

12.

O fantasma de Aristóteles e a Ética, Método e Educação de que precisamos hoje

2006

Diferente dos outros artigos de maior fôlego desta seção, este foi escrito originalmente como trabalho acadêmico solicitado por um professor – a Prof^a Dra. Carlota Boto –, porém em condições bastante peculiares: em uma disciplina de primeiro ano – Filosofia da Educação I – cumprida pelo autor, por razões de contingência, no *último* ano de sua longa travessia pelo curso de Pedagogia da FEUSP (ao mesmo tempo o 13^o ano da experiência da Educação Convivial e 31^o de sua experiência educacional em geral).¹

O tema dado (“a ética de Aristóteles e a educação”) surgiu então como oportunidade de desenvolver conceitos da Pedagogia do Convívio (precisamente uma *educação* centrada na *ética*) em contraponto com idéias pedagógicas e filosóficas que, não importa se louvadas ou atacadas, são as que ainda dão o tom predominante na abordagem acadêmica ao saber e à educação.

O trabalho veio a ser, por isso, uma espécie de recapitulação dos trabalhos anteriores, refinada (o autor espera!) por esses anos de reflexão no confronto com outras idéias e padrões.

Dentre as razões de sua especial estima por este artigo, o autor quer explicitar as seguintes:

(1) A caracterização do exemplo como *experiência de vida vivida vicariamente* pelos adultos diante das crianças que ainda não podem vivê-la pessoalmente (12.4.5.1).

(2) A caracterização do minimalismo como *ética metodológica* e como *método ético*, não só na educação e na vida em geral mas também em filosofia e ciência, como crítica e como alternativa à herança aristotélica ainda dominante (sobretudo em 12.3.2 mas também em 12.4.4 etc).

(3) A delimitação clara de algumas divergências com um pensador com quem a Filosofia do Convívio (subjacente a esta Pedagogia) tem no geral forte afinidade: Edgar Morin (12.3.5 e 12.3.7).

(4) Acima de tudo, a formulação sintética do que o autor considera ser a essência necessária da Ética hoje (12.4.2), o que avalia como possivelmente a realização mais significativa de sua vida.

A presente versão do artigo passou por pequenas porém significativas revisões em relação à publicada na 1^a pré-edição deste volume (dezembro de 2006).

12.1. QUAL EDUCAÇÃO?

Ao iniciarmos este trabalho é inevitável recordar a observação jocosa de Marilena CHAUI na abertura de *Ideologia e Educação*: tentar falar desses dois termos em conjunto seria tão sensato quanto tentar dissertar sobre “Deus e sua época”, pois cada um dos dois termos já é inesgotável em si, sobretudo se tomado de modo geral.

Nossa situação aqui poderia ser menos difícil, visto que um dos termos é mais limitado: a Ética *de Aristóteles*. Ainda assim não se trata de assunto pequeno: percorrer toda a bibliografia que nos foi sugerida fornece uma noção interessante a respeito, porém ao mesmo tempo nos conscientiza de o quanto é incipiente e insuficiente essa mesma noção.

E do outro lado temos o campo “educação”: imenso, inesgotável, de certa forma indefinível: *como enfrentá-lo?* – Parece-nos que a única atitude sensata é começar por restringir a amplitude desse campo, quer pela escolha de um aspecto ou setor do mesmo (p.ex., “educação fundamental na escola pública”), quer pela escolha de uma abordagem específica (p.ex. “a concepção freireana de educação”).

Daremos preferência à segunda opção, pois é a que nos permite tratar das idéias sobre educação que conhecemos melhor: a nossa própria proposta de abordagem, para a qual temos usado desde 1996 a designação **Educação Convivial**, e desde 2003,

¹ Ver 3.1.PS.

alternativa ou complementarmente, **Pedagogia do Convívio** (com seus primeiros documentos em, respectivamente, RICKLI 1999 e RICKLI 2004a).²

Para lá de um eventual comodismo ou possível vaidade, há duas razões bastante concretas para essa escolha:

(1) Desenvolvida em 13 anos de atuação prática reflexiva, antecidos de experiências precursoras esparsas ao longo de outros 14 anos, não se trata de um mero jogo de especulação intelectual. *Esta é a visão de educação em que realmente acreditamos*, ou em que acreditamos um pouco mais que em qualquer outra, ainda que afirmamos a esta – pois de outro modo não teríamos optado por ela de um modo muito além do teórico, que podemos chamar talvez de existencial.

Decorre daí que falar de qualquer outra visão de educação seria para nós mero cumprimento de formalidade, enquanto que com esta estaremos lidando com *a matéria do real* – o que, até em consonância com essa mesma concepção de educação, não nos parece impróprio e sim especialmente indicado para um exercício acadêmico.

(2) A abordagem em questão consiste já em si em uma espécie de submissão da educação à ética, tanto como finalidade quanto como método e como eixo central dos conteúdos. Já no primeiro escrito teórico sobre a proposta contida na experiência que vínhamos realizando há anos (RICKLI 1999) dizíamos o seguinte:

Toda essa informação, teórica e/ou prática, ainda é secundária, porém: o realmente central é que nesse agir conjunto se passem padrões de uma **ÉTICA DO CONVÍVIO**, tanto implícita na atuação quanto explicitada em momentos de reflexão.³

E no trabalho apresentado na III Semana da Educação da FEUSP, *Em busca da integridade perdida* – o qual é basicamente uma apresentação da Pedagogia do Convívio como proposta de uma **educação centrada na ética**:

Ética *não* é tema transversal: como Ciência e Arte do Convívio, é entre todos os temas o que trata da condição mais fundamental para a continuidade e qualidade da vida humana, e deve portanto ser o eixo central de toda a educação. **A importância da Ética é existencial: todos os outros temas é que lhe são transversais e subsidiários.**⁴

Ou seja: já encontramos desenvolvida, nesta visão da educação, uma medida de reflexão ética – ou seja: uma interface para o diálogo com a reflexão ética de Aristóteles.

Resta a questão de se nossa proposta não seria um campo excessivamente restrito ou pouco representativo para, precisamente, representar o papel de “a educação” em alguma discussão.

A essa questão podemos responder que, embora consista em boa medida da busca dos procedimentos e atitudes mais adequados à situação real em que se insere – com suas pessoas particulares e únicas –, em igual medida nosso trabalho tem consistido na busca de reconhecer, em cada caso particular, princípios de validade e aplicabilidade universais (com uma atitude análoga à proposta pelo Imperativo Categórico de Kant – em talvez mais um sinal da estreita vinculação que nos parece dever existir entre cognição e ética).

Sintomático disso é o que escrevemos na já referida primeira exposição da idéia:

Os conceitos do que chamamos **Educação Convivial** ou **Pedagogia do Convívio** vêm se desenvolvendo integralmente de vivências práticas fora de escolas, as quais brotam do sentimento de que uma verdadeira educação é tão vital às pessoas quanto a comida, e não lhes pode ser

² Presentes neste volume como artigos 1 e 2.

³ RICKLI 2005a, p.3 – neste volume 1.4.

⁴ RICKLI 2005b, seção 13.b. Citação atualizada com a redação revista de 8.3.b, neste volume.

negada – e por isso, enquanto a escola seguir roubando (*sim*) o tempo previsto para a educação **sem realmente educar**, teremos que encontrar outras formas e espaços para celebrar os rituais da educação.

Fique claro, porém, que estas idéias *não excluem* a escola, e sim têm a esperança de ainda encontrar entrada nesta, vindo a colaborar com a sua total re-criação, indispensável a que ainda venha a ser um lugar capaz de abrigar o sagrado mistério de uma verdadeira educação.⁵

Não nos parece caber aqui, porém, uma exposição sistemática inicial do que caracteriza o que chamamos Educação Convivial ou Pedagogia do Convívio: parece-nos mais adequado expô-lo à medida que for demandado pelas próprias discussões a seguir. Se incluímos abundantes referências bibliográficas ao nosso próprio trabalho, foi portanto mais para sinalizar a existência real de um *corpus* de idéias pouco conhecido do que (mais uma vez) por algum tipo de narcisismo.

12.2. TRAÇOS DESTACADOS NO PENSAMENTO ÉTICO DE ARISTÓTELES

Sobre o pensamento de Aristóteles em geral, e sobre seu pensamento ético em particular, sabemos que o que sabemos é pouco. Cabe-nos, porém, escrever sobre ele, e isso sem dispor do espaço (pelos limites de um trabalho como este), do tempo e (confessamos) nem do nível de *interesse* que brota quer das grandes afinidades quer das grandes discordâncias – indispensáveis os três a uma imersão que nos tornasse conhecido pelo menos razoável de seu pensamento.

Teremos que nos guiar em grande medida, portanto, pelo que estatísticos chamariam metaforicamente “o sabor geral da sopa” – adquirido quer da leitura de comentaristas (como, neste caso, especialmente CHAUÍ), quer de leituras fragmentárias – e em alguma medida inevitável e inegavelmente aleatórias – de textos do próprio Aristóteles. E estamos plenamente conscientes de que, com isso, estaremos sujeitos a enganos quase que a cada passo desta tentativa – razão pela qual demos inicialmente a este trabalho o subtítulo “um tatear”.

Nossa principal referência é, naturalmente, a **Ética a Nicômaco**. Que traços principais ressaltam dessa obra, num olhar geral? Arriscamos dizer que os seguintes:

- (a) a reflexão ética é vista como parte da Ciência Política, cuja finalidade é o Bem humano (livro I cap.2);
- (b) a finalidade de ter-se a Ética na vida é a Felicidade (cf. CHAUÍ 2002, p.441);
- (c) o Bem (que, como dito, no caso assume a forma de Felicidade) é em princípio o mesmo tanto para o indivíduo quanto para a pólis, porém é “mais belo e divino” quando aplicado “a uma estirpe” (nação, povo) “ou a uma pólis” (a coletividade dos cidadãos organizados em forma de Cidade-Estado);
- (d) o meio de atingir esse Bem é o cultivo da excelência (*areté*, virtude) nos diversos domínios ou situações da vida;
- (e) tal excelência consiste em conseguir administrar as próprias paixões (cada uma delas característica de um domínio ou situação da vida) no sentido nem de um máximo, nem de um mínimo, e sim de um *ótimo*: uma faixa de equilíbrio entre a falta e o excesso de cada coisa, o “justo meio”;
- (f) após a definição da finalidade (Livro I) e a focalização no tema virtude(s) em geral (Livro II), a obra consiste fundamentalmente do estudo das diferentes virtudes, com seus devidos contextos;
- (g) o livro ameaça tornar-se uma espécie de exposição padronizada de como as diferentes virtudes podem ser entendidas como “justo meio”, mas por vezes avan-

⁵ RICKLI 2005a p.1, ou 1.1 neste volume. Cabe talvez esclarecer que certas escolhas vocabulares decorrem de estarmos trabalhando intensamente, nessa época, com a idéia de *reencantamento da educação*.

ça além disso, especialmente no Livro VI, que se aprofunda em questões relativas a juízo, razão, escolha, conhecimento;

- (h) o último livro (X) de certa forma reconduz a obra ao seu ponto de partida, a Felicidade, desta vez porém incluindo um estudo sobre a natureza e papel do prazer;⁶
- (i) de toda a obra, queremos destacar a seguinte formulação, por sua profundidade e por suas imensas conseqüências tanto filosóficas como em campos como o político, antropológico, sociológico, psicológico, etc., sem esquecer do pedagógico: “*Portanto, a escolha ou é raciocínio desiderativo ou desejo raciocinativo, e a origem de uma ação dessa espécie é um homem.*” (Livro VI, cap.2)
- (j) para o campo pedagógico, talvez a afirmação mais importante seja a de que nos tornamos virtuosos sendo virtuosos (ou praticando as virtudes), “como se aprende a tocar lira tocando lira” – porém ainda mais a intrigante observação de que pelos mesmos meios se gera e se destrói toda a virtude: “(...) de tocar lira surgem os bons e os maus músicos”; e mais adiante: “as diferenças de caráter nascem de atividades semelhantes. É preciso pois atentar para a qualidade dos atos que praticamos”, e : “não é coisa de somenos que desde nossa juventude nos habituemos desta ou daquela maneira. Tem, pelo contrário, imensa importância, ou melhor: tudo depende disso”. (Livro II, cap.1).

Para nossas considerações, será necessário mencionar ainda dois aspectos do pensamento de Aristóteles contidos em outras obras:

- (k) Na *Metafísica*, vemos expressa uma extrema valorização da atividade intelectual, sobretudo do seu aspecto contemplativo (*theoria* significa originalmente “contemplação”), e ao mesmo tempo uma efetiva desvalorização do utilitário, do prático e do trabalho físico. Isso não se restringe porém a uma avaliação intelectual, mas contamina (digamos assim) o campo afetivo e das relações humanas: “... pensamos que os chefes, em todo empreendimento, são *mais dignos de estima* que os operários (...) porque eles conhecem as causas do que se faz” (Livro I, capítulo 1, grifo nosso).

Como evidentemente Aristóteles não tem a ilusão da possibilidade de uma sociedade sem trabalho físico e utilitário, isso implica necessariamente uma visão *não somente hierárquica da sociedade, como também inegalitária quanto às recompensas* (expressão da *estima* – ou seja, do valor atribuído aos realizadores dos diferentes tipos de trabalhos).

Essa mesma questão aparece de modo gritante já no Livro I da *Política*, onde todo o empenho e engenho do filósofo é colocado, páginas a fio, a serviço da justificação da escravidão.⁷

- (l) Na *Política*, Livro I, cap.1, temos sua famosíssima definição do ser humano como um *zôon politikón* – que em lugar de “animal político” temos proposto traduzir como “ser vivo associativo”, mostrando ainda que isso poderia ser expresso como “con-vivente”.⁸

⁶ Este aspecto, ressaltado por CHAUI (2002), p.458, nos fez pensar em um possível eco aristotélico, antes insuspeitado, na arrebatada proposta de uma ética hedonista, em prosa poética, escrita por André GIDE em sua juventude (1897). Em tradução nossa: “Cada ação perfeita se acompanha de volúpia. É nisso que reconheces que a devias fazer. (...) A alegria que se encontra nele é sinal de que o trabalho é apropriado, e a sinceridade do meu prazer, Natanael, é para mim o mais importante dos guias.”

⁷ Frente a isso costuma-se dizer que Aristóteles era um homem de sua época, e que em sua época a escravidão era ponto pacífico, uma instituição fora de qualquer questionamento – porém surge-nos uma dúvida: se fosse de fato tão inquestionada, por que o filósofo teria se dado o trabalho de justificá-la tão extensamente?

⁸ RICKLI 2005b, cap.2 – neste volume 8.1.2.

E há ainda uma característica do pensamento de Aristóteles *em geral* que temos necessidade de apontar:

- (m) sua pretensão *totalizante*: pretensão de sistematização exaustiva da apreensão da realidade, do que faz parte a geração de vasta nomenclatura, geralmente recorrendo a palavras de uso cotidiano que são definidas pelo filósofo para seus fins, passando a partir daí a ser vistas como atreladas a essas definições – sendo talvez o exemplo mais gritante sua definição de “felicidade”, fundamental para toda a *Ética a Nicômaco*, que o leva à surpreendente afirmação de que não se pode falar com propriedade de “menino feliz” (Livro I cap.9).

12.3. DISPUTATIO: A ÉTICA CONVIVIAL E A DE ARISTÓTELES

12.3.1. Palavra preliminar

Como dissemos no Capítulo 1, nossa tentativa de relacionar a Ética de Aristóteles e a educação se fará através da nossa própria visão de como a educação deveria ser, visão que, já em si, se caracteriza por eleger a ética como seu eixo central.

Antes de qualquer outro passo, isso torna inevitável a pergunta “qual ética?”, ou mais precisamente “qual concepção e/ou formulação da ética?”

Um possível modo de responder é dizer que o desenvolvimento do conjunto conceitual da Pedagogia do Convívio contém necessariamente em si também o desenvolvimento de uma concepção de ética que lhe seja apropriada.

Essa concepção de fato existe, e sobre ela é preciso esclarecer alguns pontos:

- embora participe da Pedagogia do Convívio, também a ultrapassa, relacionando-se com diversos outros campos; por isso chamamos seu conjunto principal de **Filosofia do Convívio**; (para o conjunto *aberto* da Filosofia do Convívio com a Pedagogia e com qualquer outro desenvolvimento seu, teórico ou prático, temos usado nomes como **Convivialismo**, **Conviviocultura** ou – quando restrito ao aspecto teórico – **Teoria Convivial**);
- embora o nome lhe seja posterior, a elaboração da Filosofia do Convívio na verdade *precede* de muitos anos a experiência e a teorização da Pedagogia do Convívio:
 - nós a empregamos amplamente na década de 1980, em trabalhos independentes e como docente do Instituto Biodinâmico de Desenvolvimento Rural (Botucatu SP), com o nome de **pluralismo sistemático**;
 - identificamos raízes dessa elaboração ainda mais longe: em esforços iniciados no início da nossa adolescência (1968-70) no sentido de encontrar uma **ética mínima indispensável** – possivelmente em reação ao “massacre” com discurso pseudo-ético que toda nossa geração vinha sofrendo na escola por determinação do regime militar, bem como ao discurso moralizante religioso, de origem protestante-pietista, que enfrentávamos na família e na igreja;⁹
- das concepções de ampla circulação no mundo atual, as mais próximas da Filosofia do Convívio são provavelmente as de Edgar MORIN – porém não são de nenhum modo idênticas (voltaremos a isso em 12.3.5).

O que pretendemos fazer (e isso porque é o único que *podemos* fazer com verdade, sem estar gerando aqui algo como uma pequena farsa para fins meramente burocráticos) é uma espécie de crítica das posições aristotélicas pelo confronto com as posições que vimos desenvolvendo na Filosofia do Convívio (o que poderia ser visto como des-

⁹ Apesar de sua anterioridade, em matéria de textos publicados a Filosofia do Convívio ainda se encontra bem menos documentada que a Pedagogia do Convívio: um panorama bastante esquemático e superficial se encontra em 2 (originalmente RICKLI 2004a); a noção sobretudo ética de “cidadania universal” é exposta, com suas conseqüências pedagógicas, em 4. Um volume específico sobre a Filosofia do Convívio, destinado a constituir um par com o presente, está previsto para 2007.

mesuradamente pretensioso por quem não entendesse que – como nos ensina Karl Popper – esse tipo de atitude é característica essencial – ou mais: nosso *dever* mesmo – na atividade intelectual).

12.3.2. Minimalismo x discurso analítico-descritivo

Será útil começarmos essa tentativa pelo último traço que destacamos no pensamento de Aristóteles (ponto “m”), pois ele nos permite mencionar o que é talvez o principal elemento de *método* na Filosofia do Convívio – e que portanto estará presente em todo o restante da análise: o que chamamos de **minimalismo**.

O minimalismo (no qual reconhecemos influências do pensamento taoísta, zen e nativo-americano)¹⁰ é, ele mesmo, uma espécie de opção ética preliminar para todas as ações – intelectuais ou práticas. Exprime uma atitude fundamental de humildade ou respeito da parte do indivíduo frente a todo o restante do universo – e em concordância com ele mesmo, é melhor caracterizá-lo com alguns exemplos do que pretender formular uma definição precisa.

Trata-se de só intervir onde se tem certeza de que há vantagem em intervir; só sistematizar o que realmente precise ser sistematizado, só regulamentar o que não pode deixar de ser regulamentado; abster-se de definir qualquer coisa onde não haja efetiva necessidade de definição.

Em contraste com o discurso descritivo e analítico de pretensão totalizante, característico de Aristóteles, o minimalismo propõe a adoção de chaves conceituais, ferramentas tão simples e pouco numerosas quanto possível (o que equivale a dizer: da maior *eficiência* possível), com as quais se proceda a análise do que for necessário a cada vez que for necessário, sem nenhuma pretensão de perenidade do discurso resultante.¹¹

Os resultados das duas atitudes podem ser comparados mediante duas imagens: em uma, estamos passeando em uma paisagem natural virgem, ou com apenas uma ou outra trilha; vemos em torno uma variedade infinita e indescritível de formas e de cores, com predomínio de formas curvas e aparentemente irregulares (cujas leis, diga-se de passagem, vieram a ser percebidas no final do século XX com a Teoria do Caos – ver p.ex. STEWART). Quando quisermos aprofundar nossa relação cognitiva com algum elemento dessa paisagem, nos aproximaremos dele e, caso necessário, sacaremos do bolso algum pequeno instrumento que nos ajude na observação, e seguiremos sem deixar marca senão em nosso próprio universo mental.

¹⁰ Para a continuidade cultural entre o xamanismo siberiano, o taoísmo e o zen-budismo, ver exposição e referências bibliográficas em BLOISE. Ver diretamente LAO-TSE para a presença da atitude minimalista no taoísmo, FUKUOKA para sua presença no zen, MCLUHAN para a América do Norte nativa, e sobretudo KRENAK para a América do Sul. – Apesar das dezenas de milhares de anos envolvidos, acalentamos a hipótese de um efetivo vínculo cultural Ásia-América, paralelo ao já suficientemente comprovado vínculo genético-biológico – mas ao mesmo tempo reconhecemos que uma conexão de tipo difusionista não é indispensável para nossos argumentos: importa é que a *natureza das atitudes* é de fato análoga ou compatível. Um tal interesse pela vertente asiático-americana não é mera curiosidade intelectual e sim de natureza *política*: como brasileiro e educador popular no Brasil, vemos o povo brasileiro muito mais legitimamente vinculado a *seu* substrato cultural de entre 15 e 45 mil anos que ao estrato que se lhe começou a sobrepor há apenas meio milênio.

¹¹ Sem nenhuma certeza, supomos aqui uma certa inclinação para o lado de Platão – que nos parece ter se empenhado mais em deixar fixadas ferramentas (como a Doutrina das Idéias) que resultados extensivos da aplicação dessas ferramentas. Mais ainda, porém, vemos aí uma certa vindicação de Heráclito, que nos parece o menos ocidental dos pensadores ocidentais – sem dúvida o mais próximo da visão asiática e/ou americana de que estamos falando. A expressão “sem deixar marca”, no final do parágrafo a seguir, ecoa palavras de Ailton KRENAK: “O nosso povo ensina aos seus filhos que, quando passarem, passem suavemente sobre a Terra, como uma pássaro que faz um vôo no céu e não deixa rastro”; e “Os brancos constroem paredes de cimento porque é o caminho deles, querem eternizar suas coisas. Nós temos esteiras e casas de palha porque o vento leva e não deixa nenhum rastro.”

Em contraste, com a abordagem aristotélica encontraríamos a mesma paisagem recoberta com uma rede quadriculada absolutamente coalhada de rótulos com nomes e explicitações de relações (como *links*), a tal ponto que a paisagem original estaria encoberta, e se conseguirmos aí obter algum conhecimento será apenas desse “manto descritivo” – meio que se tornou mais importante que seu fim –, a partir do qual terminaremos por formar uma idéia fantasiosa da paisagem que ele nos encobriu, idéia inevitavelmente cheia de deformações, a qual porém será considerada por muitos *mais verdadeira* (porque “científica”) que a própria paisagem real.

Se o mencionamos num trabalho sobre ética e educação, é porque – como já sugerimos acima – efetivamente consideramos o minimalismo um princípio *ético*, no mínimo por ser um mecanismo redutor ou moderador da interferência de um indivíduo na liberdade e no universo noético e prático dos outros.

Algumas conseqüências disto para a educação serão vistas no capítulo 12.4 – juntamente com a idéia da necessidade de uma nova crítica da linguagem.

12.3.3. Ética se refere ao quê?

Embora Aristóteles declare que o Bem é “mais belo e divino” quando aplicado “a uma estirpe ou a uma pólis” que ao indivíduo (item “c” acima), vemos que suas indicações sobre o desenvolvimento da virtude se referem bem pouco a *relações entre indivíduos*, e muito mais a qualidades do indivíduo em si mesmo. A pólis, ou sociedade, se tornaria melhor como conseqüência de seus cidadãos se tornarem pessoas melhores, mais equilibradas, cada um em si. Ousamos ver aí certa analogia com a idéia que será difundida por Adam Smith uns dois mil anos mais tarde, conhecida como o “princípio do proveito próprio”: o melhor modo de tornar uma sociedade rica seria cada indivíduo dessa sociedade perseguir o mais possível a sua própria riqueza; os benefícios para os outros viriam indiretamente.

No nosso ver, porém, o benefício social indireto é insuficiente para garantir a um corpo de sugestões para o desenvolvimento pessoal o status de ética no sentido que damos a essa palavra em nosso trabalho – o qual cremos ser apenas uma explicitação e reforço ao sentido que a palavra vem tomando espontaneamente em nosso tempo, provavelmente porque seja disso que *precisamos* hoje, vitalmente: ética como ciência das conseqüências das ações do indivíduo *para outros* – a questão mais séria existente no caminho do *convívio*.

Abrimos a Seção 1 de *Em busca da integridade perdida* com as seguintes palavras:

Em nossa concepção, *Ética se refere às relações de sujeitos humanos individuais com outros sujeitos humanos, quer como indivíduos quer como grupos, e secundariamente com outros sistemas vivos*. – E aqui já cabem esclarecimentos: / (a) “outros sistemas vivos” significa naturalmente outras espécies, vegetais e animais, porém sobretudo *ecossistemas*, sem esquecer que também os elementos ditos abióticos – p.ex. pedras, ventos – têm importância dentro deles; / (b) parece-nos admissível, sim, questionar o emprego da palavra “Ética” para relações como o mundo extra-humano, porém tais relações acabam sempre tendo conseqüências *também* para pessoas humanas, no presente ou no futuro, então *no mínimo* por isso têm lugar garantido no campo da Ética; / (c) mesmo se optarmos pelo emprego mais restrito da palavra (somente para o que atinge o campo humano), não há nada que justifique pensar que ela se refira apenas a relações diretas ou imediatas: toda e qualquer conseqüência de um ato meu que possa esbarrar em alguma pessoa humana em qualquer lugar do planeta, seja-me conhecida ou não, está dentro do campo da Ética como caracterizado acima. / Mais: cremos que para esse campo essa caracterização é *suficiente*: não encontramos até hoje ne-

nhuma questão cujo reconhecimento como pertencente ao campo da Ética não possa ser reduzido ou conduzido a esse critério.¹²

Desse modo, algo como o suicídio não é em absoluto assunto da ética, e excessos alimentares e de outras formas de sensualidade o são somente na medida em que suas conseqüências para a saúde do sujeito desses excessos possam vir a afetar outras pessoas (p.ex., filhos desamparados devido à doença do pai em conseqüência de um ou outro tipo de excesso).

12.3.4. Felicidade para quem?

Isso não significa que a idéia de felicidade esteja ausente, na nossa visão. Na apresentação das idéias-chave da Associação Trópis, que tem sido o palco do desenvolvimento da Pedagogia do Convívio, escrevemos o seguinte:

HORIZONTE E MISSÃO: contribuir para a evolução dos indivíduos e da sociedade humana no sentido da otimização do bem-estar (maior felicidade) de todos os seres.¹³

Ora, é visível aqui uma identificação da natureza de “felicidade” ou “bem-estar” como a única justificável ou digna do papel de objetivo último das atividades humanas – o que é precisamente o ponto-de-partida geral de Aristóteles na *Ética a Nicômaco* – porém não só havíamos chegado a essa formulação sem conhecimento desse fato (por pura reflexão sobre a realidade), como também há diferenças importantes:

Se não tínhamos conhecimento da atenção de Aristóteles à felicidade, tínhamos sim da inclusão da “busca da felicidade” entre os direitos fundamentais do ser humano na Declaração de Independência dos EUA, e nos havíamos sentido espicaçados pela freqüente e talvez paradoxal ironização desse fato por parte da esquerda e de (podemos dizer, talvez devolvendo a ironia) outros grupos religiosos. O que haveria de errado, enfim, com a felicidade?

A análise dos convenceu que o problema está na indefinição (inadvertida ou intencional) do sujeito e do objeto indireto (beneficiário) dessa busca: “quem busca?” e “para quem?”

Nossa formulação aponta para a tomada de *responsabilidade* primariamente por parte de cada indivíduo humano, e secundariamente pela sociedade formada por esses indivíduos, pela busca do estado mais feliz possível (uma *otimização*) não cada um para si, mas para “todos os seres”.

Essa expressão (“todos os seres”), na qual é importante notar a ausência do restritivo “humanos”, não é meramente um eco do budismo, e sim uma incorporação da consciência ecológica: o bem-estar dos seres humanos simplesmente não é possível sem levar em conta a saúde dos demais seres e/ou sistemas da Terra – como mencionado na citação anterior.

Com isso *não* estamos, porém, apelando para o biológico para escamotear o social, como de fato tem acontecido. O verdadeiramente ecológico não se subordina à Biologia, mas abarca dentro de si tanto o biológico quanto a totalidade das questões sociais, e com elas as econômicas, como um caso especial de “relações intra-específicas”, *sem prejuízo de sua transcendência em relação ao biológico*.

A grande contribuição da Ecologia foi apontar, a partir do final do século XIX, para a interdependência orgânica (o que equivale a dizer: sistêmica-com-vida) entre a maior parte dos fatos ao alcance do nosso conhecimento – e isso de modo tão inequívoco que torna patética a repulsa à idéia de “orgânico” cultivada por muitos na área da filosofia

¹² RICKLI 2005b, ou 8.1.1.

¹³ Rickli 2004a, ou 2.1.

e das ciências sociais, entrincheirados em raciocínios puramente abstratos ou em *parti-pris* de natureza ideológica.

Curiosamente, talvez essa resistência se deva justamente à indevida associação de qualquer organicismo com o organicismo social... de Aristóteles!, usado ao longo de séculos como desculpa para a escravização e outras formas de dominação.

No entanto, o organicismo a que podemos chegar hoje, com a incorporação lúcida do discernimento ecológico mais avançado – que, ao contrário do darwinismo, vê as relações de cooperação como mais determinantes que as de competição –, leva a conclusões bem diferentes: leva justamente ao reconhecimento de que o indivíduo buscar diretamente o seu próprio bem-estar, ou o do seu grupo, pode até aparentar bons resultados no curto prazo, porém já no médio prazo é contraproducente e, no limite, suicida: é análogo ao papel de um câncer num organismo. E um excelente exemplo disso é justamente a devastação *social e ecológica* causada por alguns séculos de aplicação do Princípio do Proveito Próprio.

Podemos porém imaginar que, ao contrário, o indivíduo opte por buscar seu próprio bem-estar indiretamente, ou seja: exclusiva ou prioritariamente por ações voluntárias em benefício do todo – ou seja: *o inverso* do princípio enunciado por Adam Smith: teremos aqui *ao mesmo tempo*: (1) a atitude mais eficiente no longo prazo do ponto de vista orgânico ou mesmo biológico-ecológico; (2) a atitude mais eficiente do ponto de vista matemático segundo o Prêmio Nobel John Nash (retratado no filme *Uma Mente Brilhante*); (3) algo que satisfaz um impulso talvez exclusivamente humano que podemos chamar de Ética da Compaixão (ou Empatia), baseada na compreensão do “tu” como “um outro eu”, na famosa expressão de Martin Buber.¹⁴

12.3.5. Com Aristóteles contra Morin: o justo meio e o convívio cosmológico

Mencionamos em 12.3.1 que nos vemos bastante próximos das posições de Edgar Morin, porém não integralmente, e aqui temos uma oportunidade de dar um exemplo: foi com avidez que nos lançamos a seu recente *O Método 6: Ética* (MORIN 2005); contudo, embora considerando o livro indispensável mesmo assim, foi com considerável decepção que emergimos dele, por duas razões que de um modo ou de outro têm a ver com o nosso assunto.

A primeira delas: no capítulo II de sua Primeira Parte, “Retorno às fontes cósmicas”, Morin tenta encontrar uma correlação entre aspectos da ética humana (com perdão da redundância) nas forças cosmológicas físicas – em outras palavras: encontrar não uma dependência ou sujeição, mas pelo menos uma coerência ou solidariedade entre *nomos* e *physis* – o que nos parece em si um esforço altamente louvável.

Acontece que ao se deparar com dois tipos de forças cosmológicas fundamentais: as de expansão-dispersão e as de contração-gravidade-união, Morin não hesita em tomar partido por uma das duas, encarando a vida como uma resistência heróica das forças de união contra as forças de dispersão, tratadas como vilãs mortais... reincidindo assim num velhíssimo dualismo de tipo maniqueísta – de bem e mal simétricos –, de cujas limitações a humanidade tem tido tanta *necessidade* de se livrar a ponto de se atirar em propostas (i)morais arriscadíssimas como as do Sr. Nietzsche – isso quando...

... para quem tem um *mínimo* de conhecimento da física e cosmologia contemporâneas, é evidente que as forças de união sozinhas são tão mortais quanto as de dispersão: extinguiriam não só todo movimento e toda (digamos) liberdade, mas também toda vida, toda organização, toda *existência* em uma singularidade que se supõe sem espaço nem tempo.

¹⁴ Foi depois da redação deste trabalho que tomamos conhecimento das discussões aparentadas desenvolvidas por Emmanuel Lévinas e, a partir dessas, por Enrique Dussel na sua *Filosofia da Libertação* (ver p.ex. SUNG 2006). Esperamos poder um dia examinar com a devida atenção o pensamento de todos esses autores (incluindo Buber).

Em outras palavras: toda existência depende precisamente do *convívio* das forças de expansão e de contração. Ou: de modo extremamente simples: qualquer dessas forças sozinha é mortal, e o mero predomínio de qualquer uma delas ameaça a vida e a existência.

Ou mais: qualquer uma delas pode ser vista como Mal... porém o Bem não estaria na exclusão de nenhuma delas, e muito menos das duas, e sim... num *justo meio* entendido não como anulação dos dois extremos, mas como *faixa de encontro e interação de dois campos que continuam existindo* no mínimo como *potência*...

Que é precisamente o que nós chamamos *con-vívio* no sentido amplo... ou a “dialética sem síntese” ou ainda o “terceiro dado incluído” (que não descarta os dois primeiros mas os coordena) que o próprio Morin soube defender em outros momentos.¹⁵

Ao que parece, mais uma vez a fantástica intuição de Aristóteles apontou uma chave inesgotável... e temos deixado de aproveitar toda a extensão de suas possibilidades por com freqüência ficarmos presos à literalidade do que ele pôde desenvolver, com o uso da sua chave, no contexto de sua época.

12.3.6. Homem o escolhedor

É vantajoso, para a segunda crítica a Morin, que olhemos antes para mais um ponto em que nos vemos em uma convergência *princípial* com Aristóteles:

Há muitos anos buscamos uma forma simples de expressar o princípio central da Filosofia do Convívio, extremamente simples enquanto pura idéia, porém praticamente impossível de expressar em toda a sua generalidade e abrangência, pois com quaisquer palavras que se o diga já se está criando um caso particular restrito.

A fórmula moriniana “excluir a exclusão” nos levava muito perto, porém aparentemente nem toda opressão é uma exclusão; o escravo e o explorado estão muito bem incluídos como parte indispensável do sistema que deles se vale...

Não há muito, começamos a suspeitar que nosso empreendimento não seria viável senão por um caminho: caracterizar o ser humano não por seu corpo, nem por sua mente em geral, nem por nenhuma outra das suas capacidades, e sim fundamentalmente como “unidade de decisão”, ou “átomo de vontade”: assim todo ato de dominação ou opressão pode ser visto como uma tentativa de excluir alguém da humanidade – de *sua própria humanidade* que é sua qualidade de decisor, bem como da comunidade dos pelo menos potencialmente capazes de decidir.

Junto com isso se tornava evidente também que toda decisão é um ato de vontade no campo mental (o que até agora não conseguimos ter certeza de que é o mesmo que Rudolf STEINER tenta dizer em sua *Filosofia da Liberdade* [GA 004], tamanhos os meandros do seu texto).

E então nos deparamos com as palavras escritas há mais de 2.300 anos: “*Portanto, a escolha ou é raciocínio desiderativo ou desejo raciocinativo, e a origem de uma ação dessa espécie é um homem.*” (*Ética a Nicômaco*, livro VI, cap.2).

Quase queremos abraçá-lo... e aí não podemos deixar de lembrar que está aí o mesmo filósofo que gasta páginas e páginas da *Política* defendendo a escravidão, e que afirma na *Metafísica* que só o ócio permite a sabedoria, e que portanto só o ócio é uma forma realmente digna de viver!

¹⁵ Embora já implícita em alguns sistemas de pensamento como (justamente) o taoísmo, a conceituação de “terceiro incluído” como aparece em Morin procede do físico e filósofo romeno Stéphane Lupasco (1900-1988), absurdamente pouco conhecido entre nós, ao qual voltaremos de modo um pouco mais direto no volume *Filosofia do Convívio*. – Quanto ao ponto criticado em Morin, em reflexão posterior pareceu-nos que se trata de uma recaída na confusão entre as idéias de *organização* e de *união*, muito freqüente no senso comum – sugerindo que Morin tenha se esquecido um pouco de suas próprias lições sobre complexidade. *União* é um processo evidentemente unilateral, enquanto a existência de *organização* depende da co-existência de forças de união com forças de dispersão/diversidade; a diferença termina sendo não menos que aquela entre *um*... e *uni-verso*.

12.3.7. Contra Aristóteles e Morin: a denegação da exploração

Nossa segunda decepção com a Ética de Morin foi observar que em todo o volume não existe uma única palavra sobre a vida econômica, embora existam abundantes exemplos de questões éticas na vida política.

Mas será possível, depois de Marx (e mesmo sem sermos marxistas), *sonhar* que os atos da vida política, como a conhecemos até hoje, sejam desvinculados de determinantes econômicos? ¹⁶

Costumamos dizer que não podemos concordar com os remédios propostos por Marx para a sociedade (tanto por razões éticas “estéticas” quanto pelas de eficiência), porém até hoje não vimos ninguém que tenha refutado convincentemente o acerto de seu diagnóstico fundamental, que é a explicitação do mecanismo da acumulação do capital pela decisão unilateral sobre o destino dos resultados do trabalho de outro.

Pela caracterização que fizemos da essência do humano em 12.3.6 – o poder de decisão –, esse ato se mostra como brutal violação da dignidade humana, violação continuada na qual vivemos imersos, porém de cuja consciência estamos alienados por uma cortina em si inacreditável enquanto não compreendemos os mecanismos, descobertos por Freud, de repressão e denegação das percepções desagradáveis.¹⁷

Neste ponto, para nossa tristeza, é impossível não colocar Aristóteles como um dos grandes contribuidores para a construção da dita cortina ao longo da história – porém, justamente por seu contexto histórico, se não desculpá-lo pelo menos compreendê-lo é mais fácil que aceitar a omissão de Morin, um pensador pós-freudiano, pós-marxista, com a história de vida e a obra que tem.

Pois nos parece impossível pensar “ética” hoje sem perceber *imediatamente* que a questão da distribuição do produto social – ou melhor: da distribuição *do poder de decisão* sobre a distribuição do produto social – não é apenas uma questão econômica e política, mas possivelmente a maior (porque de maior alcance) das questões éticas da humanidade. Um discurso *atual* sobre ética que não a mencione não passará de uma sombra de ética, refresco aguado, se não francamente uma farsa.

Mas há ainda um segundo nível de transgressão ética que é estrutural ao capitalismo (cremos que também auto-evidente, porém, se não, com base na caracterização de ética que fizemos em 12.3.3): o fato de que a desumanização constituída pela usurpação do direito de decisão do outro sobre o fruto do seu próprio trabalho é “compensada” pelo oferecimento da posse – ou, pior, da mera *perspectiva* da posse, como a cénoura amarrada diante do burro – do repertório de bijuterias e agrados da chamada sociedade da abundância, *cuja produção se mostra totalmente insustentável do ponto de vista ecológico*.

E, como já dissemos, se não considerarmos a agressão direta aos demais seres da Terra como uma questão ética em si, trata-se de uma questão ética no mínimo por representar uma agressão indireta ao restante da humanidade já no presente, e ainda mais no futuro.

12.3.8. *Zôon politikón*

Nossa extensa auto-citação em 12.3.3 continua nas seguintes palavras (parece-nos que dificilmente poderíamos reescrevê-lo em outras):¹⁸

¹⁶ E terá Morin esquecido das coisas mais elementares de que sabia enquanto ensaísta declaradamente marxista nos anos 50 e 60? (Ver MORIN 2002, *Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo*).

¹⁷ Naturalmente a descoberta de Freud não nos ajudaria a isso se a mantivéssemos aprisionada nos limites em que o próprio Freud a aprisionou, porém suas possibilidades para a compreensão do social já foram vistas por muitos; três exemplos significativos, mesmo que de nenhum modo esgotem o campo, são vistos por ROBINSON em *A esquerda freudiana: Wilhelm Reich, Geza Roheim, Herbert Marcuse*.

¹⁸ RICKLI 2005b cap.2, ou 8.1.2.

Provavelmente poderíamos dizer o mesmo de modo ainda mais simples: **o assunto da Ética é o convívio** – desde que reparemos devidamente nos dois elementos dessa palavra: con-vívio, ou con-viver. Certamente há no convívio outras dimensões além da Ética, mas sugerimos que *não há na Ética outro tema além do convívio* – esse mesmo convívio que temos abundantes razões para ver também como a primeira de todas as condições e ao mesmo tempo o primeiro de todos os objetivos da *educação*.

Mas mantenhamos os olhos mais um pouco ainda focados no próprio convívio: é precisamente a *ele* que ARISTÓTELES aponta em sua famosa caracterização do ser humano como *zōon politikón* – cuja tradução mais apropriada para a compreensão atual seria, parece-nos, **ser vivo associativo**, ou ainda: um **con-vivente!** (...)

Confessamos que de modo geral *não* morremos de amores por Aristóteles, mas aqui, como em alguns outros pontos, não temos como não reconhecer a grandeza da sua percepção. Suspeitamos porém que sua expressão seja tomada com freqüência de modo bastante leviano, quando na verdade se refere a uma característica que, embora não seja única nem suficiente, é indispensável, estrutural, essencial: não se refere a um ser que goste de fazer política, ou que tenha tendência a se associar mas talvez pudesse não fazê-lo... e sim de um ser que *sequer seria humano* se não fosse parte de um ou mais conjuntos constituídos por mais seres da sua espécie – como mais recentemente as observações de Vygostky e de vários outros vieram a confirmar: ainda que sobrevivesse fisicamente, o que já é pouco provável, um ser humano realmente isolado seria uma monstruosidade do ponto de vista psíquico (v. OLIVEIRA 1997).

Naturalmente isso equivale ainda a dizer que **não há ser humano que não seja um ser cultural** – porém pelo momento preferimos deixar ao leitor a exploração das possíveis implicações dessa afirmação.

E iniciando o capítulo seguinte:¹⁹

Poderíamos então supor que o convívio fosse necessariamente uma delícia, tão desejável quanto comida para esse ser que depende dele para ser o que é... e no entanto com enorme freqüência a experiência que temos dele é a expressa por SARTRE em sua peça *Entre quatro paredes*: “o inferno são os outros”.

Tanto ou mais que na caracterização de Aristóteles, fala-se aqui de uma condição inexorável, da qual será impossível o ser humano se livrar enquanto existir humanidade – ou não lembramos a caracterização de DANTE para “inferno”, tão definidora que é a que se encontra inscrita no portão? “Deixai toda e qualquer esperança vós que entrais”. O que explicita Sartre: **do convívio jamais nos livraremos**, quem so-nha com isso pode esquecer!

Fim? Só nos resta portanto a resignação ao sofrimento? Ora, também para isso somos humanos: para inventar. Então resta *uma* possibilidade além da resignação: inventar um jeito de subverter o próprio inferno, passando a vivenciá-lo não mais como sofrimento...

Com o que talvez comece a se evidenciar por que sentimos que o convívio – e portanto a ética – é o primeiro e o mais importante dos assuntos para toda educação.

¹⁹ RICKLI 2005b cap.3, ou 8.1.3.

12.4. LEVANDO O FOCO PARA A EDUCAÇÃO²⁰

12.4.1. Três formas do encontro entre ética e a educação

No capítulo 3 de nosso trabalho *Mestres humanos ou crias de Frankenstein*²¹ propomos que a primeira coisa a fazer para estudar a educação é reconhecer nela dois campos fundamentais: (1) o do intencional (realizado ou não) e (2) o do realizado sem intenção, este pelos mecanismos que gostamos de chamar de exemplaridade-e-modelagem – havendo razões para estimar que os efeitos do campo 2, aos quais praticamente não damos atenção, ultrapassem *de longe* os do campo 1.

Dizemos aí também que, sem uma luta perpétua do professor para adquirir consciência do campo 2 e, portanto, poder responsabilizar-se por ele, a docência passa a ser em si uma atividade imoral ou anti-ética – sendo duplamente anti-éticos os educadores-de-educadores que não os encaminham para isso.

Voltaremos a isso com relação ao ponto “j” que destacamos no pensamento de Aristóteles: a idéia de que se aprende a ser ético praticando atos éticos. Por agora queremos apenas chamar atenção para que o encontro da educação e da ética se dá no mínimo dos três seguintes modos:

- (1) Ética como parte do conteúdo curricular explícito;
- (2) A ética presente (ou não) no agir dos docentes e outros profissionais envolvidos na educação;
- (3) Os efeitos de 2 como conteúdo implícito ou não-intencional.

Creemos ser essa uma observação preliminar indispensável para qualquer coisa que possamos vir a dizer sobre ética e educação.

12.4.2. A ética de que precisamos hoje: resumo

No capítulo 12.3 buscamos confrontar a Ética de Aristóteles com um corpo de idéias pelas quais optamos não por gosto arbitrário, e sim por cremos que fazem parte da ética de que precisamos hoje. Antes de prosseguirmos para considerações mais específicas, cremos que será útil um resumo de suas características principais:

- Uma ética baseada não na aplicação de regras pré-determinadas, mas no *discernimento* e *opção* do indivíduo;
 - no discernimento da (ou pelo menos na aposta²² na) *organicidade universal*, e com ela, da teia das conseqüências das ações;²³
 - na opção primeira de empregar nossa capacidade empática (com-paixão) para informar nossas demais opções.²⁴

²⁰ Em todo este capítulo, especialmente no que tange propriamente a Educação, faremos abundantes afirmações e propostas sem endosso bibliográfico. Embora possível, o trabalho de apresentar referências para cada uma dessas afirmações seria exaustivo, ultrapassando de longe o tempo e o espaço razoáveis para este trabalho. A razão é que estaremos falando primordialmente a partir de nossa própria experiência de docência (desde 1976) e de paternidade (desde 1981); sem dúvida muitas leituras contribuíram para isso, porém foram de há muito “metabolizadas”, isto é, incorporadas e transformadas ao longo dos anos.

²¹ RICKLI 2005d – ou artigo 11 neste volume.

²² No uso de Paul Ricoeur (segundo Rubem ALVES), ou seja: como tradução da palavra “fé”: não crença que denega a dúvida, porém ato de aposta existencial justamente quando na presença inexorável da dúvida – o que, embora talvez expresso com mais calor, não nos parece muito diferente do “como se” de Hans Vahinger (optar por agir *como se* tivéssemos certeza, mesmo sabendo que não temos).

²³ Que é o que nas filosofias da Índia recebe o nome de “lei da *ação*” ou, em sânscrito, *carma*. Embora também informe religiões, trata-se antes de tudo de um conceito *filosófico* e “com vida própria”, não necessariamente vinculado a idéias como imortalidade, reencarnação etc.

²⁴ Escrevemos em 2001 no *Manifesto do Reencantamento do Mundo* (14, originalmente RICKLI 2001): “Ética nascida não de regras, mas da percepção do brilho nos olhos do outro”. E, relacionando isto já com o

- Uma ética que, a partir disso, não hesite em optar por afirmar a dignidade universal do humano e em se empenhar por todos os meios em fazê-la valer ²⁵ – o que, ao contrário da visão de Aristóteles, deve incluir:
 - uma valorização extra, compensatória, de todo trabalho tradicionalmente desprezado (como por exemplo e talvez emblema, o de faxineiros/as e lixeiros);
 - a educação do trabalhador intelectual para a humildade e responsabilidade social;
 - o poder de desfazer o véu de denegação que encobre dentro de cada um a distinção entre o necessário e o voluptuário,²⁶ de modo que a capacidade empática seja capaz de revelar a cada um, porém sobretudo ao próprio opressor, a indignidade do bem-estar baseado na opressão.

Creemos que é basicamente uma tal ética que pode viabilizar antes de mais nada um convívio inter-humano digno, e *a partir daí* o enfrentamento de quaisquer outras questões da humanidade.

12.4.3. De *polítes* a *cosmopolítes*

Uma perspectiva complementar sobre este mesmo objeto, e já com uma dimensão educacional, foi desenvolvida por nós no *Projeto Oca Mundi*, apresentado a possíveis apoiadores e parceiros, com o nome de **Cidadania Universal**.²⁷ Creemos que o esforço de síntese já realizado justifica uma citação relativamente extensa (negritos acrescentados para os fins deste trabalho):

... começamos a desenvolver, como eixo integrador de todos os conteúdos, a noção de **CIDADANIA UNIVERSAL**.

Visto pelo ângulo mais simples, CIDADANIA UNIVERSAL é uma nova leitura do velho par “direitos e deveres”, os quais se mostram aqui como:

- (a) AUTO-VALORIZAÇÃO: descoberta do *direito* e da *capacidade* de uma participação plena na herança cultural humana (equivale a dizer: tudo o que a humanidade já produziu);
- (b) REponsabilidade, com ação local e consciência participativa mundial, frente ao ambiente, sociedade, paternidade e ética em geral.

Numa dimensão mais profunda, porém, podemos defini-la pelos cinco pontos abaixo, sendo que **os verbos entre colchetes no início de cada item são operadores que transformam a simples CIDADANIA UNIVERSAL em uma EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA UNIVERSAL**:

ponto seguinte, em um poema inédito de 1982; “você já olhou a luz que brilha / nos olhos daquelas mãos / que limpam a sua privada? / já? / não morreu de paixão?”

²⁵ Mais uma vez, isto *pode* partir de um sentimento de reconhecimento de algo dado, pré-existente como potencial (uma via reativa, possivelmente metafísica ou religiosa), ou *não*: pode partir simplesmente da decisão humana: “nós *queremos* que essa dignidade exista (*quem sabe* porque analisamos e julgamos melhor que seja assim), e se não existe vamos construí-la”: via pró-ativa puramente ética – com possível recurso auxiliar à lógica mas sem submissão nem a essa: ato da vontade (*opção*) humana como soberana (antes de mais nada, ato de vontade inicial de se pôr em acordo pelo menos quanto a um mínimo indispensável – o qual porém provavelmente não brotará ou não será autêntico sem o discernimento inicial da organicidade).

²⁶ Na linguagem jurídica (apropriada aqui por brevidade): entre o que é a necessidade vital e o que é mero desejo. **Adiantamos que em certa medida Aristóteles pode voltar a sem bem-vindo neste ponto, pela sua noção de educação das paixões.**

²⁷ A exposição teórica e metodológica do projeto foi depois transformada, com revisões e acréscimos, no artigo *Insuficiências da educação, violência e juventude no Brasil: um rumo de atuação*, que está sendo publicado por primeira vez neste volume (artigo 4).

- (1) [provocar a] percepção e consciência de estar inserido em uma rede de relações locais, regionais e globais – com outros seres humanos e instituições humanas, com o mundo natural, e com seu próprio mundo somático e psicológico –, relações, portanto, de natureza social, econômica, cultural, biológica e psicológica;
- (2) [provocar a] percepção e consciência de ser sempre um nó *ativo* dentro disso (isto é, com conseqüências ou efeitos), seja através de atividade ou de passividade, de aceitação ou rejeição, tendo ou não consciência disso;
- (3) [estimular a] disposição de assumir a responsabilidade pelos próprios efeitos inevitáveis nessa rede, começando por tentar aprender sobre as possibilidades de administrá-los;
- (4) [estimular a] disposição de ir além de apenas administrar o inevitável, emitindo criativamente, a partir de sua posição, efeitos positivos intencionais para toda a rede (iniciativa ou empreendedorismo social); buscar conhecimento e subsídios práticos para isso; desenvolver uma compreensão dos critérios e um agudo senso quanto aos limites éticos a tal direito de intervenção;
- (5) como caso especial do ponto 4: [estimular a] disposição de difundir (multiplicar) esta atitude de consciência-e-disposição, advertindo contra tentações como o sectarismo e a impositividade, e acentuando o poder do exemplo vivo.

Costumamos afirmar que **a construção dessa atitude precisa vir antes (ou no mínimo ao mesmo tempo) que qualquer treinamento ou atividade profissional para os jovens** – ou então estaremos “malhando em ferro frio”, como aliás a educação escolarizada vem fazendo há séculos.

Não é casual, em absoluto, o uso aqui das palavras “cidadania” e “cidadão”, derivadas precisamente **da experiência grega** – com um esforço de **universalização**,²⁸ tanto no sentido de estender o status de cidadão a todos os humanos, quanto de estender a noção da pólis até abranger todos os elementos do uni-verso.

Nesse sentido, talvez possamos dizer que nosso trabalho venha sendo precisamente um esforço de trazer para dentro da educação muitos dos valores gregos – não sem antes repensá-los e recriá-los com os elementos e as condições do presente.

E nisso, inevitavelmente, deve estar embutido um bocado de Aristóteles. Em que medida? Parece-nos difícil avaliar: parece-nos que, mesmo sem admiti-lo, toda a nossa civilização atual ainda nada em Aristóteles, respira Aristóteles. (E no nosso trabalho ele talvez compareça muitas vezes justamente como o impulso de sistematização obsessiva, que declaramos tanto detestar...)

Mas ainda reservamos algumas palavras mais específicas sobre isso.

12.4.4. De Aristóteles, o que (não) nos serve?

De modo geral, nossa impressão é que, em nosso tempo tomado por uma enorme abundância de informações e propostas, seria “bizantino” pretender tomar Aristóteles como guia, seja de ética ou da dimensão que for, seja na educação ou no campo que for.

Por outro lado, não há como simplesmente esquecer Aristóteles: em quase tudo o que nos propusermos a estudar, cruzaremos com ele em algum ponto, e teremos que reconhecê-lo como fonte de incontáveis *insights* geniais e de valor perene – como por

²⁸ Sendo *universum*, *universalis* talvez uma das poucas noções de grande importância filosófica que o estrato latino, e talvez ainda especificamente o latino cristão, acrescentou ao estrato grego. É fantástica a observação contida no dicionário inglês *Webster*, edição 1968, no verbete “system”, definição 1b: “a noção implícita na palavra *universo* expressa um ato de fé, pois projeta [a noção de] *sistema* para muito além da evidência”.

exemplo, na *Ética a Nicômaco*, o do papel da felicidade, ou o do “raciocínio desiderativo”. Mas tampouco devemos deixar de ver que o seu próprio desenvolvimento desses *insights* se mostra hoje, provavelmente em todos os casos, claramente insuficiente.

Em suma: nos níveis superiores da educação, bem como em nossos trabalhos criadores, é preciso continuar a estudar Aristóteles pelo que tem de fantástico **detector de pontos nodais, sugestor de perspectivas, fornecedor de idéias germinais** – isso tudo para ser utilizado *em nossos próprios desenvolvimentos*.

Quanto ao seu pensamento por extenso, provavelmente nosso esforço de nos livrarmos de suas malhas ainda tem sido insuficiente!

Sendo mais específicos, relacionaremos abaixo alguns pontos que nos parece importante superar ou “exorcizar” expressamente na educação de hoje, e alguns que nos parece interessante aproveitar – sempre no espírito que acabamos de caracterizar.

A SUPERAR:

- O ponto “m” identificado no Capítulo 2, já atacado em 12.3.2: a pretensão totalizante do discurso. Em nossa era de excesso de informação, temos mais e mais que aprender a repassar aos nossos alunos chaves ou ferramentas de conhecimento – percepção, análise e síntese –, mais que discursos descritivos extensivos – vício herdado da tradição hiper-sistematizadora de Aristóteles.

Continuamos tomando anos da vida dos alunos para impingir-lhes tais discursos, e avaliando-os por sua capacidade de memorizá-los até a prova; *ganhamos nossa vida com isso*, e quando se deparam com sua vida profissional, quase nada do que lhes demos vai servir, sendo provável ainda que tenham que investir mais tempo e desembolsar dinheiro para obter os conhecimentos de que realmente precisam. **É ético proceder assim?**

Não estamos com isto defendendo um ensino meramente utilitário e um desprezo à dimensão teórica, e sim que esta compareça no ensino com efetiva qualidade – a começar por menos palavras e mais pensamentos.

- Precisamos de uma nova e fortíssima crítica do plano verbal – como a que o próprio Aristóteles encetou em sua época, porém agora realizada a fresco, sem preocupação de nos remetermos a ele, e utilizando os recursos e habilidades resultantes da experiência humana desde então.

Essa crítica é de importância sobretudo para a educação, vítima do *nomenclaturismo* iniciado pelo próprio Aristóteles: pensa-se, por exemplo, que ensinar botânica seja ensinar coleções de nomes técnicos, e não aprender a reconhecer elementos e processos vivos nas plantas – nomeando-os *depois*, se preciso.

Hoje – sobretudo depois das indicações de Pierre Bourdieu nesse sentido, mas não só – é fácil demonstrar que a quase totalidade das linguagens especializadas é desnecessária, e visa apenas a reserva de domínio sobre áreas de saber e, com isso, a reserva para si de poderes na verdade desnecessários ao exercício de sua função social, ou seja: por meros interesses privados.

Não apenas deixar de colaborar com essa farsa, mas ajudar ativamente a desmontá-la, seria um dos maiores benefícios que a educação poderia fazer à sociedade.

- *Denunciar explicitamente* aos alunos a ideologia do desrespeito ao trabalho físico, recompensa ao ócio e justificação da escravidão, claramente tipificada no pensamento de Aristóteles: essa pode ser, paradoxalmente, uma grande contribuição ética desse filósofo aos dias de hoje, ainda que à revelia e pelo negativo – a qual porém deve ser acompanhada de ações positivas, das quais falaremos logo a seguir (em 12.4.5).

A APROVEITAR:

- O próprio esforço aristotélico de sistematização do conhecimento (que criticamos acima) pode ser usado como exemplo na educação, se soubermos apontar-lhe os excessos e perigos;
- Em determinados níveis da educação (possivelmente no ensino médio) é importante dar a conhecer suas idéias, inclusive para ajudar a entender nossa própria civilização. Sendo feita a alunos que ainda estão construindo seu universo intelectual, essa apresentação *não* deveria ter a pretensão de ser neutra (isto é, apresentar as idéias sem discutir sua validade, pois *qualquer idéia apresentada tende a ser tomada como verdade acabada por alunos desse nível*). Porém, aplicando-se aqui mesmo a idéia do justo meio, também nos parece importante explicitar prós e contras, ou estimular os alunos a encontrá-los, no que é o verdadeiro sentido da tão falada “capacidade crítica”, tantas vezes interpretada meramente como demolição marxista de tudo o que não for marxista!
- As idéias de *virtude*, *administração das paixões* e *justo meio* nos parecem ricas para serem trabalhadas precisamente na pré-adolescência, ou em torno dela – algo assim como dos 9 aos 14 anos, com fulcro nos 11 –, desde que se encontre meios adequados para isso (como exemplos em narrativas, especialmente as de imaginário heróico). Não que não sejam cabíveis também dos 15 em diante, porém aí provavelmente ganhariam dimensão mais analítica, ou mesmo dialética. É preciso porém que o professor não caia na tentação pedante de achar que o importante aí é ensinar *Aristóteles* como um dado de conhecimento histórico: o importante é estimular o desenvolvimento de valores, e as idéias de Aristóteles podem ser uma das fontes de recursos para isso, entre outras, se tomadas criticamente *pele professor*.
- Em 12.4.2 mencionamos que a noção de *educação das paixões* talvez possa contribuir no trabalho de *conscientização da diferença entre o necessário e o voluptuário* e no desnudamento da denegação dessa diferença e da opressão social em geral – talvez o conteúdo de mais vastas implicações que se possa trabalhar, e talvez tão mais importante *quanto mais alto* for o nível social e econômico do educando.

Não temos porém a ilusão de que o ensino dessa noção, como conteúdo, tenha grandes efeitos: trata-se mais é de uma “*consigna*”, um lembrete de possibilidade, para o próprio professor. Não se trata de questão que possa ser enfrentada apenas de frente, no nível consciente. Mesmo no ensino médio é provável que o campo privilegiado para trabalhar essas questões sejam as narrativas, possivelmente biográficas, ou mais ainda o meio dramático (teatro como forma mais ativa; assistir e debater filmes forma um pouco mais passiva). Cabe *ao professor* a consciência plena (ou tão plena quanto possível...) do que está fazendo – e inclusive, por razões éticas, a explicitação também aos alunos em algum momento apropriado. (Mas isso *não* significa começar dizendo: “vamos fazer uma peça de teatro para demonstrar que...”)

- O ponto mais importante, porém, é sem dúvida o que tem a ver com a afirmação aristotélica de que a ética é um saber prático: que só se aprende a tocar lira tocando lira, e só se aprende a ser justo praticando atos justos. Para isso reservamos o último capítulo do nosso trabalho.

12.4.5. O desafio maior**12.4.5.1. DE ONDE VÊM OS VALORES DA CRIANÇAS? (ATENÇÃO, PAIS!)**

Aristóteles nos diz que se aprende a ser justo praticando atos justos.

Sabemos que crianças e adolescentes *não podem* praticar todos os atos que precisariam praticar para incorporar valores – nem podem ser responsabilizados de modo

igual aos adultos pelos atos que chegam a praticar. Isso significaria que o aprendizado ético tem que ser relegado à idade adulta?

Ora, uma das maiores preocupações atuais é que as crianças e jovens andam crescendo “sem valores” (o que já é em si um engano: se não lhes damos um conjunto de valores, crescem com outro que arranjam em algum lugar, mas não *sem*) – tema que de modo nenhum parece estranho a Aristóteles: “não é coisa de somenos que desde nossa juventude nos habituemos desta ou daquela maneira. Tem, pelo contrário, imensa importância, ou melhor: tudo depende disso”. (Livro II, cap.1).

Porém Aristóteles não diz nada quanto a alguém adquirir o hábito de ser justo ouvindo discursos sobre o que é o justo. *De onde surgiria inicialmente esse hábito? De onde o impulso para a primeira das ações virtuosas, de onde decorrerá o hábito que levará às subseqüentes?*

Muito se julgou que os pais poderiam selecionar as primeiras ações dos filhos premiando e punindo. Embora certa medida disso seja inevitável numa educação, será não só inútil como contraproducente caso esteja em contradição com a, indubitavelmente, maior de todas as forças em educação: o exemplo.

Sabemos hoje suficientemente que a criança incorpora o que vê – ou melhor: que capta com todos os sentidos em torno – como **modelo de ser**. A descoberta dos neurônios-espelho, na última década do século XX, trouxe abundante confirmação neurológica ao que (admitindo-se ou não) já se sabia desde há muito por outros meios.²⁹

Podemos ainda usar a seguinte imagem: **ao agirem diante das crianças, os adultos realizam vicariamente** (como o sacerdote que celebra os ritos em nome de cada um dos presentes) **experiências que as crianças incorporarão como se fossem suas próprias**.

É importante ressaltar que há aí pouquíssima ou nenhuma escolha por parte da criança: é algo que se passa tão inexoravelmente quanto a assimilação do que se ingere.³⁰ Por isso **é patético ouvir pais dizendo: “não me imite” – como se a criança tivesse algum poder nesse sentido**.

Acresce que a questão mais grave é provavelmente a das vivências anteriores aos 3 anos, que desaparecem para sempre do alcance da consciência na chamada “amnésia infantil”: **tais vivências não são acessíveis porque se converteram integralmente em estrutura, em modo-de-ser**.

O que podemos fazer em prol da ética diante *disso*?

Nossa resposta tem sido dupla:

- Preparar jovens para que venham a ser pais e mães com ética e arte, tendo em vista especialmente o período decisivo e tão freqüentemente trágico que são a gestação e os 3 primeiros anos;
- Pensar formas de preparar mais adequadamente os professores (e outros tipos de educadores) para essa tamanha responsabilidade – complementar à dos pais porém ainda mais grave, pois assumida como profissão voluntariamente.

Tratamos um tanto da primeira resposta em 2.4 (ou RICKLI 2004a).

²⁹ Ver RIZZOLATTI et. al. 2006, RAMACHANDRAN 2006.

³⁰ É bom esclarecer que *não* estamos endossando com isso nenhuma teoria da “*tabula rasa*”; tanto quanto no caso da alimentação física, é evidente que existe interação entre o assimilado e o (sim) inato. Não queremos sobrecarregar o trabalho com embasamento bibliográfico para essa afirmação, que exigiria ainda uma medida extra de pesquisa – porém que em 2006 ainda haja quem considere necessário justificar bibliograficamente essa afirmação equivale mais ou menos a pedir que 100 anos depois de Galileu se apresentem referências para uma afirmação de que o Sol não gira em torno da Terra.

12.4.5.2. SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DE UTOPIA

Da segunda resposta, tratamos extensivamente em *Mestres humanos ou crias de Frankenstein* (artigo 11 ou RICKLI 2005d, especialmente capítulos 3 e 4), onde há inclusive um capítulo chamado “por que o professor é mais imputável do que os pais”.

A proposta (ainda algo informe) com que queremos concluir pressupõe ou inclui em si todas as propostas expostas ali – mas naturalmente não seria possível repeti-las todas. Escolhemos por isso fazer um atalho através de algumas observações presente no várias vezes mencionado texto inicial da Pedagogia do Convívio:

Para quem se dá o trabalho de estudá-lo, o Brasil aparece como um drama secularmente insolúvel – e as razões estão bem além das dificuldades com a escrita ou a matemática: estão nas características do *convívio* humano mais elementar, que fazem que, apesar de cordiais, sejamos incapazes de construir entre nós *relações confiáveis* – as quais são o cimento que transforma um amontoado de pessoas em uma *sociedade*. (...) **A escola que conhecemos não apenas deixa de contribuir, mas tem ido ativamente na contramão de qualquer solução possível:** primeiro, é sentida pela quase totalidade dos alunos como um espaço fechado que não tem relação com a realidade da vida lá fora, e que praticamente não influi nela. **Além disso, em termos de relações humanas (considerados aí os alunos, professores, direção, funcionários, e ainda os pais e o resto da comunidade) costuma ser um trágico anti-modelo.** (1.1) ³¹

O educador não vem de cima, *ajudar* (que olhe sua própria vida e admita: “quem sou eu para *ajudar?!*”) – mas vem juntar-se a *um desafio ou luta em comum*. (1.3)

“É fundamental, porém, entender que **simplesmente não funciona ensinar “ética pura”**. Primeiro, não haverá aceitação de nenhum valor trazido explícita ou implicitamente pelo educador, se não se houver atingido antes o já referido sentimento de cumplicidade.

Segundo, o discurso da ética gerará apenas mais uma lei morta, entulho na mente, **a menos que venha a cavalo no próprio dia-a-dia** (tanto no momento da ação quanto em reflexão posterior), embora *complementarmente* também deva vir entretecido nos diferentes conteúdos de informação (a hoje chamada “transversalidade”). (1.4)

Onde o professor, e onde a instituição para ensinar desse modo?

Em nosso texto falávamos de uma experiência-piloto, uma casa com um punhado de jovens – dentro da qual se viviam refletidamente todas as experiências da vida cotidiana, inclusive cozinhar, lavar louça, limpar banheiros, sendo esse, mais que todos, o campo do aprendizado e do exercício da ética.

Trata-se então de idéias totalmente inúteis na hora de pensar o sistema de educação de um país?

Ousamos sugerir que não, embora nossa resposta provavelmente vá ser tida por mais utópica do que tudo o que já fizemos e dissemos na vida:

Devido à imensa influência e ao caráter reprodutivo do papel do professor (do que falamos em 11.0.1 e 0.3), **o país deveria reservar uma parte significativa de suas forças para a formação desses profissionais**, de modo diferenciado frente a de quaisquer outros como, digamos, engenheiros ou dentistas:

³¹ Originalmente RICKLI 1999 ou 2005a.

- professores em formação deveriam ser integralmente sustentados pelo Estado durante a sua formação – porém com uma série de contrapartidas:
- sua entrada nos cursos de formação dependeria mais de testes psicológicos e conversas com bancas do que de testes de conhecimentos;
- psicoterapia seria uma parte integrante essencial da formação;
- a manutenção da bolsa e obtenção de diploma dependeriam de uma avaliação bastante séria, mais uma vez envolvendo séries de conversas pessoais;
- a formação seria exclusivamente em instituições internas *como, pelo menos em parte, eram as academias filosóficas da antiguidade* – com alguma coisa de análogo à experiência monástica e/ou à militar...
- ... com o quê *não* nos referimos ao tipo de disciplina militar ou monástica tradicional, sobretudo de modo nenhum a alguma restrição à vida sexual (*não* estamos propondo a volta do tal celibato pedagógico!...) Queremos dizer apenas: uma experiência de vida integral, com imersão noite e dia – não apenas em estudos mas também nas tarefas da vida prática cotidiana.

Com isso teríamos a esperança de ver surgir mais cedo ou mais tarde uma classe de professores virtuosos e por isso capazes de influenciar eticamente a vida dos seus alunos – *por, no sentido aristotélico, terem um dia tido a oportunidade de praticar virtude.*

Sem isso, a única possibilidade de que a ética venha a se disseminar na sociedade, será, paradoxalmente, a mídia – ficando a escola como um repositório de sementes más, de tudo o que há de anti-ético, feio e mesquinho, para ser compulsoriamente semeado, via escolarização obrigatória, numa população que na verdade gostaria *tanto* de promover-se a um nível mais belo e nobre de ser.

BIBLIOGRAFIA

A Bibliografia específica deste artigo inclui os seguintes itens da Bibliografia Geral:

ALVES 1979. ARISTÓTELES S/D, 1973, s/d. BLOISE 2000. CHAUI 1980, 2002. ELIADE 1978. FUKUOKA 1978. GIDE 1977. KRENAK 1992a, 1992b. LAO-TSÉ 1975, 1976. McLUHAN 1980. MORIN 2002, 2005. OLIVEIRA 1997. RICKLI 1999, 2001, 2004a, 2005b, 2005d, 2006a. ROBINSON 1971. SARTRE 1976. STEINER GA 004. STEWART 1991. SUNG 2006.

