

CONTRIBUIÇÕES DO PRAGMATISMO E DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM PARA A PRÁTICA DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO

Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Talita Adão Perini de Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: Esse artigo analisa as contribuições da Filosofia da Linguagem e do Pragmatismo em relação ao desenvolvimento da Ética na prática escolar. Partimos da hipótese de que é possível encontrar semelhanças entre as duas teorias. O objetivo desse artigo é oferecer aos educadores novas perspectivas de reflexão sobre teorias filosóficas, ética e educação. Selecionamos o Pragmatismo de John Dewey (1859-1952) e a Filosofia da Linguagem de Richard Hare (1919-2002) para a compreensão da Ética e da Educação. Destacamos as contribuições destas duas filosofias que, apesar de distintas, encontram pontos em comum no Método Sucupira Lins de pesquisa com maior comprometimento na perspectiva Ética. Destacamos as ideias principais que sustentam as duas teorias e analisamos suas possibilidades educacionais tendo como referência os pontos básicos da fundamentação do referido método. Compreendemos que a observação comprometida do pesquisador no Método Sucupira Lins valoriza a experiência vivida pelo educando, que é central no pensamento de John Dewey. A intervenção do pesquisador, ideia central do Método Sucupira Lins se encontra no prescritivismo proposto pelo filósofo Richard Hare. Podemos afirmar que, embora com pontos de vista diferentes, os dois pensamentos encontram no Método Sucupira Lins um ponto em comum: a premissa da autoridade do professor com respeito à experiência do aluno e seu papel no ensino de ética para a formação integral do educando.

Palavras-chave: Linguagem, Ética, Intervenção, Experiência.

CONTRIBUTIONS OF PRAGMATISM AND THE PHILOSOPHY OF LANGUAGE TO THE PRACTICE OF ETHICS IN EDUCATION

Abstract: This paper analyzes the contributions of the Philosophy of Language and Pragmatism to the development of Ethics in school practice. The hypothesis is that it is possible to find similarities between these two theories. The aim of this article is to offer educators new approaches for the reflection on philosophical theories, ethics and education. We have chosen Pragmatism by John Dewey (1859-1952) and the Philosophy of Language by Richard Hare (1919-2002) in order to understand Ethics and Education. We emphasize the contributions from these two philosophies, which are different, but have some topics in common within the Sucupira Lins method of research with greater commitment to Ethics. We emphasize the basic ideas of the two theories and analyze the educational possibilities based on the foundations of this method. We understand that the researcher's committed observation in this method enriches the student's experience, which is the core of Dewey's philosophy. The mediation of the researcher, which is basic in this method, is similar to the prescriptivism that Hare proposes. Although there are different perspectives in the two philosophies, there is one aspect in common in the Sucupira Lins method: The premise of the teacher's authority with respect to the student's experience and the teacher's role in teaching ethics for the student's whole development.

Keywords: Language, Ethics, Intervention, Experience

Introdução

Este ensaio trata de um tema da maior atualidade que é o enfoque da Ética em diferentes perspectivas teóricas. É possível se estudar a ética a partir de pontos de vista filosóficos específicos.

Para nossa reflexão, selecionamos as contribuições do pragmatismo de John Dewey (1859-1952) e aquelas da Filosofia da Linguagem de Richard Hare (1919-2002) para a compreensão da Ética. Destacaremos as contribuições destas teorias para a prática pedagógica e para a pesquisa em Educação, com ênfase no papel do professor para a formação plena do sujeito e, por fim, examinaremos as possíveis semelhanças com o Método Sucupira Lins de pesquisa com maior comprometimento (SUCUPIRA LINS, 2015). Para melhor entendimento das ideias apresentadas pelos referidos autores e com o objetivo de fornecer um embasamento sobre Educação, é importante que iniciemos com uma definição esclarecedora desse termo. A Educação é compreendida por Sucupira (1980, p. 28) como:

Uma atividade intencionalmente exercida sobre o desenvolvimento da personalidade, para promover e ativar processos de aprendizagem que conduzem a atitudes e formas de comportamento consideradas úteis e valiosas pela sociedade.

Ainda nessa perspectiva, Sucupira Lins (2013, p. 98) acrescenta que “toda educação envolve valores e necessariamente a progressiva vivência da Ética, e tem por finalidade que as crianças e jovens se tornem cidadãos capazes de ter uma vida voltada para o bem comum”. Isso é da maior importância e para que a Educação cumpra essa finalidade, Sucupira Lins (2013), assim como outros autores (DAMON, 2002; LICKONA, 2001; MARQUES, 2001; QUINTANA CABANAS, 1998) têm proposto a inserção da Ética no campo da prática Educacional. A Educação é um termo com maior sentido de aplicação prática e que necessariamente envolve a Ética, e por isso essa prática educacional revela os princípios éticos, ainda seguindo o pensamento filosófico de Sucupira Lins (SUCUPIRA LINS, 2013).

A Ética, originalmente derivada do termo grego *Ethos*, o qual se entende como um conjunto de costumes e valores de um povo, necessário para a convivência harmônica na *polis* (ARISTOTELES, 2014), além de se constituir um dos elementos fundamentais da filosofia, tem também sua inserção na vida social como parte necessária das questões sobre Educação.

A originalidade dessa reflexão aqui apresentada sobre as teorias filosóficas de John Dewey e Richard Hare com enfoque na Ética e Educação se encontra no fato de trazermos para a nossa análise uma relação com um método de pesquisa educacional. Selecionamos o Método Sucupira Lins (MSL) por suas características de interseção com as duas teorias filosóficas escolhidas.

A hipótese que rege esse ensaio é que as duas filosofias, apesar de distintas, encontram pontos em comum no Método Sucupira Lins na perspectiva da Ética. A validade deste método de pesquisa vem sendo confirmada pela sua aplicação em pesquisas variadas (SUCUPIRA LINS et al, 2007; MALHEIRO, 2008; LONGO, 2009; SOUZA, 2014; SUCUPIRA LINS, 2015 a, SUCUPIRA LINS, 2015 b; PERINI et al, 2015; PERINI & SUCUPIRA LINS, 2015) ao longo dos anos.

Esta reflexão possibilitará a compreensão das Filosofias escolhidas e a sua relação com o Método selecionado, destacando o papel do professor no campo Educacional e seu comprometimento com o desenvolvimento integral do educando.

Ética e Pragmatismo - John Dewey (1859-1952)

John Dewey, importante filósofo norte-americano, apresenta a experiência como a base de aprendizagem e de formação do ser humano. Para o autor, a *praxis*, ou seja, prática, experiência, se calca nas situações da vida que exigem reflexão conduzindo a uma decisão pessoal com intencionalidade. Dewey afirma que o progresso moral no sentido de uma conduta mais racional e social é condição indispensável da moral, mas destaca que não é tudo (DEWEY, 1980, p. 198) enfatiza que:

O de que se precisa é que a conduta mais racional e mais social seja *julgada* boa e, assim ser *escolhida* e procurada; ou, em termos de controle, que a lei que a sociedade ou a razão prescreve seja *conscientemente* julgada justa, usada como padrão e respeitada como obrigatória.

O autor acrescenta ainda que este processo fornece a base para organização de escolhas sociais e racionais de modo que o progresso já alcançado possa ficar permanentemente assegurado em termos de hábito e caráter adquiridos.

As situações de conflitos inerentes à vida em sociedade exigem constantemente reflexão para que sejam feitos julgamentos responsáveis a partir de valores que definem as decisões e escolhas pessoais.

Figura 1- A Ética Pragmática

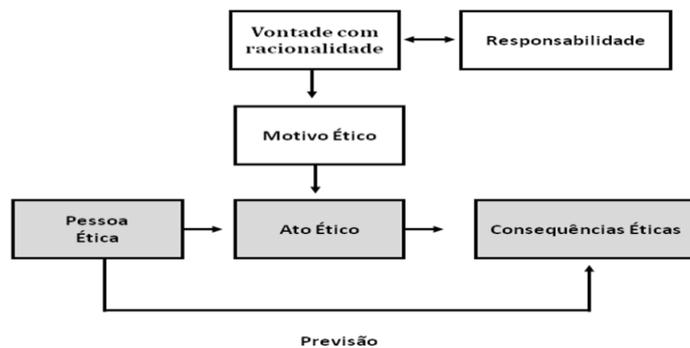


Destacamos a contribuição da filosofia da ética pragmatista de Dewey no campo educacional, salientando nesta abordagem o papel do educador na construção da formação do educando. Quanto a esta finalidade Dewey (1979, p. 76) enfatiza que:

Cabe ao educador, no exercício de sua função, selecionar as cousas que, dentro da órbita da experiência existente, tenham possibilidade de suscitar novos problemas, os quais, estimulando novos modos de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências posteriores.

No *continuum das experiências* vivenciadas pelo aluno que o conduzem a adquirir um hábito, para que o hábito seja ético deve haver motivo ético que se distingue de impulso, (DEWEY, 1979 p.51). pois está relacionado à plenitude de consciência racional (reflexão ética) e possibilita uma consequência ética decorrente do ato.

Figura 2- Condições necessárias para um agir com base na Ética



Segundo Piaget (1994), durante os dois estágios iniciais da evolução do julgamento moral (anomia e heteronomia), a criança não dispõe de um desenvolvimento cognitivo que a possibilite realizar julgamentos por meio do raciocínio lógico a respeito de proposições verbais e hipotéticas, restringindo-se à tomada de decisões com base em formas simbólicas, dedutivas e intuitivas, próprias destes períodos de desenvolvimento cognitivo (sensório-motor, pré-operatório e operações concretas).

Na heteronomia a criança vive o egocentrismo, que permite à criança distorcer acontecimentos, “transformar a verdade em função dos seus desejos e a ignorar o valor da veracidade” (PIAGET, 1994, p.131). Assim, ela é levada a agir pela natureza do seu pensamento espontâneo e emotivista, o que dificulta o seu agir para o bem comum, ou seja, eticamente. Deste modo, o ato de uma criança que ainda não dispõe de condições intelectuais para refletir no plano da razão na tomada de uma decisão poderá resultar em consequências não éticas.

Embora na filosofia pragmática desenvolvida por Dewey, o professor não seja exatamente o centro da atividade, o mesmo tem um papel

importante para possibilitar que as experiências vivenciadas pelo aluno sejam educativas. Quanto à importância do professor nas experiências realizadas no âmbito educativo Dewey afirma (1979, p. 54):

Seria absurdo excluir o professor de membro do grupo. Pelo contrário, como membro mais amadurecido do grupo cabe-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade.

Atendendo à necessidade de uma experiência educativa, a finalidade da experiência precisa, além de perpassar a formação intelectual do aluno, incluir sua formação ética. Para isso, o professor terá de planejar, selecionar e propor intencionalmente com comprometimento, situações práticas para que, nas experiências vivenciadas pelos alunos, esses possam praticar virtudes, possibilitando consequências éticas. Ressaltamos, contudo, que o papel do professor não se reduz ao planejamento das experiências que serão vivenciadas pelo aluno.

O professor organiza o ambiente educativo e poderá intervir quando observar que o ato praticado pelo aluno na sua experiência resultou em consequências não éticas. Esta intervenção responsável será fundamental para possibilitar a vivência pelo aluno de uma nova, necessária e rica experiência que contribuirá para seu desenvolvimento e formação moral, além do intelectual, atendendo aos preceitos da formação integral, fim máximo da Educação.

Dewey, ao dedicar um capítulo da sua obra *Experiência e Educação* (1980) à autoridade e ao controle social, esclarece que no professor “recai a responsabilidade por estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito favorável no futuro” (DEWEY, 1979, p. 44). Esta é a motivação principal para a intervenção comprometida do professor todas as vezes que há a necessidade, para que a criança aprenda a agir virtuosamente e se torne um indivíduo ético. Quanto à forma de intervenção da autoridade do professor, Dewey afirma:

O professor reduz ao mínimo as ocasiões em que tenha de exercer autoridade pessoal. Quando se faz necessário falar ou agir firmemente, fá-lo no interesse do grupo e não na exibição de poder pessoal. Aí está toda a diferença entre ação arbitrária e ação justa e leal (DEWEY, 1979, p. 49).

Durante a fase de imaturidade da criança, Dewey ressalta que a intervenção do professor na contínua experiência é necessário para que essa desenvolva disposições para determinados modos de agir, afirmando:

Os traços principais da imaturidade são dependência e plasticidade. Dependência não é simplesmente impotência. É antes poder, mas poder com outros... a essa dependência, ou melhor, interdependência social, ajunta-se o característico da plasticidade do organismo humano, isto é, a capacidade de aprender a modificar os próprios atos, em vista dos

resultados de experiências anteriores, desenvolvendo disposições, hábitos e modos de agir. (DEWEY, 1980, p. 125).

Observamos a responsabilidade do educador que, segundo o autor, não se limita a promover experiências para o aluno, mas também a reconhecer nessas experiências a possibilidade que possam desenvolver modos de agir. Nesta perspectiva, fica evidente o destacado papel do professor na Educação. Esta é definida por Dewey como “um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1980, p. 116). A ação pedagógica do docente, ancorada neste propósito de Educação, tem a responsabilidade de possibilitar um contínuo aperfeiçoamento do aluno.

A Educação e a ação docente se apresentam como atividades em prol da formação integral do educando em um processo contínuo de experiências vivenciadas de modo que esse acumule, além de conhecimentos, os valores vinculados à vida humana, o que compreende sua formação ética.

Ressaltamos a contribuição de Dewey, quanto ao aspecto moral relacionado ao modo como ocorrem as ações nas contínuas experiências. No entanto, é pertinente lembrar que o pragmatismo em sua essência não permite um esforço significativo para a reflexão e análise de etapas do crescimento e experiencial. Para o processo educacional, é indispensável uma retomada das aprendizagens realizadas, de modo que venham a se tornar parte integrante do sujeito.

A preocupação com a plasticidade do sujeito e a importância da experiência levam Dewey e Tufts (1952) à proposição de discussões sobre os padrões tradicionais ao mesmo tempo em que enfatizam a luta do pensamento grego neste campo e a conclusão de que ética pode ser ensinada. Nesse sentido é que ressaltam a situação de conflito como de grande ajuda no desenvolvimento da ética pelo surgimento de questões e amadurecimento da consciência.

A vivência prática do sujeito é primordial no pensamento do filósofo norte-americano. Nesse sentido é que, juntamente com Tufts, analisa a ética a partir da realização de atividades e por isso ambos afirmam: “todo ato tem significado moral ‘potencial’ porque ele é, por meio de suas consequências, parte de um conjunto maior de comportamento” (DEWEY & TUFTS, 1952, p. 179) As ações são educativas na medida em que possibilitam a sequência de novas ações, explicitando o princípio de que toda educação é uma experiência frutuosa para experiências seguintes. O mesmo pode ser entendido para a questão da ética. Lembrando uma virtude aristotélica, Dewey & Tufts (1952) dizem que uma pessoa prudente age segundo a virtude da prudência e pensa nas consequências.

Essa afirmativa sobre a prudência é bastante elucidativa para a questão do pragmatismo, o qual muitas vezes é mal-entendido e expresso em uma superficialidade que é falsa quanto ao pensamento de Dewey. Nesse sentido é que chama a atenção para o papel do caráter e dos motivos que direcionam a ação. Podemos finalizar essa apresentação com a frase bastante esclarecedora do que é a relação entre o pragmatismo e a ética: “Por razões práticas, devemos nos preocupar com o caráter em nossos compromissos diários” (DEWEY & TUFTS, 1952, p. 188).

Ética e Filosofia da Linguagem – Richard Hare (1919-2002)

Richard Mervyn Hare, filósofo inglês, analisa as críticas ao universalismo da ética e entre outros argumentos, diz que: “A tese da universalização em si mesma foi estabelecida pelos argumentos de um tipo lógico-filosófico” (HARE, 1981, p. 115). Não nos cabe aqui apresentar a discussão que é extensa e foge ao escopo desse artigo, mas sim colocá-la de modo que sirva para a continuidade da compreensão aqui pretendida. O referido filósofo organiza suas ideias baseando-se na filosofia da linguagem e desenvolve sua teoria ética sobre prescritivismo universal para refutar a concepção não racionalista da ética defendida pelos emotivistas e o caráter do descritivismo. Desde logo, convém conceituar o emotivismo para entendermos sobre a teoria defendida por Hare. Para tanto, utilizaremos a definição de MacIntyre (2001) que afirma ser esta uma:

Doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mais especificamente, todos os juízos morais não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes, na medida em que são de caráter moral ou valorativo (MACINTYRE, 2001, p. 30).

MacIntyre se contrapõe ao emotivismo, afirmando que “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”. (MACINTYRE, 2001, p. 100). O referido autor esclarece que temos uma natureza humana, em seu estado sem instrução, inicialmente discrepante e discordante dos preceitos da ética prescritiva, e precisa ser transformada pela instrução da razão prática e da experiência em natureza humana. Assim como MacIntyre, Hare rejeita o emotivismo por essa teoria não se utilizar da lógica.

Hare (2003) esclarece que não pode haver moral sem estrutura de regras e raciocínio moral, concebendo a investigação ética como uma análise lógica da linguagem. O referido filósofo afirma que “a ética é o estudo lógico da linguagem moral” (HARE, 2003 p. 64) e acrescenta que “a filosofia da linguagem, aplicada à linguagem moral, deve ser capaz de prover uma

estrutura lógica para nosso pensar moral” (HARE, 2003, p. 20). Preocupado com as investidas de tipos de filosofia moral que pretendem uma chamada objetividade a partir do que se denomina a impessoalidade, Hare (1981) lembra que isso é impossível e que o rigor da ética está na racionalidade de pensamento e conseqüentemente na imparcialidade.

Este filósofo opta por utilizar a expressão teoria ética no sentido restrito de “teoria sobre o significado e propriedades lógicas das palavras” (HARE, 2003, p. 74), enfatizando que a filosofia moral é o estudo lógico da linguagem da moral e tem um papel indispensável a desempenhar em argumentações morais práticas. O referido autor esclarece que uma teoria adequada deve:

Fazer com que seja possível que o discurso moral e o pensamento moral em geral cumpram o propósito que têm na sociedade. Isso é habilitar aqueles na sociedade que discordam a respeito do deveriam fazer, especialmente em questões que afetam seus interesses divergentes, a alcançar o acordo por meio de uma discussão racional (HARE, 2003, p. 168).

Desde a filosofia clássica é destacada importância da linguagem (ARISTÓTELES, 1998); no entanto, Hare (1981) vai mais além e pretende que seja construída uma filosofia que não esteja presa à ontologia, ainda que reconheça as profundas contribuições do filósofo estagirita. A partir da compreensão aristotélica de que a ética é uma questão racional e política, pois os fatos e situações que permeiam a sociedade exigem uma reflexão com base na razão, enfatizamos que a racionalidade é uma condição necessária à vida social, na *polis*. É com base no pensamento racional que distinguimos o certo e o errado, sendo esta prática uma condição necessária da vida humana. Enfatizamos, portanto, que só existe ética na *polis*, e que ser ético é uma exigência desta *polis*.

Hare (1997, 2003) destacou a condição fundamental de ascendermos à racionalidade para resolvermos situações realmente difíceis na qual o pensar moral cotidiano não é suficiente e, para isso, temos de pensar sob a ótica da universalidade, afirmando “as teorias intuicionistas, que podem estar corretas no que diz respeito a nosso pensar moral cotidiano, falham quando deparam com problemas morais realmente difíceis” (HARE, 2003, p. 10). Nestas condições, o referido autor propõe ascender ao nível crítico com uma escolha e decisão de modo que ancorados na universalidade, não se limitando ao nível intuitivo. Nesse sentido, enfatizamos que a Ética Prescritivista, segundo Hare, “reconhece que a função central dos princípios e juízos morais é guiar nossas ações” (HARE, 2003, p. 8).

Desde o início da segunda metade do século XX, a questão entre o descritivismo e o prescritivismo é considerada por Hare (1965, 1992) que em suas obras levanta uma série de propostas e, com rigor lógico, mostra que a

filosofia moral não pode prescindir de uma postura prescritiva. Continuando na construção de seu próprio pensamento filosófico, Hare (2003) mostra que a filosofia da linguagem tem uma contribuição crucial na ética, ao afirmar que:

A filosofia da linguagem se preocupa, acima de tudo, com o estudo do conceito de significado nos vários sentidos dessa palavra. Mas os significados das palavras e sentenças morais, em pelo menos alguns sentidos, determinam a lógica das inferências nas quais elas aparecem. Assim, um estudo dos significados das palavras e sentenças morais, ou do que as pessoas querem dizer quando as proferem, deve nos tornar capazes de investigar as propriedades lógicas do que elas dizem é autossuficiente, que implicações isso tem e, em geral que argumentos (raciocínios) são bons e quais não são. De modo que a filosofia da linguagem, aplicada à linguagem moral, deve ser capaz de prover uma estrutura lógica para nosso pensar moral. (HARE, 2003, p. 20).

Entendemos, portanto, que a lógica é central na ética, de modo que para ser ético deve-se ter e ascender ao raciocínio lógico, sem, contudo, se considerar que o raciocínio lógico seja suficiente. Essa é a grande premissa da moral (SUCUPIRA LINS, 2014): unir o raciocínio lógico ao significado da pessoa humana.

Sendo assim, a criança que ainda não se encontra no período de operações formais que a permitiriam ascender ao pensamento lógico não consegue agir virtuosamente, pois não tem condições cognitivas para compreender princípios e viver moralmente. Deste modo, destacamos o quão fundamental é uma prática pedagógica docente baseada na ética prescritiva, desde a mais tenra idade. Esta se dá por meio de intervenções pela autoridade, promovendo no ambiente escolar a prática reflexiva pelo aluno/criança que ainda não tem condições de pensar racionalmente. Ressaltamos que tais intervenções são necessárias e estão pautadas no bem comum como propõe Aristóteles (2014), distinguindo-se de uma prática com base no autoritarismo.

O Método Sucupira Lins: necessidade de intervenções para o bem comum por meio da Ética Prescritiva nas experiências de pesquisa no campo da Educação

A partir das discussões acerca das contribuições das teorias apresentadas por Dewey (1979) e Hare (1997; 2003) pudemos compreender o papel do professor em sua prática pedagógica enquanto docente com relação à ética. Porém, pretendemos ressaltar que este papel não se limita à sua prática profissional enquanto docente, mas também quando este professor assume a função de pesquisador. Quanto aos aspectos relacionados à ação do pesquisador enquanto docente no campo de coleta, é necessário

destacar que as intervenções são necessárias, mantendo-se o rigor científico, principalmente quando se trata de pesquisas sobre ética.

Enquanto o paradigma positivista considera qualquer tipo de ação do pesquisador como “uma contaminação dos processos de pesquisa e uma forma de subjetividade” (LINCOLN & GUBA, 2006, p. 178), pesquisadores contemporâneos (IVENICKI & CANEN, 2016; CANEN, 2003) criticam este falso entendimento de neutralidade como necessário para manutenção do rigor científico, afirmando que “tratar a pesquisa como neutra é hoje em dia, considerado o maior atentado ao rigor científico” (CANEN, 2003, p. 233). O referido autor afirma, ao contrário dos positivistas, que “não existe metodologia neutra, porque não existe pesquisador neutro” (CANEN, 2003, p. 218). Entendemos, deste modo, que em pesquisas no campo das ciências Humanas o docente, enquanto pesquisador, não pode se eximir do seu comprometimento com a Educação, o que não significa a perda do rigor científico.

Desta forma, o Método Sucupira Lins (SUCUPIRA LINS, 2015 a) foi selecionado nesta discussão a respeito das contribuições da filosofia da linguagem e do pragmatismo no campo educacional por se apresentar como um método em que a intervenção comprometida do pesquisador é central em estudos em Educação e condição essencial quando o enfoque é a *prescrição* para o bem comum nas *experiências* educativas. Para facilitar a compreensão acerca do método e de sua capacidade de responder a uma prática para o bem comum, convém apresentarmos suas principais contribuições.

O Método Sucupira Lins surge a partir da crítica a alguns conceitos da *Escuta-Sensível* do Método elaborado por Renè Barbier (1985, 2007) em sua metodologia de Pesquisa-Ação, de tal modo que há exigência de um comprometimento maior do pesquisador com o objetivo de formação do sujeito. “Trata-se de um método qualitativo de observação focada nos comportamentos, capacidades, habilidades, atitudes, desejos, afetividades, conquistas e falas dos sujeitos, o qual exige uma intervenção contínua do pesquisador” (SUCUPIRA LINS, 2015 a, p. 54). Nesta ação contínua do pesquisador nas observações no contexto escolar, o pesquisador está no ambiente de aula “ouvindo, vendo, anotando, sem, contudo, interferir no conteúdo das aulas nem nas exposições feitas pelo professor” (SUCUPIRA LINS, 2015 a, p. 54).

Quanto à contribuição do Método, Sucupira Lins (2015 b, p. 765) observa que “A principal originalidade do método é o intenso comprometimento do pesquisador com a construção do sujeito ético, além da empatia estabelecida, o empenho para que os alunos se desenvolvam cada vez mais plenamente”.

O Método Sucupira Lins permite que o pesquisador não se limite à observação, mas se veja exigido no comprometimento com uma ação em prol da mudança, de modo a encaminhar os alunos à aquisição de virtudes para sua formação ética, fim da Educação Moral. Sucupira Lins (2015, a) esclarece que, no campo educacional, o método desenvolvido pelo antropólogo francês Barbier é insuficiente porque não respeita a perspectiva teleológica da educação, cuja finalidade suprema é o direcionamento do educando para uma vida pautada em princípios éticos, ou seja, para a felicidade como aponta Aristóteles (ARISTÓTELES, 2014).

Distancia-se o Método Sucupira Lins e encontra sua originalidade e pertinência, no que se refere à postura educativa do pesquisador que é teleológica e interessada no contínuo aperfeiçoamento do sujeito, enquanto pessoa. Nesta postura há a necessidade da presença de metas específicas que norteiam os comportamentos das crianças observadas e a preocupação com o bem comum. Tal metodologia atribui ao pesquisador a responsabilidade educativa, tirando-o de um campo que chamamos de omissão e que é característico das observações antropológicas, já que não se limita a observar e compreender as condutas dos alunos pela reflexão, mas age teleologicamente em prol da mudança. No Método Sucupira Lins se privilegiam o comportamento, as emoções, a compreensão do aluno, suas descobertas e experiências e sua relevante participação para seu aperfeiçoamento, e se possibilita a mudança intencional dos sujeitos participantes da pesquisa pela intervenção própria desse método.

Em pesquisas em Educação, cujo enfoque é o ensino da ética e sua prescritividade, este método se apresenta como o mais adequado pela possibilidade de intervenções para o bem comum. Compreendemos o Método Sucupira Lins como necessário em pesquisas de natureza qualitativa no campo das ciências Humanas na área da Educação, principalmente entre aquelas realizadas junto às crianças em formação.

As contribuições dos filósofos Richard Hare e John Dewey, no que se refere à compreensão do significado da ética e também no que concerne à sua prática, podem encontrar respaldo pedagógico na aplicação do método Sucupira Lins. Como foi explicado, o comprometimento do educador é um dos pilares do processo educativo segundo esse Método. É importante apresentar agora a relação entre esse e cada uma das duas teorias selecionadas. Analisou-se o papel do professor e não se pode esquecer que este é plenamente um pesquisador em sua ação pedagógica.

É interessante lembrar sempre que a experiência é o núcleo do pensamento de John Dewey e também ocupa um lugar importante na prática do Método Sucupira Lins. A observação comprometida do pesquisador valoriza a experiência vivida pela criança e pelo adolescente. Observa-se, no

entanto, a marca da intencionalidade do pesquisador no Método Sucupira Lins, o que não se encontra no pragmatismo, o qual, conforme já nos referimos, busca o *moto continuum*. Quanto ao pensamento de Richard Hare, a conexão com o Método Sucupira Lins é bem evidente na perspectiva da intervenção proposta por este que é coerente com o prescritivismo assinalado pela filosofia da linguagem. A correção para discernimento entre o certo e errado, que o Método Sucupira Lins orienta para ser feita, completa a ideia de prescrição ética apresentada por Hare.

Note-se que, nos dois pensamentos filosóficos, a premissa de autoridade é a pedra de sustentação do processo educativo para o ensino de ética tendo em vista a formação integral do educando, fim da Educação, o que é também a base da ação intencional e moral do Método Sucupira Lins.

Considerações Finais

Nessas considerações finais, que substituem conclusões, trazemos ainda para discussão o pensamento de Jacques Maritain (1968), conceituado filósofo francês, que situa a autoridade e o respeito dos professores em relação aos alunos como parte do fenômeno da educação, afirmando que:

A educação não é um adestramento animal. A educação no homem é um despertar humano. Assim, pois, é de grande importância para educadores respeitar tanto a alma quanto o corpo do educando, as profundezas de uma essência, suas aptidões; ter uma atenção reverente à sua identidade misteriosa, coisa que a técnica jamais pode desvendar. (MARITAIN, 1968, p. 36).

O referido autor reconhece que atualmente vivemos em uma crise de moralidade, e que “a tarefa de reeducação moral é realmente uma necessidade pública” (MARITAIN, 1968, p. 149). Neste sentido destaca o papel dos professores neste processo de reeducação da moral, afirmando que “é preciso que sua autoridade seja reconhecida. É preciso que seja ministrado um sério ensino dos princípios morais antes baseados na verdade do que acomodados às conveniências sociais” (MARITAIN, 1968, p. 149). Pode-se entender a conexão entre essas preocupações e aquelas desenvolvidas por Dewey e Hare explicadas no presente artigo.

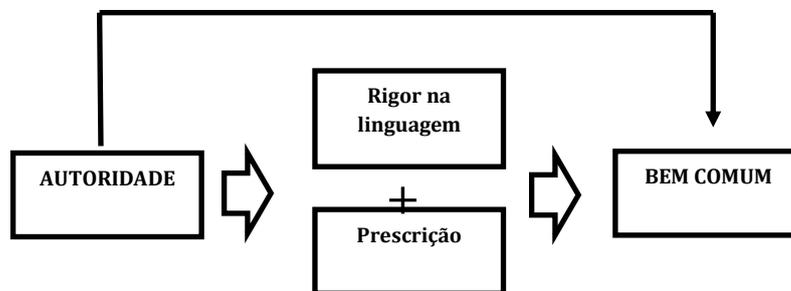
Sucupira Lins (1980, p. 76), reconhecida por suas pesquisas sobre a Educação Moral no processo escolar, dentre outras contribuições, acrescenta que a autoridade é considerada como “elemento de relação responsável é libertadora”, de modo que as intervenções centradas na educação para a liberdade são um direito intrínseco ao ser humano e um dever do processo de educação, que não é concedido nem tirado, é próprio do homem. Quanto a este tipo de educação responsável, Maritain (1968) chama de “educação propriamente humana e humanista” afirmando que todo o ser humano tem o direito de uma “educação para a liberdade” (MARITAIN, 1968, p. 263).

Situamos, portanto, a liberdade como a dignidade de se encaminhar para o bem comum, que é direito de todos.

Com base nestes autores é interessante salientar que a ação do professor, ao exercer a autoridade, *legitima-se* e torna-se *necessária* no âmbito escolar em função de promover o favorecimento do aluno e seu desenvolvimento moral, sendo também *possível* (SUCUPIRA LINS, 2007). Caso contrário, o aluno seria privado do seu direito à educação moral. Salientamos a necessidade de o professor exercer com comprometimento ações em prol do desenvolvimento moral do aluno, respeitando-o e concedendo o direito do aluno adquirir as virtudes e desenvolver-se eticamente. Sem as intervenções possibilitadas pela educação moral, o aluno estaria privado desse desenvolvimento.

Para que a educação e as práticas pedagógicas de autoridades educacionais comprometidos com o bem comum cumpram sua finalidade de ensinar ética, deve-se atentar para o rigor da linguagem e prescrição considerando o homem como parte da humanidade. Logo, esses termos estão inter-relacionados (Figura 3):

Figura 3- Ensino de Ética é *possível, legítimo e necessário*



O rigor da linguagem é, portanto, utilizado para prescrição ética pautado na universalidade, pois embora reconheçamos todas as diferenças e individualidades do ser humano, esse é um ser que pertence à humanidade, o que sobrepõe às particularidades culturais. Assim sendo, deve-se prescrever por meio da linguagem condutas e costumes certos e necessários à vida humana, o que não é determinado por uma cultura específica ou época, mas que tem como base o bem comum da humanidade. A educação, ao ser considerada como uma “atividade intencionalmente exercida sobre o desenvolvimento da personalidade” (SUCUPIRA, 1980), deve se apresentar como prescritiva e tem como respaldo a legitimidade referida acima.

Baseado na filosofia da linguagem desenvolvida por Hare (2003), compreendemos que, ao se isentar da responsabilidade de intervir para o

ensino da ética prescritiva, o professor privaria o aluno de agir virtuosamente nas suas decisões. Entretanto, é importante apresentarmos uma reflexão crítica sobre a perspectiva lógica de Hare (1981, 2003) pela extrema preocupação com a forma, que se torna rígida, caso a ética não seja entendida enquanto construção pessoal a partir da vivência das situações. É nesse sentido que se faz necessário um processo de construção do pensamento moral.

Como a criança não dispõe, até o período de operações concretas na fase da heteronomia, de condições lógicas de pensar (PIAGET, 1994), cabe ao professor orientá-la que para possa aprender a praticar condutas virtuosas. Esse trabalho poderá ser feito a partir de repetidas oportunidades de vivências éticas, de reflexão e compreensão de práticas que priorizam o bem comum, como aponta Aristóteles, ao destacar a necessidade de a pessoa adquirir virtudes, pois esclarece que as mesmas não são inatas, mas sim adquiridas pela prática (ARISTÓTELES, séc. IV a. C. 2014). A aprendizagem das virtudes faz com que estas se incorporem à pessoa, como segunda natureza que “uma vez fixada, é quase impossível de alterar” (MARQUES, 2001, p.74). Para uma pessoa se tornar ética, é necessária a aquisição do hábito de praticar atos virtuosos, isto é, atos embasados na razão.

Como o ser humano é o único animal dentre os demais que é dotado da linguagem (ARISTÓTELES, séc. IV a. C. 1998; HARE, 2003,) e da capacidade de pensar racionalmente, é, portanto, o único ser capaz de se tornar ético. A aquisição de virtudes e formação ética do ser humano é um direito inerente a todo ser racional. Trata-se de função da família e do âmbito escolar e do comprometimento do professor pela Educação Moral, pois sem esta ação intencional, corre-se o risco de o sujeito não ser ético porque não aprendeu a ser ético, sendo, portanto, privado deste direito na sua vida escolar. O papel do professor para a formação integral do educando, que se concretiza nas suas intervenções, está relacionado ao seu compromisso com a finalidade maior da Educação, o bem comum da humanidade. A inserção de ética nas experiências educativas como condição possível, legítima e necessária, permite a aquisição de bons hábitos pela prática continuada de virtudes pelo educando.

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Editora Edipro, 2014.

_____. *A Política*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2.ed.. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CANEN, A. *Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa*, Coleção Veredas, módulo 4, v1, p. 2015-240. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

DAMON, W. *Bringing in a New Era in Character Education*. Califórnia: Hoover Institution Press, 2002.

DEWEY, J. *Experiência e natureza; Experiência e Educação; Vida e educação; Teoria da vida moral*. Tradução de Murilo Otávio Rodrigo Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril cultural, 1980.

_____. *Experiência e Educação*. Tradução Anísio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J.; TUFTS, J. H. *Ethics*. New York. Revised Edition. Henry Holt and Company, 1952.

HARE, R. *Freedom and Reason*. Clarendon Paperbacks. Oxford. 1965

_____. *Moral Thinking: its Levels, Method and Point*. Clarendon Press. Oxford 1981.

_____. *The Language of Morals*. Clarendon Press. Oxford (1st Ed 1952) 1992.

_____. *Ética: Problemas e Propostas*. São Paulo: Unesp, 2003 tradução de Mário Mascherpe e Claide Antônia Rapicci do original inglês *Sorting Out Ethics*. Clarendon Press. Oxford 1997.

IVENICKI, A; CANEN, A. *Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

LALANDE, A. *Vocabulaire de la Philosophie* – PUF Paris, 1947.

LICKONA, T. What is good character? And how can we develop it in our children? *Reclaiming Children and Youth*, 9, 4. p. 239-251, 2001.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. in: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 169-192, 2006.

MACINTYRE, A. *Depois da Virtude*. Tradução de Jussara Simões, Bauru (SP): EDUSC, 2001, *After Virtue- A study in Moral Theory - 2nd Edition* – University of Notre Dame Press – Indiana, 1984.

MALHEIRO, J.E.. *A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental*. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

MARITAIN, J. *Rumos da Educação*. Rio de Janeiro: Agir, 1968.

MARQUES, R. *O livro das virtudes de sempre: ética para professores*. São Paulo: Landy, 2001.

PERINI, T.A.; REZENDE, M. M.; LINO, G.; SUCUPIRA LINS, M. J. O ensino da Ética na Educação Física Escolar. In: 41^o CONFERÊNCIA DA ASSOCIATION FOR MORAL EDUCATION, Santos. Anais do 41^o Conferência da Association for Moral Education, 2015, p. 1-12.

PERINI, T.A.; SUCUPIRA LINS, M. J. O ensino da ética como tema transversal na prática pedagógica da educação física. *Horizontes-Revista de Educação*.v.3, n. 5, 2015.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon, São Paulo(SP): SUMMUS,1994, Le jugement moral chez l'enfant. Paris: PUF, 1973.

QUINTANA CABANAS, J.M. *Pedagogia axiológica: La edicacion ante los valores*. Madrid: Dykinson, 1998.

RITTER, J.; GRUNDER, K. *Historisches Worterbuch der Philosophie*, 7 – P – Q. Schwabe & Co. AG. Verlag. Basel, 1989.

RITTER, J.; GRUNDER, K. *Historisches Worterbuch der Philosophie*, 10 – P – Q. Schwabe & Co. AG. Verlag. Basel, 1998.

SUCUPIRA LINS, M. J. Método de pesquisa-ação com maior comprometimento. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos. v.07, n.13, p. 53-74, jan-jun, 2015 a.

_____ Avaliação de aprendizagem de ética no ensino fundamental. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro. v.23, n. 88, p. 763-179, jul./set. 2015 b.

_____ Natureza da Educação e Filosofia da Educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 39, p. 31-39, jan./jun. 2013.

_____ Educação Integral e o Desenvolvimento da Pessoa Humana. In MALHEIRO, João. *Escola com Corpo e Alma*. 127-134. Ed. CRV Curitiba 2014.

_____ O professor e a questão da autoridade. *Revista Contacto Humanidades*. v 3, n.34, p. 75-78, Rio de Janeiro 1980.

SUCUPIRA LINS, M. J; SOUZA, C.C.; MONTES, M. A.; PERINI, T.A. Educação Moral e Personalidade: Exercitando as virtudes na infância. In: II Seminário Internacional de Estudos Éticos e Retóricos em Educação, 2, Rio de Janeiro. Educação Moral e Personalidade: exercitando as virtudes na Infância. Anais do II SIERE, Rio de Janeiro, 2015, p. 64-76.

NOTAS:

ⁱ *Polis* (πόλις) - plural: poleis (πόλεις) –desde o século VI ou V a. C. a polis é uma comunidade de responsáveis coletivos com decisão conjunta.(RITTER & GRUNDER, 1989, p.1032).

ⁱⁱ *Teleológico* – “o que concerne ou constitui uma relação de finalidade”. (LALANDE, 1947, p.1085). LALANDE, A. *Vocabulaire de la Philosophie* – PUF Paris 1947. “Teleologia, teleológico: do grego telos Fim, Objetivo, Sentido, e logos Ensino.” (p.971). “Embora somente em 1728 o conceito tenha sido empregado por Wolff, este tem uma longa história.” “Aristóteles usou o termo Telos.” “Somente com Kant o termo atingiu o status epistemológico. “Por meio dos discípulos e críticos de Kant, o termo teleológico se tornou popular e até inflacionário.” (p.971).(RITTER Joachim & Karlfried GRUNDER, 1998). *Historisches Worterbuch der Philosophie*, 10 – P – Q. Schwabe & Co. AG. Verlag. Basel, 1998.

Sobre as autoras:

Maria Judith Sucupira da Costa Lins é Doutora em Educação, Professora Associada do pelo programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Talita Adão Perni de Oliveira é Doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

*Recebido em: 04/09/2016
Aceito para publicação em 06/02/2017*