



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

HUMBERTO SILVA DE LIMA

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA JUSTIÇA COMO VIRTUDE PERFEITA

NO ENSINO MÉDIO

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

HUMBERTO SILVA DE LIMA

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA JUSTIÇA COMO VIRTUDE PERFEITA
NO ENSINO MÉDIO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
FACULDADE DE EDUCAÇÃO,
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE
JANEIRO, COMO PARTE DOS REQUISITOS
NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins.

Rio de Janeiro

JULHO 2010

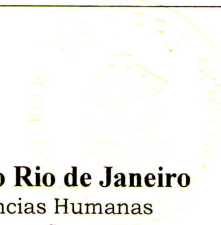
LIMA, Humberto Silva de

O processo de aprendizagem da justiça como virtude perfeita no Ensino Médio / Humberto Silva de Lima. Rio de Janeiro, 2010.
141f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2010.

Orientadora: Maria Judith Sucupira da Costa Lins

1. Filosofia da Educação. 2. Ética. 3. Aprendizagem da justiça no Ensino Médio I. Lins, Maria Judith Sucupira da Costa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós- Graduação em Educação.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação: **“O Processo de Aprendizagem da Justiça como Virtude Perfeita no Ensino Médio”**

Elaborada por: **Humberto Silva de Lima**

Orientada pelo (a): **Profª. Drª. Maria Judith Sucupira da Costa Lins**

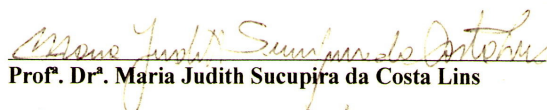
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 05 de julho de 2010

Banca Examinadora:

Presidente:


Profª. Drª. Maria Judith Sucupira da Costa Lins


Profª. Drª. Susana de Castro Amaral Vieira


Profª. Drª. Lúcia Regina Goulart Vilarinho

AGRADECIMENTOS

De início, agradeço especialmente a Deus, o Todo-Poderoso, por tudo o que Ele tem feito por mim. Sem a graça divina, não poderia completar esta dissertação. A Ele a honra e a glória.

Agradeço carinhosamente a minha esposa Heloiza Elena Rabelo Silva de Lima, pelo amor e pela paciência dados a mim na jornada acadêmica. Agradeço também aos meus pais, Dario Penha de Lima e Vera Lúcia Silva de Lima, que me ensinaram o caminho de Deus e da justiça, e aos meus sogros, Terezinha de Jesus Rabelo Silva e Valdir Rodrigues Silva, pelo apoio e aconselhamento necessários para a caminhada no Mestrado.

Agradeço com muito zelo à Professora Doutora Maria Judith Sucupira da Costa Lins, minha orientadora, por toda a dedicação a mim dispensada na execução desta pesquisa.

Agradeço aos professores e a todos os funcionários da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ pela dedicação que souberam proporcionar nestes dois anos e meio. Em destaque, quero agradecer ao Professor Reuber Gerbassi Scofano, por ter me ensinado os primeiros passos da filosofia na UFRJ, e aos secretários da referida Pós-graduação Solange Rosa de Araújo e Henrique Mallet, pelo carinho e respeito a mim dispensados.

Agradeço aos colegas da turma de 2008, que me ajudaram a superar as dificuldades no Mestrado.

Agradeço aos amigos e colegas Alexandre Palma, Edson Seiti Miyata e João Eduardo Bastos Malheiro de Oliveira, pelo companheirismo e pelas riquíssimas orientações acadêmicas a mim dispensadas.

Agradeço a minha Diretora Hilda Teixeira Seixas, por ter-me permitido fazer a presente pesquisa científica nas minhas turmas de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino.

Por fim, agradeço a todos os amigos da pesquisa coordenada pela Professora Doutora Maria Judith Sucupira da Costa Lins, do Grupo de Estudos de Ética na Educação da UFRJ - GPÉE, ao qual pertenço, pois, os debates semanais e pesquisas de campo foram decisivos para obter muitas descobertas e conclusões desta dissertação.

RESUMO

Questões referentes à ética e à moral têm sido a preocupação de diferentes estudiosos. Várias filosofias não conseguem explicar de forma racional a moralidade no presente século. Alasdair MacIntyre, que denunciou a existência, nas sociedades hodiernas, de desordem moral, causada principalmente pelo emotivismo, foi escolhido por ter apresentado uma teoria consistente. MacIntyre propôs a vivência das virtudes, partindo da teoria das virtudes proposta por Aristóteles e criando uma perspectiva própria, a fim de que haja o ordenamento da moralidade. Encontramos nos escritos de MacIntyre subsídios para serem aplicados em trabalhos de reversão da desordem moral no contexto escolar. Foi delimitada a virtude justiça no trabalho de educação moral na escola, por ser essa virtude a soma de todas as virtudes, segundo o pensamento aristotélico retomado pelo filósofo escocês. Em aulas de produção de redações de cunho dissertativo argumentativo, em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, os alunos foram motivados a produzir três versões de textos dissertativos argumentativos sobre o tema “justiça”. Foi usada a metodologia de Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin, de modo que os dados existentes fossem compreendidos. As primeiras redações apresentaram várias incidências do termo *justiça* sob a égide do pensamento emotivista. Com a leitura de textos selecionados e debates promovidos em aula, as versões posteriores apresentaram resultados surpreendentes: pela mesma metodologia de Bardin, as incidências da justiça sob o pensamento emotivista foram diminuindo em prol do crescimento de incidências da justiça como virtude perfeita. Pode-se concluir que os alunos foram paulatinamente desconstruindo o conceito emotivo de justiça e passaram a construir um pensamento sobre justiça com base na prudência. Esta dissertação de mestrado contribuirá para o ensino de educação moral como tema transversal no contexto escolar.

Palavras-Chave: Ética – Aprendizagem – Virtudes – Educação Moral – Justiça – Leitura e Produção de Textos na Escola.

ABSTRACT

Questions referring to the ethics and the different moral have been the concern of studios. Some philosophies do not obtain the explanation of rational form the morality in the present century. Alasdair MacIntyre, that denounced the existence, in the current societies, of moral clutter, caused mainly by the emotivism, was chosen by having presented a consistent theory. MacIntyre considered the experience of the virtues, leaving of the theory of the virtues proposal for Aristotle and creating a proper perspective, so that it has the order of the morality. We find in the writings of MacIntyre subsidies to be applied in works of reversion of the moral clutter in the pertaining to school context. The virtue was delimited justice in the work of moral education in the school, for being this virtue the addition of all the virtues, according to aristotelian thought retaken by the Scottish philosopher. In argumentative essay matrix of writing production lessons, in two groups of High School seniors from public education, the pupils had been motivated to produce three versions of argumentative essays on the subject “justice”. The methodology of Analysis of Content was used, proposal for Laurence Bardin, in way that the existing data were understood. The first writings had presented some incidences of the term *justice* under endorsement of the emotivist thought. With the reading of selected texts and debates promoted in lesson, the posterior versions had presented resulted surprising: for the same methodology of Bardin, the incidences of justice under the emotivist thought had been diminishing in favor of the growth of incidences of justice as perfect virtue. It can be concluded that the pupils had been gradually deconstructing the emotive concept of justice and had started on the basis of to construct to a thought on justice the prudence. This master’s degree essay will contribute for the education of moral education as transversal subject in the pertaining to school context.

Keywords: Ethics – Learning – Virtues – Moral Education – Justice – Reading and Writing Classes

SUMÁRIO

PARTE I – INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – O PROBLEMA	1
1.1. Contextualização	3
1.2. Justificativa	9
CAPÍTULO 2 – PARA COMPREENDER ÉTICA E MORAL	11
CAPÍTULO 3 – HIPÓTESE E OBJETIVO	15
3.1. Hipótese	19
3.2. Objetivo	20
PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
CAPÍTULO 1 – A CONTRIBUIÇÃO DE ARISTÓTELES	22
1.1. A felicidade (<i>eudaimonia</i>)	27
1.2. A prudência (<i>phronêsis</i>)	130
CAPÍTULO 2 – A CONTRIBUIÇÃO DE ALASDAIR MACINTYRE	32
2.1. A desordem moral e o emotivismo	32
2.2. MacIntyre explica Kant	39
2.3. MacIntyre explica Nietzsche	43

CAPÍTULO 3 – A JUSTIÇA	47
CAPÍTULO 4 – ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL	58
PARTE III – METODOLOGIA	64
CAPÍTULO 1 – PARADIGMA DA PESQUISA	64
CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DA PESQUISA	68
2.1. O adolescente	68
2.2. A língua portuguesa no contexto da pesquisa	74
CAPÍTULO 3– OS ALUNOS DA PESQUISA	78
CAPÍTULO 4 – INSTRUMENTOS DA PESQUISA	81
4.1. Textos selecionados	81
4.2. Produção de textos dissertativos argumentativos: a fonte para categorização .	87
4.3. Diário de observação	89
CAPÍTULO 5 – ETAPAS DA PESQUISA EMPÍRICA	91
CAPÍTULO 6 – CONDUÇÃO DA PESQUISA, COLETA DE DADOS E CATEGORIZAÇÃO	96
CAPÍTULO 7 – OS RESULTADOS	110
PARTE IV – CONCLUSÕES E SUGESTÕES	112
PARTE V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

PARTE VI – ANEXOS	127
Texto 1 - “Os coitadinhos”	127
Texto 2 - “Fascismo social no país do sociólogo”	128
Texto 3 - “A tartaruga e a lebre”	129
Texto 4 - “O leão e o ratinho”	129
Amostra de redações 1 (A1, A2, B3, B6)	130
Amostra de redações 2 (A2, A5, B6, B19)	134
Amostra de redações 3 (A7, A11, B9, B13)	138

- ÍNDICE DE QUADROS

QUADROS	ASSUNTO	PÁGINA
Quadro 1	Tipos de justiça	54
Quadro 2	Faixa etária dos alunos pesquisados	78
Quadro 3	Local de residência dos alunos da turma A	79
Quadro 4	Local de residência dos alunos da turma B	79
Quadro 5	Materiais audiovisuais exibidos em aula para fins de análise e debate entre o professor e os alunos	85
Quadro 6	Resultados das incidências na Redação 1 (R1)	97
Quadro 7	Resultados das incidências na Redação 2 (R2)	105
Quadro 8	Resultados das incidências na Redação 3 (R3)	108
Quadro 9	Resultado geral da aprendizagem da justiça como virtude perfeita	110
Quadro 10	Levantamento geral das incidências nas R1, R2 e R3	119

PARTE I - INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 – O PROBLEMA

Um rapaz de 16 anos vai a uma banca comprar um jornal que custa dois reais. Ele entrega ao jornaleiro uma nota de cinco reais. O jornaleiro, por engano, devolve-lhe quatro reais de troco. Ao ver que estava com um real a mais, o rapaz pensou em devolvê-lo ao dono da banca. Mas ele pensou que poderia comprar alguma coisa com aquele um real que lhe havia sido entregue de forma enganosa. Os outros três reais seriam usados para a passagem de ônibus. O que fazer? Como agir moralmente?

Essa situação hipotética, dentre inúmeras, surge no cenário da vida. Qual é a decisão a ser tomada? Essa pergunta põe à prova a consciência moral do sujeito, a qual o obriga a decidir o que fazer em relação a si mesmo e aos outros. Trata-se da avaliação de conduta que leva alguém a tomar decisões por si mesmo, a agir em conformidade com elas e a responder por elas perante os outros na sociedade. Isso é o que se chama de ordem moral.

Na rede pública de ensino, contexto da presente pesquisa, foi observado que os alunos apresentam comportamentos pautados no preconceito, na solução pela facilidade e em atitudes e categorias contrárias à ética. No cotidiano (escola, trabalho ou até mesmo família), o adolescente não compreende o valor moral na própria vida, pois não tem sido motivado a aprender as virtudes por meio de práticas progressivas, nem mesmo os professores, como observou Malheiro (2008).

A título de exemplificação, é comum ver alunos que chegam à escola atrasados e que não são repreendidos pelos professores ou, pior, pela direção, como se tanto fizesse o agir correto ou errado. Nesse exemplo, já se entende que a pontualidade nem sempre aparece como elemento primordial para a aprendizagem da ética, a começar na infância. Quando a criança não é ensinada a chegar no horário marcado – aí se vê o papel primordial dos pais –, instala-se o hábito, e, na adolescência, o sujeito não leva em consideração a pontualidade, perpetuando-se o vício na vida adulta. O aluno, ao ser levado a refletir sobre a sua impontualidade, entenderá que, ao chegar atrasado, pode interromper a aula do professor e prejudicar a atenção dos alunos, o que é uma injustiça para o docente e para os colegas.

Cada vez mais a atitude de fazer o aluno refletir sobre determinado comportamento está rara. O agir sob o impulso é visto como a solução mais rápida. A imprensa tem noticiado, diariamente, diversos conflitos motivados pela falta de reflexão, de diálogo e de ordenação moral. Mais ainda, o que tem faltado é uma vida calcada nos valores éticos, tão importantes para a convivência humana. Segundo Lins (2000), considera-se valor tudo o que é relevante para a promoção do respeito na relação entre o indivíduo e a comunidade social.

1.1. Contextualização

Os problemas oriundos da falta de valores são considerados uma grave desordem moral. Onde buscar um possível caminho para o entendimento da desordem moral?

Sem pretender alcançar respostas imediatas, Alasdair MacIntyre¹ (1999, 2001, 2008), filósofo escocês que retoma a idéia de Aristóteles² (séc. IV a.C., 2007), concernente às virtudes, responde a essas questões. Segundo MacIntyre (2001), a desordem moral é motivada pela ausência da tradição, de critérios racionais que possam nortear o homem nas decisões da vida. Observa-se que as virtudes estão sustentadas na tradição, não se tratando, no entanto, de saudosismo, mas sim da ideia de que a compreensão do futuro só é possível conforme aquilo que o passado tornou disponível para o presente, conforme Arendt (1972).

Na tese aristotélica tradicional, o egoísmo humano, por exemplo, não existe, pois o que a educação em virtudes ensina é que o homem busca o seu bem que é o mesmo

¹ Alasdair MacIntyre (1929) nasceu em Glasgow, na Escócia. Estudou no Queen Mary College, na Universidade de Londres e na Universidade de Manchester. Emigrou para os EUA, onde prosseguiu uma importante carreira universitária. Ensinou nas universidades de Oxford, Princeton, Brandeis, Boston, Vanderbilt e Duke. Atualmente, MacIntyre é professor da respeitosa Universidade de Notre Dame. Escreveu mais de 30 livros, dos quais se destacam *After Virtue: A Study in Moral Theory* (1981, tradução brasileira em 2001), *Justiça de quem? Qual racionalidade?* (edição original de 1988) e *Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition* (1990). Publicou também *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues* (1999).

² Aristóteles (em grego *Αριστοτέλης*) nasceu em Estagira, na Calcídica (384 a.C. - 322 a.C.). Filósofo grego, aluno de Platão e professor de Alexandre, o Grande, influenciou e transformou consideravelmente, junto com Sócrates e Platão, a filosofia pré-socrática, construindo um dos principais fundamentos da filosofia ocidental. Aristóteles prestou notáveis contribuições em diversas áreas do conhecimento humano, além da ética, destacando-se política, física, metafísica, lógica, psicologia, poesia, retórica, zoologia, biologia e história natural. Por causa de sua terra natal, Aristóteles também foi chamado de *estagirita*.

dos outros, a quem ele está unido na condição humana. A busca do bem não é necessariamente antagônica à procura do bem do outro, pois o bem não é de um ou outro - os bens não são propriedade privada, o bem de alguma pessoa está no bem comum. É esta a ideia de Aristóteles: os bens compartilhados. Isso é extremamente necessário para a sociedade no século XXI. O egoísta é sempre alguém que cometeu um erro fundamental com relação ao lugar de seu próprio bem que assim excluiu a si mesmo dos relacionamentos humanos. Segundo MacIntyre (1999), o homem é um ser dependente do outro, no que tange ao dar e receber, atitudes essas são características da vida moral. A ideia imperante na sociedade hodierna é que tais atitudes sejam cada vez menos praticadas, consideradas sumariamente utópicas (MACINTYRE, 1999).

A consideração da ideia da dependência como utópica se explica pelo fato de a sociedade ter se afastado da moral clássica e ter ensaiado outras fundamentações da ética, como o Emotivismo, que se fundamenta na afirmação “[...] de que toda tentativa, passada ou presente, de oferecer justificção racional para uma moral objetiva fracassou de fato”, (MACINTYRE, 2001, p. 44). Atualmente, costuma-se dizer que os fins justificam os meios, de modo que todos os meios disponíveis são válidos para se alcançar um fim legítimo. Na visão ética da tradição clássica, essa afirmação é inaceitável, visto que nem todos os meios são justificáveis, mas apenas os que estão em consonância aos fins da própria ação. Os fins éticos exigem meios éticos, mas isso não acontece nas sociedades do século XXI. Por exemplo, se uma sociedade considera a lealdade um fim moral com base na confiança recíproca, certamente serão excluídos o dolo e a crueldade no alcance do referido fim, visto que são considerados imorais. Todavia, em muitos casos uma pessoa poderia ser forçada a torturar alguém com medo da punição pela deslealdade. Nesse caso, a ética diz que o fim (a lealdade) não

justificaria o meio (a tortura), porque esse meio fere a consciência e a liberdade da pessoa moral, que agiria não por reconhecimento do fim ético, mas por coação externa.

Ao observar o contexto sócio-cultural em que se encontra o ser humano hoje, MacIntyre concluiu que se vive numa grave desordem moral. Considerado um autor polêmico, afirma que o exercício das virtudes, em referência a Aristóteles, é a condição para que se ordene a moral atualmente. Tal exercício pode ser desenvolvido no contexto escolar.

Em conversas com alunos em horário de intervalo, ouvi diversos exemplos que mostraram a desordem moral. Para muitos adolescentes, receber dinheiro a mais no troco de ônibus não é errado; se esforçar para os estudos não apresenta vantagem alguma, porque muitos ganham dinheiro sem esforço. Em resoluções de problemas, muitos jovens tomam decisões calcadas na emoção, e não na razão ética.

Essa desordem moral no contexto escolar é importante nesta pesquisa, que tem como foco a análise de redações sobre o tema “A justiça”, em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Pensamos que a educação sistemática deve contribuir para que essa situação de desordem moral se reverta pelo ensino das virtudes nas diversas disciplinas escolares, principalmente na Língua Portuguesa, por exemplo. É por meio da vivência das virtudes que o homem busca o seu *telos*, a sua finalidade como ser humano.

Para a presente pesquisa, foi escolhido trabalhar a aprendizagem de ética em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, numa instituição escolar da rede pública estadual de ensino, localizada na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. A aprendizagem de ética poderia ter sido trabalhada em outras séries, mas a série em questão foi escolhida pelo fato de o terceiro ano ser a etapa em que se aprofundam os conhecimentos de produção e leitura de textos.

Foi decidido que a pesquisa teria como foco a virtude justiça. Por que essa virtude e não outra? Aristóteles a considera como a virtude perfeita, a soma total das virtudes (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007). Para MacIntyre (1999), existe uma dependência entre os seres humanos que exige a realização da virtude *justiça*. Essa dependência enriquece a personalidade total do ser humano, na vivência do dar e receber, que são atitudes de vida moral marcadas pela responsabilidade social. Farago (2004), estudando os escritos de Aristóteles, entende que a virtude *justiça* resume todas as outras virtudes, como a coragem, a prudência, a moderação e a honestidade, virtudes essas que, de certa forma, foram indiretamente trabalhadas na presente pesquisa. Dentre essas virtudes, destaca-se a prudência, pelo fato de ser o instrumental para o exercício da justiça na *polis*, sociedade regida por boas leis. Pela prudência, pensa-se a justiça como virtude perfeita.

Os filósofos morais do século XVIII empenharam-se num projeto que MacIntyre (2001) considera fracassado, o Iluminismo, almejando descobrir uma racionalidade para as crenças morais. Trata-se de conceitos entendidos apenas como fragmentos incoerentes de um esquema de pensamentos e ações que um dia foram coerentes, mas a falta do reconhecimento da contextualização histórica desse esquema teve como consequência o choque de vontades antagônicas, de argumentos adversários, num ambiente em que todas as opiniões têm a sua validade.

MacIntyre (2001), em referência a Aristóteles, entende que a vida ética é necessária para o alcance da felicidade, a qual é o destino de todo homem e o centro de suas buscas. Tal felicidade se encontra na prática do *ethos* na *polis*. O filósofo escocês destaca que a situação de desordem moral, vigente na atualidade, não permite ao homem buscar o seu *telos*, ou seja, a finalidade da perfeição, a felicidade, que é a atividade da alma segundo a virtude perfeita (ARISTÓTELES, séc. V a.C., 2007).

Na ausência de ordenamento da moralidade, há uma confusão de ideias que se antagonizam por completo. Nesse antagonismo, é importante entender o papel do Emotivismo, cujo maior expoente é Stevenson (*apud* MACINTYRE, 2001). Por que é necessário entender o Emotivismo?

Emotivismo é a doutrina que explica que os julgamentos avaliativos e mais especificamente todos os julgamentos morais são expressões de preferência, expressões de atitude ou sentimento. A partir dessa concepção, MacIntyre (2001) diz que o Emotivismo gera a desordem moral. No Emotivismo, os enunciados morais não passam de enunciados aparentes, visto que a presença de um termo moral em uma proposição não acrescenta nenhum significado comprovável, mas é expressão de aprovação ou desaprovação de quem a formula. Os juízos morais, dessa forma, não provocam situações, mas sim atitudes. Por exemplo, se rejeitamos o consumo de drogas e afirmamos que tal consumo é indefensável, apenas estamos manifestando nosso sentimento de rejeição e pretendendo influenciar por manipulação outros para que também o rejeitem.

Em outro exemplo, observa-se que a televisão tem retratado de forma sensacionalista problemas de violência que poderiam ser refletidos por meio da ética. Em São Paulo, um jovem de 18 anos assaltou uma casa e morreu com um tiro. Esse fato, tão comum atualmente, foi noticiado pelo programa “Notícias da Tarde”, do Sistema Brasileiro de Televisão - SBT (canal 11, RJ), no dia 03 de março de 2010. O apresentador do programa comentou que o atirador, não encontrado pela polícia, deveria ser premiado por “ter eliminado mais um mau elemento” (sic). Muitos manipulados pela mídia televisiva passam a julgar imprudentemente a situação segundo o Emotivismo, como se pode notar no exemplo do referido programa do SBT. Considerando o fato de que tal manipulação muitas vezes é desprovida de moralidade, essas pessoas

manipuladas, segundo os escritos de Piaget (1977), ainda não estariam no estágio de autonomia, pois não têm a capacidade de seguir as regras pela consciência construída pela moralidade. Ainda em Piaget (1977), pelas trocas existentes com as outras crianças e adultos presentes em sua vida, a criança construirá gradativamente a moralidade, abandonando o estado de anomia e iniciando uma vida social por meio da heteronomia, caracterizada por uma moralidade oriunda do contexto social, constituído de leis e regras fornecidas principalmente pelos adultos e também por crianças mais velhas, até chegar à autonomia. É nesse processo de heteronomia que se verifica a importância da educação moral, cuja ação possibilitará a construção desse fundamental estágio que será superado, passando o adolescente a viver a autonomia moral, principalmente na idade adulta. Desse modo, os educadores têm a responsabilidade de organizar as aulas de modo que a criança não venha a ficar abandonada, do ponto de vista de uma formação moral. Daí a importância desta pesquisa, que é uma contribuição para o estudo da ética no âmbito escolar.

Esta pesquisa está voltada para o problema do processo da aprendizagem da justiça como virtude perfeita. A compreensão dessa virtude foi considerada a partir da leitura do livro V de *Ética a Nicômaco*, em que Aristóteles (séc. IV a.C., 2007) entende a justiça como virtude moral, que é adquirida pelo hábito, por meio do ensino da prudência. Nesta pesquisa, pensamos que a prudência é ensinada com base na leitura de textos e discussões em aula, e que o hábito da justiça como virtude perfeita é desenvolvido na prática redacional.

1.2. Justificativa

Estudos sobre a *justiça* como virtude perfeita, para a educação ética no Ensino Médio, mesmo com riqueza de conteúdo, não são frequentes. Trata-se de um tema quase nada explorado pela produção acadêmica em Educação no Brasil. Sobre o assunto “virtude justiça”, foram localizadas, no Banco de Teses da Capes, duas dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado. Essa pesquisa foi realizada no site do Banco de Teses da Capes (<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>), utilizando a ferramenta de busca, no dia 01 de abril de 2010. O critério foi utilizar o segmento “virtude justiça” no campo “assunto”, solicitando a busca da expressão exata. O Banco de Teses da Capes disponibiliza resumos de teses e dissertações defendidas entre 1987 e 2007. As duas dissertações de Mestrado encontradas foram *A virtude da justiça em Aristóteles*, defendida por Sérgio Luís Mayer, no dia 01 de abril de 1998, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e *A virtude na justiça na ética de Aristóteles*, defendida por Félix Bernardi, no dia 01 de janeiro de 1999, também na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nenhuma dessas pesquisas foi produzida pela área da Educação. A única tese de Doutorado sobre a virtude justiça, produzida pela área da Educação, é a de Ho Yeh Chia, pesquisa intitulada *O resgate do coração perdido: virtude e justiça na educação menciana*, defendida no dia 01 de junho de 2006, na Universidade de São Paulo. A única pesquisa sobre a virtude justiça que, segundo o site da Capes, se encontra na Biblioteca Nacional é a de Félix Bernardi. Porém, uma das funcionárias da instituição, ao procurar a referida dissertação no sistema informatizado, não a encontrou no acervo, conforme verificamos pessoalmente ao iniciarmos a presente pesquisa.

A exígua produção acadêmica sobre o assunto em voga, a perda da tradição e da prática dos princípios morais e a conseqüente desordem moral devem impulsionar investigações sobre a educação moral. Esse tipo de educação, tangente ao exercício das virtudes para o agir moral, fará com que o ser humano se desenvolva plenamente. Consideramos que pensar a ética no campo educacional é mais que um desafio: é um dever a ser cumprido. O exercício das virtudes deve ser a preocupação de todos os professores, de todas as disciplinas.

A presente pesquisa pretende ser uma contribuição para os educadores que devem ter o compromisso de ensinar valores éticos aos alunos. Esta pesquisa também pode motivar outras pesquisas sobre o ensino da ética em outras etapas da educação básica. Independentemente de quaisquer disciplinas, a prática docente e a aprendizagem discente devem ser calcadas na moralidade. Valores morais devem ser ensinados porque não surgem espontaneamente no aluno. Mais ainda, devem ser vividos por aqueles que servem de modelo para os alunos. Esta pesquisa sugere que a educação moral é possível no processo de ensino aprendizagem.

Para MacIntyre, a prática da virtude, com base em Aristóteles, pode reverter a presente situação de desordem moral, no entendimento de que essa prática é importante para a plena realização da vida ética e para o agir moral. Para melhor entendimento, é necessário analisar os conceitos básicos de virtude, ética e moral.

CAPÍTULO 2 – PARA COMPREENDER ÉTICA E MORAL

Na cultura ocidental, o estudo da ética, a partir de Aristóteles, pressupõe a reflexão sobre as virtudes, cuja prática é a condição de o homem transcender suas características de animal racional e se tornar plenamente o ser humano que é. Essa perspectiva é retomada por MacIntyre (1999). Como já foi dito, praticar as virtudes é de suma importância para a plena realização da vida ética e para o agir moral. Mas o que é virtude? O que é ética? O que é moral?

Segundo MacIntyre (2001), o homem adquire a virtude como uma qualidade humana, cuja posse e exercício o capacitam a alcançar bens internos nas práticas e cuja ausência o impede de alcançar tais bens. Entende-se por bens internos aqueles que são a consequência de conquistas consideradas boas para toda a comunidade. Esses bens podem ser as artes e ciências, ou então as atividades produtivas, como o cultivo da terra, a pesca e a arquitetura. Tais bens, para MacIntyre, são importantes para o florescimento de uma comunidade. Pensamos que a escola, responsável pela educação sistemática³, fomenta o desenvolvimento de tais bens. Portanto, a virtude é a condição para que o homem possa se realizar como ser humano, na busca de sua finalidade, ou seja, do seu *telos*, condição do agir moral e da vida ética. MacIntyre (2001) nos dá uma definição experimental sobre o que é virtude: “a virtude é uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costumam nos capacitar a alcançar aqueles bens internos às práticas e

³ Usa-se a expressão “educação sistemática” porque existe um outro tipo de educação, que é dada não pela instituição escolar, mas sim pelos pais ou familiares, por exemplo, na qual inexistente currículo escolar, e pode ser considerada “educação assistemática”.

cuja ausência nos impede, para todos os efeitos, de alcançar tais bens” (MACINTYRE, 2001, p.321).

Como uma técnica, a virtude deve ser renovada, polida e aperfeiçoada, a fim de que o homem possa buscar a realização dos bens para os quais a vida do ser humano deve tender, ou seja, o *telos*, entendido como a finalidade da perfeição, a felicidade, que é a atividade da alma segundo a virtude perfeita. Em diálogo com outros pensadores, consonantes às ideias de MacIntyre, tais como Cortina (1993), descobre-se que a virtude é o pré-requisito para o exercício da vida ética, a qual o homem vai se apropriando ao longo de sua existência. Por meio da prática da virtude, o homem encontrará a felicidade (*eudaimonia*), proposta por Aristóteles (séc. IV a. C, 2007), segundo a perspectiva radicalmente nova de MacIntyre (2001), embora mantendo a base filosófica do estagirita. Importa ressaltar que a felicidade não é entendida aqui como um fim específico, mas pelo fim do homem enquanto ser humano, a finalidade para a qual todo homem deve tender. Para Aristóteles, o fim como plena realização daquilo que é humano no homem não é o prazer (*hedoné*) ou a riqueza, mas a vida teórica de contemplação, como atividade humana guiada pelo que há de mais elevado no homem: a razão. A realização dessa vida, que não é acidental ou esporádica, só é possível mediante a aquisição de certos modos constantes de agir, ou seja, dos hábitos que são as virtudes, adquiridas por meio de constante exercício em meio da socialização.

Dissemos anteriormente que a prática das virtudes é o pré-requisito para o exercício da vida ética. Destacamos também que o ensino das virtudes é importante para a plena realização da vida ética e para o agir moral.

A palavra moral, no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (CUNHA, 1982), é oriunda do latim *mōrālis*, que significa regras de conduta e costume. Moral não

existia no vocabulário do grego antigo. Os gregos estavam mais preocupados com *ethos* do que com a imposição de códigos de costumes ao povo ou de leis de comportamento (LINS, 2007).

O *ethos*, inserido na *polis*, comportava, entre os gregos, o sentido filosófico de moral. Por outro lado, o termo ética, ainda com base no referido dicionário, é derivado do grego *ἠθικε*, o ramo de conhecimento que estuda a conduta humana, que estabelece o que é entendido como bem ou mal, numa determinada sociedade em determinada época.

Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles não se dirige diretamente a pessoas que precisam ser ensinadas, como, por exemplo, crianças, mas a homens livres que usam a razão para o refletir da ética. O *Ethos* é, segundo a filosofia grega, a base essencial de vida cultural de um povo, de uma totalidade das características fundamentais da experiência de vida da coletividade, gerando comportamentos que não necessitariam propriamente de uma regulamentação dos costumes e das práticas morais externas. O *Ethos* se apresenta como uma construção de pensamento dentro da cultura e é base suficiente para o que hoje pode ser entendido como moral. A Ética tem como fundamento tudo o que é de mais profundo num povo, inserindo-se na origem e formação da comunidade, comunidade essa que é originária da idéia de *Ethos*, o elemento constitutivo básico de uma cultura. Assim, a ética é um conjunto de valores ou uma filosofia subjacente à prática, e a moral é a identificação dessa prática, ou seja, os comportamentos referentes à ética.

Vázquez (1992), no entendimento de que ética não seja sinônimo perfeito de moral, ensina que aquela não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, nesse sentido, pode influir na própria moral. Refletindo sobre ética, Hare (1952) entende a prescrição como a tarefa fundamental deste campo da filosofia. No campo da educação, o professor não deve lançar mão de

poderes arbitrários para impor uma conduta ética ou prática moral, mas sim abrir caminhos para uma reflexão sobre a ética e uma concretização prática da vivência moral. A ética não é meramente prescrição, como pensa Hare (1952), mas sim o resultado de uma reflexão que leva a uma vivência prática fundamental para a reversão de desordem moral nas sociedades contemporâneas. A manifestação concreta da ética será possível com a prática do comportamento moral.

CAPÍTULO 3 – HIPÓTESE E OBJETIVO

Novaes (2007), também estudioso do assunto desta pesquisa, entende que ética, não sendo ciência, não pode ser ensinada. Há quem considere que *ética* se aprende; se existe uma aprendizagem de *ética*, pode, então, ser ensinada, porque a *ética* se refere a algo exterior ao ser humano. Pensamos que ética é passível de ser aprendida. Existirá pois uma aprendizagem da ética durante a vida do sujeito, pois ninguém nasce com um equipamento ético herdado. Um exemplo de instrumento para a aprendizagem da ética pode ser *O livro das Virtudes*, de Bennett (1993). William John Bennett, político estadunidense, foi Secretário de Educação dos Estados Unidos da América, entre 1985 a 1988. *O livro das virtudes* é uma antologia de histórias, poemas e outros escritos que tem como objetivo promover a cultura moral, voltada para a formação do caráter dos jovens em tempos atuais de difíceis controvérsias éticas. No segundo volume dessa obra, *O livro das virtudes – o compasso moral*, Bennett (1995) entende que a educação moral deve englobar o cumprimento de regras de bom comportamento, deve abranger o desenvolvimento de bons hábitos, que só são adquiridos pela prática insistente. Dessa forma, o treinamento do caráter deve prover exemplos, colocando as crianças na companhia de adultos responsáveis, que devem demonstrar um compromisso com o bom caráter e que devem mostrar a clara diferença entre o certo e o errado nos seus hábitos cotidianos. No contexto escolar, as ideias ensinadas por William Bennett inspiraram os envolvidos na educação básica, principalmente aqueles que estão em

contato direto com os alunos: os professores, que são responsáveis pela educação moral dos discentes.

Venho, há cinco anos, trabalhando na rede pública estadual de ensino como professor de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, o que me motiva e permite estudar o processo de educação sistemática da ética. Nesse contexto, tenho observado o fato de que os alunos pouco valorizam os conteúdos que visam ensinar o comportamento ético, tais como Respeito Mútuo, Justiça, Solidariedade e Diálogo, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997a). No Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais não apresentam especificamente o conteúdo de Temas Transversais, especialmente o de Ética. Assim, o Tema Transversal Ética, conforme o que existe, pode e deve ser trabalhado no Ensino Médio, haja vista que esta etapa da educação básica, segundo a lei de diretrizes e bases da educação nacional, a LDB nº 9394/96, é a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (LDB nº 9394/96, art. 35, inciso I). Segundo os PCNs do Ensino Fundamental, “[...] para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com os quais se vêm confrontados no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1997a, p.65).

Não se pode falar em educação sem levar em conta a reflexão ética e a prática moral, que são possíveis pela vivência das virtudes. Esse aprendizado é importante não só para a aquisição de conteúdos (os da disciplina Português, tais como argumentação, organização de ideias, teorias do texto, entre outros), mas também, principalmente, para a construção de um ser humano voltado para um *telos*, que é a sua própria perfeição. Sobre a educação, pensamos em uma atividade importante para o ser humano para que

ele venha a se tornar plenamente humano, no tocante ao desenvolvimento de potencialidades num contexto sócio-cultural-político, como explica Maritain (1953):

A principal tarefa da educação está, antes de tudo, em formar o homem ou alimentar o dinamismo por meio do qual o homem se faz homem [...]. A palavra 'educação' tem três significados diferentes. Pode ser aplicada a qualquer processo que orienta e conduz o homem à sua plenitude (educação no sentido mais lato); ou ao trabalho de formação que os adultos empreendem, intencionalmente, com relação aos jovens; ou, em sentido mais restrito, ao trabalho especial das escolas e universidades. (MARITAIN, 1952, p.14)

Pela leitura de *Depois da virtude* (MACINTYRE, 2001), observa-se a proposta do resgate da ética aristotélica para o século XXI, não a partir dos pressupostos iluministas, mas por meio da tradição moral, sem contudo refutar a importância da razão. Tradição aqui não se reporta à idéia de passado, mas sim de atitudes que foram possíveis na história e que, segundo Arendt (1972), estão sendo esquecidas no presente, prejudicando assim o futuro, como a justiça, a coragem, a sinceridade. É por isso que a aprendizagem das virtudes se torna necessária para que o aluno possa fundamentar a própria vida com base em um comportamento ético. Mas, o que é aprendizagem?

Falar de aprendizagem é vislumbrar um processo extremamente complexo vivenciado pelo ser humano. Não se pode dizer que existe um pleno entendimento de como ocorre a aprendizagem. Segundo Lins (2004), aprendizagem é um processo realizado de tal forma que seja possível a manifestação de um comportamento adquirido, com retenção e posterior generalização para aplicação. Pensando na aprendizagem como mudança de comportamento, pela aquisição deste, pensa-se na aquisição do comportamento ético pelo aluno, que se lança no exercício das virtudes em meio social. E como se dá o processo de aprendizagem?

Como o próprio nome diz, aquisição se refere a algo a ser possuído. A aprendizagem se torna real se o professor prover a “matéria-prima” necessária, que é o

conteúdo. É equivocada a idéia de que aquisição seja uma imposição de informações. Sem conteúdo, não há a aprendizagem. A informação é algo insubstituível, é a matéria prima do levantamento de hipóteses, a fim de que uma ideia venha a ser refutada ou não, possibilitando de fato a aprendizagem.

A aquisição não é suficiente no processo de aprendizagem. É necessário verificar se o aluno reteve o que foi adquirido. Daí a retenção, que verifica a disponibilidade do conteúdo armazenado pelo aprendiz que realizou o processo de modo que esteja pronto para utilização toda vez que isso se fizer necessário. A retenção está diretamente ligada à memória. Paivio *apud* Hill (1981) entende que as informações são armazenadas na memória de duas formas: (a) a forma verbal, que é a representação “em palavras, seja palavras isoladas, seja enunciados ou seqüências complexas de enunciados correlatos” (HILL, 1981, p.199); e (b) a forma icônica, que “se faz sob a forma de imagens visuais, ou de configurações mentais” (idem).

Há de se considerar a última categoria para avaliação do processo de aprendizagem: a generalização ou transferência. Trata-se da capacidade de o aprendiz aplicar uma determinada aprendizagem em situações variadas do cotidiano.

3.1. Hipótese

A partir da formulação do problema de que existe uma grande desordem moral, que pode ser observada nas diversas situações do cotidiano, inclusive no contexto escolar, em que os alunos procuram resolver conflitos de forma imprudente, segundo o que se entende por Emotivismo, levantamos a hipótese desta dissertação:

A leitura de textos escolhidos e a produção de redações dissertativas argumentativas possibilitam ao aluno desenvolver, com base na prudência, a perspectiva de justiça como virtude perfeita, perspectiva essa que é importante para que se reverta a situação de desordem.

O desafio de trabalhar a justiça como virtude perfeita é uma oportunidade de, nas aulas de português, “apresentar aos alunos situações-problema que os levem a, num deslocamento de posições, sentir-se na pele do outro pode aprofundar e fundamentar valores como a ajuda mútua, a tolerância, o respeito, a confiança, a justiça e outros tantos” (LAURIA, 2002:66). A produção dissertativa é o convite para o aluno pôr em prática o que foi lido e discutido em aula, na proposta de solucionar problemas cotidianos com base não na emoção, mas sim na razão, sob o conceito de que justiça é uma virtude perfeita.

3.2. Objetivo

O objetivo desta pesquisa é observar, então, como se desenvolve, em turmas de terceiro ano do Ensino Médio, o processo de aprendizagem da justiça como virtude perfeita, com base na interpretação e produção de textos. Mais especificamente, procuramos entender como os alunos deixam de pensar de modo emotivo a justiça e passam a pensá-la prudentemente como virtude perfeita.

Em aulas de Língua Portuguesa, o processo de aprendizagem da justiça como virtude perfeita pode acontecer de duas formas: por meio da interpretação e da discussão de textos eficazmente selecionados (editoriais e reportagens, por exemplo), que são consideradas como o momento de intervenção ética, em que a justiça como virtude perfeita é ensinada aos alunos, provocando neles resultados positivos; e por meio da produção de novos textos (dissertações argumentativas) para o exercício do entendimento da justiça como virtude perfeita.

Deve-se mencionar que a produção de texto dissertativo-argumentativo foi acolhida nesta pesquisa porque o programa da escola pesquisada contempla, para turmas de terceiro ano do Ensino Médio, a prática redacional de tal tipo textual em questão.

A presente pesquisa não se limitou apenas à análise dos textos produzidos, mas considerou também as discussões sobre os textos selecionados para leitura e sobre as questões levantadas pelos alunos em aula. Isso é devido ao propósito de sedimentar a

aprendizagem que se espera, a reflexão sobre a educação moral, especialmente a virtude perfeita justiça, embora a coleta e análise dos dados fossem feitas com base na produção dissertativa de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, numa escola da rede estadual de ensino, localizada na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. A metodologia escolhida para a análise das redações é a *Análise de Conteúdo*, proposta por Laurence Bardin (1977), que consiste na categorização dos dados e posterior inferência, para que seja avaliada a seguinte questão:

O aluno aprendeu de fato a justiça como virtude perfeita?

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – A CONTRIBUIÇÃO DE ARISTÓTELES

A filosofia ética de Aristóteles, de cunho teleológico – o homem voltado para uma finalidade –, retomada por MacIntyre (2001), nos dá subsídios para um tipo de educação fundamentada nos verdadeiros valores, nas virtudes. Praticar as virtudes é condição para que o homem se realize como ser humano, na busca de sua finalidade, ou seja, do seu *telos*, condição do agir moral e da vida ética.

MacIntyre propõe uma retomada de Aristóteles vivificado e complementado por Tomás de Aquino⁴. Procuramos em *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007) as justificativas desse interesse. Maritain (1977), filósofo que também reconhece a importância de Aristóteles, diz que a ética tradicional aristotélica é considerada cósmico-realista.

⁴ MacIntyre (2001) reconhece que “[...] o comentário de Tomás de Aquino sobre a *Ética a Nicômaco* jamais foi aprimorado. Em algumas questões fundamentais, porém, Tomás de Aquino adota um modo de tratamento das virtudes que é questionável” (MACINTYRE, 2001, p.301). Tomás de Aquino, a par dessas observações, é considerado o “intérprete de Aristóteles” (idem, p.3000).

Quando se fala em ética tradicional cósmica, fala-se de uma ética fundada numa situação de o homem, contextualizado no mundo em que vive, estar em busca do princípio racional que ordena tudo o que existe na natureza. Ao falar, por exemplo, de uma teoria universal do bem, ou mesmo de uma ética universal, pode-se entender que a humanidade é chamada para a construção de uma moral calcada nos valores universais. A moral universal deve nortear a vivência das virtudes nas diversas culturas. A ética tradicional cósmica é também realista, visto que é calcada em realidades extramentais constituintes do objeto de uma metafísica e de uma filosofia da natureza.

Na perspectiva da ética cósmico-realista de Aristóteles, o objeto moral, em conformidade com a razão, é inerentemente bom, e a retidão da ação moral depende da bondade do objeto. O objetivo de nossas atitudes pode ter características do bem ou do mal. Além disso, o bem moral se sustenta na realidade extramental, que é constituída pela ideia do Deus como o Criador, a natureza das coisas, principalmente a natureza humana, e a lei natural. Trata-se, portanto, da perspectiva da consciência comum da humanidade, voltada para a vivência das virtudes, que se sustenta na tradição, cujo objeto moral é dotado de bondade e tem caráter teleológico, a fim de que o homem realize a sua própria natureza de ser humano visando o bem de todos.

Na teoria das virtudes, o excesso ou a falta dessas são destrutivos. Aristóteles considera que a virtude é mais exata que qualquer arte, pois possui como atributo o meio-termo. O excesso é uma forma de erro, ao contrário do meio termo, uma forma equilibrada e digna de louvor. A virtude é uma espécie de mediania entre dois vícios, um por excesso e outro por falta. Entretanto, nem todas as ações e paixões admitem o meio-termo, como, por exemplo, a maldade e a inveja. Esses sentimentos são maléficis em si mesmos, pois neles não há retidão alguma, somente o erro. Quanto à justiça, tema central desta pesquisa, também não se pode encontrar um meio-termo para os atos

injustos. Em *Ética a Nicômaco*, existem dois grupos de virtudes, as éticas/morais (coragem, justiça, temperança, generosidade, magnificência, magnanimidade, brandura, amabilidade, anonimato, veracidade, espiritualidade), adquiridas pelo hábito, e as intelectuais ou dianoéticas (conhecimento científico, conhecimento artístico, prudência, razão intuitiva e sabedoria teórica), adquiridas pelo ensino. A diferença entre esses dois grupos de virtudes é que a teoria da mediania não se aplica às virtudes dianoéticas, posto que

[...] paixões e ações são os objetos com os quais a virtude está envolvida, e nas paixões e ações o excesso e a deficiência são erros, enquanto a medida mediana é louvada e constitui o êxito; que se acrescente que ser louvado e lograr o êxito são ambas marcas da virtude. (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007, p.77)

Para Aristóteles, “ [...] a virtude (excelência) num ser humano fará a disposição que o torna um bom ser humano e também o que fará desempenhar sua função bem” (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007, p.75).

Convém ainda ressaltar que não é só pela teoria que o homem adquire as virtudes, mas também pela prática. Pelos atos justos, gera-se o homem justo; pelos atos temperantes, gera-se o homem temperante. É por meio da ação que existe a possibilidade de alguém tornar-se bom. Como diz Aristóteles,

Obras de arte têm seu valor em si mesmas, de sorte a bastar que sejam criadas possuindo uma qualidade que lhes é própria; atos, entretanto, que são realizados em conformidade com as virtudes, não são realizados justa ou moderadamente se eles próprios forem de um certo tipo, mas somente se o agente também estiver numa certa disposição de espírito ao realizá-los: em primeiro lugar ele tem que agir com conhecimento; em segundo lugar, tem que eleger deliberadamente o ato e eleger o ato pelo próprio ato; e em terceiro lugar, o ato tem que brotar de uma disposição de caráter estável e permanente. (ARISTÓTELES, séc.IV a.C., 2007, p.73)

É fato que a virtude se relaciona com paixões e ações. O que deve ser entendido

é que, segundo Aristóteles, uma ação pode ser voluntária ou involuntária. As paixões ou ações voluntárias merecem louvor ou censura; as involuntárias, perdão e, às vezes, piedade. Por isso, faz-se pertinente distinguir o voluntário do involuntário. Ações são consideradas *involuntárias* quando ocorrem sem a presença da vontade consciente do agente. Quando o indivíduo é forçado a praticar algum ato, diz-se que o princípio motor está fora desse sujeito paciente, e a pessoa que age ou sente a paixão em nada contribui para tal prática. Ações são consideradas *voluntárias* quando são escolhidas, e o princípio motor está no sujeito agente, que pode optar fazer ou não fazer tal ato. Há ainda os atos *não voluntários*, que são realizados na ignorância de suas circunstâncias e totais consequências, não determinadas pela vontade no sentido pleno da palavra.

Um ato executado por ignorância é em todos os casos não voluntário, mas é involuntário somente quando causa sofrimento e arrependimento ao agente, uma vez que de alguém que agiu por ignorância e não sente qualquer arrependimento pelo que fez não se pode, realmente, dizer que agiu voluntariamente considerando-se que não estava ciente de sua ação e, no entanto, também não se pode dizer que tenha agido involuntariamente, considerando-se que não lamenta o que fez. Atos realizados por ignorância, portanto, se enquadram em duas classes: se o agente se arrepende do ato, pensamos que ele agiu involuntariamente; se ele não se arrepende dele, a fim de caracterizar a distinção, podemos chamá-lo de agente 'não voluntário', já que posto que o caso é distinto, convém que lhe atribuamos um nome especial. (ARISTÓTELES, séc.IV a.C., 2007, pp.89, 90)

O objeto da escolha é algo que está ao alcance do sujeito. Tal objeto é desejado após a deliberação. A escolha é, então, um desejo deliberado. Todavia, como o fim é aquilo que é desejado e o meio aquilo que é deliberado e escolhido, nota-se que as ações devem concordar com a escolha proposta e serem voluntárias. O homem possui o poder de escolher entre o vício e a virtude, o poder de agir e do não agir. A realidade, segundo Aristóteles, é que

Parece ser o prazer o que induz o grosso da humanidade ao erro, pois a eles (ao grosso da humanidade) ele se afigura como um bem, embora não o seja. E conseqüentemente escolhem o que é prazeroso como o bem e se esquivam da dor, como se esta fosse o mal. (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007, p.98)

É por isso que é necessária a educação moral com base nas virtudes, segundo *A Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, para que as decisões dos alunos sejam calcadas nos valores éticos em prol de um comportamento moral. *Ética a Nicômaco* é, para Marías (2004), uma exposição dos modos de ser do homem e das diferentes maneiras da alma e das virtudes e vícios que têm.

Reale (2007) entende que a felicidade é o bem supremo e a atividade conforme a virtude, segundo o ensinamento de Aristóteles, que afirma:

[...] a atividade de Deus, que é transcendente em bem-aventurança, é a atividade especulativa, e assim entre as atividades humanas aquela que é a mais aparentada à atividade divina da especulação será a maior fonte de felicidade. (ARISTÓTELES, séc.IV a.C., 2007, p.311)

É com base nessa busca da felicidade que se chegará ao estudo de uma virtude considerada perfeita, a maior de todas as virtudes: a justiça. O objetivo é entendê-la, no contexto educacional, principalmente como a atividade de justiça é aprendida enquanto virtude. Mas, o que é felicidade?

1.1. A felicidade (*eudaimonia*)

Aristóteles inicia *Ética a Nicômaco* definindo que o bem é a finalidade de todas as coisas. Com base nisso, toda ação e toda escolha têm como objetivo o bem, a que todas as coisas tendem.

A ética é considerada uma ciência em prol da prática moral, na busca do bem da ciência política, que é, segundo Aristóteles, o bem agir, a felicidade. O exercício das virtudes faz com que se chegue à verdadeira felicidade, ou *eudaimonia*, o verdadeiro bem, a excelência. A felicidade não é um estado passivo de sentimento, mas uma forma de atividade, ao contrário do pensamento vulgar, em que a felicidade está intimamente ligada ao prazer, um bem óbvio e visível. A felicidade como atividade da alma está em conformidade com a vivência das virtudes.

O pensamento do estagirita sobre a felicidade não é facilmente aceito pela sociedade hodierna. A humanidade, neste século XXI, está calcada no materialismo e no hedonismo, de modo que a felicidade está na busca máxima do prazer, das coisas meramente materiais e na aquisição dessas. O homem atual procura fugir de tudo aquilo

que exige esforço. A filosofia moral calcada nas virtudes é considerada por MacIntyre um desafio hoje, seja nas famílias e, principalmente, nas escolas.

O fim almejado não é o conhecimento do bem, mas a prática desse bem. Como se trata de uma prática da virtude visando a felicidade não de caráter hedonista, mas sim em prol da comunidade, da *polis*, a educação moral com base nas virtudes não terá valia para o jovem que, segundo Aristóteles, procura seguir as próprias paixões e não tem experiência dos fatos da vida. Mas insistimos nessa educação em virtudes para que se reverta a desordem moral notável nos dias atuais.

Considera-se um bem a atividade da alma. A felicidade, como esse bem, identifica-se com a virtude, pois ao comportamento moral pertence a atividade virtuosa. No entanto, o bem mais excelente está colocado na prática em diversas circunstâncias, “[...] uma vez que um homem pode ter disposição sem que esta produza qualquer bom efeito, como por exemplo quando ele se encontra adormecido, [...]” (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007, p.53).

A felicidade é a mais nobre e a mais aprazível coisa do mundo a ser alcançada. É considerada uma atividade da alma em consonância com a virtude. A felicidade não significa necessariamente a riqueza, a honra ou o prazer. Embora a felicidade seja algo mais nobre e mais excelente, conforme a atividade da alma em consonância com a virtude, ela necessita de bens exteriores, posto que, sem esses meios, é impossível realizar atos nobres. Como diz Aristóteles,

[...] é evidente que a felicidade também requer bens externos adicionais, [...] visto ser impossível, ou, ao menos, difícil desempenhar um papel nobre a não ser que se esteja munido do necessário equipamento. (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007, p.54)

Mas os bens internos, que são a consequência de conquistas consideradas boas para toda a comunidade, devem ser almeçados mais que os bens externos, porque são mais duradouros, ao contrário desses. Portanto, alcançar o bem interno, de caráter excelente, é alcançar a felicidade. Esse alcance só é possível por meio da vivência das virtudes. Qual é o papel fundamental da educação baseada nas virtudes?

Na dimensão dos sentimentos, o homem apresenta dois apetites: o concupiscível, voltado para a busca do prazer, a fim de que ele se afaste imediatamente da dor imediata; e o irascível, que o atrai e o impulsiona para a conquista de bens difíceis, que exigem considerável esforço em longo prazo, mas que produzem mais felicidade do que os bens concupiscíveis.

Os bens difíceis de serem alcançados pelo apetite irascível são bens maiores, porque proporcionam maior felicidade. É importante também dizer que, pelo apetite irascível, o homem é capaz de suportar a perda de bens menores ou a demora da conquista de bens maiores. Para que o apetite concupiscível seja moderado, já que o homem nem sempre tende a buscar o prazer certo ou fugir da dor adequada, surge então a necessidade da temperança, fazendo com que o apetite a ser moderado apeteça à pessoa somente desfrutar os prazeres ou suportar as dores que o levem à excelência. Para que o apetite irascível seja comedido, sob o pensamento de que o homem tende a fugir do esforço e do sacrifício que a conquista de um bem futuro exige, emerge a fortaleza, fazendo com que o apetite irascível dê ao homem condições de suportar e superar as dificuldades necessárias para a conquista de um bem futuro. A educação moral, calcada nas virtudes aristotélicas, dará o suporte necessário ao indivíduo para que ele enfrente os reveses da vida, no pensamento de que aquele indivíduo considerado feliz, segundo o bem supremo, não tem condições de se tornar infeliz – “[...] aquele que é feliz jamais poderá ser infeliz [...]” (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007, p.58).

É com base nessa busca da felicidade que se chegará ao estudo de uma virtude, insistimos, considerada perfeita, a maior de todas as virtudes: a justiça. O objetivo é de entendê-la, no contexto educacional. Como a atividade de justiça é aprendida enquanto virtude perfeita? Mas, para praticar a justiça como virtude perfeita, o aluno deve ter como instrumental uma virtude necessária: a prudência, considerada a “arquivirtude”.

1.2. A prudência (*phronêsis*)

Segundo Aristóteles (séc. IV a.C., 2007), as paixões humanas devem ser educadas pela razão por meio da prudência ou *phronêsis* (termo traduzido muitas vezes por “sabedoria prática”, ou “discernimento”). A prudência é considerada como a excelência moral que leva a conduta humana à reta razão. O homem, ao ser tomado por impulsos descontrolados e irracionais, costuma dirigir tais energias para fins de pouco valor. A virtude prudência, que emerge da razão, tem a função de aplicar princípios morais absolutos, imutáveis e incondicionados, em diversas circunstâncias da vida. Nesta pesquisa científica, para que o aluno possa pensar a justiça de forma não marcada pelo Emotivismo, mas sim como uma virtude perfeita, é necessário que ele possa julgar situações-problema por meio da prudência.

Virtude intelectual é adquirida pela instrução, enquanto a virtude de caráter é adquirida por meio do exercício habitual. Alguém só se torna justo praticando atos

justos e só se torna sábio por meio de instrução sistemática. Com base nesse pensamento, MacIntyre (2001) destaca a importância da virtude intelectual prudência. Para esse filósofo, sem a prudência é impossível exercer alguma virtude do caráter. Mais ainda: é impossível ter um comportamento moral sem a virtude prudência. Para MacIntyre (2001),

O exercício da inteligência é o que faz a grande diferença entre uma disposição natural de certo tipo e a virtude correspondente. Inversamente, o exercício da inteligência prática requer a presença das virtudes do caráter, caso contrário, degenera-se ou permanece desde o início mera capacidade engenhosa de ligar meios a qualquer fim, em vez de ligá-los a fins que sejam genuínos bens para o homem. (MacIntyre, 2001, p. 262)

Com base nessas palavras de MacIntyre (2001), entende-se a importância da virtude da prudência, mãe de todas as virtudes, pois é ela que determina a justa medida de todas as demais, inclusive a justiça. O exercício da justiça como virtude perfeita desenvolve um espírito prudente. Ao mesmo tempo, quando se tem um pensamento segundo a virtude intelectual prudência, pode-se pensar a justiça de forma virtuosa, não como se vê no Emotivismo. A prudência tem a importante missão de se responsabilizar pela conduta das pessoas. Para Tomás de Aquino (1955), a prudência faz a razão conduzir-se de forma virtuosa nas matérias morais.

A prudência é vista como instrumental, pois se põe a serviço de fins que não são os próprios. A ocupação da prudência está voltada para os meios, visto que deliberamos sobre os meios e não sobre os fins. Conforme Tomás de Aquino (1955), a condição do bem agir é saber como se deve agir, segundo uma opção bem regrada, não por impulsos ou paixões. Como a opção diz respeito aos meios tendo como objetivo algum fim, tal retidão exige duas coisas: o fim devido e o meio adequado a esse fim. Consequentemente, a prudência como virtude intelectual é necessária para que haja

perfeição no emprego dos meios visando-se chegar a algum fim. A prudência seria entendida como a governadora de todas as virtudes, inclusive a justiça, que deve ser praticada em prol do comportamento moral. Convém lembrar que a prudência só será virtude se estiver a serviço de um fim estimável. Para Aristóteles, não existe homem de bem sem prudência, nem prudente sem virtude moral.

Aubenque (2008) lembra que a prudência não pode ser entendida como uma especificação da virtude em geral. A prudência é a habilidade de viver a virtude. Aristóteles ensina que as virtudes envolvem necessariamente a prudência e, portanto, para o estagirita, é impossível ser bom sem ser prudente.

CAPÍTULO 2 – A CONTRIBUIÇÃO DE MACINTYRE

2.1. A desordem moral e o Emotivismo

Como já foi referido, escolhemos o filósofo Alasdair MacIntyre (1999, 2001, 2008), cujos escritos, refletindo a teoria aristotélica das virtudes, fornecem subsídios para que um tipo de educação moral possa ser desenvolvido em uma sociedade que se encontra notoriamente em desordem moral. A consistência filosófica, a atualidade e a audácia dos argumentos de MacIntyre motivaram a escolha do pensamento dele nesta pesquisa. Quando se fala em audácia de argumentos, fala-se de uma constatação de mudanças profundas pelas quais uma determinada sociedade passa, tais como perda da racionalidade e a demonstração da vivência ética calcada em preferências pessoais, o

que é característico do Emotivismo. Trata-se do fato de as sociedades modernas ocidentais viverem a ausência de critérios morais que sirvam de balizamento para as atitudes das pessoas. A consequência disso é uma grave crise moral, provocada, segundo MacIntyre (2001), por diversas correntes filosóficas, dentre as quais se destaca a corrente emotivista (STEVENSON *apud* MACINTYRE, 2001). O Emotivismo se refere ao subjetivismo, na intenção de confundir a moral com os próprios desejos.

Stevenson (*apud* MACINTYRE, 2001), o maior expoente da teoria do Emotivismo, entende que os enunciados morais são apenas aparentes. A presença de um termo moral em uma proposição não acrescenta significado comprovável, visto que se trata apenas de uma expressão de aprovação ou desaprovação de quem a formula. Os enunciados emotivistas são pseudo-enunciados, expressões de emoções subjetivas desprovidas de racionalidade. Sem a tradição, o comportamento emotivista passa a ser notório, tendo como consequência a desordem moral. Por que as sociedades romperam com a tradição? Esse rompimento tem como causa principal a filosofia ética de Kant e a de Nietzsche. Apresentando uma alternativa, MacIntyre (2001) fundamenta sua filosofia moral especialmente em Aristóteles, a fim de que as sociedades hodiernas possam reverter o quadro de desordem moral.

Em tempos de Emotivismo, o ser humano, quando separado de sua tradição, cria novos consensos. A opinião de X é tão válida quanto a de Y, mesmo que esta seja moral e aquela, imoral. O projeto multiculturalista permitiu que a diversidade, a descontinuidade e a diferença fossem percebidas como categorias centrais no mundo hodierno (CANEN, 2002), desde que não se perca a direção ética de tal projeto. Mas, nessa diversidade, reinou a perda do elemento que garantia a vivência ética com base nos verdadeiros valores. Além dessas diversidades falseadas, existe hoje uma procura desenfreada pelos bens externos que, segundo MacIntyre (2001), elimina a capacidade

de viver as virtudes das pessoas, que antes estavam voltadas para os bens interiores. Podemos fazer uma comparação entre essa valorização dos bens externos e o desenvolvimento do capitalismo, que impõe uma lógica mercantilista em todos os setores da sociedade (estado e meios de comunicação de massa, por exemplo) e que fragiliza o ser humano, tornando-o escravo de manipulações externas.

Além disso, MacIntyre diz que um novo *status* foi dado à moralidade fundamental, a partir da filosofia de Bentham (*apud* MACINTYRE, 2001), que afirma haver um novo *telos* a ser atingido:

A moralidade tradicional estava, na opinião dele [Bentham], impregnada de superstição; só quando compreendemos que as únicas motivações da ação humana são a atração pelo prazer e a aversão ao sofrimento é que podemos enunciar os princípios de uma moralidade esclarecida, para a qual a possibilidade do máximo prazer e a ausência de sofrimento proporciona um *telos*. [...] a maior felicidade – isto é, a maior quantidade possível de prazer com a menor quantidade possível de sofrimento. (MACINTYRE, 2001, p.116)

Essa ideia de prazer, para MacIntyre, é falsa. Atingir um objetivo sem esforço não requer, por exemplo, a perseverança. Perseverar é continuar na guerra, na esperança da vitória, buscando alcançar o *telos*.

MacIntyre (2001) propõe a recuperação da vitalidade da filosofia moral, com base em uma tradição, que é a condição para uma vida ética, que tem o papel indispensável na constituição de um comportamento. O sustento das tradições está no exercício da vida ética baseada nas virtudes. A noção de tradição está na ideia de comportamentos futuros – no caso o viver segundo as virtudes – que o passado tornou disponíveis para o presente. Viver as virtudes vislumbra que o bem de alguém é o mesmo que o bem da comunidade. O bem agir ético é a preocupação do bem-estar do próximo, não apenas de si mesmo, no entendimento de a ética ser uma obrigação para que todos possam conviver harmonicamente na *polis*, assegurando o bem da nação, que é a realização mais nobre e mais divina (ARISTÓTELES, séc. IV a.C. 2007).

Sob essa ótica, MacIntyre enfatiza a prática da vivência ética com base nas virtudes. Essa é a característica de uma sociedade calcada na tradição. Sem essa prática das virtudes, observam-se indivíduos separados do próprio contexto, que é a fonte de papéis a serem desempenhados, ou seja, o *telos*, a finalidade de ser humano almejada pelo homem. Essa finalidade é alcançada ao se fazer o bem para o próximo. O resultado disso é a felicidade, que é a realização, pelo sujeito, do *telos* ao longo da própria existência. Trata-se da finalidade da ética, que “[...] é capacitar o homem a passar de seu estado atual ao verdadeiro fim [...]” (MACINTYRE, 2001, p.103). O exercício das virtudes, no entanto,

não é [...] *um* meio para o fim do bem para o homem, pois o que constitui o bem para o homem é uma vida completa, vivida da melhor forma possível, e o exercício das virtudes é uma parte necessária e fundamental de tal vida, e não um mero exercício preparatório para garantir tal vida. (MACINTYRE, 2001, p.254, grifo do autor)

Conforme já foi dito, verifica-se, no século XXI, uma ética que se afastou da tradição moral clássica. O Emotivismo, gerador da considerável crise moral, na perspectiva de MacIntyre (2001), faz com que as pessoas tomem decisões com base na preferência pessoal, sem a virtude intelectual da prudência, afastando-se da racionalidade. Segundo MacIntyre (2001), não existe no Emotivismo uma justificativa racional válida para a moralidade atual.

Pelos escritos de MacIntyre (2001), entende-se que o ser humano não está inclinado para a vivência das virtudes, por diferentes razões. Ainda que o sujeito tenha o dom inato de praticar o que a virtude requer, “[...] não se deve confundir essa feliz sorte com a posse da virtude correspondente, pois simplesmente por não ser instruída pela educação sistemática e pelos princípios, até esses indivíduos afortunados serão presas das próprias emoções e desejos” (MACINTYRE, 2001, p.254). Por isso, existe a necessidade da educação moral, calcada nos valores éticos da tradição clássica,

educação essa que ajuda o homem a formar hábitos que o capacitem a praticar prudentemente, por exemplo, a justiça, chegando-se ao nível da maturidade ética.

Para entender o pensamento de MacIntyre (2001) sobre a atual desordem moral, temos que observar a sociedade emotivista na qual vivemos, que, na falta de um fim a ser alcançado, transforma os meios (poder e/ou prazer, por exemplo) em fim. De acordo com o Emotivismo, sem a intenção de se tornar algo especial dentro da comunidade onde vive, o homem faz escolhas sem qualquer racionalidade. Essas escolhas são aleatórias e baseadas na emoção. Caso tenha o homem algum objetivo a ser alcançado, não será esse fim considerado o bem supremo, pois a escolha objetivará bens externos de curto ou de médio prazo. Parece não ser interessante. Não é interessante para o homem do século XXI buscar os bens internos, duradouros, características de imediatismo no homem. No contexto escolar, esse pensamento é muito comum. Quando se fala, por exemplo, de vestibular, raramente os alunos do Ensino Médio optam por uma carreira segundo o critério de suas capacidades pessoais. O que impera na escolha de uma profissão é, em primeiro lugar, a remuneração, em segundo, o campo de trabalho, e, em terceiro, o dom⁵.

Pode-se dizer que a ética de MacIntyre é de cunho teleológico, preocupada com a vida boa e com o bem, em prol de um fim ou *telos*. Também se diz que a ética proposta por esse filósofo não se distancia do processo dos contextos culturais e sociais. É por meio da razão que MacIntyre diz que o homem pode encontrar o seu objetivo a ser alcançado, ou o seu *telos*. Observando os escritos de MacIntyre e interpretando-os

⁵ Em diversas turmas de terceiro ano, pela minha experiência profissional, a maioria dos alunos opta por uma carreira pela remuneração, que traz também o *status* na sociedade. Quando se fala de *status*, fala-se do valor simbólico que uma determinada profissão traz numa determinada cultura. A carreira de magistério, por exemplo, é desvalorizada nos cursos pré-vestibulares. Isso explica a baixa procura pela docência. Isso pode ser explicado pela falta de motivação pela profissão.

no contexto da educação atual, entendemos que a natureza humana, no estado de desordem moral em que está, precisa ser mudada por meio do ensino e da prática das virtudes, a fim de que o ser humano tenha condições de atingir o próprio *telos*. Ao analisar a obra *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007), MacIntyre (2001) entende que

Dentro desse esquema teleológico há uma diferença fundamental entre o “homem como ele é” e o “homem como poderia ser se realizasse sua natureza essencial”. A ética é uma ciência que pretende capacitar o homem a entender como se dá a transição daquele para este estado. A ética, portanto, nesta tese, pressupõe alguma explicação de potência e ato, alguma explicação da essência do homem enquanto animal racional e, sobretudo, algum conhecimento do *telos* humano. Os preceitos que impõem as diversas virtudes e proíbem os vícios que são suas contrapartidas nos ensinam como passar da potência ao ato, como descobrir nossa verdadeira natureza e alcançar nosso verdadeiro fim. Desobedecê-los será tornar-se frustrado e incompleto, deixar de alcançar o bem da felicidade racional que é peculiaridade da nossa espécie procurar atingir. Nossos desejos e emoções devem ser organizados e educados pelo uso de tais preceitos e pelo cultivo dos hábitos de ação que a ética prescreve; a razão nos instrui quanto ao nosso verdadeiro fim e quanto a como atingi-lo. Temos, assim, um esquema triplo no qual a ‘natureza humana como é (a natureza humana em seu estado sem instrução), é inicialmente discrepante e discordante com os preceitos da ética e precisa ser transformada pela instrução da razão prática e da experiência em “natureza humana como poderia ser se realizasse o seu *telos*.” (MACINTYRE, 2001, pp.99,100)

Tugendhat (2007) considera a filosofia de MacIntyre muito “conservadora”, como se pode observar nesta citação:

[...] uma moral tradicional pode sem dúvida se representar esta excelência, enquanto ser humano, diferenciada em funções. Mas isto é impossível para uma moral moderna, porque ela não dispõe de nenhum potencial justificador que pudesse ordenar os diversos seres humanos em diversas posições e funções dentro de um todo social dado. (TUGENDHAT, 2007, p.224)

É justamente a modernidade o palco da situação de desordem moral, sob a égide do Emotivismo.

Segundo Edgar e Sedgwick (2003), o Iluminismo foi um movimento intelectual ocorrido na França e na Grã-Bretanha (Iluminismo Escocês), ao final do século XVIII.

As diversas atitudes que dão significado ao Iluminismo são estas:

[...] fé na capacidade da razão resolver os problemas sociais, intelectuais e científicos; perspectiva agressivamente crítica sobre o que era percebido como influências regressivas da tradição e da religião institucional [...]; fé no humanismo e no ideal do progresso; a união de uma política de tolerância com o livre pensamento. (EDGAR & SEDGWICK, 2003, p.176, verbete *Iluminismo*)

MacIntyre (2001), ao estudar exaustivamente as teorias filosóficas, entende a falência do projeto do Iluminismo, porque, segundo esse filósofo, o ideal de progresso, de liberdade, segundo o pensamento iluminista, foi uma grande ilusão, porque tornou os homens mais individualistas e mais presos aos instintos próprios. O projeto do Iluminismo não deu conta dos problemas da moralidade, não solucionou as questões éticas e não ofereceu ao ser humano a felicidade tão desejada.

A filosofia de Aristóteles foi desconsiderada após o século XV e isso se deve ao movimento do Renascimento, que marcou um período de transição entre o feudalismo e o capitalismo, e ao surgimento da chamada ciência moderna, cujos precursores são Descartes (1596-1650) e Newton (1643-1727). O repúdio ao pensamento aristotélico embasou o empreendimento do projeto do Iluminismo, em especial a filosofia de Kant, para que se racionalizasse a moralidade. Como esse projeto falhou, entraram em cena as críticas de Nietzsche e o Emotivismo.

2.2. MacIntyre explica Kant

O individualismo de Kant (2006) rejeitou a idéia de o homem ser uma entidade funcional, dotado de uma natureza e finalidade essenciais. Segundo MacIntyre (2001), é com Kant que se abandona a ideia de uma ética voltada para a felicidade, o bem interno por excelência. A ética individualista passou a ver o homem desligado de suas funções na *polis*. Daí o homem deixou de ter o caráter funcional de cumpridor do próprio *telos*. Com isso, houve um notável empobrecimento da moralidade, fazendo com que, em crítica ao pensamento kantiano, o niilismo crescesse no século XX.

Segundo MacIntyre (2001), a filosofia moral de Kant, que se afastou das teologias católica e protestante e da filosofia aristotélica, eliminou qualquer noção de o homem estar voltado para o seu *telos*. Kant transpôs a moral da tradição judeu-cristã para o limiar da razão pura. Na moral kantiana, observa-se um tipo de ética do puro dever, sem algum fim, sem qualquer ligação com a felicidade ou com o bem. Trata-se de uma ética do imperativo categórico, em que o universo da moralidade ou da liberdade é totalmente distante do universo da natureza. A ética kantiana é separada de toda consideração a respeito do bem, da bondade-em-si do objeto, e está voltada ao puro dever a ser categoricamente cumprido, ou seja, o “tu deves”.

Em diálogo com outros pensadores, tais como Maritain (1977), a ética kantiana é considerada uma revolução acósmico-idealista, pois está descentrada do real e da natureza. É acósmica porque vê o homem descontextualizado do mundo. É idealista porque independe da realidade extramental constituinte de um objeto metafísico e de uma filosofia da natureza. Tal ética kantiana é construída independentemente de toda a ideia sobre a condição do ser humano no mundo e no universo, bem como a ausência de fundamentação da metafísica e da natureza.

A ética de Kant (2006) se apresenta em três tipos de estágios, cujo conteúdo apresenta ligação contundente com a moralidade. O primeiro estágio é a razão, considerada a medida dos atos, não segundo a tradição clássica, que prevê o conhecimento da realidade, mas segundo a razão puramente formal, pura de toda matéria cognoscível. A lei é o segundo estágio da ética em questão, no entendimento de a lei não ser a natural, mas aquela no sentido do imperativo categórico, ou seja, o valor absoluto do “tu deves”, imposto em nome da razão pura, como forma dos atos humanos. Já o terceiro estágio é a moralidade (bondade considerada moral) da ação, ou a retidão,

cujas máximas são passíveis de serem universalizadas, a fim de governar o comportamento de todo o ser humano.

Como foi dito anteriormente, os três estágios da ética de Kant são a razão, a lei e a moralidade. A ética de Aristóteles, de cunho realista, está pautada no princípio de que existem coisas independentes do pensar e querer humanos, e o conhecimento dessas coisas é parcial. A ética idealista de Kant nega categoricamente o fato de o conhecimento de tais coisas, mesmo que independentes do pensar e querer humanos, ser parcial. A razão é vista, nesse contexto, de modo puramente formal, conforme as exigências da moralidade lógica. Kant (1992) afirma que

Aqui, assim como na *Metafísica* e na *Moral*, pode-se dizer: *ou sabemos ou não sabemos*. Por isso, *as questões de opinião* são sempre e só podem ser objetos de um conhecimento empírico, que é certamente possível *em si*, mas impossível *para nós* apenas por causa das restrições e do condicionamento, do grau em que possuímos essa faculdade. (KANT, 1992, p.84)

Ao entender a lei como um imperativo categórico, ou seja, o “tu deves”, Kant entende, como Aristóteles, a clássica noção de conformidade à razão como a medida do ato moral. Todavia, o papel da razão é analisada, em Kant, no sentido formal, segundo os princípios da lógica, visto que foi suspensa toda determinação da natureza e do ser das coisas. Na visão de Kant, a razão, fundamentada na lógica formal, apresenta o duplo caráter de universalidade e o de não-contradição. Sob o princípio de agir segundo uma máxima, de tal modo que possa ser elevada à lei universal, no entendimento de uma universalidade possível (não-contraditória), eis um exemplo: a máxima “se X ofendeu Y, este deve matar aquele” não apresenta, a princípio, qualquer contradição. Ao ser erigida à lei universal, implicaria contradição e impossibilidade lógica, pois X quer que Y, a quem o primeiro pudesse, no caso, ofender, o mate. Existe contradição numa lei em que se gera o desaparecimento de quem a quer. O conteúdo da lei moral é deduzida de

sua pura universalidade, pois um ato é proibido ou contrário à lei moral por ser contraditório.

A retidão ou a moralidade, como já foi dito, é o último estágio da ética de Kant. Nesse sentido, a ação é considerada moral quando é possível universalizar sua máxima, a fim de que o comportamento humano venha a ser comandado universalmente. Tal universalidade da máxima constitui a eticidade do ato ou sua bondade natural que, ao contrário de Aristóteles, é independente da bondade do objeto. A moralidade do ato é a condição de considerar um objeto moralmente bom. O bem moral é, nesse caso, sustentado na universalidade da praticidade da razão lógica. O conteúdo da ação moral deve ser deduzido dessa forma universal e das exigências de universalidade essenciais à razão. Por outro lado, a ética cósmico-realista da tradição clássica faz entender que, quando o objeto está em conformidade com a razão, ele é em si bom. Nesse sentido, existe um bem ou um mal intrínseco do objeto dos atos humanos, em conformidade ou não com a razão. A bondade ou a retidão da ação moral, pela tradição clássica, depende, portanto, da bondade do objeto. A consciência comum a toda a humanidade julga e dita seus princípios fundamentada nessa natureza comum.

De fato, é pertinente a observação do dever moral, como forma imperativa do dever ético, segundo Kant. Entretanto, trata-se de um pensamento a ser aplicado a todos os seres humanos. Além disso, tornou-se impertinente a discussão ética desvinculada do ser, pois a natureza busca a perfeição do ser. A ética kantiana do “dever pelo dever” impossibilita o ser humano de buscar a felicidade e o prazer. Esse tipo de ética foi considerado como aquele que é dotado de ilusões teóricas, carregadas de fardos a serem carregados. É certo que o sentimento do dever cumprido, apesar de constituir um bem, requer esforço. Isso não pode ser negado. Porém, pela ética kantiana, o fato do dever a ser cumprido reduzir-se a um suportar de sacrifícios sem um vislumbrar da felicidade

futura, faz com que o indivíduo se rebele e busque outras finalidades, desligando-se do seu *telos*. Na ética de Kant, seguir as regras seria uma atitude obrigatória e penosa, sob pena de receber punições. Para MacIntyre (2001), com base em Aristóteles (séc. IV a.C., 2007), o agir virtuoso não é, como mais tarde pensaria Kant, o agir contra a inclinação. Nessa perspectiva, seguir uma regra é agir com base na inclinação formada pelo cultivo das virtudes. Conforme diz Oliveira (2004), “[...] Kant assegura que mesmo no uso prático popular, especialmente naquele da *instrução moral*, seria impossível fundar a moral nos seus princípios genuínos e assim cultivar bons caracteres morais” (OLIVEIRA, 2004, p.11).

2.3. MacIntyre explica Nietzsche

Nesse contexto, em que uma ética na qual o bom e o mau estavam desvinculados do próprio ser, preparou-se o terreno para a filosofia de Nietzsche (1844-1900). A falta de ligação entre a vivência ética e um fim último (a felicidade a alcançar) fez com que a filosofia nietzschiana se firmasse rapidamente. Nietzsche, o maior antikantiano e antihegeliano do século XIX, viu uma Alemanha totalmente influenciada pelo pensamento de Hegel (1770-1831), calcado no domínio da razão. Com radical proclamação do princípio da vida e da liberdade, observa-se o nascimento de críticas notórias à moral e à religião.

Na passagem de *Assim falava Zaratustra*, Nietzsche (1977) tece considerações depreciativas em relação a Deus, cuja idéia, segundo o filósofo, foi criada por causa de um sentimento de medo. Quando se fala em deus, a intolerância é dirigida não a um deus qualquer, mas sim a um Deus cristão.

Quando era jovem, esse Deus vindo do Oriente era duro e vingativo e construiu um inferno para deleite de seus prediletos. Mas ele ficou velho e fraco, mole e compassivo, mais semelhante a um avô do que a um pai, e sobretudo semelhante a uma avó velha e trôpega. Ficava sentado, murcho, a um canto do fogão, queixando-se da fraqueza de suas pernas, cansado de tudo, cansado de ter vontade e um dia morreu sufocado por sua excessiva compaixão. (NIETZSCHE, 1977, p.67)

Segundo Lefranc (2005), o sentido da morte de Deus não apresenta necessariamente um significado teológico. Trata-se de uma morte que está ligada ao fim de uma crença humana. Com base nisso, Deus seria, para Nietzsche, o motivo de toda a revolta, visto que o homem, para afirmar a sua liberdade, na capacidade de estabelecer valores e de vivê-los, deve suprimir o Criador do horizonte da vida humana. O homem é responsável pela própria vida caso não haja o agir de Deus. Nietzsche, em *A Gaia Ciência*, diz que

Deus está morto; os nossos corações transbordam de gratidão, de admiração, de pressentimento e de expectativa. O horizonte aparece, finalmente, mais uma vez aberto, mesmo que tenhamos de admitir que não seja brilhante; os nossos navios podem, por fim, sair para o mar, enfrentando qualquer perigo; todo o risco está agora ao alcance daquele que for prudente; o mar, o nosso mar, está novamente aberto diante de nós, e talvez nunca tenha existido um mar aberto dessa natureza. (Nietzsche, 1983, aforismo 343)

Para Nietzsche, (1983), a morte de Deus é a condição para que o homem possa inventar os próprios valores, e assim exercer o máximo de poder. É nesse contexto que o homem se considera como o super-homem:

A palavra “super-homem”, para designação de um tipo que vingou superiormente, em oposição a homens “modernos”, a homens “bons”, a cristãos e outros niilistas [...] foi entendida em quase toda parte, com total inocência, no sentido daqueles valores cuja antítese foi manifesta na figura de Zaratustra: quer dizer, como tipo “idealista” de uma mais alta espécie de homem, meio “santo”, meio “gênio” [...]. (NIETZSCHE, 2005, p.54)

Segundo a filosofia nietzschiana, quando o homem crê em Deus, significa que está deixando que um outro Ser o guie, o dite normas a serem seguidas. Dessa forma, a morte de Deus, para Nietzsche (1983), é a condição propícia para que a pessoa humana não seja anulada, possa viver a vida segundo as próprias decisões a serem tomadas.

Se a História for examinada, a “morte de Deus”, expressão cunhada por Nietzsche, representou um futuro sombrio para a humanidade. Com a ideia de Deus morto, as regras básicas de convivência social, que podem ser vistos nos dez mandamentos da Bíblia Sagrada, são desconsideradas, e tudo é possível, chegando-se à ideia da “desordem moral” (MACINTYRE, 2001).

Ainda em relação à “morte de Deus”, no campo educacional, observam-se jovens que, sem qualquer orientação dos pais, criam os seus próprios valores. Se houver alguma orientação, esta já é entendida como controle autoritário e repressão. Mas a pior repressão é ver adolescentes que, para fugirem da realidade, pedem socorro às drogas para que a ausência de compreensão e de controle rígido, mas amoroso, não lhes atinja, porque eles sentem a pior dor do individualismo radical, que é a solidão, geradora de tristezas sem fim.

Em relação ao pensamento iluminista, Nietzsche (1983) deprecia a ideia da fundamentação da moralidade em sentimentos mais íntimos por meio da consciência ou pelo imperativo categórico kantiano. Nietzsche rejeita todo o pensamento baseado no Iluminismo e procura fundamentar racionalmente a moralidade objetiva. Todavia,

Nietzsche, ao destruir o pensamento moral iluminista, criou, segundo MacIntyre (2001), um considerável problema, que é este:

[...] se a moralidade não for nada mais que expressões de vontade, minha moralidade só pode ser o que minha vontade criar. Não pode haver lugar para ficções como direitos naturais, utilidade, a maior felicidade do maior número de pessoas. Eu mesmo devo agora criar “novas tabelas do que é bom.” (MACINTYRE, 2001, p.197)

Nietzsche (1983) diz que “nós, porém, queremos nos tornar o que somos – seres humanos que sejam novos, singulares, incomparáveis, que se outorgam leis, que criam a si mesmos” (NIETZSCHE, 1983, p.266). Assim, Nietzsche, no entendimento de que o racional e o racionalmente justificado sujeito moral autônomo do século XVIII é uma ilusão notória, decide que a razão seja substituída pela vontade, a fim de que o homem se torne sujeito moral autônomo por meio de um ato heróico da vontade. Daí, surge um outro problema: como construir, de maneira original, uma nova tabela do que é bom ou não para cada indivíduo? Diante dessa pergunta, observa-se um Nietzsche silencioso.

É verdade que Nietzsche identificou na ética kantiana uma ética desumana, alheia aos sentimentos humanos. A substituição da razão pela vontade de poder, num contexto em que o indivíduo poderia exercer plenamente a liberdade sem um fim último a alcançar, o *telos*, faz com que essa ética nietzschiana esteja fadada à tristeza e à revolta.

Nietzsche não precisou quais seriam os limites dessa liberdade individual. Sem esses limites, o homem perde a própria liberdade e a sua razão de existir. A defesa de Nietzsche de o homem tornar sujeito moral autônomo se contrapõe com o que MacIntyre (1999) entende sobre a liberdade compartilhada. A educação em virtudes ensina que o bem de alguém é o mesmo que o bem dos outros, a quem ele unido na

comunidade humana. O homem só pode desenvolver a sua liberdade se viver em comunidade, no ideal de uns com os outros e uns para os outros. O homem necessita de seu semelhante não só pelo receber, mas sim também pelo dar. Não existe crescimento pessoal com independência das necessidades de quem nos rodeiam. O individualismo radical defendido por Nietzsche faz vislumbrar algumas situações consideradas desastrosas nos dias de hoje. O próximo não é semelhante, mas adversário. Isso é tão comum não só na sociedade atual, mas sim, principalmente, nas escolas. Em muitos casos, o professor considera o aluno como um inimigo, e o inverso também é verdadeiro. A criação de um ambiente saudável de aprendizagem tem como pré-requisito a formação ética do professor.

MacIntyre (2001), em referência à ética cósmico-realista de Aristóteles (séc. IV. a.C., 2007), nos dá subsídios para que a desordem moral seja revertida na sociedade atual. Entendemos que os escritos de MacIntyre também podem contribuir para um tipo de educação moral nas escolas, a fim de otimizar a reversão de tal desordem moral. Pensamos que o aluno pode desenvolver um pensamento prudente sobre a justiça como virtude perfeita. Quais são as características dessa virtude?

CAPÍTULO 3 – A JUSTIÇA

Como já dissemos, esta dissertação está voltada para o problema do processo da aprendizagem da justiça como virtude perfeita. A compreensão dessa virtude foi considerada a partir da leitura do livro V de *Ética a Nicômaco*, em que Aristóteles (séc. IV a.C., 2007) entende a justiça como virtude moral, que é adquirida pelo hábito, por

meio do ensino da prudência. Nesta pesquisa, pensamos que a prudência é ensinada com base na leitura de textos e discussões em aula, e que o hábito da justiça como virtude perfeita é desenvolvido na prática redacional. Teçamos, de início, algumas considerações sobre o ato justo e o ato de justiça.

Segundo Aristóteles, o ser justo não significa apenas fazer coisas justas. A prática de atos justos deve ser produto de convencimento pessoal e se tornar um hábito. Desse modo, é relevante destacar aqui o convencimento pessoal.

Não se pode confundir ato de justiça com ato justo. Nem sempre um ato justo é um ato de justiça. Quando alguém, por exemplo, obedece ao sinal de trânsito por temor da sanção a ser aplicada, em vez do íntimo e livre convencimento de respeitar à vida do próximo, há uma prática de um ato justo, não se tratando de um ato de justiça. Respeitar a vida do próximo no trânsito sem medo de punições é um ato de justiça porque se trata de um ato suscitado pela virtude perfeita da justiça. O ato de cumprir a lei para não ser punido não é sinônimo de justiça como virtude perfeita. Cumprir a lei para o bem da comunidade e, conseqüentemente, do bem do próprio homem, é o que se entende por justiça em termos aristotélicos. Além disso, se aprendemos a justiça como virtude perfeita, a praticamos não acidentalmente, mas de forma habitual e consciente.

O raciocínio supracitado também vale para os atos injustos. Uma pessoa não é injusta apenas pelo fato de cometer atos injustos por ignorância, pois o critério para o entendimento da existência ou não de injustiça é o da (in) habitualidade. Para Aristóteles, um ato de injustiça requer uma escolha oriunda de uma disposição habitual, visto que a virtude não é apenas uma disposição em conformidade com a reta razão, mas que é acompanhado da reta razão.

Aristóteles não ensina a obediência alienada a um determinado imperativo. A perfeição moral do ato depende da reta razão da própria pessoa, e não de outra. Partindo

do pressuposto de que a verdadeira virtude deve ser dirigida do interior, entende-se que a obra justa é dotada não só de retidão da práxis, mas também da retidão intencional. Nesse pensamento, pode-se verificar a considerável diferença entre Aristóteles e Kant. Com base nos escritos de Kant (2006), pensa-se no que deve ser feito. Para Aristóteles, pensa-se em como os cidadãos agem em prol do bem da *polis*. No entendimento do estagirita, as ações concordam com a ideia de virtude se aquele que as pratica reúne condições ao fazê-las, se as faz com conhecimento, se as escolhe por elas mesmas e se as faz com firmeza e de forma inabalável. Desse modo, a educação moral em virtudes, especificamente, no contexto desta pesquisa, torna-se necessária. A prática prudente da justiça como virtude perfeita deve ser desenvolvida no contexto escolar, para que essa prática seja consciente e não alienada.

A princípio, parece incoerente o entendimento de Aristóteles ao vê-lo privilegiar a justiça legal e exaltá-la como perfeição da justiça como virtude. Para Aristóteles, tudo que é legal é, de certo modo, justo, visto que o estabelecido pela legislação é legal e essa disposição é justa. O justo consiste no respeito à lei e o injusto, na desobediência à mesma. Para a preservação da felicidade de todos os cidadãos da *polis*, considera-se justo obedecer às leis, pois elas se referem a todas as coisas, comuns a todos, ou aos melhores, ou aos que estão no poder.

O respeito às leis como prática da justiça como virtude perfeita deve ser feito por meio da virtude intelectual prudência. E, para Aristóteles, a ordem é esta: fazer o que é próprio do valente, como, por exemplo, não abandonar a formação, não cometer adultério, não se comportar com insolência, não caluniar o próximo (o que é próprio do caráter de mansidão). Esses exemplos, dentre outros, são o retrato de uma sociedade ordenada moralmente, voltada para a tradição, cuja ausência é o que causa tanta desordem moral hodiernamente, consoante MacIntyre (2001, 2008). Ressaltamos que a

obediência à lei deve ser de forma habitual, não acidentalmente. Só assim o homem estará no caminho da aprendizagem da justiça como virtude perfeita, calcada nos verdadeiros valores, os quais estão embasados na tradição.

A maioria das disposições legais, como entende Aristóteles, é constituída de prescrições da virtude total, devido ao fato de a lei ordenar viver segundo todas as virtudes. É daí que podemos entender a justiça como a soma de todas as virtudes. Com isso, proíbe-se qualquer atitude condizente com os vícios. A obediência à lei é a condição indispensável para a aquisição da virtude justiça, desde que a prescrição legal esteja em conformidade com a ética. Exigem-se legalmente as ações moralmente boas, expurgam-se as juridicamente proibidas. Não se trata de agir como um valente ou um temperado, visto que, sem uma especificação maior, reduzir-se-ia a justiça geral a um ideal sem concretude. Como já foi dito, a vida ética se concretiza por meio de atitudes habituais e conscientes.

Considerando a prudência o instrumento do exercício da justiça, a obediência aos preceitos legais é a obediência ao justo, cuja perfeição é o caminho para a moralidade da *polis*. Exemplo disso pode ser visto no livro X de *Ética a Nicômaco*, em que Aristóteles, no que tange ao regime alimentar, por exemplo, entende a insuficiência da imposição desse regime e das regras da vida correta somente para o jovem, pois até na fase adulta os homens devem praticar certas regras e se habituar a elas, o que justifica a necessidade de leis. Diante disso, propõe-se a educação ética / moral de nossos jovens, a fim de que eles tenham condições de viver uma vida segundo os padrões da tradição, tão importantes para o ordenamento moral.

Para o estagirita, a palavra *justiça* apresenta caráter polissêmico. Para melhor aprofundamento do assunto, além de se analisar o próprio Aristóteles, serão comentados

outros estudiosos desse filósofo para o melhor entendimento do que vem a ser justiça como virtude perfeita.

Pela leitura atenta do Livro V de *Ética a Nicômaco*, observam-se dois tipos de justiça: a *universal* e a *particular*. Bittar (2005), estudioso dos escritos de Aristóteles, entende a justiça como a virtude *universal* ou *total* aquela que se tange à observância da lei, ao respeito daquilo que é legítimo e que vige para o bem de todos, a Κοινογία. Nessa perspectiva, toda legitimidade é considerada justa, com base na lei natural, no sentido de costume da sociedade dotada de uma tradição, e na lei artificial (NADER, 2002), forma moderna de produção do Direito Positivo, emanada do Poder Legislativo. Segundo Nader (2002), o Direito Positivo é o tipo de Direito que é institucionalizado pelo Estado, isto é, é a ordem jurídica obrigatória em determinado lugar e tempo. Além disso, as normas costumeiras, manifestadas pela oralidade, também constituem a matéria do Direito Positivo. Difere-se do Direito Natural, que, não sendo escrito, revela os princípios fundamentais de proteção ao homem, que forçosamente deverão ser consagrados pela legislação, para que haja um ordenamento jurídico substancialmente justo. Diniz (2003) entende o Direito Positivo como a integração normativa de fatos e valores sobre as relações sociais.

O homem justo é, nesse contexto, aquele que não transgride as regras convencionais, preservando assim a ordem em prol de toda a comunidade, ou a *polis*. Conforme Aristóteles, o possuidor da justiça *universal*, também considerada justiça *geral*, pratica sua virtude dirigindo-a para os outros e não apenas para si, há muitos que são capazes de praticar a virtude nos seus próprios assuntos privados, mas são incapazes de fazê-lo em relação ao próximo. Para Aristóteles,

Está também claro como deveríamos definir o que é justo e injusto nos sentidos correspondentes, pois *as ações que nascem da virtude em geral são, fundamentalmente, idênticas às ações que estão de acordo com a lei*, uma vez que a lei prescreve a que exhibe as várias virtudes particulares e proíbe a conduta que exhibe os vários vícios particulares. (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007, p.150, grifo nosso)

Isso valida a posição de MacIntyre (2001), que entende o exercício das virtudes sempre dentro de determinada comunidade que, com suas próprias formas institucionais específicas, deve estar em consonância com a tradição.

Farago (2004), baseada em Aristóteles, também entende que a virtude da justiça reveste dois sentidos principais, que comandarão todo o pensamento dos juristas europeus: a justiça *geral* ou *universal* e a justiça *especial* ou *particular*. Nos escritos de Farago, diz-se que Aristóteles chama de justiça *legal* a conformidade da conduta à lei moral, no entendimento de a justiça ser a própria moralidade. Farago endossa o pensamento de Aristóteles quando diz que a justiça é a soma de todas as virtudes ou a virtude universal, ou seja, a que resume todas as outras.

Farago (2004) ainda complementa a idéia de justiça *moral* como uma *virtude social*, que extrapola o direito. Para essa pensadora, as leis morais governam as condutas, não as partilhas.

Kelsen (2001), em estudo dos escritos de Aristóteles, entende que a felicidade a ser alcançada pode ser a de todos ou da classe dominante. Trata-se dessa justiça *moral*, a virtude perfeita, que é a glorificação incondicional do Direito Positivo.

Aristóteles (séc. IV a.C., 2007) define a justiça *particular* no que tange ao relacionamento direto entre as partes. A justiça *particular* é bipartida em justiça *distributiva* e justiça *corretiva*.

Segundo Aristóteles, a justiça *distributiva* se relaciona com todo tipo de distribuição, no que tange a dinheiro, cargos, honras, quaisquer bens disponíveis para

participação aos cidadãos, numa relação pública / privada. Esse tipo de justiça está ligado à idéia de repartição, numa relação entre governante e governados. Praticar injustiça, nesse contexto, é ser desigual, e corresponde ao recebimento de uma quantia menor de benefícios ou uma quantia maior de encargos que seriam realmente devidos a cada súdito, segundo o critério da proporcionalidade às aptidões e aos méritos pessoais de cada ser humano. A justiça *corretiva* está voltada para o estabelecimento e aplicação de um juízo corretivo nas transações entre indivíduos. A intenção de reparar algum dano não se dá numa relação entre subordinados, relação inerente à justiça *distributiva*, mas numa relação entre coordenados, visto que os sujeitos estão em paridade de direitos e obrigações ante a lei do Estado. O melhor entendimento desse tipo de justiça se vê nas palavras de Durkheim (2001):

Caso tento violar as regras do direito, elas reagem contra mim de modo a impedir o meu ato, se ainda for possível, ou anulá-lo e a restabelecê-lo sob a sua forma normal, se já executado e reparável, ou a fazer-me expiá-lo se não houver outra forma de reparação. (DURKHEIM, 2001, p.32)

Enquanto a justiça *distributiva* se volta para apreciação do mérito, o que implica necessariamente uma proporcionalidade, a justiça *corretiva* se baseia no restabelecimento do equilíbrio rompido numa relação entre pares, conforme a igualdade aritmética. O injusto na justiça *distributiva* será aquele que violar a proporção geométrica. Na justiça *corretiva*, cabe apenas a pergunta: quem sofreu o dano? Essa pergunta é necessária para que haja o reparo segundo a proporção aritmética.

Convém ainda dividir a justiça *corretiva* em duas partes: (a) *comutativa* (BITTAR, 2005; FARAGO, 2004) ou *voluntária* (ARISTÓTELES, 2007; BITTAR, 2005; FARAGO, 2004) e (b) *não voluntária* (BITTAR, 2005) ou *involuntária* (ARISTÓTELES, 2007; BITTAR, 2005; FARAGO, 2004). A justiça *corretiva comutativa / voluntária* está voltada para as transações privadas, tais como compra e venda, locação, pagamento, depósito, garantia, comodato, entre outros, com base no elemento sinalagmático⁶. A justiça *corretiva não voluntária / involuntária* se faz presente na clandestinidade ou na violência, que atinge uma ou ambas as partes, em situações de roubo, falso testemunho, sequestro, homicídio, difamação, injúria e outras.

Eis, então, o resumo dos tipos de justiça que foram apresentados até agora.

JUSTIÇA UNIVERSAL /	JUSTIÇA PARTICULAR / PRIVADA
----------------------------	---

⁶ “Aquilo que é bilateral, importando igualmente de direitos e deveres para os contratantes” (DE PAULO, 2007, p.320)

GERAL / TOTAL	JUSTIÇA DISTRIBUTIVA	JUSTIÇA CORRETIVA	
		JUSTIÇA COMUTATIVA/ VOLUNTÁRIA	JUSTIÇA NÃO VOLUNTÁRIA / INVOLUNTÁRIA

Quadro 1 – TIPOS DE JUSTIÇA

É interessante notar como Aristóteles entende a questão da injustiça. O estagirita reconhece que, no mesmo raciocínio da categorização da justiça, a injustiça particular está contida na injustiça universal. Para Aristóteles,

[...] enquanto a injustiça no sentido particular tange à honra, ao dinheiro ou à segurança, ou seja, lá qual for o termo que pudéssemos utilizar para englobar todas essas coisas, seu motivo sendo o prazer do ganho, a injustiça no sentido universal tange a todas as coisas que constituem a esfera da virtude. [...] o que é justo e injusto nos sentidos correspondentes, pois as ações que nascem da virtude em geral são, fundamentalmente, idênticas às ações que estão de acordo com a lei, uma vez que a lei prescreve a conduta que exhibe as várias virtudes particulares e proíbe a conduta que exhibe os vários vícios particulares. (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007, pp.149,150)

Seria suficiente o homem apenas se contentar com a teorização da linguagem moral, no caso, aqui, da justiça? Esta investigação científica pauta-se na idéia de que a educação moral não é só uma teoria a ser ensinada, mas sim uma prática a ser vivida.

Para Aristóteles, a aquisição das virtudes se dá não somente pelo ensino, mas também pela prática habitual. O homem não nasce justo, não nasce corajoso, não nasce prudente. Ele apresenta, desde o nascimento, as condições biológicas para a aprendizagem, mas não nasce com a aprendizagem de tais virtudes.

É interessante, neste momento, retomar a filosofia nietzschiana para cotejá-la com o entendimento da justiça como virtude perfeita. Melo (2004), estudioso das obras de Nietzsche, confirma que é o homem que estabelece a lei da justiça, no entendimento de o ser humano ser responsável pela própria vida, segundo as próprias decisões tomadas. A lei natural parece não ter o papel de governar a humanidade, visto que é o homem que cria as próprias regras, na perspectiva da filosofia nietzschiana. Conforme Melo (2004), por meio da filosofia de Nietzsche se entende que

Só o homem vitorioso de si mesmo, um vencedor de si mesmo, um homem leonino, que se expõe à luta para a sua própria afirmação e justificação de si, pode desejar a criação porque pode amar a vida tal como é, imersa em perigos e causadora de sofrimentos, só ele pode aspirar ao direito de desejar uma criança e criar além de si, sendo senhor de suas virtudes, pois um tal homem é capaz de afirmar a virtude dominante e a lei que a expressa e, podendo ter se construído poderá construir um monumento vivo a essa libertação do querer prisioneiro do tempo. (MELO, 2004, p.114)

Essa falta de justificação racional na filosofia de Nietzsche, que se cala quando se pergunta como cada um pode criar uma tabela própria de virtudes, inclusive a justiça, pode ser comparada com o que MacIntyre (2008) entende:

[...] para aqueles que ainda não foram educados nas virtudes, a vida das virtudes parecerá necessariamente sem justificação racional; a justificação racional da vida virtuosa dentro da comunidade da *polis* só está disponível àqueles que já participam mais ou menos completamente daquela vida. [...] a justiça, como as outras virtudes, é valorizada tanto por ela mesma como pelo *télos*, o tipo de vida que é a melhor para os seres humanos viver, porque a justiça, como as outras virtudes, permite-nos evitar estados viciosos de caráter, incompatíveis com a efetivação desse tipo de vida [...] (MACINTYRE, 2008, p.125)

Segundo MacIntyre (2008), a capacidade de ser justo só é possível em meio à comunidade, por meio de um raciocínio prático. Como lembra MacIntyre (2008), não pode ser justo ou racional de modo prático sem pertencer a alguma *polis* particular.

Esta pesquisa está voltada para a realização do processo da educação da justiça como virtude perfeita no ensino médio. Por isso apresentamos essas reflexões. A realidade dos jovens é que, segundo MacIntyre (2008),

[...] podem raciocinar mal por falta de experiência, e mesmo se raciocinam bem, podem ainda ser guiados por paixões não-disciplinadas, mas isso também vale para aqueles que, não sendo mais jovens, nunca desenvolveram maturidade de inteligência e caráter [...] (MACINTYRE, 2008, p.142)

MacIntyre (2008) complementa ainda Aristóteles dizendo que os jovens carecem de experiência de vida e de conduta. Com isso, mais se faz necessário o papel da educação moral, no entendimento de os professores estarem preocupados com a formação ética dos alunos e providenciarem para que essa educação aconteça. Sabe-se que a escola não é a única responsável pela formação ética dos jovens. Os pais, principalmente e em primeiro lugar, são os educadores natos e devem estar engajados nessa empreitada. A realidade é que, segundo Goergen e Lombardi (2005), os pais muitas vezes não têm a preocupação com o ensino das virtudes, favorecendo o desenvolvimento do mau caráter dos filhos.

Quando a criança é educada pelos pais no incentivo ou na repressão de emoções e paixões sentidas, notar-se-á que o exercício constante disso resultará num hábito a caminho da aquisição das virtudes em prol da vida moral. A educação institucionalizada deve continuar a educação moral dos alunos, em prol do *telos* desses. A justiça é um exemplo do exercício da moralidade, com base na consciência calcada na prudência.

Depois dessas considerações teóricas, passa-se para as etapas do processo da educação da justiça como virtude perfeita, por meio de leitura e produção de textos, em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, numa instituição escolar da rede estadual de ensino, localizada na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, como já foi explicitado.

CAPÍTULO 4 – ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL

Antes de tratar da ética como tema transversal, convém ressaltar que, segundo Gallo (2000), o trabalho com os temas não se resume na mera transmissão de conhecimentos. Na família e nas diversas instituições sociais, a criança tem o contato com valores que formam sua personalidade. Gallo (2000) entende que

[...] não é com intermináveis aulas de ética, nas quais um professor apresenta e repete os preceitos morais da sociedade, que o aluno conseguirá assumir, em sua vida, posturas moralmente corretas pautadas por esses preceitos. (GALLO, 2000, p.20)

Ao contrário do que pensa Gallo, pensamos que ética se aprende e, além de poder e dever ser ensinada pela família, pode ser ensinada também pelos professores nas escolas. O ensino da ética contribui para a prática habitual das virtudes. Ninguém nasce com o comportamento ético herdado. Daí a necessidade de o professor ensinar valores éticos para que os alunos possam ter um comportamento moral desejado, calcado nas virtudes.

A legislação atual brasileira orienta o trabalho da educação moral no contexto escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), a Ética é considerada tema transversal. Os PCNs, à luz da Constituição de 1988 e da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são diretrizes que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, com o objetivo de assegurar uma formação básica comum e de adequá-la aos ideais democráticos, na busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental, Ética é apresentada, assim como os outros temas (Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo), em um livro intitulado *Ética: Tema Transversal*, o volume 8 da coleção “Temas Transversais”. No segundo segmento do mesmo nível de ensino, uma

obra intitulada *Temas Transversais* dedica um capítulo à ética. Por essas publicações, entende-se que os assuntos inerentes à ética devem ser trabalhados nos conteúdos das diversas disciplinas.

É importante lembrar que não existe um documento próprio sobre temas transversais para o Ensino Médio, incluindo a ausência sobre o tema transversal ética. Segundo a LDB nº 9394/96, especificamente no artigo 35, inciso I, o Ensino Médio é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Com essa determinação legal, consideramos que o documento sobre tema transversal ética destinado à primeira etapa da educação básica é de grande importância para a segunda etapa da educação em voga.

O trabalho com tal transversalidade não é obrigatório, visto que os PCNs não têm caráter impositivo:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais [...] não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1998a, p.50).

No entanto, os PCNs servem de apoio para as discussões sobre o desenvolvimento do projeto educativo da escola e para as reflexões sobre a prática pedagógica, o planejamento das aulas, a análise e seleção de material didático e a contribuição de formação e atualização profissional dos educadores. Os PCNs, em especial os de temas transversais, corroboram o ampliar da visão de conteúdo para além dos conceitos ministrados nas diversas disciplinas, inserindo valores e atitudes como conhecimentos de tal relevância quanto os conceitos das disciplinas abordados tradicionalmente.

Nesta pesquisa, quando se fala de aprendizagem de ética, fala-se de uma ética das virtudes, a ser trabalhada em meio à pluralidade de sociedades, etnias, credos religiosos, línguas. Em tempos de multiculturalismo, que é entendido como movimento teórico e político que busca respostas para o desafio da pluralidade cultural em diversos campos do saber, inclusive o da educação (CANEN, 2002), é necessário que o homem fundamente a sua vida nos valores universais, que são a busca do exercício das virtudes, condição para que o sujeito esteja voltado para o seu *telos*. Para Lins (2007), a diversidade, que é parte integrante da humanidade e que não poderá ser desrespeitada, é chamada a colaborar na construção da moralidade baseada em valores universais, que são as riquezas mais importantes do ser humano.

Embora esta pesquisa não esteja voltada para a discussão e crítica exaustivas sobre o PCN do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, algumas considerações devem ser feitas para o entendimento do que tem sido pensado sobre o ensino/aprendizagem da ética nas escolas. Esta Dissertação está voltada para o estudo do ensino/aprendizagem da ética, em especial a virtude justiça, nas aulas de leitura e produção de textos, da cadeira Língua Portuguesa. O que observamos sobre a ética, calcados na visão de MacIntyre (1999, 2001, 2008), não é totalmente o que se vê nos *Temas Transversais*. O que dizem os PCNs?

Nos PCNs do tema transversal Ética do primeiro segmento da educação básica, isto é, na educação infantil, observa-se a ideia de que as decisões devem estar pautadas num consenso mínimo, pois sem esse consenso “[...] cai-se na anomia, entendida como ausência de regras, seja como total relativização delas [...]” (BRASIL, 1997b, p.50). No mesmo documento, especificamente sobre a virtude justiça, encontra-se a seguinte passagem:

Supõe que o homem deva ser justo. Porém, como ser justo? Ou como agir de forma a garantir o bem de todos? Não há resposta definida. É preciso, portanto, ter claro que *não existem normas acabadas*, regras definitivamente consagradas. A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que eles possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem. (ibidem, grifo nosso).

Como deve existir um consenso mínimo se não existem normas acabadas? Se não existem regras consagradas, realmente se verifica aí que a tradição, cuja volta é importante para a reversão de desordem moral, é desconsiderada de imediato. Mas, o que é uma norma?

Ao se buscar uma resposta nos escritos da área do Direito, vê-se Diniz (2002) que assim se expressa: “a norma moral e a jurídica têm em comum a *base ética*; ambas constituem normas de comportamento” (DINIZ, 2002, p.375). Já por essa citação, deduz-se que, se não há normas morais acabadas, não há como definir a existência ou não de comportamento virtuoso, visto que a ética é a base. Não há, portanto, comportamento moral definido, porque as normas não estão definidas. Se as pessoas são livres no julgamento, e as normas necessárias não estão acabadas, pode-se dizer que o relativismo não endossado pelo documento é, paradoxalmente, aceito até como regra. É por isso que os julgamentos com base no Emotivismo são comuns nos dias de hoje, tendo como consequência a desordem moral. MacIntyre (1999, 2001, 2008) dá as respostas necessárias para uma educação moral com base nas virtudes, o que o PCN analisado, a princípio, categoricamente rejeita.

Como já foi dito, para o contexto desta pesquisa científica, não há para o Ensino Médio um documento específico de temas transversais. Por esse motivo, foi necessária uma busca, no conteúdo dos PCNs e PCN+ (Orientação Curricular) do Ensino Médio, de alguma informação sobre o ensino de ética na escola. Observando esses documentos,

não encontramos um capítulo específico sobre ética. Procuramos alguma informação no Parecer número 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998 pelo Conselho de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, redigido pela relatora Conselheira Guiomar Namó de Mello, e observamos que

[...] educar sob inspiração ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo. (BRASIL, 1998b, p.61)

Essa citação merece alguns comentários. Partindo-se da idéia de que o Ensino Médio é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental (LDB, artigo 35, inciso I), independente do que o PCN *Temas Transversais* (Ensino Fundamental – primeiro e segundo ciclos) trate sobre a noção de valor e de qual valor, observa-se uma contradição: educar eticamente não é ensinar valores morais, mas

Do ponto de vista da ética, é fundamental que, ao planejar as atividades que serão trabalhadas com os alunos, os professores selecionem conteúdos que explicitem e despertem a curiosidade pelas diferentes formas de organização social e culturas existentes no mundo e pelos diferentes valores que sustentam o convívio, na escola e fora dela. (BRASIL, 1997c, p.78)

Se o Ensino Médio aprofunda o Ensino Fundamental, é de se esperar que aquele amplie a aprendizagem dos valores iniciada neste.

Discutir ética é entendê-la como tema transversal ou como disciplina escolar?

Se for tomada como disciplina, poderá haver um retorno ao tempo em que Educação Moral e Cívica era obrigatória. A disciplina Língua Portuguesa, por exemplo, é mais que a aquisição de conteúdos gramaticais. É a oportunidade de o aluno, no processo de ensino/aprendizagem, com o conhecimento sedimentado da língua, resolver situações-problema nas situações em que se cobra um comportamento moral com base

nos verdadeiros valores, segundo o que aprendeu de ética nas aulas de Português, seja pela leitura ou produção de textos. Sobre as aulas de leitura e produção de texto, convém lembrar que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (GERALDI *et al.*, 2002, p.91)

Não só a questão da leitura deve ser considerada, mas também a da atividade de produção de textos. Para Geraldi *et al.* (2002), o uso da escrita é o exercício preparatório para a vida. As atividades propostas de produção nesta pesquisa científica têm o objetivo de levar o aluno a exercer as virtudes (no caso aqui a justiça). Mais do que isso, a produção de textos fará com que o aluno aprenda paulatinamente, por exemplo, a entender justiça como virtude perfeita, não como aquela imposta pelo senso comum, sob a égide do Emotivismo.

O mais importante de tudo o que foi dito é o objetivo da educação moral na perspectiva adotada nesta Dissertação. Seja a ética um tema transversal ou uma disciplina, pensa-se que o aluno pode adquirir as virtudes a partir do estudo do pensamento filosófico de MacIntyre, que nos fornece um subsídio fundamental para a educação moral. Portanto, viver a ética das virtudes é uma das tarefas esperadas na ação pedagógica. Isso não é um procedimento fácil, pois não há prescrição de receitas. Mas o caminho da vivência das virtudes apontado por MacIntyre é viável para uma reflexão da prática pedagógica em tempos de desordem moral, como se vê neste século XXI.

PARTE III – METODOLOGIA

CAPÍTULO 1 – O PARADIGMA DA PESQUISA

Na intenção de buscar as respostas para as questões levantadas anteriormente, esta dissertação foi desenvolvida segundo os parâmetros da pesquisa qualitativa, conduzida a partir dos paradigmas pós-positivista e teórico-crítico. A justificação de esta investigação científica ser de cunho qualitativo está no fato de o pesquisador ser, segundo Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1999), o principal instrumento de investigação no campo de pesquisa, a fim de que se captem os significados dos comportamentos observados. A justificativa do paradigma da pesquisa requer um comentário mais amplo.

Na década de 80, uma grande produção na literatura sobre o paradigma qualitativo foi aparecendo em reação ao paradigma positivista. As posturas positivistas não estavam sendo eficazes para o estudo dos problemas sociais e educacionais. A neutralidade do pesquisador não era real. A relação entre o sujeito da pesquisa e o objeto apresentava traços de crenças filosóficas / religiosas, motivações transformadoras, e visões de mundo desse sujeito. É daí que surgiram novas posturas qualitativas do pesquisador, que otimizaram a investigação de situações-problema, sem o desprezo dos métodos quantitativos.

É importante considerar o conceito de paradigma. Alves Mazzotti e Gewandsznajder (1999) entendem paradigma como o conjunto básico de crenças que norteia a ação, que é uma investigação disciplinada. Esses autores descrevem os pressupostos do Construtivismo Social ou Relativista, do Pós-positivismo e da Teoria

Crítica. Esses pressupostos estão calcados em três dimensões: a ontológica, a epistemológica e a metodológica. A dimensão ontológica se refere à natureza do objeto a ser conhecido. A dimensão epistemológica está ligada à relação entre sujeito conhecedor e objeto conhecido. A dimensão metodológica é inerente à construção de conhecimento pelo pesquisador.

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), a dimensão ontológica relativista nas realidades existentes, sob a forma de variadas construções mentais, locais e específicas, se funda na experiência social de quem as formula. Na visão pós-positivista, o pesquisador entende que as teorias estudadas podem ser modificadas caso novas descobertas as substituam, visto que não existe uma investigação pura, livre de intenções e desejos do pesquisador. Para o cientista pós-positivista, existe uma realidade externa ao sujeito, regida por leis naturais, que nunca pode ser totalmente apreendida, visto que os mecanismos sensoriais e intelectivos do homem são precários. Por último, o olhar ontológico da Teoria Crítica busca promover transformação da realidade dos sujeitos pesquisados, subjugados por uma dominação opressora a ser desvelada.

A dimensão epistemológica (relacionamento pesquisador / pesquisado) apresenta diferenças em cada paradigma. O construtivismo social é marcado pelo fato de as realidades existirem apenas nas mentes dos sujeitos em situação de pesquisa. A subjetividade é considerada a única forma de que as construções feitas pelos sujeitos venham ao conhecimento deles. No pós-positivismo, a objetividade é mantida como ideal regulatório, na condição de o pesquisador se aproximar somente dessa objetividade. Na Teoria Crítica, os valores do pesquisador estão em todo o processo de pesquisa, não somente na escolha do problema.

Por último, quanto à dimensão metodológica, no construtivismo social, as construções dos sujeitos em pesquisa são provocadas e refinadas por meio da ciência

hermenêutica⁷ e por meio do confronto dialético. O objetivo disso é gerar construções condizentes com o consenso entre os respondentes. O grupo focal é um dos meios para que haja esse tipo de construções. No pós-positivismo, permite-se o uso de diversos meios para a coleta de dados, tais como entrevistas, questionários, observações e redações escolares. A metodologia da Teoria Crítica está voltada para o diálogo e transformação, que são entendidos como caminhos eficientes para o aumento do nível de consciência crítica do sujeito entrevistado.

Depois dessas considerações, pode-se justificar o paradigma construtivismo social desta dissertação. A presente pesquisa é um estudo em construção. Nas pesquisas denominadas pós-positivistas, predomina a dimensão quantitativa, o que não é o nosso caso. O paradigma teórico-crítico, criado pela Escola de Frankfurt, define propostas de cunho denunciador que visam à crítica para levar a transformações, com base na política. Essa ideia não se coaduna à proposta desta dissertação. Na realidade, faz-se aqui uma experiência interpretativa, na intenção de verificar, com base no *corpus* selecionado, se ocorreu ou não aprendizagem da justiça como virtude perfeita, bem como fazer com que os alunos reflitam sobre esse assunto. Os debates ocorridos em aula tiveram a finalidade de permitir a aprendizagem da justiça como virtude perfeita, uma proposta de assunto para a educação moral no Ensino Médio, com base na filosofia de MacIntyre (2001, 2008). A presente investigação é muito importante para o campo da didática e prática de ensino (hoje considerada prática pedagógica).

⁷ Segundo Hermann (2003), a palavra *hermenêutica* está associada a Hermes, mensageiro dos deuses gregos, “representado com sandálias aladas, que tem uma especial capacidade de se movimentar entre lugares distantes e trazer à luz tesouros ocultos” (HERMANN, 2003, p.21). A hermenêutica está ligada ao discurso da compreensão, daquilo que se torna claro por meio da explicação, visto que explicar é uma forma de interpretar. Hermenêutica também está ligada à ideia de tradução, isto é, aquilo que é considerado estranho se torna conhecido por meio da tradução.

CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DA PESQUISA

2.1. O adolescente

Como já foi dito, a pesquisa foi feita em um colégio da Rede Estadual de Ensino, situado em Mesquita, Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Neste momento, é preciso que sejam esclarecidas algumas características do Ensino Médio, bem como do ensino de Língua Portuguesa nesse nível.

Não cabe aqui expor a história do Ensino Médio, o antigo Segundo Grau, no sistema escolar brasileiro, mas sim entender o que esse nível de ensino representa hoje para a Educação. O Ensino Médio, reformulado pela LDB n° 9394/96, regulamentado pelas Diretrizes do Conselho Nacional e pelos PCNEM (1997d), é considerado como a ampliação dos estudos iniciados no Ensino Fundamental. Pela leitura da LDB n° 9394/96 e das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN+), entende-se que o Ensino Médio não tem apenas as perspectivas formativa, pré-universitária e profissionalizante, mas também assume a responsabilidade de completar a educação básica, tal como previsto já na lei n. 5692/1971. Diante dessas colocações entendidas pela leitura dos documentos citados, vale uma reflexão crítica.

De início, convém destacar que Demo (2008) considera um erro o registro do termo “ensino”, pois a aprendizagem não é, necessariamente, resultado de ensino. Sabe-se que a aprendizagem não se limita à transmissão de conhecimentos, mas principalmente à reconstrução do saber pelo aluno, sob orientação do professor, em um dado contexto social (VYGOTSKY, 1989), na qual esse contexto é mediado. Modernamente, não se fala mais em “profissional do ensino”, mas “profissional da

aprendizagem” (EISEMON, 1988). Ao examinar o artigo 3º da LDB nº 9394/96, entende-se o termo “ensino” no sentido de aula:

Art.3º O *ensino* será ministrado [...] (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Todavia, em relação a essa lei, no artigo 21, inciso I, “ensino” é registrado como nível, no caso do Fundamental e Médio, ao contrário do Infantil (inciso I) e Superior (inciso II), que recebem o nome de “educação”:

Art.21 A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela *educação* infantil, *ensino* fundamental e *ensino* médio;

II – *educação* superior (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Pela leitura da LDB nº 9394/96, notamos a variação do que seja realmente “ensino”, entendido ora como nível, ora como aula.

A denominação “ensino médio” não é recente, como se pode ver no artigo 20 da Lei nº 4024/61:

Art. 20 Na organização do ensino primário e *médio*, a lei federal ou estadual atenderá [...]” (BRASIL, 1961, grifo nosso).

Essa nomenclatura foi retomada pela Constituição Federal de 1988, no art.208, inciso II (BRASIL, 1988), como se pode observar:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:
[...]

II – progressiva universalização do *ensino* médio gratuito; (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Note-se que reflete a posição tópica desse nível de ensino que se posiciona entre o ensino fundamental e o superior. No entanto, o que se vê é uma contradição dentro do

uso do segmento “ensino médio”, pois a LDB n° 9394/96 o entende como uma etapa final de educação básica, conforme as funções estabelecidas por essa Lei para tal nível de ensino:

- (a) consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos;
- (b) preparação do cidadão produtivo;
- (c) implementação da autonomia intelectual;
- (d) formação ética e
- (e) contextualização dos conhecimentos.

Além disso, a função de o Ensino Médio “assumir a responsabilidade de completar a educação básica” (PCN+, 2002, p.8) não é recente, pois, no artigo 21 da Lei n° 5692/71, lê-se que:

Art. 21 O ensino de 2° grau destina-se à formação integral do adolescente (BRASIL, 1971, p. 7).

Falar de Ensino Médio ficaria incompleto se não fossem tecidos os comentários sobre o adolescente.

Earl *et al.* (2001) veem o adolescente como aquele que não é nem criança, nem adulto. Sprinthall e Collins (2003) entendem que a adolescência começa com a biologia e termina com a cultura. Nas culturas conhecidas, o indivíduo, ao atingir a puberdade, ou uma idade específica – 13 anos, por exemplo –, é confrontado com novas oportunidades, papéis e responsabilidades.

No período da adolescência, o sujeito começa a estruturar capacidades mentais em um nível mais avançado, momento em que o sujeito começa a raciocinar de modo lógico e formal (PIAGET, 1975; PIAGET & INHELDER, 1978). O adolescente apresenta a capacidade de abstração, de testagem de hipóteses. É nesse momento que a educação moral se torna mais incisiva, embora deva ser iniciada desde a mais tenra

idade. O ensino das virtudes se torna mais necessário no momento em que os adolescentes começam a questionar os valores que lhes são apresentados.

Uma pesquisa de King, citada por Earl *et al.* (2001), com jovens norte-americanos, na idade de 15 anos, constatou que eles pouco conversam com os pais, enfatizam as amizades de grupo e se envolvem com atividades que estabelecem neles um sentimento individualidade e de identidade pessoal. Todavia, não é nula a influência dos pais.

Os adolescentes refletem tanto a luta pela aquisição do eu, pela definição da identidade adulta que está sendo buscada, quanto refletem o luto pela perda da infância. O adolescente oscila então entre retomar modelos perdidos no passado e experimentar modelos virtuais. É da experimentação dos modelos virtuais que ele progressivamente se apresentará como adulto. Portanto, experimentar vários modelos de identidade neste momento, não é patologia, mas sim lutar pela construção da normalidade. O adolescente precocemente definido seria patológico. Estaria dentro de identificações e defesas rígidas que não permitiriam a busca da verdadeira identidade. (RAPPAPORT *et al.*, 1982, pp.38, 39)

No momento em que “[...] a adolescência atualiza e reflete todas as crises e dificuldades enquistadas no processo de desenvolvimento” (RAPPAPORT *et al.*, 1982, p.15), a educação moral precisa se fazer presente para que o jovem possa ter a necessidade de refletir sobre as situações enfrentadas. Fala-se de necessidade porque a educação moral vem com a preocupação de prover condições para o pleno desenvolvimento do ser humano, e essa provisão acontece a partir de uma necessidade, ou seja, de uma falta.

A construção da identidade é uma das fases mais importantes da adolescência.

Um dos principais pesquisadores sobre esse tema é Erikson (1976), o qual entende ser a identidade o resultado de um processo duplo entre o sujeito e a sociedade

em que ele se insere. Nesse caso, o sentimento de identidade oscila entre o ideal de ego e de superego, que é marcado pela interiorização dos modelos sociais, e a percepção de que o sujeito tem de si próprio em seu engajamento numa sociedade inconstante. Não existe, portanto, uma identidade isolada, mas construída por meio de interações sociais. É nesse momento que a educação moral se faz importante.

No contexto do Ensino Médio, Mello, no Parecer CNE/CEB 15/98 sobre esse nível de ensino, diz que “[...] a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas ‘honestas’, ‘caridosas’ ou ‘leais’ e reconhece que a educação é um *processo de construção de identidades*” (BRASIL, 1998b, p.61). Desistir dessa formação é fazer com que os jovens questionem os valores éticos e desistam de vivenciá-los. Isso é característica da desordem moral apontada por MacIntyre (2001). O problema observado nessa citação não se refere à construção de identidades, mas ao fato de a ética ser eficaz quando não se ensinam as virtudes necessárias para a reflexão ética e o agir moral.

Devem-se criar condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo. (ibidem, p.61).

O desenvolvimento da sensibilidade (BRASIL, 1998b, p.61) deve fazer com que o aluno entenda a importância da prática moral, sem a qual o homem não poderá viver como ser humano que é. No entanto, tem-se observado que a sensibilidade é desenvolvida com base em preferências pessoais que, sendo contrárias ao pensamento ético e à prática moral, estão sob a égide do pensamento emotivista. Deve-se desenvolver a sensibilidade com base na prudência, para que as virtudes, inclusive a

justiça, sejam praticadas de forma habitual, a fim de que se reverta a desordem da moralidade.

Parece que Mello, assim como Goergen (2001), se apóia na idéia de a educação não estar calcada na transmissão dos verdadeiros valores (virtudes).

O entendimento da educação moral como transmissão de virtudes, que da tradição nos é familiar, está hoje ultrapassada. Educação moral, no ambiente escolar, significa introduzir os educandos no contexto do debate ético com o objetivo de fomentar, por meio de um procedimento argumentativo/dialógico, a sensibilidade para as questões morais e a formação de uma subjetividade como o fórum de decisões práticas. (GOERGEN, 2001, p.13)

As palavras de Goergen (2001) confirmam a tendência de as sociedades atuais terem olvidado a tradição e passado a viver uma ética baseada em preferências pessoais, característica do Emotivismo (MACINTYRE, 2001).

Se a educação moral não deve ensinar virtudes, conforme vimos, que fazem com que o sujeito desenvolva plenamente suas potencialidades para que se aperfeiçoe em prol do seu *telos*, qual é então o papel dessa educação? A educação deve fazer com que o indivíduo aperfeiçoe suas potencialidades e interaja socialmente. Essa finalidade é alcançada segundo uma aprendizagem que capacite o homem a praticar as virtudes. No contexto desta dissertação, ajudar o jovem a construir a identidade por meio da educação significa ensiná-lo a construir um projeto de vida fundamentada nos verdadeiros valores humanos. Em MacIntyre (2001) encontramos subsídios para a estruturação de um tipo de educação moral que esteja voltada para o exercício habitual das virtudes. Assim, poder-se-á pensar em reversão da atual situação de desordem moral.

2.2. A língua portuguesa no contexto da pesquisa

Como já foi dito, a LDB nº 9394/96 entende o Ensino Médio como a etapa de consolidação aprofundada dos conhecimentos construídos no Ensino Fundamental. Assim, o estudante, nesse momento, apresenta as condições necessárias para o prosseguimento dos estudos e o exercício da cidadania.

O ensino de Língua Portuguesa, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), deve propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta, no entendimento de que

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema lingüístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural. (BRASIL, 1997d, p.36)

É por meio da linguagem verbal, seja na modalidade escrita ou falada, que o aluno poderá interagir com a sociedade, com o objetivo de exercer a cidadania. É com essa interação que se constroem saberes - um deles é o saber ético, calcado nas virtudes, imprescindível nos dias de hoje. Piaget (1976) e Piaget & Inhelder (1978) lembram que esse tipo de aprendizagem não se dá individualmente, mas sim em meio social, formador da personalidade moral e fonte de intercâmbios intelectuais organizados, que levam o indivíduo ao espírito crítico sobre determinada situação-problema, que é a prática. É na sociedade que se pode entender o agir moral de alguém. O homem é, naturalmente, um ser social, e a aprendizagem das virtudes éticas se dá pelo hábito praticado na sociedade (ARISTÓTELES, séc. IV a.C.,2007).

Ainda sobre o ensino de Português, os PCN+ estipulam que

[...] o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüísticas, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre os amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p.55)

O professor de Português, nas situações de leitura e escrita, deve fomentar atividades que estejam ligadas ao dia-a-dia dos alunos. Por isso, pensa-se na importância do trabalho com textos que estimulam a discussão sobre a ética na sociedade do século XXI, em que, no contexto educacional, perde-se o sentimento de certeza e reconhece-se o caráter instável de todo o conhecimento (POURTOIS & DESMET, 1999). Essa instabilidade do mundo hodierno traz à baila a desordem moral, conforme foi analisada por MacIntyre (2001). Nesse contexto, pensa-se num tipo de educação que faz com que o ser humano reflita sobre a situação atual de desordem e tome atitudes que podem reverter tal situação. Esse tipo de educação está fundamentado, como insistimos, na prática moral dos valores éticos, que são as virtudes.

A linguagem não é apenas informação, mas também ação. Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que o aluno, ao produzir argumentos sobre a justiça como virtude perfeita, deixou de pensar a justiça segundo preferências pessoais que caracterizam o pensamento emotivista, tão comum nos dias de hoje. A leitura de textos devidamente selecionados e os debates entre o professor e os alunos sobre esses textos para a construção de um pensamento de justiça como virtude perfeita também são sinônimo de produção.

Sobre a leitura, Ortega Y Gasset (1981) entendem que:

Ler não é apenas deslizar-se sobre o texto, mas é necessariamente sair do texto, abandonar nossa passividade e construir laboriosamente toda a realidade mental não explícita nele, mas imprescindível para entendê-lo mais satisfatoriamente. (ORTEGA Y GASSET, 1981, p.127).

Dessa forma, o texto lido em aula pode ser visto como um processo que se completa, no contexto desta pesquisa científica, na produção das dissertações argumentativas, divididas em redação 1 (R1), redação 2 (R2) e redação 3 (R3). Essa completude tem como intento construir o pensamento de justiça como virtude perfeita, baseada nos valores éticos (prudência, moderação, obediência às leis e outros) em prol de toda a comunidade.

Em aulas de redação, especialmente nas produções de redações dissertativas argumentativas, são utilizados argumentos para o leitor se convencer sobre determinado tema. Pela prática do magistério, observa-se que, normalmente os alunos redigem textos com base em argumentos não convincentes, vazios ou de considerável generalização. Na elaboração das redações, procurou-se chamar a atenção dos alunos para que argumentassem de forma que o texto escrito pudesse comprovar alguma idéia convincente sobre o tema justiça.

Para esta pesquisa científica, quando os alunos argumentam de forma não convincente, diz-se que os argumentos sobre a justiça são de cunho emotivista, pois os argumentos utilizados são calcados em ideias generalizantes, que produzem uma conclusão a partir de uma evidência insuficiente. As generalizações não são permitidas em textos dissertativos argumentativos. Ideias como “todos são corruptos”, “todos os criminosos devem apodrecer na cadeia” são exemplos de generalizações que não devem ser utilizadas em dissertações argumentativas. Para Garcia (2004), essas generalizações

são exemplos de erros de argumentação, que são denominados falácias, pois essas ideias passam a ser aceitas sem provas.

Ainda sobre os argumentos, Garcia (2004) entende que esses se sustentam em dados, exemplos, experiências pessoais ou conhecimentos alheios a que se atribui valor indiscutível. Com base nessa ideia, pensa-se que o bom argumento é aquele que convence, cabendo ao argumentador selecionar o tipo de argumento adequado ao público a que se destina. Para isso, o argumentador deve obter informações precisas sobre o tema a ser trabalhado. É nesse pensamento que as aulas de leitura e interpretação de textos cuidadosamente selecionados são importantes para que o aluno reflita as ideias sobre o que foi proposto e que lance mão das reflexões para que a argumentação seja convincente. Nesta pesquisa, o aluno, por meio das leituras e discussões, reflete sobre o tema justiça e desenvolva argumentos sobre esse tema de forma que a justiça seja pensada prudentemente como virtude perfeita, sem generalizações, que são comuns no pensamento emotivista.

Quando os alunos repensam em tais argumentos lacunares por meio da leitura e discussão de textos em aula e passam a argumentar de forma convincente, dizemos que tal argumentação passou a mostrar idéias sobre a justiça como virtude perfeita. A pesquisa tem, então, como foco observar como o aluno entenderia a justiça não como um cumprimento alienado de leis, a fim de não ser punido, mas como um hábito, uma obediência às leis estabelecidas em benefício daqueles que constituem, para Aristóteles (séc. IV a.C., 2007), retomado por MacIntyre (1999, 2001, 2008), a *polis*.

CAPÍTULO 3 – OS ALUNOS DA PESQUISA

Para a realização da presente investigação, foram coletadas informações sobre a idade, o local de residência e os referenciais dos alunos pesquisados. Os dados sobre a idade e os locais de residência foram coletados na secretaria da escola pesquisada. Os referenciais dos alunos, isto é, os meios de acesso às informações (televisão, internet, jornal, revista) foram coletados no início do ano, por meio de conversas livres. Embora esses dados coletados não tivessem ligação direta com esta pesquisa, foram importantes para o entendimento das redações dissertativas argumentativas.

Quanto à idade, verificou-se que 1 aluno tinha 19 anos; 5 alunos, 16 anos; 13 alunos, 17 anos; e 12 alunos, 18 anos, como se vê no quadro abaixo.

TURMA A	TURMA B	
A1 (18)	B1 (17)	B15 (17)
A2 (17)	B2 (18)	B16 (18)
A3 (16)	B3 (19)	B17 (17)
A4 (18)	B4 (16)	B18 (18)
A5 (17)	B5 (17)	B19 (17)
A6 (18)	B6 (16)	Total: 19 alunos (B)
A7 (17)	B7 (18)	
A8 (18)	B8 (18)	
A9 (17)	B9 (16)	
A10 (16)	B10 (17)	
A11 (18)	B11 (18)	
A12 (17)	B12 (18)	
Total: 12 alunos (A)	B13 (17)	
	B14 (17)	

Quadro 2 – FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS PESQUISADOS.

Quanto à residência, vê-se nos quadros abaixo que somente 1 aluno não é residente no município de Mesquita, e sim no de São João de Meriti.

A1	Centro / Mesquita
A2	Vila Emil / Mesquita
A3	Centro / Mesquita
A4	Vila Norma / Mesquita
A5	Edson Passos / Mesquita
A6	Centro / Mesquita
A7	Santa Terezinha / Mesquita
A8	Jacutinga / Mesquita
A9	Vila Emil / Mesquita
A10	Centro / Mesquita
A11	Vila Emil / Mesquita
A12	Santo Elias / Mesquita

Quadro 3 – LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DA TURMA A

B1	Cosmorama / Mesquita
B2	Santa Terezinha / Mesquita
B3	Jacutinga / Mesquita
B4	Banco de Areia / Mesquita
B5	Vila Norma / São João de Meriti
B6	Vila Emil / Mesquita
B7	Banco de Areia / Mesquita
B8	Vila Emil / Mesquita
B9	Jacutinga / Mesquita
B10	Centro/ Mesquita
B11	Cosmorama / Mesquita
B12	Banco de Areia / Mesquita
B13	Centro/ Mesquita
B14	Vila Emil / Mesquita
B15	Jacutinga / Mesquita
B16	Vila Emil / Mesquita
B17	Vila Emil / Mesquita
B18	Banco de Areia / Mesquita
B19	Vila Emil / Mesquita

Quadro 4 – LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DA TURMA B.

Quanto aos referenciais dos alunos, todos têm acesso à televisão e à internet. Apenas 5 alunos (A2, A10, B6, B13 e B18) disseram que têm acesso a jornais impressos.

Depois da busca das informações referentes à idade, ao local de residência e aos referenciais dos alunos, fez-se a seleção de textos trabalhados em sala de aula. Esses textos foram as fontes para que os alunos pudessem produzir textos orais e escritos. E os textos escritos produzidos pelos alunos constituíram as fontes para a coleta de dados e posterior categorização, conforme a metodologia proposta por Bardin (1977).

CAPÍTULO 4 – OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

4.1. Textos selecionados

Foram selecionados 7 textos (4 escritos – com questões de interpretação – e 3 audiovisuais). Todos os textos foram amplamente discutidos em aula, além de os alunos terem feitos os exercícios propostos dos textos escritos⁸. É importante ressaltar que todos os textos selecionados, os quais fazem parte do arquivo pessoal do pesquisador⁹, tratam, no geral, de situações injustas. Os alunos foram levados a julgar essas situações. Antes do trabalho com os textos, os alunos tiveram 12 aulas sobre a leitura e produção de textos (coesão e coerência textuais, levantamento de pressupostos e implícitos, as inferências textuais e outros assuntos).

Começa-se a descrição dos textos escritos.

O texto 1 “Os coitadinhos” e o texto 2 “Fascismo social no país do sociólogo” foram retirados de provas de concurso público. O primeiro, para Analista Judiciário do Tribunal Regional Eleitoral (2001). O segundo, para Técnico Judiciário Juramentado do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (2001). Segundo Aquino (2006), a

⁸ Os textos escritos encontram-se no anexo desta dissertação (Parte V).

⁹ Trata-se de um acervo constituído de reportagens das mídias impressa, radiofônica, televisiva. Também o acervo conta com programas de auditório (1960-2000), tanto no rádio quanto na televisão, gravações de depoimentos históricos, entrevistas acadêmicas.

fonte original dos textos é a *Folha de São Paulo*. Os exercícios de leitura e interpretação de textos tornaram mais eficaz o debate sobre a justiça, bem como proporcionaram maior aprendizado de compreensão e interpretação de textos, um dos tópicos do conteúdo programático proposto para o terceiro ano do Ensino Médio. É importante dizer que tais escritos (AQUINO, 2006) são do tipo textual¹⁰ dissertativo-argumentativo, porque apresentam exposição clara do ponto de vista, segundo argumentos estruturados de forma lógica. Para Citelli (1994), Garcia (2004) e Silva & Pereira (2007), o autor, ao expor idéias a respeito do tema proposto, deixa evidente que seu objetivo é levar o leitor a concordar ou não com ele. Com isso, entende-se a importância da produção de texto dissertativo argumentativo no Ensino Médio, especialmente em turmas de terceiro ano.

Os escritos “Os coitadinhos” e “Fascismo social no país do sociólogo” são do gênero textual¹¹ artigo de opinião. Nesse gênero artigo de opinião, Kaufman & Rodríguez (1995) entendem a existência da captação da postura ideológica do autor, da identificação de interesses e de circunstâncias favorecedores da organização de toda argumentação em voga. A estruturação dos artigos de opinião seguiu estes princípios:

¹⁰ Segundo Marcuschi (2008), tipos textuais são categorias conhecidas como narração, dissertação (argumentativa e expositiva), descrição e injunção. Esses tipos são definidos por seus traços linguísticos predominantes e identificados pelas sequências consagradas. A dissertação argumentativa, por exemplo, se destaca pela presença de comentários e de avaliação, importantes, nesta dissertação, para a avaliação da aprendizagem da justiça como virtude perfeita.

¹¹ Gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008), são as práticas de interação existentes na sociedade. Os inúmeros textos que circulam em meio social são unidades que apresentam estruturas reconhecidas pelos usuários e estão disponíveis a todos eles para atenderem finalidades específicas. Em contrapartida aos tipos textuais, os gêneros textuais são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais: telefonema, sermão, artigo de opinião, carta comercial, carta pessoal, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, conferência, aula expositiva, aulas virtuais entre outros.

A efetividade do texto tem relação direta não só com a pertinência dos argumentos expostos como também com as estratégias discursivas usadas para persuadir o leitor. Entre estas estratégias, podemos encontrar as seguintes: as acusações claras aos oponentes, as ironias, as insinuações, as digressões, as apelações à sensibilidade ou, ao contrário, a tomada de distancia através do uso de construções impessoais, para dar objetividade e consenso à análise realizada; a retenção em recursos descritivos – detalhados e precisos, ou em relatos em que as diferentes etapas da pesquisa estão bem especificadas com uma minuciosa enumeração das fontes de informação. Todos eles são recursos que servem para fundamentar os argumentos usados na validade da tese. (KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 1995, p.27)

Resumidamente, no texto 1 “Os coitadinhos”, Clovis Rossi contesta a idéia de os criminosos serem considerados coitados. Para Rossi, as pessoas que sobrevivem com salários baixos, os desempregados e aqueles que perderam entes queridos são, de fato, os verdadeiros “coitadinhos”. Clóvis Rossi defende uma restauração da dignidade não só para os criminosos, mas também, principalmente, para os que sofrem com a ineficácia do poder público.

No texto 2 “Fascismo social no país do sociólogo”, Walter Ceneviva apresenta uma ilustração que simboliza a má distribuição da riqueza. O título faz referência ao governo do Ex-Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. O autor defende a idéia de que o artigo 3º da Constituição da República Federativa do Brasil, que trata da liberdade, da justiça, da solidariedade, da erradicação da pobreza e da proibição de atos discriminatórios, na prática, não é levado em consideração, visto que a liberdade, a justiça e a solidariedade, por exemplo, ainda fazem parte de um ideal a ser alcançado. Ceneviva defende a reflexão do artigo 3º de forma consciente, a fim de que as insuficiências gerais sejam de fato, resolvidas.

É preciso explicar o porquê da escolha desses textos supracitados. Tais textos ajudam o aluno a refletir sobre o procedimento de argumentação. Existem muitos outros textos que poderiam, é claro, ser usados na pesquisa, todavia, pela experiência

profissional do pesquisador, os alunos se motivam¹² mais ainda para discutir a justiça com base nesse tipo de textos. Exercício de interpretação de textos não deve ser de forma alienada e simplista, ou seja, sem geração de debate em sala de aula. Os debates são importantes para que o aluno tenha condições de interpretar quaisquer textos que apresentam, nas provas, questões instigantes a serem resolvidas.

O texto 3 “A tartaruga e a lebre” (anexo 6), de Esopo, e o texto 4 “O leão e o ratinho” (anexo 7), de Monteiro Lobato, foram coletados da obra *O livro das virtudes*, de Willian J. Bennett (1993). O texto 3 conta a história de uma tartaruga que, em disputa com a lebre, venceu a corrida. O texto 4 narra o fato de o ratinho ter salvado o leão de uma armadilha. Trata-se de narrativas do gênero fábula, que, segundo Smolka (1994), é um gênero textual literário que veio do conto popular. Situada entre o provérbio e o poema, a fábula, de cunho educativo, relata concisamente histórias sobre objetos, principalmente sobre animais, vegetais ou deuses. Para Smolka,

É interessante salientar que a importância que se dava à lição de moral das fábulas era tamanha, que os copistas da Idade Média costumavam escrevê-las com letras vermelhas ou douradas, enquanto o texto era em preto. Algumas vezes, entretanto, o copista deixava em branco o espaço destinado à lição de moral, começando um novo texto em preto para, depois, usar a tinta vermelha ou dourada de uma só vez. Com isso, em raríssimos casos de esquecimento, foram omitidas em algumas fábulas as respectivas lições de moral. (SMOLKA, 1994, p.34)

A tradição de Esopo enfatizou a moralidade, que é, segundo Smolka (1994), a verdadeira função da fábula.

Começa-se agora a descrição dos textos audiovisuais.

¹² Motivação, do latim *movere*, aqui é entendida como uma força que põe alguém em ação para alcançar um determinado objetivo proposto.

Três reportagens da Rede Globo de Televisão (canal 4, Rio de Janeiro) foram selecionadas, dentre várias, pelo professor, segundo dois critérios: disponibilidade do acervo pessoal e possibilidade de discussão sobre justiça com base nos documentários assistidos. O quadro abaixo traz informações gerais sobre os programas. É preciso lembrar que as duas primeiras reportagens foram gravadas em mídia DVD +RW (disco regravável), direto do sinal da emissora; a terceira tem como fonte o pacote de 2 discos DVD comercializáveis, intitulado *Fantástico 30 anos*, lançado pela Som Livre e Globo Marcas, em 2003. A primeira reportagem, do programa *Fantástico*, transmitida no dia 09 de março de 2008, tem duração de cinco minutos e trinta e um segundos.

Reportagem	Data	Fonte	Duração
“Perigo na rua”	09.03.2008	TV Globo (4)	00:05:31
“Saúde, qualidade de vida”	04.04.2008	TV Globo (4)	00:06:33
“Corrupção em São Gonçalo	21.04.2001	DVD duplo <i>Fantástico 30 anos</i> ”	00:11:00

Quadro 5 – MATERIAIS AUDIOVISUAIS EXIBIDOS EM AULA. O objetivo da exibição desses materiais é promover o debate entre o professor e os alunos, a fim de que estes levantem argumentos a favor da justiça como virtude perfeita.

A primeira reportagem, denominada “Perigo na rua”, tem como objetivo debater de quem é a culpa da imaturidade de jovens que saem às ruas dirigindo veículos. Com base em dados do IBOPE, o documentário, feito pelo repórter Valmir Salaro, em São Paulo, mostra que um, em cada cinco brasileiros menores, dirige sem habilitação.

A segunda reportagem, cujo tema é “Saúde, qualidade de vida”, foi produzida em comemoração aos 35 anos do programa jornalístico Globo Repórter. A repórter Graziela Santos, com base em dados de pesquisas da Faculdade de Medicina da USP,

relata que, em 2008, 1 em cada 2 brasileiros estão acima do peso ideal, diferente da década de 70, em que 1 em cada 4 brasileiros estavam acima do peso.

A terceira reportagem tem como título “Corrupção em São Gonçalo”. O jornalista Celso Freitas relata os esquemas de corrupção ocorridos na Prefeitura de São Gonçalo (RJ). O Secretário de Governo, Planejamento e Controle Interno de São Gonçalo, George Calvert, autorizou a equipe do Fantástico a fazer gravações, com câmeras escondidas, de negociatas, propinas e comissões ilícitas, práticas costumeiras nas dependências da referida prefeitura.

Todos os textos selecionados tratam de algum caso de injustiça. Pensar prudentemente em tais casos colaborou na construção do pensamento da justiça como virtude perfeita.

4.2. Produção de textos dissertativo-argumentativos: a fonte para categorização.

A maior parte dos vestibulares propõe aos candidatos a produção de um texto dissertativo argumentativo. Pela natureza quase polêmica dos temas propostos, espera-se que o aluno não somente exponha idéias, mas também analise determinado problema da realidade sob vários ângulos e, ao mesmo tempo, argumente em defesa de um determinado ponto de vista. Essa é a justificativa sumária da produção de texto dissertativo-argumentativo no terceiro ano do Ensino Médio. Silva e Pereira (2007) distinguem dissertação expositiva da argumentativa da seguinte forma:

Enquanto, na dissertação expositiva, explanam-se idéias com que se discorda ou concorda, sem tentar convencer o leitor das vantagens e das desvantagens do que se propõe [...]; na argumentativa fica claro o propósito de formar opinião, de demonstrar as inconveniências de determinado sistema e de valorizar um outro procedimento ou processo, tudo isso acionando um elenco de argumentos a partir dos quais se apoiarão as proposições expressas. (SILVA & PEREIRA, 2007, p.15)

Quando se propõe uma avaliação do tema, o exame solicita inicialmente uma análise do tema, que é o centro do desenvolvimento da composição e da delimitação do

assunto. Por sua vez, assunto é definido como a grande massa de conhecimento, partilhado por diferentes temas.

Quando o exame solicita uma argumentação, pergunta-se a opinião do candidato, exige-se o seu posicionamento e solicitam-se argumentos comprobatórios do seu ponto de vista. Como já foi dito, o argumento é um recurso empregado para o convencimento de alguém sobre algo e para alterar-lhe a opinião ou comportamento (SILVA & PEREIRA, 2007). É por meio de fundamentação coerente do argumento que se faz todo o poder persuasivo em um texto, isto é, o poder de se defender uma tese, que é tudo aquilo que se quer provar.

Diante dessas considerações, observa-se que a produção de texto dissertativo argumentativa é a fonte válida para a avaliação da aprendizagem da justiça como virtude perfeita. Serão relatados os acontecimentos ocorridos na sala de aula durante as leituras, os debates e as produções textuais. Esse relato está baseado na utilização do diário de observação.

4.3. Diário de observação

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) entendem o grande valor da observação do que acontece em pesquisa qualitativa. Mesmo que haja o consumo de tempo considerável para apreensão de significados de eventos e comportamentos dos sujeitos pesquisados, existem pontos vantajosos atribuídos à observação:

[...] independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; [...] permite 'checar', na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para 'causar boa impressão'; [...] permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e [...] permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999, p.164)

No que tange à flexibilidade, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) entendem que as observações podem ser estruturadas e não-estruturadas.

Nas observações estruturadas, são preestabelecidos os comportamentos observados e a forma de registro. São muito eficazes quando o pesquisador busca identificar questões mais precisas, tais como categorias relevantes de observação para

respondê-las e práticas comprobatórias da eficácia da teoria, e eventualmente podendo usar algum instrumento de quantificação.

As observações não-estruturadas (chamadas também de assistemáticas, antropológicas ou livres) são caracterizadas pelo fato de os comportamentos observados não serem predeterminados. São relatados da mesma forma como ocorrem e o objetivo é descrever o que ocorre numa dada situação. Algumas condições são pertinentes para a eficácia das observações não-estruturadas. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) entendem que o pesquisador deve ser bom ouvinte, estabelecer relação de confiança com os sujeitos pesquisados, ter familiaridade com as questões investigadas, não ter pressa na identificação de padrões ou atribuição de significados aos fenômenos observados. Nesta pesquisa, procurou-se fazer observações não-estruturadas, visto que não se planejaram as reações dos alunos frente à leitura de textos e às discussões feitas.

CAPÍTULO 5 – AS ETAPAS DA PESQUISA EMPÍRICA

No primeiro semestre de 2008, foram feitas leituras sobre ética, em prol da delimitação do tema a ser pesquisado. Como a minha experiência profissional se refere ao contexto do Ensino Médio, procurei refletir a possibilidade da aprendizagem da ética em aulas de Língua Portuguesa, embora não exista documento próprio do tema transversal *ética* nesse nível de ensino, ao contrário do Ensino Fundamental, para o qual em que existe documento próprio, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997b, c), em complementação à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96. Pela leitura de *Dependent rational animals: why human beings need the virtues* (MACINTYRE, 1999), *Depois da virtude* (MACINTYRE, 2001), *Justiça de quem? Qual racionalidade?* (MACINTYRE, 2008) e *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007), entendi que o estudo da virtude perfeita *justiça* poderia fomentar a discussão e possível aprendizagem de outras virtudes estudadas pelos filósofos citados.

No segundo semestre de 2008, já com considerável parte da bibliografia estudada e com o problema definido, foram planejadas as aulas de leitura e produção de textos nas duas turmas pesquisadas, denominadas aqui de turma A e turma B. Nessas turmas, os alunos foram identificados como A e B (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 e A12 na turma A; e B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18 e B19 na turma B).

Foram planejadas cinco aulas, que são cinco etapas da pesquisa empírica. As aulas foram marcadas nas datas 04, 10, 11, 17 e 18 de novembro de 2008. Convém lembrar que as aulas de Língua Portuguesa não foram, evidentemente, limitadas ao ensino de virtude justiça. No que se refere aos comentários das produções textuais, os tópicos sobre argumentação e correção gramatical, por exemplo, foram abordados conforme o planejamento do conteúdo programático feito no início do ano. Dentro das colocações, no que tange aos argumentos utilizados, foram feitas as colocações pertinentes ao que se pensa sobre a educação moral, mais especificamente a educação da justiça como virtude perfeita.

É de suma importância dizer que as produções textuais feitas pelos alunos **não** constituíram avaliação para fins de nota do bimestre, pois, se fossem avaliações, haveria o risco de os alunos produzirem os textos forçadamente nas discussões e de forma não refletida. Isso é o mesmo que cumprir uma lei por medo de ser punido, pensamento este que não está calcado na justiça como virtude perfeita, em cujo conteúdo se entende que a obediência às leis deve ser um hábito em prol da comunidade. As redações dos alunos foram consideradas, para eles, como exercício; para a pesquisa que se faz presente, trata-se da avaliação da existência ou não de aprendizagem da justiça como virtude perfeita.

Todo o material produzido pelo corpo discente foi copiado para fins de análise. Os alunos autorizaram o uso desse material quando foram informados de que se tratava de uma investigação acadêmica.

Na etapa 1 (04 de novembro de 2008), os alunos produziram o primeiro texto dissertativo-argumentativo, sob o tema “A justiça”. Nessa etapa, procurou-se verificar o conhecimento prévio do aluno sobre justiça e quais os pontos que seriam considerados nas análises dos argumentos produzidos pelos discentes.

Na etapa 2 (10 de novembro de 2008), depois dos comentários das produções feitas, os alunos receberam as redações corrigidas e leram os textos jornalísticos (editorial) “Os coitadinhos” e “Fascismo social no país do sociólogo”, as fábulas “A lebre e a tartaruga” e “O leão e o ratinho”, e por fim assistiram aos documentários do Fantástico e do Globo Repórter. A partir da leitura desses textos, formou-se o debate entre os alunos do que seria realmente a justiça. Logo depois, fizeram os exercícios para fins de prática de sedimentação do conhecimento sobre leitura e produção de textos.

A etapa 3 (11 de novembro de 2008) foi caracterizada pela segunda produção do texto dissertativo-argumentativo “A justiça”, em que os alunos argumentaram sobre o tema com base nas conclusões feitas na aula anterior.

Foram realizados, na etapa 4 (17 de novembro de 2008), os comentários das produções dos alunos. Depois disso, foi pedido que os alunos, em uma dinâmica de grupo, contassem algum problema de injustiça e que resolvessem o mesmo de forma prudente.

Por fim, na etapa 5 (18 de novembro de 2008), os alunos redigiram a terceira versão do texto dissertativo-argumentativo “A justiça”.

No primeiro semestre de 2009, foi feito o levantamento, nas redações produzidas pelos alunos, de incidências para inferência e categorização, segundo a análise de

conteúdo proposta por Bardin (1977). A intenção foi observar se os alunos aprenderam o conceito de justiça como virtude perfeita, no entendimento de promover o bem-estar da sociedade, segundo o que proposto por Aristóteles (séc. IV a. C, 2007) e endossado por MacIntyre (2001). Vejamos a proposta de Bardin (1977) sobre a metodologia da análise de conteúdo.

A *Análise de Conteúdo*, de Bardin (1977), foi a metodologia escolhida para analisar os dados obtidos pelas redações dissertativas produzidas pelos alunos. Entende-se por análise de conteúdo “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). A comunicação é entendida, para Bardin, como “qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este” (idem, 1977, p. 32).

Segundo Bardin (1977), a análise categorial (categorização) é a técnica de análise de conteúdo mais utilizada. A categorização consiste inicialmente na leitura de um texto em sua totalidade, todavia sem se ater a detalhes, o que se entende por leitura flutuante. Depois disso, passa-se pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Esses itens são assim chamados de categorias, que são determinadas palavras ou expressões que sintetizam uma idéia-chave indicada pelo emissor.

O critério de categorização utilizado nesta investigação científica é o do tipo semântico, em que as categorias são criadas conforme aproximações temáticas, assim como se vê em Bardin (1977): “por exemplo, todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria *ansiedade*, enquanto que os que significam a descontração (sic), ficam agrupados sob o título conceptual *descontração* (sic)” (BARDIN, 1977, p. 118, grifos do autor). Para Bardin (1977), a categorização

identifica as idéias-chave e as organiza, segundo o grau de incidência. Na análise de conteúdo por categorização, mede-se a incidência de cada idéia-chave nas respostas dos emissores. Assim, torna-se mais fácil identificar quais são as idéias-chave mais ou menos recorrentes no discurso dos emissores.

Bardin (1977) ainda ressalta que a análise de conteúdo por categorização não está fundamentada apenas na simples descrição das idéias-chave, mas sim na interpretação dessas. Pela análise de conteúdo, as idéias-chave de um emissor são saberes deduzidos de ordem psicológica, sociológica, histórica e econômica. Chama-se inferência o processo de dedução desses saberes. Esse processo de inferência procura saber as causas da ocorrência de uma determinada idéia-chave e os prováveis efeitos dessa ideia-chave. Bardin (1977) cita um exemplo elucidativo que mostra como a inferência faz parte da de quaisquer trabalhos científicos:

O médico faz deduções sobre a saúde do seu cliente graças aos sintomas, do mesmo modo que o grafólogo que pretende proceder com seriedade infere dados sobre a personalidade do seu cliente a partir de índices que se manifestam com frequência suficiente [...] na grafia do escritor. (BARDIN, 1977, p. 41).

Diz-se que a *Análise de Conteúdo*, como metodologia utilizada para análise dos dados obtidos por meio das redações dissertativas, desmembra a mensagem do emissor pela identificação das idéias-chave nela contidas. Essas idéias-chave são representadas por palavras ou expressões, que são as categorias. Por meio dessas categorias, a intenção da mensagem do emissor é interpretada pelo pesquisador, por meio de deduções, cujo processo é chamado de inferência. Logo, dois aspectos fundamentam a análise de conteúdo por categorização: a classificação taxionômica das idéias-chave do emissor (categorização) e a interpretação das causas e dos efeitos da ocorrência, por meio da dedução, dessas idéias-chave (inferência).

CAPÍTULO 6 – CONDUÇÃO DA PESQUISA, COLETA DE DADOS E CATEGORIZAÇÃO.

Para fins de revisão, repetem-se as etapas da pesquisa empírica: (a) etapa 1 (04 de novembro de 2008), produção da primeira versão do texto dissertativo-argumentativo “A justiça”; (b) etapa 2 (10 de novembro de 2008), leitura dos textos selecionados e discussão entre os alunos; (c) etapa 3 (11 de novembro de 2008), com base na síntese das leituras e discussões da aula anterior, produção da segunda versão do texto dissertativo-argumentativo “A justiça”; (d) etapa 4 (17 de novembro de 2008), discussão dos alunos sobre situações injustas e o julgamento dessas; e (e) etapa 5 (18 de novembro de 2008), redação da terceira versão texto dissertativo-argumentativo “A justiça”. O objetivo é comparar, por meio da análise de conteúdo por categorização, os dados das redações (doravante R1, R2 e R3) e avaliar se os alunos, das turmas A (3001) e B (3002), aprenderam a justiça como virtude perfeita.

Para isso, duas categorias foram pensadas: “justiça sob o Emotivismo” (“morrer na cadeia”, “ter pena do indivíduo”, “matar o assassino” e outros) e “justiça como virtude perfeita” (prudência, moderação, responsabilidade, reflexão, obediências às leis como hábito para o benefício da sociedade e outros). A coleta de dados foi feita por meio de 31 redações, produzidas por 31 alunos (12A e 19B) dos 67 matriculados. O critério utilizado para a seleção dos alunos foi o da presença. Nesta pesquisa, só participaram da avaliação da aprendizagem da justiça como virtude perfeita os alunos que compareceram a todos os 5 encontros da pesquisa empírica.

Em todos os encontros, as aulas foram iniciadas, tanto nas turmas 3001 e 3002, em horários diferentes, com 10 minutos de atraso, em virtude da troca de professores que se faz quando se ouve o sinal da escola. Todas as aulas foram iniciadas depois da chamada. No dia 04 de novembro de 2008 (etapa 1), foi pedido que os alunos redigissem um texto dissertativo-argumentativo, de 25 a 30 linhas a fim de se verificar o que eles pensavam sobre a justiça. Pelas leituras das redações, foram coletadas 22 incidências do pensamento emotivista sobre justiça e três redações que não apresentaram incidências, visto que não atenderam ao tema proposto. As incidências são vistas no quadro seguinte.

RESULTADO DAS INCIDÊNCIAS (R1)

JUSTIÇA SOB O EMOTIVISMO	JUSTIÇA COMO VIRTUDE PERFEITA
morrer na cadeia B10 depende de cada um B6 justiça injusta A1, A2, A3, A4, A6, A8, A9, A10, A11, A12, B1, B2, B3 B8, B11, B14, B15, B17 matar os criminosos A1 perda de sentido A2	correção B18, B19 cumprir as leis A7, B1, B9, B12 franqueza B7 lutar pelos direitos A7, B1, B2 mérito B4 não à violência para fazer justiça B7, B13
22	13

Quadro 6 – RESULTADOS DAS INCIDÊNCIAS NA REDAÇÃO 1 (R1). Os alunos A5, B16 e B5 não atenderam ao objetivo do tema proposto, apresentando incidência \emptyset nas redações quanto ao desenvolvimento de ideias sobre a justiça.

Na análise do conteúdo das redações produzidas nessa primeira etapa, verificou-se a notória presença do Emotivismo no desenvolvimento das ideias sobre o tema proposto. Ao argumentar sobre a justiça, observou-se que a maior parte dos alunos das duas turmas desenvolveu as reflexões de forma imprudente. Em muitos casos, os pensamentos sobre justiça não estiveram fundamentados na razão e nas virtudes, mas sim na preferência pessoal. As generalizações imprudentes observadas nos escritos dos alunos podem ter a possível causa no principal referencial deles, isto é, a televisão, que, segundo Lima (2009), tem exercido pressão negativa na formação de caráter dos jovens, que passam a valorizar atitudes contrárias à ordem moral, tais como “matar os criminosos”, “fazer justiça com as próprias mãos” e “só os ricos são inocentados”.

Para fins de exemplificação, alguns trechos de redações dos alunos pesquisados foram transcritos a seguir¹³. Muitas outras transcrições poderiam ser apresentadas abaixo, mas acredita-se que as escolhidas já podem ajudar na compreensão da ausência do pensamento prudente sobre a justiça nas turmas pesquisadas, o que representa um desordenamento da moralidade.

(R1 / A1) - A justiça não é muito justa. As pessoas colocam alguma situação na justiça para ver se alguém está na lei ou não. A justiça para os ladrões, sequestradores e matadores significa cadeira elétrica. Num julgamento entre o pobre e o rico, este sempre leva vantagem.

¹³ As redações selecionadas para a amostra nesta dissertação foram digitalizadas, como se vê no anexo. Os trechos foram revisados gramaticalmente. Contudo, não houve alteração do sentido original pretendido pelos alunos.

(R2 / A2) - A palavra justiça perdeu o sentido. Nem todos os culpados pagam por seus atos. Quando a justiça é feita, punem-se os inocentes. O termo justiça deveria nos passar segurança e tranqüilidade. A justiça, direito e dever de todos, perdeu sentido para os grandes políticos, empresários e pessoas de cargos superiores. A justiça é ineficiente. Esperamos que a justiça deixe de ser utópica e se torne real.

(R3 / B3) - As pessoas que constituem a justiça dos Brasil são corruptas. Policiais, juízes, advogados, delegados, promotores, todos constituem a força judiciária do Brasil. Muitos desses profissionais, principalmente os que são assalariados pelo estado, recebem salários indignos e injustos. Com isso a probabilidade de corrupção é grande. Mudanças devem ser feitas como, por exemplo, operações policiais dentro do próprio sistema para prender corruptos para que a população tenha um sistema judiciário mais verdadeiro e justo, pois a “justiça” não merece tanta corrupção.

(R4 / B17) – Será que as decisões do Poder Judiciário estão corretas ou a justiça não é feita? O consenso de que a Justiça não funciona é errôneo de certa forma, porque depende se a pessoa foi prejudicada ou não por ela. É uma questão de ponto de vista de quem está analisando o que está sendo julgado para o reparado do dano. Nem sempre o que a Justiça decide pensando ser o correto é correto ou parece bom para as pessoas.

A aula, na qual se planejou a etapa 2 (10 de novembro de 2008), foi desenvolvida com base em leituras e discussões entre os alunos. A idéia era de os alunos relacionarem os conteúdos dos textos selecionados com a idéia de justiça. Enquanto os alunos entendiam a justiça como sentimento emotivo de punição (“colocar os bandidos na cadeia”, “matar os estupradores” (sic)), o professor procurava contra argumentá-los, na idéia de fazê-los entender que tais argumentos não eram convincentes, pois estavam calcados em ideias generalizantes, sem qualquer reflexão crítica e prudente. Essa postura é caracterizada para os alunos poderem entender a justiça como virtude perfeita, no sentido aristotélico de justiça geral ou universal.

As teorias filosóficas de MacIntyre e de Aristóteles não foram expostas em aula, visto que não eram essas o conteúdo da matéria de língua portuguesa, nem do objetivo desta pesquisa.

A aula foi realizada na sala de vídeo da escola. De início, foi feita a primeira leitura dos textos “Os coitadinhos” (anexo 4, texto 1) e “Fascismo social no país do sociólogo” (anexo 5, texto 2). Logo depois, procedeu-se segunda leitura, a chamada leitura responsiva, também chamada de progressão temática. Trata-se do levantamento do tópico frasal (idéia central) de cada parágrafo, dos implícitos, dos pressupostos, dos argumentos pertinentes e das teses defendidas. Todos os alunos da turma A e alguns da B exaltaram-se com a omissão do juiz titular Otávio Augusto Barros Filho (texto 1), que, segundo o autor do artigo de opinião, Clóvis Rossi, negou a eficácia da transferência e isolamento dos líderes do PCC. Os alunos tiveram um tempo de 5 minutos estipulados pelo professor para responder às questões propostas sobre os dois textos. Depois disso, o professor fez a correção comentada das questões.

Em seguida, com base no entendimento dos dois artigos de opinião e no que foi levantado na redação 1, discutiu-se na turma o conceito de justiça, baseado na prudência e, conseqüentemente, no mérito, no equilíbrio, no respeitar da lei como um hábito em prol do bem da comunidade. Além da prudência, algumas virtudes, consideradas hipônimas do hiperônimo *justiça*, foram elencadas no quadro, tais como perseverança, coragem, moderação e honestidade. Os alunos das turmas A e B entenderam que a honestidade se enquadrava no texto 2 “Fascismo social no país do sociólogo”. A2 disse que o autor do texto 1 defendia uma falsa piedade. Cada virtude foi analisada com base na leitura de outros textos, como se vê a seguir.

Em relação à virtude perseverança, foi lido o texto “A tartaruga e a lebre”, de Esopo. Alguns alunos conheciam a fábula, mas não sabiam qual era o autor. Foi comentada brevemente a biografia de Esopo. B8 perguntou o que é fábula, o que foi respondido imediatamente. A9, que não conhecia a fábula, disse que a história da tartaruga e da lebre serviu para o contexto da própria vida, pois ela havia pensado em

desistir da prova de vestibular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo B9, a fábula fez repensar os próprios conceitos, principalmente o de enfrentar as dificuldades, sem medo, em busca do objetivo pretendido. “A justiça será feita se eu perseverar e alcançar o meu objetivo”, disse B9.

Observou-se que, no caso da turma A, em virtude da prova de química, que seria aplicada logo após a aula de Língua Portuguesa, alguns alunos ficaram dispersos na aula, atrapalhando outros. Diante disso, fez-se uma pausa na aula para um comentário conforme o que estava sendo discutido em aula (esse comentário foi feito ao longo do ano, por causa do mesmo problema da prova de química):

Se o aluno realmente quer boas notas, o justo é fazer os exercícios e estudar previamente; agora, a aula é de Língua Portuguesa; não adianta tirar uma boa nota numa matéria e deixar de praticar os exercícios da outra; o tempo de estudar para química foi nos tempos definidos para a disciplina (escola e casa); estamos em exercício de interpretação de texto; não é justo deixar de aprender a Língua Portuguesa e, pior, atrapalhar quem quer aprender.

Em seguida, os alunos, vendo que seriam prejudicados na disciplina em estudo no momento, porque não estavam praticando a interpretação de textos, logo se ativeram à aula e participaram ainda mais do debate, sem indisciplina.

Em seguida, foi lido com os alunos o texto 4 (anexo 7), a fábula “O leão e o ratinho”, de Monteiro Lobato, a fim de os alunos refletirem sobre a virtude coragem. Nessa fábula, embora o leão tivesse piedade em não matar o ratinho, Aristóteles não considera piedade como virtude, pois o ser piedoso não se encontra nos escritos de *Ética a Nicômaco*. Essa é uma virtude que não se encontra no rol de virtudes propostas por Aristóteles (séc. IV a.C., 2007). Mas A1, A6, A7, B17, B19 consideraram a piedade uma forma de ser justo. Pareceu-me que os alunos ficaram “com pena” do ratinho. Esse sentimento de pena parece resolver muitas questões polêmicas nos dias de hoje, o que,

muitas vezes, não conduz com a ética. A12 disse que a relação entre a lebre e a tartaruga, bem como entre o ratinho e o leão, pode remeter à situação de desigualdade social, muito comum no Brasil. O mesmo aluno comparou as fábulas com os artigos de opinião lidos anteriormente. B5 comentou a coragem do rato ao salvar o leão e explicou a falta de justiça em alguém desdenhar dos fracos. Mais uma vez, B9 disse que a história do leão e do ratinho, assim como a da lebre e da tartaruga, serviu para ilustrar o próprio problema de desmotivação em relação ao vestibular da UFRJ.

Foi iniciada a reprodução do documentário “Perigo na rua”, do Fantástico, a fim de se discutir a prudência, considerada por Aristóteles (séc. IV a.C., 2007) como virtude intelectual, importante para pensar a justiça como virtude perfeita. A reportagem trata da falta de responsabilidade dos pais que permitem filhos menores de idade dirigirem. A4, A9, B11 e B18 disseram que já sabiam dirigir sem documentação necessária, embora não tivessem a documentação necessária. Ainda assim reconheceram, ao serem questionados, a irresponsabilidade daqueles que permitiam os menores na direção, conforme a reportagem.

Em relação ao conceito de justiça voltado para moral, os alunos comentaram a falta de prudência não dos menores, mas dos pais: “os pais que permitem os filhos usarem o carro são irresponsáveis”, disse A3, que antes estava dispersa na aula, provando que havia entendido o conceito de justiça no contexto da aula, ou seja, não “matar aula” dentro da aula. Alguns alunos disseram que os pais que permitiram os filhos dirigirem são irresponsáveis e que a reportagem poderia ser enquadrada no critério de “irresponsabilidade”. B18 censurou a atitude de uma mãe, no início da reportagem, que chamou a menor infratora de “louca”. Segundo B18, a mãe agiu “no calor da emoção” (sic). Isso já pode sugerir que o aluno pensou a justiça de forma prudente. B18 disse ainda que “não se deve julgar o próximo de forma precipitada”.

Quando perguntei qual seria a atitude justa a ser tomada diante da situação narrada na reportagem, houve, nas duas turmas, multiplicidade de respostas. Destaca-se a resposta de A5:

Pensar a justiça na reportagem não é só condenar pela lei, porque isso não traz a vida das aposentadas de volta, os pais deveriam ter pensado primeiro, não permitindo que os filhos usassem o carro, porque os pais são os primeiros irresponsáveis.

Esse comentário foi ampliado, dizendo-se que ser prudente no trânsito é ser responsável, e isso leva ao bem comum, ou seja, à justiça.

Para a discussão da virtude moderação, foi reproduzido o fragmento do Globo Repórter “Saúde, qualidade de vida”. Os alunos entenderam bem como se desenvolve um espírito moderado após o debate sobre alimentação. Os alunos das duas turmas pediram que a reportagem fosse reproduzida na íntegra. A reprodução foi feita numa data separada das etapas da pesquisa empírica específica para esta dissertação de mestrado, 02 de dezembro de 2008. B7 comentou a importância de uma alimentação saudável, sem exageros: “depois que vi a reportagem em aula – eu perdi quando passou na televisão -, passei a me preocupar com a minha saúde, procurando comer menos besteira (sic)”. Interessante notar que A8, sem conhecer a teoria das virtudes de Aristóteles, comentou a relação entre o excesso e a escassez na alimentação. O professor comentou o hábito alimentar, que deve ser equilibrado, moderado, para que se mantenha o corpo saudável. A5 perguntou se o vídeo sobre saúde poderia também ser enquadrado na virtude “prudência”, ou seja, no comportamento de não comer qualquer coisa. As duas turmas foram unânimes na discussão sobre fazer justiça ao próprio corpo. Essa ideia pode ser comparada com o fato de o indivíduo não ter autocontrole eficiente,

visto que voluntariamente prejudica a si mesmo e sofre injustiça (ARISTÓTELES, séc. IV. a.C., 2007).

Em seguida, foi exibida a reportagem “Corrupção em São Gonçalo”, produzida pelo Fantástico (TV Globo), em 21 de abril de 2004. Depois da exibição, os alunos ficaram perplexos com o documentário. A1 chamou, com base no vídeo, os políticos de ladrões: “são tudo ladrão” (sic). Sobre essa última fala de A1, para fins de produção de argumentos convincentes, o professor comentou que não se devem fazer generalizações no texto dissertativo-argumentativo. Foi comentado que fazer justiça, no caso da reportagem exibida, não é simplesmente cumprir a lei de forma alienada, sem reflexão sobre ela.

Segundo os alunos, as pessoas devem se envolver nos assuntos políticos para cobranças futuras. Para B2, “as pessoas devem estudar cada vez mais, conhecer mais, para não serem enganadas”. B9 disse que “não ter educação é sofrer a injustiça, porque não há condições de lutar pelos direitos sem uma boa educação”. Além disso, percebeu-se que os alunos entenderam que não cometer crime, como denunciado na reportagem, é viver em honestidade, em moderação e ser modesto, o que demonstra a prudência no cotidiano. B6 concluiu que

o homem, no geral, deve ser honesto, se contentar o que tem; se quiser mais, deve-se buscar mais, trabalhando, estudando; com esses políticos, não há justiça, porque muita gente fica sem, como você leu nos argumentos do “Fascismo social no país do sociólogo”.

Verificou-se, pela leitura dos textos selecionados, que os alunos procuraram levantar hipóteses de como desenvolver, com base nas virtudes propostas acima, a justiça como virtude perfeita, a fim de que fossem propostas soluções das problemáticas levantadas nos mesmos textos. Logo depois dos comentários dos textos audiovisuais, o

professor sintetizou a idéia central dos textos analisados. Finaliza-se a descrição da etapa 2.

A etapa 3 foi realizada na aula do dia 11 de novembro de 2008. O professor pediu que os alunos redigissem a segunda versão do texto dissertativo-argumentativo “A justiça”, na qual os alunos argumentaram sobre o tema com base nas conclusões feitas na aula anterior. Os alunos das duas turmas não consultaram a primeira versão. Alguns alegaram que a haviam esquecido em casa. Todos aqueles que foram selecionados para esta pesquisa empírica entregaram a redação ao final da aula. B8 não atendeu ao tema, apresentando incidência zero sobre o conceito de justiça, visto que apresentou somente situações sem mostrar algum pensamento sobre o entendimento de justiça. A leitura dos textos produzidos pelos alunos resultou nestas incidências categorizadas:

RESULTADO DAS INCIDÊNCIAS (R2)

JUSTIÇA SOB O EMOTIVISMO	JUSTIÇA COMO VIRTUDE PERFEITA
morrer na cadeia B16 justiça injusta A3, A4, B5, B10, B11, B15 piedade A1, A6, A7, B17, B19	perseverança A1 coragem A1, B19, prudência A1, A5, A6, A7, B1, B7, B9, B12, B13 vai além das leis A2, A8, A9, A10, A11, B2, B6, B9, B17, honestidade A5, A7, A8, A11, A12, B1, B3, B7, B17, mérito A8, A9, B2, B3, B4, B6, B14, B17, B18, não tardia B7
12	40

Quadro 7 – RESULTADOS DAS INCIDÊNCIAS NA REDAÇÃO 2 (R2). O aluno B8 não atendeu ao objetivo do tema proposto, apresentando incidência \emptyset na redação quanto ao desenvolvimento de ideias sobre a justiça.

Esses resultados mostram que a maior parte dos alunos desconstruiu paulatinamente o pensamento de justiça sob a égide do Emotivismo e passou a construir o pensamento justiça como virtude perfeita. A1, A2, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, B1, B2, B3, B4, B6, B7, B9, B12, B13, B17, B14, B18, B19 mostraram que justiça é feita não com as próprias mãos, mas, segundo a prudência, com a esperança de que as leis sejam obedecidas, de que o diálogo seja permanente e de que a honestidade esteja presente na conduta do cidadão. Isso mostra a grande importância que tem a educação moral dos valores éticos na instituição escolar. Algumas transcrições das redações analisadas merecem destaque para fins de exemplificação do processo da aprendizagem da justiça como virtude perfeita:

(R2 / A2) – Quando ouvimos a palavra justiça, pensamos imediatamente em políticas, leis, etc., mas o assunto abordado vai além disso. A justiça se faz presente até mesmo no nosso dia-a-dia. O preconceito, por exemplo, é um tipo de injustiça. As pessoas são julgadas melhores ou piores que as outras, num lugar onde ter significa mais que o ser.

(R2 / A5) – Justiça não é apenas seguir as leis. Ela não é feita para acabar com a violência, acabar com a corrupção na política. Para fazermos justiça, devemos ser honestos e prudentes com nós mesmos e com as pessoas.

(R2 / B6) – Muitas pessoas pensam que a justiça é o cumprimento das leis. Não é apenas isso. Justiça também pode ser igualdade de direitos e deveres, é fazer com que a distribuição de diversos tipos de recursos sejam iguais entre todos. Em uma sociedade igual à brasileira, falar de justiça às vezes soa como piada porque é comum o conceito de que as leis são a única forma de justiça e, assim, o pensamento adequado se torna esquecido. Seria melhor se esse conceito incluísse algo além das leis, por exemplo, a situação das áreas onde há desigualdade, corrupção ou mesmo preconceito. A justiça não é feita apenas quando a lei é cumprida. Ela existe quando, na sociedade, os direitos e deveres são feitos e garantidos aos cidadãos.

(R2 / B19) – Consciência e piedade. Coragem para perdoar ou admitir o que fez de errado. Tudo isso é justiça. A justiça depende da coragem, porém a injustiça também. O ser humano deve ser corajoso e justo. É fazer o que é bom. É não prejudicar alguém.

Na R1, observou-se que a justiça é uma instituição que julga de forma injusta, porque todos os ricos são beneficiados, e os pobres vão para a cadeia. Também foi observado que fazer justiça é “cumprir-la com as próprias mãos”, “mandar os assassinos para a cadeira elétrica”, “entendida segundo a opinião de cada um”. Provavelmente todos esses pensamentos imprudentes têm sido motivados pela situação de desordem moral na atualidade. Por outro lado, os alunos, na R2, começaram a pensar prudentemente a justiça como virtude perfeita, como se vê nas incidências levantadas. E isso pode reverter a situação de desordenamento da moralidade. Essa reversão deve começar no âmbito educacional.

Os professores devem estar preocupados com a tentativa de mudar tal situação no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das diversas disciplinas, visto que esses mesmos alunos serão o futuro da nação, e não podem se desenvolver moralmente imersos em ideias contrárias aos valores éticos. Se tal desenvolvimento se der em desordem moral, certamente a sociedade vai ser extinta.

Prosseguindo a pesquisa, a etapa 4 (17 de novembro de 2008) foi caracterizada pelos comentários das produções dos alunos, no que se refere à melhora da argumentação deles sobre o tema proposto.

Além disso, foi pedido, numa simulação de perguntas e respostas, que cada aluno contasse uma situação de injustiça e que desse a respectiva solução, com base na justiça, conforme havia sido nas aulas da etapa 2. Com o consentimento dos alunos, a dinâmica foi gravada. Fez-se um apanhado geral dos diálogos gravados, não se fazendo, portanto, transcrições literais das falas. Ainda sobre a etapa 4, muitos ainda estavam dando soluções baseadas na justiça sob a égide do Emotivismo. No momento das repostas, o professor fez várias intervenções baseadas na justiça como virtude perfeita.

Um bom exemplo que abordou a justiça comutativa ou voluntária pode ser o diálogo entre o professor e B6, que, na R2, havia pensado a justiça como algo injusto:

B6 – Fui comprar um negócio no mercado e tavam (sic) faltando centavos, uns quinze centavos, por aí. A mulher não me deixou levar o produto por causa dos quinze centavos. Aí eu achei muito absurdo. Quando eles estão sem troco, a gente tem que aceitar numa boa (sic).

Professor – Você acha que o problema da sua falta de dinheiro é justificado pela falta de troco de outra pessoa? Um erro pode justificar um outro erro?

B6 – Acho que não.

Professor – É claro que ficou faltando por pouco. Talvez a caixa não quisesse se responsabilizar pela falta dos quinze centavos. Qual seria uma solução justa para não se repetir essa situação?

B6 – Deixar passar.

Professor – Não seria melhor fazer um planejamento de levar a quantia certa?

B6 – É verdade. Vou me policiar nisso então.

Finalmente, na etapa 5 (18 de novembro de 2008), os alunos redigiram a terceira versão do texto dissertativo-argumentativo “A justiça”. Os alunos não consultaram versões anteriores. Os alunos investigados nesta pesquisa empírica entregaram a redação no momento final da aula. As inferências foram categorizadas, como se vê no quadro seguinte.

RESULTADO DAS INCIDÊNCIAS (R3)

JUSTIÇA SOB O EMOTIVISMO	JUSTIÇA COMO VIRTUDE PERFEITA
justiça injusta B10, B11, B15, B19 matar os criminosos B2 piedade B12	perseverança A5, B9 coragem B9 prudência A1, A2, A3, A5, B4, B13, B14, B17, B7, B18 vai além das leis A1, A7, A10, B15 honestidade A1, A4, A6, A7, B9 mérito A8, A9, A10, A11, B3, B4, B6, B8, B12, B15 responsabilidade A11, A12

6	34

Quadro 8 – RESULTADOS DAS INCIDÊNCIAS NA REDAÇÃO 3 (R3). Os alunos B1, B5 e B16 não atenderam ao objetivo do tema proposto, apresentando incidência \emptyset nas redações quanto ao desenvolvimento de ideias sobre a justiça.

Houve três redações de incidência zero, pelo mesmo motivo apresentado anteriormente: os textos não apresentavam quaisquer conceitos sobre o entendimento de justiça.

Os alunos A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, B3, B4, B6, B7, B8, B9, B12, B13, B14, B15, B17, B18, B15 passaram a construir prudentemente o pensamento justiça como virtude perfeita. As transcrições selecionadas das redações produzidas elucidam a sedimentação da aprendizagem da justiça como virtude perfeita:

(R3 / A7) - A justiça é um fator primordial para diferenciar o ser humano. A justiça não é só seguir as leis dadas para os homens. Ela trata do caráter, honestidade, honra, dignidade, entre outras coisas.

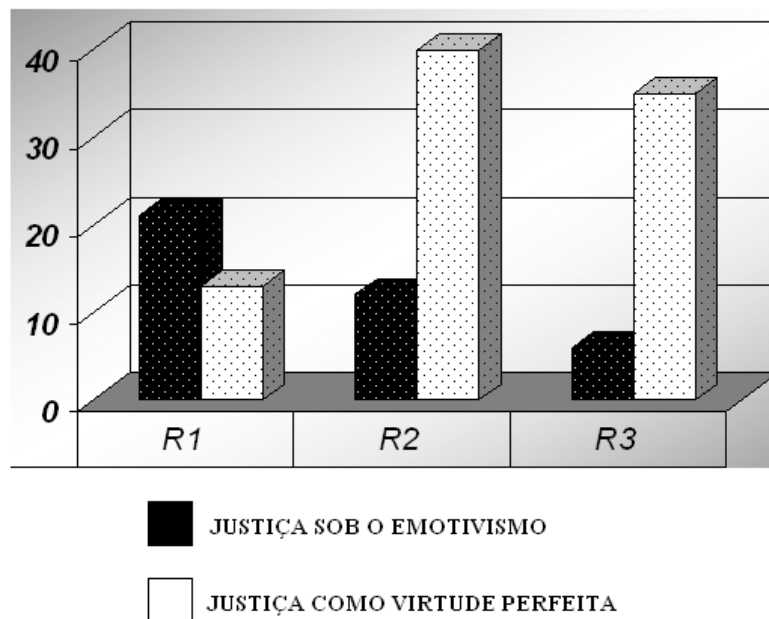
(R3 / A11) - Pode-se definir justiça como algo que possua equilíbrio em determinadas situações para que não haja favorecimento de nenhuma parte. É fazer o que é certo, estar dentro da lei. É possível ser justo consigo mesmo. Ser justo é também não se aproveitar de outras pessoas. Ser justo é ter responsabilidade.

(R3 / B9) - A justiça só acontece quando uma pessoa não é desonesta com a outra. Para uma vida digna é preciso força, coragem e perseverança para lutar contra a injustiça. Pois essas virtudes são fontes progressivas, cujos resultados serão positivos, proporcionando a felicidade ao indivíduo, pelo fato de ele ter sido honesto e trabalhador.

(R3 / B13) - Há vários modos de se entender a justiça legitimada (burocrática, formal) e a justiça moral (dependente da consciência do certo ou errado). As

justiças são diferentes, mas o fundamento é o mesmo: a consciência. A justiça legitimada faz com que o culpado seja penalizado seriamente.

As R1, R2 e R3 mostraram que os alunos desconstruíram o pensamento da justiça sob o Emotivismo e construíram o pensamento da justiça como virtude perfeita. O gráfico abaixo mostra evolução da aprendizagem de tal virtude:



Quadro 9 – RESULTADO GERAL DA APRENDIZAGEM DA JUSTIÇA COMO VIRTUDE PERFEITA.

Todas as etapas, devidamente planejadas e realizadas, foram eficazes para que os alunos tivessem a aprendizagem da justiça como virtude perfeita.

Os alunos B10 e B11, que não apresentaram incidências da justiça como virtude perfeita em nenhuma das três redações, foram ouvidos após a entrega da R3. Eles disseram que não haviam prestado atenção nas aulas, mas que entenderam bem o conteúdo sobre argumentação em textos dissertativos e as ideias debatidas em aula.

B2, B12 e B19, que, na R2, apresentaram incidências de justiça como virtude perfeita, o que não aconteceu na R3, também foram ouvidos.

Eles também haviam feito confusão nos argumentos e disseram que entenderam bem as ideias debatidas em aula e que concordaram com as mesmas.

B15, que, na R3, não havia apresentado incidências de justiça como virtude perfeita, disse o seguinte: “não estou naqueles dias de escrever” (sic). Foi dito a ele que a produção de textos não é um trabalho de inspiração, mas sim de esforço, o que o fez refletir sobre a atividade proposta. Embora B15 não tenha tido vontade de redigir a R3, disse que também concordava com as ideias debatidas em aula sobre a justiça.

PARTE IV – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Fechando o círculo iniciado na apresentação desta dissertação e contando com a continuação da pesquisa empírica, vejamos agora as conclusões e sugestões possíveis.

Questões referentes à ética e à moral têm sido a preocupação de diferentes estudiosos. É com Aristóteles que começam de fato as reflexões sobre o sentido do homem na *polis*, e sobre o seu *telos*, a sua finalidade como ser humano. Houve um crescente interesse sobre ética a partir da Idade Moderna, principalmente no que tange à política, resultando em estudos que, de uma forma ou de outra, retomam os escritos de Aristóteles (séc. IV a.C., 2007). Mas, o que é ética? O que é moral?

Nesta pesquisa, entendemos que a ética não é sinônimo de moral. A ética é o ramo de conhecimento que estuda a conduta humana, que estabelece o que é entendido como bem ou mal, numa determinada sociedade em determinada época. A moral é a prática desse conhecimento. A ética não é meramente prescrição, e sim, como pensa Hare (1952), resultado de uma reflexão que leva a uma vivência prática fundamental nas sociedades contemporâneas. A manifestação concreta da ética será possível com a prática do comportamento moral.

Na sociedade atual, é frequente a mudança de valores que identificam o ser humano. Numa sociedade, em que o certo é considerado errado, novas interpretações da ética são feitas para que cada um considere o que é bom para si mesmo, ainda que essa preferência fira os preceitos éticos da ordem moral. Isso é o Emotivismo, como já foi explicado. A desordem moral é o quadro que nos é apresentado em pleno século XXI por autores como MacIntyre (2001), e que nos motivou a desenvolver estudos,

especialmente com a finalidade pedagógica, a fim de que tal quadro se reverta em nossa sociedade, no que tange ao desenvolvimento do ser humano desde a tenra idade. Isso deve ser a preocupação dos educadores, que, diante da situação social de desordem moral, devem contribuir para a reversão dessa desordem visando a formação de uma sociedade constituída de cidadãos conscientes de valores éticos a fim de terem um comportamento moral em prol de todos que compõe tal sociedade.

Para o desenvolvimento desses estudos, no contexto educacional, selecionamos a filosofia de Alasdair MacIntyre (1999, 2001, 2008), cujo conteúdo oferece significativas contribuições para entendermos o fenômeno de desordem moral e as condições para que se possa voltar ao ordenamento da moralidade. MacIntyre retoma a ideia aristotélica das virtudes (ARISTÓTELES, séc. IV a. C, 2007) numa perspectiva própria e contextualizada para o século XXI. Compreende-se virtude como a condição para que o homem possa se realizar como ser humano, na busca de sua finalidade, ou seja, do seu *telos*, condição do agir moral e da vida ética, atingindo essa finalidade que é a felicidade na vida social.

A filosofia ética de Aristóteles, de cunho teleológico, nos dá subsídios para um tipo de educação nos verdadeiros valores e na prática das virtudes. A ética aristotélica é de natureza cósmico-realista: é cósmica porque se trata de uma ética fundada numa situação de o homem estar inserido no mundo; é realista porque é uma ética fundada em realidades extramentais que constituem o objeto de uma metafísica e de uma filosofia da natureza. *Ética a Nicômaco* é uma exposição dos modos de ser do homem perante as virtudes (o meio-termo) e vícios (excesso e escassez), tendo em vista a felicidade como bem supremo e realização do *telos*. Entendemos que a felicidade não é um estado passivo de sentimento, mas uma forma de atividade contemplativa, ao contrário do pensamento vulgar, em que a felicidade, segundo o que se pensa hordienamente, está

intimamente ligada ao prazer, ao ter um bem óbvio e visível. A felicidade como atividade da alma está em conformidade com a vivência das virtudes.

Foi observado também que o alcance dessa felicidade por meio da vivência das virtudes se dá pela prudência ou *phronêsis* (termo traduzido muitas vezes por “sabedoria prática”, ou “discernimento”), que é considerada a excelência moral que leva a conduta humana à reta razão. O homem, ao ser tomado por impulsos descontrolados e irracionais, costuma dirigir tais energias para fins de pouco valor. A virtude intelectual prudência, que emerge da razão, tem a função de aplicar princípios morais absolutos, imutáveis e incondicionados, em diversas circunstâncias da vida, a fim de que o homem possa ter controle nos seus impulsos e passe a ter sensatez ao tratar de um determinado problema a ser resolvido.

MacIntyre (2001) observa que um simples olhar da realidade apresenta uma desordem moral em diferentes níveis e diferentes culturas e aponta as possíveis causas. Na visão do filósofo escocês, a desordem moral é motivada pela ausência da tradição que possa nortear o homem nas decisões da vida e pelo Emotivismo.

As virtudes estão sustentadas na tradição, o que não significa saudosismo, mas sim a ideia de que a compreensão do futuro só é possível conforme aquilo que o passado tornou disponível para o presente, ideia essa amplamente discutida por Arendt (1972) e já apresentada. A educação das virtudes ensina que o homem deve buscar o seu bem que é o mesmo dos outros, a quem ele está unido na condição humana, na *polis* e visando o bem comum. A busca do bem não é necessariamente contrária à procura do bem do outro, pois o bem não é de um ou outro - os bens não são propriedade privada, o bem de alguma pessoa está no bem comum. Aristóteles entendeu que os bens são compartilhados, ideia essa que é extremamente necessária para a sociedade no XXI, na qual prevalece o individualismo. MacIntyre (1999) explica que o homem é um ser

dependente do outro, no que se refere à atitude de dar e à de receber, que são atitudes características de uma vida moral. Por meio dos escritos de MacIntyre (2001), entende-se que o presente século se afastou da moral clássica, que é a tradição aristotélica, e ensaiou outras fundamentações da ética, como o Emotivismo, no qual as sociedades modernas ocidentais vivem a ausência de critérios morais que sirvam de baliza para as atitudes das pessoas.

MacIntyre (2001), ao analisar a teoria do Emotivismo proposta por Stevenson (*apud* MACINTYRE, 2001), diz que os enunciados emotivistas são pseudo-enunciados, expressões de emoções subjetivas desprovidas de racionalidade. A teoria emotivista afirma a inexistência de uma justificativa racional válida para qualquer afirmação da existência de padrões morais externos, objetivos e impessoais. O Emotivismo, gerador da considerável crise moral, faz com que as pessoas tomem decisões com base na preferência pessoal, muitas vezes calcada em ideais prazerosos, sem levar em consideração a prudência, o que não é algo racional.

Com base em MacIntyre (1999, 2001 e 2008), filósofo que retoma a teoria aristotélica das virtudes (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007), trabalhamos a virtude justiça, considerada por Aristóteles a soma de todas as virtudes, a virtude perfeita. Entendemos que o ser justo não significa apenas fazer coisas justas. A prática de atos justos deve ser produto de convencimento pessoal e se tornar um hábito; desse modo, é relevante destacar aqui o significado desse convencimento. Não se trata de uma obediência alienada a um determinado imperativo. A perfeição moral do ato depende da reta razão da própria pessoa, e não de outra. Partindo do pressuposto de que a verdadeira virtude deve ser dirigida do interior, entendemos a obra justa dotada não só de retidão da práxis, mas também da retidão intencional.

É comum os alunos tomarem atitudes características de desordem moral, principalmente na fase da adolescência, tal como se encontram os participantes desta pesquisa. Para muitos adolescentes, receber dinheiro a mais no troco de ônibus não é errado; se esforçar para os estudos não apresenta vantagem alguma, porque muitos ganham dinheiro sem esforço. Os jovens do século XXI estão cada vez mais tomando decisões calcadas na emoção, sem a prudente reflexão racional, revelando a prática emotivista. O Emotivismo é a principal postura filosófica que desencadeou a notória desordem moral em todos os campos da sociedade e, portanto, também no campo educacional.

Tomamos essa desordem moral no contexto escolar como o problema desta pesquisa, que teve como foco a análise de redações sobre o tema “A justiça”, em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Partimos da idéia de que a educação sistemática deve contribuir para que essa situação de desordem moral se reverta pelo ensino das virtudes nas diversas disciplinas escolares, principalmente na Língua Portuguesa, por exemplo, e observamos que isso é possível. É por meio da vivência das virtudes que o homem busca o seu *telos*, a sua finalidade como ser humano. A partir desta pesquisa, entendemos que a vivência da justiça como virtude perfeita ajuda o aluno a buscar o seu *telos*.

Delimitou-se, nesta investigação, de caráter pós-positivista e teórico-crítico, a virtude justiça, porque, como Aristóteles a entende, é a soma de todas as virtudes. É claro que outra virtude poderia ter sido trabalhada em específico. Entretanto, mesmo com a limitação à virtude justiça, as redações produzidas pelos alunos apresentaram outras virtudes que foram categorizadas dentro da justiça como virtude perfeita. Para essa virtude, não se trata de cumprir a lei com o medo da punição, mas por um hábito deliberado. Cumprir a lei com medo de punição, fazer justiça com as próprias mãos e

entender que a justiça é injusta porque todos são corruptos exemplificam a justiça entendida sob a égide do Emotivismo, como apresentamos. Refletir antes de tomar alguma decisão, ser moderado nas escolhas, cumprir a lei para o bem da sociedade são alguns exemplo de justiça como virtude perfeita. Trata-se de atitudes fundamentadas na prudência, considerada o instrumental para o exercício da virtude que pretendemos nesta dissertação.

Em consonância com os estudos de Piaget (1977), concluímos que a educação moral deve começar na infância. A criança construirá gradativamente a moralidade, abandonando o estado de anomia e iniciando uma vida social por meio da heteronomia, caracterizada por uma moralidade oriunda do contexto social, constituído de leis e regras fornecidas principalmente pelos adultos e também por crianças mais velhas. Nesse contexto, a aprendizagem de virtudes tem um papel essencial. É no processo de heteronomia que é verificada a importância da educação moral, cuja ação possibilitará a construção desse fundamental estágio que será superado, passando o adolescente a viver a autonomia moral, principalmente na idade adulta.

Desse modo, os educadores têm a responsabilidade de organizar as aulas de modo que o aluno não venha a ficar abandonada, do ponto de vista de uma formação moral e comece a fortalecer a emoção como critério e fase de suas atitudes. Embora esta pesquisa estivesse voltada para a educação moral em duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, concluímos também que a educação moral deve começar nos primeiros anos da vida escolar. Ética se aprende, pois se trata de um conhecimento que não é inato e que deve ser ensinado não só pela família, mas também pelos educadores em contexto de educação sistemática.

Hoje, a ética é considerada tema transversal nos PCNs do Ensino Fundamental (1997b e 1997c), o que nos leva a sugerir a elaboração de um documento específico

para o Ensino Médio, que não apresenta, até o momento, algum documento específico de temas transversais. Essa modalidade da educação básica é o aprofundamento dos conhecimentos aprendidos no Ensino Fundamental; então, pensou-se que o tema transversal ética pode ser trabalhado também no Ensino Médio.

Todavia, não consideramos totalmente o conteúdo proposto pelos PCNs do Ensino Fundamental para o tema transversal ética, porque o conteúdo desses documentos, em alguns pontos, vai de encontro ao que acreditamos ser necessário para a reversão de desordem moral, segundo MacIntyre (1999, 2001 e 2008). Os PCNs sobre ética (1997b) dizem que não existem normas acabadas, que os alunos são livres e autônomos para pensarem e julgarem e que não há critérios ou parâmetros estabelecidos para que as virtudes sejam consideradas.

A investigação científica, feita em duas turmas (A e B) do Ensino Médio, em uma escola da rede pública estadual de ensino, foi dividida em cinco etapas: produção da primeira redação (R1) para verificar o que os alunos pensam sobre a justiça; análise de textos e debates sobre o tema em aula, bem como os comentários sobre as redações; produção da segunda redação (R2) sobre o mesmo tema; comentários sobre as redações e produção de dinâmica em aula, isto é, como os alunos solucionariam situações injustas com base no que foi discutido no encontro anterior à produção da R2; e produção da terceira redação (R3) sobre a justiça.

Estabelecemos duas categorias para a análise das redações: (a) “justiça sob Emotivismo” e (b) “justiça como virtude perfeita”. Da R1 até a R3, tivemos o crescente número de incidências sobre a justiça como virtude perfeita, como se vê no quadro seguinte:

REDAÇÕES	JUSTIÇA SOB O EMOTIVISMO	JUSTIÇA COMO VIRTUDE PERFEITA
R1	21 incidências	13 incidências
R2	12 incidências	40 incidências
R3	6 incidências	34 incidências

Quadro 10 – LEVANTAMENTO GERAL DAS INCIDÊNCIAS NAS R1, R2 E R3. Segundo os resultados, houve a aprendizagem da justiça como virtude perfeita, antes entendida sob a égide do Emotivismo.

Nesta conclusão, ressaltamos que foi possível confirmar a hipótese de que a leitura de textos escolhidos (etapa 2) e produção de redações dissertativas argumentativas (etapas 1, 3 e 5) ajudam o aluno a desenvolver prudentemente um pensamento de justiça como virtude perfeita, pensamento esse que é importante para que se reverta a atual situação de desordem moral.

Da R1 até R3, houve decrescente incidência da “justiça sob o Emotivismo”, conforme se vê no quadro anterior, em que o número de incidências dessa categoria diminuiu consideravelmente. Pela leitura das redações, os alunos passaram a pensar na obediência às leis não de forma emotiva ou por medo de punição, mas como um hábito para o bem do semelhante. Além disso, os alunos entenderam que justiça não deve ser feita com as próprias mãos e que nem todas as pessoas são corruptas. Por meio das aulas de redação, os alunos entenderam que não se devem fazer dissertações argumentativas sem reflexão crítica com base em argumentos generalizantes e lacunares e que, principalmente, a justiça é uma virtude a ser vivida, uma virtude completa e perfeita.

Os educadores podem e devem contribuir para o desenvolvimento moral dos alunos, impondo-lhes limites, fazendo-os refletir sobre o que é certo ou errado. MacIntyre (2008) entende que os jovens podem raciocinar de forma inadequada por

falta de experiência. Ainda que raciocinem adequadamente, são guiados por paixões não disciplinadas. É por isso que a educação moral na adolescência se torna incisiva.

De modo algum sugerimos que esse é o papel exclusivo da escola. Cabe também, principalmente, aos pais educarem seus filhos, de acordo com a prática das virtudes, tão necessária atualmente em uma sociedade desordenada moralmente. A escola, ao perceber que os pais não têm condições de fornecer aos filhos o instrumental necessário para a educação moral no lar, poderia promover encontros com os pais para prepará-los no que se refere aos ensinamentos da vivência moral.

Esta pesquisa é uma contribuição para o entendimento da educação moral em contexto escolar, por meio das virtudes, em situação de tema transversal. Não foi tema de debate nesta dissertação a questão se a ética deveria ser disciplina isolada ou ensinada por meio de tema transversal. Trabalhamos aqui a partir do dado concreto da escola brasileira, segundo leis, PCNs, de que a ética deve ser tema transversal. O foco específico foi o assunto da ética como tema transversal em aulas de língua portuguesa. Todas as disciplinas podem e devem ser o campo de discussões de problemas da moralidade e de aprendizagem de ética. O que devemos saber é que nós, educadores, somos responsáveis pelo desenvolvimento moral das crianças e jovens sob nossa orientação e, por isso, devemos criar condições para que os alunos possam refletir sobre o que deve ser feito ou não em prol do bem comum.

As discussões sobre o assunto de vivência ética segundo o comportamento moral nas escolas e nas sociedades em geral não devem terminar aqui. Outras pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da ética no contexto escolar são necessárias para que as ideias aqui descritas possam ser confirmadas ou refutadas. Ensinar ética para os alunos a fim de que eles vivam as virtudes deve ser constante preocupação dos educadores, numa

sociedade em que ter vantagens, como, por exemplo, receber a mais no troco, sem qualquer preocupação com os danos de outrem, é considerado como o correto.

Esta dissertação sugeriu que é possível ensinar ética aos alunos. Os professores podem encontrar nesta pesquisa um exemplo desse tipo de educação, tão necessária nos dias de hoje. Esta investigação foi possível porque houve motivação de ensinar aos jovens que é possível viver eticamente, embora seja notória a existência da desordem moral. Os professores não devem ser omissos ao ver o aluno fazendo julgamentos baseados na imprudência, sob o pensamento emotivista. A reflexão, que é uma atitude prudente, torna-se imperativa na solução de conflitos do cotidiano, sob pena de o ser humano cada vez mais estar imerso no desordenamento da moralidade e, conseqüentemente, chegar ao ponto de ser intolerante com o seu semelhante.

O objetivo desta dissertação, de contribuir para que os valores morais sejam praticados habitualmente e conscientemente por nossos jovens, foi alcançado. O alcance desse objetivo deve despertar nos professores motivação para que venham a fundamentar as suas aulas com base na virtude da prudência em favor da justiça como uma virtude perfeita.

Caso esta pesquisa desperte no professor a motivação de fundamentar as aulas com base na prudência em favor da justiça como uma virtude perfeita, já alcançaremos o nosso objetivo de contribuir para que os valores morais sejam praticados habitualmente e conscientemente por nossos jovens.

PARTE V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.

AQUINO, Tomás de. *Suma teológica*. Madrid: BAC Editora, 1955.

AQUINO, Renato. *Interpretação de textos*. Rio de Janeiro: Ímpetus, 2006.

AREDNT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARISTÓTELES (séc. IV a.C.). *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Edipro, 2007.

AUBENQUE, Pierre. *A prudência em Aristóteles*. São Paulo: Paulus, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENNETT, William J.. *O livro das virtudes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. *O livro das virtudes II: o compasso moral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

BITTAR, Eduardo C.B. *A justiça em Aristóteles*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 3ª edição, 2005.

BRASIL. *República Federativa do Brasil. Lei nº 4024: Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1961.

_____. *República Federativa do Brasil. Lei 5692: Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus*. Brasília, 1971.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. *Parâmetros curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. *Parâmetros curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Ética*. Brasília: MEC/SEF, volume 8, 1997b.

_____. *Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 1997 d.

_____. *Parâmetros curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Conselho Nacional de Educação: Resolução CEB nº 3: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998b.

_____. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.

CANEN, Ana. “Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio”. In.: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

CORTINA, Adela. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos, 3ª edição, 1993.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DE PAULO, Antonio. *Pequeno dicionário jurídico*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2007.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. São Paulo: Papirus Editora, 2008.

DINIZ, Maria Helena. *Compêndio de introdução à ciência do direito*. São Paulo: Saraiva, 2003.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

- EARL, L. *et al.* *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Arned, 2001.
- EDGAR Andrew & SEDGWICK, Peter. *Teoria cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo*. São Paulo: Contexto, 2003.
- EISEMON, T.O. *The consequences of schooling: A review of research on the outcomes of primary schooling in developing countries*. Quebec: McGill University, 1988.
- ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976.
- FARAGO, France. *A justiça*. São Paulo: Manole, 2004.
- GALLO, Sílvio. “Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar”. In.: ALVES, Nilda *et al.* (org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- GARCIA, Otton Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- GERALDI, João W. *et al.* *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- GOERGEN, Pedro. “Educação Moral: adestramento ou reflexão comunicativa?” In.: *Educação & Sociedade*, Campinas, outubro, v.22, n.76, 2001, ISSN 0101-7330.
- GOERGEN, Pedro & LOMBARDI, José C. (orgs.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- HARE, Richard. *The Language of Morals*. Oxford Univ. Press, 1952.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- HILL, Winfred F. *Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1981.
- KANT, Immanuel. *Lógica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- _____. *Fundamento da metafísica dos costumes*. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 2006.
- KAUFMAN, Ana Maria & RODRÍGUEZ María Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KELSEN, Hans. *O que é justiça?* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAURIA, Maria Paula P. Língua Portuguesa. In.: *PCN+Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)*. Brasília: MEC, 2002.

LEFRANC, Jean. *Compreender Nietzsche*. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Humberto Silva de. “A evolução dos programas de televisão”. Trabalho apresentado ao XV Seminário de Tecnologia da IFRJ, 2009.

LINS, M.J.S.C. Educação Moral na Encruzilhada. In: *Educação e Contemporaneidade – Revista da FAAEBA*. Salvador, ano 08, n.12, jul/dez, 2000, ISSN 0104-7043.

_____. Avaliando o processo de aprendizagem. In: *Revista Ensaio*. Rio de Janeiro: Cesgranrio, n. 42, v. 12, jan/mar 2004a, p. 623-636.

_____. *Educação moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre*. Rio de Janeiro: Access Editora, 2007.

MACINTYRE, Alasadir. *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*, The Paul Carus Lectures – 20 – 2nd printing. Illinois: Open Court Ed., 1999.

_____. *Depois da virtude*. São Paulo: EDUSC, 2001.

_____. *Justiça de quem? Qual racionalidade?* São Paulo: Ed. Loyola, 3ª edição, 2008.

MALHEIRO, João. *A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARÍAS, Julián. *História da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARITAIN, J. *Rumos da educação*. Rio de Janeiro: Agir, 1953.

_____. *Problemas fundamentais da filosofia moral*. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

MELO, Eduardo Rezende. *Nietzsche e a justiça: crítica e transvaloração*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

NADER, Paulo. *Introdução ao estudo do Direito*. Rio de Janeiro: Forense, 22ª edição, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Abril Editora, 1983.

_____. *Ecce Homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NOVAES, Adauto (org.). *Ética: vários autores*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OLIVEIRA, Mário N. “A educação na ética kantiana”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, setembro/dezembro, v.30, n. 03, 2004, ISSN 1517-9702.

ORTEGA Y GASSET, J. *História como sistema y otros ensayos de filosofía*. Madrid: Alianza, 1981.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. “Educação Moral” in.: *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: José Olympio, 3ª edição, 1976.

_____. *O julgamento moral da criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____ & INHELDER B. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1978.

POURTOIS, Jean P. & DESMET, Huguette. *A educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.

RAPPAPORT, Clara R. *et al. A idade escolar e a adolescência*. São Paulo: EPU, 1982.

REALE, Giovanni. *Aristóteles*. São Paulo: Loyola, volume IV, 2007.

SILVA, Maria Emília Barcellos & PEREIRA, Cilene da Cunha. *Leitura e produção de textos: capacitação de professores*. Rio de Janeiro: Cesgranrio / PUC – RJ, 2007.

SMOLKA, Neide. *Esopo – fábulas completas*. São Paulo: Moderna, 1994.

SPRINTHALL, Norman A. & COLLINS, W. Andrew. *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 6ª edição, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 13ª edição, 1992.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PARTE VI – ANEXOS

TEXTO 1

OS COITADINHOS

SÃO PAULO – Anestesiada e derrotada, a sociedade nem está percebendo a enorme inversão de valores em curso. Parece aceitar como normal que um grupo de criminosos estenda faixas pela cidade e nelas fale de paz.

Que paz? Não foram esses mesmos adoráveis senhores que decapitaram ou mandaram decapitar seus próprios companheiros de comunidade durante as recentes rebeliões?

A sociedade ouve em silêncio o juiz titular da Vara de Execuções Penais, Otávio Augusto Barros Filho, dizer que não vai resolver nada a transferência e isolamento dos líderes do PCC (Primeiro Comando da Capital ou Partido do Crime).

Digamos que não resolva. Qual é a alternativa oferecida pelo juiz? Libertá-lo todos? Devolvê-los aos presídios dos quais gerenciam livremente seus negócios e determinam quem deve viver e quem deve morrer?

Vamos, por um momento que seja, cair na real: os presos, por mais hediondos que tenham sido seus crimes, merecem, sim, tratamento digno e humano. Mas não merecem um micrograma que seja de privilégios, entre eles o de determinar onde cada um deles fica preso.

Há um coro, embora surdo, que tenta retratar criminosos como coitadinhos, vítimas do sistema. Calma lá. Coitadinhos e vítimas do sistema, aqui, são os milhões de brasileiros que sobrevivem com salários obscenamente baixos (ou sem salário algum) e, não obstante, mantêm-se teimosamente honestos.

Coitadinhos e vítimas de um sistema ineficiente, aqui, são os parentes dos abatidos pela violência, condenados à prisão perpétua que é a dor pela perda de alguém querido, ao passo que o criminoso não fica mais que 30 anos na cadeia.

Parafraseando Millôr Fernandes: ou restaure-se a dignidade para todos, principalmente para os coitadinhos de verdade, ou nos rendamos de uma vez à Crime Incorporation.

(Clóvis Rossi – *Folha de São Paulo*, 25/01/01)

TEXTO 2

FACISMO SOCIAL NO PAÍS DO SOCIÓLOGO

A definição dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil está no artigo 3º de nossa Constituição. São todos de grande nobreza e esperança. Valem como pólos de concentração ideal para o povo, como destinos a serem alcançados pelo Brasil, na permanente viagem de nossos sonhos.

O primeiro desses objetivos consiste em realizar uma sociedade livre, justa e solidária. Para ser livre, a sociedade terá liberdades públicas asseguradas a todos. Cidadania livre é cidadania sem intervenção excessiva do poder. No país das medidas provisórias, o cidadão acorda tolhido, dia após dia, com e sem “apagões” e “caladões”. Para que a sociedade possa ser tida por justa, é necessário diminuir as distâncias sociais, com pobres menos pobres. Depois que a moeda se estabilizou, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, honra seja feita, houve melhora nesse campo, mas o Brasil ainda é dos mais atrasados no mundo na satisfação das necessidades sociais do ser humano.

A solidariedade proclamada no texto constitucional deve ser espontânea, colhida na consciência de cada um e, pelo menos, da população mais aquinhada em favor dos que têm pouco. A solidariedade do artigo 3º da Constituição precisa, porém, ser catalisada pelo Estado para o trabalho espontâneo em favor dos menos favorecidos. O objetivo social exigirá da administração pública e de seus funcionários que atuem em favor dos cidadãos, com eles e não contra eles, como se os considerassem inimigos. O desenvolvimento nacional, segunda das grandes metas do país, tem ido bem no plano econômico. Progredimos em termos materiais, mas não o quanto baste.

O terceiro e o quarto objetivos fundamentais, previstos no artigo 3º, são projetos de um sonho estratosférico. Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir desigualdades sociais e regionais é trabalho para séculos. Não há nação do mundo sem faixas de miserabilidade – nem as mais ricas. A promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação carece de remédio forte, como criminalização das condutas contrárias. Sem a ameaça grave de sanções, a cobra raivosa do preconceito continuará agindo no coração de muitas pessoas.

A Carta proíbe a discriminação entre homem e a mulher, o (artigo 5º, I, e artigo 226, parágrafo 5º), contra as liberdades fundamentais e a prática do racismo (artigo 5º,

incisos XLI e XLII). No trabalho, veda distinções quanto ao salário, ao exercício de funções e aos critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (artigo 7º, inciso XXX). O sociólogo português Boaventura de Souza Santos, professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, falando recentemente a esta *Folha*, verberou a polarização da riqueza em muitos países, inclusive no nosso, em condições parecidas com a dos Estados fascistas tradicionais. Exemplificou com grupos criminosos que substituem o Estado em certas regiões (vide o PCC) e com a parte corrupta da polícia, colaboradora do crime organizado, não sabendo onde acaba a administração pública e começa a sociedade.

Boaventura lembra a incapacidade de redistribuição da riqueza, permitindo que o capitalismo opere contra o pobre, e não a favor dele. Chama essa situação de fascismo social. Neste país, presidido por um sociólogo, precisamos meditar sobre as insuficiências gerais e as do direito em particular, afirmadas pelo sábio sociólogo português. Meditar para corrigi-las.

(Walter Ceneviva – *Folha de São Paulo*, 16/06/01)

TEXTO 3

A TARTARUGA E A LEBRE

A lebre estava caçoando da lerdeza da tartaruga. A tartaruga se abespinhou e desafiou a lebre para uma corrida. A lebre, cheia de si, aceitou a aposta. A raposa foi escolhida como juiz por ser muito sabida e correta. A tartaruga não perdeu tempo e começou a se arrastar. A lebre logo ultrapassou a adversária e, vendo que ia ganhar fácil, resolveu dar um cochilo. Acordou assustada e correu como louca. Na linha de chegada, a tartaruga esperava a lebre toda contente.

Esopo

TEXTO 4

O LEÃO E O RATINHO

Monteiro Lobato

Ao sair do buraco, viu-se um ratinho entre as patas do leão. Estacou, de pêlos, em pé, paralisado pelo terror. O leão, porém, não lhe fez mal nenhum.

- Segue em paz, ratinho; não tenhas medo de teu rei.

Dias depois o leão caiu numa rede. Urrou desesperadamente, debateu-se, mas quanto mais se agitava mais preso no laço ficava.

Atraído pelos urros, apareceu o ratinho.

- Amor com amor se paga – disse ele lá consigo e pôs-se a roer as cordas. Num instante consegui romper uma das malhas. E como a rede era das tais que rompida a primeira malha as outras se afrouxam, pôde o leão deslindar-se e fugir.

AMOSTRA DE REDAÇÕES 1 (A1, A2, B3, B6)

R1 / A1

Tema: A justiça

A justiça no Brasil não é muito justa quanto aos Estados Unidos. A justiça de hoje em dia tem sido com melhor do que a justiça no passado.

Hoje em dia qualquer coisa que há as pessoas colocam na justiça para ver se eles estão no lado ou não. Na minha opinião a justiça para os ladrões, seqüestradores e matadores tem que ser direta para a cadeia elítora e ~~o~~ não ser preso por um certo tempo e depois ser solto para cometer os mesmos crimes, e além disso, eles dentro das cadeias ficam comandando o tráfico de drogas para da cadeia e além do mais eles até mandam um certo dinheiro e muito mais, quando o juiz marca a hora de seu julgamento até alguns significantes depois a favor das pessoas e a justiça o acaba saltando.

Nem certo julgamento entre um pobre e um rico e o rico é o culpado, a justiça crimina o pobre por não ter dinheiro para pagar uma certa fiança e o rico acaba pagando a fiança e o pobre fica sendo o culpado. É a maneira dos ricos e inocentes paga o pato no lugar da pessoa que fez.

Por isso que no Juba, a justiça no Brasil os ricos nos ajuda e os ricos nos criminais.

R1 / A2

Usamos num mundo onde "justiça" está longe de uma palavra que gradualmente perdeu seu sentido. Lembrando os cidadãos pagam por seus atos, e quando a justiça é feita, punem os inocentes.

O termo justiça deveria nos trazer segurança e tranquilidade, mas atualmente os direitos são controlados. A corrupção chegou aos tribunais não para acabar mas para dar continuidade à injustiça e à impunidade.

A justiça é direito de todos e deve também. Mas por que estava para os grandes políticos, empresários, e pessoas de cargos superiores.

Em toda parte vemos que a justiça é ineficaz, como por exemplo o caso Isabelle, sempre porque o pai tinha curso superior e era filho de família rica, ficou com esta separação pois, a lei diz que não o facto de ser tratado como as outras pessoas. Não se sabe, mas como tal nos outros países, o Brasil ainda tem muito que crescer mas o crescimento se só da quando a justiça se fizer presente.

Esperamos que isso um dia deixe de ser utopia e se torne real, porque é o que todos temos direito como naturalmente do mundo de hoje.

R1 / B3

A Corrupção dos Juízes.

Quando se fala em justiça no Brasil pensamos logo em corrupção, porém a justiça é justa só que as pessoas que compõem a justiça do Brasil são corruptas. Policiais, Juizes, Advogados, delegados, promotores, todos compõem a força judiciária do Brasil, muitas dessas profissões principalmente os que não são assalariados pelo estado recebem salários indignos e injustos, com isso a probabilidade de corrupção é grande.

Com tanta essa grade de corrupção a população se perde em meio as tantas notícias, portanto, estruturas devem ser tornadas e mudadas, mudanças devem ser feitas como por exemplo operações policiais dentro do próprio sistema para prender os corruptos para que a população tenha um sistema judiciário mais verdadeiro e justo, pois a "justiça" não merece tanta corrupção.

R1 / B6

1. O Judiciário é injusto?
2. Será que as decisões do Poder Judiciário estão
3. corretas ou a justiça não é feita?
4. Quando uma pessoa compra algum aparelho
5. com defeito, ou que o defeito aparece depois, se
6. ela entra com um processo contra a loja, a
7. pessoa compra, ou reparada pelo dono com um
8. aparelho novo ou até com indenização. Se o resulta-
9. do do processo for favorável ao comprador, não é
10. errado que ele peça que seja feita a justiça e
11. que a decisão seja a correta. Mas e a outra parte
12. afetada? É bastante possível que ela não possa
13. que o resultado seja tão bom e tanto dinheiro
14. dito pra fazer um acordo ou aceitar a situação.
15. É claro que existem situações em que a justiça
16. falta ou não age da maneira que se acredita
17. ser adequada, mas nem sempre é assim.
18. O conceito de que a justiça não funciona
19. na maioria das vezes, porque depois se
20. a pessoa foi prejudicada ou não por ela é uma
21. questão de ponto de vista de quem está analisando
22. o que está sendo julgado, como um reparado o
23. dono e nem sempre é que a justiça decide por um
24. do ser o correto, é o correto ou parece bom para
25. as pessoas.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.

FICHA DE CORREÇÃO		Produção n.º:	NOTA:	
TIPO	TEMA	COERÊNCIA	COESÃO	PADRÃO

AMOSTRA DE REDAÇÕES 2 (A2, A5, B6, B19)

R2/A2

Poras de alguns debates nota-se que justiça é um assunto a ser estudado mais profundamente pois trata-se de um tema bem delicado. Quando ouvimos a palavra justiça pensamos imediatamente em política, leis, etc. Mas o assunto abrange um âmbito muito maior.

A justiça se faz presente em todos os momentos da vida, quando vamos a alguma loja, ao mercado. Ela sempre está presente em qualquer lugar, não há como não mencioná-la. (quando que se fala de justiça)

O preconceito por exemplo, é um tipo de injustiça pois como o preconceito é uma forma de discriminação contra alguém ou alguma coisa. O preconceito em qualquer situação é errado. Um exemplo disso é a desigualdade social, as pessoas são julgadas por serem pobres ou ricos que as coloca em um lugar onde o 'ser' significa mais que o 'ser'.

Tudo isso é relacionado a justiça, ao nosso modo de vida.

R2/A5

1. Quando falamos sobre justiça o primeiro pensamento que
2. temos é de justiça legalista. Justiça não é apenas re-
3. quis as leis, não é a fita apurada para acatar com
4. a violência, acatar com a corrupção na política, re-
5. mos honestos e prudentes é uma forma de fazer
6. justiça.
7. Muitas formas de honestidade é não ser persecutiva,
8. não acusar alguém sem ter evidências de prova,
9. não ter provas para acusá-lo, nunca sempre as ques-
10. as.
11. Outra forma de justiça é sermos prudentes em tudo
12. em não ser a parte que não passamos julgamento al-
13. guém, como por exemplo, sermos prudentes dirigindo,
14. respeitando sempre as sinalizações, não dirigindo em
15. direção errada alélica para que não sejam acidentes
16. e de até mesmo matar alguém, fazendo assim todo
17. estremo evitando acidentes e até mesmo evitando
18. mortes.
19. Em suma, para fazer justiça devemos ter ha-
20. bilitar com nós mesmos e com as pessoas para
21. que ninguém se torne desamparado e outra forma
22. de justiça é sermos prudentes, respeitando sempre
23. as regras.
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____

R2/86

1. A justiça não ar lei?
2. Muitas pessoas pensam que justiça é o cumpri-
3. mento das leis. Não é apenas isso. Justiça também
4. pede ter igualdade de direitos e deveres, e fazer
5. com que a distribuição de diversos tipos de recursos
6. sejam equis entre todos.
7. Em uma sociedade igual à brasileira, falar
8. de justiça às vezes não como piada, porque é comum
9. o conceito de que as leis não a única forma de
10. justiça e, assim, o pensamento adequado se torna
11. inquirido. Exato melhor se esse conceito incluir
12. além além das leis, por exemplo, a situação das
13. áreas onde há desigualdade, corrupção ou mesmo
14. preconceito. Uma situação onde isso acontece é
15. nas universidades, porque não são justas as
16. contas de vagas para negros, índios ou deficientes
17. psícos. É um erro alegando julgar a capacidade
18. intelectual de uma pessoa pelas características
19. psícas que ela possui. Outra situação onde não é
20. justa justiça é na distribuição dos recursos públi-
21. cos, áreas que não são tão importantes recebem
22. mais dinheiro do que saúde e educação.
23. Portanto, justiça não é feita apenas quando a lei
24. é cumprida. Ela existe quando na sociedade os direi-
25. tos e deveres são justos e equitativos aos cidadãos.
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____

R2/819

1. "A Paragem de um Justo"
2. No início de um pes humano há de
3. há dias ou momentos em que parecemos
4. de coragem para agir. A coragem é algo bem ao
5. modo de um cidadão, porém também pode
6. ser muito ruim.
7. Nos dias de hoje, vive-se um mundo
8. que para sair alguma coisa tornou um de
9. coragem. A coragem de cometer injustiças
10. em todas as mais ainda mantida a todo
11. tempo pessoas são matas, violentadas e tortu-
12. das por atos corajosos de coragem e injustiça.
13. A irresponsabilidade de muitos que corajoso
14. mesmo a praticar um ato que por custos a
15. vida de alguém, prejudica a alguém por passar
16. a frente, desprezando a alguém por atos como
17. se humilhar, tirar as fotos, etc., etc., etc.
18. Paragem de cometer atos injustos.
19. A justiça não é algo limitado ou limitado
20. de ser feita o modo de fazer justiça e de
21. depois ser vítima de outro injustiça. Muitas
22. vezes o homem e não decompõem, ou seja,
23. agoram e não comunicamos a ninguém,
24. não há coragem.
25. Consciência e pureza. Paragem para
26. perdoar ou admitir se que há de ser,
27. isso é justiça. A justiça duplica da coragem,
28. porém a injustiça também. O ser humano
29. no deve ser corajoso, e justo.
30. _____

MOSTRA DE REDAÇÕES 3 (A7, A11, B9, B13)

R3/A7

LARA

A justiça é o fator primordial para diferenciar o bem do mal. Por isso, podemos dizer que a justiça não é ao seguir as leis dadas para os homens.

Porém, se não que a justiça não se prende na lei dos homens é muito mais. Ela trata do caráter, honestidade, honra, dignidade entre outras coisas é muito importante para o dia-a-dia.

Exemplos por exemplo,

Observa-se a grande importância da justiça na convivência das pessoas no dia-a-dia. Por exemplo um homem de classe média baixa, sem recurso financeiro está estudando muito para uma prova.

Entretanto tem um homem de classe média alta que não faz a mesma prova sendo que este não está estudando nada, mas o que já estudando muito mais passa, obtendo a um homem que que passou por curso de doutorado

ele não em João.

Em base do que foi falado podemos dizer que a justiça é muito importante para evitar pessoas não serem prejudicadas.

R3/A11

- Tercer trabajo
- 1.
 2. Puede ser de forma pasiva como algo que
 3. busca equilibrio en determinadas situaciones para
 4. que no haya predominio de ninguna parte
 5. en este mismo caso para el resto, está
 6. por dentro de sí con sus partes con sus mismas
 7. acciones que no se parte y no se afuerzan de
 8. ~~se~~ actuar pasivos.
 9. Un buen ejemplo de esa parte es el caso
 10. de una persona que no tiene certeza de habilidades
 11. en ningún momento y acaba con un estado de
 12. una de sus cosas con cosas más estables o que
 13. puede ser considerado como falta de respuesta
 14. con el tipo de trabajo y acaba con un estado
 15. parte con el mismo, pero está sobre el resto de
 16. valores parte pasiva de sí con acciones en sí
 17. mismo con problemas de acción, como también
 18. actúan a medio después de estar por parte
 19. sea que sea el mismo y pasivos que haya una
 20. misma responsabilidad de que permitan que
 21. sea actúan a la parte que también sea sea
 22. para no tener conciencia de la misma persona
 23. fueran cosas mismas y con lo que respon-
 24. ~~eran~~ concepciones.
 - 25.
 - 26.
 - 27.
 - 28.
 - 29.
 - 30.

R3/B9

823/89

Virtudes: Fonte de justiça

Em uma sociedade capitalista, na qual, o dinheiro é de extrema importância, cuja qual, favorece o consumismo. O ser humano encontra-se diante de uma exigência de competições, cujo objetivo é ter muito capital para consumir mais. Porém, a competitividade, muitas vezes, é consoante da injustiça, porque há pessoas que optam pela disonestidade para se beneficiar.

Inicialmente, pode-se afirmar que a justiça se acontece quando uma pessoa não é discriminada em relação a outra. Isso, porque aquela tem consciência de que se beneficiar-se através da disonestidade prejudicando a ela é considerado um "caminho" errado para a injustiça, além dos valores negativos.

Além disso, vale ressaltar que para uma vida digna é preciso força, coragem e perseverança para lutar contra a injustiça. Pois, essas virtudes são fatores preponderantes, cujo resultados serão positivos, proporcionando a felicidade ao indivíduo, pelo fato de ele ter sido honesto e leal.

Diante de tudo isso, percebe-se que o dinheiro não é mais importante do que as virtudes que o mundo tem a oferecer, apesar de ele também oferecer valores negativos. Lembra-se que para se fazer justiça é

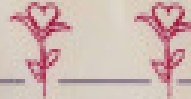
ST	OS	ED
MT	WF	FS

devidos.

preciso ser honesto, perante todas as situações que "chamam a atenção dos

R3/B13

R3 B3



Conceito de Justiça

A fim de não de se entender o que é justiça, mas também se existe deus, a justiça legitimada é a justiça moral, que faz todo mundo reconhecer todos os tipos de justiça, pensam que tudo é resolvido a base da legitimidade, pai mãe e seu avião. Se for usado constantemente a justiça moral poderia ser em tudo coisas boas.

Seu deus não precisamos entender o que é o significado da palavra justiça. Justiça é um mediador com Deus, também um conjunto de leis que chegam a um senso comum de justiça. Se entender o que é o significado da palavra pode chegar a uma opinião, e um senso e fazer valer a justiça moral que existe em todas.

A justiça legitimada é uma justiça hierárquica, formal que de, por culpa ou não penalizado de acordo com a legislação que é o conjunto de leis que afetam a fazer a justiça. Deu quem julga é alguém capacitado e que entende a legislação.

No conceito de justiça moral, que se despende da consciência, corete de certo ou errado, e saber que tudo o que fazemos é justiça não importa se é proporcional ou não, mas se não é um tipo de justiça.

As justicias são diferentes, mas o seu fundamento é o mesmo, todo mundo a conhecer, e a pensar que julga é um indivíduo, mas é de justiça moral é que se se for entendido não se pode, mas se se não se for entendido pode ser penalizado constantemente.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)