trajetória das diversas e sucessivas experiências de problematização moral. Ela “não é nem reação a influências do meio nem operação dos procedimentos da consciência, como também não é trajeto biográfico;

---

<sup>183</sup> Cf. *id.* pp. 205-206.

<sup>184</sup> Cf. *id.* p. 208. “Uma das tarefas de todo cidadão, das ciências sociais, das artes, dos políticos e intelectuais, é manter viva a cultura moral da sociedade, ou seja, pensá-la e repensá-la em relação aos problemas morais com os quais se depara qualquer coletividade” (PUIG, 1998a, p. 208).

<sup>185</sup> Cf. *id.* pp. 209-210. “A operação da consciência moral – como determinar a própria opinião em relação a um problema, julgar a correção de um fato e dar razões que sustentem o juízo, compreender o ponto de vista e os sentimentos de todos os implicados em um conflito de valor ou conduzir-se conforme critérios de valor aceitos – são comportamentos morais básicos, mas não ações sociais morais. Todos estes comportamentos contribuem, desde sua especificidade, para construir a ação sociomoral: fazem parte da ação sociomoral. Vale dizer, nenhum deles é suficiente, por isso, para dar resposta completa a um problema moral, mas todos têm um papel insubstituível e bem definido na confecção de uma ação sociomoral” (PUIG, 1998a, pp. 210-211).

trata-se, antes de tudo, de um comportamento complexo que é realizado para dominar uma situação problemática” (PUIG, 1998a, p.211). Portanto, para sua efetivação ela necessita de um objetivo, que são os dilemas morais nos meios sociais. Sua atuação deve ser intencional, consciente e significativa, o que pressupõe a capacitação do sujeito em termos operacionais e de finalidade e é desta maneira que a ação tem sentido como um comportamento concreto.<sup>186</sup>

Destarte, por ser comportamental, sua natureza é pessoal e social, e se realiza tendo em vista o outro ou os outros, envolvidos nas questões que enfrenta. Sua composição se origina da afluência dos procedimentos da consciência moral e dos guias culturais de valor. O instante da ação sociomoral localiza-se entre as operações dos procedimentos da consciência e o trajeto biográfico da pessoa. “A ação consta de operações que as capacidades morais realizam e que se enquadram em uma trajetória biográfica que lhes dá significado” (PUIG, 1998a, p. 213); é por intermédio das ações morais que se formula a identidade biográfica do sujeito.

Próximo passo, para compreender a educação moral como construção da personalidade dentro do contexto da ação sociomoral, é analisar as ações humanas no sentido de se poder diferenciar entre elas. Para isso, Puig propõe a seguinte divisão das ações humanas<sup>187</sup>: ação instrumental, ação estratégica e a ação comunicativa.

A ação instrumental possui natureza racional-teleológica. Ela é direcionada para o sucesso no mundo objetivo. Para tanto, ela possui regras técnicas de ação, baseadas no saber empírico, que lhe permite ações e reações de caráter previsível, conveniente ou não.<sup>188</sup>

A ação estratégica é voltada para a realização de um êxito em situações não objetivadas, ou seja, quando a resposta é aberta, o que leva a ação a considerar a refutação do outro, o que implica num cálculo racional para obter o resultado desejado.<sup>189</sup>

---

<sup>186</sup> Cf. *id.* p. 212.

<sup>187</sup> O autor alerta que esses tipos não esgotam todas as possibilidades

<sup>188</sup> “tarefas piagetianas como tirar uma corrente do interior de uma caixa de fósforos são um exemplo (...) pesar uma mercadoria e calcular a distribuição do seu custo entre os diversos compradores; construir um artefato para colocar em órbita um telescópio; inventar uma vacina contra a malária supõem ações instrumentais com fins mais ou menos valiosos” (PUIG, 1998a, 215).

<sup>189</sup> São exemplos “sorrisos e mostras de carinho que as crianças dirigem a seus pais (...) processos de negociação nos quais se trocam bens e favores (...) pode-se incluir tanto uma negociação empresarial quanto as malandragens infantis para conquistar a amizade de alguns colegas” (PUIG, 1998a, p. 216).

A ação comunicativa não possui uma natureza racional-teleológica, pois “o ator não pretende conseguir o êxito (...) o ator pretende conseguir o entendimento entre pontos de vista diferentes e o acordo ou coordenação dos fins e planos de ação entre os diversos interlocutores” (PUIG, 1998a, p. 216). É uma ação de interação simbólica que pretende restabelecer a intersubjetividade.<sup>190</sup> Sua eficiência reside no entendimento lingüístico do consenso e cooperação não forçados.

Uma vez expostos esses tipos de ação humana, voltemos à ação sociomoral. Afora todas as explicações que foram feitas linhas atrás, devemos complementar o seu entendimento. Iniciamos com a explicação da natureza do seu conceito. Ela é a de um composto em que interagem simultaneamente dois tipos de ação humana: a atuação e a comunicação, ou seja, o atuar e o falar. Ela conjuga a ação teleológica instrumental ou estratégica com a ação comunicativa, representada no diálogo que visa o entendimento a partir do intercâmbio constante de papéis daqueles que falam e daqueles que ouvem: um diálogo concretizado em condições de igualdade, onde se impõem os melhores argumentos.<sup>191</sup>

Desta maneira, o diálogo torna-se uma substancial ferramenta que assegura a convivência coletiva, a qual permite concomitantemente a combinação de condições aceitáveis para todos, traduzidas por Puig como justiça, e a auto-expressão livre de cada um que é denominada felicidade.<sup>192</sup>

A combinação correta do diálogo com a ação torna-se, portanto, a principal tarefa para a formação da personalidade moral. A complexidade dessa disposição reside na articulação relacional de sua fundamentação filosófica, explicação psicológica e intervenção pedagógica, com a ação racional teleológica “que busca alcançar os próprios fins, e a ação comunicativa, que pretende o entendimento e o acordo entre os fins e planos de ação respectivos” (PUIG, 1998a, p.219). Este é, segundo Puig, o espaço onde reside a complexidade da moral.<sup>193</sup>

Uma vez abordada a relação entre diálogo e ação sociomoral, é importante agora verificarmos o que nosso autor chama de sua ampliação. Estamos nos referindo à influência da educação na ação sociomoral.

---

<sup>190</sup> Entendimento, reconhecimento, acordo ou coordenação.

<sup>191</sup> Cf. *id.* pp. 217-218.

<sup>192</sup> Cf. *id.* p. 218.

<sup>193</sup> Ou ainda “entrelaçar a atuação e reflexão dialógica no trabalho de enfrentar as experiências de problematização moral que o meio apresenta” (1998a, p. 219).

Para esse objetivo é importante, inicialmente, esclarecer que a existência daquela ação apenas ocorre se ela for espontânea; em consequência dessa condição, ocorre o que se pode chamar de uma educação moral informal.<sup>194</sup>

É possível, no entanto, um “tipo de ação sociomoral sobre a qual seja possível um maior controle, principalmente em relação à qual se possa dispensar algum tipo de ajuda educativa. Aqui estamos em situações de educação moral formal” (PUIG, 1998a, p. 224); ou seja, um tipo de ajuda multidimensional<sup>195</sup> que permite detectar experiências de problematização moral, mas que não é, ainda, a educação moral como construção, objetivo de Puig.<sup>196</sup>

Esse tipo de educação moral é um processo no qual o educando ocupa o papel de aprendiz que atua ao lado de um especialista<sup>197</sup> ou tutor, o qual, concomitantemente ao ato de produzir bens, transmite conhecimentos e permite ao educando adquirir capacidades, ou seja, cria um novo especialista em vida moral. A moralidade como construção, é um processo de iniciação, no qual o aluno aprendiz irá paulatinamente apreendendo e aprendendo conhecimentos morais, para modificá-los e melhorá-los; daí a melhor imagem para esse processo ser o ambiente de uma oficina. A apreensão de conhecimento refere-se à apropriação dos guias culturais de valor que, com a ajuda dos educadores, orientam o uso dos procedimentos

---

<sup>194</sup> Isto acontece quando a ação sociomoral manifesta-se “como resposta às experiências de problematização moral que se produzem nos diversos meios de vida” (PUIG, 1998a, p. 224).

<sup>195</sup> A ajuda multidimensional a qual nos referimos alude à possibilidade da educação moral ajudar no “trabalho dos procedimentos da consciência moral, a mediação que realizam os guias culturais de valor e, finalmente, a ajuda ao processo mediante o qual todo ele é integrado na ação sociomoral: o processo de atuar e dialogar a propósito da controvérsia de valor que o meio de experiência moral apresenta” (PUIG, 1998a, p. 224).

<sup>196</sup> Puig lista os tipos de educação moral, que acreditamos importante reproduzir, pois nos permite obter uma visão do entendimento e avaliação que este autor possui delas; assim como a abrangência do escopo dos tipos que ele considera relevantes já que também as considera importantes, mas insuficientes. Iniciamos com a educação moral como socialização “que pode ser comparada com a entrada de um novo membro a uma entidade que tem uma história e se rege por regras (...) O processo de ensino e aprendizagem se assemelha a uma visita na qual se mostra e demonstra o funcionamento da entidade e depois o aspirante já está capacitado a ser incorporado como membro totalmente preparado a participar dela. Há a educação moral como clarificação, a qual assemelha-se aos trabalhos de campo com os quais se busca um objeto valioso, que, pelo mero fato de ser encontrado, transforma o investigador: o reconhecimento dos próprios valores é o principal resultado que a educação moral busca, já que, a partir deste momento, tais valores vão guiar a vida do sujeito que os descobrir”. A educação como formação de hábitos virtuosos “pode ser comparada, segundo uma metáfora clássica, à modelagem de uma estátua a partir de uma matéria plástica. A intervenção educativa se assemelha ao ato de esculpir, as etapas do processo de ensino seriam as formas que o escultor vai dando ao bloco de pedra e os resultados da educação seriam a imagem e a vida que, por fim, teria a obra” (PUIG, 1998a, pp. 227-228).

<sup>197</sup> Puig compara a educação moral “às tarefas realizadas nas oficinas onde se pratica um ofício. As oficinas são lugares de trabalho onde pessoas com habilidades produzem objetos, às vezes com a ajuda de aprendizes, que colaboram e aprendem” (PUIG, 1998a, p. 229).

morais. É bom lembrar, no entanto, que todo este processo, depende fundamentalmente das experiências de problematização moral.<sup>198</sup>

A título de conclusão, podemos dizer que a educação moral, a moralidade, ou ainda a formação moral como construção da personalidade, exige uma pedagogia que não transmita um saber acabado, mas permita ao aluno obter por si mesmo os recursos culturais de valor que lhe são úteis. O papel do aluno nesse processo é o de um principiante que, de maneira livre e autônoma, e por intermédio da experiência, ou seja, do errar e corrigir os seus erros, constrói a sua personalidade moral. Ele, no entanto, não está só nesse método; existe a presença essencial do educador, que é um curador, um especialista moral, o qual alcançou essa condição, também pela experiência de cometer e corrigir erros de caráter pessoal e social e do conhecimento dos guias culturais de valor. Possuidor, portanto, da técnica e da cultura necessárias, ele é a pessoa indicada para exercer a tutoria moral do educando. É com esse conjunto de atores que se constrói a personalidade moral, observando sempre a liberdade, a autonomia, a experiência moral, os guias culturais e o papel do educador e do educando ou, no dizer de Puig, do tutor moral e do aprendiz moral.<sup>199</sup>

A relação entre ambos ocorre, no que o autor chama, de participação guiada. Ela é um tipo de trato não transmissivo, baseado na organização e interação úteis<sup>200</sup> para a obtenção das capacidades morais e guias de valor, necessários para determinado grupo social.

A participação guiada é uma forma de atividade conjunta de aprendizes e tutores com vistas a enfrentar uma tarefa moral apresentada, de modo natural, pelos meios da experiência ou, de maneira artificial e descontextualizada, pela escola (...) Entendida como estruturação da participação e interação comunicativa, permite adquirir informações, capacidades e guias de valor em qualquer situação formal e informal de educação moral (PUIG, 1998a, pp. 236 e 240).

O contexto em que se dá essa educação moral depende das experiências morais vividas em dois tipos de âmbitos: a educação moral formal e a informal. O primeiro é a escola, o segundo é a vida profissional e a família. A escola possui uma estrutura planejada e orientada para a educação moral. Já na vida profissional não há uma finalidade para esse tipo de educação, no entanto, ela é uma fonte valiosa de experiências morais, que contribuem para a construção da personalidade. No caso da família, temos uma

---

<sup>198</sup> Cf. *id.* p. 229.

<sup>199</sup> Cf. *id.* pp. 229-235.

<sup>200</sup> “Junto com a organização da atividade, a participação guiada supõe a contínua interação comunicativa entre tutor e os aprendizes (...) A participação guiada visa, construir pontes entre os diferentes níveis de compreensão dos sujeitos que participam da realização de uma tarefa. Com os processos comunicativos,

situação formal explícita voltada para a educação do sujeito, e uma informal, pois ela não possui, ou, sua estrutura ainda não segue um planejamento que sirva de modelo, podendo variar de família para família.<sup>201</sup>

No cenário educativo existe um outro campo, que pode ser considerado igualmente um tipo de experiência educativa. É o que Puig chama de *praticum* moral. É a situação social que, de modo simplificado, permite ensinar por intermédio da vida real, possibilitando com isso um controle dos riscos e responsabilidades que a vida real impõe. Outro dado, é que nesse contexto, novamente exige a presença do tutor, do educador, pois ele é a pessoa que irá propiciar a reflexão na ação sociomoral, “se a ação sociomoral é fazer falar, a reflexão na ação sóciomoral que os tutores propiciam em situações de *praticum* é dialogar sobre o fazer e o falar morais, de modo imediato e contextualizado” (PUIG, 1998a, p. 243); condição que irá proporcionar maior eficiência na transmissão dos recursos morais em uso na comunidade. Contextos educativos como a família, as atividades de lazer, as assembleias escolares, são exemplos do que Puig chama de *praticuns* morais;

em todas elas a experiência real de vida da família, de uma associação ou do grupo, classe, se desdobra em uma intervenção educativa realizada em conjunto com outras funções sociais como o crescimento psicológico, o jogo e a regulação a convivência escolar (PUIG, 1998a, p.243).

Para o autor, a vida, o “*praticum*” moral e a escola são os locais que de maneira mais formalizada, contribuem para a formação da personalidade moral, cabendo à escola o papel mais importante, por ser o espaço onde a intervenção educativa formal e as experiências pessoais e sociais mais desafiam o papel do educador na atualidade.<sup>202</sup>

---

mecanismos psicológicos entram em funcionamento e vão ajudando os aprendizes a ampliar seus conhecimentos e suas capacidades morais” (PUIG, 1998a, pp. 238-239).

<sup>201</sup> Cf. *id.* pp. 240-241.

<sup>202</sup> Cf. *id.* pp. 243-244.

## **CAPÍTULO TERCEIRO**

### **A ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.**

#### **3.1 – Observações preliminares**

A Ética como tema transversal está inserida num documento mais amplo, chamado Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, elaborado por especialistas sob os auspícios do Governo Federal em 1996, para ser discutido e servir de parâmetro em toda a rede de ensino público nacional. Quando foi elaborado, seu objetivo era tornar-se uma nova referência para a renovação e reelaboração dos projetos curriculares das escolas, capaz, principalmente, de enfrentar os novos desafios impostos pelas transformações globais e as históricas deficiências e necessidades das diversas realidades nacionais que chegavam à sala de aula e exigiam novas formas de reflexão da realidade para seu adequado entendimento e encaminhamento, no sentido da melhoria de uma sociedade mais justa e democrática. Como instrumento direcionado ao educador, os parâmetros têm como principal preocupação a formação de educandos mais aptos ao aperfeiçoamento da

---

cidadania, num estado democrático e numa sociedade democrática plural, a partir das vivências no núcleo escolar.

isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (MEC, 1997, p. 45).

Não iremos nos aprofundar para além destas considerações iniciais, no que concerne às origens PCNs, nem discutiremos seu conteúdo, devido à sua abrangência que extrapola os limites de nossos objetivos, ora restritos ao estudo da Ética como tema transversal incluído nesse documento. Adiantamos, no entanto, que o documento será sempre consultado ao longo da nossa exposição.

Assim, na seqüência, vamos tratar dos temas transversais e da transversalidade por ser este o horizonte pedagógico em que se desenvolve o tratamento dado ao tema ética para o ensino público, proposto pelos PCNs. Interessa-nos, à semelhança do que fizemos no capítulo em que estudamos o modelo proposto por Puig, conservar nosso olhar atento às relações que se estabelecem, agora na perspectiva dos PCNs, entre a ética e o conflito. Mas por ora não vamos nos deter nesse assunto, apesar dele ser o objeto de nossa pesquisa, pois será tratado, como já comentamos, com maiores detalhes no quarto capítulo.

Logo na apresentação dos temas transversais, os autores discutem o campo onde tais temas se desenvolvem. É o campo da sociedade democrática<sup>203</sup>, que tem como seu principal fundamento a Constituição Federal com seu alicerce na cidadania. Destarte, a educação deverá se nortear pela democracia, a partir dos pressupostos da Carta Magna para a ampliação e aperfeiçoamento dessa condição.

Alertam-nos os autores que tal situação necessita ser entendida dentro do contexto nacional, historicamente marcado pela desigualdade social e econômica, que envolve a exclusão material, cultural e intelectual de parcelas consideráveis da população brasileira.

A imprescindível superação deste quadro, analisado na parte introdutória do documento, legitima a cidadania que, no dizer dos autores, é o eixo vertebrador da educação. Desta maneira, o pensamento contido nas recomendações iniciais, deverá objetivar o aperfeiçoamento de uma cidadania mais ativa em um contexto democrático cada vez mais ampliado.<sup>204</sup>

---

<sup>203</sup> Contida num Estado Democrático de Direito.

<sup>204</sup> Cf. MEC, 1997, pp. 19-25.

Para que isto aconteça, é preciso que a educação se torne um facilitador comprometido, não só com o conhecimento acumulado dos vários campos do saber, mas também com o exercício de práticas sociais que permitam o pleno exercício da cidadania. Nesse cenário, portanto, a natureza do trabalho educativo, ou seja, o trabalho do ensinar e aprender, é político, pois, “a questão da democracia se apresenta para a escola da mesma forma que se apresenta para a sociedade” (MEC, 1997, p. 26) e, por conseguinte, a própria escolha dos conteúdos também deverá seguir uma indicação no sentido de permitir ao educando a possibilidade não apenas de conhecer, mas também de estimulá-lo a querer superar e transformar situações em que ele perceba e considere necessária a sua intervenção.

É dentro desse modelo de educação para a cidadania e democracia, que foram pensados os temas transversais<sup>205</sup>, assuntos normalmente não incluídos nos projetos curriculares tradicionais. A partir desse momento, os temas transversais poderiam ser tratados didaticamente.

Antes de comentarmos alguns pontos mais específicos, é relevante destacar os objetivos mais gerais que movem os autores. A principal preocupação parece ser, desenvolver orientações para uma educação voltada à cidadania. O que fica no centro do debate, por conseqüência, é a questão da liberdade de escolha. Para que essa possa ser feita de maneira justa e correta, e “por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos de sua dimensão histórica e política”, é necessário que a principal referência norteadora seja a ética, visto que, esse campo da filosofia é considerado importante, pois “interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais” (MEC, 1997, pp. 29-30).

Outro aspecto significativo refere-se aos critérios que orientaram a escolha dos assuntos que formam os temas transversais. Estes foram eleitos levando em conta a sua *urgência social*, a sua abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e o potencial de favorecerem a compreensão da realidade e a participação social.<sup>206</sup>

Convém mencionar, ainda, o entendimento de transversalidade subjacente ao documento. Segundo os autores, em virtude dos temas serem de natureza social, seria necessário dar-lhes um tratamento que permitisse sua integração nos demais conteúdos curriculares para, deste modo, fomentar uma permanente

---

<sup>205</sup> Os temas são Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais.

atualização do conhecimento transmitido e o constante aperfeiçoamento da cidadania. Para alcançar esse objetivo, escolheu-se o modelo da transversalidade.<sup>207</sup> Tal enfoque permite, como foi dito, uma integração com outras disciplinas, possibilitando que a escola reflita e atue no tratamento de valores e atitudes de forma abrangente, envolvendo todas as áreas de conhecimento, e favorecendo, também, o desenvolvimento de novas formas de relação e responsabilidade recíprocas entre professores e alunos, e, finalmente, estimulando a discussão mais sistemática e contínua desses temas e sua integração no todo da vida escolar do educando.<sup>208</sup>

Em razão dos temas transversais levarem o sujeito a ter que adotar atitudes que envolvem o relacionamento para consigo mesmo e com os outros, há também a necessidade dele posicionar-se frente às discussões que envolvem a escolha de valores, bem como a aceitação ou o questionamento de normas e costumes. Tais atitudes e sua avaliação deverão ser observadas e tratadas, segundo o documento, a partir de procedimentos comportamentais, devido à complexidade que envolve o campo dos valores e das normas.<sup>209</sup> Esse encaminhamento deixa evidente que essa área, que envolve valores pessoais e sociais, ficará aos cuidados da psicologia. Tendo em vista que os posicionamentos éticos são assumidos frente a problemáticas que podemos chamar de conflituosas, é possível concluir que o conflito é sempre um elemento matricial e fundante do comportamento ético também na perspectiva assumida nos PCNs. Movemo-nos, portanto, em direção a um modelo ético-pedagógico que se distancia, na origem, daquele tradicional que, atribuindo autoridade e fixidez a certos valores e formas de comportamento estava autorizado a impô-los aos educandos.

Outra preocupação contida nos PCNs diz respeito à autonomia. O tratamento dessa questão também é feito no âmbito da psicologia, pois a perspectiva da autonomia implica, por parte do sujeito, o desenvolvimento de atitudes e pressupõe o conhecimento de diferentes valores para que ele possa apreciá-los,

---

<sup>206</sup> Cf. *id.* pp. 30-31.

<sup>207</sup> Segundo o documento “a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (...) A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos” (MEC, 1997, p. 40).

<sup>208</sup> Cf. *id.* pp. 36-39

<sup>209</sup> Segundo os autores, o aprendizado e a tomada de posição diante de valores, normas e crenças é um campo de atitudes muito complexas, “pois envolvem tanto a cognição (conhecimentos e crenças quanto os afetos (sentimentos e preferências), derivando em condutas (ações e declarações de intenção)” (MEC, 1997, p. 43, as observações entre parêntese são dos autores).

experimentá-los e analisá-los criticamente, e assim escolher livremente um sistema de valores para si.<sup>210</sup> É esta a condição que permitirá ao sujeito a construção de atitudes cada vez mais responsáveis e eficientes em situações de conflito. Ou seja, o conflito está no início da autonomia que, como veremos, é componente fundamental da construção da ética no indivíduo.

É importante destacar que o cenário onde ocorrerão todas as disposições até aqui comentadas será o campo das questões sociais. Nesse sentido, a relação ensino-aprendizagem deverá constantemente focar o aperfeiçoamento dessas questões, estejam elas localizadas na escola ou na comunidade, e sempre no sentido de uma participação ativa, propositiva e transformadora para o aperfeiçoamento da cidadania e da democracia.<sup>211</sup>

Nesse contexto, o papel do educador é o de um profissional cada vez mais preocupado com seu aperfeiçoamento mais crítico e participativo com relação às várias realidades em que ele atua, para poder tornar-se um cidadão construtor da cidadania. Desta maneira,

para o professor a escola não é apenas lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. É, também, lugar de possibilidades de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades (MEC, 1997, p. 53).

Fizemos esta exposição no intuito de registrar o contexto no qual a Ética foi escolhida para ser tema transversal. Segundo avaliação dos autores do documento, o campo da filosofia tem como principal preocupação responder à pergunta ‘Como agir perante os outros?’; e sua questão central refere-se à justiça, concebida sob os valores da igualdade e da equidade. Por serem assuntos, no entanto, amplos e complexos, que envolvem e estão contidos nas condutas humanas em todas as áreas do conhecimento dos currículos escolares, bem como nas relações sociais da escola e da comunidade e no interior dos próprios temas transversais, seu tratamento, por ser mais adequado a lidar com essas complexidades, virá do campo da psicologia. Vale dizer, será comportamental e, por conseguinte, direcionado e comprometido com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da cidadania, possibilitando, desta maneira, o crescimento da autonomia moral, circunstância essa necessária para a reflexão ética. Conforme o documento, é em razão desses aspectos que foram eleitos como conteúdos centrais da Ética como tema transversal o Respeito Mútuo, a

---

<sup>210</sup> Cf. *id.* pp. 46-48.

<sup>211</sup> Cf. *id.* p.50.

Justiça, o Diálogo e a Solidariedade “referenciados no princípio da dignidade do ser humano, (como) um dos fundamentos da Constituição brasileira” (MEC, 1997, p. 32).

### **3.2 - A Ética como tema transversal – primeira parte**

A Ética como tema transversal tem como objetivo apresentar atividades que permitam ao aluno uma reflexão sobre sua conduta e a dos seus colegas, não aceitando para essa tarefa receitas prontas, mas princípios. Segundo o documento, “parte-se do pressuposto de que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade. Situações dilemáticas da vida colocam claramente essa necessidade” (MEC, 1997, p. 69). Para a execução dessa tarefa e uma melhor preparação para o enfrentamento desses conflitos, ou seja, para educar moralmente um sujeito, foi escolhida a psicologia como campo do conhecimento capaz de esclarecer os processos que envolvem a legitimação de valores e regras morais.<sup>212</sup> Nesse contexto, também já podemos verificar, traduzindo situações dilemáticas por conflitos, que são estes que dão origem à moral.

---

<sup>212</sup> Cf. *id.* p. 73. A filosofia foi excluída desse processo, pois, segundo o documento, “conhecer a filosofia é edificante, raciocinar sobre dilemas é atividade inteligente. Mas não é suficiente para tornar desejáveis as

Os contextos onde se dão essas discussões são o histórico e o social contemporâneos em que se inserem a escola e a nação. A referência material que pauta os assuntos tratados são aqueles contidos na Constituição Federal de 1988. É nessa base teórica que se deve buscar, na prática, os objetivos de justiça, igualdade e solidariedade, orientando-os a um aperfeiçoamento da cidadania e democracia.

Esses conteúdos devem compor o que o texto chama de núcleo moral de uma sociedade democrática, ressaltando-se, no entanto, que, dentro de uma abordagem ética, eles devem ser tratados como princípios e não mandamentos, pois, “a ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem” (MEC, 1997, p.72). Nesse sentido, cabe à escola a função de dar ao sujeito uma formação moral, apesar de suas limitações, decorrentes da divisão dessa tarefa com a família, a sociedade e os meios de comunicação.<sup>213</sup>

Seguindo as orientações oriundas da psicologia, a ética como tema transversal aborda, em primeiro lugar, a legitimação dos valores e regras morais, a partir de dois componentes condutuais importantes: a afetividade e a racionalidade, que irão responder como alguns valores se voltam para o bem gerando deveres.

A afetividade é um dos elementos responsáveis pela instalação dos imperativos morais, ou seja, das obrigações que nos impelem a agir de maneira correta e recusar aquelas que consideramos incorretas. Esta condição ocorre a partir do momento em que o indivíduo identifica que determinadas regras possibilitam a consecução de um bem-estar psicológico, que os autores chamam de uma vida boa. A questão é como avivar o sentimento de desejo para determinadas regras e valores que conduzam a esse comportamento, sem que isso seja entendido como um ato de individualismo.<sup>214</sup> A resposta encontra-se, contrariamente a outras sugestões<sup>215</sup>, no auto-respeito.

Devido à sua complexidade, a construção desse estado psicológico envolve quatro momentos complementares. O primeiro alude ao sucesso dos projetos de vida que cada um tem para si. Independente da

---

regras aprendidas e pensadas. Nem sempre excelentes argumentos racionais fazem vibrar a corda da sensibilidade afetiva” (MEC, 1997, p. 92).

<sup>213</sup> O papel da sociedade é muito importante, pois, segundo os autores, as pessoas não nascem boas ou más, mas é aquela que lhes moldará a conduta moral (MEC, 1997, p. 72).

<sup>214</sup> Cf. *id* pp. 75-76. A vida boa à qual os autores se referem pode também ser chamada, segundo eles, de projeto de felicidade, “projeto de vida orientado pela busca da realização de um estado afetivo satisfatório, sentido como bom pela pessoa” (MEC, 1997, p.76, notas 2-3).

dimensão desses projetos é importante que a pessoa obtenha minimamente algum êxito, pois do contrário, o sentimento de frustração pode levar a estados de cólera ou depressão.<sup>216</sup>

O segundo momento possui um aspecto moral e se caracteriza pela escolha de formas justas, respeitadas e solidárias para a legitimação de valores e normas que permitam resultados satisfatórios nos projetos de vida, condição que leva a um reforço na construção do auto-respeito.

O terceiro momento se liga à moralidade, pois está relacionado à avaliação que cada um faz de si em função da opinião alheia, ou seja, ninguém é livre de juízos provenientes de outras pessoas, e estes sempre, de alguma maneira, nos afetam, seja em sentido positivo ou negativo. Assim, críticas depreciativas ou equivocadas podem prejudicar o reconhecimento do valor que o ser humano possui.

Portanto, o respeito próprio depende também do fato de ser respeitado pelos outros. A humilhação – forma não rara de relação humana – freqüentemente leva a vítima a não legitimar qualquer outra pessoa como juiz e a agir sem consideração pelas pessoa em geral (MEC, 1997, p. 78).

O quarto e último ponto a ser observado tem relação com o comportamento egoísta que algumas pessoas elegem para a consecução de seus projetos de vida, e que as leva a assumir posturas individualistas. Esta condição, muito comum hoje, ocorre devido à valorização exacerbada de determinadas situações que implicam em sucesso pessoal tais como: status econômico ou social, beleza física, ascensão profissional, situações que permitem ao sujeito obter determinados privilégios, e, com isso, desrespeitar o próximo e a si mesmo, caso não conquiste uma posição de destaque, mesmo que isso implique em cometer atos imorais como mentir, roubar, falsear etc.

O auto-respeito é construído a partir da integração das regras morais que decorrem do reconhecimento e respeito próprio, ou seja, depende também, além dos diversos êxitos na realização dos projetos de vida, da aceitação das regras morais e valores.<sup>217</sup> “Assim, a pessoa que integrar o respeito pelas regras morais à sua identidade pessoal, à imagem positiva de si, com grande possibilidade agir conforme tais regras” (MEC, 1997, p. 79).

---

<sup>215</sup> As outras sugestões às quais o documento se refere são a busca da felicidade na eternidade, ao lado de Deus após a morte, na doutrina cristã, ou naquelas mais hedonistas, que, considerando apenas a vida terrena, não devem privar-se de nada nela. Ver MEC, 1997, pp. 76-77.

<sup>216</sup> Cf. id. p.77.

<sup>217</sup> “Em resumo, a dimensão afetiva da legitimação dos valores e regras morais passa, de um lado, por identificá-los como coerentes com a realização de diversos projetos de vida e, de outro, pela absorção desses valores e regras como valor pessoal que se procura resguardar para permanecer respeitando a si próprio.

Uma conseqüência dessas condições para a escola é a de que esta deve ser tal que o aluno possa adquirir uma formação moral que lhe possibilite realizar com sucesso seus projetos de vida. Nesse contexto, deve-se buscar a efetivação de um convívio escolar que privilegie a disseminação de conceitos como os de justiça, respeito e solidariedade para que se integrem à busca da concretização de uma vida boa.<sup>218</sup>

O segundo elemento para a legitimação dos valores e regras morais é a racionalidade, o juízo e a reflexão sobre esses conteúdos. Isto decorre devido a três causas. A primeira parte da premissa de que a moral tem como hipótese central a responsabilidade, e esta, por sua vez, igualmente pressupõe a liberdade e o juízo, ou seja, a ação moral está comprometida com a escolha.

A segunda causa está ligada ao fato de que a moral pode ser questionada em debates, e isto só é possível graças ao fato da racionalidade e o juízo participarem da legitimação de regras e valores, descartando dessa maneira aquelas que, para a inteligência, parecerem contraditórias ou ilógicas.

A terceira e última causa refere-se ao diálogo como condição para se viver na democracia. Pois, para que a comunicação seja uma capacidade constantemente praticada e ampliada, deve haver também um aumento da capacidade de dialogar. O diálogo está diretamente ligado à racionalidade, ou seja, quanto mais claro e inteligente for o diálogo, mais bem expostas e entendidas serão as diversas opiniões expostas em um debate.

Essas condições trazem duas conseqüências para a educação: os valores morais na escola devem ser pensados e não ser apenas resultado do hábito ou da imposição; a educação deve tornar-se um ambiente de desenvolvimento e aperfeiçoamento do diálogo.<sup>219</sup>

A afetividade e a racionalidade são, portanto, a base da moral, que se desenvolve no espaço das interações sociais e é dentro desse campo que o respeito próprio também prospera. Há, no entanto, duas importantes considerações a se fazer para que essa construção se efetive. A primeira diz respeito à questão da heteronomia que acompanha as etapas iniciais de desenvolvimento da criança. “Vale dizer que a criança não procura o valor intrínseco das regras: basta-lhe saber que quem as dita é uma pessoa ‘poderosa’. É neste sentido que se fala de moral heterônoma: a validade das regras é exterior a elas, está associada à fonte de

---

Assim, o auto respeito articula, no âmago de cada um, a busca da realização dos projetos de vida pessoais e o respeito pelas regras coerentes com tal realização” (MEC, 1997, p 79).

<sup>218</sup> Cf. *id.* p. 80.

<sup>219</sup> Cf. *id.* pp. 80-81.

onde provêm” (MEC, 1997, p. 84). Esta etapa é superada com a evolução<sup>220</sup> da idade até o momento em que o sujeito conquista a segunda e fundamental fase, que é a da autonomia.

A chegada até a autonomia moral passa pelo processo de experimentação social que o sujeito vive, com a ajuda da racionalidade e da afetividade, esta entendida como respeito próprio. Essa experimentação é a oportunidade que o indivíduo tem para pensar, argumentar e discutir o respeito para consigo e com outros ao longo de suas vivências diárias. Outrossim, objetivos formativos relacionados com o diálogo, a democracia ou a valorização dele mesmo, devem, sempre segundo a proposta dos PCNs, ser proporcionados por situações em que o educando possa vivenciar essas condições para que, desta maneira, ocorra a legitimação desses valores, a partir da experiência e não da imposição, repressão, interdição ou castigo.<sup>221</sup>

No segmento seguinte do documento, denominado *Ética e currículo*, os autores procuram inicialmente justificar a inserção da proposta curricular da Ética na perspectiva da transversalidade, a partir de uma rápida avaliação de algumas tendências que já foram praticadas no Brasil e no exterior, que, por razões diversas, não foram bem sucedidas.

A primeira é a tendência filosófica. Esta busca mostrar as principais correntes éticas do pensamento filosófico, particularmente aquelas derivadas da Ilustração, sem preocupação de apresentar o que é o Bem e o Mal, deixando que os alunos conheçam, reflitam e escolham os comportamentos com que mais se identificam. A seguinte é a cognitivista que apresenta semelhança com a anterior quanto à reflexão sobre questões morais e a não divulgação de valores que devem ser assumidos. A diferença entre ambas se encontra no conteúdo: esta última estimula a discussão de dilemas morais em grupo, sendo que “a ênfase do trabalho é dada na demonstração do porquê uma ou outra opção é boa e não na opção em si” (MEC, 1997, p. 89).

A outra tendência é a afetivista. De cunho mais psicológico, busca o equilíbrio pessoal e o crescimento intelectual a partir de técnicas desse campo do conhecimento. “Procura-se fazer com que cada um tome consciência de suas orientações afetivas concretas, na esperança de que, de bem consigo mesmo, possa conviver de forma harmoniosa com seus semelhantes” (MEC, 1997, p. 90). Segue-se a tendência moralista baseada na doutrinação e imposição de valores explícitos pré-fixados sem discussão. O ensino da

---

<sup>220</sup> Os autores fazem um resumo das quatro principais características que decorrem dessa fase heterônoma. Ver MEC, 1997, pp. 83-85.

<sup>221</sup> Cf. *id.* pp. 86-87.

disciplina Educação Moral e Cívica que foi praticado no Brasil no período da ditadura militar é um exemplo desse modelo. Por fim, a tendência da escola democrática que possui a virtude de

focalizar a qualidade das relações entre os agentes da instituição escolar. De fato, as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, são os melhores e mais poderosos ‘mestres’ em questão de moralidade. Para que servem belos discursos sobre o Bem, se as relações internas à escola são desrespeitosas? (...) Então, o cuidado com a qualidade das relações interpessoais na escola é fundamental. Pesquisas psicológicas levam a essa conclusão (MEC, 1997, p. 92).

De onde se conclui que a democracia é o melhor modo de convivência para os humanos, e esta deve ser estimulada na escola. Tal condição justifica igualmente o experimentalismo nas questões que envolvem cooperação.

Na continuação, o documento aborda a transversalidade como metodologia de resgate de experiências, esclarecimento de valores e condutas, “apreensão racional da moral e a base afetiva de sua legitimação” (MEC, 1997, p. 92). Os autores dos PCNs partem do pressuposto de que questões éticas podem ser encontradas em qualquer momento e em todas as disciplinas que compõem o curriculum escolar<sup>222</sup>, podendo haver, desta maneira, a discussão de valores e condutas éticas durante toda a vivência escolar, e não localizada apenas numa disciplina, situação essa que permite ao aluno perceber que a ética está contida em todas as atividades humanas. Desta maneira, a partir de abordagens transversais, existe a possibilidade de se questionar a própria função da escola no que concerne à transmissão do saber, pois “o ato de estudar também envolve questões valorativas. Afinal para que se estuda?” (MEC, 1997, p. 94). Assim o processo de adquirir conhecimentos a partir dos estudos pode ser questionada no sentido de conscientizar o aluno do seu exercício de cidadania, pois “é por meio dos diversos saberes que se participa do mundo do trabalho, das variadas instituições, da vida cotidiana, articulando-se o bem-estar próprio com o bem-estar de todos” (MEC, 1997, p. 94). Seguindo essa linha de conduta, as relações entre aluno e professor, e deste com os seus colegas, podem igualmente ser questionadas quanto ao sentido do agir. A resposta a esta indagação faz parte da formação moral do estudante: quanto mais respeitadas forem, melhor para a sua formação; do contrário, atitudes como, violência e autoritarismo influenciarão na construção de sua moralidade. As relações entre a escola e a comunidade também podem ser aperfeiçoadas, no sentido de conjugar a participação dos conhecimentos

---

<sup>222</sup> Por exemplo, na História nos tópicos relativos às formas de poder político, nas revoluções industriais e econômicas, nos processos de colonização dentre outros. Na Língua Portuguesa, podem ser abordadas questões culturais relativas ao falar “certo” e “errado”; nas Ciências Naturais, considerações éticas são encontradas em assuntos relativos à sexualidade e meio ambiente, dentre outros vários. Ver MEC, 1997, p. 93.

produzidos pela escola com as necessidades da comunidade, enriquecendo, deste modo, a inserção da escola na comunidade. Com esta exposição de motivos, podemos perceber que, na percepção dos PCNs, a Ética não pertence a um campo isolado do conhecimento, mas, pelo contrário, pode e deve participar de todos os momentos que envolvem a escola enquanto um todo e sua conexão com a comunidade.

Desta maneira, a proposta da Ética como transversalidade não quer, segundo o documento, repetir os erros cometidos no modelo disciplinar da Educação Moral e Cívica; quer, reiteradamente, reforçar a afirmação inicial de que as questões morais estão presentes em todos os momentos da experiência humana, e é nesse sentido que ela deve ser abordada. E, finalmente, relacionar, em definitivo, a educação moral à vivência social, para que, desta maneira, o aluno não divida a moral num duplo sistema de valores, pois, “associar a educação moral a discursos sobre o Bem e Mal nada mais faz do que reforçar o divórcio entre discurso e prática. Ao ancorar a educação moral na vivência social, reatam-se os laços entre falar e agir” (MEC, 1997, p. 95).

Encerrando esta primeira parte, temos a abordagem denominada *Objetivos gerais de ética para o ensino fundamental*, que lista as capacitações que o aluno deve desenvolver a partir de atividades relacionadas ao tema Ética. São elas: o entendimento do significado de justiça no sentido da equidade, no intuito de sensibilizar para a edificação de uma sociedade mais justa; o respeito pela diversidade entre as pessoas, condição necessária para o convívio numa sociedade democrática e pluralista; o desenvolvimento de atitudes quotidianas de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; a utilização e aplicação dos conhecimentos adquiridos na escola para a construção de uma sociedade democrática e solidária; o esclarecimento dialogado de conflitos e a tomada de decisões coletivas;

construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização; e assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação (MEC, 1997, p. 97).

A Ética como tema transversal, contida nos PCNs, pretende, portanto, ser um componente de apoio para a solução de questões sociais históricas. Para tanto, seus idealizadores, como foi visto, buscando evitar erros ocorridos no ensino da ética, apóiam-se em conceitos presentes na Constituição Federal, na filosofia e, preponderantemente, na psicologia, procurando, como veremos na segunda parte, o aperfeiçoamento da cidadania a partir do desenvolvimento da autonomia do indivíduo.



### **3.3 - A Ética como tema transversal – segunda parte**

Partindo do pressuposto de que as orientações contidas no documento oficial são destinadas a todos os brasileiros em idade escolar com o objetivo principal de ampliar e aperfeiçoar a capacitação para a cidadania, foram escolhidos<sup>223</sup> como conteúdo principal os seguintes temas: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. O objetivo é compor um conjunto central de valores, relativos ao princípio da dignidade do ser humano, preceito que anima toda a prática diária escolar.<sup>224</sup>

É importante sublinhar que a dignidade é relevante em nosso ambiente social devido à grande diversidade étnica, cultural que a caracteriza. Todos conhecemos a histórica situação de discriminação e desrespeito de conflitos e violências praticadas contra as minorias. Uma das formas de discriminação se oculta sob a máscara da indiferença que leva igualmente a uma ausência de solidariedade.

O primeiro valor do conjunto acima mencionado é o respeito mútuo que, segundo o texto, é central na moralidade. Por vezes, o respeito é confundido com a submissão causada pelo medo ou também pela veneração e admiração. Em ambos os casos, o respeito ocorre de maneira unilateral, ou seja, apenas uma pessoa manifesta aquele valor à outra, em razão de alguma consideração que a coloca numa posição assimétrica de julgamento. Esta relação, no entanto, não contribui para a construção de um ideal democrático de convívio social. Para que haja um efetivo o respeito mútuo este deve ser recíproco. Só então tal valor assume uma dimensão política na perspectiva da conformação de uma relação e de uma sociedade democrática.<sup>225</sup>

Dentro desse contexto, o documento lista os assuntos que precisam ser trabalhados para a evolução da formação moral. As diferenças sexuais, culturais, étnicas, de valores, de opiniões e de religião. Respeito, portanto, é devido a todo ser humano não importando sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião ou cultura; respeito a quaisquer manifestações culturais, étnicas ou religiosas; respeito ao outro e a si próprio; respeito ao dissenso para consigo e para com os outros; respeito para com os outros a partir da coordenação das próprias ações em trabalho de equipe; respeito à privacidade; respeito ao que for acordado por ambas as

---

<sup>223</sup> “Dois outros critérios nortearam a escolha dos conteúdos: a possibilidade de serem trabalhados na escola e sua relevância tanto para o ensino das diversas áreas e temas quanto para o convívio escolar” (MEC, 1997, p. 102).

<sup>224</sup> Cf. *id.* p. 101.

partes em contratos firmados. Na seqüência, procede, então, identificar ocorrências em que é atingida a dignidade da pessoa humana e o repúdio a qualquer forma de humilhação ou violência contra outrem; o apoio às formas legais de luta contra os preconceitos; a compreensão de que o lugar público é de todos e, por isso, deve ser cuidado e respeitado. A escola se insere nesse universo e deve ser respeitada e cuidada como patrimônio cultural da cidade, da região e do país.<sup>226</sup>

O que fica implícito nessas preocupações, em nossa avaliação, é o desenho de cenários conflituosos que, em seguida, devem ser trabalhados do ponto de vista ético. Percebe-se então a razão da ética ser urgência social que começa ser construída a partir da autonomia de constatação, do julgamento e avaliação do sujeito. Como observamos, é explícita a relação destas proposições com o cenário crônico de desrespeito e conflito gerados pela alimentação de diferenças sociais, culturais e econômicas, condição que se quer superar mediante o incremento da consciência e de comportamentos éticos, orientados precisamente naquele conjunto de valores acima mencionados e, em especial, no da solidariedade.

O segundo valor é a justiça, que deve ser entendida para além de sua dimensão legal<sup>227</sup>, ou seja, segundo uma projeção ética. Dessa maneira, é possível avaliar criticamente as leis, e entender, por exemplo, quando alguns são privilegiados em detrimento de muitos. Pensar eticamente a justiça significa levar em consideração dois importantes critérios: a igualdade e a equidade.

“A igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos (...) Porém, o conceito de igualdade deve ser sofisticado pelo de equidade” (MEC, 1997, p. 102). Para realizar essa tarefa é necessário ter em mente que as diferenças são inerentes à comunidade humana, e, conseqüentemente, elas se farão presentes no convívio social. Por conseguinte, praticar a justiça dentro de parâmetros éticos, ou praticá-la eticamente, significa buscar a melhor relação de proporcionalidade no sentido de se encontrar uma equidade no julgamento.

Como afirmamos anteriormente, uma das funções da ética como tema transversal deve ser, também, o do aperfeiçoamento de uma sociedade democrática. Devemos para tanto, atribuir à justiça um papel de

---

<sup>225</sup> Vale a observação dos autores: “Embora política não se confunda com ética, a primeira não deve ser contraditória com a segunda” (MEC, 1997, p. 104).

<sup>226</sup> Cf. *id.* pp. 104-105.

<sup>227</sup> É importante frisar que o texto não desconsidera a importância da dimensão legal da justiça. Ver MEC, 1997, p. 106.

destaque na vida política, pois, uma sociedade democrática encontra sua razão de ser na justiça, ou seja, no exercício concreto da cidadania por parte de todos os membros da sociedade.

Tarefa difícil que pede de todos, governantes e governados, muito discernimento e muita sensibilidade. Se um regime democrático não conseguir aproximar a sociedade do ideal de justiça, se perdurarem as tiranias (nas quais o desejo de alguns são leis e os privilégios são normais), se os direitos de cada um (baseados na equidade) não forem respeitados, a democracia terá vida curta (MEC, 1997, pp. 107-108, as observações entre parênteses são dos autores).

Em razão dessa ameaça real, o documento sugere que é necessário o tratamento de tópicos que tratem do reconhecimento de momentos em que a equidade represente justiça, e de outros em que a igualdade represente justiça; de momentos em que ocorre a injustiça para que se aprenda a repudiá-la e, ainda, momentos que sirvam para reconhecer a necessidade de leis que definam os direitos e os deveres, tanto no campo legal ampliado para a sociedade quanto no espaço das normas escolares. No interior da escola é preciso identificar e saber agir quando os direitos dos alunos não estiverem sendo respeitados bem como assumir procedimentos para desenvolver atitudes de respeito aos legítimos direitos de todas as pessoas.<sup>228</sup>

O terceiro e mais destacado valor do conjunto central proposto pelo documento é o diálogo. Reconhecido como uma prática de comunicação humana que pode ser efetivada de diversas maneiras, o diálogo representa, pelas dimensões que abrange, um dos principais elementos que compõem os objetivos da educação. O sentido dessa prática humana, ao se manifestar como leitura, olhar, audição e fala, participa interagindo com as mensagens das mais diversas manifestações culturais.

O diálogo é uma estratégia que intervém num dos cenários que acompanham o homem ao longo da história da humanidade: o seu comportamento agressivo. Existem, segundo os autores do documento, duas posições sobre essa característica do ser humano. A primeira entende essa característica como um traço natural do ser humano. A segunda afirma que a agressividade é causada por fatores sociais. Segundo o texto,

há, certamente, verdades nas duas posições. De fato, é ter uma visão demasiadamente romântica do homem pensar que sua inclinação natural o leva necessariamente a ter simpatia pelos outros homens e a solidarizar-se com eles. Tendências agressivas existem. Mas não são as únicas. Verificam-se também tendências inatas para a compaixão, para a simpatia, para a reciprocidade (MEC, 1997, p. 109).

A linha assumida pelos parâmetros é a de não se ter uma visão naturalista do homem, mas pensar suas atitudes agressivas a partir dos diferentes contextos e nexos sociais em que vive.<sup>229</sup>

---

<sup>228</sup> Cf. *id.* p. 108.

<sup>229</sup> Cf. *id.* p. 109.

Para uma valorização do diálogo, como componente básico da democracia, assim como do próprio conflito, algumas atitudes podem ser trabalhadas. A primeira é o constante recurso ao diálogo para a solução de conflitos. Segue-se o aprendizado do trabalho em equipe; o estímulo a ouvir o que está sendo dito; desenvolver o hábito de formular perguntas que permitam entender melhor a comunicação com o outro; ensinar o sujeito a expressar adequadamente suas idéias, de forma clara e precisa, para que os outros possam entendê-lo corretamente; e também, estimular a predisposição tanto para ouvir idéias e opiniões alheias, quanto para rever as suas próprias.<sup>230</sup> Nestas proposições mais uma vez fica claro que o conflito é um componente inerente do processo de aparecimento da ética.

Outro valor enunciado é o da solidariedade, que deve ser entendida como generosidade, ou seja, a capacidade de “doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente” (MEC, 1997, p. 111). Se tal virtude fosse cultivada pela maioria, não haveria a necessidade de se pensar em justiça.

É importante observar que a solidariedade humana possui várias traduções, mas aquela que deve ser destacada, para os interesses do contexto dos temas transversais, refere-se ao exercício da cidadania, ou seja, à participação na vida política. Esta atitude

não se traduz apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos, embora tal defesa seja legítima, mas passa necessariamente pela solidariedade, por exemplo, atuar contra injustiças ou injúrias que outros estejam sofrendo. É pelo menos o que se espera para que a democracia seja um regime político humanizado e não mera máquina burocrática (MEC, 1997, p. 112).

Para se chegar a essa condição, os seguintes aspectos precisam ser trabalhados: o sujeito deve poder identificar situações em que a solidariedade é necessária; atuar de maneira solidária no cotidiano e em ocasiões extraordinárias, como por exemplo, calamidades públicas; participar na resolução de questões pertinentes à comunidade local, a partir de diversas formas de ajuda mútua; aprender a lidar com primeiros socorros; saber como acessar e utilizar os serviços públicos de saúde, corpo de bombeiros e polícia; possuir a sensibilidade para ajudar os outros quando possível e necessário.<sup>231</sup>

O assunto seguinte a ser abordado, alude aos critérios de avaliação necessários, como garantia do essencial que necessita ser aprendido para possibilitar que haja uma construção de conhecimentos que permitam ao aluno ações reguladas por princípios da ética democrática.<sup>232</sup> As avaliações “também deverão informar o aluno sobre seus avanços e suas dificuldades e orientar os investimentos que ele deverá fazer no

---

<sup>230</sup> Cf. *id.* pp. 110-111.

<sup>231</sup> Cf. *id.* pp. 112-113.

seu processo de aprendizagem” (MEC, 1997, p. 115); que, no entanto, não poderão, em hipótese alguma, ser percebidos como índices de qualificação moral.<sup>233</sup>

Para essa tarefa espera-se, primeiramente que o aluno aprenda a perceber e respeitar os diferentes pontos de vista que existem nas situações de convívio grupal, pois é nesses momentos que surgem as oportunidades de permutar idéias, opiniões e desejos diferentes, igualmente formas distintas de aprender coisas novas. Tal exercício promove o diálogo como ferramenta de comunicação para a exposição de opiniões e idéias, favorecendo, assim, uma melhor compreensão nas situações de debate e durante a solução de problemas. Espera-se também que o aluno desenvolva a capacidade de se colocar na situação do outro para, desta forma, poder tornar mais flexíveis seus posicionamentos frente a situações complexas. Espera-se ainda que o aluno busque, encontre e aceite a solução mais justa, em termos éticos, em situações de conflito que exigem uma tomada de decisão. Agir de maneira participativa é outra expectativa, no sentido de colaborar em questões sociais que envolvem o futuro da espécie humana num planeta mais saudável nas próximas gerações. Este tipo de atitude é uma maneira de respeitar o outro, ainda que desconhecido e distante. Busca-se conhecer e entender os limites da escola, assim como saber quem os delimitou e quais as razões, para poder estar entendendo o funcionamento das regras como ferramentas de organização coletiva que devem assegurar a justiça e a democracia. Objetiva-se também que o aluno, com a ajuda do professor participe dos processos de construção coletiva, propondo, avaliando e acatando regras para o aperfeiçoamento do convívio da classe e da escola. Desenvolver a capacidade de realizar, em equipe, tarefas planejadas coletivamente, possibilitando uma participação responsável e colaboradora, que respeite a opinião dos outros, aceite sugestões e saiba colocar seus pontos de vista tendo como referência o objetivo do grupo. E, finalmente, se deseja que o aluno detecte, reconheça e avalie, a partir da idéia de justiça, as diferentes formas de discriminação e injustiça dentro e fora da escola.<sup>234</sup>

---

<sup>232</sup> Cf. *id.* p. 115.

<sup>233</sup> Cf. *id.* p. 115.

<sup>234</sup> Cf. *id.* pp. 116-117. É importante destacar que o texto permite a ajuda do professor em alguns debates.

O próximo ponto a ser abordado refere-se às orientações didáticas, que enquanto diretrizes gerais, ou guia de atitudes frente a determinadas questões sociais devem ser trabalhadas na escola obedecendo ao princípio de que a formação moral é construída a partir das experiências de vida.<sup>235</sup>

O primeiro assunto está relacionado ao respeito mútuo no convívio interno na escola pública, espaço rico de relacionamentos caracterizados pela diversidade étnica, cultural, social e econômica. Segundo o documento, este lugar é, para muitos alunos o primeiro momento em que compartilham a oportunidade de uma convivência tão generosa em número de pessoas diferentes, podendo também significar uma oportunidade de se dispensar uma atenção diferenciada a muitos desses alunos. Em razão dessas características, pode-se concluir que o cenário é privilegiado para o aprendizado da dignidade e do respeito para com a singularidade de cada indivíduo, estimulando a “consciência e força para se indignarem quando acontecer de serem desrespeitadas na vida cotidiana” (MEC, 1997, p. 120).

É comum os alunos, quando entram no ambiente escolar, já chegarem carregados de pequenas ou grandes distorções de avaliação quanto aos outros, que podem se traduzir em atitudes discriminatórias ou desrespeitosas. O encaminhamento mais adequado para estas situações não é, no entanto, a punição, mas sim levar o aluno a pensar e a refletir sobre suas atitudes, já que as diferenças existem, mas não devem representar uma escala de valores segundo a qual determinadas características humanas ou condições sociais e econômicas sejam melhores que outras. As diferenças não devem implicar em atitudes discriminatórias. A intervenção e o posicionamento do professor devem ser firmes, deixando claro que a dignidade do ser humano não é questão de opinião, mas se constitui no princípio ético fundamental para o convívio democrático.<sup>236</sup> Uma postura nesse sentido pode se iniciar pelo tratamento respeitoso que os alunos recebem de professores e funcionários.<sup>237</sup>

Espera-se com estas atitudes<sup>238</sup> que ocorra, além de uma compreensão e valorização da dignidade humana, uma igual condição para o respeito mútuo; “o aluno deve sentir-se respeitado e também sentir que

---

<sup>235</sup> Cabe uma observação com relação à abordagem desta parte do documento, no sentido de esclarecer que não iremos citar os exemplos mencionados no documento, concentrando nossa atenção nas orientações e definições fornecidas.

<sup>236</sup> O professor deve agir, conseqüentemente, com coerência no convívio escolar, tendo atitudes igualmente de respeito à dignidade humana (Cf. p. 120).

<sup>237</sup> Cf. *id.* pp. 119-120.

<sup>238</sup> O documento chama a atenção também para o fato de que, “ao lado da garantia de convivência respeitosa geral, devem ser sublinhados três objetivos específicos e bem particulares da escola: garantir a aprendizagem, o convívio em grandes grupos e zelo pelas dependências” (MEC, 1997, p. 121).

dele exigem respeito. O convívio respeitoso na escola é a melhor experiência moral que o aluno pode viver” (MEC, 1997, p. 121).

O documento comenta que a participação e a conduta do professor nesse processo é fundamental, pois o mesmo serve de modelo, não apenas para ser copiado, mas para demonstrar na prática o que, em muitos casos, é visto apenas em teoria. O texto acrescenta ainda que os bons modelos não são suficientes para uma educação moral eficiente, pois se deve igualmente levar em alta consideração o relacionamento entre os alunos. E dentre os vários tipos de relacionamento o que melhor corrobora os objetivos da educação ética é o da cooperação.<sup>239</sup>

Esta forma de relação pode ser desenvolvida a partir da atribuição de trabalhos em equipe, pois “trabalhando em grupo na sala de aula, as crianças – que se concebem como iguais entre si – aprendem paulatinamente a fazer contratos, a honrar a palavra empenhada, a comprometer-se na elaboração de projetos coletivos, a estabelecer relações de reciprocidade” (MEC, 1997, p. 123). Neste processo, a presença do professor é importante visto que ele é a pessoa que deve explicar as regras da relação de cooperação.<sup>240</sup>

Um outro componente chamado de onipresente são os meios de comunicação. Por envolverem e participarem da vida de todas as pessoas, o conteúdo transmitido por esses veículos nem sempre estão voltados para os valores acima mencionados, situação que precisa ser trabalhada no sentido de esclarecer o aluno e fazê-lo refletir sobre situações e valores que contradizem as condições de dignidade e respeito mútuo.<sup>241</sup>

A segunda orientação didática refere-se ao ensino e à aprendizagem do conceito de justiça no convívio escolar, no sentido da escola tornar-se uma sociedade justa. Inicialmente, parte-se do pressuposto de que é preciso desenvolver esse conceito num processo do qual é excluído qualquer vestígio de autoritarismo e mandonismo, visto que qualquer sentido de justiça, desenvolvido a partir dessas referências, conduz a uma

---

<sup>239</sup> Cf. *id.* p. 123.

<sup>240</sup> Do qual todos devem participar, opinar, perguntar, ouvir, ajudar.

<sup>241</sup> Na continuação, o documento cita as aulas de História, Geografia, Língua Portuguesa, meio Ambiente, Orientação Sexual e Educação Física como campos em que se pode praticar o exercício de identificação de situações que envolvem a diversidade e o preconceito ou desrespeito, como em muitos casos esta é tratada e como se devem identificar essas situações e de que maneira agir de forma a preservar a dignidade e o respeito mútuo. Ver MEC, 1997, pp. 124-125.

forma heterônoma de assimilação daquela idéia.<sup>242</sup> “Pelo contrário, vivendo situações nas quais os critérios de justiça sejam aplicados, tomam consciência deles, assimilam-nos e os tornam seus” (MEC, 1997, p. 126). Assim sendo, para a consecução dessa tarefa urge permitir a participação reflexiva em cenários nos quais a “igualdade se impõe como representante daquilo que é justo”, e outros cenários nos quais “as condições diferenciadas de uns e outros determinam a equidade como representante daquilo que é justo” (MEC, 1997, p. 127); para que, desta maneira, a criança ou o sujeito possa aprimorar e aguçar a concepção de justiça que está construindo.<sup>243</sup>

Dentro desse contexto do relacionamento entre aluno e professor, alguns tópicos devem ser observados. O primeiro diz respeito às normas de conduta dos alunos. Elas devem ser claras; têm que conter direitos e deveres; precisam ser de conhecimento de todos; deve haver uma justificação e uma discussão das normas para seu melhor entendimento; necessitam conter os deveres e igualmente os direitos. O segundo refere-se à avaliação que deve ser justa, assim como os critérios e indicadores; os instrumentos de avaliação precisam ser claros e necessitam de uma razão convincente que justifique a sua aplicação. O terceiro ponto alude às sanções que devem ser justas<sup>244</sup>, proporcionais à infração, buscando punir apenas os verdadeiros culpados. E o último ponto diz a respeito à sensibilidade moral<sup>245</sup> que pode ser afetada em virtude de injustiças que podem ser praticadas de diversas maneiras, ou seja, há aquelas que ocorrem ao ser privilegiado alguém em detrimento de outrem, e outras que se referem ao não reconhecimento de competência, valor ou esforço do sujeito; além daquela inerente à falta de confiança não justificada. Todas, segundo o documento, levam ao sentimento de injustiça ou mesmo de desprezo do valor da justiça.<sup>246</sup>

A terceira orientação didática versa sobre o diálogo, que precisa ser cultivado no sentido da cooperação. Para tanto, “é preciso saber ouvir e saber expressar-se. Em outras palavras, é preciso saber dialogar” (MEC, 1997, p. 130). Nesse sentido, a relação professor-aluno necessita ser clara, objetiva e

---

<sup>242</sup> Os autores comentam que as crianças até os oito anos de idade são muito sensíveis às expressões de justiça. A partir dessa idade, em média, elas “começam a questionar injustiças e a revoltar-se contra elas” (MEC, 1997, p. 126).

<sup>243</sup> Cf. *id.* p. 127.

<sup>244</sup> O documento comenta que as melhores formas de punição, ou as mais justas são as chamadas “sanções de reciprocidade”, que podem ser demonstradas no exemplo de “como punir as pessoas que picham paredes e monumentos? Colocando-as na prisão ou obrigando-as a limpar o que fizeram e até outras pichações? A segunda é a melhor: assim as pessoas tomam consciência das dimensões e conseqüências de seus atos. E reparam o que fizeram, restabelecendo o equilíbrio” (MEC, 1997, p. 128).

<sup>245</sup> Que segundo os autores é igual entre crianças, adolescentes e adultos. Ver MEC, 1997, p. 128.

transparente e deve-se exigir dos alunos uma postura similar. O diálogo deve servir igualmente para a solução de conflitos. Todos têm o direito e o dever de ouvir e serem ouvidos, isso é um ponto fundamental na afirmação da dignidade.<sup>247</sup> Em síntese,

o diálogo somente é possível quando as pessoas envolvidas se respeitam mutuamente. O objetivo do diálogo, em situações de conflito, é encontrar a solução justa, ou seja, evitar que se imponha a lei do mais forte, fazer com que os direitos de cada um sejam respeitados (MEC, 1997, p. 130).

As últimas orientações didáticas referem-se à solidariedade, valor que está interligado aos anteriores porquanto é movido pelo ideal da dignidade, reforçado pelo respeito mútuo, dirigido pelo senso de justiça e enriquecido pelo diálogo.<sup>248</sup>

É importante destacar, dentro desse contexto, uma definição de moral que o documento oferece, justamente no momento em que se encerram as orientações para o ensino da Ética como tema transversal. Segundo o documento, “a moral (e isto vale para todo domínio intelectual) não é uma somatória de regras e valores. Antes é um sistema dentro do qual os diversos elementos estão interrelacionados”<sup>249</sup> (MEC, 1997, p. 131).

Finalmente, e voltando aos encaminhamentos didáticos para a solidariedade, o documento sugere que não se incentive a competição, mas a ajuda mútua. Fora da escola, na comunidade, é importante o aluno adquirir conhecimentos para poder atuar em casos de necessidade de socorro. Nesse sentido, a escola necessita estar atenta para a transmissão de conhecimentos práticos que possam ser úteis em cenários fora dela, reforçando, desta maneira a própria formação escolar e a cidadania.<sup>250</sup>

Trataremos na seqüência da Ética como tema transversal na perspectiva dos dois modelos expostos, nos dois capítulos iniciais.

---

<sup>246</sup> Na continuação do documento os autores citam as matérias de História e Geografia como aquelas que comportam os maiores conteúdos para o estudo da justiça. Ver MEC, 1997, pp. 129-130.

<sup>247</sup> Os autores sugerem as matérias de Língua Portuguesa e Matemática como as que melhores condições oferecem para o trabalho com o diálogo. “A área de Língua portuguesa, na medida em que trabalha com a linguagem oral e com os procedimentos de fala e escuta ativa (...) Quanto à Matemática, ela serve para revelar o valor da demonstração: explicitação do caminho e precisão do raciocínio, do encadeamento dos argumentos” (MEC, 1997, p. 131).

<sup>248</sup> Cf. *id.* p. 132.

<sup>249</sup> Na continuação, os autores exemplificam: “Ao se enfatizar a dignidade do ser humano, realça-se a necessidade de se fazer justiça, de se respeitarem direitos, o que implica o respeito mútuo. Ao se falar de justiça, de direitos, fala-se de igualdade e, portanto, de dignidade. Ao se incentivar o respeito mútuo, incentiva-se o diálogo. E assim por diante” (MEC, 1997, pp. 131-132).

<sup>250</sup> Cf. *id.* pp. 132-133.



## **CAPÍTULO QUARTO**

### **A QUESTÃO DO CONFLITO MORAL E DA MORAL COMO CONFLITO NOS MODELOS**

#### **EXPOSTOS E NA ÉTICA TRANSVERSAL DOS PCNs**

#### **4.1 – Observações preliminares**

Antes de analisarmos a ética como tema transversal à luz dos modelos propostos por Josep Maria Puig e por Henrique C. de Lima Vaz, consideramos importante assinalar que nosso objetivo neste capítulo é reforçar o conhecimento das posições e proposições dos três modelos visitados, para, no segundo momento, analisarmos o *conflito ético* na Ética filosófica de Vaz e a *moral como conflito* no modelo de Puig e na Ética como tema transversal. O ponto de chegada de nossa trajetória é o esclarecimento desses temas, ampliando-os suficientemente para a compreensão da natureza da distinção entre ambos os tipos de abordagem sobre o conflito e sua gestão no campo da Ética. Para este propósito, selecionamos alguns assuntos que em nossa avaliação são os mais importantes, por se relacionarem a conceitos e posturas que norteiam o pensamento dos autores e dos PCNs, e também por serem igualmente relevantes na estrutura dos modelos examinados. Nesse sentido, o primeiro tópico que vamos focar é o que fornece o cenário para o ensino da ética nos PCNs.: a transversalidade.

#### **4.2 – A Ética transversal na perspectiva dos dois modelos expostos**

A transversalidade, como foi visto, é uma proposta de tratamento de temas sociais dentro dos currículos escolares, no sentido de contemplá-los na sua complexidade, sem restringi-los à abordagem de uma única área do conhecimento. Segundo seus autores, “quanto à questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural” (MEC, 1997, p. 58). A opção por essa proposta funda-se no descompasso entre o compromisso curricular de formar cidadãos críticos, autônomos e atuantes. Para alcançar este objetivo exige-se um aprofundamento dos “pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos” (MEC, 1997, p. 57). O lugar em que devem

ocorrer essas transformações é a escola, espaço apropriado para a informação, formação e inserção do aluno na sociedade através da aprendizagem.

a escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres (MEC, 1997, p. 45).

Nesse cenário, o papel do professor é o de um profissional e cidadão sempre atualizado e consciente da complexidade e provisoriedade do conhecimento, pronto para intervir a favor da aprendizagem do aluno e munido de práticas pedagógicas não convencionais e cada vez mais interativas.<sup>251</sup> O contexto ampliado no qual se dão essas ações e transformações é o da democracia como sistema político, sociedade e espaço escolar.

Nesse ambiente, portanto, a Ética deve ser entendida como um tema social, que é utilizado como um instrumento didático, em busca do aperfeiçoamento da cidadania e da democracia. A Ética assenta sobre princípios e não mandamentos, pois deve se manter indefinidamente na tarefa de pensar, refletir e construir. O mecanismo a ser utilizado para sua efetivação é o da educação moral, conduzida pela ciência psicológica, por ser considerada a mais adequada em virtude dela permitir o esclarecimento do processo de legitimação de valores e regras morais, mediante a conduta racional e afetiva. Do mesmo modo, a psicologia permite a compreensão da conduta humana, condição necessária, segundo o documento, para o aperfeiçoamento da cidadania. Como dissemos, o local onde o sujeito adquire essa educação moral é a escola, enquanto espaço onde ocorre a formação moral autônoma do sujeito.

Examinando esse modelo à luz da teoria de Josep Maria Puig<sup>252</sup>, constata-se uma afinidade que podemos localizar inicialmente<sup>253</sup> na assertiva deste autor quando afirma que

consideramos as atividades de educação moral como transversais porque, mesmo tratando-se de temas complexos e de enorme repercussão pessoal e social, não estão contemplados como áreas ou disciplinas nos projetos curriculares. São abordados de modo multidisciplinar por todo o professorado das escolas ou pela maioria. De acordo com tudo isso pretendemos que a

---

<sup>251</sup> Os PCNs, criticam as várias pedagogias que formaram a tradição pedagógica brasileira, particularmente a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia construtivista, daí seus autores considerarem sua proposta inovadora. Ver, MEC, 1997, pp. 38-44.

<sup>252</sup> Para esta parte do trabalho estaremos utilizando principalmente a obra *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*.

<sup>253</sup> Queremos observar que neste capítulo vamos rememorar alguns dos principais tópicos do pensamento de Puig para, em seguida, apontar as identidades ou semelhanças com a Ética proposta nos PCNs.

educação moral seja abordada transversalmente e com metodologias específicas (PUIG, 1998b, p. 30).

Para Puig, a moralidade ou educação moral<sup>254</sup> é um processo de constante reflexão pessoal, integrado com todas as capacidades humanas<sup>255</sup>, que deve ajudar na análise e crítica do cotidiano, das normas sociais e morais que lhe são inerentes. Deve igualmente permitir, enquanto esta moralidade é construída, a busca e definição de formas mais justas e adequadas de convivência e uma coerência entre os hábitos e condutas, para um reforço cada vez maior de valores como a justiça, a solidariedade e a cooperação com os outros.<sup>256</sup> Esta condição possui validade apenas se prevalecer a autonomia, excluindo, assim, quaisquer imposições de caráter heterônomo. Neste sentido, a educação moral é um lugar de emancipação e de mudança que, dessa maneira, permite a transformação pessoal e coletiva. É também um local de entendimento e criatividade coletiva a partir do diálogo. “A educação moral e a socialização são dois aspectos da educação em busca de equilíbrio. A formação humana requer adaptação, mas quer também romper com esta” (PUIG, 1998b, p. 18).

A justificativa para esta educação ocorre em razão do “desaparecimento das certezas absolutas e a coexistência de diferentes modelos de vida presentes nas sociedades abertas e plurais, que geraram a modernidade” (PUIG, 1998b, p. 16), condição social complexa, que exige a necessidade urgente de um novo tipo de educação moral, na qual cada indivíduo deve se esforçar para construir seus critérios morais próprios,

raciocinados, solidários e não sujeitos a exigências heterônomas. Em caso contrário, será fácil ver-se imerso em uma existência desencantada e desordenada. A ausência de princípios e normas pessoais que dêem sentido e orientação à própria existência é uma importante fonte de mal-estar. Em síntese, a melhor maneira de viver parece ser aquela em que o sujeito decide voluntária e racionalmente como viver (PUIG, 1998b, p 16).

Neste sentido, o que o autor propõe de maneira ampliada é o aperfeiçoamento da democracia, a partir da construção de um tipo de moralidade individual, baseada na melhoria da prática de hábitos de relacionamento social. A democracia, além de ser um valor moral, é igualmente um campo de ação dialógica que permite um melhor enfrentamento dos conflitos de valor, ou conflitos morais, condição que a torna um procedimento de forte conteúdo moral.<sup>257</sup>

---

<sup>254</sup> Cf. 1998a, pp. 23-31.

<sup>255</sup> Cf. 1998b, p.16.

<sup>256</sup> Cf. *id.* p.15.

<sup>257</sup> Cf. *id.* p. 17.

O modelo de Ética para a realização desses objetivos não deve, em primeiro lugar, aceitar modelos nos quais preponderam concepções absolutas de valores pois, para o autor, eles pressupõem algum poder autoritário que rege a vida pessoal e social do sujeito, tornando suas condutas indiscutíveis e imodificáveis<sup>258</sup> dispensando a participação do sujeito. Não pode igualmente aceitar modelos que pregam uma concepção relativista, derivada da

convicção de que o acordo, em um tema como o dos valores, é uma questão simplesmente eventual, já que não há nenhuma opção de valor preferível em si mesma às demais, mas sim valorar algo é tomar uma decisão baseada em critérios totalmente subjetivos (PUIG, 1998b, p. 19).

Assim, a nova proposta de Ética deve obedecer à formulação do que o autor chama de gradação de concretização de valores, formada a partir de critérios úteis para guiar e normatizar a vida cotidiana do indivíduo e da sociedade.<sup>259</sup> Esta escala começa com a necessidade de se assumir uma postura crítica frente aos valores que compõem a realidade do sujeito, para assim poder submetê-los a uma análise mais criteriosa quanto à sua validade com relação ao que ele considera mais justo. Em seguida, deve-se dar mais importância à alteridade no sentido de permitir que os outros e seus valores sejam respeitados, ou seja, “obriga-nos a afirmar a necessidade de sair de nós mesmos para estabelecer uma relação ótima com os demais, tanto no nível interindividual como no coletivo” (PUIG, 1998b, p. 21). Postula-se, portanto, um sujeito que tenha uma postura cada vez mais baseada na justiça e na solidariedade.

Desta descrição de justificativas, pressupostos e sugestões podemos concluir que existe, como já afirmamos, uma afinidade entre a Ética transversal contida nos PCNs e o modelo de moralidade construída, proposta por Puig. Esta analogia aparece inicialmente na aceitação de ambas as propostas da necessidade de um novo modelo ético que faça frente às transformações pelas quais passa a sociedade atual. Um e outro concordam que os modelos éticos elaborados desde a antiguidade clássica são importantes, possuem lições relevantes, mas foram superados pela dinâmica de transformação social, política, econômica e cultural dos últimos anos.<sup>260</sup> Ambas nomeiam este período de avanço da modernidade.<sup>261</sup> Outro momento de

---

<sup>258</sup> Cf. *id.* p. 19. Essas práticas são transmitidas a partir de instruções, convencimentos, inserções, doutrinosos ou coerções, o que para o autor não é nem útil nem oportuno.

<sup>259</sup> Cf. *id.* p. 21.

<sup>260</sup> Dinâmica ligada ao processo de globalização que se intensificava nos anos 90', década em que foram escritos os textos a que nos reportamos.

<sup>261</sup> Não há nos textos referidos muitos pormenores sobre a questão da modernidade, a não ser um rápido comentário de Puig quando trata da importância da comunidade. Para ele, a modernidade é, “sobretudo a construção de sujeitos e comunidade capazes de atuar de acordo com critérios maioridade” (PUIG, 1998b, p.

convergência refere-se à necessidade e sugestão de uma nova abordagem da Ética na escola. Tradicionalmente era levada a efeito como disciplina isolada dos demais conteúdos curriculares, condição que a isolava das outras matérias a serem ministradas de acordo com diversas pedagogias sempre insuficientes. Tal constatação justifica a abordagem transversal da Ética, pois, segundo Puig, e os autores dos PCNs, esse assunto está contido em todas as disciplinas da grade curricular, sendo, portanto, possível e necessária a transversalidade no tratamento desse tema.

A Ética para ambos os modelos é notadamente um tema e um valor social, sendo que nos PCNs chega a ser uma urgência social.<sup>262</sup> Uma justificativa para isso pode ser encontrada na afirmação do professor Ulisses Ferreira de Araújo<sup>263</sup> quando comenta que

a temática da moralidade e de uma construção de valores pessoais socialmente justificados, não tem sido muito valorizada em nossa sociedade e até mesmo na estrutura de nossas escolas. Claro que de maneira indireta consciente ou inconsciente, as escolas trabalham valores com seus alunos, mas isso vem sendo feito de forma desarticulada, incipiente e baseando-se na verdade, nos valores e na moralidade de cada grupo, professor ou professora. Isso se torna perigoso quando pensamos que os valores de um grupo ou de um determinado professor podem não estar de acordo com os interesses gerais da sociedade (PUIG, 1998b, p.8).

Puig e os autores dos PCNs, também concordam que a filosofia como área do conhecimento forneceu inúmeras contribuições relevantes, mas que para a atualidade não são mais suficientes e, tanto um quanto o outro, elegeram a ciência psicológica como campo do conhecimento capaz de fornecer à Ética elementos epistemológicos para uma análise científica e social, construtiva e comportamental. Nesse cenário, a moralidade é um processo de construção individual e autônomo, voltado para ações individuais e sociais, que devem partir de uma reflexão crítica racional e afetiva<sup>264</sup>, tendo sempre em vista a possibilidade de desconstruir, mudar ou eliminar os valores daquele momento em função das necessidades de uma justiça ou adaptação social. Desta maneira, consideramos que ambas se caracterizam por um tipo de Ética ou moralidade em movimento, voltada para a participação e o enfrentamento dos desafios das transformações

---

145). Nesse sentido, aceitamos as pequenas observações que aparecem nos textos sem debater o assunto, matéria que extrapolaria os interesses de nosso trabalho.

<sup>262</sup> Cf. MEC. 1997, pp. 30-31.

<sup>263</sup> O professor Araújo é o prefaciador da obra *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal* de Josep Maria Puig, e concorda com as posições deste autor afirmando que com a introdução dos PCNs, o livro de Puig será fundamental pois “ele aponta caminhos não só teóricos mas também práticos, apresentando métodos e técnicas que permitem a instrumentalização dos professores e professoras que decidam integrar os chamados temas transversais, como a ética, às disciplinas tradicionais” (PUIG, 1998b, p.9).

<sup>264</sup> A racionalidade aparece em Puig e nos PCNs e a afetividade é relevada no primeiro como sensibilidade moral.

atuais, buscando renovação e novas referências de valores e atitudes, sempre com base num procedimento dialógico.

O diálogo, aliás, é outro valor que ocupa um lugar de destaque em ambos os modelos. Ele está vinculado à comunicação como instrumento para a aproximação e entendimento das pessoas, fato que favorece a construção da autonomia do sujeito e o capacita para o enfrentamento de dilemas morais.<sup>265</sup>

Além dos aspectos já mencionados, merece destaque ainda a afetividade na Ética transversal e, seu correlato, a sensibilidade (moral) em Puig. A relevância desse tópico reside no fato de sua presença no processo de construção da moralidade ou legitimação de valores. O sujeito tem a possibilidade de poder, sem racionalizar, identificar a partir da mobilização dos sentimentos o sofrimento alheio ou uma situação desagradável, e buscar uma solução desejável. Nesse nível se estabelece uma relação entre o respeito ao próximo e o auto-respeito nos projetos de vida e de felicidade.<sup>266</sup>

Podemos encontrar outras semelhanças entre os referidos modelos no que tange os princípios ou critérios para a construção de uma vida pessoal e coletiva justa. No essencial, porém, temos a necessidade da reflexão crítica, que nos PCNs equivale ao item racionalidade da composição racionalidade-afetividade; o respeito à alteridade, representado na justiça e solidariedade, e, finalmente, a coincidência nos princípios que regem a Constituição do país.

Constatamos que a analogia entre ambos os modelos se inicia desde a primeira necessidade acima citada e continua na escolha dos valores justiça e solidariedade, que são considerados temas morais e compõem, como vimos nos PCNs, o conjunto central de valores<sup>267</sup>. A mais relevante semelhança, no entanto, consiste na constatação de que é na constituição do país que se materializam aqueles valores. A escolha da Lei máxima como referência moral deve-se em primeiro lugar, ao fato de ela ser um documento que atinge a todos os habitantes do território nacional; em segundo lugar, porque sua elaboração foi feita a partir de eleições democráticas da assembléia constituinte; em terceiro lugar, por incorporar os fundamentos do estado de direito, base para uma democracia participativa de um país; em quarto, porque tais fundamentos permitem a construção de uma sociedade livre, justa e solidária que pretende garantir o desenvolvimento, o fim das

---

<sup>265</sup> Segundo Puig, “trata-se de apreciar o diálogo como um dos valores essenciais para a educação moral e para a participação democrática. Entendemos que deve ser assim porque tanto o juízo moral como a compreensão e a autoregulação compartilham uma natureza dialógica comum, consequência da mesma dialogicidade da consciência moral autônoma” (PUIG, 1998b, p. 26).

<sup>266</sup> Cf. PUIG, 1998a, pp. 168-170; MEC, 1997, pp. 75-80.

desigualdades sociais, dos preconceitos das discriminações de todos os tipos. Embora o teor de uma constituição, particularmente como a brasileira, representar um conjunto de intenções e metas<sup>268</sup>, o posicionamento permite outra importante analogia no que se refere ao aperfeiçoamento e alargamento do conceito de cidadania, assim como o de democracia. Em Puig, esses são valores morais universalmente desejáveis, que estão contidos no que ele chama de perspectiva macroética ou pública, composta pela justiça, liberdade, igualdade, solidariedade, benevolência, tolerância, respeito, participação, compreensão e cooperação; valores inseridos dentro de uma constituição democrática, e que devem compor o currículo de uma educação moral.<sup>269</sup> Nos PCNs os mesmos valores integram o que o documento chama de núcleo moral da sociedade.<sup>270</sup> É justamente neste ponto que outra semelhança se manifesta claramente: ambos concordam que a Ética não deve se basear em modelos que afirmam valores abstratos absolutos, mas permanecer abertos ao entendimento de que os princípios e valores são históricos e, nesse sentido, sujeitos ao permanente processo de tematização, construção e superação conforme as circunstâncias o exigirem.<sup>271</sup>

Sob a perspectiva do modelo sugerido por Josep Maria Puig, estas parecem ser as principais homologias em relação à Ética transversal proposta nos PCNs. Nosso próximo passo é analisar estas homologias à luz do modelo de Ética filosófica elaborada por Henrique C. de Lima Vaz.

A constatação inicial, bastante aparente, das semelhanças entre o modelo ético de Puig e o dos PCNs., contrasta com as diferenças que estes dois modelos apresentam em relação ao de Lima Vaz. Confirma isso a já citada recusa, por insuficiência, da filosofia, como ciência capaz de permitir a formação da moralidade. O modelo transversal “não se preocupa em apresentar o que é o Bem e o que é o Mal, mas as várias opções de pensamento ético, para que os alunos os conheçam e reflitam sobre eles. E, se for o caso, que escolham o seu”, embora essa escolha não seja, por si só, “suficiente para tornar desejáveis as regras aprendidas e pensadas”, pois, nem sempre “excelentes argumentos racionais fazem vibrar a corda da sensibilidade afetiva” (MEC, 1997, pp. 91-92). Puig é ainda mais específico nas suas críticas às contribuições

---

<sup>267</sup> Composto pelo Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade. Ver, MEC, 1997, pp. 101-113.

<sup>268</sup> Na apresentação dos temas transversais podemos constatar isso na seguinte afirmação: “longe de serem expressão de realidades vigentes, correspondem muito mais a metas, a grandes objetivos a serem alcançados. Sabe-se da distância entre leis e sua aplicação, e da distância entre aquelas e a consciência e a prática dos direitos por parte dos cidadãos” (MEC, 1997, p. 19).

<sup>269</sup> Cf. 1998b, p. 26.

<sup>270</sup> Cf. MEC, 1997, p. 71.

<sup>271</sup> Cf. MEC, 1997, pp. 70-72; Puig, 1998b, pp. 18-19.

da filosofia, centrando-as no denominado neo-aristotelismo<sup>272</sup>, que para ele possui uma pretensão de neutralidade e de formulação de propostas éticas vazias de conteúdo valorativo.

em concreto, as posturas filosóficas neo-aristotélicas (...) criticam o programa racionalista, universalista e liberal das éticas e da política da modernidade. De seu ponto de vista, a modernidade perdeu a noção de virtude, a noção de uma maneira adequada de ser: um sujeito justo e prudente. Além, disso, esqueceu a maneira adequada para se chegar a ser desta forma: o laborioso processo de aquisição de hábitos virtuosos (PUIG, 1998a, p.64).<sup>273</sup>

Nesse contexto, a concepção de Puig possui uma visão teleológica da natureza humana: “o que permite julgar algo como bom ou mau é o conhecimento do fim a que se aspira. Não faz sentido discutir moralidade, no juízo dessas propostas, se perdermos ou ignorarmos a finalidade” (PUIG. 1998a, p.64). A imposição externa das finalidades leva a uma condição de vinculação entre virtude e submissão. “A virtude supõe nessas posições, a aceitação de critérios que não foram criados pela própria pessoa e a obrigatoriedade ao exercício e à prática desses critérios externos. Assim, exige-se o domínio da vontade sobre os desejos” (PUIG. 1998a, p.64).

Antes de iniciarmos nossas observações a respeito das colocações acima sob a ótica do modelo de Vaz, é preciso alertar que nas obras deste autor, não encontramos menções diretas aos modelos propostos por Puig ou pelos PCNs. Isso não impede que sejam estabelecidas relações de aproximação e distanciamento entre os modelos que são objeto de nossa análise.

Inicialmente, podemos destacar que quando ocorre o deslocamento da Ética do campo filosófico para os da psicologia, biologia, sociologia, dentre outras ciências, se pretende, segundo Vaz, “retirar qualquer validade ao problema ético e confiar a conduta da vida humana a técnicas controláveis de comportamento e previsão” (VAZ, 2000b, p. 241). A opção do autor de buscar subsídios na Ética clássica para a elaboração de sua Ética filosófica e a reflexão sobre problemas atuais reside, como justifica, não em uma nostalgia ou em um anacronismo histórico, mas na

pressuposição de uma relação constitutiva do ser humano a uma instância racional, em si mesma trans-histórica, mas normativa de todo agir histórico: a instância de um Bem transcendente. Essa instância permanece como uma invariante conceptual na variação dos tempos e lugares. Vivida e pensada em diferentes formas históricas, ela assegura a identidade da vida ética como constitutiva da vida propriamente humana onde quer que se manifeste, e

---

<sup>272</sup> Advertimos que não estamos denominando as posições de Vaz de neo-aristotélicas, e nem ele assim se autodenomina. Apenas entendemos que as idéias deste autor, segundo suas próprias observações ao longo de sua obra buscam em Aristóteles uma referência fundamental para a elaboração de sua Ética filosófica, condição que, avaliamos, o aproxima do chamado neo-aristotelismo.

<sup>273</sup> Continuando: “Além disso, esqueceu a maneira adequada para se chegar a ser desta forma: o laborioso processo de aquisição de hábitos virtuosos” (PUIG. 1998a, p. 64).

deve ser considerada a razão última de possibilidade da formação do *ethos* das comunidades históricas particulares e da idéia do *ethos* de uma comunidade política universal, se essa um dia vier a realizar-se (VAZ, 2000b, p. 241).

Ao contrário disso, a transcendência no modelo de Puig e no transversal é a participação social<sup>274</sup>, condição que torna a Ética, como vimos, um assunto quase essencialmente social. A razão desse deslocamento ocorreu, segundo Vaz, devido ao que ele chama de “colonização” do mundo da vida pela tecnociência, situação que atingiu a tradição do saber ético, e desarmonizou o processo pedagógico de integração do sujeito nos valores e normas do *ethos*, que, segundo Vaz, se dava sem conflitos em diferentes formas de pré-compreensão.<sup>275</sup> A mudança da preponderância da tradição do saber ético pela tecnociência levou a uma primazia da compreensão explicativa, conduta epistemológica própria da metodologia das ciências humanas que, devido às suas características de investigação, obedecem a procedimentos fenomenológico-descritivos, nas quais predominam a experiência e seleção, a descrição e explicação, conforme seqüência de fenômenos empiricamente ordenados.<sup>276</sup>

não obstante, as importantes contribuições que esse tipo de explicação tem trazido à compreensão do exercício concreto da Razão prática, sobretudo no que diz respeito ao complexo entrelaçamento das condições biopsíquicas e socioculturais a que está submetido – contribuições devidas sobretudo às chamadas ciências cognitivistas e às ciências psicológicas em geral, em particular à Psicanálise e à Psicologia social, bem como às ciências sociais – é sabido que a compreensão explicativa vê-se ameaçada freqüentemente pela tendência reducionista. Tal tendência acaba por interpretar a práxis e sua natureza ética a partir de um único ângulo considerado privilegiado, seja formado pelos fatores psíquicos, seja pelos fatores socioculturais ou mesmo neurofisiológicos como as atuais neurociências. A lógica interna da Razão prática em seu exercício é, assim, posta entre parênteses ou desconhecida, o que significa, em suma, a omissão ou desconhecimento de sua própria natureza, sendo essa uma das formas contemporâneas da submissão as Razão prática ao imperialismo da razão teórica ou da tecnociência (VAZ, 2000b, pp. 43-44).

Este cenário, de sucessões e debates de sistemas, modelos e correntes da Ética é sintoma, para Vaz, de uma necessidade existente na contemporaneidade de uma nova Ética, e demonstra igualmente que o propósito de uma Ética universal não se realizou, e que a discussão sobre seus fundamentos continua viva. Há, outrossim, uma defasagem entre os sistemas éticos tradicionais com sua *episthème* clássica, e a

---

<sup>274</sup> Cf. Puig, 1998b, p. 31.

<sup>275</sup> Cf. Vaz, 2000b, 42. A pré-compreensão é a primeira manifestação do fenômeno do *ethos* do ponto de vista cognoscitivo pois é “sob a forma de uma pré-compreensão, a saber, de um uso original da razão que se mostra intrínseco à práxis ou ao agir segundo o *ethos*” (id. p. 29), ou a sua normatividade inerente, “transmitido ao indivíduo ao longo de sua educação ética ou no processo de sua integração no *ethos* de sua comunidade” (VAZ, 2000b, p.28).

<sup>276</sup> Cf. *id.* p. 43.

universalidade moderna com sua *episthème* moderna. O desafio, portanto, está na conciliação do universal da razão científica com o particular das várias tradições culturais.<sup>277</sup> Para Vaz, é preciso, todavia,

reconhecer a justeza da intuição fundamental que está na base da ontologia platônica do Bem: somente um *ethos* intrinsecamente racional e, por conseguinte, capaz de submeter-se às condições de demonstratividade próprias dos objetos da razão e gozando, assim, de uma universalidade efetiva, será capaz de atender aos imperativos morais de uma civilização do *logos* (VAZ, 2000a, pp. 212-213).

Contrariamente ao posicionamento de Puig e dos PCNs, Lima Vaz assume uma atitude crítica com relação à modernidade. Lima Vaz a considera rica em desdobramentos produtivos como a tecnociência, por exemplo, mas ao mesmo tempo intensamente problemática para a constituição do horizonte ontológico do homem.<sup>278</sup> De maneira incisiva, observa que

toda a cultura moderna, a começar, no plano das razões teóricas, pela filosofia e, no plano operacional, pelas tecnociências, não é mais do que um imenso esforço para povoar um espaço abandonado pelos antigos símbolos e correspondências que o tornavam habitável para o homem antigo e medieval. Ora, esse repovoamento do espaço humano requer, evidentemente, novos objetos e uma nova fonte produtora de objetos (VAZ, 1999, p. 271).

Como mencionamos, Puig e os PCNs com sua ética transversal referem-se à autonomia na formação moral do indivíduo, ou seja, que ele deve escolher o que considera moralmente mais adequado ou desejável, juntamente com aqueles que o rodeiam, sem aceitar imposições no processo de construção de sua consciência moral e das normas e valores que a orientam. Este cenário, na perspectiva da Ética filosófica de Vaz, é visto como uma inversão da inflexão antropocêntrica que deslocou do *ser* para o *sujeito* o fundamento ontológico do universo das razões filosóficas.<sup>279</sup> “O modelo ideonômico da tradição platônico-aristotélica é reinterpretado como modelo autonômico (Kant), segundo o qual a objetividade do agir ético tem seu fundamento na atividade auto-legisladora da liberdade” (VAZ, 2000b, p. 101). Momento de passagem de

---

<sup>277</sup> Cf. Vaz, 2000a, pp. 208-213.

<sup>278</sup> Vaz discute com profundidade ao longo de toda a sua obra o que ele chama de sucessão de modernidades. Para ele a modernidade, o conceito senão o termo, “passa a ser uma categoria de leitura do tempo histórico quando esse é, de alguma maneira, objeto do discurso filosófico. Civilizações não-filosóficas não conhecem uma leitura moderna do seu tempo porque não submetem o seu passado a um julgamento crítico à luz da razão e a partir do presente da reflexão filosófica (...) Vista, pois, sob o ângulo da conceptualização filosófica, a modernidade significa a reestruturação modal na representação do tempo, em que este passa a ser representado como uma sucessão de modos ou de atualidades, constituindo segmentos temporais privilegiados pela forma de Razão que neles exerce. Neste sentido, o tempo é vivido como propriamente histórico, e nele alguma coisa acontece que pode ser chamada qualitativamente moderna. Em suma, nele a ordem da história é pensada segundo a matriz que Eric Voeglin denominou diferenciação noética da consciência, e é no campo dessa diferenciação noética que a modernidade emerge como diferenciação modal do tempo histórico ou como segmento privilegiado do ‘tempo do conceito’, para falar como Hegel, no qual a filosofia propõe uma nova forma da Razão. Na órbita dessa nova forma organiza-se, então, o sistema simbólico da modernidade” (VAZ, 1997, pp. 226 e 229; Cf. 1999, pp. 267-291).

uma *eudaimonia* que aconselhava a auto-realização do indivíduo na comunidade sob a norma do Bem objetivo, para a nova condição do dever, por respeito à lei, sendo, portanto, a heteronomia nesse contexto, a fonte de todos os princípios ilegítimos, condição que, apesar de tentar possuir rigorosa normatização e formalização, não impede, segundo Vaz, de se viver, como na atualidade, a ameaça de uma anomia ética.<sup>280</sup>

Momentos atrás nos referimos ao modelo de Ética transversal e ao da moralidade construída de Puig como formas de moralidade em movimento devido à possibilidade dela ser modificada, desconstruída, transformada ou alterada, conforme o desejo e as necessidades das circunstâncias, principalmente sociais. Esta condição, à luz do modelo filosófico proposto por Vaz, passa obrigatoriamente pelo significado do *ethos*.

O universo do *ethos*, como vimos na primeira parte da Ética filosófica, é composto por símbolos, não instrumentalizáveis, que contêm valores e fins, crenças, sabedoria da vida, normas, ordenação social e jurídica, que prescrevem ao ser humano um padrão de bondade e um sentido para a vida<sup>281</sup>. Essa realidade simbólica, primordialmente histórica, que possui, portanto, existência simultânea à história dos grupos humanos, tem como principal e essencial particularidade um componente da vida ética que é a *tradição*.

a tradição ética encontra o veículo da sua permanência ao longo do tempo, na aceitação das normas, valores e fins do *ethos* pelos membros da comunidade ética que nessa aceitação se reconhecem e consentem em partilhar a mesma vida ética (VAZ, 2000b, pp. 193-194).

Destarte, o *ethos* para existir deve ser constitutivamente tradicional.<sup>282</sup> Esse cenário, no entanto, segundo Vaz, tende a desaparecer, quando, como hoje em dia, ocorre a inversão de sentido, da tradição para o

---

<sup>279</sup> Cf. 2000b, p. 101.

<sup>280</sup> Cf. 1999, pp.325-348; 2000b, pp. 173-205. Vaz assinala que a problemática do primado da autonomia localiza-se na questão da dissolução da comunidade ética, problema do reconhecimento, ou seja, “no conhecimento do outro numa relação de reciprocidade que permita a sua aceitação no mesmo nível de universalidade, na medida em que ambos se apresentam como portadores dos mesmos direitos e correspondentes deveres (é o caso, por exemplo, do elenco dos Direitos Humanos na sua atual enumeração) sendo ambos, como indivíduos pretensamente universais, proclamados como fonte primeira de valor. Uma vez pressuposta essa prioridade lógica e axiológica dos indivíduos sobre seu existir comunitário, o fundamento da relação recíproca do reconhecimento refluí da comunidade para os próprios indivíduos. A comunidade passa a ser um resultado, não um princípio e fundamento. Ela se apresenta como incapaz de assegurar as razões do reconhecimento e, portanto, de demonstrar-se como comunidade ética” (VAZ, 1997, p. 149).

<sup>281</sup> Cf. 2000b, p.200.

<sup>282</sup> Segundo Vaz, o *ethos* é constitutivamente tradicional, “pois o ser humano não conseguiria refazer continuamente sua morada espiritual. Trata-se de um legado – o mais precioso - que as gerações se transmitem ao longo do tempo e que mostra, por outro lado, uma não menos extraordinária capacidade de assimilação de novos valores e de adaptação a novas situações (...) A contraprova da tradicionalidade intrínseca do *ethos* pode ser vista na dissolução das tradições éticas na sociedade contemporânea cujo efeito

indivíduo, da consciência do tempo, que aponta cada vez mais para o futuro<sup>283</sup>. “A primazia do futuro na concepção do tempo é homóloga à primazia do fazer técnico na concepção da ação, do qual procede o pressuposto utilitarista que, sob várias denominações e formas, subjaz a todo o desenvolvimento da ética moderna” (VAZ, 2000a, p.21).

Finalmente, outro ponto a ser analisado comparativamente refere-se à moral como conflito em Puig e nos PCNs e o conflito ético em Vaz.

Como vimos nos capítulos segundo e terceiro, grande parte da metodologia da Ética transversal e da Ética construída de Puig versam sobre como o sujeito deve se preparar para o enfrentamento de problemas morais ou, no dizer desse autor, dos conflitos de valor<sup>284</sup>, dentro e fora da escola. Segundo os autores dos PCNs, no caso brasileiro, tais conflitos decorrem de práticas históricas de discriminação e desrespeito a pessoas e comunidades. Esta situação, que continuamente gerou algum tipo de conflito e violência, deve ser tratada, como vimos, por posturas construídas para a valorização do respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade para o aperfeiçoamento da cidadania e democracia.<sup>285</sup> Esta conduta representa também a própria construção da moral: a postura moral é, portanto, engendrada como conflito para que, uma vez construída no indivíduo, possa municiá-lo para enfrentar esse mesmo conflito.

Os tipos de conflitos tratados na ética transversal dos PCNs, e na ética proposta por Puig, observados sob a ótica de Lima Vaz, se enquadram no que este filósofo chama de permanente ameaça de conflito, que subsiste no campo da particularidade intersubjetiva da Razão prática, que trata da dimensão do encontro com o outro pelo reconhecimento e pelo consenso, que se realiza sob um complexo tecido de condições que constituem o corpo histórico da comunidade ética<sup>286</sup>. A abordagem e a proposta de solução dos conflitos éticos defendidos por Vaz diferem, entretanto, daquelas do ponto de vista da gênese ética e política da comunidade humana, fundamentada, no caso de Vaz, na “essencial ordenação do ser humano inteligente e livre ao Bem que atribui primazia ao reconhecimento e ao consenso que não são mais do que a realização social daquela ordenação” (VAZ, 2000b, p. 81). Desta maneira, o ser humano é um ser essencialmente social,

---

primeiro e inevitável é o *niilismo* ético generalizado, que vem pondo em risco a próprio futuro da civilização” (VAZ, 1999. p. 40).

<sup>283</sup> Cf. 2000b. p.194.

<sup>284</sup> Cf. 1998a, pp. 28-29.

<sup>285</sup> Cf. MEC. , 1997, p. 101.

<sup>286</sup> Cf. *id.* pp. 77-78.

e a sua primeira expressão de socialidade ocorre justamente no reconhecimento e no consenso que possui um caráter especialmente ético, e é no campo da socialidade que os indivíduos se auto-realizam, mas

essa auto-realização só é pensável pela ordenação essencial da Razão prática ao Bem, sendo, portanto o conflito um estágio ulterior da vida social um acidente que assinala os obstáculos de toda ordem levantados na rota da sua realização normal pela complexidade das situações (VAZ, 2000b, p. 81).

Do ponto de vista clássico da análise filosófica, a superação do estado de conflito, que neste cenário adquire a característica de *conflito de interesses*, decorre da necessidade, denominada por Vaz de *nomotética*<sup>287</sup>, ou seja, de uma universalidade que tem “como fundamento uma ordem do mundo que se supõe manifesta e na qual o *nómos* ou a lei da cidade é o modo de vida do homem que reflete a ordem cósmica contemplada pela razão” (VAZ, 2000b, p. 146), que predomina nos fundamentos do reconhecimento e do consenso, e que, portanto, corresponde à estrutura inteligível da natureza humana enquanto social por essência. A solução dos conflitos de interesse, por conseguinte, se localiza na “invariante fundamental que é a própria natureza humana, segundo a qual os indivíduos permanecem intersubjetivamente relacionados mesmo nos estados de dilaceração extrema do tecido social” (VAZ, 2000b, pp. 83-84). O que temos então, conforme já lembramos acima, é o que Vaz chama de conflito de interesses, que analisaremos a seguir.

#### **4.3 - A moral como conflito em Puig e na Ética como tema transversal**

A moral aparece na obra de referência “A construção da personalidade moral” em dois momentos: o primeiro ao longo do capítulo *Tendências em educação moral*, onde o autor define e contextualiza a origem da moralidade; e o segundo no decorrer do capítulo *O processo de construção da personalidade moral*, quando é consolidada e tipificada a explicação da moral como conflito. Doravante seguiremos essa ordenação.

Josep Maria Puig, como vimos no capítulo segundo, explica a localização da origem da moral na indeterminação humana, e justifica essa afirmação pelo fato de os seres humanos não serem programados

---

<sup>287</sup> Vaz explica que a “nomotética se diz propriamente da arte de legislar. Nomothètes é o legislador. Aqui aplicamos analogamente o termo a uma ordem objetiva que põe como lei e é, como tal, apreendida pela razão” (VAZ, 2000a, p. 146, nota 31)

como ocorre nas comunidades complexas de insetos.<sup>288</sup> Admitida essa condição, vemos que a moralidade nasce no momento em que surge a necessidade de decidir de que maneira deve ser feita a adaptação ao meio, como se quer viver ou de que modo se pretende resolver os conflitos vitais da existência. Segundo o autor, a moralidade é um jogo que combina o inacabamento e a indeterminação humana com a possibilidade de decidir reflexivamente.<sup>289</sup> Soma-se a isto uma outra questão sempre pendente que é a tensão para o bem, que atua no sujeito no sentido de fazê-lo buscar uma vida feliz numa sociedade mais justa.<sup>290</sup> Desta maneira, podemos observar inicialmente que, a indeterminação, o inacabamento, a inevitável relação constante entre o indivíduo e o coletivo, que caracteriza o social, a necessidade de decisão e a tensão para o bem, implicam em conflito: a moralidade nasce então como conflito.<sup>291</sup>

Não obstante a moral surgir como conflito, de maneira pragmática, esta mesma moral deve servir para enfrentar o conflito.<sup>292</sup> Neste sentido, também a formação da moralidade é um exercício de capacitação de recursos criativos para o enfrentamento dos problemas morais. Puig tenta justificar de maneira detalhada como os vários modelos de pensamento e a educação moral falharam ao longo da história ao elaborar um projeto eficaz de estabelecimento ético capaz de formar pessoas éticas.<sup>293</sup>

O que verificamos nessa primeira parte do texto é que Puig tem como principal objetivo a construção de um ser moral, de uma personalidade moral ou, no nosso dizer, uma moralidade encarnada, possuidora de uma consciência autônoma, engendrada a partir de seus instrumentos de deliberação e ação; uma identidade moral substantiva formada pelo conjunto de guias de valor culturalmente estabelecidos.<sup>294</sup>

Cabe observar que no modelo de Puig não tem lugar uma definição objetiva e estanque do significado de Ética ou moral. Moral e Ética partilham a fluidez histórica inerente ao próprio sujeito em decorrência de suas indeterminações.

---

<sup>288</sup> Cf. Puig, 1998a, p. 26

<sup>289</sup> Cf. *id.* p. 26.

<sup>290</sup> Cf. *id.* pp. 27-28.

<sup>291</sup> Cf. *id.* p. 28.

<sup>292</sup> Segundo Puig, “quando dizemos que a educação moral é processo de construção que se inicia com os problemas que o meio coloca, estamos afirmando que cada sujeito vive um conjunto de ‘experiências de problematização moral’ que o obriga a agir moralmente para aceitar e em seguida incorporar de algum modo essas experiências à sua personalidade. Esta atuação ajudará a aprimorar as capacidades morais do sujeito, a dotá-lo de certos guias de valor de caráter cultural, a formar um modo de ser pessoal que permitirá superar os problemas morais enfrentados e a melhorar sua relação com o meio social” (PUIG, 1998a, p. 162).

<sup>293</sup> Cf. *id.* pp. 150-244

<sup>294</sup> Cf. *id.* p. 76.

ninguém inicia uma mudança pessoal sem se sentir pressionado por um conflito sócio-moral, ou sem se pressionar a si mesmo problematizando a realidade ou sua relação com ela” pois “sem conflito não há necessidade de reestruturação”, o conflito igualmente, “pauta de modo típico a construção da personalidade (PUIG, 1998a, pp. 161-162).

Portanto, “o primeiro passo para a construção da personalidade moral é contar com situações de controvérsia ou de conflito moral” (PUIG, 1998a, p. 164). Os conflitos estão localizados nos campos de problematização moral que pautam a experiência dos cenários de conflito. Enfrentar essas experiências representa uma forma de conhecimento anterior ao juízo reflexivo, ou seja, uma apreensão imediata do conflito pelo sujeito, o que, na realidade, possibilita a construção da personalidade moral.<sup>295</sup> A experiência é o “fundamento de todo saber e de toda a ação moral” (PUIG, 1998a, p. 165). Disso podemos concluir que a moral surge como conflito.

Em nossa apreciação, os campos de conflito ou de problematização moral equivalem aos contextos dos temas transversais dos PCNs. Por conseguinte, agora é o momento de verificarmos como, na proposta de Ética como tema transversal, a moral também surge como conflito.

Nos PCNs, o conflito aparece como experiência social ou vivências que conduzem à formação moral. Ao mesmo tempo, elas são a fonte da autonomia moral do sujeito. Este é o chão do qual nasce o conjunto central de valores, composto pelo respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade que, sem serem dados, são necessidades de convivência política e social decorrentes de conflitos históricos e crônicos. Tais valores precisam ser construídos e desenvolvidos para permitir a convivência social que, em decorrência dos interesses individualistas e subjetivos dos indivíduos, não é viável sem a formação e a postura ética dos cidadãos.

Corroborando o argumento de que a moral na Ética transversal surge como conflito, o destaque dado ao diálogo e à solidariedade. O primeiro, afora sua importância como instrumento de comunicação, está relacionado, nesse contexto, à agressividade, que é componente de um cenário de conflito, o qual deve ser neutralizado pelo diálogo, condição que dá origem à Ética.<sup>296</sup> A solidariedade, por sua vez se desenvolve, como um valor moral, a partir do enfrentamento de situações adversas.

Ao reunir os momentos aqui analisados, quisemos demonstrar que, tanto no modelo ético proposto por Puig, quanto nos PCNs, a moral nasce como conflito e essa mesma moral deve servir para enfrentar os

---

<sup>295</sup> Cf. *id.* pp. 164-165.

<sup>296</sup> Cf. MEC, 1997, pp. 108-109.

conflitos, na forma de uma personalidade moral em Puig, ou de um cidadão ético e democrático nos PCNs. O próximo passo é examinar o conflito de interesses e o conflito de valores, situações que estão contidas no modelo de Ética filosófica proposta por Henrique C. de Lima Vaz.

#### **4.4 – O conflito ético como conflito de interesses**

Expusemos que o conflito ético, como conflito de interesses, ocorre, segundo Vaz, no terreno da particularidade intersubjetiva da Razão prática. Vamos agora ampliar esse cenário e o seu significado.

A particularidade intersubjetiva da Razão prática, seguindo a dialética que rege o movimento do agir ético<sup>297</sup>, corresponde ao instante da passagem da universalidade da Razão prática à singularidade da Razão prática, ou seja, ao agir ético ou ação moral. A riqueza contida nesse contexto relaciona-se com o reconhecimento do outro, que se realiza procedendo da razão orientada ao universal do Bem, estabelecendo

---

<sup>297</sup> O agir ético como desejo do bem e causa eficiente do agir virtuoso. Ver Vaz, 2000a, p. 123.

assim as condições para garantir a essência ética do ato.<sup>298</sup> Para que este momento atinja a sua plenitude, deve juntar-se ao reconhecimento o consenso, que se origina da vontade tendente ao Bem e atua “como causa eficiente ao realizar a especificidade ética do encontro na complexidade da situação” (VAZ, 2000b, p. 79). Inteligência e vontade, portanto, atuam numa relação de intercausalidade que, “no desenrolar dialético do agir, o reconhecimento como causa formal especifica o consenso que resulta do movimento da vontade, e o consenso como causa eficiente, move o reconhecimento no sentido da aceitação ativa do outro” (VAZ, 2000b, p. 79). Segundo Lima Vaz, é dessa dupla causalidade, que atua na complexidade das condições, que se extraem os traços fenomenais no desenrolar da vida das comunidades humanas ao longo do tempo.<sup>299</sup> Uma invariante, no entanto, se mantém inalterada:

o *ethos* que as orienta e as torna propriamente comunidades humanas. A trama elementar do *ethos* é tecida pela Razão prática mediante a forma do reconhecimento; e sua eficácia unificadora da comunidade provém da mesma Razão prática agindo como consenso. Seja em seu exercício espontâneo, seja em seu exercício reflexivo, reconhecimento e consenso reivindicam a explicação causal do agir ético intersubjetivo na particularidade das situações e das condições que as configuram”(VAZ, 200b, p. 80).

A relação intersubjetiva é, portanto, uma relação recíproca, realizada eticamente no reconhecimento e no consenso. Seu componente ético localiza-se no fato do encontro com o outro possuir como condição primeira de possibilidade, a ordenação da inteligência e vontade, e esta estar dirigida ao horizonte do Bem universal, possibilitando assim aos seus membros a constituição de uma comunidade ética.<sup>300</sup>

É precisamente dentro da dimensão desse contexto que a sua constituição e duração é ameaçada constantemente pela possibilidade e realidade do conflito que Vaz denomina de conflito de interesses que envolve os indivíduos ou grupos que convivem e se reconhecem no interior do mesmo *ethos*.

O conflito de interesses, segundo explica Vaz, ganhou duas concepções antagônicas a partir de Thomas Hobbes. A primeira está relacionada àquela já vista e que se refere ao ser humano inteligente capaz de conhecer o Bem e alcançar consensos orientadores de seu agir moral. A segunda é a que destaca primordialmente a satisfação de desejos e necessidades, assumindo os conflitos daí decorrentes.

e a primeira manifestação de sua presença na natureza é a luta pela sobrevivência que lhe é imposta como fatalidade natural sob o duro império das necessidades elementares da vida (...) a superação do estado de conflito pelo reconhecimento e pelo consenso sobrevém como consequência do contrato social na esfera de uma segunda ordem de necessidade, qual seja a

---

<sup>298</sup> Cf. Vaz, 2000b, pp. 78-79.

<sup>299</sup> Cf. *id.* p. 79.

<sup>300</sup> Cf. *id.* p. 80.

de assegurar a sobrevivência e a satisfação do indivíduo solitário por meio da proteção da sociedade contratualmente instituída (VAZ, 2000b, pp. 81-82).

Mesmo esta solução contratual, no entanto, não possibilita uma solução de natureza ética por se referir apenas a situações particulares, fazendo com que as relações intersubjetivas permaneçam sempre no nível empírico.

O que está em foco nessas situações é o caráter das relações intersubjetivas entre os membros de uma comunidade na forma de solidariedade ética, a qual une os indivíduos numa relação de reciprocidade de reconhecimento e de consenso que, segundo Vaz, pode ser nomeada analogamente como consciência social moral, índice mais seguro da identidade ética da comunidade.<sup>301</sup> É desta maneira que a estrutura intersubjetiva do agir ético recebe em definitivo estatuto ontológico.

Queremos finalizar esta parte lembrando que Vaz propõe para o conflito de interesses a solução *nomotética*. Contemporaneamente, no entanto, segundo esse autor, a solução de tais conflitos<sup>302</sup>, possui um caráter chamado criticamente de *hipotética*, que se baseia na

hipótese de um modelo de sociedade no qual as relações do indivíduo com o todo social sejam deduzidas analiticamente a partir do pacto de associações ou o contrato social é formulado como garantia dos interesses e das necessidades do indivíduo, o Direito passa a ser conceptualizado fundamentalmente como convenção garantidora desses interesses e da satisfação dessas necessidades (VAZ, 2000a, pp. 174-175).

Esta condição, no entanto, retira o caráter antropológico que deve permear o pensamento ético e político, e lança essa solução *hipotética* numa situação paradoxal de

uma sociedade obsessivamente preocupada em definir e proclamar uma lista crescente de direitos humanos, e impotente para fazer descer do plano de um formalismo abstrato e inoperante esses direitos e levá-los a uma efetivação concreta nas instituições e nas práticas sociais. Na verdade, entre a universalidade do Direito e as liberdades singulares a relação permanece abstrata e, no espaço dessa abstração, desencadeiam-se formas muito reais de violência que acabam por consumir a cisão entre Ética e Direito no mundo contemporâneo (VAZ, 2000a, p. 174).

Passamos agora ao segundo tipo proposto por Vaz para o conflito ético: o conflito de valores.

#### **4.5 - O conflito ético como conflito de valores**

---

<sup>301</sup> Cf. *id.* pp. 92-93.

Existe, por outro lado, um outro tipo de conflito ético mais profundo<sup>303</sup>: é o conflito de valores. Para entendê-lo na sua magnitude, é necessário lembrar o conceito de *ethos* como o corpo histórico da liberdade, marca do seu dinamismo infinito insculpido na finitude das eras e das culturas.<sup>304</sup> É preciso ter presente também que a universalidade e normatividade do conflito de valores não se exibem ao indivíduo segundo uma anterioridade cronológica nem tampouco em razão de uma exterioridade social, ou segundo uma causalidade eficiente, o que faria o sujeito ético ser produzido pelo *ethos* como o efeito pela causa.<sup>305</sup> Podemos observar, nesse contexto, que a relação entre o *ethos* e o indivíduo é,

por excelência, uma relação dialética, segundo a qual a universalidade abstrata, no sentido da lógica dialética, do *ethos* como costume é negada pelo evento da liberdade na *práxis* individual e encontra aí o caminho da sua concreta realização histórica no *ethos* como hábito ou como virtude. Por conseguinte, a liberdade não é exterior ao *ethos* como o *ethos* não é exterior ao indivíduo (VAZ, 2000a, p. 29).

A liberdade é o espaço da possibilidade, como ato do indivíduo, particularidade da *práxis*, na sua existência empírica, e a sua realização como agir virtuoso na singularidade da mesma *práxis*, que se concretiza na universalidade do *ethos*.<sup>306</sup> A liberdade é, portanto, o trajeto por onde oscila a ação da *práxis* do não-ser da recusa e o ser do consentimento ao bem. É neste caminho da liberdade que está inserido o movimento imanente do *ethos*<sup>307</sup>, o qual vai da universalidade do costume à singularidade da ação eticamente boa ou má e que pode ser caracterizado, na leitura de Vaz, como conflito ético.<sup>308</sup> Por conseguinte, o movimento que conduz ou pode conduzir tanto à ação eticamente boa quanto à ação eticamente má, ocorre no interior do movimento que conduz à ação eticamente boa, condição que acolhe em si a indeterminação característica da liberdade.<sup>309</sup> Situação que constata a particularidade da natureza histórica do *ethos*, em constante interação com as alterações e desafios que constituem o percurso da sociedade no tempo.

nesse sentido, o conflito ético não é uma eventualidade acidental, mas uma componente estrutural da historicidade do *ethos*. Ele se dá propriamente no campo dos valores e seu

---

<sup>302</sup> Reafirmamos que a caracterização dos conflitos de interesse se assemelha àqueles fornecidos pelo modelo de Puig e pela Ética como tema transversal.

<sup>303</sup> Avaliamos que em razão das características pertinentes ao conflito de interesses e ao conflito de valores, este último é, para Vaz, um conflito ético propriamente dito. Nos valem para esta análise, como veremos, da profundidade e radicalidade decorrentes da tomada de consciência da liberdade situada que se quer ultrapassar, implicando com isso a instalação de uma verdadeira crise no *ethos*.

<sup>304</sup> Cf. Vaz, 2000a, p. 35.

<sup>305</sup> Cf. *id.* p. 28.

<sup>306</sup> Cf. *id.* p. 29.

<sup>307</sup> Movimento, segundo Vaz, livre de qualquer determinismo, ou seja, de “qualquer necessidade antecedente à ação da qual ação procede como consequência necessária” (Vaz, 2000a, p. 29, nota 61).

<sup>308</sup> Cf. *id.* p. 29.

<sup>309</sup> Cf. *id.* p.30.

portador não é o indivíduo empírico, mas o indivíduo ético que se faz interprete de novas e mais profundas exigências do *ethos* (VAZ, 2000a, p. 31).

Não é, portanto, uma revolta do indivíduo contra a lei, mas uma forma de pressão contrária à pressão de uma unidade do *ethos*, no qual estão sedimentados os costumes, normas e práticas.

na verdade, o portador de novos valores éticos e o instaurador de um espaço mais profundo e mais dilatado de exigência do dever ser no horizonte de um determinado *ethos* histórico (...) exerce implicitamente uma crítica da racionalização ideológica<sup>310</sup> ao transgredir obstinadamente os limites da esfera da utilidade e do interesse, e lançar seu apelo a partir da gratuidade de um absoluto do bem e da justiça (VAZ, 2000a, p. 33).

Dentro desse cenário de conflito de valores, a atitude que traduz uma oposição aos valores do *ethos* está localizada na idéia de *transgressão*. Este conceito, originário da Etnologia e Psicanálise, que na atualidade é acolhido pelo pensamento ético<sup>311</sup>, deve ser entendido, segundo Vaz, como a tomada de consciência dos limites de uma *liberdade situada*. A partir desse momento, o conflito ético se instala como apelo das exigências mais profundas do *ethos* e o reconhecimento e aceitação de seus limites. É o instante do apelo a

sacrificar o calmo reconhecimento dos limites e a segurança protetora das formas tradicionais desse mesmo *ethos*, e a lançar-se no risco de um novo e mais radical caminho da liberdade (...) Conquanto imanente ao movimento do *ethos* (...) a transgressão é o transbordamento de uma plenitude de liberdade que os limites do *ethos* socialmente estabelecido não podem conter. Ela dá assim, testemunho desse *ethos* do qual prorrompe e, ao mesmo tempo, anuncia o advento de um novo mundo de valores. É nessa face positiva<sup>312</sup> da transgressão que a força criadora do conflito ético se apresenta nítida e irreversível, descobrindo no seu fundo a própria natureza do *ethos* (VAZ, 2000a, p. 34).

---

<sup>310</sup> Esta questão ideológica não deve ser entendida como aquela em que se inscrevem as oposições entre classes dominantes e dominadas. Tais considerações, segundo Vaz, saídas de explicações reducionistas da sociologia ou economia não fogem do unilateralismo e simplismo. “Elas pressupõem notadamente, uma concepção do homem pensado essencialmente como ‘ser de carência’, da qual decorre uma visão puramente instrumentalista e utilitarista do *ethos*, incapaz de dar razão da sua irrecusável originalidade fenomenológica” (VAZ, 2000a, p. 32).

<sup>311</sup> Se transitarmos por essas ciências para a definição de transgressão, que passa pela oposição ao tabu, ao interdito e à lei, podemos defini-la como uma ruptura “dos limites impostos ao indivíduo por um *ethos* entendido segundo a relação de exterioridade e da alienação: ela seria o reencontro do indivíduo com a sua identidade verdadeira e com a sua liberdade, rompidas as cadeias do *ethos*. Mas semelhante conceito de transgressão não vai além do indivíduo empírico que se recusa a obedecer ao movimento de universalidade do *ethos*. Ela não é, nesse caso, senão uma sublimação da falta” (VAZ, 2000a, pp. 33-34)

<sup>312</sup> Corriqueiramente, a transgressão é relacionada a uma face negativa que, segundo Vaz, corresponde à oposição ao tabu, ao interdito e à lei, mas adverte o autor: “a negatividade presente na transgressão não se exprime adequadamente na negação própria da falta ou da revolta, que empenha tão-somente o primeiro e mais exíguo momento da liberdade (...) o livre-arbítrio do indivíduo como manifestação da essência da liberdade ou de seu ‘momento terminal’. A transgressão supõe (...) primeiramente a consciência dos limites de uma liberdade situada” (VAZ, 2000a, p. 34).

Em síntese, este é o conflito de valores<sup>313</sup>, entendido agora com propriedade, como *conflito ético*, fenômeno constitutivo do *ethos*, o qual possui a indeterminação característica da liberdade, que certifica a particularidade da natureza histórica do *ethos* “em permanente interação com novas situações e novos desafios que se configuram e se levantam ao longo do caminho da sociedade no tempo” (VAZ, 2000a, p. 30) e que se realiza no nível do indivíduo ético, pois somente a partir de “uma vivência intensa e uma profunda experiência do *ethos* existente torna possível a descoberta de um ideal ético” (VAZ, 2000a, p. 31, nota 6), que decorre, por conseguinte, de uma situação de crise do *ethos*.<sup>314</sup>

---

<sup>313</sup> Cf. Vaz, 1999, p. 41.

<sup>314</sup> Cf. Vaz, 2000b, p.81.

## CONCLUSÃO

Nosso trabalho seguiu uma trajetória que buscou expor, num *primeiro momento*, os principais conceitos de dois modelos de Ética: a filosófica, de Henrique C. Lima Vaz, e a da personalidade moral construída, de Josep Maria Puig, além da Ética como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Verificamos que em Lima Vaz, a Ética filosófica segue a tradição clássica e obedece ao movimento dialético das categorias que a compõem, e é conduzida pelo princípio geral da suprassunção da Razão prática em direção à pessoa moral.

Puig busca, para a elaboração de seu modelo, subsídios na psicologia, filosofia e pedagogia, a fim de demonstrar que o sujeito, a partir de si mesmo, pode construir sua moralidade como um processo de dinâmica social sempre em mudança, a partir do conflito, da reflexão e da ação, para a realização de uma sociedade justa e feliz.

A Ética como tema transversal quer o aperfeiçoamento da cidadania e da democracia a partir do desenvolvimento da autonomia moral do sujeito, para com isso, tentar superar o cenário de desigualdade e preconceito historicamente instalados na sociedade brasileira.

Munidos com esse conjunto de informações nos dirigimos ao *segundo momento* de nosso trabalho que consistiu em discutir a questão do conflito moral e da moral como conflito. Antes, porém, com o objetivo de ampliar as idéias e os conceitos que foram expostos no primeiro momento, analisamos as semelhanças e diferenças entre os dois modelos e a Ética transversal, e percebemos que existem semelhanças entre o conjunto proposto por Puig e os PCNs, das quais focamos, dentre outros, que: ambos admitem a transversalidade como principal recurso de inserção da Ética na educação; concluem que a filosofia é insuficiente para tratar da Ética em razão das transformações contemporâneas, conseqüentemente buscam subsídios na psicologia como ciência capaz de orientar a educação moral e, notadamente, tem no conflito a

gênese da Ética. Verificamos também as diferenças entre esses dois modelos e a Ética filosófica, das quais destacamos que, o modelo filosófico, além de não entender a Ética como um tema para ser usado de maneira transversal, tenta demonstrar, dentre outras ponderações, que o objeto da Ética é a realidade humana por excelência, realidade histórica, social e individual, que os gregos denominaram *ethos*. O *ethos* sendo coextensivo, desde os inícios da história da filosofia, à cultura, é objeto de saberes específicos, que na Ética, como ciência do *ethos*, corresponde ao agir individual. A *práxis* ética é estruturalmente tridimensional, ou seja, atua na dimensão subjetiva, que corresponde à ação do indivíduo, na dimensão intersubjetiva, que corresponde à ação no seio da comunidade ética e na dimensão objetiva, que corresponde à norma do conteúdo histórico de determinado *ethos*. O sentido do movimento dialético que ordena essa *práxis* se origina na afirmação Eu sou, colocada pelo sujeito ético que se desdobra nas dimensões citadas. O dinamismo intencional dessa ação transcende as razões imanentes ao sujeito singular e à comunidade ética e se direciona para uma realidade objetiva que contém os valores propostos pelo *ethos* e as normas por ele prescritas, é o início da reflexão ética.

Na Ética filosófica, o homem como pessoa é unidade, ato total, que atua sobre a síntese das categorias de estrutura e as de relação, por intermédio de seu desenvolvimento existencial, ou sua auto-realização. Nesse processo o Bem, como valor, é o seu princípio efetivo que lhe fornece sua perfeição. Desta maneira, a Ética filosófica é uma Ética ontológica na qual a primazia é reconhecida ao Bem como ser.

Analisando a questão do conflito nos cenários descritos, verificamos que tanto Vaz, quanto Puig e os PCNs, todos tratam desse assunto. A tipologia, sua localização e as propostas para solução, no entanto, são distintas. Na Ética filosófica o conflito existe em duas variantes: o conflito de interesses e o conflito de valores ou conflito ético. O conflito de interesses localiza-se na particularidade intersubjetiva da Razão prática, que é o contexto do reconhecimento do outro, que pode ser resolvido quando esse reconhecimento se origina da vontade tendente ao Bem e se realiza no consenso; ou pode se perpetuar quando prepondera a luta pela sobrevivência, com a satisfação dos desejos, paixões e necessidades como fatalidade natural. O conflito de valores ou conflito ético é mais profundo e está contido na fenomenologia do *ethos* no âmbito da intersubjetividade do agir ético. Sua solução é proposta pela pessoa moral, que transgride os limites da liberdade situada do *ethos* em direção a um novo caminho de liberdade. É a crise do *ethos* para a sua renovação.

Já no modelo de Puig e dos PCNs a Ética nasce *do* conflito e é pensada como finalidade adaptativa, sempre mutante, para o enfrentamento do próprio conflito. Sua solução encontra-se nessa mutação adaptativa que é social, mas potencializa, em nossa avaliação, o descarte da Ética, quando o conjunto social adquire um ponto de equilíbrio, relativizando seu uso em função das necessidades e situações em que o sujeito estiver envolvido.

Destacamos, para concluir, que nossa pesquisa tentou colocar em evidência modelos e sugestões que são pertinentes às atuais discussões sobre qual Ética o homem deve seguir. Como comentamos na introdução deste trabalho, nosso objetivo, no segundo momento que trata do conflito moral, foi fazer uma aproximação à natureza desse assunto utilizando exclusivamente o conjunto de autores e modelos citados. A ampliação da discussão com outros autores deverá ser feita em outra oportunidade.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.
- ARISTÓTELES. **La política**. Barcelona: Obras Maestras, 1954.
- \_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril, 1973.
- \_\_\_\_\_. (2000). **Metafísica**. Madrid: Espasa Calpe.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- BILBENY, Norbert. **La revolución en la ética**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.
- BORNHEIM, Gerd A. **Dialética – teoria e práxis**. Porto Alegre: Globo, 1977.
- BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira**. São Paulo: Ática, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentação dos temas transversais, Ética: MEC/SEF**, 1997.
- BRAYNER, Flávio. **Da criança-cidadã ao fim da infância**. Educação e Sociedade. 76. p. 197-211, 2001.
- BUSQUETS, Maria Dolores. **Temas transversais em educação – Bases para uma Formação Integral**. São Paulo: Ática, 2000.
- CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.
- \_\_\_\_\_. (1998). **Filosofia de las formas simbólicas**. México: Fondo de Cultura Economica.
- COSTA, Jurandir Freire. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1997.
- DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- \_\_\_\_\_. (2003). **Discurso do método; Regras para a direção do espírito**. São Paulo: Martin Claret.
- DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. (1964). **Teoria da vida moral**. São Paulo: Ibrasa.
- \_\_\_\_\_. (1979). **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DUARTE, Newton. *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. **Revista Brasileira de Educação**, 18, p. 35-40, 2001.
- GERARD, Lebrun. **Kant e o fim da metafísica**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GOERGEN, Pedro. *Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?* **Educação e Sociedade**. 76. p. 147-172, 2001.
- \_\_\_\_\_. (2001). **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados.
- GUSDORF, Georges. **Tratado de Metafísica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- \_\_\_\_\_. (1990). **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- \_\_\_\_\_. (2002). **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes.
- HEGEL, G. W. F. **A razão na história**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- \_\_\_\_\_. (2002). **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1995). **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio**. São Paulo: Loyola
- IGNÁCIO, Silva. **Valores em educação – O Problema da Compreensão e da Operacionalização dos valores na Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JAEGER, Werner. **Aristóteles**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- \_\_\_\_\_. (1975). **Paideia**. São Paulo: Martins Fontes.
- JAIME, Jorge. **História da filosofia no Brasil**. São Paulo/Petrópolis: Unisal/Vozes, vol. 2, 3 e 4, 1999.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo; a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- \_\_\_\_\_. (1999). **Crítica da razão prática**. Lisboa: Edições 70.
- \_\_\_\_\_. (2002). **Crítica da razão pura**. São Paulo: Martin Claret.

- \_\_\_\_\_. (s.d). **A religião nos limites da simples razão**. São Paulo: Escala.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LASTÓRIA, Luiz Calmon Nabuco; Costa, Belarmino C. G. da; Pucci, Bruno (orgs.). **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba/Campinas: Unimep, 2001.
- LEIBNITZ, Gottfried. **Discurso de metafísica**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1973.
- MARITAIN, Jacques. **A filosofia moral**. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1973.
- MELLO, Mario Vieira de. **O Homem curioso – O problema da exterioridade na filosofia de Aristóteles**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. (1963). **Desenvolvimento e Cultura: o problema do estetismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- \_\_\_\_\_. (1986). **O conceito de uma educação da cultura – com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- MERQUIOR, José Guilherme. **Saudades do carnaval**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- \_\_\_\_\_. (1974). **Formalismo e tradição moderna**. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- MOLINARO, Aniceto. **Metafísica: curso sistemático**. São Paulo: Paulus, 2002.
- MOORE, George Edward. **Principia ethica**. São Paulo: Ícone, 1998.
- OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- \_\_\_\_\_. (1995). **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Editora Ática.
- PEREIRA, Luiz; Foracchi, M. Marialice. **Educação e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1985.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril, 1978.
- \_\_\_\_\_. (1978). **Problemas de psicologia e genética**. São Paulo: Abril.
- \_\_\_\_\_. (1978). **Para onde vai a educação**. São Paulo: José Olympio.
- \_\_\_\_\_. (1978). **Sabedoria e ilusões da filosofia**. São Paulo: Abril.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PLATÃO. **Protágoras**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1996.

- \_\_\_\_\_. (1970). **Diálogos ( Fédon, Sofista, Político)**. Rio de Janeiro: Edições Ouro.
- \_\_\_\_\_. (1970). **Diálogos (Parmênides, Filebo)**. Pará: Universidade Federal do Pará.
- \_\_\_\_\_. (1973). **Diálogos (Teeteto, Crátilo)**. Pará: Universidade Federal do Pará.
- \_\_\_\_\_. (2002). **A República**. São Paulo: Martin Claret.
- \_\_\_\_\_. (2001). **Mênnon**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola.
- PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998a.
- \_\_\_\_\_. (1998b). **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**.  
Petrópolis: Vozes, 1991.
- ROSENFELD, Denis L. (org.) **Ética e estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- SAVATER, Fernando. **Ética como amor próprio**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano – Investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro:  
Zahar Editores, 1973.
- SNELL, Bruno. **A cultura grega e as origens do pensamento europeu**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- SPAEMANN, Robert. **Felicidade e benevolência – ensaio sobre Ética**. São Paulo: Loyola, 1996.
- VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia I – Problemas de fronteira**. São Paulo: Loyola, 1997.
- \_\_\_\_\_. (2000a). **Escritos de filosofia II – Ética e cultura**. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. (1997). **Escritos de filosofia III – Filosofia e Cultura**. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. (1999). **Escritos de filosofia IV – Introdução à ética filosófica 1**. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. (2000b). **Escritos de filosofia V – Introdução à Ética Filosófica 2**. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. (2002). **Escritos de filosofia VII - As raízes da modernidade**. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. (2001). **Antropologia filosófica I**. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. (2003). **Antropologia filosófica I**. São Paulo: Loyola.
- VAZQUES, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- VELLOSO, João Paulo dos Reis; Albuquerque, Roberto C. de. **Um modelo para a educação no século XXI**. São Paulo: José Olympio, 1998.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. São Paulo: Fapesp, 2000.

WALKER, Ralph. **Kant e a lei moral**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.