

# EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi  
(Org.)





## UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

*Bernadete Maria Dalmolin*  
Reitora

*Edison Alencar Casagrande*  
Pró-Reitor Acadêmico

*Antônio Thomé*  
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento  
Institucional

### UPF Editora

**Editora**

*Janaína Rigo Santin*

**Revisão**

*Cristina Azevedo da Silva*

**Programação visual**

*Rubia Bedin Rizzi*

### Conselho Editorial

*Alvaro Sanchez Bravo* (Universidad de Sevilla)

*Andrea Michel Sobottka* (UPF)

*Andrea Oltramari* (Ufrgs)

*Carlos Ricardo Rossetto* (Univali)

*Edison Alencar Casagrande* (UPF)

*Fernando Rosado Spilki* (Feevale)

*Gionara Tauchen* (Furg)

*Héctor Ruiz* (Uadec)

*Helen Treichel* (UFFS)

*Jaime Morelles Vázquez* (Ucol)

*Janaína Rigo Santin* (UPF)

*José C. Otero Gutierrez* (UAH)

*Luciana Ruschel dos Santos* (UPF)

*Luís Francisco Fianco Dias* (UPF)

*Luiz Marcelo Darroz* (UPF)

*Nilo Alberto Scheidmandel* (UPF)

*Sandra Hartz* (Ufrgs)



## UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

*Márcia Abrahão Moura*  
Reitora

*Enrique Huelva*  
Vice-Reitor

**EDITORA**



**UnB**

**Diretora**

*Germana Henriques Pereira*

### Conselho Editorial

*Germana Henriques Pereira* (Presidente)

*Ana Flávia Magalhães Pinto*

*Andrey Rosenthal Schlee*

*César Lignelli*

*Fernando César Lima Leite*

*Gabriela Neves Delgado*

*Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo*

*Liliane de Almeida Maia*

*Mônica Celeida Rabelo Nogueira*

*Roberto Brandão Cavalcanti*

*Sely Maria de Souza Costa*

Apoio:



# EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi  
(Org.)

2023



*Copyright dos organizadores*

Cristina Azevedo da Silva

*Revisão*

Rubia Bedin Rizzi

*Projeto gráfico, diagramação e produção da capa*

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.  
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: [www.upf.br/upfeditora](http://www.upf.br/upfeditora).

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

---

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa  
contribuição prestada à educação  
e pela amizade de décadas.*

# Sumário

---

Apresentação ..... 8

## **Primeira parte:**

### **Bases conceituais da formação**

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

*Bildung* 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (re)botização da formação... 79

Dirk Stederth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa..... 138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia ..... 189

Bernardete A. Gatti

## **Segunda parte:**

### **A formação humana em exercício**

O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro..... 208

Miguel da Silva Rossetto

<b>Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação .....</b>	<b>233</b>
Nara Aparecida Peruzzo	
<b>Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade? .....</b>	<b>251</b>
Norberto Mazai	
<b>A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral.....</b>	<b>270</b>
Odair Neitzel	
<b>A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo.....</b>	<b>289</b>
Dionei Martello Francisco Fianco	
<b>A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i> .....</b>	<b>311</b>
Marcelo J. Doro	
<b>Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo .....</b>	<b>330</b>
Marli Teresinha Silva da Silveira	
<b>Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento .....</b>	<b>354</b>
Diandra Dal Sent Machado	
<b>Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ...</b>	<b>373</b>
Renata Maraschin	
<b>A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa .....</b>	<b>397</b>
Enrique Sérgio Blanco	
<b>Formação inicial de professores: capacidades ou competências? .....</b>	<b>418</b>
Catia Piccolo Viero Devechi	
<b>Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades .....</b>	<b>440</b>
Aldenora Conceição de Macedo Catia Piccolo Viero Devechi	
<b>Sobre os autores .....</b>	<b>465</b>

**Primeira parte:**

**Bases conceituais da**  
**formação**



# O sentido formativo da Filosofia da Educação

---

Carlota Boto

Refletir sobre o sentido formativo da Filosofia da Educação fez com que inevitavelmente eu reconstituísse em minha mente as lembranças daquilo que tenho feito em minhas aulas, desde que, há mais de vinte anos, atuo como professora de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). De fato, quando de meu ingresso na instituição, eu propus uma disciplina optativa, que, a princípio, se chamou *Educação e Ética*. Posteriormente, a disciplina passou a integrar os percursos formativos do currículo do Curso de Pedagogia, passou a ser uma disciplina assinada por um conjunto amplo de professores e foi renomeada pela inversão da proposição inicial: *Ética e Educação*. De qualquer forma, mantiveram-se programa, ementa, conteúdo e bibliografia. O que eu me proponho a fazer neste capítulo é basicamente retomar alguns dos autores trabalhados na referida matéria, nas ocasiões em que sou responsável por ela.

O tema da ética principia, em meus estudos, a partir de referências clássicas. Como pensar no agir moral, sem recorrer, na Antiguidade, aos *Diálogos* de Platão ou à *Ética* de Aristóteles? Meditar sobre a formação humana requer, de alguma maneira, que se postule a configuração de uma nova *paideia*. *Paideia* era o termo que os gregos antigos usavam para projetar a perspectiva de formação, tanto do ponto de vista físico, quanto espiritual, intelectual ou mo-

ral. Tratam-se, portanto, de valores e de referências culturais. A ideia de ética nos remete fundamentalmente à dimensão do convívio com o outro. A interação entre o eu e o outro implica, por sua vez, a prática do diálogo. O diálogo pressupõe a disponibilidade do sujeito para colocar a público as próprias ideias e ser capaz de confrontá-las com as ideias dos outros, de maneira a que os interlocutores possam retomar suas convicções e eventualmente reformulá-las a partir do debate. Efetivamente, toda a obra de Platão é pautada pela acepção dialógica. E na ideia de diálogo residiria uma concepção claramente formativa. Por meio do diálogo, ensina-se. E, ao ensinar, o sujeito favorece que o outro se aproprie do mundo da cultura, de maneira a descobrir seus significados. Sócrates, inclusive, firma o diálogo interior à própria pessoa como a origem e o lugar inaugural da interação humana. Conversaríamos, portanto, com nosso outro eu que habita em nós. Daí o caráter intuitivo da dimensão moral.

A premissa de Platão, pela figura de Sócrates, é a de que a pessoa não conseguirá viver bem se, ao dialogar com seu outro eu, identificar o mal em suas ações. Pelo relato de Platão, haveria duas tendências no espírito humano: a razão e o desejo. O espírito deverá deliberar com prudência para que se dê a vitória da racionalidade sobre a inclinação. O mal é fruto da incapacidade de se controlar as afeições pelo crivo crítico da razão. Quando vence a tendência da razão, chama-se isso de temperança; quando os desejos nos arrastam, os prazeres nos dominam. E aí entramos no reino da intemperança. Nos termos do filósofo:

Em cada um de nós, há dois princípios que nos governam e conduzem e nós seguimos para onde nos levam: um é o desejo inato do prazer, outro a opinião que pretende obter o que é melhor. Essas duas tendências que existem dentro de nós concordam por vezes, em outras entram em conflito, por vezes vence uma e por vezes a outra. Ora, quando a tendência que se inspira na razão é a que vence, conduzindo-nos ao que é melhor, chama-se a isso temperança; quando, pelo contrário, o desejo nos arrasta sem deliberação para os prazeres, e é ele que predomina em nós, isso se chama intemperança... Quando o desejo, que não é dirigido pela razão, esmaga em nossa alma o desejo do bem e se dirige exclusivamente para o prazer que a beleza promete, e quando ele se lança – com toda a força que os desejos intemperantes possuem – o seu poder é irresistível. Essa força todo-poderosa, irresistível, chama-se Eros ou Amor (Platão, 1973, p. 69-70).

Pela mesma trilha, o principal discípulo de Platão, Aristóteles, indica em sua *Ética* a virtude como o elemento regulador da ação. Haveria, na verdade, duas espécies de virtude: a intelectual e a moral. A primeira vem do ensino e do aprendizado. A segunda é derivada do hábito. Sendo assim, contrariamente à virtude intelectual, a qual é adquirida pela relação entre o ensino e o aprendizado, a virtude moral se constitui exclusivamente pelo exercício. Existiria, no campo das virtudes, a excelência moral como sendo o que o filósofo chamava de justo meio. A excelência moral, para Aristóteles, embora se configurasse como uma disposição de caráter, só pode ser conferida a partir das ações do sujeito. A virtude, então, na grande maioria das vezes, situar-se-ia no ponto equidistante entre dois extremos: no justo meio. A virtude estaria, pois, na mediania. Haveria, por ser assim, uma inteligência prática que nos impele a deliberar em prol daquilo que é justo para nós e para os outros. Mas, há também a resistência a esse movimento. Daí a dificuldade em matéria de ética. O discernimento leva em conta a prática e se relaciona com os particulares.

Aristóteles valoriza muito a dimensão da amizade como uma das virtudes estruturantes da ética. Diferente do amor, a amizade requer discernimento. Trata-se, portanto, de uma atitude racional. Haveria, inclusive, uma proximidade entre a amizade e a justiça. Para Aristóteles, a ação justa é aquela realizada como se fosse por amizade. Do ponto de vista formativo, haveria uma predisposição amistosa necessária entre um mestre e seu discípulo, posto que a amabilidade se qualificaria na condição de um “como se” da amizade. Trata-se de agir com os outros como se fosse por amizade (Alberoni; Veca, 1992, p. 53). Aristóteles (2001, p. 153-154) conta essa história da seguinte maneira:

Mesmo quando viajamos para outras terras, podemos observar a existência generalizada de uma afinidade e afeição natural entre as pessoas. A amizade parece também manter as cidades unidas, e parece que os legisladores se preocupam mais com ela do que com a justiça; efetivamente, a concórdia parece assemelhar-se à amizade e eles procuram assegurá-la mais que tudo, ao mesmo tempo em que repelem tanto quanto possível o facciosismo, que é a inimidade nas cidades. Quando as pessoas são amigas, não têm necessidade de justiça, enquanto, mesmo quando são justas, elas necessitam de amizade.

A ética que Aristóteles inaugura é construída como uma ética das virtudes e, na Modernidade, será colocada como contraponto à ética do dever kantiano. Como veremos adiante, a ética das virtudes será retomada em nossa contemporaneidade por autores que, de alguma maneira, se pretendem interlocutores críticos da razão moderna. A ética das virtudes aristotélica é considerada pela literatura como uma ética teleológica, posto ser dirigida a partir de seus fins.

Sob outro registro, no século XVIII Iluminista, contrapõe-se à perspectiva das virtudes a ética kantiana, que se configura como uma moral deontológica, posto que é regulada não pelos fins, mas, sim, pelos princípios da ação. Assim como Aristóteles, Kant separa o campo da razão prática do território que ele vai nomear de razão pura. Essa razão prática, que legisla sobre o campo da moralidade, parte da boa vontade, como único bem que pode ser considerado sem limitação. Segundo a perspectiva de Kant, as virtudes que Aristóteles havia elencado podem estar presentes também quando a pessoa está predisposta a fazer o mal, portanto, nem a coragem, nem a constância de propósitos, nem a capacidade de julgar, nem a moderação nas emoções e nas paixões, nem o autodomínio podem se constituir em bens sem reserva. Já a boa vontade é uma disposição amistosa, que carrega consigo a aceção de dever. As coisas morais tornam-se, pois, aquelas exclusivamente guiadas e dirigidas pela noção de dever. Kant, a esse respeito, destaca que o dever nem sempre é com os outros. Muitas vezes, o dever impõe-se na relação do sujeito consigo próprio. Assim, o valor moral da ação não se dá pela finalidade que ela se propõe a atingir, mas ocorre basicamente pela máxima que a determina (Kant, 1988, p. 30). O dever é então definido por Kant à luz da necessidade de se agir por respeito a uma lei anterior. Isso evidentemente implica na possibilidade de o sujeito ser capaz de representar a lei em si mesma, de tal modo que ele possa agir de maneira a que a máxima da ação que o regula possa se tornar uma lei de caráter universal (Kant, 1988, p. 33).

Para Kant, a razão traça um desenho *a priori* da perfeição moral. Tais princípios da moralidade seriam, então, constructos racionais, amparados no espírito humano, sem que, para tanto, seja necessário recorrer a pressupostos religiosos ou empíricos. Ancorada exclusivamente nos princípios que balizam a ação, a moral kantiana tornaria o sujeito digno da felicidade, mas não traria necessariamente a felicidade como consequência da forma de agir. A ação por dever seria, portanto, a capacidade que toda pessoa tem de agir segundo leis que ela própria dá a si mesma e que, por ser assim, se constituem como leis de toda a Humanidade. A consciência da lei é exatamente a prova da autonomia do indivíduo como sujeito da liberdade. Os mandamentos da lei que cada um fornece a si próprio, Kant nomeia de imperativos categóricos. Assim, os mandamentos da moralidade agem como se fossem leis universalmente válidas. A legislação universal prescreve ações de validade também irrestrita. Isso significa que, para cada ação que está em julgamento do ponto de vista moral, caberá perguntar se seria possível a ação escolhida ser universalizada para quaisquer pessoas nas mesmas condições. Essa é a questão charneira que regula e dirige a perspectiva ética kantiana. Nos termos de Kant (1988, p. 35), a questão coloca-se da seguinte maneira:

Podes tu querer também que a tua máxima se converta em lei universal? Se não podes, então, deves rejeitá-la, e não por causa de qualquer prejuízo que dela pudesse resultar para ti ou para os outros, mas porque ela não pode caber como princípio numa possível legislação universal. Ora, a razão exige-me respeito por uma tal legislação, da qual em verdade presentemente não vejo em que se funde (problema que o filósofo pode investigar), mas que, pelo menos, compreendo que é uma apreciação de valor que, de longe, ultrapassa o de tudo aquilo que a inclinação louva, e que a necessidade das minhas ações por puro respeito à lei prática é o que constitui o dever, perante o qual tem de ceder qualquer outro motivo, porque ele é a condição de uma vontade boa em si, cujo valor é superior a tudo.

A ideia do dever em Kant inscreve-se na lógica de um poder querer. Se o sujeito da moralidade é autônomo, ele atua como se fosse alguém que deve e, portanto, pode agir desta ou daquela maneira. A vontade do ser racional torna-se, assim, uma vontade legisladora uni-

versal. O imperativo categórico, por sua vez, é uma lei prática que ordena absolutamente por si e independentemente de todo móbil, sendo o dever a obediência necessária a essa lei. A intencionalidade moral dá-se, portanto, nesse poder querer, que inscreve a autonomia do sujeito como máxima e princípio da ação.

Após Kant, sua obra se constituiria como uma referência indelével. Assim como Aristóteles, que criara um programa ético teleológico, a ética deontológica kantiana torna-se interlocutora praticamente de todos os autores que, depois dele, se aventuraram a escrever sobre o tema. John Stuart Mill, por exemplo, projeta uma proposta de sociedade pautada por um paradigma ético, mediante critérios democráticos e liberais. Mill entende a sociedade como uma somatória de indivíduos agregados. O sujeito é tomado, portanto, como princípio regulador da vida social. Na perspectiva utilitarista de Mill, que escreve da Inglaterra do século XIX, refletir sobre a ética implica em favorecer o bem-estar da maioria. Para o utilitarismo, a ação será julgada boa ou má à luz de suas consequências. Tratava-se fundamentalmente, na perspectiva utilitária, de maximizar o montante de felicidade do mundo, com a conseqüente diminuição do sofrimento. Sendo assim, pensa-se a maior felicidade possível para o maior número, em prejuízo de uma minoria que inevitavelmente viria a sofrer.

O interesse individual, então, subordina-se ao interesse público em virtude do princípio da maioria e de um cálculo objetivo da relação entre prazeres e dores das pessoas envolvidas. Só que, para Mill, uma pessoa feliz é aquela que cultiva seus talentos, refina seus gostos e cultiva vínculos sociais. Cada povo tende a projetar para os outros sua própria forma de viver, posto que suas regras parecem a seus integrantes evidentes e justificáveis por si mesmas. Mill sustenta ainda o dever da tolerância, em nome da liberdade de crença e de consciência. É contrário a qualquer perspectiva abstrata de direitos. A utilidade pública torna-se, para o autor, uma questão ética, a partir da qual se coloca a liberdade: liberdade de expressar e publicar as próprias opiniões, sem-

pre com a cautela de cotejar nossas crenças e opiniões com as crenças e opiniões das outras pessoas. A ideia de Mill é a de que a verdade é sempre aproximada, provisória, sujeita, portanto, a ser confrontada com outras visões de mundo. O modo de pensar utilitarista não fixa posições de princípio. O interesse coletivo serve como critério para adoção de regras universais, em direção a um bem-estar de todos ou, no mínimo, da maioria. Multiplicar a justiça corresponderia a mobilizar ao extremo esse bem-estar. Isso corresponderia à construção, ao mesmo tempo, de uma sociedade mais ética e de uma coletividade mais feliz. A qualidade moral seria, pois, aferida por essa vida boa para a maioria. Essa é a mundividência do utilitarismo. Acerca do tema, Mill (2000, p. 204) destaca o que segue:

Quem salva seu semelhante de um afogamento faz o que é moralmente certo, quer seu motivo seja o dever, quer a esperança de ser remunerado por seu esforço; aquele que trai o amigo que nele confia é culpado de um crime, mesmo se seu propósito seja servir um outro amigo a quem deve grandes obrigações. Mas restrinjamo-nos apenas às ações motivadas pelo dever e praticadas em direta obediência ao princípio. O modo de pensar utilitarista é mal interpretado quando se supõe que as pessoas deveriam fixar seu espírito sobre algo tão genérico como o mundo ou sobre a sociedade como um todo. A grande maioria das boas ações visa não a beneficiar o mundo, mas os indivíduos, que compõem o bem do mundo.

Para Durkheim, que constitui um dos pilares da Sociologia francesa, entre o final do século XIX e os primeiros anos do século XX, a moral se caracteriza como um sistema de mandamentos, não apenas como um conjunto de hábitos, como queria Mill. Nesse sentido, para se tornar um ser de moralidade, o indivíduo deverá ter disciplina e regularidade de conduta. O espírito de disciplina corresponderia, na verdade, à predisposição para uma vida regular. Os atos da moralidade, inscritos, intrinsecamente, em costumes, controlam impulsos e inclinações. Dominar a si próprio é um poder que só pode ser conferido pela educação. Por isso, a educação, qualquer educação, será pautada pela ideia de limite. Esses limites seriam aqueles colocados pela vida social, pela vida dos e com os outros. O bem público, por ser assim, torna-se interesse coletivo e a ação moral se dirige a fins impessoais. A

moralidade, além da disciplina, tende para a adesão a grupos sociais. Estes, por sua vez, não se constituem pela somatória de seus integrantes. A sociedade é um ente moral, que transcende, enquanto tal, os interesses dos sujeitos particulares. A sociedade seria, portanto, uma personalidade coletiva, um agregado moral, que possuiria uma fisionomia própria, a qual subsiste à renovação das gerações.

Durkheim compreende a sociedade como um ser coletivo que exprime seus integrantes, mas que, no limite, está para além deles. Isto posto, educar significaria ensinar a adesão ao grupo social. Será preciso que o educando aprenda a gostar da pátria e da Humanidade. Será preciso que ele ou ela se constranja com o sofrimento das outras pessoas. Esse é um indicador da disposição moral. A sociedade que transcende a particularidade do indivíduo inscreve nele sua potência moral. Assim, é a sociedade quem institui as normas e as clivagens da moralidade. Do ponto de vista sociológico, sem a circunscrição social, as acepções do bem e do dever seriam apenas duas abstrações. Sob esse ponto de vista, Durkheim pensa como Mill. É a sociedade quem confere materialidade aos ideais do bem e do dever. Portanto, a moral em Durkheim é uma moral social. As gerações mais novas são, assim, sujeitas a um processo civilizador durante o tempo de sua formação. A criança a ser formada adquire progressivamente costumes e formas de agir condizentes com aquilo que os adultos esperam dela. A escola, portanto, pode ter paralelo com uma sociedade política pautada por regras impessoais e públicas, regras essas que preparam seus integrantes para a convivência social como um todo. A escola representa a instância de socialização que organiza metodicamente a inserção progressiva do aluno no grupo social, tendo, portanto, uma finalidade estratégica na organização moral da sociedade. Trata-se efetivamente de habilitar o sujeito para o convívio com um legado de bens culturais que a sociedade disponibilizou a seus integrantes no cômputo da longa duração. Durkheim, explicitando esse modo de pensar, procurou adequar a moral kantia-

na a uma lógica pautada pela centralidade da vida societária. Com ele, o dever tornou-se social; tornou-se histórico.

Quando entramos na vida, encontramos já, à nossa volta, um conjunto de ideias, de crenças, de usos, que outros admitiam e praticavam antes de nós e que são o legado dos nossos antepassados, legado esse que se não modificará no decurso da nossa existência individual. Mercê do mesmo, encontramos-nos ligados, não só a nossos contemporâneos, mas também aos nossos antepassados (Durkheim, 1984, p. 359).

John Rawls, que escreve sua teoria da justiça dos Estados Unidos nos anos 70 do século XX, é um importante autor para se pensar o entrelaçamento entre a moralidade e o direito. Ele propugna uma aceção procedimental de liberalismo, que qualificou por justiça como equidade. Pautado pela noção de contrato social, retomada dos clássicos da doutrina liberal, Rawls toma por interlocutor o pensamento utilitarista de Mill. Recordando que a ideia de contrato não se pauta por um substrato histórico, mas se configura à luz de uma hipótese operatória, o pensamento de Rawls é estruturado mediante uma perspectiva intersubjetiva, em função da qual há uma partilha entre as possibilidades sociais e os interesses de todos os agentes. A ideia de contrato é, entretanto, fundamentalmente procedimental. Haveria, do ponto de vista de Rawls, duas faculdades morais: um senso de justiça e uma concepção de bem. O autor compreende que todo ser humano tem uma ideia intuitiva de moral, passível de ser confrontada com todas as outras das demais pessoas. Rawls procura desenhar o que supunha ser a justiça como equidade em uma sociedade bem-ordenada. Uma sociedade bem-ordenada é, essencialmente, aquela que possibilita uma igualdade equitativa de oportunidades. Nessa sociedade bem-ordenada, todos deveriam ter uma concepção de bem aliada a um princípio de justiça, em que “todos aceitam e sabem que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça” (Rawls, 2000, p. 5), quando reconhecem os princípios norteadores da vida comum, quando partilham os vínculos de convivência fraterna.

John Rawls vislumbra que, com vistas à moralidade, caberá às sociedades serem tanto racionais como razoáveis. O conceito de razoabilidade é central no pensamento do autor. Para situar sua concepção de ética, ele cria, como ideal regulador, a metáfora da “posição original”, que supõe a hipotética retirada do sujeito de seu lugar de existência. Não sabendo se é velho ou jovem, se é homem ou mulher, se é pobre ou rico, ou seja, inscrito no que Rawls (2000, p. 21) qualifica por “véu da ignorância”, o indivíduo deveria escolher os princípios norteadores da vida social: “parece razoável supor que as partes na posição original são iguais. Isto é, todas têm os mesmos direitos no processo de escolha dos princípios; cada uma pode fazer propostas, apresentar razões para a sua aceitação e assim por diante”.

A hipótese de Rawls é a de que as pessoas na posição original, sob o véu da ignorância, abraçariam o que ele chamará de *maximin* e que corresponde ao máximo do mínimo possível, em termos de oportunidades sociais. As pessoas livres, racionais e razoáveis defenderiam um ordenamento equitativo do tecido social, caso estivessem em uma posição inicial de igualdade:

[...] tendo conhecimento teórico e conhecendo os fatos genéricos apropriados a respeito de sua sociedade, devem escolher a constituição justa mais eficaz que satisfaça os princípios da justiça e seja a mais bem projetada para promover uma legislação eficaz e justa (Rawls, 2000, p. 213).

Na posição original, as pessoas devem acreditar que os princípios escolhidos são públicos e que os membros da sociedade têm o desejo de agir conforme princípios de justiça. É como se a posição original e o véu da ignorância impedissem o sujeito de escolher, perante dilemas morais, de acordo com seus próprios interesses e vínculos particulares: “partilhamos com os outros um ponto de vista comum e não fazemos nossos julgamentos assumindo um viés pessoal” (Rawls, 2000, p. 575).

John Rawls foi um autor que pensou a tolerância, a diversidade e o pluralismo. Ele defendia o que qualificou por pluralismo razoável, o qual seria o ponto de encontro entre os direitos relativos à liberdade

e os direitos relativos à igualdade. Só isso poderia assegurar a ideia de justiça como equidade. Além do mais, a aceção de equidade supe medidas tomadas em favor dos membros mais desfavorecidos. Por tal razão, além do princípio da igualdade, deveria existir também um princípio da diferença, de modo a beneficiar as pessoas menos privilegiadas no tabuleiro social. A sociedade bem-ordenada seria, então, aquela capaz de articular o princípio da igualdade com o princípio da diferença, de maneira a compartilhar uma ideia de justiça que possa servir ao coletivo. Tal configuração societária demonstraria a capacidade de o grupo social ter um senso de justiça e uma concepção de bem, ou seja, um sentido de razoabilidade e um senso de racionalidade, havendo sempre “prioridade do dever sobre o bem, do razoável sobre o racional” (Camps, 2010, p. 16). Rawls, a partir de tal proposição, acredita ter chegado a uma aceção universal de justiça, válida para “todos os tempos e lugares, independente das contingências históricas, políticas, econômicas ou culturais” (Camps, 2010, p. 16).

Outro autor que possui uma clara perspectiva ética, a ser trabalhada em cursos de formação de educadores, é o francês Jean-Paul Sartre. Na conferência que profere em 1945, sob o título *O existencialismo é um humanismo*, Sartre condensaria seu ponto de vista sobre a temática da moralidade. A liberdade em Sartre é sempre avaliada como uma liberdade em situação; ou seja, a liberdade é o que nós fazemos com aquilo que os outros fizeram de nós. A liberdade é, entretanto, contrária a qualquer preceito de determinação. Sartre recusa com veemência qualquer aceção de essência ou de natureza humana. O filósofo considera que a filosofia do século XVIII teria substituído a ideia de Deus pela ideia de natureza humana, à luz da noção de Homem como categoria universal. Sartre (1996, p. 29) recusa essa concepção de essência, argumentando que o homem é um “ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito”. A pessoa, então, surge no mundo, descobre-se e só depois se define. E, mais do que isso, essa definição não é definitiva nem estática. Ela vai se processando, em de-

senholação, perante as escolhas que o sujeito faz ao longo de sua vida. Assim, o homem não é, portanto, “nada além do que ele se faz” (Sartre, 1996, p. 30). Sob tal perspectiva, a dimensão da escolha é fundamental para consolidar o homem como um projeto que se lança em salto para o futuro. No limite, o ser humano torna-se então responsável por tudo quanto ele fizer:

Assim nós não temos nem atrás de nós nem à nossa frente, no domínio luminoso dos valores, justificações ou desculpas. Estamos sós e sem desculpas. É o que expressarei dizendo que o homem é condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si mesmo; e, no entanto, livre, porque, uma vez lançado ao mundo, ele é responsável por tudo quanto fizer (Sartre, 1996, p. 40).

Só que, na ausência de valores preestabelecidos, Sartre compreende que a escolha tomada pelo sujeito não seria individual, mas coletiva. Daí a face moral do pensamento sartreano. No meu modo de agir, eu escolho a Humanidade inteira; eu sou responsável por todas as pessoas. Ao escolher a si mesmo, o indivíduo escolhe uma maneira de agir que teria – como gostaria Kant – um valor de validade universal. Então, ao me decidir por este e não por aquele modo de existência, eu, de alguma maneira, dialogo com a Humanidade inteira. Trata-se, pois, de uma liberdade intersubjetiva, condicional e em situação. Para o existencialista, o homem é fundamentalmente a vida que ele próprio construiu nas situações que lhe foram dadas. Não se trata, portanto, de averiguar o que a vida fez das pessoas, mas, sobretudo, o que cada um fez com a vida que lhe foi dada a viver, nas circunstâncias que lhe foram permitidas. Universalista, Sartre (1996, p. 66-67) compreende que, pela ideia de projeto, ele implica os valores de toda a Humanidade:

[...] o homem faz a si mesmo; ele não vem pronto já à partida, ele faz-se escolhendo sua moral e a pressão das circunstâncias é tal que ele não pode deixar de escolher uma. O homem só pode ser definido em relação a um engajamento.

Cada pessoa, inscrita em uma situação ou circunstância, escolhe sua própria moral. A liberdade, para Sartre, é, nesse sentido, um método. A vida não teria sentido anterior à existência. Somos nós é que

conferimos a essa existência os sentidos que nós escolhermos, sempre condicionados pelas situações que nos foram dadas viver. Porém, a responsabilidade da escolha leva o sujeito a um postulado universal: “o que ele escolhe para si, ele compreende que deveria valer para toda a Humanidade” (Boto, 2021, p. 211). Sendo projeto que se vive subjetivamente, ao escolher, o sujeito escolhe a si próprio e escolhe também toda a Humanidade.

Hannah Arendt, estudiosa do totalitarismo do século XX, cobriu jornalisticamente, na cidade de Jerusalém, o julgamento de Eichmann, um oficial nazista. Condensando sua apreciação do julgamento em obra intitulada *Eichmann em Jerusalém*, lançada em 1963, a autora, que havia anteriormente, a propósito também do nazismo, criado o conceito de mal radical, aqui irá se debruçar sobre o que ela qualifica por “banalidade do mal”. Essa ideia corresponde a um esvaziamento e um desenraizamento das experiências humanas, expressos na dificuldade frente à capacidade de pensar. O mal que teria sido perpetrado derivaria, sobretudo, de “uma alienação do sujeito em relação a si mesmo, às suas capacidades de pensar (refletir), julgar e responder por seus atos” (Boto, 2021, p. 215). No livro, então, Eichmann é caracterizado como um homem comum que, no entanto, praticara atos monstruosos. Se os atos eram monstruosos, o agente, entretanto, era banal, sem grandeza. Eichmann se via como um dente da engrenagem: alguém que, pretensamente seguindo a ética kantiana, precisava cumprir ordens de seus superiores.

Arendt caracteriza Eichmann – em virtude do supracitado – como um “perpetrador improvável do mal”, marcado pela “incapacidade de pensar” (Kohn, 2004, p. 15). Superficial e medíocre, Eichmann “era o propulsor de atos monstruosos cometidos em desmesuráveis proporções, a organização das deportações de milhões de judeus” (Assy, 2004, p. 35). Pela ausência da capacidade de pensar e de lembrar, Eichmann teria trocado um conjunto de costumes por outro. Nas palavras de José Sérgio Fonseca de Carvalho (2016, p. 116):

Eichmann, o oficial nazista responsável pela logística da remoção e transporte de judeus para os campos de extermínios, alegava em sua defesa que ele simplesmente cumprira diligentemente as ordens que lhe foram dadas. Ele obedecia por dever – um ‘dever moral’, segundo suas próprias palavras! –, independentemente de suas convicções pessoais. A recusa à reflexão, à responsabilidade pessoal pelo exame do sentido ético de uma regra, norma ou ação transforma-se, em seu discurso, no fundamento de uma suposta ética da obediência.

Arendt (2004, p. 83) recusa a ideia de uma culpa coletiva, porque, segundo ela, “quando todos são culpados, ninguém o é”. O horror perpetrado pelos nazistas transcendia todas as categorias morais e, mesmo reconhecendo a banalidade da figura de Eichmann e sua incapacidade para pensar, ela não pretendia absolvê-lo dos atos perversos que efetivamente ele tinha cometido. Diz a filósofa:

[...] era algo que os homens não poderiam punir adequadamente, nem perdoar. E nesse horror sem palavras, receio, todos tendemos a esquecer as lições estritamente morais e controláveis que tínhamos aprendido (Arendt, 2004, p. 85).

Um grande drama da memória do Holocausto residiria no fato de não ser possível nos reconciliarmos com o fato acontecido. Tendo havido, na existência do nazismo, o colapso de todos os padrões costumeiros, esses atos, entretanto – constatou Hannah Arendt –, teriam sido efetuados pelos ditos “mais estimados membros da sociedade respeitável” (Arendt, 2004, p. 105). Teria havido erosão nos padrões anteriores de moralidade, para a construção de uma nova ordem moral, que em nada seria similar à anterior, exceto pelo imperativo do dever, que se mantinha, aqui, aplicado a uma lógica completamente diversa.

Era como se a moralidade, no exato momento de seu total colapso dentro de uma nação antiga e altamente civilizada, se revelasse no significado original da palavra, como um conjunto de costumes, de usos e maneiras, que poderia ser trocado por outro conjunto, sem dificuldade maior do que a enfrentada para mudar as maneiras à mesa de todo um povo (Arendt, 2004, p. 106).

Havendo substituído um sistema de valores por outro, as pessoas simbolicamente tornaram-se funcionários da engrenagem do nazismo. A pergunta que fica é “em que medida ainda seriam capazes de

viver consigo mesmos depois de terem cometido certos atos” (Arendt, 2004, p. 107). A pré-condição para que isso não ocorresse estaria no diálogo da consciência do sujeito consigo mesma:

[...] se pratico o mal, vivo junto com um malfeitor, e, embora muitos prefiram praticar o mal em proveito próprio em vez de sofrer o mal, ninguém vai preferir viver junto com um ladrão, um assassino e um mentiroso (Arendt, 2004, p. 155).

Essa capacidade de pensar é que leva, em um sentido socrático, que cada sujeito humano seja dois em um. A faculdade do pensamento nos proporciona essa condição intrinsecamente humana. Pensar seria, então, um ato interior, imprescindível ao julgamento, mas que não se confunde com ele: “os maiores malfeitores são aqueles que não se lembram porque nunca pensaram na questão e, sem lembrança, nada consegue detê-los” (Arendt, 2004, p. 159-160). Essa dimensão socrática do pensamento de Arendt (2004, p. 158-159) é bastante potente para ela refletir sobre a questão do pensar.

O pensamento como uma atividade pode surgir a partir de qualquer ocorrência; está presente quando eu, depois de observar um incidente na rua ou me ver implicada em alguma ocorrência, começo então a considerar o que aconteceu, contando o fato a mim mesma como uma espécie de história, preparando-a, dessa maneira, para sua subsequente comunicação aos outros, e assim por diante. Certamente que o mesmo é ainda mais verdadeiro se o tópico de minha consideração silenciosa for algo que eu própria cometi. Fazer o mal significa estragar essa capacidade; a maneira mais segura para um criminoso nunca ser descoberto e escapar da punição é esquecer o que fez e não pensar mais no assunto. Também por isso, podemos dizer que, antes de mais nada, o arrependimento consiste em não esquecer o que se fez, em ‘voltar ao assunto’, como indica o verbo hebraico *shuv*. Essa conexão de pensamento e lembrança é especialmente importante em nosso contexto. Ninguém consegue se lembrar do que não pensou de maneira exaustiva ao falar a respeito do assunto consigo mesmo.

Todo ato de pensamento exigiria a atividade de pensar, expressa no comando “pare e pense” (Arendt, 2008, p. 97). É o pensamento que nos possibilita lembrar do passado, e isso tem um significativo valor moral. O maior mal é sempre aquele cometido por “ninguém”, ou por seres humanos que se recusam a ser pessoas: “quando não paramos-e-pensamos, não somos capazes de nos reconciliar com nosso passado;

não somos capazes, portanto, de transformar nossa vida em uma narrativa dotada de sentido” (Boto, 2021, p. 225).

Outra teoria contemporânea que tem implicações éticas muito claras é a corrente comunitarista, a qual recupera a ética das virtudes. Fundada nos preceitos aristotélicos, tal perspectiva se propõe a resgatar a dimensão das virtudes, tomando-as como um alicerce para a ação moral. A ética, assim, não é mais identificada com um catálogo de deveres, à moda kantiana, mas, sim, como um conjunto de disposições para o bem, expressas nas ações virtuosas das pessoas. Nas palavras de Cortina e Martínez (2005, p. 37), tem-se o que segue:

[...] a moralidade não é entendida aqui como uma questão de deveres e direitos, mas como tarefa de toda uma comunidade no esforço de desenvolver algumas excelências em todos os seus membros para alcançar solidariamente uma vida plena de sentido.

A ideia comunitarista julga que o pensamento de Kant, bem como as correntes derivadas do utilitarismo, estaria fundado em princípios universais de caráter formal. A ética das virtudes, por sua vez, recusa qualquer fundamento normativo da ação, apresentado como descolado da realidade fática. Tratar-se-ia, portanto, de se remeter ao *ethos* concreto de quem age moralmente e ao da comunidade a que pertence, que se exprime em usos, normas e leis (Cortina, 2010, p. 147).

Uma importante autora para se pensar na moral comunitarista das virtudes é a cientista política espanhola Victoria Camps. Em seu livro *Virtudes públicas* (1996), a autora observa que a ética é necessariamente etnocêntrica. Não haveria possibilidade de se estudar a moral fora do contexto no qual suas ações estão inscritas:

[...] a função da ética seria, nessa perspectiva, ensinar a querer o que merece ser querido, de maneira a que os sentimentos possam vir a ser educados. Para Camps, a ética requereria um trabalho de discernimento, porque o discurso sobre a moral envolve uma adaptação às necessidades e às carências da realidade concreta (Boto, 2021, p. 228-229).

Seguindo os preceitos aristotélicos, Camps reporta-se à ética como uma segunda natureza, que faculta ao sujeito a possibilidade de

viver com os outros. Tratar-se-ia, para a autora, de virtudes públicas, dentre as quais estariam a solidariedade, a responsabilidade, a tolerância, a profissionalidade, a boa educação, as virtudes femininas e as identidades.

A solidariedade é tomada como virtude que compreende uma prática vizinha da justiça: “a fidelidade ao amigo, a compreensão ao maltratado, o apoio ao perseguido, a aposta em causas impopulares ou perdidas” (Camps, 1996, p. 34). Outra virtude assinalada por Victoria Camps (1996, p. 70) é a da responsabilidade, condição necessária ao exercício da democracia como forma de governo que recusa os sectarismos: “teoricamente, na democracia devem caber todos, todos os que aceitem suas regras do jogo”. O cidadão, porém, precisará ter a responsabilidade do compromisso com a pauta democrática, dado que “o único critério de racionalidade é o diálogo, a democracia e os acordos que derivam dela” (Camps, 1996, p. 71). Outra importante virtude pública sublinhada por Camps (1996, p. 86) é a tolerância, ou a liberdade integral de todos os estilos de vida: “a tolerância é uma forma de expressar o respeito aos demais, aceitando das diferenças. Mas, sobretudo, somos tolerantes quando essas diferenças nos importam”. Se tolerar implica suportar ações para as quais não somos indiferentes, toleramos sempre aquilo que nos desagrada, embora nem tudo o que nos desagrada deva ser tolerado. Só pode ser suportado aquilo que, em princípio, não cause danos aos demais.

A profissionalidade é uma virtude dependente do *ethos* do trabalho. A profissão constrói uma identidade. As pessoas, em geral, aspiram à profissionalização, dado que esse é um dos critérios de julgamento das pessoas perante a comunidade. A profissionalidade é uma virtude inscrita no reconhecimento externo. O bom profissional é “o ser que se faz e se representa a si mesmo; indisponível para o desânimo no trabalho, sabe mostrar-se descontraído, simpático e divertido no ócio” (Camps, 1996, p. 99). Outra virtude pública assinalada por Camps é a

da boa educação. Trata-se da formação da personalidade à luz de um conjunto de saberes e de um quadro de valores:

[...] educar requer pluralismo autonomia, tolerância, como valores próprios da democracia. Nesse sentido, Victoria Camps destaca que educar exige disciplina, com o fito de formar boas maneiras, para, sobretudo, ensinar a viver com os outros (Boto, 2021, p. 233).

Quem educa transmite um estilo de vida: “educar deveria consistir em algo tão simples quanto mostrar aos neófitos na vida a própria forma de viver” (Camps, 1996, p. 123).

O tópico seguinte abordado por Camps é a condição feminina. Baseada no trabalho de Carol Gilligan, Victoria Camps defende a existência de dois tipos de ética: uma de matriz masculina, pautada na aceção de justiça, e uma compreendida como feminina, pautada no critério do cuidado. A sabedoria estaria exatamente no diálogo entre essas duas formas de agir: com justiça e com cuidado. A última virtude pública abordada por Victoria Camps (1996, p. 146) é a da identidade: “ter uma identidade é conferir unidade à própria vida, recolher o passado e projetá-lo adiante, fixar valores, marcar continuidades e transições. Em suma, fazer da própria existência uma narração com sentido”. A questão colocada é a de que a identidade de si passa pela apreciação do outro. No limite, a ética das virtudes matiza o universalismo inscrito no pensamento de Rawls, mas nem por isso resvala para um relativismo, que poderia, inclusive, desqualificar a própria dimensão da moral.

Todos os autores aqui trabalhados trazem elementos passíveis de serem mobilizados para se pensar a temática da educação e da vida escolar; até porque, como asseveram Masschelein e Simons (2015, p. 41), “na escola, sempre há alguma coisa sobre a mesa”. A escola transforma as coisas em matéria de estudo, havendo, desse modo, um “processo criativo, de inventividade, de transcendência na ação escolar, tornando cada aula um evento a ser lembrado” (Boto, 2021, p. 237). A escola transforma, portanto, as coisas do mundo em objetos de estudo. Nas palavras de Masschelein e Simons (2015, p. 77):

Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do ‘amor pelo assunto’, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno. Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo. Não é só conhecedor de matemática, mas apaixonado pelo assunto.

François Dubet pensará o tema da ética a partir dos critérios da justiça. A questão por ele colocada é como efetivar uma escola justa ou como tornar a escola uma instituição o mais justa possível. Para tanto, ele avalia o modelo escolar e os preceitos norteadores inscritos na escolarização como realidade instituída a partir do critério de igualdade de oportunidades. Esta, por sua vez, é compreendida como uma ficção necessária, que se contrapõe aos parâmetros aristocráticos de formação, instaurando a institucionalização do mérito como critério de merecimento dos lugares ocupados. Porém, a suposta igualdade de oportunidade não impede as desigualdades sociais de entrarem na escola. E a instituição recompõe, em seu interior, os desníveis que a sociedade já havia cristalizado. Nos termos de Dubet (2008, p. 36):

[...] sabe-se também que a escola é mais sensível às demandas de orientações positivas apresentadas pelos mais socialmente e culturalmente mais próximos dos professores do que àquelas dos pais de meios populares, frequentemente suspeitos de não estar à altura de ajudar eficazmente seus filhos.

Os alunos teriam, pois, performances desiguais, as quais, atreladas à sua origem de classe, eram, entretanto, apresentadas como consequências do mérito individual, no cômputo da igualdade de oportunidades. Afirma Dubet (2008, p. 41), sobre o tema, que: “são ficções necessárias por permitirem aos indivíduos perceberem-se como livres e iguais, apesar da formação contínua de desigualdades escolares”. Tais desigualdades na escola constituem a transposição institucional “dos mecanismos de segregação e exclusão da própria sociedade mais ampla ou podem ser também desigualdades novas, criadas pela própria escola, no ato de comparar o desempenho de seus alunos” (Boto, 2021, p. 241). O fracasso escolar, de qualquer maneira, torna-se “o prelúdio

da exclusão social” (Dubet, 2008, p. 100). Além do mais, os professores que validam esse sistema são exatamente aqueles que outrora teriam sido os bons alunos do sistema educacional; e, por essa razão, não colocam sob suspeita os mecanismos de segregação e exclusão que se mostram tão ativos no dia a dia da escolarização. Seja como for, refletir sobre a ética e sobre a justiça nos assuntos da instrução nos remete a voltar para o assunto das virtudes públicas de Victoria Camps (1996, p. 1), que, por sua vez, sublinha que:

[...] a função da ética é ensinar a querer o que merece ser querido, educar os sentimentos com o propósito de se aderir a fins que promovem a justiça. Basicamente a ética realiza um trabalho de discernimento: distinguir o que deve ser ensinado, o que deve ser tolerado, a quem se deve ajudar, do que se deverá falar.

Por isso mesmo, o discurso ético, quando voltado para a educação, envolverá razão e sensibilidade, afeto e argumentação, o relato identitário na construção de narrativas, mas também o exemplo formativo. De um lado, trata-se da construção da justiça; de outro, de uma ética do cuidado. Diz Camps (1996, p. 11) que a ética:

[...] fala da justiça porque há desigualdade, fala da amizade porque não somos autossuficientes, fala da democracia porque não existem sábios suficientemente capazes e competentes para governarem sem perigo de se equivocar.

Dessa maneira, meditar sobre a ética se apresenta como dever indeclinável do educador: daí o valor e o vigor de trabalhar em sala de aula teorias que possibilitem vislumbrar modos de agir moralmente defensáveis. Daí, também, averiguar o sentido formativo da Filosofia da Educação.

Uma escola justa segue sendo aquela que coloca em sala de aula o maior e o mais diverso conjunto de alunos. Será sendo também aquela que conduz tais estudantes a apresentarem resultados expressivos do ponto de vista de seu rendimento escolar. Mas, uma escola justa é necessariamente o espaço da reconstrução de narrativas injustas que, inscritas tradicionalmente na cultura escolar, necessitam de atuali-

zação e, por vezes, de transformação e de substituições por novas maneiras de interpelar e interpretar a realidade social. Sendo assim, são pautas de três gerações de direitos (Boto, 2005): o direito à extensão para todos das oportunidades escolares; o direito a uma escola de qualidade, em que todos possam ter bom desempenho; e, por fim, uma terceira geração de direitos, que prevê a substituição de saberes e de sujeitos por novas narrativas e novas identidades. São conteúdos a serem reelaborados. Isso é fundamental para pensar a lógica do currículo em um futuro próximo. E, por todos esses motivos, é imprescindível que se mobilize a reflexão sobre a ética para meditar sobre as questões escolares. Tem sido essa a intenção da disciplina Ética e Educação na Faculdade de Educação da USP, de responsabilidade da área de Filosofia da Educação. Foi esse também o intuito da escrita do presente capítulo, que se propôs a trabalhar o sentido formativo da referida matéria de estudo.

## Referências

- ALBERONI, Francesco; VECA, Salvatore. *O altruísmo e a moral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- ASSY, Bethânia. Hannah Arendt e a dignidade da aparência. In: DUARTE, André et al. (org.). *A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 35.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005. ISSN: 0101-7330. <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.
- BOTO, Carlota. *Educação e ética na Modernidade: uma introdução*. São Paulo: Edições 70, 2021.

- CAMPS, Victoria. Introducción. In: RAWLS, John. *Sobre las libertades*. Barcelona: Paidós, 2010. p. 9-25.
- CAMPS, Victoria. *Virtudes públicas*. 3. ed. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1996.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar*. São Paulo: Summus, 2016.
- CORTINA, Adela. *Ética sem moral*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CORTINA, Adela; MARTINEZ, Emilio. *Ética*. São Paulo: Loyola, 2005.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa?: a escola de oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DURKHEIM, Émile. *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora, 1984.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- KOHN, Jerome. Introdução à edição americana. In: ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 7-30.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão política*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MILL, John Stuart. Utilitarismo. In: MILL, John Stuart. *A liberdade / Utilitarismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 175-277.
- PLATÃO. Fedro. In: PLATÃO. Lisboa; São Paulo: Verbo, 1973.
- RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SARTRE, Jean-Paul. *L'existencialisme est un humanisme*. Paris: Gallimard, 1996.



## Sobre os autores

---

**Aldenora Conceição de Macedo:** Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

**Angelo Vitória Cenci:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

**Bernardete A. Gatti:** Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

**Carlota Boto:** Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

**Catía Piccolo Viero Devechi:** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

**Claudio Almir Dalbosco:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

**Diandra Dal Sent Machado:** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Dionei Martello:** Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

**Dirk Stederoth:** Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

**Enrique Sérgio Blanco:** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

**Francisco Fianco:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

**Hans-Georg Flickinger:** Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

**Jürgen Oelkers:** Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

**Marcelo José Doro:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

**Marli Teresinha Silva da Silveira:** Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

**Miguel da Silva Rossetto:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

**Nara Aparecida Peruzzo:** Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

**Norberto Mazai:** Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

**Odair Neitzel:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

**Pedro Goergen:** Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

**Renata Maraschin:** Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

