

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CÉLIA MARILDA SMARJASSI

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM ESTUDO A
PARTIR DA CONCEPÇÃO DE ÉTICA EM PAUL
RICOEUR**



ARARAQUARA – S.P.

2014

CÉLIA MARILDA SMARJASSI

A Formação do Professor: um estudo a partir da concepção de ética em Paul Ricoeur

Tese de Doutorado, apresentada ao Departamento de Didática do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

ARARAQUARA – S.P.
2014

Smarjassi, Célia Marilda

A Formação do professor : um estudo a partir da concepção de
ética em Paul Ricoeur / Célia Marilda Smarjassi – 2014

176 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras
(Campus de Araraquara)

Orientador: Edson do Carmo Inforsato

1. Ética. 2. Professores -- Formação. 3. Ricoeur, Paul 1913-2005.
4. Educação. I. Título.

CÉLIA MARILDA SMARJASSI

A Formação do Professor: um estudo a partir da concepção de ética em Paul Ricoeur

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Data da defesa: 19/12/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato
UNESP/Ar

Membro Titular: Prof. Dr. José J. Queiroz
PUC/SP

Membro Titular: Prof. Dr. Walter Ferreira Salles
PUCAMP

Membro Titular: Prof. Dr. Mauro Carlos Romanatto
UNESP/Ar

Membro Titular: Profa. Dra. Elaine Cristina Carraro
UNASP/HT

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus familiares, especialmente meu pai.

A todos que acreditam na força e no trabalho de professor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que me tem feito e por tudo que me fará;

Ao meu companheiro Judá, por acreditar e apoiar o caminho que escolhi;

Ao meu filho José Mário, pela compreensão de seus dias e horas roubados;

Aos meus pais, pela visão e esforço destinados à minha formação;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho por acreditar no meu projeto sem a qual dificilmente teria alcançado essa conquista;

Àqueles que, na impossibilidade de nomear, contribuíram direta ou indiretamente para que esta pesquisa acontecesse;

Ao meu orientador, querido amigo de década Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato pela carinhosa acolhida e credibilidade demonstrada para me orientar.

Ao querido Prof. Dr. José J. Queiroz, pelo incentivo, paciência, amizade, dedicação, respeito e confiança, além das ricas contribuições no exame de qualificação registro minha eterna gratidão e minha homenagem com um texto de Galeano (2000, p. 13):

Um homem do povoado de Neguá, na costa da Colômbia, pôde subir ao alto do céu. Na volta, contou. Disse que havia contemplado, lá de cima, a vida humana. E disse que somos um mar de foguinhos. O mundo é isso, revelou. Um montão de gente. Um mar de foguinhos. Cada pessoa brilha com luz própria entre as demais. Não há dois fogos iguais. Há fogos grandes, fogos pequenos e fogos de todas as cores.

Há pessoas de fogo sereno, que nem percebem o vento, e pessoas de fogo louco, que enchem o ar de faíscas. Alguns fogos, fogos bobos, não iluminam e nem queimam, mas outros [o senhor professor Queiroz] ardem na vida com tanta vontade que não se pode vê-lo sem pestanejar, e quem se aproxima se acende.

RESUMO

A prática docente reclama por essência e vocação uma atuação eminentemente ética, porque ele, o professor, dá a forma humana aos valores, daí a importância da formação ética do professor, porque desse profissional se espera uma postura singular de ser e estar no mundo. Nesta pesquisa buscamos responder à seguinte questão: Quais são os princípios e as orientações do pensamento ético de Paul Ricoeur que propiciariam uma análise adequada do que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena em torno da ética na formação de professores? Metodologicamente esta pesquisa configura-se como bibliográfica e documental, portanto teórica. Em conclusão observamos que as diretrizes oficiais para a formação do professor trazem equívocos quanto ao conceito de ética. Percebemos que as inferências de Ricoeur, acerca do viver ético apontam para um viver pautado por uma conduta em que o sujeito seja guiado por uma autocrítica e autoanálise, e que seja capaz de assumir atitudes de modo consciente e responsável, portanto concluímos que seu pensamento sobre ética pode ser uma valiosa ferramenta para se pensar a formação do professor.

Palavras-chave: Ética. Moral. Formação do Professor. Paul Ricoeur. Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação.

ABSTRACT

THE PREPARATION OF A TEACHER: A STUDY FROM THE ETHICAL CONCEPTION OF PAUL RICOEUR

The teaching practice claims, by essence and vocation, an eminently ethical action, because the teacher gives human form to the values, hence the importance of ethical formation of the teacher, for from this professional is expected a singular posture of being in the world. In this research we are looking to answer the following question: What are the principles and guidelines of the ethical thought of Paul Ricoeur that would provide an adequate analysis of the disposal of the National Curriculum Guidelines for the Graduation Course in Pedagogy, graduation and the National Curriculum Guidelines for the Training of Teachers of Basic Education, in higher education, degree course, full degree around ethics in teacher training? Methodologically this research appears as bibliographic and documentary, therefore theoretical. In conclusion we note that the official guidelines for the training of teacher bring misconception about the ethics conception. We notice that Ricoeur's standing, about ethical living guides to a life marked by a behavior in which the person is guided by a self-criticism and self-analysis, and is able to assume attitudes consciously and responsibly, therefore we conclude that his thoughts about ethics might be a valuable tool to develop the teacher's formation.

Keywords: Ethics. Moral. Preparation of the Teacher. Paul Ricoeur. National Curriculum Guidelines. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFESSOR NAS FONTES DOCUMENTAIS OFICIAIS	21
1. Ética e Moral	22
2. O Lugar e o Alcance da Ética nos PCNs, nas DCNFPEB, DCNCP	24
3. A Ética Como Objeto de Reflexão na Formação do Professor	36
CAPÍTULO II - O PENSAMENTO ÉTICO E A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE PAUL RICOEUR	47
1. Perfil da Identidade Intelectual de Paul Ricoeur	48
1.1. Percurso existencial	49
1.1.1. O menino	49
1.1.2. O homem	50
1.1.3. O homem de ação	52
1.2. Aspectos gerais de seu pensamento	53
1.2.1. Algumas fontes do pensamento de Ricoeur	57
1.3. Percurso teórico: a produção intelectual de Paul Ricoeur	62
1.3.1. Mal	63
1.3.2. Ética	65
1.3.3. Alteridade	66
1.3.4. Conflito de Interpretações	67
2. Do diálogo à formulação de uma teoria: a hermenêutica de Paul Ricoeur em construção	69
2.1. A hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur	72
2.2. O enxerto hermenêutico na fenomenologia	73
2.3. A hermenêutica da distanciação	76
2.4. O polo do texto da escritura	76
2.4.1. A realização da linguagem como discurso	76
2.4.2. O discurso como obra	77
2.4.3. Relação da fala com a escrita	78
2.4.4. O mundo do texto	79

2.4.5. Polo da interpretação escrita-m o arco hermenêutico	80
2.4.5.1. Compreender-se perante a obra	80
2.4.5.2. A contribuição particular do fenômeno da distanciação: texto como entidade dinâmica e a interpretação como arco hermenêutico	82
CAPÍTULO III- A PEQUENA ÉTICA DE PAUL RICOEUR E OS PRÍNCÍPIOS DA ALTERIDADE	86
1. A Hermenêutica do <i>Si</i>	87
2. O <i>si</i> e a visada ética	93
2.1. Visar à vida boa	95
2.2. O <i>si</i> e a solicitude com e para o outro	97
2.3. O <i>si</i> e as instituições justas	100
3. O <i>si</i> e a norma moral	104
3.1. A perspectiva da vida boa e a obrigação	105
3.2. A solicitude e a norma	109
3.3. Do <i>si</i> aos princípios de justiça	113
4. A Sabedoria Prática: da crítica à convicção	114
5. Considerações finais a respeito da <i>pequena ética</i>	122
CAPÍTULO IV- A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFESSOR DOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES ÉTICAS CONTIDAS NOS PCNs, NAS DCNFPB E NAS DCNCP EM DIÁLOGO COM AS CONCEPÇÕES ÉTICAS DE PAUL RICOEUR	126
1. Organização preliminar pelos temas	127
2. A presença da dimensão ética na construção positiva de imagem de <i>si</i>	132
3. A presença da justiça/equidade como dimensão da ética na formação docente	140
4. A presença da dimensão ética na prática docente: a busca pela sabedoria prática	148
CONCLUSÃO	163
REFERÊNCIAS	169

INTRODUÇÃO

Figura 1 - O retrato de Dora Maar (Pablo Picasso – 1937)



Fonte: Disponível em: <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/img/obras/3595_original.jpg>. Acesso em: 12 fev. 2015.

O motivo que me leva a propor este tema para pesquisa vem de minha trajetória profissional e pessoal. Segundo Gusdorf (1987, p. 1) “dentre as recordações privilegiadas que todo homem conserva de sua própria vida – recordações de família, de amor, de guerra, de caça – as recordações escolares constituem uma categoria particularmente importante”. Quase todos nós lembramos nossa primeira professora, do primeiro dia de aula, do primeiro caderno. “Cada um de nós preserva imagens inesquecíveis do início da vida escolar e da lenta odisséia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso pensamento e, em grande parte, a formação de nossa personalidade” (GUSDORF, 1987, p. 1).

Muitos conteúdos não mais lembramos, ou, ao contrário, às vezes, ainda sonhamos (quase pesadelo) fazendo provas daquelas disciplinas que tínhamos mais dificuldade.

“Também sobrevivem em nós, aureoladas pela gratidão de uma memória reconhecida, as feições de mestres e professores” (GUSDORF, 1987, p. 1). Porém, na memória também ficam guardadas palavras, sorrisos, elogios, injustiças, deselegância, imparcialidade que nos marcaram, muitas vezes, como “profecias do que mais tarde viria a suceder coisas de que a vida depois nos traria a confirmação ou que, pelo contrário, viria a desmentir totalmente...” (GUSDORF, 1987, p. 1).

Talvez, em minha memória as lembranças positivas e negativas tenham se aliado para motivar o desejo de firmar um compromisso com o magistério tanto como profissional quanto como pesquisadora da área. Desde criança já demonstrava inclinação afetiva para o magistério. Como trabalho de conclusão (monografia) do primeiro curso de Especialização procurei compreender mais sobre a formação do professor. No Mestrado continuei minha busca por conhecer mais para melhor compreender os meandros da prática docente. Nesse momento, quando cursava o Mestrado investigava como o professor do ensino superior organiza e transmite os conhecimentos aos professores em formação, oportunidade em que pude conhecer e me aprofundar no estudo da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.

O empenho não parou. Neste trabalho pesquisei sobre a importância da formação ética do professor, porque desse profissional se espera uma postura singular de ser e estar no mundo. Entendo que a prática docente reclama por essência e vocação uma atuação eminentemente ética, porque ele, o professor, dá a forma humana aos valores. Para proceder nossa reflexão sobre a dimensão ética na formação docente, inicialmente farei uma leitura crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena examinando, nesses documentos, orientações referentes à dimensão ética que serão reunidas em temas de análise. Também integra nosso objeto um viés particularmente importante de releitura desses temas relacionados à formação ética do professor que serão analisadas a partir do pensamento ético de Paul Ricoeur.

A opção pelo referencial teórico a ser adotado nessa pesquisa resulta do reconhecimento à obra de Ricoeur, após oito anos de estudo, sendo quatro deles dedicados aos estudos de doutoramento em Ciências da Religião pela PUC/SP, momento em que me adentrei na reflexão da filosofia de Paul Ricoeur e do seu pensamento ético. Daí o interesse em continuar estudando esse autor. Atrelado a isso, percebo na obra de Ricoeur, sua tentativa de fazer valer a palavra contra a violência, por ressaltar o poder da argumentação e do

confronto racional. Para mim, Ricoeur mostra-se como alguém que soube vivenciar de forma coerente a postura de filósofo guiado pela disciplina intelectual ao conciliar a crítica e a convicção conforme fica patente em seu percurso teórico e existencial.

É certo que sua literatura não se volta para uma proposta educativa; no entanto, ao entrar em contato com sua obra como um todo, sobretudo a reflexão ética parece ficar implícito o apelo latente a desenvolver um trabalho de investigação na área educacional. Buscarei, pois, corresponder a este apelo. Do objeto assim delimitado, em nossa jornada de investigação, a partir de leituras efetuadas na revisão bibliográfica, buscaremos responder, segundo a leitura de Ricoeur:

Quais são os princípios e as orientações do pensamento ético de Paul Ricoeur que propiciariam uma análise adequada do que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena em torno da ética na formação de professores?

A partir dessa problemática objetivamos realizar um estudo dos princípios éticos consignados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena em diálogo com as concepções éticas de Paul Ricoeur. Esse objetivo impulsionará a escrita do primeiro capítulo dessa tese. Não obstante, para continuar nessa proposta faremos um estudo sobre os fundamentos e princípios da ética em Paul Ricoeur. Momento em que apresentaremos o perfil intelectual e existencial do autor, sua hermenêutica filosófica, pois dela extrairemos os princípios para análise dos temas a serem refletidas no último capítulo. Ainda, dedicaremos mais um capítulo para discorreremos especificamente sobre o pensamento ético de Paul Ricoeur. Correspondente ao objetivo de mostrar a contribuição da ética ricoeuriana mediante uma busca de aproximação e diálogo entre a Ética consignada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena com os princípios éticos de Paul Ricoeur buscando diálogos e complementações possíveis com vistas à formação do professor dos primeiros anos da Ed. Básica dedicamos a escrita do último capítulo desse trabalho.

Ética e formação docente, embora dificilmente associados, são dois temas que sempre promovem discussões. Quanto à formação do professor, segundo Nóvoa:

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações. (NÓVOA, 1995, p. 9).

A formação do professor tem marcado presença no debate educacional, contudo, desde sempre esbarrando em desafios. Por isso, a defesa pela melhor qualificação seja dos futuros profissionais, seja dos já em serviço parece estar condicionada à implantação de uma política educacional que dedique à educação a real importância que lhe é necessária no conjunto das forças que interferem no desenvolvimento nacional (BRZEZINSKI, 1987). Ampliando nossa linha de raciocínio reolocamos o domínio da ética na formação docente, pois esse trabalho, por sua natureza, comporta importantes princípios como justiça, liberdade, equidade, responsabilidade, solidariedade, etc.

Se a formação do professor é um assunto clássico das reflexões científicas a ética também constitui tema de grande relevância na atualidade o que nos remete ao tema gerador desta reflexão: A formação ética do professor de Educação Básica.

Acreditamos que é preciso repensar a formação docente nesse momento em que o homem parece ter perdido seus parâmetros éticos a ponto de deixar a humanidade em situação de risco, sobretudo porque a humanidade encontra-se fragmentada, desorientada, desestabilizada e isso não é tarefa fácil (GOERGEN, 2005).

Ainda, segundo o mesmo autor as exigências reclamadas pela educação ora puxam para um lado, ou seja, para que o aluno se dê bem no sistema capitalista, ora para que esse mesmo ser humano conviva em harmonia com seu próximo, seu concorrente em potencial.

Tudo isso se converte em motivação para se ter um novo olhar para a formação docente, um olhar que privilegie a ética como importante e inadiável aspecto que promova o reencontro do humano consigo mesmo viabilizando um novo ritmo à sociedade começando pela formação humana e ética do professor. Assim, tendo em vista que a docência é uma função ética por excelência é premente refletir sobre essa dimensão na formação do professor, seja inicial ou em serviço, em nossa investigação privilegiaremos a formação inicial.

Postulamos então, que o desenvolvimento da humanidade exige uma educação em que a ética seja sua parte vital, e que assuma os fins éticos como prioridade nos projetos pedagógicos. Assim, torna-se premente pensar a educação como prática intencionalizada, como tarefa mediadora do processo de humanização. Conforme alega Severino (2005, p. 152) “[...] é à humanidade que cada um tem que prestar contas”. Continua o autor: “a mais radical

exigência ética que se faz manifesta, nesse quadrante de nossa história, para todos os sujeitos envolvidos na e pela educação, é, sem alguma dúvida, o compromisso de aplicação do conhecimento na construção da cidadania”. Nessa mesma direção, Seiya (2011, p. 6) pondera que “[...] educar é uma tarefa prospectiva e quem educa assume responsabilidade que o futuro questionará”.

No entanto, uma ligeira olhada para a evolução da legislação educacional sobre formação de professores no Brasil a partir da década de 1990 mostra a questão da formação docente cada vez mais se complexificando, voltando-se inteiramente para a preparação de profissionais para atender a uma concepção produtivista onde os professores são meros transmissores de informação para os novos adentrarem ao mercado de trabalho, “distanciando-se do seu significado mais amplo da humanização, de formação para a cidadania” (ENS, GISI, 2011, p.31 apud SCHEIBE, 2002, p. 53). . Por isso, segundo Seiya (2011, p. 6):

Ainda que uma parte significativa das competências requeridas aos professores para o desempenho profissional seja de natureza técnica, a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a afirmação do direito de cada um ser apoiado no seu modo individual de aprender exigem do professor o exercício de outro tipo de competências, de flexibilidade e de atenção aos outros, que são do domínio da sensibilidade e da ética. É, portanto consensual que a identidade profissional dos professores comporta dimensões éticas.

No entanto, contrário ao desprezo revelado para o aspecto humano, portanto para o domínio da ética somos instigados a resgatar as palavras de Morin alertando para a necessidade de que “os educadores se auto-eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige” e, está evidente que o mundo atual reclama humanidade perdida. Desse modo, cabe a cada um “fazer um questionamento interior” (MORIN, 2002, p. 21). Na mesma linha de raciocínio, Imbernon (2002, p. 39) assevera que é preciso pensar para aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. Essa reflexão extrapola o aspecto individual e deve contemplar “todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (IMBERNON, 2002, p. 40). Segundo Coelho:

Cabe à universidade, locus da formação do professor, preocupar-se com a formação humana, em especial dos professores que pensem a realidade e a recriem. No entanto, em geral ‘a maioria das instituições não vai além da

preparação de especialistas, de técnicos, de peritos capazes de operar o mundo e a sociedade, de fazê-lo funcionar (COELHO, 2006, p. 46).

Em consonância com as reflexões acima, somos instigados a repensar o caminho que fundamenta a educação e a profissão docente contribuindo para que não desapareça “[...] a marca essencial da docência: a formação” (CHAUÍ, 1999, p. 221). Ainda, segundo Gatti (2006, p. 5) fica patente que “a instituição formadora dos professores é problemática e responsável pelo problema, pois lhes falta uma concepção de ética social, de responsabilidade social”, além disso, deve assumir “a ética da solidariedade como horizonte” (BRZEZINSKI, 2008, p. 65).

Conforme o exposto justifica-se nossa preocupação com a recuperação da filosofia em seu campo da ética no sentido de resgatar o debate, a reflexão que não se conforma, mas que se interroga sobre a realidade que a circunda. Afinal interrogar, refletir, problematizar parece ser o papel da universidade como agência formadora por natureza e essência. Com isso vai-se aclarando a relevância de refletir sobre o alcance da ética na formação do professor no sentido de iluminar, sinalizar princípios e rumos para uma educação solidária.

O conhecimento preliminar, como ponto de partida para esta pesquisa, advém de algumas leituras sobre o problema da formação do professor e sobre a ética, assim como sobre a filosofia hermenêutica de Paul Ricoeur. Sobre a formação do professor buscamos estudos que tratam de refletir sobre a relação entre ética e formação de professores presentes nos documentos oficiais da educação, como as Diretrizes Nacionais para a Formação do Professor de Educação Básica, as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia e o volume 8 (oito) dos Parâmetros Curriculares Nacionais que versam sobre a Ética. Nas reflexões sobre as orientações vigentes buscaremos detectar como o tema da ética é abordado. Além disso, buscaremos identificar as repercussões dessas propostas de formação docente mediante algumas leituras críticas como as de Lombardi (2005), Severino (2005), Cunha (1996), Silva (2010). Finalmente, a reflexão sobre a importância do papel da ética na formação do professor buscamos em Goergen (2005), Severino (2005), Sanfelice (2005), Guzzo (2011), Fernandez (2011), etc. como respaldo teórico para esta etapa do trabalho.

Sobre a Filosofia de Paul Ricoeur, são muitos os escritos que o pensador tributou a diferentes temáticas, consagrando-se autor de uma obra lida no mundo inteiro, composta por mais de quarenta livros, de algumas centenas de artigos e de dezenas de milhares de páginas. É-nos de certo modo possível afirmar que a questão do mal ao lado da ética e da temporalidade configura-se como temas centrais e determinantes na seara filosófica de

Ricoeur. No entanto, *O si mesmo como um outro* (RICOEUR, 1991), especialmente o sétimo, oitavo e nono capítulos que tratam exclusivamente do desenvolvimento de sua “pequena ética” será a obra principal que fundamentará nossa pesquisa, além de outras obras do autor que complementam e ampliam seu pensamento em torno do tema da ética.

Sobre o pensamento filosófico de Ricoeur e sua aplicação à educação, encontramos em Tavares (2003) uma importante reflexão abordando o fenômeno educativo entre a ideologia e a utopia no artigo “O pensamento de Paul Ricoeur: fundamentos para uma educação emancipatória” o comentador português põe em evidência um dos aspectos fundamentais do pensamento de Ricoeur, a saber, a ideologia e a utopia.

Tavares (2003, p. 1) ressalta que “a questão do pensamento educativo não representa um tema nuclear no pensamento de Paul Ricoeur”. Podemos contar apenas com algumas reflexões sobre o ensino universitário no período da crise acadêmica de 1968 quando da sua passagem pela Universidade de Nanterre como reitor. Fora isso, não encontra uma reflexão sistemática do filósofo atribuída ao ensino e a educação. Entretanto, para o comentador da filosofia ricoeuriana,

[...] a formação para a cidadania plena e para a emancipação exige a assunção de novos pressupostos teóricos, quer a nível sociológico e axiológico, quer a nível epistemológico, pressupostos que, não podendo desligar-se de contextos ideológicos, supõem, todavia, novos olhares que possam reconstruir universos de sentido inovadores no âmbito educativo (TAVARES, 2003, p. 2).

Sobretudo, no que tange à ética, a reflexão do filósofo francês pode constituir em fecundas bases para “análises inovadoras e reflexões e linhas de orientação do sistema educativo e da educação” (TAVARES, 2003, p. 3). Em outra reflexão sobre Ricoeur, o mesmo autor aborda o pensamento do filósofo como “Um projeto de esperança intempestiva e uma Pedagogia da não-violência.” (TAVARES, 2005).

Em uma leitura semelhante, a pesquisadora da Universidade do Porto, Maria Antonia Jardim, também faz uma leitura pedagógica de Paul Ricoeur. Nas palavras da autora, Paul Ricoeur será o filósofo “cujas dialéticas serão utilizadas como coordenadas orientadoras para permitirem perceber o processo interpretativo no contexto da educação ética” (JARDIM, 1998, p. 389). Mais adiante, a pesquisadora reafirma sua posição em relação ao pensador com as seguintes palavras:

É um fato que nenhuma das obras de Ricoeur corresponde ou trata especificamente projeto educativo; no entanto, parece-nos que ao conhecer a obra no seu conjunto, esse projeto se encontra aí implícito, pedindo para ser desvendado. Tentamos, pois, corresponder a este apelo, procurando encontrar o ponto de apoio de Arquimedes, isto é, os pilares em que pode assentar uma leitura pedagógica do filósofo. Uma leitura que conduza, de fato, a uma educação ética, como previa a Paidéia (JARDIM, 1998, p. 391).

Fica claro que o que o filósofo disse explicitamente ou que sugeriu não pode ser desprezado no contexto das reflexões em educação, sobretudo no tocante à ética, como por exemplo, o conceito de *próximo* que é recorrente na reflexão do autor em diferentes facetas do termo, desdobrando-se e aprofundando-se em novas reflexões como, por exemplo, na obra *Percurso do reconhecimento* (RICOEUR, 2006).

Essas leituras preliminares despertaram-me o interesse em aprofundar meu conhecimento e, em especial, seus aportes para pensar uma Ética relacionada à Educação. Daí o interesse e a proposta de produzir uma pesquisa para investigar as contribuições que este autor possa oferecer para a formação do professor com vistas a uma formação em que a dimensão ética ocupe o devido lugar.

Esta pesquisa será bibliográfica e documental, portanto teórica centrada no procedimento de busca de documentos, bibliográfica, seleção de textos, análise e interpretação e organização dos mesmos no corpo da tese.

Haverá num primeiro momento a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena abordem a o tema da ética na formação do professor.

Mediante uma análise preliminar desses documentos, faremos um levantamento quantitativo antes da análise dos trechos selecionados a fim de verificar como esses textos abordam o tema da ética para então mapear e agrupar elementos convergentes que venham a configurar uma indicação do universo de informações, frequência e relações que os textos trazem que serão posteriormente reunidas em temas.

O levantamento geral das proposições apresentadas pelos textos será agrupado de modo a se chegar a um conjunto restrito que denominaremos temas que, em nossa percepção, serão representativos do universo dos textos analisados.

Esquemáticamente, para o procedimento dessa computação dos dados apresentados nos textos, destacaremos de cada um, os trechos ou palavras em unidade de significado, isto é, em uma formulação mais enxuta. Essa transformação viabilizará a construção de proposições

que revelem a essência, do que para nós é considerado mais importante no trecho analisado. Esse núcleo central constitui os subtemas que serão reunidos. O agrupamento das expressões em temas tem o objetivo de explicitar a compreensão predominante e as menos lembradas dos textos sobre orientações para os cursos que formam professores

Esse procedimento possibilitará uma visão ampla da frequência e abrangência com que o tema da ética é apresentado como domínio de conhecimento relevante na formação do professor. Desse modo, o trabalho de reagrupamento, interpretação e constituição dos temas evidenciarão a compreensão que obtivermos dos textos oficiais mencionados que, posteriormente serão analisadas à luz do pensamento ético de Paul Ricoeur.

Em seguida faremos um movimento expositivo-reflexivo do pensamento ético de Paul Ricoeur, para depois, num movimento interpretativo ou hermenêutico, mostrar a contribuição da ética ricoeuriana mediante uma busca de aproximação e diálogo entre a Ética consignada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o. Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena com os princípios éticos de Paul Ricoeur buscando diálogos e complementações possíveis com vistas à formação do professor dos primeiros anos da Ed. Básica em especial, no que tange ao agir solidário e sua aplicabilidade na formação do professor.

As principais fontes a serem utilizadas nesta pesquisa serão: Diretrizes Curriculares Nacionais para o. Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Também recorreremos às obras do autor em estudo, de comentadores, artigos e anais de eventos científicos e as teses de doutorado e dissertações de mestrado que se relacionam com o tema.

O processo de análise e interpretação dos temas seguirá o método hermenêutico proposto pelo mesmo autor.

O primeiro capítulo de nosso trabalho realizará uma análise da abordagem da ética na formação do professor realizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o. Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ainda, nesse capítulo daremos atenção ao tema da ética consignado nos Parâmetros Nacionais, pois o futuro docente também trabalhará com este material. O segundo e terceiro capítulos focarão a apresentação do autor e de seu pensamento ético. O último capítulo evoluirá para um momento interpretativo ou hermenêutico, visando mostrar a

contribuição da ética ricoeuriana para o nosso objeto de estudo. Buscaremos uma possível aproximação e diálogo entre a Ética consignada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, doravante denominadas PCNs. DCNFPEB e DCNCP e os princípios éticos de Paul Ricoeur. Buscaremos diálogos e complementações possíveis tendo em vista a formação do professor dos primeiros anos da Ed. Básica, em especial, no que tange à ética e sua aplicabilidade na formação do professor.

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFESSOR NAS FONTES DOCUMENTAIS OFICIAIS

Figura 2 - The Young Schoolmistress (Jean Baptiste-Simeon Chardin - c. 1736)



Fonte: Disponível em: <<http://www.jean-baptiste-simeon-chardin.org/The-Young-Schoolmistress-c.-1736.html>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

Este capítulo, como o próprio título indica busca realizar uma reflexão em torno da formação ética do professor. Embora existam muitas pesquisas sobre o tema envolvendo a dimensão técnica do ato educativo, nossa ênfase assenta-se em refletir sobre a dimensão ética na formação docente. Esse importante domínio é tratado nas PCNs, DCNFPEB e DCNCP. Antes, porém, faremos uma breve reflexão sobre a distinção entre ética e moral¹.

¹ Esse tema será retomado no capítulo III sob a perspectiva ricoeuriana.

1. Ética e Moral²

Ética é um conceito frequentemente é usado equivocadamente. Por isso que sua definição deve ser caracterizada a partir da tradição filosófica, que é densa, profunda e complexa. Não se pode restringir a ética a um código de normas. Embora haja proximidade entre os termos ética e moral há que evitar o equívoco em tomá-los como sinônimo.

Éthica (do grego *ethike*, de *éthikós*) vem de *ethos* que se refere aos costumes. Segundo Japiassu e Marcondes (2001, p. 93) ética constitui

[...] parte da filosofia prática que tem por objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da moral (finalidade e sentido da vida humana, os fundamentos da obrigação e do dever, natureza do bem e do mal, o valor da consciência moral, etc.), mas fundada num estudo metafísico do conjunto das regras de conduta considerando como universalmente válidas [...] está preocupada em detectar os princípios de uma vida conforme à sabedoria filosófica, em elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las.

Podemos observar a natureza filosófica da reflexão ética, daí por que a ética é uma dimensão de conhecimento próprio da filosofia. Talvez por isso, Aristóteles foi o primeiro a catalogar a ética como uma disciplina filosófica. Nesse sentido, a ética pressupõe o conhecimento prático (*práxis*), portanto pauta-se no saber prático que visa refletir e orientar sobre como praticar ações equilibradas visando o bem viver. Desse modo, cuida em não prescrever normas, mas refletir, investigar qual a melhor maneira de agir ou não. “Ao investigar os fundamentos racionais do agir, a ética se define como filosofia da moral, quer dizer, a reflexão que versa sobre os códigos culturais, legitimando-os ou questionando sua validade” (CANDIOTTO, 2010, p. 14).

Portanto, a ética “é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano” (VÁZQUEZ, 2011, p. 23). Como ciência ligada ao comportamento humano a ética é dinâmica, pois “nasce e se desenvolve em diferentes épocas e sociedades como respostas aos problemas básicos apresentados pelas relações entre os homens, e, em particular, pelo seu comportamento moral efetivo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 267). Em suma, a ética resulta de uma

² Estamos cientes da estranheza que o diálogo estabelecido entre os comentadores, Marcondes, Vasquez (marxista) Severino, La Taille e outros que coadjuvam nas definições sobre ética podem causar. Entretanto, embora sejam autores de tendências teóricas diferentes, ressaltamos que, ao citá-los de maneira “uníssona” não os estamos nivelando pela superfície. Apenas, ao referenciarem sobre o assunto tratado, especificamente nesse momento da nossa reflexão, não encontramos posicionamentos antagônicos que necessitem recorrer às raízes ideológicas das posições que eles manifestam.

reflexão sobre fatos oriundos da moral como sistema de ajuste e normatização das relações de comportamento dos homens.

A moral (do latim *mos - moris*) tem sua raiz nesta palavra que significa costume. Designando valores, de caráter normativo ou prescritivo que guiam a ação, a conduta (comportamento humano). Segundo Severino (2011, p. 136),

[...] na esfera da subjetividade, a vivência moral é uma experiência comum a todos nós [...] todos os homens dispõem de uma sensibilidade moral [...] Os usos, os costumes, as práticas, os comportamentos, as atitudes que carregam consigo essas características e que configuram o agir dos homens nas mais diferentes culturas e sociedades constituem a moral.

Assim, as diferentes culturas permeadas por seus valores vão, em momentos históricos, construindo seus códigos morais de ação que são automaticamente impostos aos seus membros de modo a exigir um tipo de comportamento alinhado a essas regras; daí o aspecto imperativo e prescritivo da norma moral, muitas vezes contrariando a vontade pessoal. Desse modo, há ocorrência de conflitos que atingem a consciência moral do indivíduo em relação a alguns valores que lhe são mui caros. Portanto, moral refere-se aos costumes, valores e normas de conduta próprias de uma sociedade ou cultura. Daí a íntima relação entre conceitos morais e o contexto humano, social historicamente sujeito a mudanças e a sucessão de estruturas sociais, por conseguinte, da vida moral. Em poucas palavras, “assim como umas sociedades sucedem às outras, também as morais concretas, efetivas, se sucedem e substituem umas às outras” (VASQUEZ, 2011, p. 37).

Para ampliar nossa compreensão no que se refere à distinção entre ética e moral trazemos a contribuição de La Taille (2006, p. 7) para quem a diferença repousa sobre perguntas existenciais. Para saber o que é moral a reflexão existencial recai sobre a questão “como devo agir?”. Tal pergunta aponta para os deveres com relação aos princípios de dignidade, justiça, solidariedade, etc., contudo, sempre atrelada ao sentimento de obrigatoriedade que é reflexo da moralidade humana.

Todavia, algumas pessoas não precisam sentir-se cobradas pelo meio social para realizarem ações valorosas, mas fazem de modo espontâneo e desinteressado. La Taille (2006, p. 31) cita alguns exemplos:

Penso em Gandhi em sua luta pela liberdade, em Martin Luther King em sua luta pela justiça, nos resistentes franceses que arriscavam suas vidas (e a se verem submetidos às piores torturas) para ajudar judeus a escapar dos campos de concentração nazistas, nos médicos que abandonam seu conforto

civilizado para, em lugares inóspitos e perigosos, ajudar necessitados em várias regiões do mundo.

No entanto, é necessário ressaltar que certas decisões exigem escolhas de cunho axiológico, conseqüentemente, requer uma profunda reflexão sobre motivos e critérios para se agir desta ou daquela forma, pois nem sempre, nem os mais sábios e experientes sabem como agir diante de situações inusitadas.

Se para a moral a pergunta recai sobre o dever, para a ética a questão é mais profunda, pois implica refletir sobre “que vida eu quero viver?”. Fundamentada numa perspectiva aristotélica, o plano ético assenta-se na vida boa, na busca da felicidade, por isso revestida de subjetividade, daí seu explícito caráter existencial que sempre remete a opção, a escolha.

Fica patente que ética e moral estão atreladas. Ética pressupõe um projeto de vida imbuído de uma dimensão moral, em que, naturalmente, os sentimentos de respeito, reconhecimento do outro, solidariedade e justiça estejam presentes.

2. O Lugar e o Alcance da Ética nos PCNs, e nas DCNFPEB, DCNCP

A ética sempre representou lugar de destaque nos primeiros profissionais da educação. Protágoras já indagava sobre a natureza da educação que conduziria à virtude. Desde a Paidéia grega é notável a preocupação presente na educação quanto à associação da ética e da política como ingredientes imprescindíveis à educação. Em Platão, ética e educação seguem perfeitamente alinhadas. Aristóteles defende a tese de que a formação ética resulta da prática, e discorda de seu mestre Platão para quem apenas o conhecimento teórico bastaria para se alcançar a formação ética.

No Livro X de *Ética A Nicômaco*, Aristóteles (2010) aponta para o fato de que o homem pode perfeitamente conhecer o que é certo, o bem, e escolher praticar o mal. Daí porque, para o estagirita, a virtude (*areté*) não se adquire apenas mediante teoria. Ela é alcançada através do hábito, ela está relacionada à experiência, explicando assim a dependência do hábito para se criar, desenvolver e fortalecer a virtude. Para o filósofo, a finalidade última não se concentra no conhecimento das regras em geral, mas na sua perfeita aplicação. Nesse sentido, não basta saber o que é a virtude, é imprescindível dedicar-se a possuí-la e praticá-la integralmente.

Nesse contexto fica patente que para Aristóteles, educação e política estão atreladas, e o fim de ambas consiste em buscar o aperfeiçoamento dos cidadãos, afinal, em uma sociedade democrática, conforme Aristóteles, todos participam do governo.

Feito o preâmbulo, passaremos a desenvolver, como anunciado no início desta seção, nossa reflexão sobre como os textos oficiais abordam a temática da ética. Iniciemos então por saber o que são os PCNs, como a ética é abordada nesses documentos?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (BRASIL, 1997, p. 36).

Ao buscar, na literatura, comentadores sobre como a ética é abordada nos documentos oficiais da educação, deparamos com algumas críticas contundentes, sobretudo no que tange à confusão conceitual sobre ética e moral presente na produção de documentos oficiais. Para alguns críticos, os PCNs ao versarem sobre ética como um dos temas transversais, na realidade, apresentam equívocos, pois parece se tratar de moral, não de ética. Vejamos o que diz La Taille (2006, p. 66):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam um documento (um dos chamados ‘transversais’) intitulado Ética. Seu conteúdo pode associar-se a uma definição de ética, pois traduz uma posição pedagógica que preza o desenvolvimento da autonomia Moral, porque é disso que se trata (a questão dos deveres é central). A escolha do título ‘Ética’ deveu-se essencialmente ao perigo, político que havia em ‘requestrar’ os termos de uma proposta anterior bem conhecida de todos. Enquanto consultor da elaboração dos PCNs cheguei a propor que o documento tivesse no título a referência à moral, mas fui voto vencido.

Na mesma linha de pensamento, Valle também é contundente em seu questionamento quanto ao modo como a ética é abordada nesse documento e assevera:

A questão da formação ética apresenta, nos termos atuais, se não como uma aporia – tal como pretendia a tradição filosófica moderna –, ao menos como

um verdadeiro enigma. E creio ser exatamente esse o sentido com que muitos professores acolhem, atualmente, a injunção legal disposta nos parâmetros curriculares. Desconectada a triste passividade com que o ambiente escolar se resigna a amortecer os jogos de palavras oficiais, adotando rapidamente os jargões que legitimarão a manutenção das velhas práticas, perplexidade e desânimo parecem ser as reações possíveis para aqueles que se vêem, de fato, concreta e cotidianamente, confrontados ao paroxismo das exigências educativas da escola pública em nossa violenta realidade (VALLE, 2001, p. 177).

As primeiras evidências que emergem dessa busca sobre a compreensão de como o tema da ética abordado pelos documentos oficiais, nesse momento da reflexão os PCNs, denotam uma ferida incompatível com a sociedade democrática: a autonomia do professor reduzida “a jargões e palavras da moda, de afirmações nem sempre coerentes entre si [...] harmoniosamente dispostas de modo a lembrar de que o professor ‘deve’ se mostrar à altura de determinações que não ajudou a construir, mas que deverá aplicar” (VALLE, 2001, p. 177).

Sobre isso, a exclusão dos professores na participação de elaboração dos PCNs, Cunha (1996) também tece crítica ao modo como o documento foi construído. Para esse autor, é preciso registrar o fato de ignorar as ricas experiências dos docentes brasileiros além da prioridade atribuída à instituição privada na pessoa do consultor espanhol Cesar Coll deixando de lado nossas instituições públicas. Lombardi (2005, p. 20-21) também ressalta, a partir das observações de Cunha, o questionamento quanto ao estabelecimento de um “sistema de avaliação para orientar uma ‘progressiva implantação do modelo mercadológico, no qual [...] a publicação dos rendimentos dos alunos por escola’ foi um mecanismo adotado para orientações dos ‘consumidores’ da mercadoria educacional”.

Lombardi (2005, p. 21) corrobora a compreensão de Cunha quanto à intenção dos PCNs de direcionamento das ações educativas ao indicar basicamente todo o currículo por meio de orientações minuciosas quanto “a abordagem e distribuição dos conteúdos ao longo das oito séries do ensino fundamental”. Na percepção de Cunha (1996, p. 65) “desde a ‘primeira leitura’ já era transparente que este elemento curricular – Convívio Social e Ética – pretendia disputar o espaço até então ocupado pelo Ensino Religioso e pela Educação Moral e Cívica”. Valle (2001) também compartilha a desconfiança de que o tema da ética vem assumir uma nova roupagem do Ensino Religioso e da Educação Moral e Cívica embora reconheçam e apóiam a necessidade e tentativa de se formular uma moral laica para o ensino público.

Entre as inúmeras lacunas que envolvem o tema da ética como transversal comungamos com Lombardi (2005, p. 23, grifo do autor) a seguinte tese:

Tratar sobre ética é adentrar num tema que pressupõe um mínimo de erudição, um mínimo de conhecimento que possibilite um passeio histórico pela filosofia. Tratar de um tema dessa envergadura sem essa precondição é abrir possibilidade para que a reflexão se realize exclusivamente no campo do *senso comum*.

Nesse sentido, a reflexão não se enriquece, pois paira na *doxa* (opinião), nos achismos. Desconsiderarmos que essa área da filosofia é antiga, cujos “debates filosóficos se arrastam a milênios e nada mais fazem do que simplesmente inculcar preceitos morais e de conduta” (LOMBARDI, 2005, p. 23).

Assim, o tema da ética como tema transversal, resulta de uma exigência legal para se inserir não uma reflexão genuína, mas talvez questões morais visando ao exercício da cidadania, senão vejamos: “[...] a moralidade humana deve ser enfocada no contexto histórico e social [...] o currículo escolar sobre a ética pede uma reflexão sobre a sociedade contemporânea na qual está inserida a escola; no caso, o Brasil do século XX” (BRASIL, 2000, p. 70 apud LOMBARDI, 2005, p. 30).

Na visão de Lombardi (2005, p. 30) “a ênfase legal na própria Constituição e na questão política do exercício da cidadania é desveladora da visão que se tem de ética: o conceito é tomado como sinônimo da própria moral”. Vejamos trechos da Constituição que o autor separa para mostrar como a Carta Magna aborda a formação moral do cidadão:

I) Construir uma sociedade livre, justa e solidária; III) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminações. [...] No título II, art. 5º, mais itens esclarecem as bases morais escolhidas pela sociedade brasileira: I) homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações; [...] III) ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; [...] VI) é inviolável a liberdade de consciência e de crença [...]; X) são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas [...] (BRASIL, 2000, p. 71 apud LOMBARDI, 2005, p. 31).

Uma busca pela história da educação é possível perceber claramente a preocupação com a ênfase na formação moral dos alunos explicitada nos documentos oficiais. Lombardi destaca que tal objetivo está presente desde 1826 com o primeiro projeto de ensino público apresentado à Câmara dos Deputados; em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário falava em ‘formação da personalidade integral dos adolescentes’ e em acentuação e elevação da ‘formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanística’ do aluno.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional colocava entre suas normas a formação moral e cívica do aluno; 1971, pela Lei 5.692/72, finalmente cria-se a Educação Moral e Cívica como área da educação no país, note-se, sempre sinalizando para o moralismo. Diante de tal retrospectiva podemos perceber uma constante preocupação com a formação moral do aluno, embora, por ser genuinamente primária era responsabilidade da família, mas passa a fazer parte das preocupações da educação secundária, isto é, da escola sem que os professores sejam devidamente preparados para assumirem mais essa atribuição.

Enfim, como última versão sobre a questão da moral na formação do aluno é elencado nos PCNs alguns objetivos gerais de ética a serem desenvolvidos no ensino fundamental de modo que os alunos sejam capazes de:

Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
Adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
Construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação (BRASIL, 1997, p. 97).

Como vimos as metas a serem alcançadas mediante o tema transversal Ética sinalizam os grandes eixos subjacentes a importantes conceitos, atitude e valores traduzidos como respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. E isso é bom. Contudo, reafirmamos que a “melhor forma de abordá-lo é recolocando-o no âmbito do campo do conhecimento em que historicamente tem sido tratado: o da *filosofia*” (LOMBARDI, 2005, p. 38, grifo do autor), pois a ética está longe de restringir-se a um código de normas, afinal ética e moral não são as mesmas coisas.

Para acirrar a discussão é imprescindível indagar como os PCNs abordam a questão da orientação para a formação dos professores, afinal aos professores é atribuída a tarefa de responder pelo “processo formativo dos jovens e, em consequência, por propiciar as

condições necessárias ao desenvolvimento da sociedade, favorecendo a coesão social num mundo marcado pela globalização” (LOMBARDI, 2005, p. 49).

Em nossa compreensão, parece haver uma forte inclinação para a adoção de uma disfarçada concepção tecnicista para orientar a formação dos docentes haja vista a indicação do “modelo de competências” que valoriza as técnicas e instrumentos educacionais em detrimento da discussão dos conteúdos que deveriam ser socializados. Tais competências são reduzidas a “competências referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (FREITAS, 2002, p. 156). Conforme postula Sangalli (2005, p. 194):

[...] é evidente que a alternativa da transversalidade pressupõe professores capacitados e com atitudes próprias de quem sabe refletir e discutir filosoficamente. Sem essas qualidades, não há transversalidade ou, na melhor das hipóteses, um tipo de transversalidade vazia [...] Pode-se afirmar que, no mínimo, o discurso da transversalidade aparece com colorações demagógicas [...] Tais conteúdos temáticos – apregoados como centro da transversalidade não passarão de mera informação que, certamente, tem valor primário em problemas como sexualidade e violência, mas não ultrapassam a mera exemplificação empírica e alguns cuidados de ordem prático-pessoal sem avançar em direção a uma reflexão ética fundamentada.

Desse modo, fica patente, que a presença do tema da ética como tema transversal nos PCNs, gera novas necessidades práticas ao magistério, conseqüentemente, gera novas necessidades formativas para a docência. Daí, nossa preocupação com a formação do professor para poder assumir mais essa demanda no seu dia-a-dia.

Em nosso próximo passo buscaremos localizar nas propostas de formação de professores a presença de desdobramentos que contemple esse tipo de necessidade docente. Ainda, como a ética é abordada nos PCNs., DCNFPEB e DCNCP?

Em leitura dos documentos acima citados observamos que, tal como os PCNs, elas (as DCNFPEB) defendem que a educação deve contemplar princípios e valores da sociedade democrática ao ser desenvolvida na universidade, pois representa o contexto privilegiado, por excelência, para se desenvolver tais valores. Ressaltam que as muitas, e às vezes inusitadas mudanças e transformações que assolam a sociedade e que rebatem na escola reclamam, por isso, diferentes e complexas necessidades formativas. Então, o que nos dizem as DCNFPEB em relação à formação do professor, sobretudo no tocante a ética?

Considerando as significativas transformações que permeiam a sociedade, a exigência de certas adequações educacionais é mais que normal. Dentre tais adequações as constantes transformações da sociedade necessariamente exigem a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental dilatando para nove anos, recentemente o mesmo ocorre com a Educação

infantil. Aliado a isso, propõe diretrizes para a educação nacional voltada para debates nacionais e internacionais sobre a educação. Segundo consta no documento, a ampliação do ensino está em sintonia com a realidade democrática do país além de contemplar mudanças importantes nos aspectos produtivo, tecnológico e cultural.

Ressalta ainda a característica atribuída ao conhecimento revelado como um meio de produção, o que implica a assumir uma nova apresentação em razão da acelerada “invasão” das tecnologias da informação e da comunicação que, conseqüentemente, exigem diferentes modos de convivência, de organização do trabalho e da vivência da cidadania. Tudo isso exige outro perfil de profissional, qualificado e alinhado à globalização. Daí a urgência de uma educação que minimize alguns prejuízos, portanto, que promova desenvolvimento sustentável, a superação das desigualdades sociais.

Sob a égide de tal proposta curricular ressalta-se a ênfase na formação de professores da educação básica com acentuada valorização da prática em detrimento da teoria. Conforme aponta Lombardi (2005, p. 52) as DCNFPEB estão “em sintonia, da mesma forma que os PCNs, que priorizam a formação de valores para a convivência nessa sociedade”. Em outras palavras, visa a conformar-se a essa sociedade. As DCNFPEB enfatizam que a formação acadêmica dos docentes deve “pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para a atuação como profissionais e como cidadãos” (BRASIL, 2001, p. 41).

Assim, gravita em torno das DCNFPEB uma proposta de total reestruturação do ensino e da formação docente mediante a apresentação de eixos norteadores de reforma do Ensino Superior responsável pela formação do professor que irá atuar na educação Básica. A reforma curricular proposta põe em relevo o desenvolvimento de competências e da pesquisa na formação dos professores tendo por pressuposto a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática. Nesse contexto de reforma as tecnologias da informação e da comunicação tão imprescindíveis na sociedade globalizada compõem os pressupostos delineados para a formação do professor. As Diretrizes ressaltam ainda que o Ensino Superior deva garantir aos futuros professores a seguinte finalidade nobre:

[...] a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido serão o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais (BRASIL, 2001, p. 25).

Novamente notamos a presença de referência à ética de modo vago. Parece que ela foi inserida apenas para se notar que foi lembrada, mas não como aspecto imprescindível a ser minuciosamente desenvolvido na formação do professor. No entanto, como exemplo, vale ressaltar que se as TICs revolucionaram as formas de comunicação, da informação e da produção de conhecimento em rede virtual, giram em torno desse importante instrumento algumas preocupações éticas essenciais a serem consideradas nos cursos de formação de professores. Na compreensão de Silva (2010, p. 90) destaca-se:

A apropriação indevida da produção intelectual alheia, a responsabilidade quanto à veracidade na disseminação e veiculação de uma informação, o que envolve, nesses casos, a identificação da autoria [...] Todos esses mecanismos que facilitam em muito a vida das pessoas precisam ser usados com responsabilidade para que o direito, a dignidade e a integridade dos sujeitos não sejam feridos.

O compromisso dos futuros professores com o zelo de valores que inspirem e promovam a sociedade democrática também sinalizada nos PCNs, agrega em seu bojo o imprescindível e inadiável conhecimento da realidade social, cultural, política e econômica do país e suas relações com a educação, pois é tarefa do professor “reconhecer as características peculiares à escola e aos alunos” (SILVA, 2010, p. 90), pois a ele caberá a responsabilidade de oferecer e zelar pela educação. Nessa direção as DCNS ressaltam a importância da função social do professor quanto à:

[...] discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas. Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos temas transversais – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como a ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras – seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e busquem a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem para participação social (BRASIL, 2001, p. 46).

O conteúdo do documento estende ao futuro professor uma ampla tarefa para a qual não podemos afirmar que realmente estarão preparados, pois nos vem à mente a pergunta de Marx que Morin traz à tona: “Quem educará os educadores?”.

Somado a tudo isso, caberá aos professores a aquisição de atitudes e valores. Mas, e os formadores desses professores foram preparados para o exercício de tal tarefa? Atrelado a

isso, caberá ainda aos formadores a empreitada de desenvolver nos futuros professores “a compreensão da natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, o alcance e a clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos” (BRASIL, 2001, p. 48).

Todavia, conforme observa Silva (2010, p. 91) “há que se constituir a autonomia intelectual e profissional dos docentes como requisitos para a criação de respostas aos problemas educacionais”. A pesquisadora ainda nos desperta para a importante argumentação das DCNFPEB quanto à participação do professor na construção do Projeto Político Pedagógico como abertura de produção dessa autossuficiência.

Entretanto, há que se ressaltar que esta tarefa não se restringe apenas a esse grupo de pessoas, mas estende-se à comunidade em formação acadêmica o dever de empenhar-se com as demandas educacionais conforme prescreve o texto oficial: “Ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva – base da ética profissional” (BRASIL, 2001, p. 53).

Uma lida, ainda que breve, desses documentos oficiais nos incita a desconfiar das intenções enredadas. Recorro novamente à reflexão crítica de Lombardi ao asseverar a existência de uma profunda relação entre a formação docente e a formação continuada para trabalhadores. O processo de qualificação e requalificação é muito similar para que as duas classes de trabalhadores se mantenham nos empregos. A formação ensejada para os professores não os prepara para refletir, por exemplo, sobre a marginalidade social de modo a buscar alternativas para romper tal processo, mas a formação visa a prepará-los para manter-se empregados, tornando-se, portanto, uma questão de mercado (LOMBARDI, 2005).

Nesse sentido, o espírito que orienta as DCNFPEB quanto à formação do professor não parece inclinada a fortalecer a formação intelectual do professor, mas a preparação de um profissional técnico apenas capaz de responder e corresponder aos reclames e exigências produtivas e econômicas da sociedade globalizada. Fala-se em necessidades formativas e éticas, contudo comungamos com Silva (2010, p. 91) a “ausência de um tratamento conceitual ou mesmo pedagógico da ética com a profundidade e ou criticidade que a temática, por sua natureza, implica, bem como a área de destinação de tais orientações”.

Continuando o empenho por orientações ao professor sobre ética o Conselho Nacional de Educação (CNE) mediante a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

A fim de ampliar a investigação em torno do tema da ética como campo de reflexão filosófica na formação do professor buscaremos investigar como ela é tratada nas diretrizes que orientam o curso de Pedagogia responsável por formar os professores destinados ao exercício da Educação Básica.

Recorrendo ao texto oficial notamos a ausência de uma assunção em relação ao tema da ética, pois nas suas breves seis laudas, em que dispõe os quinze artigos, a preocupação com a ética aparece timidamente, sem profundidade.

O Artigo 2º aborda a aplicação das diretrizes ao exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal e em Cursos de outras áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos. O § 1º do referido artigo pontua:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Mas continuemos nossa busca pela ética nas diretrizes que norteiam o curso de Pedagogia. O Art. 3º. nos diz:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

Novamente, ao abordar o conjunto de informações que deverão ser oferecidas ao futuro professor parece incluir a ética apenas transversalmente, embora, no parágrafo único do mesmo artigo reconheça-se a organização escolar como complexa, cuja função educacional seja promover a cidadania.

Prosseguindo, encontramos o texto do Art. 5º orientando que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a desenvolver dezesseis importantes atitudes relacionadas ao exercício profissional. Dentre elas colocamos em relevo o inciso I ao asseverar que o futuro profissional deverá “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma

sociedade mais justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2006). Em seguida, apresenta uma lista de outros deveres que, em linhas gerais, pressupõe implicitamente que se proceda a uma reflexão ética para sua compreensão e aplicação.

Ao tratar da organização estrutural do curso de Pedagogia, o Art. 6º, alínea e dispõe sobre “a aplicação, em práticas educativas, de conhecimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (BRASIL, 2006). O mesmo artigo acrescenta em sua alínea K que o curso deve debruçar “atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa” (BRASIL, 2006).

Ainda, o inciso IV do referido artigo incide sobre o estágio curricular a ser realizado ao longo do curso ressaltando a necessidade de se “assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências” nos diferentes níveis de ensino e instâncias da comunidade escolar que contemplem desde a Educação Infantil estendendo-se até a “participação em atividades da gestão de processos educativos, planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos e reuniões pedagógicas” (BRASIL, 2006).

Partindo da premissa de que a ética solicita a pergunta “que vida eu quero viver?”, pressupondo, por isso, um modo específico de viver podemos inferir que nos documentos oficiais o termo ética está claramente associado, em grande parte, apenas ao dever de determinadas ações. Do modo como aparece “o documento esvazia o conceito ‘ética’ e a si mesmo da finalidade da vida humana. Isso porque deixa de lado sua principal indagação, para ocupar-se de regras e normas que podem nem mesmo fazer sentido, caso não estejam vinculadas a um projeto de vida” (AMORIN NETO, 2008, p. 485).

Ao efetuarmos um levantamento da ética nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia pudemos notar que dos quinze artigos o tema da ética é apresentado em apenas cinco, ainda assim, de modo vago, ou seja, deixando em aberto a interpretação quanto ao modo de se proceder ao trabalho. Ora, um tema de tamanha importância como o da ética não pode prescindir de uma orientação mais esclarecedora, por exemplo, em relação à escolha consciente e refletida de referenciais teóricos sugeridos. O conteúdo de tal documento parece indicar a ética como um trabalho visando desenvolver no profissional de Pedagogia um compromisso com os valores morais vigentes na sociedade.

No entanto, entendemos que a complexidade e relevância da ética solicitam a concepção do tema como objeto de estudo sistemático para que se atinjam e se aprofundem os objetivos delineados nas DCNCP para o curso, até porque, como ressalta Silva (2010, p. 94):

Os pedagogos que forem atuar na área da educação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo na área de gestão ou coordenação pedagógica deveriam ter o tema da ética contemplado em sua formação, considerando que este é um dos temas transversais para essa etapa da Educação Básica.

Passaremos a refletir, nas próximas linhas, sobre a importância da ética como objeto de estudo a ser sistematicamente contemplado na formação do professor. Afinal, a ética renasce nos dias atuais como um dos temas fulcrais, pois “encontramo-nos numa época em que, de todos os lados, surgem as vozes que reivindicam uma maior consciência ética” (GOERGEN, 2001, p. 77). Por outro lado, contraditoriamente presencia-se a validação da “hipótese de que o ser humano perdeu o norte orientador de sua conduta e, portanto, está autorizado a agir a partir de interesses circunstanciais” (GOERGEN, 2001, p. 77).

As evidências que emergirem de nosso exame pela efetividade da ética na formação dos professores parece ser objeto de omissão também em outros países. Conforme pesquisa de Estrela (1999, p. 27 apud CAETANO; SILVA, 2009, p. 51) a autora verifica que “as escolas de formação de professores e educadores têm concedido um lugar menor ou ignorado totalmente, a formação ética de seus formandos”. Adicionalmente, os estudos de Caetano e Silva (2009, p. 51) revelam que “também são muitos poucos os estudos a nível internacional que se debruçam sobre estas questões”. As autoras confirmam a assertiva mediante “revisões da literatura de Oser (1994), Hansen (2001), Colnerud (2006), Willemsen et al (2005)”.

No entanto, insistimos e focalizaremos enfaticamente questão da formação ética do professor. É justamente nesse contexto de dormência que deve despontar, segundo Goergen (2011, p. 9-10) com renovado ânimo, a formação do professor “como agente de formação ética e política de todos. Embora haja o encantamento técnico que, por vezes, já fantasia com a possibilidade do descarte do professor ou sua transformação em mero operador de equipamentos eletrônicos de ensino”.

Ainda assim, como podemos observar em nossa análise dos textos oficiais, o tema da ética, sobretudo no tocante à formação do professor, não nos pareceu oferecer elementos consistentes para a formação ética. Ao contrário, pareceu muito mais potencializar os dilemas pedagógicos quanto ao papel e o uso da ética na formação do professor, explicitando mais

uma expressão de paradoxo pedagógico. A apropriação equivocada da palavra ética limita o processo de formação do professor deixando de lado grandes oportunidades de abrir possibilidades para uma preparação que resgate o sentido da existência do ser professor.

Daí porque advogamos que a reflexão sobre tema da ética na formação do professor reclama maior abrangência e profundidade.

3. A Ética Como Objeto de Reflexão na Formação do Professor

Como vimos no decorrer deste capítulo há, no domínio dos documentos oficiais (PCNs, DCNFPEB e DCNCP) sobre formação docente, uma tímida, e muitas vezes, confusa e contraditória presença de orientação sobre ética, no que se refere à formação dos professores. Essa presença é imprescindível à ação docente. Contudo, até hoje, em nossa percepção, isso não vem ocorrendo de maneira completamente satisfatória, o que nos remete ao alerta de Rios (2008, p. 80):

É preciso, no entanto, estarmos atentos para o fato de que, muitas vezes, o apelo à ética se faz apenas no discurso e está ausente na prática das relações cotidianas. Daí a necessidade de fazermos constantemente o exercício da crítica, para identificar os limites e explorar as possibilidades de uma efetiva presença.

Sobre a efetiva presença da ética na educação, Sangalli (2005, p. 191) também argumenta sobre “o déficit ético na educação” assinalando que geralmente não se atribui à ética o valor que lhe é devido. Para o autor “há um *déficit* de ética na proporção inversa ao enfoque cognoscitivo-epistemológico de produção de conhecimento e habilitação de profissionais especialistas para atender ao mercado”. Nessa linha de pensamento, é impossível não se questionar sobre os valores, os fins educacionais, a visão de mundo que permeia nosso trabalho enquanto docentes formadores.

Comungamos com a idéia deste pensador ao afirmar que “formar bem uma pessoa não se reduz ao desenvolvimento de habilidades e competências para resolver os problemas o mais cientificamente possível”. Afinal, ressalta: “Antes de ocuparmos o espaço acadêmico-profissional, estamos e ocupamos um espaço constituído de relações interpessoais” (SANGALLI, 2005, p. 191).

É preciso lembrar que viver bem, em todos os sentidos, ou seja, com o outro, dentro das instituições sociais, não se restringe a sucesso profissional e financeiro. A existência humana precisa estar atrelada ao âmbito de princípios, valores morais e políticos maiores. Em

poucas palavras, precisamos através de nossas atitudes “responder pelo sentido humano” (SANGALLI, 2005, p. 191). Falar de sentido humano implica em falar de ética. Portanto, ela não se pode ser relegada a segundo plano. Contudo, segundo Sangalli (2005, p. 192) podemos notar o descaso com a ética na educação. Como vimos esse descuido fica patente,

[...] primeiramente no fato de que os projetos pedagógicos educacionais, em geral, dedicam umas poucas linhas aos pressupostos éticos, na maioria das vezes condensada em alguns conceitos não explicitados, concebidos como se fossem por si mesmos auto-explicativos, evidentes, e como se todos os leitores, os envolvidos na educação formal comungassem das mesmas pressuposições de base (SANGALLI, 2005, p. 192).

É preciso cuidado para não cair no senso-comum, sobretudo quando vêm à baila conceitos como bem, mal, liberdade, dever, justiça, felicidade, dentre outros, pois a compreensão desses conceitos como conteúdos morais requer uma reflexão com base em uma teoria ética filosófica. Mais uma vez, tomemos emprestadas as palavras de Sangalli (2005, p. 192) para melhor explicitar a questão:

Para uma reflexão crítica radical é preciso mais que epistemologia: é preciso conhecer outros modelos éticos, conhecer a história da filosofia e principalmente responder à pergunta: qual concepção de homem está impregnada na nossa pele e qual concepção de humano desejamos?

Note-se, o que tem prevalecido são os conceitos que moldamos, desde a infância, no convívio familiar, religioso e social em que construímos uma espécie de “saber prático destituídos de fundamentação teórica” (SANGALLI, 2005, p. 193). Em outras palavras: senso-comum. Daí porque prevalece a idéia errônea de que “qualquer um pode e sabe falar de ética” (SANGALLI, 2005, p. 193). Contudo, Sangalli (2005, p. 193) nos alerta: “O problema é que, nessa forma de saber, está presente a ideologia do modelo dominante, assumida diretamente pelo sujeito sem ter passado por um filtro crítico como o da sabedoria filosófica”. Porém, a compreensão quanto ao papel e o alcance da ética na formação do homem, muitas vezes, além de distorcida, é considerado desnecessária e inútil para grande parcela das pessoas de todos os níveis educacionais. Tende a prevalecer a confusão entre ética, moral e código de ética profissional cujos interesses ficam centrados “no ter e não no como ser” (SANGALLI, 2005, p. 193).

A formação ética do professor animará a escrita da última parte deste capítulo, pois acreditamos que aos professores formadores cabe a importante tarefa de ressaltar esse aspecto aos seus alunos, além de estimular o exercício ético de uma profissão. Uma citação do

filósofo da educação Antônio Joaquim Severino pode melhor esclarecer a reflexão quanto à importância da ética para o professor. Vejamos ao que nos alerta o educador:

A exigência da necessidade ética emerge no exercício da ação interpessoal, ou seja, se impõe prioritariamente quando está em pauta o agir em relação a outros [...] Daí que o fundamento de toda eticidade se encontra exatamente na exigência de não se ferir a dignidade pessoal dos outros sujeitos quando interpelados pela minha ação. Ora, a educação é uma modalidade de ação intrinsecamente relacionada à existência do outro. E uma prática que, por sua natureza, pressupõe uma intervenção sistemática na condição dos outros. Sendo uma prática interventiva, traz em seu próprio processo o risco muito grande de atingir a identidade e a dignidade do outro. Por isso mesmo, ela é lugar onde se faz ainda mais necessária a postura ética, tal o potencial que tem de agredir a dignidade do outro, dos educandos. *A exigência da eticidade assume dimensão de radicalidade na prática educativa.* (SEVERINO, 2011, p. 130, grifo nosso).

As palavras do educador sinalizam que ser professor exige uma postura singular de ser e de estar no mundo já que a prática docente reclama por essência e vocação uma atuação eminentemente ética, daí porque essa importante dimensão da formação do professor não pode ser omitida, tampouco negligenciada. Ao contrário, deve ser sublinhada. Nesse sentido, a fim de alinhar nosso raciocínio, tomamos emprestadas as palavras de Estrela (2003, p. 18 apud CAETANO; SILVA, 2009):

A formação ética dos professores quer inicial, quer contínua, poderá dar um contributo decisivo para o salto qualitativo que representa a passagem da consciencialização para a conscientização [...] e poderia partir da reflexão sobre as situações de ensino que devem ser exploradas e questionadas à luz da ética pessoal e profissional, elas próprias sujeitas a reflexão e questionamento [...] e ser confrontadas com o pensamento de grandes pensadores da ética.

O projeto de formação ética do professor precisa estar alinhado a uma “profunda e quase imperscrutável transformação do sujeito num ser politicamente sensível, ciente de sua responsabilidade social” (GOERGEN, 2011, p. 13). Nesse sentido, trata-se de compor um caminho que estimule o desenvolvimento dessa possibilidade, que segundo Severino (2011, p. 131) “não se desenvolva por imitação, osmose ou transversalidade”. Percebemos que a complexidade da questão é mais profunda; pois “a ação do educador, a prática educativa, demandam todo um fundamentado cuidado ético, impõe-se impregnar a formação desse profissional de uma radical sensibilidade ética, sem a qual não há como esperar de sua atuação com essa mesma qualidade” (SEVERINO, 2011, p. 131).

Nessa perspectiva falamos de outras faces da filosofia, falamos da estética e porque não da política? Nessa linha de raciocínio, é preciso destacar:

Toda mediação pedagógica para esse desenvolvimento de nossas sensibilidades às diferentes gamas de valores que qualificam nossas ações embora não possam reduzir a meras formulações didáticas, elas pressupõem e envolvem necessariamente um exercício de reflexão sistematicamente conduzido [...] o que está em pauta é um processo de instrução, de ensino, de treinamento, de adestramento. Pois não se trata de lidar com um saber, mas com um sabor (SEVERINO, 2011, p. 131-132).

Ao trazer a questão da estética para nossa reflexão, resgatamos algo que privilegie a presença incondicional da sensibilidade nas relações interpessoais enquanto relações de ensino como ação pensada, refletida. Nesse contexto da reflexão não podemos ignorar o que declama Paulo Freire com relação à ética e a estética como elementos característicos da prática pedagógica. Diz-nos o pensador:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2002, p.36).

Rios (2003, p. 24) amplia a reflexão ao conceituar que a “ação docente competente, portanto de boa qualidade, é uma ação que faz bem – que, além de ser boa e eficiente é boa e bonita. O ofício de ensinar deve ser um espaço de entrecruzamento de bem e beleza”. Daí porque para Silva (2010, p. 58) é possível inferir que “a ética é uma dimensão que nutre todas as outras: a técnica, a estética e a política”.

Desse modo, é mister uma análise aprofundada sobre a ação educativa. Ou seja, é preciso deixar patente que o professor além da formação técnica, cognitiva e pedagógica necessita possuir uma força moral refletida pela ética para conduzir o trabalho docente. Nesses termos, Guzzo (2011, p. 55) frisa que: “a dimensão ética não está presente apenas na competência do educador, mas também na sua maneira de fazer educação. Por isso, há o compromisso ético com sua formação e permanente qualificação como sujeito profissional, capaz de uma ação competente”.

Continuando a reflexão sob a perspectiva de “saber fazer bem o dever” (RIOS, 2013, p. 59), isto é, de um fazer docente enraizado na ética que é “a própria essência do ato de ensinar” (GUZZO, 2011, p. 51) acreditamos que é possível alcançar mudanças significativas

na sociedade a partir da educação, mais especificamente, a partir de um bom trabalho de formação de professores.

Não cultivamos uma visão ingênua, talvez e necessariamente utópica, mas não ignoramos o desafio que comporta colocar a ética em destaque na formação do professor num momento em que impera a descartabilidade da vida, o individualismo do acelerado processo de desumanização da humanidade em que nos “tornamos predadores de nós mesmos” (FERNANDES, 2011, p. 62).

Contudo, sob o filtro do olhar do grande pensador da globalização Milton Santos (2000, p. 46) somos advertidos a pensar sobre as consequências de tal fenômeno social, político e econômico com as seguintes palavras:

Neste mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do presente estado de coisas. A competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade, de nós mesmos.

Diante do exposto, é preciso reexaminar o sentido do conceito de ética presente nos PCNs. , DCNFPEB e DCNCP e encarar o desafio de formar professores sensíveis à ética capazes de efetuar uma leitura da realidade sócio-cultural. Afinal, a prática pedagógica é uma prática social, e como tal deve estar aberta para encarar desafios que não foram cogitados. Daí a impreterível importância que a universidade deve atribuir aos valores de dignidade humana, “dignidade humana que é a referência nuclear e central da ação adequada à humanidade, a única base para nosso agir consequente” (SEVERINO, 2009, p. 156 apud FERNANDES, 2011, p. 68).

Nesse momento em que acreditamos não se poder mais adiar a reflexão sobre tais valores, sobretudo na formação do professor é preciso fazer escolhas:

A escolha será entre uma modernidade técnica, cuja eficiência independe da ética ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos (BUARQUE, 1991, p. 4 apud FERNANDES, 2011, p. 69).

Sob motivação do pensamento dos muitos autores que foram nossos interlocutores fomos delineando o fio condutor de nosso pensamento afirmando e reafirmando nossa tese de que é preciso investir na formação do professor como ser humano de dignidade que lhe é

inerente. Nesse sentido torna-se oportuno frisar o que Kant (1996, p. 15) fala sobre o poder da educação: Diz-nos o filósofo: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele”. Na esteira do pensamento kantiano reforçamos a ideia de que a urgência de uma nova consciência deve permear o sistema de formação do professor, uma educação com formação ética dentro de um ambiente ético.

Sabemos que a formação ética não é prerrogativa única da instituição educacional, pois outras instâncias também devem assumir tal responsabilidade. Porém a instituição educacional coloca-se como lugar propício para se desenvolver no futuro professor a motivação ética racional, responsável e solidária. O professor bem formado não se reduz ao domínio de informações e conhecimentos, mas, conforme assevera Guzzo (2011, p. 48) busca garantir “processos formativos sólidos, articulando o ‘como fazer’ com o ‘por que fazer’”.

Esse tipo de cobrança do aluno em formação é frequente e desgastante, pois parece sinalizar para uma concepção errônea de educação, acrítica, descompromissada, que, entre outras coisas, desmerece o papel do professor em detrimento de uma formação que permita a esperança de construir uma sociedade mais justa, mais democrática; uma formação que inspire o futuro professor a acolher valores éticos, estéticos e políticos na sua prática docente.

Daí porque insistimos na formação humana do professor, pois ele é peça chave na construção do coletivo, “pelo acolhimento às diferenças como um valor ético, porque solidário e justo, e não apenas como uma questão cultural, embora também o seja” (FERNANDES, 2011, p. 70). Essa formação, portanto, sinaliza para a ética, conseqüentemente, para a responsabilidade profissional, social, política e estética do professor.

Ainda, como pontua Severino (2011, p. 145):

O domínio do saber teórico, a apropriação da habilitação técnica e a sensibilidade ao caráter político das relações sociais, constitutivos da formação do educando, e as condições necessárias para sua futura atuação profissional só se consolidam se soldadas, se articuladas pela dimensão ética. O envolvimento pessoal, a sensibilidade ética do educador, está radicalmente vinculado a um compromisso com o destino dos homens.

Sabemos que abordar a ética na formação do professor extrapola o aspecto de conteúdo, pois reclama questão de postura, de atitude, tem mais a “ver com o sentir do que com o saber” (SEVERINO, 2011, p.145), daí seu caráter complexo, pois em essência busca desvelar “um sentido valorativo, despertando a sensibilidade ao nexo desse valor ao valor da

dignidade humana. Daí a função pedagógica da Filosofia, de modo geral e da Ética, como disciplina filosófica, de modo particular” (SEVERINO, 2011, p, 147).

Não colocamos a ética como a panaceia da educação, tampouco alimentamos uma “visão romântica de um eminente futuro cor de rosa” (GOERGEN, 2005, p. 60). Apenas apostamos em uma urgente tarefa de reflexão movida por possibilidades pelas quais havemos de lutar em favor de uma formação docente comprometida em formar cidadãos futuramente.

Desse modo, longe de alimentar uma visão ingênua, romântica e piegas, mas acreditando e defendendo a tese de que numa sociedade em cujo seio as contradições se aprofundam é preciso acreditar e apostar na “possibilidade do surgimento de uma nova consciência que a educação escolar pode ajudar a desenvolver” (GOERGEN, 2005, p. 81).

Todavia, nunca é demais lembrar:

Se ética é uma reflexão, um questionamento sobre situações e fatos de alcance moral, então significa que devemos falar de filosofia, de filosofia prática. Aqui partilhamos da concepção ética, tanto no seu aspecto normativo como discussão crítica sobre as regras e leis morais que devem guiar nossas ações e no seu aspecto axiológico, como discussão crítica sobre quais valores que (nas nossas ações) devemos procurar realizar durante nossa vida humana (SANGALLI, 2005, p. 194).

Portanto, é imprescindível tratar a ética a partir de seu campo de origem, a filosofia. A formação ética do futuro professor torna-se urgente, não para apresentar receitas de como agir na prática docente, mas para instrumentalizá-lo com diversas concepções éticas que o possibilite pensar sob diferentes ângulos diante dos problemas que se deparar. Afinal a todo o momento somos surpreendidos, levanta-se, pois o problema do inesperado, desafios que não foram cogitados e, se não possuímos uma sólida formação ética fundamentada na virtude, especialmente do respeito, do reconhecimento, do cuidado, sobretudo da solidariedade corremos o riscos segundo Morin, de nos acomodarmos confortavelmente “na segurança nas nossas teorias e nas nossas idéias e estas não têm nenhuma estrutura para acolher o novo. Ora, o novo brota sem cessar. Nunca podemos prever como se apresentará, mas devemos contar com a sua chegada, quer dizer, com o inesperado” (MORIN, 2002, p. 35).

O inesperado poderá surgir revestido, por exemplo, de inclusão. Sobre inclusão, Mantovan (2014, p. 1) nos alerta que “sendo relacional e dialógico e ao mesmo tempo singular, o ser humano se constrói no encontro com o outro e nos embates com as diferenças”. A autora salienta que “é preciso no convívio com o outro, reconhecer e valorizar as diferenças como uma experiência primordial à nossa existência”. Contudo, faz-se necessário “igualmente

questionar e definir a natureza dessa experiência, para que não se confundam o estar *com* o outro com o estar *junto* ao outro”. Nesse sentido, ressalta que “Estar *junto* ao outro tem a ver com o *que o outro é* – um ser que não é como eu sou que não sou eu. Essa relação forja uma identidade, imposta e rotulada pelo outro” (MANTOVAN, 2014, p. 3). A autora esclarece:

Estar *com* o outro tem a ver com *quem é o outro*, esse desconhecido, esse enigma, que tenho de decifrar, para saber quem ele é e que vai sendo desvelado, reconhecido na medida em que se constrói entre nós uma relação, um vínculo responsável por nossa constituição como seres que não se repetem e pela construção de identidades móveis, voláteis, não fixadas, nem de fora e nem de dentro de nós mesmos (MANTOVAN, 2014, p. 3).

Nesse sentido, cabe questionar que princípios éticos orientam as nossas ações, quanto à inclusão escolar de modo a não transformar a inclusão em exclusão mediante ações docentes, por exemplo, que tendem a homogeneizar a tarefa pedagógica nivelando o ensino para a maioria.

Outra problemática que merece destaque nesse momento da análise é a questão da diversidade, pois na teoria deparamos com acalorados discursos sobre o tema, no entanto quantos momentos têm sido dedicados para reflexões éticas com nossos alunos, futuros professores para conviver em paz com as diferenças culturais, sociais, religiosas, étnicas. Somos guiados pela desconfiança, descrédito que sinalizam muito mais o desrespeito do que a imparcialidade, a compreensão. Sobre isso, não podemos deixar de mencionar as dificuldades inerentes ao modo como foi reintroduzido o Ensino Religioso na grade curricular do Ensino Básico que nos incitam a pensar eticamente sobre como lidar com a espiritualidade, que em nosso entendimento expressa-se como uma das muitas faces do currículo oculto na escola.

Outro fator, dentre muitos, que merece ser elencado entre os objetos de reflexão ética que o futuro professor poderá se deparar o qual deverá encarar com seriedade, competência, imparcialidade refere-se sobre o que vem a ser dificuldade de aprendizagem. Segundo Hashimoto (2012, p. 105) esse conceito assenta-se em constantes equívocos. O mais grave repousa no fato de que a definição distorcida de dificuldade de aprendizagem passa a ser cristalizado como distúrbio ou problema. Para a pesquisadora “A dificuldade de aprendizagem é uma situação momentânea na vida do aluno, que não consegue caminhar em seus processos escolares, dentro do currículo esperado pela escola, acarretando comprometimento em termos de aproveitamento e ou avaliação”.

No entanto, às vezes por conta de um momento de dificuldade “particular e passageiro” do aluno o professor se antecipa rotulando-o de lento, de quem não aprende. A

situação se agrava quando, por falta de conhecimento e ausência de uma prática docente refletida pela ética o professor se apressa em avaliá-lo como portador de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), ou como disléxico desconsiderando que possa “haver outra abordagem ou possibilidade para o caso, um novo enfoque, uma nova postura pedagógica, que favoreça e acolha o aluno” (HASHIMOTO, 2012, p. 104).

Sabemos que é difícil para o professor atravessar momentos com problemas que levantam tais suspeitas sobre a causa da dificuldade do aluno, além de em sua formação, muitas vezes ser reforçado esse tipo de comportamento em vez de abrir espaço para a reflexão epistemológica e ética sobre as questões dessa natureza. Todavia, cabe salientar que a reflexão ética deve caminhar e se estabelecer no sentido de não aceitar as prescrições que acompanham o aluno para não emperrar o trabalho com o mesmo. Afinal, “desistir da criança, colocá-la num quadro de incapacidade e inabilidade é reforçar a ideia de que a escola só serve para a minoria que se adapta a seus modelos. Para que sociedade essa escola está formando?” (HASHIMOTO, 2012, p. 104). É premente realçar que entre dificuldade e patologia há um grande caminho a ser desvelado, compreendido, trabalhado, sobretudo respeitado.

Todos os itens elencados acima têm a ver com avaliação. Esse é outro aspecto que, por natureza solicita profunda reflexão ética em torno de questões como: O que avaliamos? Como avaliamos? Por que avaliamos? Por que quase nunca nos incluímos no processo de avaliação? Por que, na maioria das vezes, priorizamos o produto da avaliação ou, na pior das hipóteses priorizamos o produto da verificação normalmente eximindo a escola de responsabilidade em assumir parte da culpa dos resultados da avaliação? O que desejamos com a avaliação é um questionamento que não pode ser ignorado, mas deve ser refletido pela ética.

Ainda, torna-se oportuno trazer para o debate a importância da reflexão ética na gestão de conflitos escolares e processos de mediação dos conflitos. Afinal, conforme afirma Chrispino (2007, p. 12) “a sequência de episódios violentos envolvendo o espaço escolar não deixa dúvidas quanto à necessidade de se trazer este tema à grande arena dos debates da educação brasileira”.

Os conflitos estão presentes na vida social. A escola não se exclui desse todo social, e no seu interior assistimos diversos tipos de conflitos. Para o autor, a situação vem à tona com a massificação da educação que, “se, por um lado garantiu o acesso dos alunos à escola, por outro, expôs a escola a um contingente de alunos cujo perfil ela- a escola- não estava preparada para absorver” (CHRISPINO, 2007, p. 16).

Os aspectos levantados até aqui nos remetem, necessariamente, à necessidade da reflexão ética sobre relacionamento interpessoal, a relação pessoa a pessoa alicerçada no

respeito, no reconhecimento, no cuidado, na solidariedade com vistas ao acesso à cultura. Afinal,

[...] porque os professores lidam com pessoas, seu saber profissional comporta um forte componente ético e emocional [...] valorizar a trama das relações interpessoais [...] uma relação calorosa, autêntica, relação que lhes permita desenvolverem-se como pessoas que vão se relacionar com pessoas [...] desenvolvendo em si mesmo e nos futuros professores [...] determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, falar, ouvir, prezar (ALMEIDA, 2012, p.70).

Essas atitudes terão mais chance de existir se a ética estiver permeando todo o viver e o fazer do futuro professor.

Arroyo (2009, p. 141) nos provoca a pensar em nossas decisões em relação ao que chama de percurso educativo coisificado; “com quantos pontos passa ou repete o aluno, 60? E se tirar 55, quem decide? Cada professor (a)? O conselho de classe? E se o professor teima em reprovar? Retemos no final do ciclo? Com que domínios mínimos passará?”.

Nessa perspectiva, outro aspecto que caracteriza a prática docente como um contínuo espaço de interpelação ética refere-se ao fato de o professor, muitas vezes, ter que decidir sobre o destino de um aluno que poderá interferir nos rumos de toda família. Trata-se do cumprimento de regras, por exemplo, de uma regra em especial no tocante à bolsa família. É sabido que o benefício concedido está condicionado à presença do aluno na escola. Em determinadas situações, por razões que não vamos adentrar, o professor é interpelado a cancelar as faltas do aluno para que a família não venha a perder, talvez, sua única fonte de sustento. Esse tipo de situação certamente causará imenso constrangimento ao professor, pois se de um lado dele (o professor) é exigido um tipo de participação como cidadão crítico, por outro, poderá ficar sensibilizado pela necessidade vital da família.

Diante de exemplos citados, mediante os quais buscamos aceder a algumas das questões que põem em xeque mate nosso existir como docente, podemos inferir que é preciso refletir mais sobre o alcance de nossas escolhas no exercício da prática docente de modo a se desenvolverem como empreendimentos éticos. Sabemos que não é fácil conciliar a prática docente (com todas as suas atribuições que são legítimas e as que são agregadas de forma arbitrária) com uma postura ética que, muitas vezes, aparentemente parece caminhar na contra mão. Nesse caminhar, somos levados a “aprender os significados de nossas escolhas” (ARROYO, 2009, p. 151) e nos responsabilizarmos por eles.

Até aqui, apresentamos apenas alguns exemplos de situações com as quais o futuro professor poderá se deparar e que exigem reflexão ética sobre normas, comportamentos, costumes, encampados, muitas vezes de forma distorcida no imaginário de professores e que não podem ser escamoteados, negligenciados, tampouco administrados com base em opinião (*doxa*).

São problemas relevantes com que o futuro professor irá se deparar, e que não poderá enfrentar com receitas passadas por seus professores. Respostas às grandes questões como o que desejo? O que devo fazer? Posso fazer? Implicam em como agir, o que é certo ou errado em determinadas situações. Certamente, em muitas ocasiões que o inesperado acontece, em uma leitura ricoeuriana, faz-se necessário a saída pela sabedoria prática. Contudo, a sabedoria prática é uma virtude a ser desenvolvida no processo de formação docente, momento em que o desafio focaliza-se na busca de não assumir o fato como uma imposição com que não concordamos, portanto, nos tornando irredutíveis, incapazes de acolher. Porém, como pontua Morin (2002, p. 36) precisamos considerar “como possibilidade de conhecer a partir da elaboração de metapontos de vista permitindo a flexibilidade”, isto é, enxergar além do óbvio.

Para tanto, advogamos em favor de uma formação docente que assuma como dever capital “armar cada um para o combate vital pela lucidez” (MORIN, 2002, p. 38). Em poucas palavras, “é preciso aprender a navegar num oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas” (MORIN, 2002, p. 19). Sobretudo na profissão docente nem sempre o esperado é regra. “É necessário que todos aqueles que têm o cargo de ensinar apresentem-se como postos avançados da incerteza dos nossos tempos” (MORIN, 2002, p. 19). Nesse sentido, a reflexão ética parece ser um dos principais caminhos para se restaurar a lucidez.

Contudo, alhures voltamos a frisar que o conteúdo da ética na formação inicial do professor não pode ser relegado a um *ready made*. Ainda, segundo Morin, “a ética não saberia ser ensinada por lições de moral [...] Ela deve formar-se nos espíritos a partir da consciência de que o humano é ao mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade, parte de uma espécie” (MORIN, 2002, p. 20).

Sob esse prisma, não caberia na formação do professor tratar essa dimensão de modo superficial, pois tudo sinaliza que a ética constitui um dos pilares imprescindíveis para se educar para a solidariedade. Essa formação ética poderá contar com a contribuição de grandes pensadores. Neste trabalho adotamos para abrir o debate o pensamento de Paul Ricoeur como nosso interlocutor no inadiável e vital diálogo: Contribuição do pensamento ético para a formação do professor. Fica assim delineado o perfil dos próximos capítulos.

CAPÍTULO II - O PENSAMENTO E A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE PAUL RICOEUR³

Figura 3 - Alegoría de la Filosofía (Giacinto Brandi – 1621)



Fonte: Disponível em:

<<http://www2.artflakes.com/artwork/products/235865/cols/235865.jpg>>.

Acesso em: 12 fev. 2015.

Refletir sobre a ética no contexto da educação exige um referencial teórico que, em nossa compreensão, pode ser encontrado em parte, no pensamento antropológico e ético de Paul Ricoeur.

Sob essa premissa, dedicamos o primeiro capítulo à apresentação do autor escolhido, seu perfil, abordando os aspectos gerais de seu pensamento onde se buscará realçar a vida e obra do mesmo. No aspecto obra vamos fazer um inventário das principais produções do autor e pôr em relevo o tema da ética, pois é este aspecto da reflexão do autor que vai ao encontro ao nosso objeto de pesquisa.

³ Este capítulo é um recorte de dois capítulos de nosso trabalho “O próximo e o mal: Um estudo da parábola do bom samaritano na leitura hermenêutica e filosófica de Paul Ricoeur”. (SMARJASSI, 2011).

Sobre Paul Ricoeur, neste capítulo, a obra *Da Metafísica À Moral* (RICOEUR, 1995a), especialmente a segunda parte Paul Ricoeur, *Autobiografia Intelectual*, a obra *A Crítica e a Convicção* (RICOEUR, 1995c) e os escritos de comentadores como Abel, Mongin, Hahn, Miranda, Tavares, César e outros, configuram a literatura básica que respaldará este ponto do nosso trabalho. Nesta parte do capítulo também descreveremos, em substância, como se desenvolve a Teoria da Interpretação de Ricoeur. Entretanto, não abordaremos a hermenêutica bíblica, aspecto de seu pensamento que também é considerado referência.

Em síntese, este capítulo preparará o caminho para a compreensão dos próximos capítulos. Após estas preliminares necessárias para a compreensão da estrutura do texto que se segue, passemos diretamente à apresentação de nosso autor.

1. Perfil da Identidade Intelectual de Paul Ricoeur

Partindo da premissa ricoeuriana de que o tempo se transforma em tempo humano somente enquanto pronunciado de um modo narrativo, depreende-se que tal narrativa só encontra expressividade à medida que delineie os traços da experiência temporal. Uma ressonância inerente dessa proposição infere que a biografia é, a priori, a descrição de uma vida, e de suas experiências que constituem a identidade⁴ da pessoa. A partir da contribuição própria de Ricoeur sobre a noção de identidade buscamos traçar a narrativa de seu perfil, como “percurso de reconhecimento” do seu trabalho.

A identidade pessoal inclui dois aspectos do conceito de identidade. O primeiro como *mesmidade* configurado no aspecto objetivo da identidade, que, embora passível de alterações em razão do tempo, resguarda a sua estrutura. A outra face da identidade, denominada *ipseidade*, contemplada no aspecto subjetivo da permanência no tempo, explicita o caráter, isto é, a qualidade estável do que é pessoal e exclusivo de uma pessoa.

A biografia, como trabalho narrativo, é seletiva e, por isso, inclinada a ser tendenciosa. Desse modo, resguardadas as devidas proporções, não podemos apresentar a narrativa da identidade intelectual de Paul Ricoeur de modo simplificado, restringindo-nos ao simples

⁴ Em latim, *identitas* deriva de *idem*: o mesmo. Por isso, falamos da ‘mesma coisa’ ou da ‘mesma pessoa’. No entanto, a identidade das pessoas não é, como a das coisas, uma identidade substancial: é uma identidade temporal. Além disso, consiste menos em manter-se o mesmo (*idem*) do que ser si mesmo (*ipse*). Conjuga então dois traços – a ‘mesmidade’ e a ‘qualidade de ser minha’, a permanência e a ipseidade – que levantam a questão de saber como lhe podem ambas pertencer. A resposta diz respeito à noção de identidade narrativa, que liga, como o próprio nome indica, a nossa capacidade de sermos nós mesmos e a de contar uma história na qual nos poderíamos reconhecer (ABEL; PORÉE, 2010).

enunciado do nome e outras informações em resposta à questão: quem é Paul Ricoeur? Indo além, vamos insistir nos traços que, a nosso ver, conferem uma fecundidade à nossa narrativa biográfica de Ricoeur e estão mais diretamente relacionados ao nosso objeto de pesquisa.

No intuito de sermos fieis ao pensamento ricoeuriano, buscamos, sob a égide da identidade narrativa abordada pelo autor em *Tempo e Narrativa III* (RICOEUR, 1997) e retomada em *O Si mesmo como o outro* (RICOEUR, 1991), contar a sua vida contextualizando as ações e situações a partir das quais podemos identificar a pessoa. A pessoa é o que ela fez e o que ela sofreu. Desse modo, a questão que se põe é a de identificar a característica fundamental das suas experiências vitais de modo a apreender o substrato identificativo que propicie emergir a identidade pessoal do homem e do intelectual Paul Ricoeur.

A fim de abrigar intuições centrais, preservar o que é específico e nuclear para fazer emergir o rigor do pensamento ricoeuriano, não exploramos as hesitações, as questões marginais e as vias divergentes de seu labor filosófico. Abordamos apenas alguns filósofos a quem o autor retorna com frequência e que representam o liame e o ponto de encontro em momentos pontuais de sua reflexão.

Por isso, neste capítulo dedicado a narrar a identidade intelectual de Paul Ricoeur, a obra *Da Metafísica à Moral* (RICOEUR, 1995a), especialmente a segunda parte *Paul Ricoeur, Autobiografia Intelectual*, configura a literatura básica que respalda essa parte do nosso trabalho. Também contamos com a fala de comentadores de Ricoeur.

1.1 Percurso Existencial

1.1.1 O menino

Nascido em 1913, em Valence-França, ficou órfão de mãe assim que nasceu. Em seguida, perdeu o pai, um professor de Inglês, em 1915 no início da I Guerra Mundial. Foi criado com a irmã pelos avós paternos em um círculo familiar pautado pela austeridade. Oficialmente foi catalogado como *pupille de la Nation* (RICOEUR, 1995a, p.50) em razão de ter perdido o pai na guerra. Enquanto criança passava o seu tempo a desenhar e a ler. Assim, a maior parte de sua vida, entre os onze e os dezessete anos, dividia-se entre sua casa e o liceu de rapazes em Rennes. Como aluno, marcou presença por sua dedicação à escola. Antes do início das aulas, lia antecipadamente todos os livros que os professores recomendavam.

Aos dezessete anos, era um espírito intranquilo e curioso. Sua intranquilidade refletia o conflito que existia dentro dele, gerada por sua educação protestante e a sua formação intelectual. Sua formação religiosa guiou-o mais tarde a um sentimento identificado por ele, após as leituras de Schleiermacher, como “dependência absoluta”, desempenhando as noções de pecado e perdão um papel importante, porém longe de serem as únicas. Para Ricoeur, mais profundo e mais forte que o sentimento de culpa era a convicção de que a palavra do homem tinha sido precedida pela “Palavra de Deus”. Essa complexidade de sentimentos foi assaltada por uma dúvida intelectual que, no decurso dos seus estudos de filosofia, decorria da sua adesão à tradição da filosofia crítica em contraste com a convicção.

1.1.2 O homem

Paul Ricoeur doutorou-se em Filosofia e Letras, e iniciou seu magistério em 1933. Lecionou Filosofia na Sorbone a partir de 1957, em seguida, em Nanterre. Membro do comitê e fundador da revista *Espirit* a partir de 1947, suas publicações aprofundaram-se nos anos 50, especialmente a partir da sua tese sobre a Filosofia da Vontade. Foi também professor de História da Filosofia na Faculdade de Letras de Estrasburgo entre 1948 e 1956.

Como professor, ocupou o emprego mais difícil na década de 60, mais precisamente em 1968, como decano da Universidade de Nanterre, assumindo a complexa missão de resolver as situações conflituosas oriundas dos acontecimentos do movimento estudantil francês. Decepcionado com o desenrolar da situação que apontou o fracasso de seu esforço em dialogar com os estudantes na condução dos conflitos, exilou-se voluntariamente nos EUA. Em 1970, Ricoeur passou a dar aulas na Universidade de Chicago e foi diretor da *Revista de Metafísica e Moral* (1974).

Passou também pelas universidades de Louvânia (Bélgica) e Yale (EUA), onde produziu uma importante obra de filosofia política: *Leituras 1 Em torno ao político* (RICOEUR, 1995b). Porém, é importante lembrar que bem antes escrevera um artigo fundador, intitulado “O paradoxo político” publicado na revista *Espirit* no ano de 1957. Nas palavras de Ricoeur,

[...] foi desse primeiro texto que, sem dúvida, procedeu a sequência das minhas reflexões de filosofia política. O seu contexto não é indiferente: escrevera-o logo após a invasão de Budapeste. Na ocasião desse terrível acontecimento, perguntava-me como era possível que os comunistas e havia muitos entre nossos amigos, sobretudo nesse momento sancionem tão facilmente a violência política (RICOEUR, 1995b, p. 135).

Em 2004, Ricoeur recebeu o prêmio John W. Kluge, prestigiosa recompensa americana no campo das Ciências Humanas. Sobre esse momento, pedimos licença para inserir na íntegra as palavras do ex-aluno e comentador de Ricoeur, Jerome Porée (2008 p. 2-3):

Em 2004, um americano foi à sua casa para lhe dizer que ele recebera o prestigioso Prêmio Kluge, junto com um montante de meio milhão de dólares. Vendo-o sem reação, ele se inquietou, bem como um amigo presente, que disse: “Senhor Ricoeur, o senhor compreendeu que eu acabo de lhe dar um cheque no valor de meio milhão de dólares?” Sem resposta, depois de alguns momentos de silêncio, ele resolveu lhe oferecer um livro que contava a vida do generoso doador, no qual ele mergulhou imediatamente. Para ele, um livro valia verdadeiramente mais do que meio milhão de dólares! [...] Em uma entrevista com Michel Rocard, agora Primeiro Ministro, ele estabeleceu a distinção entre bens negociáveis e bens não-negociáveis, entre os quais a saúde ou a educação. Mais ainda, ele insistiu, em relação a essa segunda categoria de bens, no papel do Estado e das comunas e nos recursos financeiros ligados menos ao mercado e mais aos impostos. Há capital privado e há o dinheiro público: de onde ele vem?; para onde ele vai?; Quais são os mecanismos que garantem sua coleta e redistribuição? Essas questões são, sem dúvidas, de uma grande tecnicidade. Elas não são descabidas, tampouco, frente à exigência de justiça que orientava sua filosofia e que ele mesmo situava na intersecção da ética, da política e da economia. [...] Ele se tornou para nós, seus alunos, muito mais do que um mestre. O que é um mestre que renuncia à maestria? O que é um mestre que designa cem nomes de outros autores que lhe valem e que diz apenas se esforçar para unir as vozes discordantes? Ele nos fez descobrir as concepções que nos eram alheias. Ele nos fez começar a criticar sem destruir e com muito respeito pelo adversário. E para nós que críamos que o pensamento, como a vida, é uma guerra, ele mostrou que podemos pensar e que podemos viver de outra forma.

Herdeiro espiritual da fenomenologia de Husserl e do existencialismo cristão de Karl Jaspers contribuiu para divulgar na França o discurso simbólico, renovando consideravelmente a hermenêutica com a linguística, a psicanálise, a fenomenologia e a exegese bíblica. Seu pensamento é acatado como um grande e formidável legado no mundo intelectual do Ocidente, daí sua presença marcante nos meios intelectuais franceses.

Sua característica filosófica peculiar pauta-se no respeito ao outro e à reciprocidade das relações humanas. Como declara Bingemer (2005, p. 2):

Em meio às verdadeiras guerras intelectuais que assolam violenta e soberbamente os meios acadêmicos, Ricoeur, em atitude sempre discreta e humilde, privilegiou a escuta, a atenção profunda à assimetria possível no

diálogo e ao argumento sempre respeitável do adversário. Para nós, intelectuais de hoje, seu legado é o de um caminho generoso e certamente apto a conduzir as criaturas falíveis que somos através dos desconfortos destes tempos modernos e pós-modernos.

1.1.3 O homem de ação

A Segunda Guerra Mundial apanhou-o de surpresa. Tornou-se civil recrutado, depois combatente e, finalmente, combatente vencido e oficial aprisionado. Contudo, o período de cativo, passado em diversos campos na Pomerânia, representou um tempo de experiências humanas extraordinárias. Nesse período, leu a obra de Karl Jaspers, momento em que conseguiu afastar a admiração que sentia pelo pensamento alemão da influência de todos os aspectos negativos que o circundavam e do “terror da história” (RICOEUR, 1995a, p.59). Nada sabia dos horrores dos campos de concentração até sua libertação na primavera de 1945. Assim, no período de cinco anos, retomou a leitura de Heidegger, mas a enorme influência sofrida nesse período foi de Jaspers. Nesse tempo também começou a esboçar sua *Filosofia da Vontade*. Os anos de cativo foram extraordinariamente frutuosos tanto do ponto de vista humano como intelectual.

Paul Ricoeur, após sua liberdade, no período de 1945-1948 em caráter de emprego parcial, enquanto se debruçara na preparação de sua tese, lecionou Filosofia na escola de Cevenol. Esta tinha abrigado crianças judias, e foi, portanto, assinalada pelos ideais internacionalistas e pacifistas de seus fundadores. Esse contato reacendeu e acirrou o fervilhar interno do debate sobre o homem não violento e seu papel na história, uma discussão originada nas descobertas que tinha feito, enquanto criança, em relação às injustiças e às mentiras da Primeira Grande Guerra.

Desse modo, sua reflexão sobre a questão da violência e das guerras continuou a direcionar seu pensamento sobre o tema no pós-guerra. Coerente com seu modo de pensar, na prática o cristão e antitotalitarista, notabilizou-se pela oposição que fez às Guerras da Argélia, nos anos entre 1954 e 1962, e da Bósnia, no ano de 1992.

Após 1989, com os acontecimentos da queda do socialismo real que reconfiguraram a face da terra, Paul Ricoeur retornou ao palco do debate filosófico francês com sua reflexão focada na pessoa, na alteridade, na solicitude e nas instituições justas. Todavia, é sua filosofia moral que reflete fortemente no pensamento atual descerrando a reflexão do agir por si mesmo, explícito em uma de suas grandes obras: *O Si mesmo como um outro* (RICOEUR, 1991).

Seu conceito da ação que segue e permanece como legado humano é uma de suas grandes contribuições à filosofia.

1.2 Aspectos Gerais de Seu Pensamento

O percurso do pensamento filosófico de Ricoeur é um esforço permanente para introduzir no âmbito da reflexão todos os aspectos que possam contribuir para a compreensão global do ser humano, enquanto ser problemático, em confronto consigo mesmo, com a existência e com a transcendência.

Segundo Costa, comentador português, “tomado como um todo, o pensamento de Ricoeur não apresenta rupturas radicais, mas desenvolve-se antes numa linha de continuidade em que cada obra retoma e aprofunda os temas e as interrogações que se abrem nas anteriores” (COSTA, M., 1995, p. 5). É importante frisar que a expansão da obra de Ricoeur não se determina pelo registro positivista de evolução, antes,

[...] trata-se, mais propriamente de um pensamento em espiral, que se desenvolve por círculos *não fechados*; *no seu ritmo global*, cada novo nível é impulsionado por uma nova problemática, onde se discutem temas inesperados por uma nova problemática, a partir de novos ‘diagnósticos’ (os dados das Ciências), dentro duma economia global da obra; por isso, ela apreende-se melhor segundo um movimento progressivo e regressivo (ROCHA, 1990, p. 91).

Henriques confirma e aprofunda essa concepção com as seguintes palavras:

[...] a despeito do pluralismo dos temas e, até, das metodologias, há uma unidade profunda no pensar de Paul Ricoeur, sendo a sua aparente dispersão e multiplicidade o sinal exterior de que sua prática filosófica se desenvolve no interior do confronto dilemático entre uma realidade em si inatingível, pela dimensão excessiva da sua dinâmica significativa, mas que é sempre injunção interpeladora, e uma razão limitada no seu poder unificador que, todavia, não desiste de procurar a unidade discursiva (HENRIQUES, 2005c, p.2-3).

A leitura da obra de Ricoeur, com a colaboração de alguns comentadores, possibilita afirmar a continuidade de seu pensamento. Entretanto, outras fontes de interpretação da obra ricoeuriana ressaltam diferentes fases em seu pensamento filosófico. Desse modo, é preciso dirimir qualquer equívoco que possa surgir e pôr em relevo que o percurso filosófico de Paul Ricoeur parece ter-se desenvolvido em três fases distintas, assinaladas, exclusivamente, pelos métodos empregados na sua pesquisa.

Embora Ricoeur tenha usado metodologias distintas, para Henriques as três fases de Ricoeur abrigam um aspecto comum. Ricoeur busca compreender um único fenômeno: o excesso de significação implícito ao próprio funcionamento dos símbolos que atravessa a obra ricoeuriana desde *A Símbólica do Mal*, passando por *A Metáfora Viva*, até *Tempo e Narrativa*. Ainda, “entre a primeira e a terceira fases, a obra de Ricoeur foi essencialmente metodológica” (KAELIN, 1999, p. 163).

Na concepção de Constança César, estudiosa do pensamento ricoeuriano, pode-se assinalar três sentidos da palavra Hermenêutica na obra de Ricoeur: a hermenêutica dos símbolos, do texto e da ação. Esses três sentidos da palavra sinalizam três momentos do pensamento do filósofo: a do *primeiro Ricoeur*, cujo ponto de partida é a meditação fenomenológica e o eixo da inquietação reflexiva é o questionamento a respeito do voluntário e do involuntário. A meditação sobre as questões metafísicas, sobre a verdade e a liberdade, a descrição da condição humana deu-se no período entre 1947 e 1965, em diálogo com autores como Gabriel Marcel e Karl Jaspers.

A hermenêutica dos símbolos trata de reencontrar o núcleo de toda hermenêutica. “Interpretar é a decifração do sentido velado no sentido manifesto, é pôr à luz a pluralidade de sentidos, a polissemia das palavras [...] trata de pensar a partir dos símbolos o laço entre o homem e o sagrado” (CESAR, 2002, p. 44).

Nesse período, sua produção filosófica está contemplada no grande projeto “O Voluntário e o Involuntário, *Da Interpretação* e *O conflito das Interpretações* que é um resumo da primeira etapa do pensamento de Ricoeur” (CESAR, 2002, p. 44).

Para a pesquisadora, a segunda etapa do pensamento do nosso autor é marcada pelo trabalho hermenêutico dedicado aos textos. Este segundo período desenvolve-se entre 1975 com a *Metáfora Viva* e 1985 com o grande empreendimento *Tempo e Narrativa I, II, III*. A *Metáfora Viva*, obra que se desenvolve a partir da avaliação da retórica aristotélica, faz derivar a nova problemática hermenêutica que emerge da perspectiva que adotou: “a de pensar a metáfora como uma ‘estratégia do discurso que preserva e desenvolve o poder heurístico desdobrado pela ficção’” (CESAR, 2002, p. 47). A meditação sobre a linguagem deságua numa ontologia e numa epistemologia, na grande obra *Tempo e Narrativa*.

Nas palavras da pesquisadora, em Ricoeur,

[...] o que constitui a maior e mais original contribuição de sua meditação sobre o tempo, é ter assinalado que ‘o problema da refiguração do tempo pela narrativa só será levado a termo quando estivermos em condições de

entrecruzar as perspectivas referenciais respectivas da narrativa histórica e da narrativa hermenêutica (CESAR, 2002, p. 49).

A segunda etapa do pensamento de Ricoeur, na leitura de Constança César, evidencia a independência de sua concepção original de hermenêutica como interpretação amplificadora das expressões simbólicas: “formula a ideia de uma compreensão de si mediatizada pelos signos, os símbolos e os textos [...] e leva em consideração a definição mais técnica da hermenêutica pela interpretação textual” (CESAR, 2002, p. 51).

A terceira etapa do pensamento de nosso autor assinala, segundo a pesquisadora, o sentido da hermenêutica da ação. Segundo C. César, “o homem se compreende pela narrativa, pela narração de suas experiências, porque apreende, assim, os acontecimentos como uma totalidade significativa [...] Ricoeur amplia sua meditação, para definir uma ontologia do agir humano e estabelecer laços estreitos entre a ontologia, a ética e a política” (CESAR, 2002, p. 51).

De início, a hermenêutica da ação requer o desdobramento da problemática do si nos diferentes níveis de aceção do verbo agir: falar, dizer, narrar e imputar. “Trata-se de examinar a dialética do mesmo e do outro, fora do indivíduo e no seu interior. O caráter polissêmico da alteridade é o núcleo desta meditação” (CESAR, 2002, p. 53). Em suma, o mito, a narrativa, a ação são os campos onde se explicitam a tensão entre o finito e o infinito.

Comungamos com Desroches a opinião de que “a verdadeira contribuição de Ricoeur dá-se sob diferentes figuras de uma única hermenêutica [...] Trata-se de uma fórmula utilizada por Ricoeur para demarcar, num momento preciso de seu percurso, seu próprio projeto hermenêutico” (DESROCHES, 2002, p. 9).

Continuando nossa reflexão sobre o perfil identitário de Ricoeur podemos dizer, sobre o projeto antropológico e ético do autor, que ele nos remete a uma integração do problema do mal e do conflito entre finitude e infinitude.

Ao usar os textos bíblicos para construir o projeto da individualidade, o pensador postula que esse projeto vai além da escolha e da vontade no intuito de levar a responsabilidade para o próximo mesmo que isso traga grande custo para si mesmo. Para o pensador, o indivíduo torna-se um somente quando permite ao Outro divino despertá-lo para suas responsabilidades com o outro humano. Nesse processo, a natureza do próprio ser solicita suas responsabilidades, e o método da hermenêutica conclama para a compreensão dessa solicitação dentro dos textos bíblicos.

Desse modo, no traçado do desenvolvimento da fenomenologia até a escritura, podemos personalizar Ricoeur como filósofo que usa textos bíblicos para fornecer variações imaginárias sobre o tema da vida boa.

Ao se colocar em relevo a dupla identidade do pensador, caracterizada como um fenomenólogo da hermenêutica e da interpretação bíblica sobressaem as duas tarefas que constituem o fundamento distintivo de Ricoeur (WALLACE, 2000).

Tal peculiaridade de sua identidade intelectual congrega três características marcantes.

Primeiro, como hermeneuta, Ricoeur postula que a individualidade não tem sua origem na *hybris*⁵, sustentando que o sujeito é um ser autônomo, mas com uma consciência formatada pelo sistema simbólico dentro da própria cultura. Logo, a consciência nunca é independente, ou vazia, mas originalmente permeada pelos símbolos de fundação e histórias que integram uma herança comum. Portanto, a jornada da individualidade inicia-se com a exegese dos símbolos imaginários e histórias constitutivas da herança cultural de um indivíduo, que possibilitam ao sujeito tornar-se um ser integrado ao apropriar-se desses símbolos e histórias como sendo suas.

A segunda característica, como fenomenólogo, o teórico põe qualquer julgamento em estado de latência. Em termos husserlianos, ele realiza a epoché - redução fenomenológica colocando entre parênteses, suspendendo o juízo sobre o mundo natural existente que afeta as coisas na sua existência exterior ao sujeito, para melhor compreender tudo o que se lhe apresenta como um fenômeno de consciência, visando a estabelecer com clareza a distinção entre o que é pensado e o que é vivido.

Vale ressaltar, a epoché é realizada em um primeiro momento de suas análises, mas, em seguida, ele reintroduz na reflexão o que anteriormente havia colocado entre parênteses. Esse trabalho progressivo caracteriza a sua *via longa*⁶ em oposição à imediatez (denominada via curta), em princípio mais intuitiva ou direta, e menos rigorosa.

⁵ Nome que designa, em grego, toda espécie de desmedida, de exagero ou de excesso no comportamento de uma pessoa: orgulho, insolência, arrebatamento. Esse termo se opõe a medida, equilíbrio (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 133).

⁶ Podemos inferir que a adesão do caminhar de Ricoeur pela *via longa* é fruto de algumas influências que o filósofo sofreu no decorrer de seu labor filosófico. A *via longa* proposta por Ricoeur requer uma compreensão do ser do homem pelo caminho de uma exegese paciente e fiel da linguagem simbólica. Daí podemos dizer que são três os objetos da *via longa*: a ontologia, o sujeito e a metodologia. Nesse sentido, a via longa pode ser considerada como o ‘maior desvio’, em que o filósofo procura fixar o círculo hermenêutico pelas duas extremidades buscando enfocar sempre as duas vias possíveis de entrada na interpretação que constituem o grande desafio da exegese tradicional. Daí a tarefa que Ricoeur se propõe é de “reconciliar, arbitrar ou praticar uma mediação entre as partes e o todo, o sujeito e seu objeto, a doação e a apropriação, o método e a verdade, o signo e a significação, o distanciamento e o pertencimento, a explicação e a compreensão, a crítica e a convicção” (DESROCHES, 2002, p. 9). Para tanto, o autor pesquisa suas fontes na teoria das cifras de Karl Jaspers e na reflexão segunda de Gabriel Marcel. Ricoeur se aproximará da ontologia por etapas, mediante uma

A terceira característica aponta para um pensador teórico dentro das tradições bíblicas, não como teólogo. Podemos afirmar que a fé bíblica é a mola propulsora do pensamento filosófico ricoeuriano, embora não a base determinante. Porém, a religião configura uma rica matriz que estimula e instrui a filosofia autônoma e secularizada de Ricoeur sobre a vida moral. Desse modo, Ricoeur questiona: na plenitude da fé, como pode a indagação crítica elucidar o significado das presunções e preocupações oriundas dessa fé? Como a filosofia pode ficar vinculada ao desempenho da fé impregnada de inteligibilidade?

O autor deixa patente que as convicções que o ligam a uma fé bíblica é que motivam seu constante interesse pelos vários problemas filosóficos, inclusive o problema geral do indivíduo. Também deixa claro não ser iludido quanto à neutralidade relacionada às pressuposições que dão início ao pensamento em razão de um posicionamento traspassado por uma fecunda herança de linguagem e imaginação bíblica que dão origem ao seu itinerário filosófico.

1.2.1 Algumas fontes do pensamento de Ricoeur

Paul Ricoeur explicita, em sua biografia, um espírito humilde, grande empenho nas causas sociais, confiança na pessoa, enorme força interior e um exemplo filosófico de alguém que, pacientemente, dialoga com as várias áreas do saber, mesmo com aqueles que partem de pressupostos muito diferentes dos seus. Essa sua peculiaridade também se faz notória pela harmoniosa ligação que estabelece entre a filosofia e o mundo da vida concreta com seus dramas fundamentais.

O modo como revela essa ligação requer diálogo com outros saberes no sentido de construir pontes e derrubar muralhas, perseguindo um modo de filosofar que não caia em precipitações.

Entendemos que essa peculiaridade presente em sua obra nos propicia a compreensão dos grandes problemas com os quais deparamos diariamente. Convida-nos a considerar quão

hermenêutica da *via longa* que incluirá os *desejos semânticos* (a partir da noção de símbolos) *reflexivo* em direção à uma ontologia, cuja reflexão é a de abrir a hermenêutica à própria possibilidade do conhecimento de si. Em síntese, a compreensão do si se alcança pelos signos enquanto que a compreensão do ser será acrescida a ela por último. Por isso, o processo de compreensão se torna uma autêntica *via longa*, a saber, um arco que coloca a compreensão no termo de uma mediação pela análise dos signos. Do pensamento filosófico de Karl Jaspers acreditamos em que nosso autor retém a importância atribuída à decifração dos signos mediante os quais o homem exprime sua relação com o ser. Portanto, em Jaspers Ricoeur processa a *via longa* pelo caminho da ontologia mediante a leitura das cifras formada por três ciclos: Primeiro, um movimento circular que tem seu ponto de partida nas cifras originais (linguagem do ser) depois, atravessa as mediações místicas (linguagem dos homens) e, finalmente, retorna à presença imediata da transcendência nas suas cifras originais.

singular importância tem seu trabalho literário para o mundo contemporâneo, sobretudo, por contemplar um modelo de rigor apaixonado pela verdade e pela busca de sentido, ao propor uma filosofia reflexiva dedicada a restaurar o verdadeiro sentido do discurso que, segundo ele, nunca é construído, mas sempre revelado.

Por isso, ao assumir a pertença à linha de uma filosofia reflexiva, o filósofo reconhece permanecer na esfera de influência da fenomenologia husserliana; deseja ser uma variante hermenêutica desta fenomenologia.

Em outras palavras, a filosofia reflexiva defendida por Ricoeur pressupõe que a compreensão de si requer o reconhecimento do outro.

Em sua caminhada pela via longa, depara-se com muitos pensadores, filósofos ou não, com os quais dialoga, em diversos tons, se necessário até das mais diversas áreas, respeitosamente citados em suas referências bibliográficas, que seguem seus textos.

Assim, a polaridade e abertura ao diálogo entre as diversas tendências têm seu início na filosofia reflexiva francesa, seguindo pelo existencialismo de Gabriel Marcel e de Karl Jaspers, indo até o personalismo de Mounier. A exigência intelectual de rigor característico do cartesianismo, do kantismo e da fenomenologia de Husserl também fica patente.

Em sua assimilação do percurso ricoeuriano, Desroches conclui:

Se Marcel pode ser considerado como o primeiro mestre de Ricoeur, Jaspers, em compensação, revelou-se como tal durante a Segunda Guerra. Posto que as obras do historiador encerram as grandes preocupações de Ricoeur, será preciso mostrar aqui em que a via longa de compreensão no jovem Ricoeur se enraíza, isto é, acha fontes certas, nas teses existenciais de seus mestres. O que Ricoeur retém prioritariamente de Jaspers, é sua doutrina das cifras, ou antes, a exigência da objetividade exigida pelo empreendimento metafísico. [...] Em suma, a contribuição de Jaspers aponta para uma *ontologia* da via longa, enquanto a de Marcel prefigura uma via longa do conhecimento de si, a do *sujeito existencial* (DESROCHES, 2002, p. 10, grifo do autor).

Podemos inferir que a adesão do caminhar de Ricoeur pela *via longa* é fruto de algumas influências que o filósofo sofreu no decorrer de seu labor filosófico. Do pensamento filosófico de Karl Jaspers nosso autor retém a importância atribuída à decifração dos signos mediante os quais o homem exprime sua relação com o ser.

Aliado a essa vertente, Ricoeur absorve a influência do existencialismo cristão de Gabriel Marcel que busca a compreensão e explicação direta do sentido dramático da existência humana no e através do drama que retrata o ser humano como um ser itinerante, um

ser peregrino. É assim que o pensamento metafísico se apreende a si mesmo e se define descobrindo o sentido da sua vida, de seus semelhantes e de seu Deus.

Talvez seja em razão dessas influências que nosso autor vai se aproximando da fenomenologia de Husserl, e adere proposta de uma investigação sistemática da consciência e de seus objetos. Nalli alerta-nos sobre a importância de lembrar a interlocução que Ricoeur faz com Husserl no âmbito da mediação do texto. Como declara, é “no âmbito deste projeto de fundar a hermenêutica na fenomenologia que se deve buscar demarcar a leitura ricoeuriana de Edmund Husserl.” (NALLI, 2006, p. 171), pelo caminho da contraposição hermenêutica às teses idealistas da fenomenologia.

A filosofia fenomenológica de Husserl pode ser entendida como uma forma de idealismo transcendental⁷, portanto, claramente inspirada em Kant, por sua busca em tentar estabelecer uma descrição fenomenológica da subjetividade transcendental, dos modos de operar da consciência. Mais adiante, com a colaboração dos comentadores do pensamento de Ricoeur, vamos destacar como nosso filósofo adere ao pensamento de Kant.

A ânsia de “compreender mais e melhor” conduz nosso filósofo a extrapolar os domínios das interpretações existencial e fenomenológica e adentrar no campo do personalismo de Emmanuel Mounier. Essa vertente defende uma filosofia da existência centrada na pessoa, que requer a negação do individualismo e do niilismo, este último entendido como negação do absoluto no âmbito da verdade e do valor ético. Logo, apregoa a necessidade de um pensamento social e moral que se opõe ao individualismo no sentido de *hybris*, ao totalitarismo e ao capitalismo, como via para fortalecer o primado da pessoa humana sobre as necessidades materiais. Com a tomada de consciência, o indivíduo descentra-se de si mesmo e estabelece a perspectiva de abertura proporcionando a concretização de uma humanidade que permita emergir os valores da pessoa de modo a florescer o despertar comunitário.

Podemos inferir que de Mounier Ricoeur absorve a capacidade de conciliar a virtude ética com a rigidez calvinista fundamentada na força moral, na disposição para a prática do bem de um crente disposto a lançar pontes em vez de levantar muralhas.

⁷ *Idealismo transcendental* é uma terminologia aplicada à epistemologia de Kant com o objetivo de justificar a possibilidade do conhecimento científico em provar que os fenômenos da realidade objetiva, por serem incapazes de se mostrar aos homens exatamente tais como são, não aparecem como *coisas-em-si*, mas como representações subjetivas construídas pelas faculdades humanas de cognição. Guiado por essa premissa Kant mostrou que apesar de o conhecimento se fundamentar na experiência, esta nunca se dá de maneira neutra, pois a ela são impostas as formas a priori da sensibilidade e do entendimento, características da cognição humana.

Segundo Klein, “entre as influências fundamentais no seu pensamento ético, Ricoeur reconhece as de Jean Nabert e Emanuel Levinas, cujas éticas se encontram próximas da ética hermenêutica” (KLEIN, 1999, p.191).

De Kant, Ricoeur absorve o pensamento de procurar resolver o conflito entre as posições da teologia e da filosofia⁸. Outra tendência kantiana absorvida é o empréstimo de língua e conceitos de um domínio para esclarecer o outro modo de questionamento, uma vez que o empréstimo não se degenera no embasamento ou na determinação de um pensamento na base do outro. Comunga no pensamento kantiano o argumento de que a filosofia caminha no registro da análise reflexiva enquanto a teologia busca uma prova viva para as probabilidades da fé bíblica sem a pseudosseguurança de uma fundação metafísica. Ainda bebe da seara kantiana, particularmente dos pontos expostos na obra *A Religião nos limites da simples razão*, aquilo que tange à imaginação bíblica utilizada de modo pensado para a explicação da vida moral.

Henriques, em seu artigo “Paul Ricoeur leitor e herdeiro de Kant” enfatiza a ressonância kantiana na obra do filósofo francês. Porém, a comentadora salienta que, não existe

[...] uma linha de continuidade direta entre os dois pensadores, cujas filosofias apresentam, mesmo, divergências significativas em temáticas fundamentais, como é o caso, nomeadamente, do modo como ambos os autores interpretam a vida prática, que é, como se sabe o motor do pensar de Ricoeur (HENRIQUES, 2005c, p.3).

Essa forma de pensar evidencia-se, sobretudo, quando Ricoeur afirma a obrigatoriedade de pensar em conjunto Kant e Hegel e, também, quando ele revela que, apesar de Hegel, algo do kantismo permaneceu invencível, sobrevivendo ao sistema hegeliano. Segundo a pensadora, Ricoeur assim se posiciona na relação Kant-Hegel:

A dialética, no sentido Kantiano, é a parte do Kantismo que [...] não só sobrevive a uma crítica hegeliana, mas triunfa da totalidade do hegelianismo. Ou seja, é a configuração da natureza da razão como dialética que Kant leva a cabo na sua *Crítica*, que Ricoeur considera ser o insuperável do Kantismo e aquilo que deve condicionar a nossa relação com Kant e Hegel, como representantes de dois modelos do pensar, a saber: o de uma filosofia dos limites, ligado à idéia de mediações imperfeitas, e o do saber absoluto, assente na convicção da possibilidade de uma rememoração total (HENRIQUES, 2005c, p.4).

⁸ Entre a convicção e a crítica.

Em muitas ocasiões, Ricoeur situa sua filosofia caracterizada por um kantismo pós-hegeliano⁹, porquanto Kant configura a perspectiva simbólica do seu trabalho, no sentido de desempenhar um modo de pensar que assume a vinculação aos limites do saber. Como afirma Henriques:

É esse modelo de pensar que alimenta a prática teórica de Paul Ricoeur e que, no meu entender, dá sentido filosófico à aparente pluralidade e dispersão da obra ricoeuriana, permitindo interpretá-la como uma maneira de dar a ver ou encenar os limites constitutivos da racionalidade e o excesso de significação do real (HENRIQUES, 2005c, p. 7).

O estruturalismo é outra corrente que prende a atenção de Ricoeur. Ao analisar a fecunda relação entre Hermenêutica e Estruturalismo, Rocha ressalta o intenso diálogo de Ricoeur com outros filósofos e correntes do pensamento. Assegura que a obra do autor, desde o início, manifesta o protótipo não somente quanto à atitude de *escuta* e de capacidade receptiva, mas também quanto ao rigor e pertinência da *crítica*: além disso, um cunho de originalidade, “suma filosófica para o nosso tempo” (ROCHA, 1990). Sobre sua atenção ao estruturalismo o comentador realça que a hermenêutica ricoeuriana assinala o

[...] encontro com grandes questões suscitadas pelo estruturalismo, e particularmente pela obra de Lévi-Strauss, fazem dela ainda um caso exemplar, quer como paradigma do debate filosófico em si, quer no que concerne ao confronto da problemática implicada pelo confronto entre estruturalismo e hermenêutica (ROCHA, 1990, p.87).

Em suma,

Ricoeur rejeita os estruturalistas como um simples oposto do romantismo e questiona sua tese da separação entre sentido e referência. Ele reconhece que

⁹ O *kantismo pós-hegeliano* significa mostrar-se livre na escolha da filosofia, significa ainda, que é preciso ir além da formalização do discurso transcendental. Ou seja, transpor Hegel e ir além de Kant implica em completar a “segunda revolução” do pensamento kantiano delineada na *Crítica da faculdade de julgar*, e que consiste na descoberta do fato de *sentido*, do *sentido* que é fato.

O kantismo não é para Ricoeur o ponto de chegada, mas um ponto de partida de outra natureza. Em outras palavras, Ricoeur avança regularmente três argumentos de Kant de modo a continuar e ampliar seu pensamento. A primeira refere-se a provar que a experiência prática não se restringe à obrigação moral, conseqüentemente asseverando que a ideia de ética é mais complexa que a de moral. A segunda dúvida põe em relevo a ideia de que a razão prática seja suficiente para comandar independentemente do desejo. Aqui, Ricoeur ressalta sua oposição ao radicalismo kantiano de separação entre o conhecer ao desejo, o transcendental ao empírico. A terceira dúvida questiona o modelo fundamental do kantismo de construir a razão prática com base na *A Crítica da Razão Pura*. Embora reconheça a excelência do pensamento transcendental, Ricoeur aspira ampliá-lo resgatando todas as facetas da prática presentes na antropologia de Aristóteles ou na fenomenologia hegeliana a fim de encontrar a possibilidade de desenvolver o *sentido* das transições e das mediações imperfeitas.

a referência de orientação original de um texto é destruída através de sua textualização, mas pelo mesmo processo abre-se uma segunda referência de orientação (KÖRTNER, 2009, p.21).

Dos comentários acima, podemos dizer que mais do que abolir o modelo estruturalista por sua crítica à filosofia romântica de Schleiermacher, cujo intuito era de compreender um autor tão bem, e até mais do que ele mesmo se compreendeu, Ricoeur enriquece sua reflexão com o debate filosófico que estabelece com o estruturalismo, além de encontrar no modelo estrutural as mesmas categorias de texto que são objeto de análise em sua teoria da interpretação.

Entretanto, sua crítica ao estruturalismo é dirigida ao reducionismo, ou seja, à análise de caráter exclusivamente objetivo (seguindo as normas da linguística) com que desenvolve a explicação do texto. Com isso, o estruturalismo, como o próprio nome indica, rouba da linguagem sua qualidade essencial que é de estabelecer a mediação entre as mentes, isto é, a linguagem deixa de ser uma forma de vida para transformar-se num sistema auto-suficiente de relações internas e, desse modo, desaparece como discurso.

Feitas estas considerações, ainda que sintetizadas, pudemos apreender a riqueza do pensamento de Ricoeur que o torna aparentemente plural, mas que se revela singular e instigante. É sobre esse pano de fundo que se desenvolve a produção intelectual, particularmente instrutiva de nosso autor.

1.3 Percurso Teórico: a produção intelectual de Paul Ricoeur

São muitos os escritos que Ricoeur tributou a diferentes temáticas, consagrando-se autor de uma obra lida no mundo inteiro, composta por mais de quarenta livros, de algumas centenas de artigos e de dezenas de milhares de páginas.

A seguir, passamos ao inventário dos mais importantes e expressivos trabalhos que de algum modo vão ao encontro de nosso objeto de pesquisa, assinalando, ao mesmo tempo, o percurso teórico do autor e os marcos (temas) que ele foi estabelecendo ao longo do caminho. Este inventário não obedece a uma ordem cronológica de publicação das obras.

Evocamos os conceitos de mal, ética, alteridade, conflito de interpretações, verdade e reconhecimento.

1.3.1 Mal

É-nos, de certo modo, possível inferir que a questão do mal ao lado da temporalidade configura-se como temas centrais e determinantes na seara filosófica de Ricoeur.

Desde criança foi afetado pela experiência dolorosa e trágica do mal, procurando, pela consideração da relação que nele se estabelece com o sofrimento, precisar o significado desse conceito, acentuando a sua dimensão ética e não ontológica.

Assim, podemos concluir que, no contexto de sua vida, o mal experimentado impeliu-o a pensar filosoficamente sobre o tema. Em sua biografia, o filósofo relata experiências dolorosas como a perda dos pais quando pequenino, a perda da tia que ajudou a criá-lo, da irmã ainda moça, dos avós que o criaram. Mas uma perda chama-nos mais a atenção ao expressar, ainda que de forma poética, a dor de uma privação irreparável:

O nascimento de uma quarta criança tinha posto o selo da vida num mundo do pós-guerra que ainda hesitava na entrada na guerra fria; não podíamos prever que menos de 40 anos depois, este ramo de oliveira da paz seria substituído por uma coroa funerária. (RICOEUR, 1995a, p.67)

Atingiu-nos o raio que despedaçou toda a nossa vida: o suicídio do nosso quarto filho. Começou um período interminável de luto, sob o signo de duas afirmações persistentes: a intenção não era magoar-nos, a sua consciência, reduzida à sua solidão, tinha estado tão intimamente ligada à única coisa a fazer. O seu ato merecia ser honrado como uma ação voluntária, sem o envolver desculpas mórbidas. Como poderia eu não falar deste acontecimento dramático, mesmo numa autobiografia intelectual? (RICOEUR, 1995a, p.131).

Diante desse contexto, é possível deduzir por que, segundo Paul Ricoeur, o mal é a razão última que impede a apropriação discursiva da realidade em termos integrais, revelando seu caráter inescrutável, portanto, impensável racionalmente, constituindo-se numa aporia. Todavia a impossibilidade de se ter uma compreensão fechada sobre o mal não pode nos impedir de lutar contra ele.

Para Henriques (2005a, p.8),

[...] duas ideias parecem particularmente interessantes de ressaltar nesta obsessão de Paul Ricoeur em querer evidenciar o mal como escândalo: uma de dimensão religiosa, dizendo respeito à sua preocupação em salvar a possibilidade de sentido da fé em Deus, apesar do mal, e outra, de natureza histórica e cultural, correspondendo à sua reafirmação do valor da palavra para fazer memória do mal acontecido.

Acreditamos que essa afirmação de Henriques possa ser confirmada pelo próprio autor. Ouçamos o que nos fala Ricoeur em sua autobiografia: “Subitamente descobri ser eu próprio o destinatário desta amarga reflexão” (RICOEUR, 1995a, p. 132).

Como o tema do mal está diretamente associado ao tema da ética em Ricoeur, consideramos oportuna trazer à nossa reflexão um breve comentário sobre o assunto abordado na obra, *O Mal. Um desafio à Filosofia e à Teologia* (RICOEUR, 1988a) Ricoeur resume suas ideias expostas em *A Simbólica do Mal*, busca formular as aporias geradas pelo mal, e escondidas pelas teodiceias.

Nessa publicação fica patente uma recusa cerrada de todas as respostas explícita ou implicitamente gnósticas e, simultaneamente, de todas as formas de teodiceia. Defende-se claramente, que a abordagem da questão do mal tem de fazer-se operando uma dinâmica entre as esferas do pensamento, da ação e do sentimento, assumindo-se plenamente a incapacidade da razão especulativa para se acercar do mal sem lhe retirar a sua raiz trágica.

Podemos notar que, enquanto o pensamento especulativo se volta para a questão “de onde vem o mal?”, Ricoeur propõe como ação concreta “que fazer contra o mal?” O olhar é direcionado ao futuro mediante premissa de uma tarefa a se concluir que é a réplica daquela de uma origem a descobrir. A possibilidade de escolha sobre o que fazer contra o mal, muitas vezes, está condicionada por uma instituição.

Não podemos iludir-nos pensando que, acirrando a luta prática contra o mal, vamos eliminar o sofrimento. Ao contrário, pois todo mal cometido por um ser humano é sofrido por outro. “Fazer mal é fazer alguém sofrer, a violência não para de refazer a unidade entre mal moral e sofrimento” (RICOEUR, 1988a). Porém, vale salientar que toda ação ética ou política em repressão à violência exercida entre os homens reduz o índice de sofrimento no mundo.

Todavia, em algumas situações, a resposta prática mostra-se insuficiente, pois o sofrimento vivido pelos homens é distribuído de modo arbitrário e indiscriminado, de maneira que, para muitos, ele é sentido como imerecido, existem vítimas inocentes. Ainda, existe o sofrimento fora da ação injusta dos homens, uns em relação aos outros como doenças, epidemias, por exemplo: quando visitamos o Hospital do Câncer de Barretos, quando assistimos à tragédia natural que abateu a área serrana do Rio de Janeiro no início de 2011, e tantos outros lugares e situações dão espaço não mais para a indagação “por quê?”, mas “por que eu?”. E deparamos com a insuficiência da resposta prática.

Entretanto, para enfrentar a questão do mal, Ricoeur nos mostra três condições desafiantes que poderá nos auxiliar a enfrentar o problema.

No plano do pensamento, reclama a necessidade de uma lógica mais complexa que a lógica clássica para tratá-lo, isto é, nosso atual aparato conceitual não responde de modo satisfatório à questão.

No plano da ação, o mal é o que não deveria ser, e a questão que se coloca é: o que fazer contra ele? Em resposta, Ricoeur defende que, no plano da ação, o mal configura sinônimo de violência; combatê-la de modo a perseguir sua erradicação pela ação ética e política é reduzir o mal.

No plano do sentimento, Ricoeur defende uma alteração qualitativa da queixa contra o sofrimento através da superação da tese do mal como punição já que o mal resulta do acaso, por outro lado, mediante superação da revolta contra Deus, pois, é preciso crer em Deus apesar do mal, afinal a teologia da cruz mostra que Deus também sofre.

1.3.2 Ética

O tema da ética¹⁰ perpassa toda obra de Ricoeur. Mas em especial, é na obra *O si mesmo como um outro* (RICOEUR, 1991) em que o autor desenvolve o que ele chama de sua *pequena ética*. Na investigação do significado primordial do destino humano, refletido a partir de símbolos e estabelecendo a crítica das ilusões, na tensão entre a finitude do homem e sua busca de transcendência, traduz a ética como apropriação de nosso esforço para existir, nosso desejo de ser. O autor desenvolve sua reflexão sobre a ética mediante

[...] o estudo da linguagem e da ação e da narração através de uma investigação sobre os três momentos da ética, da moralidade e da sabedoria prática. A ética, que eu sustentava ser mais fundamental do que qualquer norma, é definida do seguinte modo: o desejo de viver bem com e para os outros em instituições justas. Esta definição tripla une o si na sua capacidade original de estima pelo outro, manifestada pela sua face, e para um terceiro envolvido que é o portador dos direitos nos planos jurídicos, sociais e políticos [...] Quanto à passagem da ética para a moral, com seus imperativos e as suas proibições, isto me parecia ser reclamado pela própria ética, logo que o desejo de uma vida boa se confronta com a violência sob todas as suas formas. [...] Por fim, a sabedoria prática (ou a arte do juízo moral situado) parecia-me ser exigida pela natureza particular dos casos, por intermédio de conflitos entre os deveres, por meio da complexidade da vida em sociedade onde a escolha é mais vezes entre tonalidades de cinzento do que entre preto e branco, e, finalmente, uma dessas situações a que chamo situações de angústia, nas quais a escolha não é entre bem e mal, mas entre mal e pior. (RICOEUR, 1995a, p. 132-133).

¹⁰ O tema da ética será retomado no capítulo III.

A tensão entre finitude do homem e sua busca de transcendência traduz a ética como apropriação de nosso esforço para existir, nosso desejo de ser. É a reflexão sobre si mesmo que impulsiona Ricoeur a perseguir a perspectiva ética de modo filosófico.

1.3.3 Alteridade

Em diálogo com Heidegger e Lévinas, Paul Ricoeur confronta-se tematicamente com a questão da alteridade. Alteridade em Ricoeur pode ser entendida como parte do pressuposto de que todo homem interage com indivíduos e interdepende de outros, ou seja, eu existo a partir do outro, da visão do outro. Consequentemente, minha compreensão do mundo se realiza a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim mesmo, sensibilizado que estou pela experiência do contato.

Os vetores semânticos fundamentais do conceito de alteridade em Ricoeur, por um lado, configuram uma estrutura polarizada, e, por outro, uma dimensão de abertura.

Ser a alteridade uma estrutura polarizada significa que a sua caracterização supõe a referência ao seu contrário, ou seja, supõe que a alteridade é um termo cuja semântica se alimenta de uma relação, que, no caso, é uma relação antinômica, a saber, a relação entre o mesmo e o outro. A questão da alteridade convoca, por isso, a força da própria dinâmica da dialética para o interior do processo de pensar, introduzindo nele uma estrutura inquietante, de confrontos e de determinações recíprocas (HENRIQUES, 2005b, p.2-3).

O título da obra *O Si Mesmo Como um Outro* (RICOEUR, 1991) ilustra perfeitamente a dimensão polarizada da alteridade.

A propósito disso, para Ricoeur, o si mesmo como o outro sugere que a ipseidade (identidade mais própria) envolve a alteridade num grau de intimidade, ou seja, a identidade e a diferença constituem as duas faces da mesma moeda. Em conformidade com esse raciocínio, para Ricoeur, o conceito de alteridade indica, simultaneamente, a ideia de abertura, ou seja, uma dinâmica de referências e de integrações.

Henriques torna compreensível que

[...] o mais próprio pensamento de Paul Ricoeur se enleia com diferentes alteridades textuais, sendo nesse enleamento, através de uma abertura interpretativa, que se constitui e afirma como próprio e pessoal; nessa medida, a sua hermenêutica pode ser lida como a protagonização da dialética entre o si-mesmo e o outro, ou entre a identidade e a diferença (HENRIQUES, 2005b, p. 3).

Assim, na obra em pauta, o tema da alteridade torna imprescindível o resgate da questão do homem falível¹¹, daí sua abordagem no último capítulo. Ao tratar a questão da alteridade, o nosso próprio corpo, às outras pessoas e a consciência tomam o lugar do triplo caráter de *O homem falível*. Nessa obra, o si mesmo é assim explicado por Constança César:

[...] a crise da subjetividade é estudada a partir do confronto entre ‘o cogito exaltado’ por Descartes e o ‘cogito demolido’, por Nietzsche (1998, p.53) [...] Nessa obra, nosso filósofo desdobra a problemática do si, considerando os diversos níveis, as diversas acepções do verbo agir. O primeiro desdobramento envolve uma investigação a respeito da questão quem: ‘quem é o sujeito do discurso? Quem é o sujeito do fazer? Quem é o sujeito da narrativa? Quem é o sujeito da imputação moral?’ Ou seja, no nível da linguagem, da ação, da narrativa, da responsabilidade, mostra o desdobramento do eu, que justifica, a seu ver, a recusa da imediatez do *cogito*¹².

Um segundo aspecto da sua reflexão expõe-se na relação que estabelece entre o falar, o fazer, o narrar, o submeter-se à imputação e um agir fundamental. (CESAR, 1998, p. 62).

Em suma, a obra *O si mesmo como um outro* mostra-nos a alteridade como foro interior, traduzindo a voz da consciência dirigida a nós do fundo de nós mesmos. Daí, a convicção, muitas vezes reafirmada, de que o outro é o caminho mais curto entre o si e si-mesmo uma regra metodológica que se transformou, para Paul Ricoeur, numa máxima de sabedoria.

1.3.4 Conflito de interpretações

Avançando um pouco mais na reflexão, observamos que o traço mais peculiar do pensamento hermenêutico de Ricoeur, certamente, é a ideia de conflito de interpretações.

É em diálogo com Freud e com Heidegger que Ricoeur definirá os dois traços específicos da sua hermenêutica: a *via longa*, definida por contraste com a ontologia da compreensão heideggeriana, e o conflito de interpretações, correspondendo à afirmação de que o *campo hermenêutico* é, pela sua

¹¹ O termo homem falível aponta para a possibilidade de o homem cometer o mal, pois é vulnerável ao mal que está incrito na sua constituição porque carrega em si uma ontologia desproporcional que permite a ocorrência de “uma relação tensa entre ‘finitude’ e ‘infinitude’”. O conceito de falibilidade reconduz, então, não ao conceito de culpabilidade, mas ao de ‘fragilidade afectiva’ (ABEL; PORÉE, 2010, p. 57). A antopológia filosófica que desenha o conceito de homem falível vêm completar e enriquecer os conceitos de voluntário e involuntário desenvolvido por Ricoeur dez anos antes. Contudo, “uma coisa, com efeito, é a ‘fraqueza constitucional’ que faz com que o mal seja possível, outra coisa, o ato que realiza esta possibilidade” (ABEL; PORÉE, 2010, p. 57).

¹² *Imediatez do cogito* compreende a exaltação de um cogito enquanto fundação última, autosuficiente.

natureza, constitutivamente fragmentado. Um e outro traços são a reafirmação dos limites de um saber que, por não desistir do enraizamento ontológico, tem de entrar no jogo das mediações imperfeitas e assumir-se como o infinitamente procurado. O conceito ‘conflito de interpretações’ expressa a presença e a importância que a alteridade exerce na prática filosófica ricoeuriana dando-lhe uma fisionomia singular (HENRIQUES, 2005b, p. 14).

Em outras palavras, conflito de interpretações firma-se na lógica de que confronto de posturas teóricas antagônicas e o conflito de perspectivas originadas aclaram uma problemática, que possibilita focar opiniões não só diferentes, mas alternativas permitindo um olhar mais profundo e melhor sobre a questão em reflexão. Esse processo concretiza-se pela *via longa* que “decorre do modo como ele interpreta a história da hermenêutica moderna, [...] uma racionalidade largamente diferenciada, profundamente elaborada e conscientemente limitada” (HENRIQUES, 2005b, p.14-15).

Na obra *Da Interpretação* (RICOEUR, 1977), o tema da culpa conduz Ricoeur aos domínios de Freud. Na *Simbólica do Mal*, Ricoeur elaborara de modo sistemático a ideia de conflito de interpretações caracterizado pelo exercício de um confronto interpretativo entre posições antagônicas. Realizando uma hermenêutica amplificadora, ou seja, uma interpretação dirigida ao excesso de significado contido no símbolo, na obra sobre Freud, o autor faz um esforço por reconhecer a validade da psicanálise abrindo duas rotas: uma leitura de Freud e uma interpretação filosófica de Freud.

Diante do confronto com os mestres da suspeita, Freud, Marx e Nietzsche, Ricoeur sente-se impelido a rever sua posição quanto a uma interpretação amplificadora para uma interpretação redutora, ou seja, da denúncia das ilusões: genealógica na leitura de Nietzsche, de crítica ideológica na tese de Marx, de descoberta do recalque e da repressão na interpretação de Freud.

Gagnebin (1997, p.264) assevera que “[...] dessas leituras, portanto, Ricoeur tira ainda mais munição para sua empresa de desmistificação das pretensões teóricas totalizantes”.

Ricoeur assume a importância de sua passagem por Freud como fundamental. Nas palavras do autor,

[...] para além de lhe dever a diminuição da minha concentração no problema da culpa e uma maior atenção do sofrimento imerecido, devo a Freud o reconhecimento de constrangimento especulativo ligado ao que designei de conflito de interpretações. O reconhecimento da igualdade de direitos de interpretações antagônicas pareceu-me pertencer a uma genuína ontologia da reflexão e da especulação filosófica (RICOEUR, 1995a, p.80).

Enfim, com essa obra, Ricoeur procura responder o que significa pensar segundo os símbolos. Longe de estabelecer um debate com Freud, mas, como compreende Japiassu (2008), Ricoeur desenvolve um ensaio sobre a obra de Freud enquanto documento escrito e acabado, realizando uma interpretação de nossa cultura visando a uma nova compreensão de nossa vida.

A obra *O Conflito das Interpretações: Ensaio de Hermenêutica* (RICOEUR, 1988b) compreende um trabalho de reflexão filosófica em que Ricoeur trava uma respeitosa discussão a partir dos desafios colocados pelas correntes de pensamento contemporâneas.

Trata-se, de fato, de assumir filosoficamente a tensão desses conflitos. Um primeiro foco conflitual instala-se no cerne mesmo das discussões contemporâneas sobre o estruturalismo e a morte do sujeito [...] podemos caracterizar o pensamento de Paul Ricoeur como uma tentativa de acesso às fronteiras do saber, mas sem transpor seus limites. Trata-se de uma tentativa de convergência dos discursos humanos em sua totalidade, sem negar o deslocamento de suas especificidades. Daí um primado ao sentido e à promessa, mas sem omitir a estrutura e o rigor (JAPIASSU, 2008, p. 7).

Em *A Metáfora Viva* (RICOEUR, 2005), Ricoeur retoma suas análises hermenêuticas sobre a linguagem. Essa obra fundamentada, além de trabalhos europeus, em diálogos com a literatura anglo-saxônica, deixa patente seu interesse por uma questão específica da filosofia da linguagem postulando o fenômeno da inovação semântica, isto é, a produção de um novo sentido por meio de processos linguísticos.

Na concepção de Constança M. Cesar (1998), *A Metáfora Viva* preparou a obra-prima de Ricoeur, *Tempo e Narrativa* (1983-1984), na qual ele aproxima a meditação sobre o tempo da epistemologia, filosofia da linguagem e estética.

2 Do Diálogo à Formulação de Uma Teoria: A hermenêutica de Paul Ricoeur em construção

Ricoeur procura desenvolver sua teoria de interpretação em diálogo com tantas outras, criando sua própria hermenêutica que nos conclama a abrir nossos ouvidos à convocação escriturística, apresentando-nos uma “teoria de campo unificada” da explicação e compreensão dos textos.

Nesta etapa do capítulo sobre a identidade intelectual de Ricoeur, limitar-nos-emos a insistir nos traços que, a nosso ver, conferem uma fecundidade à principal reivindicação do autor quanto à noção de hermenêutica. Para o autor, “a hermenêutica começa quando,

descontentes por pertencermos ao mundo histórico, entendido sob a forma de transmissão de uma tradição, interrompemos a relação de pertença para poder atribuir-lhe um significado” (RICOEUR, 1995a, p.106).

Inicialmente, Ricoeur havia concebido uma hermenêutica ligada à noção de símbolo, entendida como uma expressão equívoca, encontrando o seu estilo conflituoso no confronto entre uma interpretação amplificadora e uma interpretação redutora.

Posteriormente, ao sentir-se impelido a apresentar uma hermenêutica do texto que superasse a dicotomia explicação-compreensão, Ricoeur propõe a relação dialética entre elas, desdobrando-se ao nível do texto como a unidade discursiva superior à proposição como a principal preocupação da interpretação, constituindo, a partir daí, o tema e os fundamentos da interpretação. Segundo o autor, “[...] a abordagem do conflito entre explicação e compreensão estava deliberadamente orientada para a procura de uma modalidade abrangente para a qual estivesse especificamente reservado o termo interpretação” (RICOEUR, 1995a, p. 96). A trajetória, versando uma concepção estrutural da explicação conduziu-o à fórmula “explicar mais para compreender melhor” (RICOEUR, 1995a, p.97). Todo esse esforço para integrar explicação e compreensão resulta no desenho do arco hermenêutico.

O retorno do interesse pela fenomenologia do voluntário e do involuntário visando à transformação da prática e da ação humana em geral, como adequada à relação dialética entre explicação e compreensão, apontou para a ação humana a protagonista para tal dialética, isto é, “[...] a comparação entre texto e a ação, sob a égide da mesma dialética” (RICOEUR, 1995a, p. 98-99), culminado, portanto, na exposição de uma hermenêutica do agir. Ricoeur, agora esboça uma ontologia da ação humana, caracterizando o ser humano como um ser ativo e sofredor.

A hermenêutica de Ricoeur rompe com a interpretação idealista, porém carrega uma profunda afinidade entre a fenomenologia e a hermenêutica que continuava a ser a insuperável pressuposição desta segunda.

Um breve histórico do desenvolvimento da hermenêutica ricoeuriana revela-nos que o autor pode ser visto como genuína testemunha do deslocamento desta disciplina que, em sua apresentação menos radical, configura uma crise da interpretação romântica e psicologizante. Esse deslocamento partilha da evolução do pensamento em sua originalidade individualizado como descentração do homem quanto a uma falsa subjetividade, ou como desistência da consciência. Contra esse cenário, Ricoeur concilia de modo original a situação de oposição entre explicar e compreender que permeou as posições dominantes em hermenêutica.

Destacamos o comentário do teólogo e hermeneuta Geffré sobre a posição que Ricoeur ocupa no desenvolvimento desta abordagem:

O grande mérito de Paul Ricoeur é o de ter chamado nossa atenção para a importância do *texto*, para a sua estrutura objetiva, para a sua organização interna e para as suas condições de produção. A interpretação correta será feita numa interação viva com o mundo da compreensão do intérprete, mas o sentido estará sempre no prolongamento da *coisa do texto* submetido aos mais rigorosos processos de explicação da análise literária ou estrutural. Por isso, longe de concluir pelo impasse da hermenêutica enquanto esforço para compreender, ele se compraz em constatar que a explicação já se tornou o caminho da compreensão (GEFFRÉ, 1989, p. 8-9, grifo do autor).

A proposta hermenêutica formulada por Ricoeur, que tanto impacto suscitou nos meios teológicos e filosóficos das últimas décadas, é considerada um tanto complexa, pois vai além dos tradicionais métodos histórico-críticos e daqueles centrados unicamente nas significações internas aos textos. É inusitada, pois procura congregá-los e isso a torna empolgante.

Uma hermenêutica adequada deve articular os métodos que se perguntam pela intenção do autor, pelo pano de fundo histórico do texto com métodos que se voltam para o texto em si mesmo. Ele não deseja sacrificar nenhuma das duas abordagens explicativas (psicologizante e estruturalista), mas associar uma à outra para preveni-las dos riscos que cada uma corre: a crítica histórica, o desinteresse pela matéria teológica do texto e a poética de vontade antirreferencial.

Essa proposta parece-nos singular exatamente por sua complexidade e pela possibilidade que ela nos avanta à medida que se enfrenta a cisão entre a consciência e o mundo externo, responsável pela perda da sensibilidade atual em relação à linguagem simbólica.

Assim, seu trabalho hermenêutico evidencia uma real convicção no poder transformador de que os textos revelados são dotados. Vale salientar que para Ricoeur o conceito de revelação assume outro contorno.

Sobre revelação, o autor,

[...] compreende-a em termos performativos, não proposicionais: a revelação é um evento de novo significado entre o texto e o intérprete, ao invés de um corpo para receber doutrinas sob o controle de um magistério particular. Ele refere-se ao poder revelador de textos figurativos (incluindo textos sagrados) em termos de um 'sentido não religioso de revelação' simplesmente na medida do possível como qualquer texto poético pela virtude de seu poder

para fundir o mundo do texto e o mundo do leitor pode tornar-se um mundo que eu habito e dentro do qual eu projeto minhas possibilidades intrincadas (WALLACE, 2000, p.305).

Em linhas gerais, dentro dos limites que contornam este capítulo procuramos apresentar Paul Ricoeur como homem de fé e homem de ciência, ressaltando algumas características de seu pensamento filosófico e da teoria hermenêutica que formulou. Finalizando, ressaltamos que, acima de tudo, buscamos narrar a verdade de uma vida que se assenta na identidade de Paul Ricoeur. Desse modo, vale salientar o que para o autor é a busca da verdade:

A busca da verdade - para falar muito simplesmente- acha-se por sua vez atraída por dois polos: de um lado, uma situação pessoal, de outro, um desígnio na direção do ser. De um lado tenho algo a descobrir por minha conta, algo que ninguém mais senão eu tenho por tarefa descobrir; se minha existência possui sentido, se não é algo de vão, tenho uma situação no ser que é um convite à proposição de uma questão que ninguém pode efetuar em meu lugar; a estreiteza de minha condição, de minha informação, de meus contatos, de minhas leituras, já configura a perspectiva finita de minha vocação de verdade. E, entretanto, por outro lado, buscar a verdade significa que aspiro a dizer uma palavra válida para todos, que se ergue do fundo de minha situação, aspiro a ser ligado pelo ser. Que o ser se pensa em mim, tal é meu voto de verdade. Assim, a pesquisa da verdade está suspensa entre o caráter 'finito' de meu questionar e a 'abertura' do ser (RICOEUR, 1968, p. 54-55).

Dessa maneira, procede-se à transição para a apresentação da hermenêutica de Paul Ricoeur onde se pretende retomar e ampliar a teoria hermenêutica de Ricoeur salientada apenas superficialmente. Trata-se de detalhar precisamente a teoria da interpretação ricoeuriana.

2.1 A hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur

Nesta etapa da reflexão buscaremos apresentar os conceitos desenvolvidos em torno dos princípios usados por Paul Ricoeur na elaboração de sua hermenêutica e mostrar uma visão sistematizada da sua teoria. A fecundidade de sua proposta em refletir sobre a comunicação inter-humana, mediante o texto tomado como modelo de distanciamento, demonstra um aspecto importante da experiência humana, reconhecida como uma comunicação na e pela distância.

A obra e pesquisa de Ricoeur indicam que a linguagem é o caminho favorável para a compreensão. Para o autor, tudo deve ser considerado como linguagem. É a linguagem que permite progredir no pensamento, sentimento e ação. Logo, a linguagem configura-se no meio pelo qual o homem se manifesta e se dá a conhecer.

Contudo, para nosso autor, a questão subjacente a essa discussão sinaliza como trilha imprescindível o retorno aos símbolos, dos quais se desenvolvem os mitos¹³ e, respectivamente, os textos ou narrativas. Daí busca obter a interpretação aclarando o sentido enigma da linguagem mediante a compreensão do símbolo que é a linguagem fundamental.

Em outras palavras, a linguagem tem sua origem no símbolo. Por conseguinte, a escrita e a fala são contempladas por meio do símbolo obtendo vida própria, consequentemente, diferentes interpretações.

Feitas estas observações prévias, o passo seguinte leva-nos a, delinear a principal reivindicação do autor: o enxerto hermenêutico na fenomenologia.

2.2 O enxerto hermenêutico na fenomenologia

O modelo ricoeuriano de hermenêutica, com sua tematização do sujeito responde pela especificidade de Ricoeur na história da hermenêutica.

É neste contexto de luta teórica entre a via curta da hermenêutica, de cunho ontológico-na qual se elimina a pretensão de se estabelecer uma epistemologia da hermenêutica e o desconstrucionismo enquanto vertente mais radical do estruturalismo linguístico (entenda-se, segundo Geffré), que Ricoeur constrói sua teoria de via longa, bem como seu conceito de “mundo do texto”. É a partir destas reflexões propositivas que Ricoeur pode estabelecer uma conexão entre a fenomenologia husserliana e sua concepção hermenêutica (NALLI, 2006, p. 167).

Assim, tendo por base a noção de intencionalidade, a fenomenologia busca mediante descrição subjetiva alcançar a essência (eidos) das coisas e fatos.

Nessa proposta filosófica, a tese racionalista é suplantada por não conceber a pura consciência, separada do mundo, pois toda consciência revela consciência de alguma coisa.

¹³ Ao símbolo, o mito acrescenta a dimensão narrativa: é uma ‘narrativa tradicional sobre eventos acontecidos na origem dos tempos’ e ‘destinada a fundar todas as formas de ação e de pensamento através das quais o homem se compreende a si próprio no seu mundo’. Medida pela bitola da ciência, certamente que esta ambição explicativa parece ilusória: ela denunciará de forma justa o mito como um ‘simulacro da razão’. Mas é da atribuição do intérprete encontrar, sob a falsa racionalidade do mito, a ‘intenção de sentido’ presente no símbolo. A interpretação dos símbolos pode, assim, ser articulada com a reflexão filosófica. Alargada a todas as regiões da vida humana, ela torna-se uma mediação essencial da compreensão de si (ABEL; PORÉE, 2010, p. 101-102).

Completando o raciocínio, em oposição aos empiristas, os fenomenólogos asseveram que não há objeto em si, pois o objeto só existe para um sujeito que lhe atribui significado.

Por isso, para Ricoeur, “a tese da intencionalidade revela explicitamente que, se todo o sentido é para uma consciência, é consciência de si antes de ser consciência de alguma coisa para a qual ela se projeta” (RICOEUR, 1986, p. 66). Daí por que a compreensão é subjetiva.

Ampliando a questão, uma outra dimensão da fenomenologia é proposta por Husserl denominada suspensão fenomenológica ou *epoché*. Dessa suspensão depreende a condição para o *encontro com as coisas mesmas* no sentido de obter uma compreensão correta do fenômeno. Desse modo, Husserl postula a necessidade de se colocarem em suspensão os pressupostos da construção teórica, priorizando o trabalho com a essência da subjetividade (consciência).

Quanto à pretensão fenomenológica de efetuar a superação da contradição (dicotomia) entre razão e experiência no processo de conhecimento mediante premissa de que toda consciência (subjetividade) é intencional, Ricoeur é contundente em afirmar que “a grande descoberta da fenomenologia, sob a própria condição da redução fenomenológica, continua a ser a intencionalidade, quer dizer, no seu sentido menos técnico, o primado da consciência de alguma coisa sobre a consciência de si” (RICOEUR, 1986, p. 38).

Assim, Ricoeur adota parcialmente o método fenomenológico por refutar o irracionalismo da compreensão imediata e, do mesmo modo, refuta o racionalismo da explicação oriunda de uma ciência elevada a valor absoluto.

Entretanto, as críticas hermenêuticas de Ricoeur ao idealismo husserliano não podem ser interpretadas como uma crítica radical, do tipo que refuta todo um corpo teórico. A crítica ricoeuriana consiste muito mais apropriadamente numa recuperação da filosofia sem deixar de lhe ser crítica, isto é, no sentido de refutar seu idealismo. Ricoeur rompe com a filosofia husserliana, mas não com seu método e sua teoria. De maneira mais clara: Ricoeur se apropria tanto da análise intencional (o método) quanto da teoria da constituição do sentido; mas dispensa os pressupostos idealistas de Husserl. É exatamente em sua relação com a fenomenologia husserliana que se pode definir o empreendimento de Ricoeur nos seguintes termos: ‘ele tende a se desfazer do idealismo transcendental em proveito de uma hermenêutica dos textos, a qual implica uma forma de desapropriação do eu [je], em proveito de uma reapropriação do si [soi]’ (NALLI, 2006, p.175).

Desse modo, a proposta filosófica ricoeuriana dialoga com a fenomenologia husserliana, contudo ressalta o imprescindível enxerto hermenêutico cuja finalidade é demonstrar que a compreensão de si só é possível através dos símbolos, dos mitos e dos textos. Em outras palavras, para o pensador francês a insuficiência da fenomenologia

husserliana pauta-se no seu aspecto imediatista do conhecimento de si. Logo, conforme já foi dito, a hermenêutica coloca em xeque a vertente idealista da fenomenologia.

Para Ricoeur, o pressuposto fenomenológico mais geral de toda hermenêutica pauta-se na escolha pelo sentido.

Poder-se-à objetar que a hermenêutica é mais antiga que a fenomenologia; mesmo antes da palavra hermenêutica ter sido posta em destaque pelo séc. XVIII, existia uma exegese bíblica e uma filologia clássica e, tanto uma como outra, já tinham tomado partido ‘pelo sentido’. Isso é verdade, mas a hermenêutica só se torna uma filosofia da interpretação – e não apenas uma metodologia da exegese e da filologia se, retomando às condições de possibilidade da exegese e da filologia, para além de uma teoria do texto em geral, ela se dirigir à condição de linguagem à *sprachlichkeit*¹⁴ de toda experiência (RICOEUR, 1986, p. 65).

A hermenêutica tem a ver com a fenomenologia pelo paralelismo entre os recursos de distanciação no próprio interior da experiência de pertença e a *epoché* interpretada não em um sentido idealista, mas como um movimento intencional da consciência para o sentido. Para Ricoeur, o enxerto da hermenêutica no método fenomenológico traz uma renovação, um enriquecimento à fenomenologia, pois, segundo o filósofo, o pressuposto fenomenológico mais geral de toda hermenêutica pauta-se na escolha pelo sentido.

Enfim, para Ricoeur o pressuposto hermenêutico da fenomenologia fundamenta-se na necessidade que a fenomenologia tem de conceber o seu método como uma exegese, uma explicitação, uma interpretação. Ao apropriar de forma crítica a fenomenologia husserliana, refutando apenas seu idealismo, podemos vislumbrar a teoria ricoeuriana de mediação do texto.

Diante das aporias presentes na trajetória da hermenêutica moderna ora enfatizando o aspecto filosófico, ora ressaltando o aspecto epistemológico, ou ainda salientando o aspecto ontológico, Ricoeur traça um caminhar inusitado no sentido de recusa e superação dessas propostas. Moraes, em seu trabalho, bem apreende a proposta ricoeuriana, a denomina “uma hermenêutica enriquecida” (MORAES, 2005, p.95).

¹⁴ *Sprachlichkeit* (em alemão) quer dizer o caráter universal de linguagem da experiência humana. Linguagem que exprime a existência humana. É a linguagem autêntica em que o homem se exprime diretamente, diz seu ser que é o fundamento da existência. Daí inferir que a existência humana possui uma estrutura linguística, assim, através da linguagem o homem desvela seu ser. Desse modo, a análise existencial deve iniciar pela análise dos momentos estruturais do evento da linguagem.

2.3 A hermenêutica da distanciação

O pensador francês aplica-se em elaborar a noção de texto em razão daquilo mesmo de que ele é testemunha, a saber, da função positiva e produtora do distanciamento, que em todos os níveis de análise é a condição da compreensão. Segundo Körtner, “a Hermenêutica de Ricoeur orienta-se pelo sentido individual e dá ênfase à produtividade de cada ato de compreensão” (KÖRTNER, 2009, p. 20). Ainda, sob a esteira de Ricoeur, Körtner compreende que a “hermenêutica é mais do que o ensino da interpretação de textos e de seus métodos interpretativos. É uma teoria de compreensão abrangente do mundo e da existência humana, realizada no meio da interpretação de textos” (KÖRTNER, 2009, p. 100).

A hermenêutica filosófica ricoeuriana desenvolve-se assim em torno de dois polos: o texto e a interpretação do texto.

2.4 O polo do texto da escritura

2.4.1 A realização da linguagem como discurso

No que tange ao primeiro aspecto relevante para a hermenêutica, a noção de distanciação introduzida por Ricoeur, busca explicitar que o discurso, mesmo sendo oral, apresenta aspectos primitivos de distanciação no âmbito do acontecimento (evento) e da significação (sentido). Isso pode ser notado à medida que se observa que alguma coisa acontece quando alguém fala.

Ricoeur postula que todo discurso surge como um evento¹⁵ realizado temporalmente e no presente. Logo, o evento consiste no fato de alguém falar, de alguém exprimir-se tomando a palavra. O discurso está ligado a alguma coisa, ou seja, pode ser um mundo que busca descrever, exprimir ou representar. Vale ressaltar que o *discurso como evento* só aparece no movimento da efetuação da língua como discurso, na atualização de nossa competência linguística em desempenho.

Contudo, ao salientar o caráter de evento do discurso, só se revela um dos dois polos do par constitutivo do discurso. Faz-se necessário patentear o segundo polo: o da significação¹⁶. Porque “[...] é da tensão entre esses dois polos que surgem a produção do

¹⁵ Evento (acontecimento) Realização da língua no discurso (GROSS, 1999).

¹⁶ Significação - pressupõe a reivindicação da verdade do texto. Aponta para a interpelação existencial a partir da realidade extra-linguística do mundo que cerca a própria composição do texto (RICOEUR, 2008, p. 55).

discurso como obra, a dialética da fala e da escrita, e todos os outros traços do texto que enriquecerão a noção de distanciamento” (RICOEUR, 2008, p. 55).

Para introduzir essa dialética do evento e do sentido¹⁷, Ricoeur afirma que “todo discurso é efetuado como evento e todo discurso é compreendido como significação” (RICOEUR, 2008, p. 55).

Dessa premissa Ricoeur indica que não há de ser o evento, à medida que seja fugidio, mas sua significação que permanece. Ressalta que é na linguagem do discurso que o evento e o sentido se articulam um sobre o outro configurando o núcleo de todo problema hermenêutico. Assim como a língua, ao articular-se sobre o discurso, se ultrapassa como sistema e realiza-se como evento, do mesmo modo, ao ingressar no processo da compreensão, o discurso se ultrapassa enquanto evento na significação caracterizando o discurso enquanto tal. A superação do próprio discurso mediante sequência da compreensão do acontecimento na significação é compreendida por Ricoeur como a intencionalidade da linguagem.

2.4.2 O discurso como obra

A segunda contribuição ricoeuriana para a hermenêutica está contemplada na definição do *discurso como obra*. Essa definição concretiza-se por meio de três traços distintivos da noção de obra: a obra é tomada como uma sequência mais longa que a frase, cuja composição suscita um problema novo de compreensão relativo à totalidade finita e fechada que a obra como tal constitui. Posteriormente, a obra é submetida a uma forma de codificação que se aplica à própria *composição* e faz com que o discurso seja um relato, um poema, um ensaio ou outras coisas, configurando no *gênero literário*. Finalmente, a obra é contemplada por uma configuração ímpar, mediante a singularidade redacional de quem a produziu denominada *estilo*.

Sumariando, “composição, pertença a um gênero e estilo individual caracteriza o discurso como obra” (RICOEUR, 2008, p. 58). Esses traços conduzem o discurso a se tornar o objeto de uma *práxis* e de uma *techné*. Conclui-se que a obra literária resulta de um trabalho que organiza a linguagem e essa organização da linguagem aparece em meio ao paradoxo do discurso efetuado como evento, e compreendido como sentido.

O discurso enquanto obra apresenta *estrutura e forma*. Como evento, o discurso explicita o estilo peculiar do autor. O estilo confere ao discurso a peculiaridade de

¹⁷ Sentido-compreendido por Ricoeur como conteúdo objetivo do texto. É algo de ideal imanente, interno à própria organização do discurso. Trata-se de um primeiro nível de compreensão (RICOEUR, 2008, p. 38).

acontecimento (evento) dentro da obra. Nessa particularidade do discurso, a obra realiza-se como sentido e atribui ao indivíduo traços singulares, que o tornam reconhecível dentro de uma construção narrativa.

Tomados em conjunto o estilo, a obra e a produção do trabalho, o sujeito da obra é representado pela figura do modelo artesão que passou a imprimir em seu trabalho a sua assinatura. Como assevera Ricoeur, “a configuração singular da obra e a configuração singular do autor são estritamente correlativas. O homem individualiza-se produzindo obras individuais. A assinatura é a marca dessa relação” (RICOEUR, 2008, p.61). Com essa tese, Ricoeur busca suplantando a velha dicotomia do explicar e compreender introduzida na hermenêutica pela teoria de Dilthey.

Ao mesmo tempo, definindo o discurso como obra estruturada e com forma e estilo próprios, Ricoeur escapa da visão positivista (estruturalista) do explicar como que dissecando algo que está exposto para tal análise, reafirmando que toda obra literária é fruto da intenção de um autor, portanto, determinada por um contexto cultural e condicionamentos sociológicos que influenciaram na produção do texto que tem um destinatário específico.

2.4.3 Relação da fala com a escrita

Uma interrogação a respeito da relação entre a fala e a escrita emerge na reflexão ricoeuriana: “O que ocorre com o discurso quando ele passa da fala à escrita?” (RICOEUR, 2008, p. 62). Num golpe de vista superficial, a escrita parece introduzir apenas um fator exterior e material: a fixação, que coloca o evento do discurso ao abrigo da destruição. O quesito fixação possibilita ao texto tornar-se independente do autor.

Essa característica, transmitida pela escrita, confere ainda uma dissonância entre o que o autor quis dizer e o que o texto significa enquanto tal. Primeiramente, a escrita viabiliza autonomia ao texto em relação à intenção do autor. O significado do texto não coincide mais com o que o autor intentou dizer. Significação verbal, ou seja, textual, e significação mental, isto é, psicológica, tem destinos diferentes. Graças à escrita, o mundo do texto possibilita extravasar o mundo do autor.

Segundo Ricoeur, “[...] o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto do ponto de vista psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler” (RICOEUR, 2008, p. 62). Este movimento contínuo processado mediante a leitura traz à tona duas novas situações: a primeira, explicita o fato de que do mesmo modo que o texto transcende o seu autor, a mesma

independência desponta em relação ao leitor. A segunda situação refere-se à sequência autor-texto-leitor que, mediante leitura, tal como na obra de arte, possibilita sempre novas interpretações. A obra estruturada formalmente viabiliza a destruição-reconstrução-compreensão. Uma vez suplantada a visão de Dilthey do explicar-compreender, não há mais intenções ocultas a serem perseguidas por trás do texto, mas um mundo a eclodir diante dele.

A autonomia do texto apresenta uma consequência hermenêutica importante: a *distanciação* que não resulta da metodologia, mas é constitutiva do fenômeno do texto como a escrita: ao mesmo tempo, ela é também a condição da interpretação.

2.4.4 O mundo do texto

Ao introduzir o conceito *mundo do texto*¹⁸, Ricoeur busca superar as posições da hermenêutica romântica, que ressaltam a necessidade de mergulharmos no mundo do autor e nos tornarmos um ‘igual’ para compreendermos a obra mediante objetivação da escrita.

Segundo Nalli (2006, p. 168-169),

[...] com o conceito de ‘mundo do texto’, Ricoeur pode manter a devida distância do movimento estruturalista, apreendendo aspectos teóricos fundamentais do mesmo, sem se deixar confundir, nem inebriar, por alguns de seus radicalismos [...] É como se Ricoeur ficasse a meio caminho entre dois extremos radicais: entre a autonomia abstrata do discurso e a dependência absoluta do texto do autor. Ainda que ele considere o texto como autônomo em relação ao gênio criador, o texto reclama uma referência para significar.

Essa noção ‘mundo do texto’ prolonga a referência ou denotação do discurso: “em toda proposição podemos distinguir, com Frege, o seu sentido e a sua referência. O seu sentido é o objeto ideal a que ela visa; esse sentido é puramente imanente ao discurso. A sua referência é o seu valor de verdade, a sua pretensão a atingir a realidade” (RICOEUR, 1986, p.120).

Há, portanto, uma dificuldade que surge no momento em que o discurso se torna texto. Para Ricoeur o problema reside na tentativa de responder à seguinte interrogação: “[...] no que é que se torna a referência, quando o discurso se torna texto?” (RICOEUR, 1986, p. 120). Diferentemente da escrita, a referência deve mostrar uma realidade comum aos interlocutores,

¹⁸ Esta noção também é chamada por Ricoeur de *referente*. Trata-se do mundo a que se refere o texto [...] pode-se ver que na realização do discurso como texto está implicada uma relação com o contexto em que este texto se produz. Trata-se do mundo a que se refere o texto, e daí a denominação de referente ao de mundo do texto [...] o mundo do texto é uma proposição de mundo. É um mundo ideal (GROSS, 1999, p. 39).

situá-lo em relação à única rede espaço-temporal em que estão inseridos também os interlocutores. A abolição do caráter revelador ou ostensivo da referência possibilita o fenômeno denominado literatura libertar toda a referência à realidade dada. Mas é, fundamentalmente, com o surgimento de certos gêneros literários, em geral ligados à escrita, mas não necessariamente tributários desta, que esta abolição da referência ao mundo dado é levada às suas condições mais extremas. Aqui, o autor refere-se às literaturas de ficção, que podem ser o conto, a novela, o teatro e o romance, assim como a literatura poética, em que, nesse caso, a linguagem se apresenta glorificada para si mesma. Todavia, ainda que esses gêneros assumam o caráter fictício, o discurso remete à realidade. Mediante essa dimensão referencial original da obra de ficção e da poesia emerge o problema hermenêutico mais importante segundo o autor.

Desse modo, o ato de compreender não se encontra mais ligado à compreensão do outro, mas é uma estrutura do *ser-no-mundo*. Positivamente, o que se deve interpretar num texto é uma proposta de mundo, de um mundo em que eu possa habitar e nele projetar um dos meus possíveis mais próprios (RICOEUR, 1986, p. 121).

Fica explícito que o mundo do texto postulado por Ricoeur não se refere à linguagem cotidiana; pois ele constitui uma nova espécie de distanciamento, a saber, é a distanciamento que a ficção introduz na nossa apreensão da realidade. Daí por que, a realidade cotidiana é metamorfoseada em virtude das variações imaginativas que a literatura opera no real.

Em razão disso, Ricoeur defende a tese, como exemplo, da linguagem metafórica em que a ficção é o caminho privilegiado da redescoberta da realidade e que a linguagem poética imita a realidade alcançando a sua essência mais profunda. É a partir do excesso de sentido que deve ser considerada a compreensão que Ricoeur tem da linguagem metafórica.

É essa espécie de distanciamento que a experiência hermenêutica deve incorporar.

2.4.5 Polo da interpretação escriturística - o arco hermenêutico

2.4.5.1. Compreender-se perante a obra

Ao refletir sobre o compreender-se diante da obra, o autor advoga que o texto é a mediação pela qual nós nos compreendemos a nós mesmos. O significado dessa assertiva sugere que o texto viabilize a mediação e a compreensão de nós mesmos, marcada pela entrada da subjetividade do leitor. Ela amplia o caráter fundamental de todo discurso: o de ser

dirigido a alguém. Diferente do diálogo, este *frente a frente* não é dado na situação de discurso, mas instituído pela obra.

Na hermenêutica mais tradicional esse problema é denominado de apropriação ou aplicação do texto à situação presente do leitor. Desse mesmo modo Ricoeur compreende-o, todavia, busca ressaltar o quanto se transforma esse tema, quando é introduzido depois dos precedentes.

Em primeiro lugar, Ricoeur esclarece que a apropriação está dialeticamente ligada à distanciamento característica da escrita. Em razão disso, a apropriação já não tem nenhuma das características da afinidade afetiva com a intenção do autor. “A apropriação é exatamente o contrário da contemporaneidade e da congenialidade; ela é compreensão pela distância, compreensão à distância” (RICOEUR, 1986, p. 123).

Em segundo lugar, a apropriação está dialeticamente ligada à objetivação característica da obra; passando por todas as objetivações estruturais do texto pelo fato de responder ao sentido e não ao autor, possibilitando que a mediação operada pelo texto se deixe compreender melhor. Ao compreender-se perante a obra, alcança-se o ápice que conduz à hermenêutica do *si - mesmo* em Ricoeur, por meio da linguagem articulada pela literatura.

A apropriação possibilita a proposição de um mundo, ou mundo da obra como Ricoeur prefere denominar. Segundo o autor,

Aquilo de que eu, finalmente, me aproprio, é uma proposta de mundo; esta não está atrás do texto, como estaria uma intenção encoberta, mas diante dele como aquilo que a obra desenvolve, descobre, revela. A partir daí, compreender é compreender-se diante do texto. Não impor ao texto a sua própria capacidade finita de compreender, mas expor-se ao texto e receber dele um *si* mais vasto que seria a proposta da existência, respondendo da maneira mais apropriada à proposta do mundo. A compreensão é, então, exatamente o contrário de uma constituição de que o sujeito teria chave. Seria, nesta perspectiva, mais justo dizer que o *si* é constituído pela ‘coisa do texto’ (RICOEUR, 1986, p.124).

Ampliando o raciocínio, notamos que, tanto quanto o mundo do texto só é real à medida que seja fictício, também a subjetividade do leitor só se produz a si mesma à medida que seja posta em suspenso, irrealizada, potencializada, do mesmo modo que o próprio mundo que o texto desenvolve. Isso implica que a ficção é a dimensão fundamental da referência do texto e da subjetividade do leitor. O leitor só se encontra quando se perde.

Desse modo, o conceito de apropriação implica um momento de distanciamento até na relação de si a si; a compreensão é, então, tanto desapropriação como apropriação. Logo, a distanciamento é a condição da compreensão em todos os níveis da análise.

2.4.5.2 A contribuição particular do fenômeno da distanciamento: texto como entidade dinâmica e a interpretação como arco hermenêutico.

A função de distanciamento constitui na condição para a apropriação do texto. Uma primeira instância instala-se entre o texto e seu autor, ou seja, o texto se emancipa do seu autor adquirindo autonomia. O outro aspecto de distanciamento instala-se entre o texto e seus leitores sucessivos que devem respeitar o mundo do texto em sua alteridade.

A significação do texto resulta da intersecção entre o mundo do texto e o mundo de seus leitores. O mundo do texto é caracterizado como mundo estendido pelo texto diante dele, aquela experiência possível que a obra provoca em seus leitores. O mundo do leitor caracteriza o mundo real no qual a ação se estende no meio de uma rede de relações, ou seja, é a capacidade do texto de transfigurar a experiência do leitor.

Esse processo de significação do texto delineia a noção de *identidade dinâmica* do texto. É no ato de leitura que a capacidade da intriga de transfigurar a experiência é atualizada. Assim, o trabalho de interpretação corresponde ao trabalho de interpretação do texto, prolonga-o e finaliza-o.

Na teoria ricoeuriana, todo ato de interpretação, inclusive para a Escritura, deve articular dialeticamente a explicação e a compreensão em um só e mesmo arco hermenêutico. Logo, nenhum ato interpretativo pode abstrair da subjetividade do intérprete.

O arco hermenêutico delineado por Ricoeur tem seu ponto de partida na primeira apreensão do texto, captado como um todo (pré-compreensão). Em seguida, dá-se uma série de procedimentos explicativos, alguns voltados para a produção do texto (métodos históricos, críticos, diacrônicos), outros para sua organização literária final. Finalmente, o arco hermenêutico conclui com uma nova apreensão do texto em *imaginação e simpatia* na sua totalidade (compreensão), que viabiliza a transferência do mundo do texto ao mundo do leitor.

Ao desapropriar-se de si mesmo, o sujeito é envolvido pelas novas possibilidades de ser no mundo sublinhado pelo texto. Daí, o leitor adquire uma nova compreensão e o conhecimento de si.

Esse conhecimento de si precedido, impreterivelmente pela crítica, Ricoeur o expressa quando fala do símbolo. Para o autor,

O símbolo, nesse sentido, é o momento *concreto* dessa dialética, mas não é absolutamente seu momento imediato [...] O concreto da linguagem de que nos avizinhamos mediante uma penosa aproximação é a segunda ingenuidade da qual sempre temos apenas um conhecimento fronteiriço, ou, antes, limiar (RICOEUR, 1977, p.400).

A aquisição de conhecimento via linguagem simbólica, “não representa, entretanto uma falta de rigor epistemológico. Ela pressupõe a crítica anterior” (GROSS, 1999, p.44). Como prossegue Ricoeur:

A reflexão volta à palavra e continua a ser reflexão, isto é, inteligência do sentido; a reflexão torna-se hermenêutica; é a única maneira pela qual ela pode tornar-se concreta e permanecer reflexão. A segunda ingenuidade; ela é pós-crítica e não pré-crítica é uma doura ingenuidade¹⁹ (RICOEUR, 1977, p. 400).

Ao superar sua inocência pré-crítica (sua compreensão imediata ingênua do texto), após atravessar o deserto da explicação rigorosa dos elementos textuais e da hermenêutica da suspeita, o leitor é solicitado a compreender o texto em uma segunda ingenuidade, pós-crítica, visando a produzir uma nova compreensão de si mesmo, capaz de habitar o tempo e o mundo do texto.

O percurso de sentido do mundo do texto é concluído quando encontra o mundo do leitor e o refigura através do ato de leitura, por isso todo arco hermenêutico tem caráter existencial, isso porque, a interpretação só termina quando o leitor se apropria do mundo do texto.

No decorrer deste capítulo apresentamos Paul Ricoeur, finalizando com o desenvolvimento de sua teoria hermenêutica. Se, grosso modo podemos dizer que a ética para Ricoeur pode ser compreendida como uma interpretação da moral, podemos também pensar na possibilidade de uma ética hermenêutica. Klein (1999) desenvolve interessante ensaio discorrendo sobre “a idéia de uma ética hermenêutica”. Segundo o autor “a abordagem que Paul Ricoeur faz desta questão e o projeto que dela sugere constitui uma das mais evocativas, e possivelmente provocatórias, de entre as várias que são merecedoras de alguma atenção por parte de quem se interessa pelo estado atual do debate ético” (KLEIN, 1999, p. 191).

¹⁹ Por ingenuidade, em Ricoeur, entendemos os limites inerentes da razão humana finita diante do Absoluto, diante da linguagem literária. Enquanto portadora de um valor redescritivo da realidade a linguagem, através de movimentos que, ora suspende nossa relação imediata com a realidade, ora desvela dimensões inacessíveis ao conceito. Trocando em miúdos: por mais que a razão alcance níveis de excelência (interpretação pós-crítica, segunda ingenuidade), chegará apenas na fronteira do saber absoluto, da realidade incomensurável.

Na perspectiva de uma ética hermenêutica no pensamento de Ricoeur é possível se avaliar:

A teoria do pensamento e da ação ética em ligação com a sua teoria do texto e da interpretação, bem como da sua teoria da ação significativa. [...]. As bases dessa posição teórica, isto é, a ideia de uma ética hermenêutica como uma metáfora: as ações, incluindo as ações éticas, constituem textos ou obras objetivadas do discurso que requerem interpretação (KLEIN, 1999, p. 192).

Segundo Klein (1999, p. 192) “a hermenêutica é, para Ricoeur, a teoria das operações do entendimento na sua relação com a interpretação de texto”. O texto sofre um distanciamento, portanto, caracteriza-se por uma comunicação na e através da distância, daí a necessidade de serem “interpretados, construídos no que respeita aos seus sentidos”. Ainda, a ideia de uma ética hermenêutica assenta-se na premissa de que “as ações, incluindo as ações éticas, são, em aspectos importantes, como os textos”.

Assim como os textos, a intenção ética só pode ser compreendida a partir da liberdade em sua estrutura triádica. Daí porque a “liberdade está, pois, no coração da ética, constituindo um fenômeno hermenêutico” (KLEIN, 1999, p. 193). Em síntese, apenas para efetuarmos a transição para o próximo capítulo estabelecendo a ponte que liga os dois raciocínios, a saber, a hermenêutica e a ética, podemos resumir afirmando que não apenas ‘fazemos’ nossas ações, mas também ‘as dizemos’ (KLEIN, 1999, p. 195). A metáfora pode ser definida como “a ação considerada como texto”, portanto, nossa ação é significativa podendo influenciar o comportamento de outro. Assim:

Do mesmo modo que um texto é separado do seu autor, uma ação é separada do seu agente e desenvolve consequências próprias. Esta autonomização da ação humana estabelece a dimensão social que as ações deixam um traço à medida que elas contribuem para a emergência de padrões que se transformam nos ‘documentos da ação humana [...] também uma ‘ação importante’ desenvolve sentidos que podem ser atualizados ou preenchidos em situações que não aquela na qual a ação ocorreu. As ações importantes são como ‘textos clássicos’ que possuem um estatuto normativo (KLEIN, 1999, p. 202).

Em suma, a ação é como uma obra aberta: fica à mercê de novas interpretações. Daí a ligação com a proposta central desta investigação. Nossas ações são continuamente interpretadas por nossos alunos, colegas, pela comunidade. Fato esse que ressalta a importância da ética na formação do professor.

Resguardados os limites inerentes ao trabalho de apresentação biográfica do autor escolhido para fundamentar nossa investigação, acreditamos que podemos prosseguir para o próximo capítulo.

CAPÍTULO III - A PEQUENA ÉTICA DE PAUL RICOEUR E OS PRÍNCÍPIOS DA ALTERIDADE

Figura 4 - Antígona (Frederic Leighton, 1830-1896)



Fonte: Disponível em:
<<http://www.artmagick.com/images/content/leighton/hi/leighton41.jpg>>.
Acesso em: 12 fev. 2015.

Este capítulo se desenvolverá em quatro partes: apresentar o encaminhamento do pensamento ricoeuriano para a questão da ética, a saber, sua compreensão sobre a hermenêutica do si como fundamento sobre o qual se desenvolverá sua pequena ética. Em seguida abordaremos o encontro da teleologia²⁰ (fim) de Aristóteles e a deontologia²¹ (dever) de Kant para, finalmente, formular sua proposição ética, isto é, o que o autor denomina de sua “pequena ética”.

²⁰ *Teleologia* (do grego. *Telos*: fim, finalidade, e *logos*: teoria, ciência). Ciência que estuda os fins, a finalidade das coisas. Teleológico- caracteriza-se por sua relação com a finalidade, que deriva seu sentido dos fins que o definem. (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 258).

²¹ *Deontológico* (do grego *deon*: que é obrigatório, e *logos*: ciência). Dever (RICOEUR, 1988b, p. 66).

Para a elaboração deste capítulo, especialmente no que tange à questão da ética, contaremos com as obras do próprio autor que abordam direta e indiretamente o tema em estudo, mas em especial, é a produção teórica do autor denominada *O si mesmo como um outro* (RICOEUR, 1991) que assume relevo nesta etapa da investigação. Também contaremos com as produções de comentadores da obra de Ricoeur.

1. A Hermenêutica do *si*

Antes de iniciarmos nossa reflexão sobre a pequena ética de Ricoeur seria interessante efetuarmos uma breve consideração quanto à questão da identidade a partir da hermenêutica do *si*, pois é sobre esta base que se desenvolve sua compreensão do significado da constituição do si mesmo em suas diferentes abordagens hermenêuticas: a reflexão sobre o símbolo que nos encaminha para a compreensão da identidade simbolizada, a reflexão sobre o texto que nos conduz ao reconhecimento da identidade subjetiva como identidade narrativa em que se explicita a dialética da identidade enquanto *idem* e *ipse*. E, finalmente, adentrarmos no campo da ética e sua finalidade maior contemplada na promoção da “vida boa com e para os outros em instituições justas” (RICOEUR, 1991, p.211).

Em Ricoeur a hermenêutica do *si* inicia-se com uma reflexão sobre o símbolo como elemento imprescindível para nos levar à compreensão de si, do mundo e do outro. A hermenêutica dos símbolos trata de reencontrar o núcleo de toda hermenêutica, pois “interpretar é a decifração do sentido velado no sentido manifesto, é pôr à luz a pluralidade de sentidos, a polissemia das palavras [...] trata de pensar a partir dos símbolos o laço entre o homem e o sagrado” (CESAR, 2002, p. 44). Através da hermenêutica do símbolo somos levados ao progressivo amadurecimento da consciência e da formação crítica, pois “o símbolo dá que pensar e de que pensar”. Esse pensar nos conduz à investigação do significado primordial do destino humano refletido nos símbolos estabelecendo a crítica das ilusões, na tensão entre a *finitude* do homem e sua busca de transcendência (*infinitude*), traduz a ética como apropriação de “nosso desejo de ser e nosso esforço para existir” (RICOEUR, 1988b, p. 23).

Para a pesquisadora, a segunda etapa do pensamento do nosso autor é marcada pelo trabalho hermenêutico dedicado aos textos apontando que meditação sobre a linguagem deságua numa ontologia e numa epistemologia. A segunda etapa do pensamento de Ricoeur, na leitura de Constança César, evidencia a independência de sua concepção original de hermenêutica como interpretação amplificadora das expressões simbólicas: “formula a ideia

de uma compreensão de si mediatizada pelos signos, os símbolos e os textos [...] e leva em consideração a definição mais técnica da hermenêutica pela interpretação textual” (RICOEUR, 1988b, p. 51). A identidade alcançada pela narrativa é relevante na ética ricoeuriana, pois revela a identidade construída a partir da ação do *si* de se narrar. Segundo Ricoeur

[...] tornando narrável o caráter, a narrativa restitui-lhe o movimento, abolido nas disposições adquiridas, nas identificações-com identificadas. Tornando narrável a perspectiva da verdadeira vida, ele lhe dá os traços reconhecíveis de personagens amados ou respeitados. A identidade narrativa mantém juntas as duas pontas da cadeia: a permanência no tempo do caráter e da manutenção de si (RICOEUR, 1991, p. 196).

Inferimos que a identidade narrativa resulta de uma interpretação de si em diferentes níveis, ao mesmo tempo em que dá sentido ao sujeito permite-lhe interpretar-se através das narrativas que lê, ou que os outros contam a seu respeito, ou ainda, quando espectador identificando-se com os personagens da trama. Em poucas palavras, a identidade narrativa revela-se como produto da ação do *si* de se narrar, daí sua importância na ética ricoeuriana.

A terceira etapa do pensamento de nosso autor assinala, segundo a pesquisadora, o sentido da hermenêutica do *si* a partir da ação. Segundo C. César, “o homem se compreende pela narrativa, pela narração de suas experiências, porque apreende, assim, os acontecimentos como uma totalidade significativa [...] Ricoeur amplia sua meditação, para definir uma ontologia do agir humano e estabelecer laços estreitos entre a ontologia, a ética e a política” (CESAR, 2002, p. 51).

De início, a hermenêutica da ação requer o desdobramento da problemática do *si* nos diferentes níveis de acepção do verbo agir: falar, dizer, narrar e imputar. “Trata-se de examinar a dialética do mesmo e do outro, fora do indivíduo e no seu interior. O caráter polissêmico da alteridade é o núcleo desta meditação” (CESAR, 2002, p. 53).

A hermenêutica do *si* e sua aplicação à ação, isto é, à ética em Paul Ricoeur explicita que o *si* não é o sujeito exaltado, forte, nem tampouco o sujeito em permanente dúvida sobre si mesmo; mas é o sujeito que, mediante suas reflexões, pelas mediações, confronto e assumpção do que é próprio de si, e do outro distinto de si, volta-se a si mesmo como um *si* maduro, que foi reconhecido reflexivamente. Ricoeur assinala que a consciência não é nosso ponto de partida, mas de chegada. A hermenêutica do *si*, num primeiro momento, faz desviar a reflexão mediante a análise dos símbolos e do texto revelando que a identidade não é plenamente pessoal. Desse modo, este desvio da hermenêutica do *si* evidencia que seu ponto

de partida pauta-se na explicitação do termo identidade mediante a narrativa que traz à tona a dialética da identidade em seus aspectos *idem* e *ipse*, daí a importância da linguagem.

Desse modo, para falar da construção da *identidade pessoal* em Ricoeur é preciso observar a linguagem como um importante atributo humano que permite definir o homem com um indivíduo portador de dupla dimensão, isto é, uma *dimensão social* e uma *dimensão moral*, e é a linguagem que viabiliza a expressão do pensamento, a compreensão e interpretação do mundo. Essas duas dimensões que compõem o homem são caracterizadas como *mesmidade* e *ipseidade*.

Então, para caracterizar o sujeito social Ricoeur desenvolve o conceito de *mesmidade* (*idem* – identidade genética) como um aspecto presente em todos os seres humanos, e está fundamentado sobre três componentes básicos: identidade numérica (aponta para a unicidade da espécie humana), identidade qualitativa (aponta para a similitude entre os indivíduos) e a continuidade ininterrupta que, com o tempo, enfraquece a semelhança entre os indivíduos, sem, no entanto, destruí-la. Assim, a *mesmidade* pressupõe relação como a condição ou qualidade do que é o mesmo que outro, pois sem o outro não existiríamos. Aliado a isso, o autor salienta que a *mesmidade* só pode ser avaliada se for vinculada ao tempo.

Já a dimensão moral presente no sujeito autônomo e independente é denominada por Ricoeur como *ipseidade*. Contudo, o conhecimento do fundamento e da constituição da identidade humana como *ipseidade* só chegará à plenitude na vida adulta quando o sujeito expressar aquilo que lhe é peculiar, isto é, expressar-se como adulto responsável pela ética. Em poucas palavras, a *ipseidade* é progressivamente construída.

Assim, a *ipseidade* ressalta a singularidade do sujeito, o que ele mesmo diz sobre si. No entanto, na construção da *ipseidade* o sujeito sofre influências dos valores presentes no mundo em que está inserido e das pessoas à sua volta. Por isso, a *ipseidade* se constrói através das narrativas que contam sua história de vida, suas promessas enquanto expressão do vínculo entre o sujeito que fala e a ação correspondente. Por exemplo, conhecemos um sujeito pelo modo que fala, pelo modo como se porta, pelo valor que atribui à palavra dada.

Desse modo, a construção da *ipseidade* se dá mediante o reconhecimento dos limites da liberdade expressos na palavra simbólica, além da ação do sujeito que exige um compromisso ético de reconhecimento do outro. Nesse sentido,

A *ipseidade* corresponde ao poder de um sujeito pensante de ser fiel a seus valores, apesar das mudanças psíquicas e físicas que ocorrem a um indivíduo ao longo de sua vida. Nesse sentido, a *ipseidade* equivale a uma promessa

feita a si mesmo e mantida ao longo de sua existência (SPERBER, 2009, p. 12).

Essa fidelidade revela seu aspecto de permanência no tempo. Outro aspecto de permanência no tempo encontrado na *ipseidade* refere-se ao desdobramento do eu, pois ao mesmo tempo em que conserva fragmentos de relações entre ocorrências sofridas pelo sujeito esses fragmentos são o si, ou seja, o *ipse* como um outro, como uma representação. Entretanto, os desdobramentos de um eu (ao voltar-se para si mesmo) escreve sua história de vida como um outro em razão das mediações da alteridade estabelecida e respeitada em suas relações. Nesse aspecto, a *ipseidade* sofre alterações, portanto, por um intervalo de tempo sai do estado de permanência.

A *ipseidade* com seus dois modelos de permanência no tempo através do caráter e da palavra dada explicita que quando há a recoberta do *ipse* pelo *idem* ocorre a permanência do caráter que caracteriza o si (indivíduo) como singular e individual. Mas quando o si difere do mesmo, ambos se afastam. Contudo, o caráter com suas disposições duráveis representa o aspecto imutável absoluto do sujeito. Segundo Ricoeur, “o caráter pode constituir o ponto limite em que a problemática do *ipse* torna-se indissociável da do *idem* e leva não distinguir entre uma e outra” (RICOEUR, 1991, p. 146). Isso ocorre porque, na medida em que os hábitos adquiridos e sedimentados pelo sujeito resultam na historicidade do caráter sinalizam para a alteração do *ipse* podendo, simultaneamente, assumir o aspecto de individuação (*ipse*) e *mesmidade* (*idem*).

Além disso, o caráter pode assumir o aspecto de *mesmidade* quando o indivíduo incorpora características do outro através de identificações com ele. Ao reconhecer-se no outro ele reconhece-se consigo mesmo. Daí, porque sua identidade resultar de identificações. Sobre isso Ricoeur (1991, p. 147) assevera: “Os polos de identidade se compõem. Isso prova que não podemos pensar até o fim o *idem* da pessoa sem o *ipse*, mesmo quando um recobre o outro”. Concluimos que há uma instabilidade nos conceitos *ipse* e *idem*. Sobre isso, nos diz Ricoeur:

Por essa instabilidade emprestada dos hábitos e das identificações adquiridas, em outras palavras, das disposições, o caráter assegura ao mesmo tempo à identidade numérica, a identidade qualitativa, a continuidade ininterrupta na manutenção e, finalmente, a permanência no tempo que definem a *mesmidade* (RICOEUR, 1991, p. 147).

Enfim, o caráter *ipse* pode ser contemplado na similitude e na diferença, devido a ambiguidade da temporalidade e das relações espaço-temporais que comporta e ou a que está sujeito. Daí a revelação de seus atributos como *mesmidade*, pois a identidade, no aspecto do caráter resulta das relações de alteridade estabelecidas entre as diversas instâncias do si no desenvolvimento de sua (s) história de vida.

Mas Ricoeur defende a presença de um terceiro modelo de permanência no tempo, isto é, a identidade narrativa expressa na palavra dada. Em suma, a questão da identidade entendida mediante os aspectos de permanência no tempo nas versões caráter e palavra dada e do paradoxo da *mesmidade* através da dialética do si só progride mediante a identidade narrativa. É a dialética da *mesmidade* e *ipseidade* que confere versatilidade à identidade pessoal, ora individual, ora social.

Concluimos, portanto, que através da hermenêutica do *si* é que Ricoeur desenvolverá seu conceito de sujeito a partir do qual fundará seu postulado ético. A hermenêutica do *si* toma como reflexão os termos *si*, *mesmo*, e, o *outro*. Para interpretar o *si* Ricoeur recorre ao desvio da reflexão pela análise, para interpretar o *mesmo* Ricoeur recorre a dialética da *ipseidade* e da *mesmidade*; e, a interpretação da expressão *como um outro* é obtida através da dialética *ipseidade* e da alteridade. Logo, o *si* não é o sujeito exaltado, mas é o sujeito que assume a dialética de sua identidade, na perpetuação de seu caráter (*idem*) e na manutenção de sua palavra e promessa (*ipse*). É aquele que acompanha a história de suas transformações através da experiência da alteridade; é o sujeito que é agente de suas ações; é paciente no gozo ou na dor do outro. Em nível ontológico a hermenêutica do *si* leva à alteridade que o sujeito precisa descobrir para que nossas ações de deliberação e avaliação sejam pautadas na perspectiva ética da vida boa com e para os outros em instituições justas (GARRIDO, 2002).

Daí porque “Ricoeur tem como ápice da formação do sujeito o momento em que ele insere-se no coletivo por meio de sua conduta ética” (PALMERIO, 2011, p. 14). Assim, ele pode expressar a dialética mais nobre de todas “como lembra o título deste trabalho [*Soi-même comme un autre*], só encontrará seu pleno desenvolvimento nos estudos colocados sob o signo da ética e da moral. A autonomia de si surgirá aí intimamente ligada à solicitude com o próximo e à justiça para cada um” (RICOEUR, 1991, p. 30).

Apresentadas as considerações acerca da hermenêutica do *si* que consideramos essenciais para a compreensão da ética ricoeuriana, passaremos a desenvolver o diálogo que Ricoeur estabelece com a tradição aristotélica e kantiana a fim de elaborar sua pequena ética que se realiza na prática das instituições justas. Nossa atenção agora será dirigida para o caminho que o autor delimitou a fim de compor sua pequena ética.

Como pudemos observar, o tema da ética perpassa toda obra de Ricoeur. Na investigação do significado primordial do destino humano, refletido a partir de símbolos e estabelecendo a crítica das ilusões, na tensão entre a finitude do homem e sua busca de transcendência, traduz a ética como apropriação de “nosso desejo de ser e nosso esforço para existir” (RICOEUR, 1988b, p. 27).

Servindo-se da hermenêutica, Ricoeur elabora sua pequena ética com vistas a uma postura guiada pela sabedoria prática que tem seu início na distinção entre as teorias deontológica (dever) de Kant e teleológica (fim) de Aristóteles assegurando que nem a etimologia nem a história do uso desses termos autorizam tal distinção. Todavia, é inegável a diferença fundamental entre ética e moral, daí por que a denominação e as abordagens diferentes (RICOEUR, 1991).

Etimologicamente, tanto a ética como a moral são oriundas do termo grego *télos* usado para fundamentar uma ciência que prima pela prevalência do bem sobre o mal. Ética vem do grego *ethos* (costumes, ou caráter), moral *mores* vem do latim e ambas remetem à mesma palavra costume.

Moral aponta para o conjunto dos comportamentos que buscam fazer o bem enquanto a ética sinaliza para a reflexão sobre questões morais. Desse modo, a ética configura-se numa hermenêutica da própria moral, é uma reflexão sobre como deveria ser a ação, a prática. “Se Kant encontrou na universalidade a natureza geral da própria moral, mas relembremos igualmente que, ao contrário da moral, a ética interpreta e contextualiza, logo relativiza os valores morais, no intuito de consolidá-los numa ética” (JARDIM, 2002, p. 24).

Sua pequena ética desenvolve-se a partir de três fundamentos básicos:

- 1- O si e a visada ética postulam a prioridade da ética sobre a moral, ou seja, a prioridade da visada da vida boa, com e para os outros, em instituições justas;
- 2- O si e a norma moral postulam a necessidade de a visada ética passar pelo crivo da norma moral com seus imperativos e suas interdições, reclamada pela própria ética à medida que o desejo da vida boa se depara com a violência sob todas as suas formas;
- 3- O si e a sabedoria prática postulam a legitimidade de um recurso da norma moral à visada ética, quando a norma caminha para conflitos para os quais não há outra saída a não ser a de uma sabedoria prática, à criação de decisões novas diante de casos difíceis: os *hard cases* do direito, da medicina ou da vida cotidiana. (RICOEUR, 1991).

Dessas três teses, segundo Ricoeur,

[...] a moral só constituiria uma efetivação limitada embora legítima e mesmo indispensável, da perspectiva ética, e a ética nesse sentido envolveria a moral. Não veríamos, pois, Kant substituir Aristóteles, a despeito de uma tradição respeitável. Estabelecer-se-ia antes entre as duas heranças uma relação ao mesmo tempo de subordinação e de complementaridade, reforçada enfim pelo recurso final da moral à ética (RICOEUR, 1991, p. 201).

No nível da ação, a articulação entre a perspectiva teleológica e o momento deontológico com sua réplica no plano da designação de si compreende a perspectiva ética (teleológica) denominada estima de si e ao momento deontológico, o respeito de si.

Como vimos, é através da reflexão sobre *si mesmo* que Ricoeur desenvolve a perspectiva ética de modo filosófico. O seu comentador aponta os meandros dessa ética:

Devemos retomar a herança reflexiva que resgata para o cogito a função de mediação e atividade, herança daquela filosofia francesa pós-cartesiana que culminamos com Narbert e, também, da tradição pós-kantiana que identificamos em Fichte; há doutra parte, uma tradição hermenêutica, mormente Heidegger e sua herança diltheana e Gadamer e sua herança aristotélica; temos, ainda, a própria tradição grega, principalmente a evolução do pensamento aristotélico, sua antropologia em particular, e sua orientação para o cumprimento do *ergon* próprio do homem nessa vida. Trata-se de uma intrigada rede de conexões em que subjetividade, hermenêutica e ética – e suas emulações ontológicas- alimentam a trama da existência ética (RAMOS, 2008, p. 139).

Passaremos agora à reflexão mais detalhada sobre os diálogos com a herança aristotélica e kantiana que o autor estabeleceu para estruturar seu pensamento ético.

2. O si e a visada²² ética

A primeira tese versando sobre a intenção ética pode ser assim definida por Ricoeur: “Chamamos perspectiva ética a perspectiva da ‘vida boa’ com e para os outros nas instituições justas” (RICOEUR, 1991, p. 202).

Logo, para o autor, a intenção ou perspectiva ética compreende três termos: intenção da vida boa, com e para os outros, em instituições justas.

²² Visada (do lat. *Visare*) Termo frequentemente utilizado pela fenomenologia para designar a operação pela qual a consciência, dotada de intencionalidade – só há consciência de um objeto e só há objeto para uma consciência -, volta sua atenção para este ou aquele objeto (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 271).

O primeiro nível da leitura hermenêutica do *si* em Ricoeur, isto é, o conceito de vida boa, pauta-se numa reflexão direcionada pela ética aristotélica e representa o primeiro aspecto daquilo que o autor denomina ética fundamental ou intenção ética e possui uma estrutura triádica, ou seja, o próprio, o outrem e cada um.

É importante destacar que esse primeiro momento da figura do *si* no âmbito da pequena ética manifesta a *ipseidade*, ou seja, a identidade amoldada do sujeito narrativo e moral como estima de *si*. O que Ricoeur aspira é desenvolver uma concepção de ética fundamentada na questão da vida autenticamente humana, do bem viver com seus pressupostos e princípios para responder à pergunta. Como hei de viver?

Seguindo as pegadas de Aristóteles, Ricoeur buscou sistematizar a resposta vida boa, o bem viver ou vida no bem na *Ética a Nicomacos*. Essa ética revela a forma e estilo de vida útil para alcançar a felicidade que Ricoeur abraça, a partir daí dela desenvolve a estima de *si* como perspectiva ética.

A dimensão do próprio correspondente à intenção na vida boa reflete sobre o conceito de vida boa ou bem viver; a aspiração a essa vida e a *práxis* que viabiliza sua realização, são os conceitos que nos encaminham à introdução da estima de *si*. Em seguida, a dimensão de outrem correspondente ao com e para os outros, refletido no tratado da amizade de Aristóteles, Ricoeur relaciona o conceito de estima de *si* ao conceito de solicitude. Quanto à dimensão do *cada um* atrelado nas instituições justas é o momento da investigação aristotélica sobre a virtude da justiça que completa o conceito de intenção ética.

Nesse movimento há uma dinâmica da estima de *si* que, num primeiro momento reflexivo, revela uma alteração progressiva das figuras éticas do *si* ricoeuriano; o *si* mesmo (individual), o outro como *si* (possibilitado pela mediação com o outro) e o *si* representando ele e ou nós afetados pela mediação das instituições. Esse movimento ocorre com uma animação que parte de um momento mais reflexivo a caminho do momento mais concreto ou histórico do *si*: é a trajetória estima de *si* reclamando a solicitude, que se desdobra sobre a igualdade proporcional no aspecto de justiça, e no campo da virtude.

Em poucas palavras, a estima de *si* concretiza-se na execução desse movimento em sua integridade caracterizado como momento ético ou base da ética. A estima de *si* reflete a competência de escolher por razões e a competência de iniciar algo. Portanto, a estima de *si* caracteriza-se por sua intenção e iniciativa. Desse modo, estimar-se é reconhecer-se agente ético.

Se estimar-se é reconhecer-se agente ético fica patente que primeiro vem o momento do esforço para reconhecer-se agente ético e depois a obrigação. Desse modo adverte Ramos:

“é na prova da vida que esse reconhecimento é possível” (RAMOS, 2008, p. 138). E a prova da vida começa com a aspiração à vida boa.

E é para melhor compreender esse momento da perspectiva ética, o aspecto da vida boa que se estabelecerá a reflexão das próximas linhas deste capítulo.

2.1 Visar à vida boa

Sobre a *vida boa* o autor a compreende como uma aspiração de todos (eu, tu, nós) de poder viver bem.

Assim, o princípio da vida boa é a mola propulsora da ética fundamental. Para desenvolvê-lo Ricoeur resgata, entre outros, três heranças que o inspiram a buscar uma orientação à aspiração da vida boa explícitas no primeiro momento da ética fundamental, ou ética filosófica.

A vida humana em seus aspectos mais profundos são objetivos da ética uma vez que a vida boa não é um dado a priori da condição humana. Daí porque Aristóteles, ao falar sobre a felicidade diz ser impossível não desejá-la. Por isso, ela é objeto de aspiração, mas sem garantia a priori. Desse modo, a aspiração deve ser precedida de uma disposição interior, logo, passível de falha ainda que sob a promessa de cumprimento da palavra dada.

Marcada pela necessidade e pela falibilidade, a aspiração à vida boa requer uma busca constante durante a vida, pois a felicidade é uma atividade e não um estado perene, portanto, compatível com a dramaticidade da condição finita do agente ético. A fragilidade permeia o trajeto da intenção à realização. Daí o sofrimento sempre à espreita da felicidade. A fragilidade da condição humana que divide aspiração e realização impele Ricoeur a estabelecer o atributo da falibilidade que brota da intenção ética.

Ampliando a interpretação ricoeuriana, o *cuidado*, em diferentes aspectos surge como a maior aspiração da intenção ética, isto é, cuidado de *si*, cuidado do outro, cuidado da instituição. Isso porque, na ética aristotélica, só se pode tratar do bem para nós. Assim, aliada à concepção de aspiração ao bem viver, Ricoeur ressalta os laços entre aspiração e cuidado. O cuidado é imprescindível para os seres humanos rodeados de necessidade e falta. Aqui, o conceito de ação (cuidar) é levado ao nível da *práxis* como princípio unificador de uma prática ligada aos preceitos do bem-fazer. Esse cuidado pressupõe a capacidade de iniciativa e de intencionalidade em direção à estima de si como um momento reflexivo. Por isso, afirma Ricoeur:

É apreciando nossas ações que apreciamos a nós mesmos como sendo autores delas e, portanto, como sendo outra coisa que simples forças da natureza ou simples instrumentos. Seria necessário desenvolver toda uma ação para mostrar como a estima de si acompanha a hierarquização das nossas ações (RICOEUR, 1995b, p. 161).

Entramos, portanto, verdadeiramente no campo do cuidado de si. Associado ao termo *si* o que Ricoeur chama de estima no plano ético e de respeito para o plano moral deontológico, não pode ser confundido com o eu.

Dessa compreensão de cuidado depreende-se, do ponto de vista hermenêutico, o jogo entre a ideia de “vida boa” e nossas decisões pessoais, o todo e a parte compreendem-se um ao outro.

Sobre a vida boa compreendemos que esta deve ser desejável, deve ser conquistada. Entretanto, “a nebulosa de ideais e sonhos de cumprimento com respeito à qual uma vida é considerada mais ou menos realizada ou irrealizada” (RICOEUR, 1991, p. 210) é alcançada pelo caminho da vivência. Como observa Ramos (2008, p. 145) “o que dá cumprimento à vida boa, à boa práxis, não pode identificar a felicidade senão como uma atividade da alma aperfeiçoada e conquistada pelo exercício da virtude”.

Assim, a dinâmica que tem seu ponto de partida na aspiração à vida boa, à felicidade deve ser seguida pela escolha sobre o que deliberar, todavia, às vezes, um tanto limitado. Porém, Ricoeur busca a superação da dificuldade de se encerrar num fim último toda possibilidade ética da ação. Daí o filósofo questiona se “a escolha entre muitos cursos de ação não é uma escolha sobre fins?” (RICOEUR, 1991, p. 204).

Ricoeur vai além de Aristóteles com relação a ampliação e a hierarquização do conceito de ação mediante o respaldo teórico da filosofia da ação e da teoria narrativa. Frente às situações peculiares, ou inusitadas, a necessidade de deliberação oportuniza o caminho para a sabedoria prática como uma concepção mais elaborada de deliberar. Nesse momento, é possível perceber que a escolha sobre os vários meios de ação para se praticar resulta em escolhas sobre fins ou, conforme questiona Ricoeur: “sobre sua conformidade mais ou menos limitada ou longínqua com um ideal de vida, ou seja, com o que é considerado por cada um como sua perspectiva de felicidade, sua concepção de vida boa?” (RICOEUR, 1991, p. 204). Ainda, conforme Ricoeur, “a adequação da interpretação depende de um exercício de julgamento [...] a convicção de julgar bem e de agir bem numa aproximação momentânea e provisória do bem viver” (RICOEUR, 1991, p. 211).

Dito isso, entendemos que a vida boa reclama um agir bem sem se deixar render pela baixa auto-estima, ou subestimação do eu, nem tampouco cair nas redes do *ego cogito* pela

superestimação do eu, do *solipsismo*²³, renunciando ao egoísmo pelo caminho do *com e para os outros*.

Com isso, nosso conceito do *si* sai grandemente enriquecido dessa relação [...]. No plano ético, a interpretação de *si*²⁴ torna-se estima de si. Em troca, a estima de si segue o destino da interpretação. Com esta, ela dá lugar à controvérsia, à contestação, à rivalidade, em suma, ao conflito das interpretações no exercício do julgamento prático (RICOEUR, 1991, p. 211).

Passaremos então ao segundo movimento da intenção ética onde o outro é o protagonista, pois como dizia Aristóteles para um homem solitário, a vida é pesada de se carregar. Daí a necessidade de meditarmos sobre o outro.

2.2 O *si* e a solicitude com e para o outro

O segundo componente da perspectiva ética “viver bem com e para os outros” é designada por Ricoeur de solicitude. Nas palavras do autor, “estima de si e solicitude não podem ser vividas e pensadas uma sem a outra” (RICOEUR, 1991, p. 212). Então se questiona: Como esse segundo componente se encadeia com o primeiro já que a estima de si é caracterizada como o aspecto reflexivo dessa perspectiva? A essa pergunta o próprio Ricoeur responde que

[...] a solicitude não se acrescenta de fora à estima de si, mas explicita a dimensão dialogal implícita naquela. Estima e solicitude não podem mais ser vividas e pensadas uma sem a outra. Dizer *si* não é dizer eu. *Si* implica o outro de *si*, a fim de que se possa dizer alguém que ele se estima a si mesmo como um outro [...] o outro é, assim, aquele que pode dizer *eu* como eu, e, responsável pelos seus atos. Do contrário, nenhuma regra de reciprocidade seria possível (RICOEUR, 1995b, p. 163).

Assim, o face a face ético reflete a solicitude como pré-moral, isto é, anterior à experiência sem rosto²⁵ que é o frente a frente normativo do respeito de si. Ricoeur persegue uma posição acima de conciliação, mais que isso, busca uma mútua implicação onde não haja mais um *si* diverso de *si* e nem diverso de *si* sem o *si*. Uma situação em que “a alteridade que

²³ *Solipsismo* (do latim *solus*: só, e *ipse*: ele mesmo) Termo de sentido negativo e até mesmo pejorativo, designando o isolamento da consciência individual em si mesma, tanto em relação ao mundo externo quanto em relação a outras consciências (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 252).

²⁴ Interpretação de si refere-se à angústia filosófica de se buscar compreender a identidade do sujeito que duvida, que pensa, que existe.

²⁵ Esse rosto é o do juiz de direito que, “teoricamente” age de modo ético.

aqui se tem em vista não é de ordem cósmica ou transcendente” (RICOEUR, 2000, p. 61 apud RAMOS, 2008, p. 151), mas é a alteridade que deve ser peculiar aos homens, sejam próximos ou *socius*.

Aqui entramos no campo da amizade. A amizade é o exemplo levantado por Ricoeur para caracterizar o segundo movimento da perspectiva ética. Como observa Corá (2010, p. 49), “por meio dela, experimentamos o respeito não como algo que se impõe como obrigatório diante de outra pessoa, mas como algo que surge naturalmente, pois desejamos que assim o seja”.

Logo, é a solicitude que marca a amizade, esta como uma virtude, uma excelência. A solicitude propicia a reciprocidade. Daí porque a reciprocidade aparentemente só se efetiva na amizade, na qual um estima o outro tanto quanto a *si* mesmo.

De Aristóteles Ricoeur absorve a ética da mutualidade, da partilha, do viver junto. Desse modo, para nosso autor, a estima de si é o momento reflexivo originário da perspectiva da vida boa. “A amizade acrescenta à estima de si, sem nada suprimir. [...] acrescenta a ideia de mutualidade na troca entre humanos que se estimam cada um a *si* próprio” (RICOEUR, 1991, p. 220). Daí porque, na esteira de Aristóteles, Ricoeur desenvolve o conceito de solicitude com base nos traços descritos como marca da amizade, pois a solicitude baseia-se na troca entre dar e receber.

Nessa linha de raciocínio é impossível ignorar a noção de respeito, aspecto que implica o primado da ética sobre a moral. E para suplantar a ordem do imperativo, da norma, Ricoeur aposta que é possível cavar sob a camada da obrigação e juntar um sentido ético que não está a esse ponto dissimulado sob as normas, que não possa ser invocado como recursos quando essas normas se tornam, por sua vez, mudas diante dos casos de consciência indetermináveis. Motivo por que nos importa tanto dar à solicitude um estatuto mais fundamental que a obediência ao dever. Esse estatuto é o de uma espontaneidade complacente, intimamente ligada à estima de si no seio da perspectiva da vida ‘boa’. É do fundo dessa espontaneidade benevolente que o receber iguala-se ao dar da destinação à responsabilidade, sob o modo do reconhecimento pelo *si* da superioridade da autoridade que lhe prescreve agir segundo a justiça. Essa igualdade não é certamente a da amizade, em que o dar e o receber, acreditamos que se equilibram.

A solicitude acrescenta uma dimensão de valor que desemboca no sentimento que faz com que cada pessoa seja insubstituível na nossa afeição e na nossa estima. Como frisa Ricoeur, a solicitude responde à estima do outro por mim mesmo de modo espontâneo; caso contrário, a solicitude recairia num mero dever melancólico. Daí o filósofo adentra para o

conceito de *similitude*, isto é, o fruto da troca entre estima de si e solicitude para outros. Nas palavras do autor “essa troca autoriza a dizer que não posso me estimar eu mesmo sem estimar outrem como eu mesmo” (RICOEUR, 1991, p. 226). Como eu mesmo significa: tu também, tu és capaz de começar alguma coisa no mundo, de agir por razões, de hierarquizar tuas preferências, de estimar os fins de tua ação e, assim, fazendo, de te estimar tu mesmo como eu me estimo eu mesmo.

A equivalência entre o ‘tu também’ e o ‘como eu mesmo’ são equivalentes a estima do outro como um *si* mesmo e a estima de *si* mesmo como um outro- revelando mais a ética do que a moral conforme explicita o mandamento “amarás ao próximo como a ti mesmo”.

Desse modo, na solicitude a amizade suplanta o aspecto da utilidade, do agradável e repousa no aspecto da virtude, da excelência. É a amizade genuína, o amor voltado para o bem em *si* mesmo, o bem supra-ético²⁶ que é amado por *si* mesmo. Mas há um mútuo apreço, um reconhecimento recíproco. “Nós, então, amamos no outro a excelência comum, a reciprocidade no que é bom e, assim, pela atividade da amizade, com o amigo que é um outro *si*, eu aprendo mais sobre mim” (RAMOS, 2008, p. 163).

O amigo como um outro *si* pressupõe uma amizade virtuosa que nasce de uma relação mútua culminando na intimidade. Portanto, é possível inferir que sem estima não pode haver solicitude.

Todavia, é importante destacar que a reciprocidade permite a desigualdade em função das diferenças, por exemplo, entre o mestre e o discípulo. Porém, essa desigualdade deixa de ser nociva a partir do reconhecimento da superioridade do mestre, fato que restabelece a reciprocidade. Por outro lado, a desigualdade oriunda da fraqueza e ou sofrimento do outro conclama a compaixão como mecanismo para se restabelecer a reciprocidade. Nesse caso, aquele que dá (compaixão) recebe mais mediante gratidão e o reconhecimento daquele que recebe. Como declara Ricoeur (1995 d, p.163) “a solicitude restabelece a igualdade lá onde ela não é dada, como na amizade entre iguais”. A solicitude possibilita uma nova relação, ou seja, promove o equilíbrio entre partes desiguais.

Adentramos, portanto no campo do respeito.

Na interpretação de Rossatto,

[...] com a solicitude, o dar terá de perder a força centrada na expectativa de receber, e o receber não poderá mais carregar a obrigatoriedade e o peso de ter que restituir algo. E mais, se a amizade se alicerçava no comum desejo de querer viver junto com alguém, a solicitude, por sua vez, deve selar o

²⁶ Supra-ético porque está acima de qualquer interesse. Por isso mais valoroso.

compromisso de que esse mesmo desejo deve provocar de fato e necessariamente uma reversão da inicial situação de desigualdade (ROSSATTO, 2010, p. 5).

Podemos inferir que se o cerne da solicitude compreende a possibilidade de estimar o *si* mesmo como o outro e o outro como a *si* mesmo, o respeito ocupa um lugar estratégico na questão da solicitude e na ética ricoeuriana como um todo. Para Haker, o conceito de solicitude em Ricoeur “consiste em ter cuidado e carinho por um e pelos outros, que, dessa forma tornam-se um fator em minha ação” (HAKER, 2000, p. 74).

Após as reflexões sobre a busca da vida boa com e para os outros, reconhecemos que alguns constrangimentos e determinações dos imperativos e obrigações que se impõem à vida moral requerem a mediação da justiça sob a fórmula da virtude, isto porque, de acordo com Aristóteles, a justiça expressa a realização perfeita da virtude. Daí porque Ricoeur se debruça na reflexão do *si* e na busca pela compreensão da justiça, ou seja, por instituições justas. É sobre isso que se estabelecerá nosso próximo passo.

2.3 O *si* e as instituições justas

Se passamos bem da estima à solicitude, por que é necessário a mediação de um termo neutro como a justiça? Ora, é na instituição que a justiça se instala, mas deve fazê-la como virtude perfeita mediando as relações entre as pessoas que aspiram a um mundo justo. O primeiro aspecto da perfeição da justiça repousa no fato de que aquele que a detém a exerça em benefício de outrem, pois somente a justiça é considerada como um bem pertencente a outrem. Nesse sentido, “o tecido institucional será, desde sempre, o espaço de efetuação da liberdade, onde a liberdade desperta de seu sono e de sua abstração” (RAMOS, 2008, p. 170).

Logo, viver bem com e para o outro, em instituições justas, reclama, necessariamente, o sentido da justiça exigida pela própria noção de outro que é tão outro quanto o tu. Daí porque o conceito de justiça deve ser dilatado de modo a ultrapassar o aspecto face-a-face. Para Ricoeur dois aspectos estão em jogo

Primeiro, o viver bem não se limita às relações interpessoais, mas estende-se à vida das instituições. Conforme a segunda, a justiça apresenta traços éticos que não estão contidos na solicitude, a saber, para o essencial uma exigência de *igualdade*. A instituição como ponto de aplicação da justiça, e a igualdade como conteúdo ético do sentido da justiça, tais são os dois princípios da investigação sobre o terceiro componente da perspectiva ética. Dessa dupla

inquirição resultará uma determinação nova do si, a do cada um: a cada um o seu direito (RICOEUR, 1991, p. 227).

Por isso, Ricoeur considera que a instituição contempla a “estrutura do viver de uma comunidade histórica, povo, nação, religião”. Ainda, segundo o filósofo, “é por costumes e não por regras constrangedoras que a ideia de instituição se caracteriza fundamentalmente” (RICOEUR, 1991, p. 227).

Desse modo, à instituição atribui-se a responsabilidade de aplicação da justiça, e a igualdade como conteúdo ético do sentido da justiça. É sob esse prisma que o terceiro componente da perspectiva ética explicitará uma nova abordagem do *si*, isto é, a do cada um o seu direito.

Nessa linha de raciocínio em que Ricoeur desenvolve seu conceito de instituição é preciso ressaltar que

[...] por mais que Ricoeur coloque a instituição como sendo irreduzível às relações interpessoais, ele não descarta, em momento algum, que elas sejam religadas pela noção de distribuição e, que, tanto a instituição quanto as relações interpessoais, compreendidas aqui sob o conceito de solicitude, implicam uma intersecção de conteúdos. Ou seja, para a primeira o que se conserva é o caráter insubstituível das pessoas, pressuposto da solicitude; e, para a segunda, o que permanece por meio da passagem pela instituição é que o campo de aplicação da igualdade não se restringe ao face a face, mas estende-se à humanidade²⁷ (CORÀ, 2010, p. 50).

Assim, entendemos que a justiça estende-se para além do face a face.

Assim, por instituições justas, Ricoeur busca explorar a instituição como referência de operacionalização da justiça tendo por pressuposto a igualdade como conteúdo ético que direciona a justiça de modo a assegurar a todos o direito, lembrando que a pluralidade não inclui rostos. Assim, é preciso salientar que a instituição carrega em seu bojo o terceiro incluso, ou seja, a pluralidade constitutiva do poder. Por isso, o princípio da imparcialidade é o que se anela e se reclama com a justiça em sua atuação a fim de tornar-se um órgão nivelador de todos os membros da comunidade permitindo e viabilizando que cada ser humano protagonize sua própria história. Ainda, é preciso lembrar que a transição ético-moral do conceito de justiça sob a rubrica do plano ético demarcado pela estima de si, no plano moral é demarcada pelo respeito de si.

²⁷ Humanidade implica em não fazer acepção de pessoas por questões de raça, nacionalidade, religião, partido político, etc. A instituição não tem um rosto e não pode exercer justiça com base na diferença de rostos, mas com base na imparcialidade.

Diante disso, Ricoeur se pergunta: “É realmente ainda no plano ético e teleológico e não no moral e dentológico que se destaca o sentido da justiça?” (RICOEUR, 1991, p. 231).

Nosso autor aposta que sim. É legítimo pensar em justiça no plano teleológico já que o sentido da justiça não se limita na construção dos sistemas jurídicos, mas agrega à ideia de justiça o senso de justiça. Em outras palavras, senso do justo e do injusto já que, em primeira instância é à justiça que somos sensíveis. O senso de injustiça é mais perspicaz que o senso da justiça “pois a justiça é quase sempre o que falta, e a injustiça, o que reina” (RICOEUR, 1991, p. 232).

Desse modo, a justiça inevitavelmente está comprometida com o formalismo²⁸ moral, porém, se partirmos do princípio fundamental de que “a justiça é uma virtude na via da vida boa, e no qual o sentido do injusto precede por sua lucidez os argumentos dos juristas e dos políticos” (RICOEUR, 1995d, p. 165), então, nesse sentido, podemos enxergá-la pelo viés teleológico, isto é, como um fim em si mesma.

A justiça como excelência moral e princípio nos permite reclamar a virtude da justiça mediante o coroamento do plano da visada ética como no âmbito do plano moral. “A justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento” (RAWLS, 1987, p. 29 apud RICOEUR, 1991, p. 231).

Mas é sobre o lado do bom que Ricoeur se empenha em estudar, isto porque, como já vimos, para o autor o sentido da justiça não se esgota na construção dos sistemas jurídicos. Também explora o conceito de justiça como senso da justiça, ou melhor, senso do justo e do injusto, pois é a injustiça que primeiro nos incomoda. Sobre a questão da injustiça é oportuno trazer à baila, ainda que rapidamente, o pensamento de Ricoeur sobre o problema. Segundo o autor:

É de propósito que, ao evocar as lembranças de infância, falo da injustiça antes da justiça - Platão e Aristóteles. A nossa primeira entrada na dimensão do direito foi marcada pelo grito É injusto! Este grito é o da indignação, cuja captação por vezes nos provoca confusão, avaliada em função das nossas hesitações de homens feitos em nos pronunciarmos sobre justiça em termos positivos [...] Foram, por um outro lado, as promessas não cumpridas que abalaram pela primeira vez a nossa confiança inocente na palavra sobre a

²⁸ O **formalismo** pode ser entendido como o modo de expressar de maneira lógica e abstrata, reunindo todos os problemas da filosofia numa fórmula única. O critério moral é uma fórmula que ordena um procedimento que por si assegura a moralidade da vontade. Ele mesmo mostra que a dignidade da moralidade e dos seres humanos enquanto capazes de moralidade, tem sua origem nessa formalidade. Assim, o princípio geral da ação moral se traduz no agir com uma boa intenção sem especificar qualquer dever particular concreto. A moral é apenas uma atitude, uma disposição da vontade, no que fazemos naturalmente na vida: não preconiza nenhuma vida própria, e sim, uma atitude geral na vida comum. Daí porque o formalismo é a característica da moral kantiana.

qual, viríamos a aprendê-la mais tarde, se estabelecem todas as trocas, todos os contratos, todos os pactos. Foram ainda as punições que nos pareciam desproporcionadas em relação às nossas supostas faltas, ou os elogios que víamos serem concedidos arbitrariamente a outros, em suma, as retribuições não merecidas (RICOEUR, 1995d, p. 10-11).

Segundo o autor,

[...] o senso da injustiça não é somente mais pungente, porém mais perspicaz que o senso da justiça; pois a justiça é quase sempre o que falta, e a injustiça o que reina. E os homens têm uma visão mais clara daquilo que falta às relações humanas do que da maneira correta de organizá-las. Em consequência, mesmo nos filósofos, a injustiça é a primeira que movimenta o pensamento (RICOEUR, 1991, p. 231-232).

Assim, como virtude, a justiça denominada senso de justiça, ou senso do justo e do injusto tem uma conotação teleológica que a teoria da justiça ou os sistemas jurídicos não conseguem exaurir. Desse modo, compreensão da vida boa pressupõe a justiça nas virtudes de caráter privado e interpessoais. Nesse aspecto a igualdade apresenta-se como um desafio a ser enfrentado pela mediação institucional, pois “é sempre em relação a bens exteriores e precários, com relação à prosperidade e à adversidade, que o vício de querer ter sempre mais – a *pleónexia*- e a desigualdade se determinam” (RICOEUR, 1991, p. 233).

Aprofundando mais o tema, é preciso destacar que nessa compreensão de instituições justas (justiça), somos levados a uma questão de partilha que fatalmente acarretará vantagens e encargos devido ao seu caráter *distributivo* que forma a “categoria de cada um, que não é o si, mas o partidário de um sistema de distribuição” (RICOEUR, 1995b, p. 164).

Esse tipo de postura não pode ser alimentado pela instituição, mas erradicado por ela. Por isso, é mister introduzir o conceito de distribuição para garantir a passagem entre o aspecto interpessoal e o societal no interior da perspectiva ética. Segundo Ricoeur (1991, p. 234) “a importância do conceito de distribuição reside em que ele não dá razão nem a um nem a outro protagonista de um falso debate sobre a relação entre indivíduo e sociedade”. Em outras palavras, todos têm parte na instituição e assim há justiça, daí chegamos a uma interpretação distributiva da instituição que garante coesão entre os três componentes individual, interpessoal e societal do conceito de perspectiva ética.

Daí a reformulação da teoria da justiça como equidade²⁹ que resguarda ao justo o bem e que busca se proteger das injustiças do igualitarismo sempre guiada pelo senso de equidade, espírito de responsabilidade e disposição para alcançar um meio termo com os outros.

Conforme esse quadro ético-jurídico o núcleo ético comum à justiça distributiva e à justiça reparadora é a igualdade (*esotés*). Já ao injusto é atribuída como sinônimo o desigual. É o desigual que se despreza e condena. Todavia, é preciso pôr em relevo que é a *igualdade proporcional* que define a justiça distributiva³⁰ sob o princípio da equidade.

Em poucas palavras

[...] a justiça distributiva consiste então em tornar iguais duas relações entre uma pessoa e um mérito a cada vez. Ela repousa, portanto, em uma relação de proporcionalidade de quatro termos: duas pessoas e duas partes. (...) A igualdade, de qualquer maneira que a modulemos, é para a vida nas instituições o que a solicitude é nas relações interpessoais. A solicitude dá como comparação de *si* um outro que é um rosto, no sentido forte que Emanuel Lévinas nos ensinou a lhe reconhecer. A igualdade lhe dá em comparação um outro que é um cada um (RICOEUR, 1991, p. 236).

O justo, portanto, é o equitável diante da situação de incerteza e de conflito, especialmente quando se depara com o trágico da ação. Desse modo, podemos notar que o senso da justiça não barra a solicitude, ele a supõe, reclama, pois considera as pessoas como insubstituíveis.

A ideia de distribuição pode até promover certo equívoco ao conceito de justiça, porém, deve prevalecer o conceito de partes justas que ressoa como um infinito “endividamento mútuo” (RICOEUR, 1991, p. 236) marcado pelo desinteresse de causa individual em prol dos interesses coletivos.

3. O *si* e a norma moral

Neste momento da reflexão, vamos apresentar o desenvolvimento da justificativa de Ricoeur quanto à necessidade de submeter a perspectiva ética à prova da norma, mostrando como os conflitos suscitados pelo formalismo são solidários com o momento deontológico e

²⁹ Equidade: imparcialidade para conhecer o direito de cada um usando a equivalência para se o tornarem iguais. Adapta a regra para delimitar casos específicos a fim de deixá-la mais justa. Interpreta a lei e evita que a generalização, em alguns casos prejudique indivíduos.

³⁰ A justiça distributiva consiste em tornar iguais duas relações entre uma pessoa e um mérito a cada vez. Portanto, repousa numa relação de proporcionalidade de quatro termos: duas pessoas e duas partes (RICOEUR, 1991).

caminham da moral à ética enriquecida mediante a transição pela norma e investida no julgamento moral em situação.

É no vínculo entre obrigação e formalismo que se vai concentrar tal premissa. Segundo Ricoeur, “não para denunciar com precipitação as fraquezas da moral do dever, mas para nos levar de sua grandeza, tão longe quanto possa nos levar um discurso cuja estrutura tripartida duplicará exatamente a da perspectiva ética” (RICOEUR, 1991, p. 237).

3.1 A perspectiva da vida boa e a obrigação

Agora, a perspectiva de vida boa será submetida à prova sem consideração pela estrutura dialógica da própria norma. Em outras palavras, é a perspectiva da vida boa e a obrigação.

Como entende Ramos, “começamos com a situação moral do *si*. Diremos melhor: tratar-se-ia de perscrutarmos a exigência de universalidade e desenvolvermos a estratégia de depuração que nos conduz ao conceito de autonomia” (RAMOS, 2008, p. 186).

Esse momento hermenêutico assinala a experimentação pela norma da aspiração a viver bem sem fazer acepção de pessoas. Portanto, “o universal nesse estádio não é propriamente falar nem vós, nem eu” (RICOEUR, 1991, p. 238).

A ruptura estabelecida pelo formalismo kantiano com relação à grande tradição teleológica é patente, isso porque a tradição teleológica orienta-se de algum modo na direção do formalismo e por outro lado, a concepção deontológica da moral, de algum modo, também se mantém ligada à concepção teleológica da ética. A presença do universalismo implícito na perspectiva teleológica pode ser rastreada através do conceito de *mediania* peculiar a todas as virtudes que, na indagação de Ricoeur “toma retrospectivamente o sentido de universalidade?” (RICOEUR, 1991, p. 239). Ricoeur ainda acrescenta em sua interrogação:

E, quando nós mesmos temos, ainda no exemplo de Aristóteles, dado por objeto à estima de si das capacidades tais como a iniciativa da ação, a escolha por razões, a estimação e a avaliação dos fins da ação, não temos implicitamente dado um sentido universal a essas capacidades, isso em virtude de que nós as consideramos como estimáveis e nós mesmos igualmente? (RICOEUR, 1991, p. 239).

Em resumo, podemos observar que a ética está presente no universalismo assim como a obrigação moral marca seu espaço na perspectiva ética da vida boa. Essa fundamentação do momento deontológico no teleológico explicita-se pelo espaço que o conceito de boa-vontade

conquista na reflexão de Kant, que, em outras palavras, assegura o filósofo nada pode ser considerado bom sem uma boa vontade. Portanto, ‘moralmente bom significa ‘bom sem restrição’ de condições exteriores e interiores da ação. Desse modo evidencia-se a tese de Ricoeur “enquanto o predicado ‘bom’ conserva a impressão teleológica, a reserva ‘sem restrição’ anuncia a exclusão de tudo o que pode retirar do uso do predicado bom sua marca moral: segunda afirmação: o portador do predicado ‘bom’ é daqui em diante a *vontade*” (RICOEUR, 1991, p. 240).

Nesse sentido, tomando a felicidade como um fim, mas norteados pelo princípio ético deontológico, “a moral não é, pois, para falar com rigor, a doutrina que nos ensina como devemos tornar-nos felizes, mas como devemos tornar-nos dignos da felicidade” (RICOEUR, 1988b, p. 411).

Continuando a reflexão sobre tal similaridade, Ricoeur sublinha que a vontade presente na moral kantiana assemelha-se à posição que o desejo razoável ocupa na ética aristotélica; isto é, “o desejo reconhece-se na sua perspectiva, à vontade na sua relação com a lei”. Daí a pergunta: “Que devo fazer?” (RICOEUR, 1991, p. 240).

É importante ressaltar que o princípio da universalidade não deixa de causar certo constrangimento em razão da ideia de *dever* implicada em limitações presentes na vontade finita. Ora, a vontade é a razão prática, em princípio peculiar a todos os seres racionais que, dada sua constituição finita, ela é empiricamente definida pelo seu pendor sensível. Uma vontade boa originalmente está submetida às limitações. Daí porque, é importante a reflexão crítica para não perder de vista essa condição finita da vontade à razão prática entendida como autolegislação, como autonomia.

Nesse ponto, o *si* terá incorporado a primeira base de seu estatuto moral sem afetar a estrutura dialógica desenvolvendo seu sentido na direção interpessoal. Em síntese, para Ricoeur “a reflexão moral é uma paciente provação dos candidatos na qualidade de bom sem restrição e, por implicação, em virtude do estatuto de uma vontade finita como categoricamente imperativa” (RICOEUR, 1991, p. 242).

Assim, uma moral da obrigação pode ser descrita como uma estratégia progressiva de separação, de depuração, de eliminação, igualando a vontade boa à vontade autolegisladora, segundo o princípio soberano da autonomia.

Dessa tese depreende-se que, no curso de uma ação, nossas inclinações devem ser colocadas à prova para saber se a estima de uma determinada coisa pode ser conciliada com a estima absoluta da boa-vontade somente mediante a pergunta: A máxima de minha ação é universalizável? Isto quer dizer que não podemos ignorar a pretensão à universalidade que a

regra de universalização acaba precisamente de pôr à prova. Daí a formulação mais geral do imperativo categórico de Kant.

Se até aqui o aspecto universal do modo constrangedor do dever foi isolado, Ricoeur também, se debruça em refletir sobre o aspecto constrangedor expresso na forma do imperativo que recobre a regra da universalização. Nesse sentido, a ligação entre comando e obediência assinala outra diferença entre a norma moral e a perspectiva ética. Nessa situação, segundo Ricoeur, Kant postula que o sujeito tem o poder de comando, de obedecer ou desobedecer. Nesse caso, a inclinação só seria definida pelo poder de desobediência em razão da passividade inerente do sujeito que, segundo o filósofo, denomina ‘patológico’ o desejo. Desse modo, o desejo parece ser hostil à racionalidade. Por isso, “o princípio decisivo da cisão é superado pela ideia de autolegislação ou autonomia. Já não é somente de vontade que se trata, mas de liberdade. Ou, antes, a liberdade designa a vontade” (RICOEUR, 1991, p. 245).

A autonomia opõe-se a heteronomia do árbitro, pois a vontade está voltada à obediência razoável a uma lei patológica. Daí, então, o formalismo é levado ao seu ápice, pois,

[...] a moral é elevada aí onde a simples forma legislativa das máximas é unicamente o princípio suficiente de determinação da vontade [...] certamente não abandonamos o vocabulário do imperativo; mas nós o temos de algum modo sublimado: quando a autonomia substitui a obediência a outro pela obediência a *si* mesmo, a obediência perdeu todo o caráter de dependência e de submissão. A verdadeira obediência poderíamos dizer, é a autonomia (RICOEUR, 1991, p. 246).

Nessa reconstrução anterior do conceito kantiano de moralidade percebemos a redução dos elementos que caracterizam o ponto de vista deontológico frente a abordagem teleológica da ética, ou seja, a boa-vontade como fim último do bom sem restrição, critério de universalização através da autonomia.

Aqui encontramos fortes prenúncios do conceito de respeito, cerne da doutrina da moralidade. Podemos dizer que respeito kantiano é a variante da estima de *si* que atravessou tranquilamente pela prova do critério de universalização. “O respeito é a estima passada pelo crivo da norma universal e constrangedora, em suma, a estima de *si* sob o regime da lei” (RICOEUR, 1991, p. 252). Todavia, nessa configuração do respeito podemos notar certa passividade implícita no princípio da autonomia colocando em xeque sua independência, ou seja, colocando em dúvida a autonomia da autonomia.

Aliado a isso, “é preciso, portanto, admitir que a inclinação para o mal afeta o livre arbítrio no próprio plano em que o respeito é ele próprio a afeição específica que dissemos, a feição da liberdade pela lei” (RICOEUR, 1991, p. 254). Mas diante disso Ricoeur questiona:

Não é do mal e da inescrutável construção do (livre) arbítrio que dela resulta que decorre a necessidade de a ética assumir os traços da moral? Porque não há o mal, a perspectiva da ‘vida boa’ deve assumir a prova da obrigação moral, que poderíamos reescrever nos termos seguintes: faz com que tu possas querer ao mesmo tempo em que não seja o que não deveria ser, a saber, o mal. (RICOEUR, 1991, p. 255).

Em resumo, podemos dizer que o primeiro componente da intenção ética, denominado “aspiração à vida boa”, é entendida pela vertente moral como uma exigência de universalidade. Isso porque a passagem pela norma pressupõe a exigência da racionalidade que, interferindo com a intenção da vida boa transforma-se em razão prática. Logo, a racionalidade torna-se uma exigência de universalidade. Essa exigência de regra formal dita quais os critérios necessários para se submeter às máximas da ação que é uma máxima universalizável “válida para todo homem, em todas as circunstâncias, e sem levar em conta as consequências” (RICOEUR, 1995b, p. 166).

O formalismo kantiano dispensa sentimentos em razão do seu caráter empírico particular, contingente, do critério transcendental de universalização. Desse modo, a concepção de depuração levada a cabo, conduz à ideia de autonomia, ou seja, de autolegislação, “que é a verdadeira réplica na ordem do dever à intenção da vida boa” (RICOEUR, 1995b, p. 166).

E surge a pergunta: Quando saber se minha ação é universalizável? A resposta é dada no imperativo kantiano com as seguintes palavras:

‘Age unicamente segundo a máxima que faça com que possas querer, ao mesmo tempo, que ela se torne lei universal’. Qualquer um que se submete a esse imperativo é autônomo, vale dizer, autor da lei à qual obedece. Põe-se então a questão do vazio, da vacuidade, dessa regra que não diz nada de particular (RICOEUR, 1995b, p. 166).

Aqui fica claro o isolamento do aspecto universal e do aspecto constringedor do dever em razão de sua ligação estreita na estrutura de uma vontade finita. Ou seja, “o momento deontológico deve ele mesmo conhecer seus limites e baixar ou diminuir suas pretensões” (MAGALHÃES, 2002, p. 111).

Em nosso próximo passo, constituirão objeto de nossa reflexão a solicitude e a norma.

3.2 A solicitude e a norma

Para Ricoeur a solicitude não acrescenta de fora à estima de si, do mesmo modo o respeito devido às pessoas não representa um princípio moral heterogêneo com relação à autonomia do si, mas desenvolve aí, no plano da obrigação, da regra, a estrutura dialógica implícita. Essa tese Ricoeur a justifica em dois momentos: primeiro apresenta o caminho pelo qual a norma do respeito devido às pessoas vincula-se à solicitude. Posteriormente, averigua que o respeito dedicado às pessoas possui, no plano moral, mediante a autonomia, a mesma relação que tem a solicitude com a perspectiva da vida boa no plano ético.

Nessa altura da reflexão, para o filósofo, a Regra de Ouro parece ser o encaixe perfeito para entender a fórmula de transição entre a solicitude e o segundo imperativo kantiano. O mestre judeu Hillel assevera: “Não fazes a teu próximo o que tu detestarias que te fosse feito”. Isso resume a lei. O mesmo conteúdo encontra-se no Evangelho de Lucas: “Como quereis que os outros vos façam, fazei também a eles”. Ricoeur (1991, p. 256) pontua que “os méritos respectivos da fórmula negativa (não faças...) e da fórmula positiva (faça...) equilibram-se”.

A fórmula positiva expressa a posição argumentada em Levítico 19, 18 e recuperada em Mateus 22,39: “Amarás o teu próximo como a ti mesmo”. Essa ordem traduz de modo incisivo a filiação entre a solicitude e a norma enquanto que a Regra de Ouro revela mais a estrutura subjacente a todas essas expressões, ou seja, de uma norma de reciprocidade. A *Regra de Ouro* enunciada como máxima em Mateus 7, 12, o efeito sobre ela no contexto em que Jesus recomenda amar os próprios inimigos a superam por parecer constituir a expressão mais próxima no plano ético à “economia do dom”. Sob esse prisma, podemos denominá-la supra-ética³¹ por vincular a economia do dom e a atividade legisladora da liberdade, no ponto em que o *dom gera a obrigação*. Nesse sentido, o ‘novo mandamento’ depende de uma lógica da superabundância que se opõe polarmente à lógica de equivalência que governa a moral cotidiana (RICOEUR, 1990, p. 255).

Podemos notar uma aparente incompatibilidade entre a lógica da superabundância decorrente da economia do dom e a lógica de equivalência oriunda da *Regra de Ouro*.

A *Regra de Ouro*, por sua exigência de reciprocidade, parece ser abolida pelo mandamento do amor. Em Lucas 6,32-37, Jesus adverte: “Se amais os que vos amam, que

³¹ Supra-ética porque é uma ética que transcende a racionalidade que envolve a ética, equivale a uma dádiva, um dom.

gratidão mereceis? Pois pecadores também amam os que os amam. Mas amai os vossos inimigos, fazei o bem e emprestai sem nada esperar em compensação”.

Ricoeur esclarece que o mandamento do amor, segundo essa interpretação, realizaria a conversão da *Regra de Ouro* de sua inclinação interessada na direção de uma atitude de acolhimento do outro; substituindo o *porquê* da economia do dom: porque te foi dado, dê também.

O filósofo impele-nos a perceber que essa compreensão é o socorro que o novo mandamento pode receber da *Regra de Ouro* do encontro de sua própria perversão possível assinalada pela suspensão da ética. Por exemplo, as consequências excessivas e paradoxais que Jesus extrai do Novo testamento em Lucas 6, 29-30: “A quem te bate numa face, apresenta a outra. A quem te toma o manto, não recuses também a tua túnica. Dá a quem quer que te peça, e a quem te toma o teu bem não o reclames”.

Daí, o pensador constrange-nos ao questionar:

De fato, que lei penal e em geral que *regra de justiça* - poderia proceder diretamente, sem desvio, da *Regra de Ouro*, do mandamento nu de amar os próprios inimigos? Que distribuição de tarefas, de papéis, de vantagens e de encargos, de obrigações e de deveres - segundo o esquema ralswiano da ideia de justiça -, poderia resultar de um mandamento do qual a reciprocidade parece excluída? [...] o mandamento de amar os próprios inimigos não é ético, mas supra-ético, como toda a economia do dom ao qual ele pertence. Para não tender ao não moral, até mesmo ao imoral, ele deve reinterpretar a *Regra de Ouro* e, ao fazer isso, também ser reinterpretado por ela (RICOEUR, 1995b, p. 179-180).

Portanto, para o pensador, o novo mandamento não poderia eliminar tampouco substituir a *Regra de Ouro*. A “ética cristã”, isto é, ética comum em uma perspectiva religiosa, compreende, segundo o autor, “[...] a tensão entre o amor unilateral e a justiça bilateral e a interpretação de cada um nos termos do outro” (RICOEUR, 1995b, p.180).

Esse movimento dialético de reinterpretações não permite o pensamento em repouso, pois reclama as aplicações dessa dialética na vida prática, cotidiana.

Concretamente, a *Regra de Ouro* encontra-se “no centro de um conflito incessante entre o interesse e o sacrifício de si mesmo” (RICOEUR, 1995b, p. 180). Essa oscilação depende da interpretação prática a ela atribuída.

Enfim, sob o prisma da perspectiva ética a solicitude como troca mútua das estimas de si é, originalmente afirmativa, é a alma oculta da interdição, nossa recusa da indignidade infligida ao outro.

Nesse momento, é imprescindível lembrar que é a violência que justifica o porquê se deve passar da ética à moral, isto é, o que o formalismo acrescenta à solicitude e, em geral, a moral à ética. Isso porque não devemos tratar a pessoa como um meio, mas como um fim em si, em virtude da relação espontânea de exploração que permeia a relação homem a homem peculiar à estrutura da interação humana.

Sobre isso, Ricoeur lembra que

[...] é preciso considerar em primeiro lugar a situação na qual um exerce um *poder sobre* o outro, e na qual, por consequência, ao agente corresponde um paciente, que é potencialmente vítima da ação do primeiro. Sobre essa assimetria de base se enxertam todos os desvios maléficos da interação, resultantes do poder exercido por uma vontade sobre a outra (RICOEUR, 1995b, p.166-167).

Essa situação, de exercer o poder sem responsabilidade, de forma tirana vai desde a influência, a corrupção, o assassinato, a tortura, a violência psicológica, moral, até a violência física ocasionam a destruição do homem, sobretudo, destrói

[...] a estima de si da vítima, estima que a passagem pela norma levou à condição de respeito de si. O que chamamos humilhação – caricatura horrível de humildade- não é outra coisa que a destruição do respeito de si, acima da destruição do poder fazer (RICOEUR, 1991, p. 258).

Diante das múltiplas faces do mal não há como negar e até não legitimar a moral quando explicitada nos interditos “Não matarás”, “não roubarás” “não mentirás” etc. Em situações de violência, a moral reveste-se de solicitude, ou seja, diante do mal se aciona o interdito moral. Se o respeito é a estima de si passada pelo crivo da norma universal e constrangedora, ou seja, a estima de si sob regime da lei, pode-se colocar em dúvida a autonomia da autonomia.

Esse vácuo no formalismo leva à criação do segundo imperativo categórico em que se pode reconhecer o equivalente, no plano moral, da solicitude no plano ético, a saber, a formulação do imperativo categórico que levará o respeito ao nível da solicitude. “Age sempre de tal modo que trates a humanidade na tua própria pessoa e na de outro, não somente como um meio, mas sempre também como um fim em si” é uma formulação decisiva: ela equilibra o formalismo do primeiro imperativo (RICOEUR, 1995b, p.166).

Para Ricoeur, a segunda fase do argumento referente ao respeito devido às pessoas abordado no segundo imperativo kantiano, “[...] tem, no plano moral, com a autonomia a

mesma relação que a solicitude tinha, no plano ético, com a perspectiva da vida boa” (RICOEUR, 1991, p. 259). Em Kant a segunda fórmula do imperativo categórico revela-se como uma ampliação da fórmula geral do imperativo: “Age de modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (RICOEUR, 1991, p. 259).

Assim, podemos inferir que a dialética da solicitude nos mostra que o segundo imperativo kantiano explicita-se como o campo de uma tensão entre os dois termos-chave: o da humanidade e o da pessoa como fim em si. Daí decorre que o conceito de humanidade, como termo singular, é colocado na extensão da universalidade abstrata, reclama a pluralidade das pessoas fortalecendo a concepção de humanidade, com o princípio da autonomia.

A concepção de humanidade não pode ser entendida como a soma de humanos, mas no sentido compreensivo ou inicial daquilo que torna digno de respeito. Daí seu paralelo com a universalidade no sentido de pluralidade isto é, diversidade das pessoas. Para Ricoeur “É aqui que a noção de pessoas como fim nela própria vem equilibrar a de humanidade, uma vez que ela introduz na própria formulação do imperativo a distinção entre a ‘tua pessoa’ e a ‘pessoa de qualquer outro’. Com a pessoa vem somente a pluralidade” (RICOEUR, 1991, p. 262).

Vimos, portanto, como a norma do respeito devido às pessoas permanece ligada à estrutura dialogal da perspectiva ética, ou seja, a solicitude. Também ficou claro que o respeito devido às pessoas tem, no plano moral, com a autonomia a mesma relação que tem a solicitude com a perspectiva da vida boa no plano ético, tornando compreensível a transição da formulação geral do imperativo categórico de Kant para a noção da pessoa como um fim em si mesma, na segunda formulação secundária do imperativo. Em outras palavras, na compreensão de Ricoeur a Regra de Ouro pode representar a fórmula de transição apropriada entre a solicitude e o segundo imperativo kantiano. “À luz da dialética íntima da solicitude, o segundo imperativo kantiano revela-se como a sede de uma tensão entre os dois termos-chave: o da humanidade e o da pessoa como um fim em si” (RICOEUR, 1991, p. 259-260).

Nessa situação, é a concepção de humanidade que garante o princípio de autonomia.

Por isso Ricoeur ressalta a preocupação kantiana em não tratar a humanidade na minha pessoa e na de outrem como meio, pois esse poder exercido sobre o outro pode desencadear-se em violência e tortura. Na compreensão do autor,

[...] a Regra de Ouro e o imperativo do respeito devido as pessoas não tem somente o mesmo campo de exercício, eles têm além disso a mesma

perspectiva: estabelecer a reciprocidade aí onde reina a falta de reciprocidade. E, por detrás da Regra de Ouro emerge a intuição inerente à solicitude, da alteridade verdadeira à raiz da pluralidade das pessoas (RICOEUR, 1991, p.263).

Toda essa questão converge para a premissa de que o homem existe como um fim em si e não como meio, não podendo ficar a mercê da vontade e do poder do outro sobre ele. Nesses termos, fica a indagação: A Regra de Ouro não desvela o clamor da solicitude em favor da pluralidade das pessoas e sua alteridade para não serem suprimidas pela concepção generalizante e fria de humanidade.

Fica patente que a segunda fórmula do imperativo categórico reproduz em essência a Regra de Ouro, todavia, segundo Ricoeur, “Kant formaliza essa regra introduzindo a ideia de humanidade – a humanidade na minha pessoa e na pessoa do outro - ideia que é a forma concreta e, se podemos dizer, histórica da autonomia” (RICOEUR, 1995b, p. 167).

Enfim, a Regra de Ouro e o imperativo do respeito visam a estabelecer a reciprocidade onde reine a falta de reciprocidade. A Regra de Ouro e o imperativo do respeito fazem emergir a essência da solicitude, isto é, da genuína alteridade à gênese da pluralidade humana.

3.3 Do *si* aos princípios de justiça

O senso de justiça é uma virtude social ou pública cabível às instituições. Segundo Ricoeur,

[...] o sentido de justiça está ‘organicamente ligado à aspiração a uma vida boa’ mas também, o sentido da justiça, elevado ao formalismo requerido pela versão contratualista do ponto de vista deontológico, não podendo ser inteiramente autônomo de qualquer referência ao bem, em virtude da própria natureza do problema colocado pela ideia de distribuição justa, a saber, o levar em conta a heterogeneidade real dos bens a distribuir. Dito de outra forma, o nível deontológico, considerado a justo título como o nível privilegiado de referência da ideia de justiça, não pode autonomizar-se a ponto de constituir o nível exclusivo de referência (RICOEUR, 1995d, p. 18-19).

A filosofia moral de Ricoeur esboçada mostra que o ponto de vista deontológico não suprime o ponto de vista teleológico no plano de uma teoria geral da justiça. Ou seja, a justiça à primeira vista é um órgão autônomo para distribuir, de modo objetivo, os bens. Contudo, não pode se esquivar de assumir a responsabilidade de guiar suas ações no sentido de defender e promover a vida boa, de agir para o bem e, assim, resguardando o caráter de justiça

como virtude e, “[...] com a íntima convicção termina o percurso de busca da justiça, iniciada na aspiração a viver em instituições justas, e ratificada pela regra de justiça cujo formalismo processual garante a imparcialidade” (RICOEUR, 1995d, p. 21).

Assim, para desenvolver a hermenêutica do *si* no âmbito da justiça Ricoeur segue a trilha de John Rawls (1997) em sua investigação sobre a justiça através da obra *Uma teoria da justiça*, retendo de sua reflexão o conceito de equidade caracterizado como o procedimento de deliberação que deverá conduzir à escolha dos princípios de justiça enquanto que a justiça designa o conteúdo dos princípios escolhidos. Em suma, Ricoeur busca em Rawls o conceito de equidade para elaborar sua própria discussão quanto às condições de exercício da justiça.

Rawls (1997) tal como Aristóteles, depara-se com a insuficiência da moral quando submetida ao paradoxo central estabelecido pela dificuldade em conciliar justiça e igualdade. Daí a necessidade de encontrar meios de executar a justiça segundo o equitativo. Eis porque os dois pensadores, como provavelmente todos os moralistas, impulsionados pelo escândalo da desigualdade contribuem para dinamizar o pensamento acerca da justiça de modo que seja reduzida a um patamar mínimo.

Assim, no fim desse percurso duas conclusões desenham-se: “Aprender com as limitações do momento moral é aprender a própria limitação. A moralidade prescreve a ação, mas não é ação. É preciso agir: a norma deve ser provada na ação” (RAMOS, 2008, p. 213).

Vimos que, seguindo a pegada intelectual de John Rawls (1997) em sua monumental obra *Uma Teoria da Justiça*, Ricoeur elabora sua própria discussão no que diz respeito às condições de exercício da justiça, daí elabora o terceiro ponto de vista de sua teoria filosófica moral sob a égide da sabedoria prática em que o autor resgata a virtude aristotélica da *phronêsis*, reinterpretada por Heidegger e Gadamer. A sabedoria prática será o conteúdo de nossa próxima seção.

4. A sabedoria prática: da crítica à convicção

Para desenvolver o terceiro momento de sua pequena ética, a sabedoria prática oriunda do conflito dos deveres, Ricoeur busca inspiração em *Antígona* de Sófocles³². Essa tragédia

³² Uma das mais belas e dramáticas tragédias já escritas, Sófocles devassa em toda a sua profundidade o amor, a lealdade, a dignidade. A história inicia-se com a morte dos dois filhos de Édipo, Etéocles que morreu defendendo Creonte e o trono de Tebas. Em razão disso Creonte, parente próximo da linhagem de Jocasta sobe ao poder. Seu primeiro édito referia-se ao sepultamento dos irmãos Labdácidas. Ficou estipulado que o corpo de Etéocles receberia todo cerimonial devido aos mortos e aos deuses. Já Polinices que morreu atacando o tirano Creonte teria seu corpo largado a esmo, sem o direito de ser sepultado e deixado para que as aves de rapina e os

expõe uma lição mediante a instrução da ética pelo trágico que procede do reconhecimento do limite que denuncia o caráter exageradamente opressor de toda instituição, ao mesmo tempo, desperta a desconfiança contra as ilusões do coração e das ilusões oriundas da *hybris* da própria razão prática. A fim de alcançar tal intento Ricoeur recorre a uma voz da não filosofia, a saber, a tragédia grega para orientar a instrução ética pela ética do trágico. Mediante a irrupção do trágico, a sabedoria trágica devolve a sabedoria prática à prova do julgamento moral em situação, pois o tema da tragédia é a ação.

Assim, o terceiro pilar da filosofia moral ricoeuriana intitulada sabedoria prática volta-se para o mal-estar que a moral da obrigação não consegue vencer, mas ao contrário, tem sua origem nela mesma quando vai ao encontro da ação. A dimensão aporética da *práxis* expressa bem esse cenário do modo de encontro das máximas da ação com o trágico da ação que “[...] conduz a completar os princípios formais de uma moral universal por regras de aplicação preocupadas com os contextos histórico-culturais” (RAMOS, 2008, p. 214).

A entrada à sabedoria prática ou julgamento moral em situação mediado pela intenção ética frente aos conflitos de deveres, a relação entre a solicitude ou a compaixão e a regra, a natureza heterogênea dos bens que é responsabilidade da justiça distribuir evidenciam que a ética da sabedoria não se revela apenas diante do reconhecimento das situações trágicas. Frente à experiência do trágico Ricoeur compreende ser “aqueles casos extremos destinados somente a atrair a atenção sobre um problema, muito mais geral, a saber, que os princípios de justificação de uma regra moral ou jurídica deixam intactos os problemas de aplicação” (RICOEUR, 2000, p. 40 apud RAMOS, 2008, p. 215).

A tragédia, como se afirmou anteriormente, não é uma filosofia, mas permanece em suas fronteiras. O trágico reflete uma ânsia por uma ontologia revelando uma antropologia

cães o dilacerassem. Creonte entendia que isso serviria de exemplo para todos os que pretendessem intentar contra o governo de Tebas. Ao saber do édito, Antígona deixa claro que não deixará o corpo do irmão sem os ritos sagrados, pois a alma do morto não faria a transição adequada ao mundo dos mortos. Antígona, enfurecida, vai então sozinha contra a lei da cidade e enterra o irmão, desafiando todas as leis da cidade, mesmo que para isso tenha que pagar com a própria vida. Revela-se insubmissa às leis humanas por estar indo de encontro às leis divinas.

Antígona é então capturada e levada até Creonte, que sentencia sua morte, não adiantando nem os apelos de Hemon, filho de Creonte e noivo de Antígona, que clama ao pai pelo bom senso e pela vida de Antígona, pois ela apenas queria dar um enterro justo ao irmão. Hemon briga com Creonte, mas Antígona é levada a uma tumba onde fica até morrer. Aparece então Tírsias, o adivinho, que avisa a Creonte que sua sorte está acabando, pois o orgulho em não enterrar Polinice acabará destruindo seu governo. Antes de poder fazer algo, Creonte descobre que Hemon, seu filho, desgostoso com a pena de morte decretada a Antígona suicida-se. Aparece Eurídice e conta que, ao abrir a tumba onde Antígona estava presa, encontram-na enforcada e Hemon se mata, após tentar acertar o pai. Eurídice, desiludida pela morte do filho também se mata, para desespero de Creonte, que ao ver toda sua família morta se lamenta por todos os seus atos, mas principalmente pelo ato de não ter atendido o desígnio dos deuses, o que lhe custou a vida de todos aqueles que lhe eram queridos. Disponível em: <<http://fsalvari.blogspot.com.br/2012/03/resumos-obras-para-o-vestibular.html>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

filosófica do homem falível por explicitar a finitude humana. Por isso, com o trágico entramos em contato com o saber existencial, o saber de *si* mediante a ação e o conflito insolúvel, e desse modo, o trágico ensina. Com a lição de *Antígona de Sófocles* Ricoeur traz à tona os conflitos de deveres invencíveis da vida moral que servem de exemplo de passagem da regra moral posta à prova à sabedoria prática. Com *Antígona*, Ricoeur também mostra o limite do humano e do político-institucional. É no âmago desse enfrentamento que a sabedoria trágica instrui a sabedoria prática porque as ações trágicas nos impelem a repensar nossos valores e, por conseguinte, nossas ações, de modo a extrapolar a sabedoria trágica.

Nas palavras de Ricoeur

[...] a concepção que Creonte concebe de seus deveres com respeito à cidade não somente não esgota a riqueza de sentido da polis grega, como não leva em conta a variedade e talvez a heterogeneidade das tarefas da cidade. Para Creonte, já fizemos alusão a isso, a oposição amigo-inimigo é encerrada numa categoria política restrita e não sofre nem variação, nem exceção. Essa estreiteza de vistas reflete-se na sua apreciação de todas as virtudes. Só é ‘bem’ o que serve à cidade, ‘mal’ o que a prejudica; só é ‘justo’ o bom cidadão, e a ‘justiça’ só rege a arte de governar e de ser governado. A ‘piedade’, virtude considerável, é rebaixada a vínculo cívico, e aos deuses, intimados a honrar somente os cidadãos mortos pela pátria. É essa visão empobrecida e simplificada de sua própria cidade que leva Creonte a sua perda. Sua volta tardia faz dele o herói que aprende muito tarde (RICOEUR, 1991, p. 286-287).

Podemos inferir que o trágico da ação explicitado em *Antígona de Sófocles* reconduz o formalismo moral ao mais essencial da ética. Por isso a tragédia ensina. Nas palavras de Ricoeur

[...] se, com efeito, eu escolhi *Antígona*, foi porque essa tragédia diz alguma coisa no tocante ao caráter inelutável do conflito na vida moral e, além disso, esboça uma sabedoria – a sabedoria trágica da qual falava Karl Jaspers – capaz de nos orientar nos conflitos de uma natureza completamente diferente [...] no exemplo do formalismo em moral (RICOEUR, 1991, p. 285).

Aprendemos que a tragédia de *Antígona* nos conduz à prova humana colocando-nos a nu para possibilitar o reconhecimento de *si* obtido ao preço de uma dura aprendizagem adquirida no curso de uma longa caminhada por meio dos conflitos constantes, cuja universalidade é inseparável de sua localização cada vez inexcedível. Nas palavras do autor,

“a tragédia é comparável, a esse respeito, às experiências-limites³³, geradoras de aporias, às quais não escapou nenhum de nossos precedentes” (RICOEUR, 1991, p. 286).

Aí, Ricoeur navegou pela racionalidade prática da moralidade após sua prudente mediação crítica à aspiração ética alcançando a figura do *phronimos* crítico que se apresentou para o juízo moral em situação, segundo o exercício de uma sabedoria prática entronizada por uma hermenêutica da aplicação³⁴. “Encontramos o agente e a realidade ética efetivos, desde uma movimentação antropológica e ontologicamente informada por uma interpretação do *si*” (RAMOS, 2008, p. 327). Em poucas palavras, o trajeto da sabedoria prática, marcada pela tripla incursão (ontológica, antropológica e hermenêutica) do conflito sobre as máximas da razão assinala a passagem da crítica à convicção. Esse desenvolvimento é que contemplará a envergadura do terceiro pilar que compõe a pequena ética de Ricoeur. Passemos então ao conteúdo desse terceiro pilar da ética ricoeuriana: a sabedoria prática.

A sabedoria prática é o terceiro termo da tese que orienta as reflexões de Ricoeur sobre a dimensão ética do *si*. O autor confessa que a pequena ética

[...] se reduz um pouco rapidamente a um debate entre uma ética teleológica, neo-aristotélica, em torno da ideia de vida boa, e uma abordagem deontológica, mais kantiana, centrada em torno do dever e da obrigação. Mas gosto mais do terceiro capítulo, [O *si* mesmo como o outro] consagrado à sabedoria prática, à criação de decisões novas em casos difíceis (RICOEUR, 1995c, p. 130, nota do autor).

Considerando que a moral da obrigação ou dever pode motivar situações conflitivas, resta à sabedoria prática recorrer, no quadro do julgamento moral em situação, à intuição inicial da ética, a saber, a visão ou a perspectiva da “vida boa” com e para os outros nas instituições justas. Em outras palavras, as situações de conflito, muitas vezes, nascem em virtude da própria aplicação radical das normas a situações concretas, porém muito singulares. A obstinada identificação com uma regra pode alienar as pessoas em relação a todas as outras. Nessas ocasiões é difícil identificar a causa primeira do conflito.

Diante de situações assim, é imprescindível recorrer à sabedoria prática. Esse tipo de sabedoria é ligada ao juízo moral em situação e para a qual a convicção é mais decisiva que a

³³ Por experiência-limite, em síntese, pode-se caracterizar como um mecanismo da linguagem religiosa que representa as experiências marcantes e extremas do homem que expressam o nível mais profundo da angústia e da dor suportado por um ser humano.

³⁴ Hermenêutica da aplicação aqui é entendida como conteúdo da tragédia, assimilado e transferido para se pensar sobre situações reais de conflito.

própria regra. Todavia, essa convicção não é arbitrária visto que se fundamenta nas fontes do sentido ético mais originário, que não passa pela norma.

Ricoeur apresenta-nos três exemplos a partir de cada um dos componentes da ética: estima de si, solicitude, sentido da justiça.

Considerando que o fundamento da autonomia do sujeito moral é a regra formal, o sofrer a aplicação do primeiro componente estima de si ocasiona um conflito, pois a regra da universalização aplicada na íntegra gera situações embaraçosas, a partir do momento em que a pretensão universalista, compreendida por uma certa tradição não muito clara, esbarra-se com “o particularismo solidário dos contextos históricos e comunitários de efetivação dessas mesmas regras [...] conflitos nos quais se enfrentam a moral dos direitos do homem e a apologia das diferenças culturais” (RICOEUR, 1995b, p. 170).

A exemplo disso assistimos, no começo de 2011, ao conflito pelo enfrentamento, de um lado, dos manifestantes que pleiteavam em passeata a liberação do uso da maconha e, de outro lado, as autoridades, em alguns momentos, buscando coibir a manifestação alegando não estar expressando publicamente uma opinião, mas praticando ações extrapolando a regra que legitima o direito do homem de manifestar sua opinião, pois o movimento caracterizava-se mais como uma apologia ao uso da droga.

Em episódios como esse, o conflito oriundo do embate entre a estima de si e regra formal de universalização conduz-nos a outro conflito: “o que merece verdadeiramente ser chamado de universal” (RICOEUR, 1995b, p. 170-171) se excluímos outros universais em potência patentes em culturas exóticas. É importante buscar o equilíbrio entre universalidade e historicidade para que possamos almejar alcançar pretensos universais reconhecidos. Por certo que muitos conflitos surgirão nos quais nem a força da regra nem o particularismo solidário devam prevalecer, mas a sabedoria prática.

Mais adiante, Ricoeur propõe um segundo exemplo de conflitos de deveres, tomado da esfera da solicitude e do seu equivalente moral, o respeito.

Sob esse ângulo, podemos tomar como exemplo o embate sobre a eutanásia, o aborto que sempre estimula calorosas discussões. E mais uma vez, convocar a sabedoria prática em situações particulares, inusitadas, que são, “muito amiúde, situações aflitivas, e não deixaria de defender uma fina dialética entre a solicitude dirigida às pessoas concretas e o respeito de regras morais e jurídicas indiferentes a essas situações aflitivas” (RICOEUR, 1995b, p. 171).

Em uma vida ética qualquer situação que exija a sabedoria prática, é possível que muitas vezes, decidir sozinho promova um erro sem precedente, daí a “importância de se decidir no seio do que denomina de célula de conselho” (RICOEUR, 1995b, p. 171) ouvindo

diferentes opiniões pautadas na amizade e no respeito recíproco. Isso implica muito mais que obedecer a um dever no sentido kantiano, mas requer resolver um problema ético-prático, isto é, é uma questão de sabedoria prática.

Das palavras do pensador podemos inferir que diante de situações de desafio, situações de incertezas reclamam mais que um posicionamento moral ou ético, solicitam uma sabedoria prática. Essa sabedoria prática é pontuada pela dialética da ética e da moral acentuando um pensamento da ação visando a uma nova apreensão da *práxis* e da ética sublinhando a questão do sujeito da ação.

Para ilustrar esse tipo de situação de conflito, Ricoeur toma como exemplo o quadro de uma Anistia Internacional. O autor aborda a prática da medicina em situações de alto risco, como o regime carcerário, a participação na execução da pena de morte etc. Esse tipo de situação coloca o médico consultado em xeque mate, pois a esse profissional é imposta a decisão de negar o dever de assistência e de cuidados, ao mesmo tempo, é levado a praticar o atentado à liberdade e à saúde, requerida pelas regras do sistema carcerário. Nesse caso, segundo Ricoeur,

[...] a escolha, para o médico individual, é entre aplicar sem concessões as exigências decorrentes do juramento de Hipócrates, com risco de ser eliminado do meio carcerário e consentir às constringências constitutivas desse meio o mínimo de exceções compatíveis com o respeito de si, o respeito do outro e o da regra. Não há mais regras para decidir entre regras, mas, de novo, o recurso à sabedoria prática, próxima da que Aristóteles designava com o termo *phronesis* (traduzido por “prudência”), é na ordem prática o que a sensação singular é na ordem teórica. Este é exatamente o caso do juízo moral em situação (RICOEUR, 1995b, p. 171).

Diante de situações concretas, em que a possibilidade de conflitos está cravada na estrutura da reciprocidade e da promessa e, nesta situação somos chamados a responder à expectativa do outro e não podemos fugir à aplicação da regra então,

[...] a sabedoria prática consiste em criar as condutas que mais satisfarão à exceção que requer a solicitude traindo o menos possível a regra. A sabedoria prática explicita-se na capacidade criadora de novos comportamentos justos e apropriados à singularidade das diferentes situações. Em situações ambíguas a sabedoria prática deve se debruçar na meditação sobre a relação entre a felicidade e sofrimento, pois não há ética sem a idéia de uma vida feliz (RICOEUR, 1995b, p. 315).

O último exemplo de juízo moral em situação proposto por Ricoeur origina-se do *problema da justiça* evocado no plano ético com o justo e o injusto, posteriormente no plano moral com a tradição contratualista.

Aqui, a ideia de justiça tem como objeto o que expressa a *Regra de Ouro*: “Não faças ao outro o que não gostaria que te fizessem” (Mateus 7, 12). Como adverte o pensador, “é por trás desse imperativo, percebo o elã da solicitude que, [...] faz a transição entre estima de si e o sentido ético da justiça” (RICOEUR, 1995b, p. 169).

Portanto, é possível inferir que o aspecto formal na ética define a moral, mas a ética carrega uma ambição maior que é a de reconstruir todos os intermediários entre liberdade, que é o ponto de partida, e a lei, que é o ponto de chegada.

Costa (2008, p. 110) afirma-nos que

[...] relacionando-se ao mal, poder-se-ia dizer que a superação dessa condição não se dará pela submissão a um imperativo categórico, um dever imposto pela vontade iluminada pela razão, mas pela consciência de que precisamos uns dos outros. A consciência de que precisamos nos relacionar diferentemente, que não somos feras postas a brigar, mas que somos passíveis de uma vivência cívica. O dever nos virá da necessidade relacional atual e não de uma lei racional que, pela ação é elevada a uma máxima.

A *sabedoria prática* surge, então, dos conflitos que esgarçam os limites da norma moral remetendo a questão para a reflexão ética. Em outras palavras, Ricoeur defende que essa sabedoria:

Resulta de situações em que pessoas obstinadas e íntegras identificam-se tão completamente com uma regra particular, que se tornam cegas em relação a todas as outras [...] Não fecho aqui a questão de saber se são as próprias normas que se enfrentam no céu das ideias – ou se não é apenas a estreiteza da nossa compreensão, ligada precisamente à atitude moral separada da sua motivação ética profunda. Guerra dos valores ou guerra dos compromissos fanáticos, o resultado é o mesmo, a saber, o nascimento de um caráter *trágico da ação* sobre o fundo de um conflito de deveres. É para fazer face a essa situação que se requer uma *sabedoria prática*, sabedoria ligada ao juízo moral em situação e para a qual a convicção é mais decisiva do que a própria regra. Essa convicção, contudo, não é arbitrária, na medida em que recorre às fontes do sentido ético mais originário que não passaram para a norma (RICOEUR, 1995b, p. 170).

Desse modo, no âmbito das instituições justas uma genuína sabedoria prática nasce diante do conflito do dever, tomada da esfera ética da solicitude e do seu equivalente moral o respeito dirigido ao próximo, à lei, à natureza e a si mesmo: é o respeito quando não há mais

regras para decidir entre regras, mas a urgência da sabedoria prática, da prudência provando que não existe regra imutável quando se é provado na solidariedade, no cumprimento da justiça. O apelo à solicitude, ao cuidado e ao respeito conclama a equidade (*fairnes*) que é superior à justiça abstrata.

Como bem sublinha Ricoeur citando Aristóteles,

[...] a razão disso é que a lei é sempre algo geral e há casos específicos para os quais não é possível formar um enunciado geral que a eles se aplique com certeza. E Aristóteles conclui: ‘Tal é a natureza do equitativo’ ser um corretivo da lei, onde a lei deixou de estatuir por causa da sua generalidade (RICOEUR, 1995b, p. 173).

Numa perspectiva que transcende a própria ética, mas sem abandoná-la, é possível supor que Ricoeur denominou de um mútuo-endividamento, em que, a partir de uma avaliação das ações morais, o autor salienta as ações que se caracterizam pela superabundância e se apresentam como comprovadamente eficazes na superação do mal do homem sobre o homem. Daí sua proposta de uma vivência fundamentada por um sentimento de mútuo endividamento³⁵ para evitar que a injustiça continue se alastrando. Portanto, para Ricoeur é preciso resgatar a ética como sabedoria prática, como ciência da razão prática.

O problema da justiça, quando refletido sob o princípio da ética surge quando os conflitos não nascem só dos desacordos sobre bens que distinguem as esferas da justiça, mas sobre a prioridade a dar às reivindicações ligadas a cada uma. Diante de tais situações, novamente é à sabedoria prática que se deve recorrer. Segundo nosso autor,

[...] as experiências históricas mostram, com efeito, que não existe regra imutável para classificar numa ordem universalmente convincente reivindicações igualmente estimáveis como as da segurança, da liberdade, da legalidade, da solidariedade etc. Só o debate público, cujo fim permanece aleatório, pode dar origem a uma certa ordem de prioridade (RICOEUR, 1995b, p. 173).

Todavia essa ordem é circunstancial, pois se aplica a um determinado povo por um determinado período histórico, logo, distante de ser contemplada como uma convicção aceita para todos os homens em todos os tempos. Desse modo, Ricoeur propõe que assim como o círculo de conselho é a saída para resolver conflitos oriundos de questões particulares íntimas, o debate público é o equivalente no âmbito das instituições. Nesse caso, a sabedoria prática

³⁵ Mútuo endividamento pressupõe um compromisso entre todos os seres humanos de modo a assegurar a igualdade, a justiça e a tolerância.

não se limita mais a uma questão pessoal: “é, se podemos dizer, uma *phronesis* de muitos, pública, como o próprio debate” (RICOEUR, 1995b, p. 173). Nesse caso, a equidade revela-se superior à justiça abstrata.

O princípio da equidade revela-se como a outra face do sentido da justiça quando esse sentido sofre os conflitos motivados pela própria execução da regra da justiça. Em resumo, podemos inferir que a equidade se traduz na sabedoria prática que nasce dos problemas suscitados na justiça.

Para arrematar algumas considerações sobre a pequena ética, em especial sobre a sua essência, deixemos que o próprio Ricoeur nos fale:

A remissão da moral à ética não implica necessariamente uma retração da moral de obrigação, pois a moral, nesse sentido, não cessa de aparecer como a provocação das ilusões sobre nós mesmos e sobre o sentido de nossas inclinações que obscurecem a perspectiva da vida boa; são os próprios conflitos suscitados pelo rigor do formalismo que conferem ao julgamento moral em situação sua verdadeira gravidade. Sem a travessia dos conflitos que agitam uma prática guiada pelos princípios de moralidade, sucumbiríamos às seduições de um situacionismo moral que nos entregaria sem defesa ao arbitrário. Não há caminho mais curto que aquele, para alcançar esse tato graças ao qual o julgamento moral em situação e a convicção que o envolve são dignos do título sabedoria prática (RICOEUR, 1991, p. 282).

5. Considerações finais a respeito da Pequena Ética

Orientada ontológica e antropologicamente a pequena ética de Ricoeur é uma ética fundamentada sobre uma concepção hermenêutica do *si*. Esse empreendimento filosófico tem sua dinâmica de pensamento assentada na filosofia moral e, como tal, é investida de subjetividade, de hermenêutica e de linguagem. Logo, a pequena ética ricoeuriana se desenvolve sobre o *si* conquistado pela hermenêutica. Nessa empreitada Ricoeur supera a relação antagônica entre o teleológico da ética advogado por Aristóteles e o deontológico da moral defendido por Kant.

Desse modo, embora Paul Ricoeur desenvolva um pensamento ético bastante original, recorre ao pensamento dos grandes filósofos, e com seu olhar crítico interpreta, reelabora e enriquece o conteúdo da ética que ele denomina de “minha pequena ética”. Para operacionalizar seu pensamento, seguindo uma orientação analítica e um modo reflexivo de pensar, Ricoeur relê e interpreta os filósofos Aristóteles e Kant. Ao destacar a peculiaridade do pensamento de Ricoeur sobre a ética, Leonhardt (2006, p. 74) assevera:

A inovação está na conjunção, no imbricamento e na relação que Ricoeur mostra existir. Reunir Aristóteles e Kant que estudam a sabedoria prática em contextos distintos e anunciam proposições desiguais, resulta de uma leitura que indica o entendimento de que eles se recobrem em pontos nodais significativos e completam-se um ao outro. É também, reconhecimento do valor desses fundamentos anteriormente assentados. No respeitante à ética, o detalhamento da posição aristotélica e da posição kantiana deixa ver que a coerência e a permanência evidenciam o valor das doutrinas, porém com limitações e insuficientes, cada uma por si, de dar conta de responder às expressivas mudanças que descortinam outra realidade. [...] A ética de Aristóteles visa a um homem que tem como base de apoio a *Polis* [...]. A ética kantiana supõe um sujeito capaz de agir segundo uma boa vontade, valor absoluto e irrestrito que faz conhecer a lei moral como um imperativo e se torna exigência formal da motivação da ação.

Podemos ressaltar que a ética de Ricoeur resulta de uma tentativa de superar o dualismo teleológico-deontológico de modo a anular a polarização do entendimento e alcançar a integração dos dois pensamentos visando a harmonia da ação. Do encontro entre Aristóteles e Kant, Ricoeur segue, sem ceder a uma tensão disjuntiva, apresentando detalhes não pensados por eles, isto é, uma terceira via exequível, ou seja, o recobrimento da ética pela moral como fundamento para repensar os rumos de um mundo de intensa vivência, mas carente de consciência. Por isso, contrapondo-se à barbárie presente no mundo, Ricoeur postula pela superioridade e alcance de uma ética da responsabilidade sobre a moral da obrigação e da punição. Ricoeur compreende a ética como uma filosofia da ação, pois agir pressupõe agir com os outros, a ação não é solitária, mas se faz mediante as interações e as consequências que dela resultem. Nesse sentido, cabe ao sujeito assumir a autoria de seus atos, responsabilizar-se por eles. Desse modo, extrai dos fundamentos das duas tradições alicerces para suas teses apresentando uma proposta ética que busca contemplar a complexidade das questões da atualidade, reclamando por uma ação que busque barrar a eminente destruição do homem.

Como vimos no decorrer da investigação a questão do *si* desdobra-se em diferentes níveis de acepção do verbo agir. Em poucas palavras, a arquitetura dos três estudos que compõem a pequena ética visa estabelecer a compreensão ricoeurina da vida ética na perspectiva do desvelamento do *si* alcançado através da hermenêutica e do diálogo estabelecido com a herança aristotélica e kantiana.

Daí porque é um projeto vinculado à filosofia prática orientado para a questão da ética de foco existencial-reflexivo. Desse modo, Ricoeur nos apresenta um pensamento filosófico integrado numa *via longa* de interpretação e de abordagem, logo, uma filosofia do *si* e do *ipse*.

Para Ricoeur os sétimo, oitavo e nono estudos de *O si mesmo como o outro* (objeto de análise no presente capítulo) em conjunto, constitui sua contribuição à filosofia moral.

A pequena ética investiga a capacidade de o sujeito tomar para si a responsabilidade da ação segundo o seu caráter da imputabilidade por meio de três movimentos que perfazem o projeto do *si* mesmo. O momento teleológico equivalente à ética fundamental, o momento deontológico equivalente à moralidade, culminando no momento do conflito ético ligado às situações do trágico da ação, sobretudo nas situações de ética aplicada, que tem como mola propulsora a sabedoria prática, ou seja, a sabedoria peculiar ao *phronimos*.

Desse modo, o núcleo da pequena ética emana da perspectiva ética correlata da ética fundamental, conceituada como “perspectiva da vida boa com e para os outros, em instituições justas” (RICOEUR, 1991, p. 202).

Em torno dessa tríade foi se explicitando o *si moral*. Nas palavras de Ramos, são

[...] os três componentes da intenção ética ou da estima de si, que por homologia estrutural remeteram aos três componentes do momento moral ou do respeito de si. Foi num remate, que o *si* da moralidade, o *outro* da pluralidade e o *terceiro* das instituições orientadas pela regra da justiça se viram remetidos, finalmente, à sabedoria prática, enquanto recurso ordenador do imperativo da norma com o optativo da ética pela mediação intransferível da vida com seus problemas ético-práticos cotidianos e inéditos (RAMOS, 2008, p. 325, grifo do autor).

Fica patente que a ética de Paul Ricoeur se efetua pelo caminho de sua filosofia prática, como uma ética da condição humana marcada pela finitude e pelo sentido da subjetividade do *si*. Desse modo, os limites da ética estão no limite da filosofia que Ricoeur concebe como uma antropologia. Daí porque com a hermenêutica do *si* busca responder à questão *quem?* sob a orientação da antropologia.

Isso posto, somos impelidos a crer que a pequena ética de Ricoeur deixa patente a trajetória formativa e propositiva de sua obra cujas coordenadas assentam-se no sentido antropológico e ontológico do ético culminando na consagração da hermenêutica do *si* traduzida na figura do *phronimos*.

Assim, para finalizar este capítulo comungamos e compartilhamos o pensamento de Ramos ao assegurar que Ricoeur nos convida

[...] conforme recomendação de Kierkegaard a: esquecer da aflição para se poder ‘ examinar quanto é magnífico ser homem’. Essa a discreta tarefa que se projeta da pequena ética: apesar e a despeito do malogro, do trágico ou da

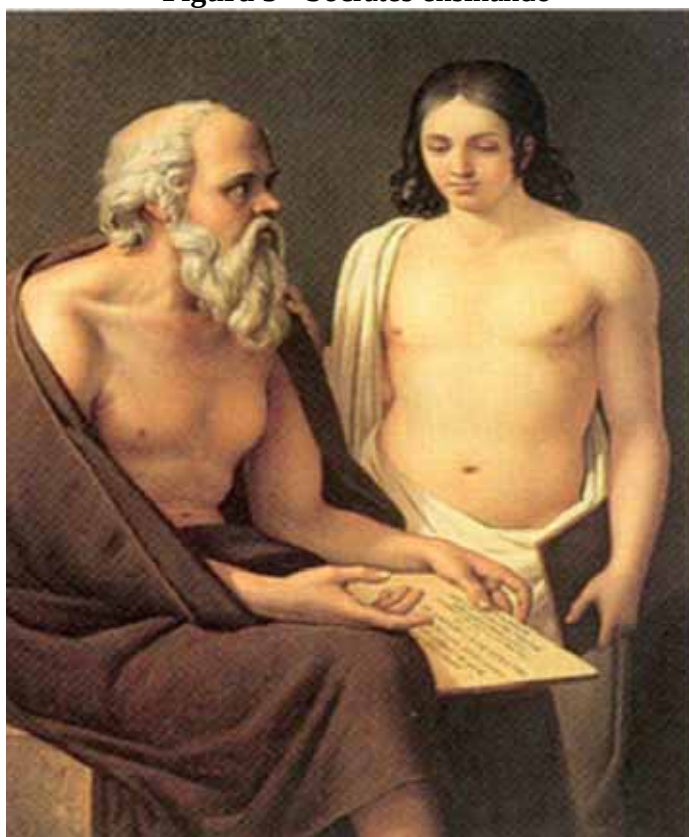
*tyche*³⁶, afirmar ou reafirmar no curso da vida, pela estatura ética do *si* – não aquele *si* inflado por egolatrias e por egologias, nem o *si* que foi aniquilado numa circunstancia acontecimental que o precedia, o qual precisou renunciar à responsabilidade, ao projeto ou à ação -, o quanto é magnífico ser homem no cumprimento da dignidade de ser *si mesmo* vivendo, com e para os outros em instituições justas (RAMOS, 2008, p. 334).

Esse convite a buscar a magnificência do ser no cumprimento da dignidade de ser *si mesmo* vivendo, com e para os outros em instituições justas vem ao encontro do nosso objetivo nesta pesquisa, ou seja, mostrar como o pensamento ético de Paul Ricoeur pode nos iluminar no sentido de fazer da Educação, a começar pela formação do professor, uma verdadeira prática social de modo a estimular e promover um relacionamento interpessoal que aspire a vida boa para todos na instituição escolar.

³⁶ Sorte, acaso.

CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFESSOR DOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES ÉTICAS CONTIDAS NAS DIRETRIZES E REFERENCIAIS CURRICULARES EM DIÁLOGO COM AS CONCEPÇÕES ÉTICAS DE PAUL RICOEUR.

Figura 5 - Sócrates ensinando



Fonte: Disponível em:
<https://www.goias.ufg.br/up/190/o/socrates_ensinando.jpg?1367933748>.
Acesso em: 12 fev. 2015.

No capítulo anterior buscamos apresentar uma reflexão mais aprofundada do pensamento ético de Ricoeur. Tentamos explicar, compreender e, nos apropriarmos do mesmo. No entanto, para procedermos às análises deste capítulo vamos ancorar nossa reflexão em alguns aspectos específicos da ética ricoeuriana. A seguir, passaremos a apresentar como procedemos para estruturar nossa reflexão.

Inicialmente, para desenvolver a análise do primeiro tema, isto é, sobre a construção positiva da imagem de si vamos nos fundamentar na *hermenêutica do si* com sua compreensão sobre a construção da identidade do sujeito. Além desse aspecto do pensamento de Ricoeur vamos continuar nossa reflexão recorrendo ao primeiro movimento da ética ricoeuriana, ou seja, a intenção ética que se desenvolve mediante a primazia da ética sobre a

moral. Nesse sentido, enfatizaremos a noção de cuidado em seus três aspectos fundamentais: respeito, solicitude e reconhecimento.

Já o tema versando sobre a presença da justiça/equidade como dimensão da ética na formação docente será analisada a partir do terceiro termo que compõe a intenção ética, a saber, as instituições justas. O último, e talvez mais relevante tema, a presença da dimensão ética na prática docente; a busca pela sabedoria prática será analisada a partir da reflexão ricoeuriana sobre “a legitimidade da norma à intenção ética, quando a norma conduzir a conflitos para os quais não há outra saída senão uma sabedoria prática que remete ao que, na intenção ética, é mais atento à singularidade das situações” (RICOEUR, 1995b, p. 161-162). Ainda, ao pautar a análise do tema em questão a partir do terceiro movimento da pequena ética, vamos abordar a reflexão do autor sobre *amor e justiça* que, em nossa compreensão, enriquece o raciocínio acerca da sabedoria prática.

Desse modo, neste capítulo, reconhecendo o risco que ele comporta, pretendemos extrapolar a mera repetição ou narração do pensamento do autor, para nos embrenharmos no engajamento pessoal desse pensamento, de modo a realçar algumas intuições sobre a pequena ética e sua contribuição para a formação do professor.

Assim, este capítulo busca pensar a ética para a formação do professor dos primeiros anos da Educação Básica a partir das orientações éticas contidas nos PCNs, DCNFPED e DCNCP sob a luz das concepções éticas de Paul Ricoeur.

Em síntese, buscaremos destacar a questão da ética, como a compreendemos, sua importância e pertinência para a formação docente no mundo contemporâneo, ao mesmo tempo, pontuar a peculiaridade da *pequena ética* de Ricoeur frente à crise dos fundamentos que permeiam a formação desta categoria do professor.

1. A organização preliminar pelos temas

Como foi explicitado na metodologia apresentada na introdução desta investigação optamos por organizar os subtemas em temas. Na análise do tema **prática docente ética** incluiremos os subtemas respeito, solidariedade, responsabilidade e diálogo, autonomia e solução de conflitos. No tema justiça/equidade incluiremos o subtema sociedade justa. O terceiro tema refere-se à construção positiva de imagem de si. Desse modo, reduzimos os 8 subtemas em 3 temas.

Quadro 1 – Temas Frequentes

Texto	Subtema	temas/frequência
Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;	Justiça/equidade; Sociedade justa;	Justiça/equidade Sociedade democrática/justa
Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;	Respeito às diferenças; Sociedade democrática;	Respeito às diferenças Sociedade democrática/justa
Adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;	Atitudes de solidariedade; Repúdio às injustiças e discriminações;	Atitudes de Solidariedade Repúdio às injustiças, discriminações
Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;	Construção de sociedade democrática e solidária;	Sociedade democrática Solidariedade
Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;	Diálogo; Decisões coletivas	Sociedade democrática Diálogo na solução de conflitos
Construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa	Construção de imagem positiva de si;	Construção de imagem positiva de si; Autonomia

realização;		
Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.	Posições de juízo de valor;	Autonomia
Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para a atuação como profissionais e como cidadãos;	Ética; Justiça; Respeito; Responsabilidade; Diálogo; Solidariedade;	Responsabilidade Prática docente ética (9) Justiça; Respeito; Diálogo; Solidariedade
A gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido serão o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais	Definição de referências éticas;	Prática docente ética Autonomia
[...] discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas. Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos temas transversais – questões sociais atuais que	Questões éticas	Práticas docente éticas

permeiam a prática educativa, como a ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras – seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e busquem a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem para participação social		
A compreensão da natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos	Posicionamento pessoal; Autonomia	Autonomia
Ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva – base da ética profissional	Autonomia; Responsabilidade;	Autonomia Responsabilidade
Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos	Valores éticos	Práticas docente éticas

e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo		
O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética	Princípios de ética	Práticas docente éticas
Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade mais justa, equânime, igualitária	Atuar com ética	Prática docente ética Sociedade justa, equânime, igualitária
A aplicação, em práticas educativas, de conhecimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial	Práticas educativas éticas	Prática docente ética

Atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.	Atenção às questões atinentes à ética;	Prática docente ética
Assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências	Ampliação e fortalecimento de atitudes éticas	Prática docente ética

Fonte: Elaboração própria com base nas DCNPEB, DCNCP, PCNs.

Elencados os temas, passaremos ao trabalho hermenêutico de análise dos mesmos sob a luz do pensamento ético de Paul Ricoeur.

Pensar a formação do professor necessariamente requer refletir, prestar atenção para a necessidade da formação ética além de conscientizar o futuro professor da seriedade de seu papel, enquanto docente, sobre seus alunos.

Para tanto, como já afirmamos anteriormente o pensamento ético de Paul Ricoeur coloca-se como aporte teórico nesta investigação, como caminho para se pensar e instigar reflexões sobre a formação docente, trazendo à tona a carência de se refletir sobre a possibilidade de uma formação ética no atual contexto histórico. Afinal para que ocorra uma boa formação crítica como já é defendida em discursos oficiais, é necessário atentar para a importância da formação ética.

2. A presença da dimensão ética na construção positiva de imagem de si

Ao iniciarmos nossa reflexão quanto à possibilidade de se construir uma reflexão sobre os conceitos e princípios éticos estabelecidos nas diretrizes de formação do professor analisados à luz do pensamento ético de Paul Ricoeur, sobretudo no que diz respeito à promoção de uma formação ética do professor, torna-se premente, desde o início, resgatar a questão da identidade a partir da *hermenêutica do si*, pois é sobre esta base que se desenvolve

sua compreensão do significado da constituição do *si* mesmo em suas diferentes abordagens hermenêuticas: a reflexão sobre o símbolo³⁷ que nos encaminha para a compreensão da identidade simbolizada, a reflexão sobre o texto que nos conduz ao reconhecimento da identidade subjetiva como identidade narrativa em que se explicita a dialética da identidade enquanto *idem* e *ipse*. E, finalmente, adentrarmos no campo da ética e sua finalidade maior contemplada na promoção da “vida boa com e para os outros em instituições justas” que consideramos também como importantes objetivos e finalidades a serem contempladas na formação do professor. Assim, resgatar a hermenêutica do *si* torna-se relevante neste trabalho, pois um dos subtemas levantados nos documentos oficiais sobre formação do professor contempla o aspecto da construção positiva de uma imagem de si.

Se a construção da imagem de si não pode prescindir da verdade e o objetivo primário da educação é a busca da verdade, encontramos aí um primeiro elemento indicador da fecundidade de nossa reflexão, pois a busca da verdade, sobretudo de compreensão do homem também impulsiona a obra de Ricoeur. A busca da verdade propicia ao homem instrumentos, conhecimentos, saberes que viabilizem seu reconhecimento de si, do outro e da sociedade em que está inserido permitindo-lhe uma melhor compreensão de si mesmo ao longo de sua vida com vistas a alcançar a felicidade.

Em Ricoeur essa caminhada tem seu ponto de partida no encontro com o símbolo e o reconhecimento de seu valor educativo para o exercício da reflexão que estimula a compreensão de si, do mundo e do outro colaborando no progressivo amadurecimento da consciência de modo a alcançar sua formação crítica. Nesse percurso, ressalta-se o valor humano com ênfase para o reconhecimento da humanidade nos outros mostrando que todos os homens, próximos ou distantes, são parte de nós.

Desse modo, os símbolos nos possibilitam descobrir, criar e recriar modelos existenciais do ser, pois o símbolo “dá que pensar e de que pensar”. Daí “nosso desejo de ser e nosso esforço para existir” (RICOEUR, 1988b, p. 23). Nesse sentido, segundo Garrido, “esta atividade de reflexão e este esforço deve ser objetivo prioritário de toda educação que pretende ocupar um lugar concreto na existência. É, decerto, uma reflexão que nos ajuda a situar-nos numa perspectiva ética” (GARRIDO, 1994, p. 16).

³⁷ Tal como o sonho, o símbolo quer dizer mais do que aquilo que diz: é um signo cujo sentido aparente implica um sentido escondido. Por isso suscita interpretações e estas provocam a sua fecundidade. Ele é o melhor testemunho da imaginação desenrolada pelo gênio da linguagem para nos ‘dar que pensar’, mais do que os nossos simples conceitos conseguem. O seu valor expressivo importa menos, no entanto, que o seu alcance exploratório. A meio caminho entre uma experiência muda e um discurso teórico exposto ao perigo da abstração e da generalidade, o símbolo desvenda os traços dessa experiência que, sem ele, permaneceriam cativos da emoção e do sentimento (ABEL; PORÉE, 2010, p. 101).

Aqui podemos assinalar, dentre tantas, uma primeira razão para estimular a reflexão sobre a formação docente dado seu papel decisivo no trabalho de alcance de uma consciência ampliada de nós mesmos. Ao enfatizar a reflexão sobre o simbólico a educação nos mostra caminhos para “a apropriação de nosso esforço para existir e de nosso desejo de ser, através das obras que testemunham esse esforço e esse desejo” (RICOEUR, 1988b, p. 19). A reflexão sobre o símbolo ajuda a aflorar nossa compreensão de humanidade. Daí a convicção de Ricoeur: “Aposto que compreenderei melhor o homem e a relação do homem com todos os demais seres, seguindo as *indicações* do pensamento simbólico” (RICOEUR, 2011, p. 488).

Com isso é possível perceber o valor do símbolo como pressuposto educativo para concretizar a intenção de promover o progresso do homem na compreensão do mundo, sobretudo da humanidade na qual está inserido, eis que “a humanidade não é nem tu e nem eu. Ela é o ideal prático de ‘si mesmo’ tanto em ti como em mim” (RICOEUR, 2011, p. 90).

Para tanto, é preciso compreender que “nossa humanidade consiste, em princípio na acessibilidade do humano que existe fora de nós. Ela faz de cada homem semelhante nosso” (RICOEUR, 2011, p. 79). Alcançar a compreensão através do símbolo é uma exclusividade do ser humano que traz em seu bojo a dialética da natureza e da cultura que expressa a existência do homem marcado pela dialética *finito-infinito*.

Assim, a palavra simbólica convoca-nos a fazer mediações pelo caminho da hermenêutica para alcançarmos a compreensão de si e chegarmos à nossa identidade subjetiva. Daí a necessidade de resgatar e reconhecer o valor educativo da palavra simbólica como ponte para revermos e ou refazermos o conceito de nós mesmos. A compreensão hermenêutica do mito requer uma leitura crítica que busca a significação e a atualização da narrativa para fazer emergir seu sentido e seu movimento.

Em resumo, o valor educativo do símbolo está em possibilitar o progresso da humanidade do homem além de ajudar a desenvolver a responsabilidade de um pensamento autônomo³⁸. Aliado a isso, ao valer-se da palavra simbólica a educação promove o reconhecimento mútuo da humanidade em cada um de nós e do ideal de pessoa que cada um percebe em si mesmo fazendo aflorar a necessidade da presença e da estima do outro. Segundo Ricoeur, essa necessidade de estima descortina uma importante realidade.

O que eu espero do outro é que me restitua a imagem de minha humanidade, que me estime declarando minha humanidade. Este frágil reflexo de mim mesmo na opinião dos outros tem a consistência de um objeto e se introduz na objetividade de um fim existente que limita qualquer pretensão de se

³⁸ A autonomia também é citada como importante atributo a ser desenvolvido na formação do professor.

dispor pelos bens de si mesmo: esta objetividade na qual e pela qual posso ser reconhecido (RICOEUR, 2011, p. 140).

Uma possível contribuição do pensamento de Ricoeur à formação do professor repousa na tarefa de inspirar e promover o reconhecimento mútuo da humanidade em mediações que permitam a cada sujeito encontrar o caminho do ser em dependência do outro e das narrativas que relatam sua origem por meio da cultura. A reflexão sobre nossa própria identidade e tudo que nela se abriga ajuda a desvendar a consciência que formamos de nós mesmos e, ao mesmo tempo, a cultivar o respeito ao outro em sua alteridade e, daí contribuir para a construção positiva da imagem de si e do outro.

Nesse sentido a formação ética do professor mostra-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento da construção do homem novo, capaz de narrar sua própria vida, de interpretá-la, de perceber na reconciliação dialética entre o *finito-infinito* uma rica oportunidade de crescer, de aperfeiçoar-se como ser humano. Convém ressaltar que nesse trabalho, a ênfase à formação ética do professor exerce o importante papel de mediadora para garantir o equilíbrio na ação do homem em sua busca de totalidade encerrada na felicidade.

Para Ricoeur, outro aspecto cultural que privilegia o alcance da compreensão de si mesmo, por conseguinte, a construção positiva da imagem de si, rumo ao encontro de nossa identidade subjetiva refere-se ao contato com o texto e o discurso. A linguagem literária é carregada de grande valor educativo. Explicando melhor, através do entrecruzamento entre o mundo do texto e o mundo do leitor o homem é levado a refazer suas ações, desenvolver sua existência, pois a leitura estimula a colocar para fora seus conflitos e sofrimentos, ajuda a reconhecer suas carências e potencialidades, desnudando seus sentimentos através do mundo aberto pelo texto.

O mundo do texto trabalhado em conjunto com o mundo do leitor proporciona possibilidades de encontrarmos e construirmos a nossa verdade mais íntima, ou seja, a compreensão autêntica de nós mesmos, o reconhecimento de nossa identidade subjetiva (da constituição do si). Essa compreensão e reconhecimento resultam da dialética entre o *idem* e o *ipse* revelada pela experiência da alteridade que nos impele ao exercício da solidariedade. Sendo solidários somos atingidos pelo prazer e ou pelo sofrimento do outro.

Com isso fica patente que em educação não podemos trabalhar apenas o aspecto da *mesmidade* (*idem*), pois ao desprezar a *ipseidade* perde-se a oportunidade de promover o crescimento do indivíduo, a emergência de valores individuais, o reconhecimento de que é na relação dialética com o diverso constitutivo do si é que se enriquece nossa identidade. A

educação propicia considerar o valor da dialética *idem/ipse* numa perspectiva ética e contribui para a elaboração de uma vida boa com e para o outro em instituições justas. Essa tarefa exige compromisso, responsabilidade, respeito, estima de si e solicitude (respeito de si) para com os outros além da disposição para se deixar conduzir pela alteridade.

Em vista do que nos elucida Ricoeur a respeito do nosso desejo de ser e do nosso esforço para existir, da importância da estima e do respeito de si chama-nos a atenção para o trabalho docente no sentido de, principalmente nos vigiar para não impedir o aluno de alcançar com sucesso a edificação interior, pois na relação pedagógica o reconhecimento e a assunção da identidade do outro deve ser trabalhada de modo a ser estabelecida e respeitada.

Para Freire (2002, p. 46) “às vezes mal se imagina o que pode representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”. Ainda, frisa o educador: “o que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo” (FREIRE, 2002, p. 47). Freire está nos chamando a atenção para a importância do respeito e do reconhecimento. Desse modo, ainda na esteira de seu pensamento, a reflexão embora longa, incita-nos a olhar o tema do reconhecimento, do respeito à identidade do aluno e suas consequências na construção de uma imagem positiva de si. A dialética *idem/ipse* pode ser explicitada mediante um fato que o autor, enquanto estudante na adolescência vivenciou: Segundo Freire “um gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim” (FREIRE, 2002, p. 48). Ouçamos o que nos diz Paulo Freire:

Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer uma palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu a minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. [...] Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente (FREIRE, 2002 p. 48-49).

O testemunho acima relatado nos instiga a pensar na importância da formação ética do professor como agente motivador de ricas dialéticas *idem/ipse*. O quanto nossos gestos e palavras indicam como nossa postura poderá ser decisiva na vida dos alunos. Todos sentimos necessidade de respeito e de reconhecimento que são imprescindíveis para a construção da estima de si. Podemos inferir que o gesto de reconhecimento do professor além de respeitoso resultou da alteridade, por isso também demonstrou solidariedade ao confirmar o valor do outro num momento importante de sua vida, pois como o próprio autor revela sentia-se diminuído, inferior.

O relato em análise deixa patente que a dialética da identidade no seu aspecto *idem*, ou seja, de permanência no tempo com um profundo grau de significado desta identidade, quando se depara com o diferente, o sujeito da mudança, possibilita revelar toda sua conotação ética. Nesse sentido, Garrido (2002, p. 130) alerta para o fato de que “nossa reflexão atual exige que penetremos na dialética própria da *ipseidade*, na constância do si e dos diversos de si, em que se manifesta com força a eticidade da identidade, e onde a educação pode exercer um papel transcendental na formação de pessoas”.

Podemos inferir, através da situação exemplo que buscamos em Freire afirmar que

[...] ao nível ontológico, a *hermenêutica do si* nos oferece a alteridade e mostra que a identidade só pode ser autenticamente pessoal quando envolve a responsabilidade para assumir os conflitos que se apresentam e a busca de sua superação, seja ao nível pessoal ou das relações interpessoais [...] Esse trabalho nos leva à autointerpretação, que nos encaminha e nos torna mais conscientes da tarefa de ser pessoas (CESAR, 2002, p. 130).

Então, se para Ricoeur a: “perspectiva ética consiste em viver bem com e para os outros em instituições justas” (RICOEUR, 1995d, p. 162), podemos inferir que essa proposição expressa condensadamente a preocupação consigo a partir da perspectiva do outro. Em outras palavras, é o outro que imprime uma feição de alteridade, uma reflexão focada na pessoa, na solicitude descerrando a reflexão do agir por si mesmo (como foi testemunhado por Freire). A alteridade entendida como parte do pressuposto de que todo homem interage com indivíduos e interdepende de outros, ou seja, eu existo a partir do outro, da visão do outro, consequentemente, permite minha compreensão do mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim mesmo, sensibilizado que estou pela experiência do contato. Desse modo, eu e o outro compomos as duas faces da mesma moeda. Em conformidade com esse raciocínio o conceito de alteridade indica, simultaneamente, a ideia de abertura, ou seja, uma dinâmica de referências e de integrações dialógicas.

A originalidade da relação com o outro que evoca a relação consigo mesmo é profundamente enraizada em nossa psique, pois carregamos um *alterego*, expresso na dualidade na qual eu é um outro de tal modo que introduzimos e integramos o outro em nosso eu. Contudo, essa ligação originária viabilizada pela intersubjetividade expõe nossa necessidade de reconhecimento, a necessidade subjetiva de autoafirmação conforme ficou patente no relato de Freire.

Fica claro que necessitamos da atenção, de sermos notados pelo outro para existirmos como seres humanos, pois não nascemos humanos, somente nos tornamos humanos a partir da interação com o outro para nos reconhecermos como humanos, conforme a expressa o título da obra de Paul Ricoeur, *O si mesmo como um outro* (RICOEUR, 1991). Tudo isso favorece, na compreensão de Ricoeur uma consciência ampliada de nós mesmos. A essas considerações se acresce a importância de trazer à baila a importância que a responsabilidade e o respeito para consigo mesmo, em nível de indivíduo, com o outro em nível de espécie, e com a sociedade em nível de instituição.

A responsabilidade assegurada pelo respeito garante sem prejuízos a ninguém, a pluralidade de planos, vínculos, perspectivas, utopias, ideologias, etc. Entretanto, requer de cada um autonomia em detrimento de submissão ou arrogância. Daí a mediação através de conciliações e de recuos são imprescindíveis para garantir a atitude responsável mediante a liberdade de escolhas e decisões sem ferir o bem comum e a fraternidade que deve permear a relação entre os diferentes povos e culturas.

Ao enfatizar a questão da responsabilidade e do respeito, o reconhecimento pela via da solidariedade surge como um aspecto inerente à prática docente ética. Nesse sentido, o futuro professor deverá estar ciente de sua luta pela garantia a todo sujeito (aluno) sua condição humana pelo caminho do reconhecimento mútuo. Sobre explicitar esse importante princípio ético - reconhecimento mútuo, Ricoeur dedica um capítulo da obra *Percurso do Reconhecimento* (RICOEUR, 2006) para esmiuçar o tema do “Reconhecimento Mútuo” que, em nosso entendimento, traduz o espírito do trabalho com a apresentação do seguinte pensamento:

Assim que um homem foi reconhecido por outro homem como um Ser *senciente*, pensante e semelhante a ele, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe os próprios sentimentos e pensamentos fez com que este procurasse os meios de fazer isto (ROUSSEAU apud RICOEUR, 2006, p. 161).

O reconhecimento é fundamental para Ricoeur. O filósofo defende que o outro deve ser tratado como um fim, portanto, abomina o comportamento de tratar o outro como um objeto, como um meio. O reconhecimento aliado ao respeito nos envia novamente à reflexão de Ricoeur no tocante ao cuidado (*care*), até porque cuidar é uma palavra que se encaixa perfeitamente a uma das tarefas do professor. Na obra de Ricoeur o cuidado representa um denominador comum de seu pensamento ético. A primeira característica de cuidado se revela através do respeito. A segunda característica se apresenta como solicitude, por fim o terceiro sentido de cuidado se expressa mediante o reconhecimento. Eis o denominador comum a essas noções: “a afirmação do amor como atenção a si e ao outro e a valorização da justiça” (CESAR, 2008, p. 1).

Nesse sentido, a ética pressupõe a consideração, o cuidado e o respeito à pessoa do outro. Desse modo, cuidado implica em estima de si e respeito ao outro, logo implica reconhecimento e atenção ao outro. Ainda, retomando a declaração de Freire podemos afirmar que o cuidado com a pessoa do aluno (naquele momento Freire) representou o respeito à finalidade do grande homem, em uma linguagem metafórica, enquanto embrião, de viver e de se desenvolver como humano em potencial guardado em si. Esse episódio nos mostrou que o cuidado enquanto reconhecimento traduziu-se em reconhecimento de si e reconhecimento do outro “em que a superação da radical dissimetria entre o si e o outro, é percorrer o caminho que conduz da dissimetria à reciprocidade” (CESAR, 2008, p. 6). Tais características são dimensões imprescindíveis a serem desenvolvidas na formação do professor.

Até aqui pudemos observar o quanto a reflexão ricoeuriana sobre a identidade em suas diferentes nuances são importantes para desenvolvermos nossa compreensão da formação ética do professor com vistas a promover a construção positiva da imagem de si conforme apregoado nas Diretrizes e Referenciais para a formação do professor. Podemos inferir que a hermenêutica do *si* como busca da formação da identidade existencial do sujeito pode se concretizar por meio da educação com valores extraídos da ficção presente na narrativa e nos símbolos e, assim, concorrer para uma aprendizagem reflexiva que estimula o pensamento alimentando nossa imaginação ética.

Ao refletirmos sobre a hermenêutica do *si* que Ricoeur desenvolve sob a perspectiva ética do *si* pudemos ver quão significativa poderá ser sua contribuição para a formação do professor como uma importante ferramenta que nos conduz ao desenvolvimento e aplicação da sabedoria. Essa sabedoria tem uma finalidade prática: alcançar uma vida feliz com e para os outros em instituições justas. No contexto que trabalhamos buscamos esta vida feliz com e para os outros na instituição educacional.

3. A presença da justiça/equidade como dimensão da ética na formação docente

Nos discursos oficiais da Educação os apelos à prática da justiça e da equidade estão sempre permeando as orientações para a formação do professor. Conforme declara Tedesco (2006, p. 60)

Uma das ideias centrais dos processos de transformação educativa tem sido a hipótese segundo a qual a educação é um fator de equidade social. A prioridade à educação nas estratégias de desenvolvimento esteve sempre baseada no argumento segundo o qual ela é a única variável que afeta simultaneamente a equidade social, a competitividade econômica e o desempenho do cidadão.

Sobre justiça/equidade como um dos pilares a serem desenvolvidos na formação do professor, Tedesco ainda nos faz uma importante provocação:

Contudo, o vínculo entre educação e equidade social não é unidirecional nem estático [...] Dito em poucas palavras, não se trata somente de perguntarmos qual é a contribuição da educação à equidade social senão, ao contrário, quanta equidade social é necessária para que haja uma educação com êxito? (TEDESCO, 2006, p. 60).

Embora a fala do autor aponte para a questão da alteração nos padrões de distribuição de renda para se alcançar maior equidade social, não podemos ignorar a relevância de mudanças na oferta pedagógica. Um desses aspectos, inclusive apontado pelo autor refere-se à formação ética (TEDESCO, 2006). Ancorando-nos na avaliação do mesmo autor sobre o compromisso social e político dos professores em que aborda a importância do compromisso docente com a justiça social e o conhecimento, vejamos o que ele afirma:

O compromisso docente, nesse novo contexto social, deve estar associado aos dois pilares fundamentais da educação: *o aprender a viver juntos*, que define o compromisso com a justiça social, e *o aprender a aprender*, que delibera o compromisso com o conhecimento. Ambas as dimensões estão articuladas e, conjuntamente, poderiam eliminar a falta de sentido que tem caracterizado atualmente a educação e o desempenho docente. Esse compromisso é muito exigente, tanto em termos cognitivos, como éticos e emocionais, o que cria desafios à formação dos professores e aos dispositivos institucionais os quais desenvolvem suas atividades (TEDESCO, 2012, p. 15-16).

É partindo da premissa de que a qualidade da educação, dentre outros fatores, depende da qualidade dos professores e de que essa qualidade não pode prescindir da formação ética para que se alcance o ideal de justiça e de equidade social, que se faz necessária uma tomada de posição em que a ética seja protagonista. Segundo o mesmo autor, “aprender a viver juntos supõe assumir o desafio de construir uma sociedade na qual existam níveis muito altos de solidariedade, coesão e responsabilidade tanto intra quanto intergerencial” (TEDESCO, 2006, p. 23).

Na formação docente o professor deverá estar ciente de que a construção de uma sociedade justa é central na definição do futuro, e que seu papel nessa empreitada é de fundamental importância dado os baixos graus de solidariedade orgânica que atravessa o atual capitalismo. Nesse sentido, “o compromisso com a justiça demanda uma reflexão na qual haja um importante lugar para a emoção” (TEDESCO, 2006, p. 24). Todavia, o apelo emocional deve ser balizado pelo sentido de “amor e justiça” tal qual nos alerta Ricoeur; pois conforme ressalta Tedesco “a novidade, contudo, é a particular articulação que, hoje, exige a adesão emocional e ética à justiça, com o conhecimento e a informação exigidos por ela para seu desenvolvimento” (TEDESCO, 2006, p. 24).

Se o sentido de justiça permear a cultura de formação dos professores será um importante passo para avançar contra os prejuízos que historicamente “subestimaram a importância da escola na ruptura do determinismo social” (TEDESCO, 2012, p. 25). Ao destacar o aspecto do determinismo social nos reportamos ao pensamento de Ricoeur ao frisar que “o sentido da justiça é solidário do de injustiça que, muito amiúde, o precede” (RICOEUR, 1995b, p. 164). Enquanto educadores, não podemos aspirar “à vida boa”, a felicidade para todos e nos conformarmos e sermos coniventes com o determinismo social, pois agindo assim podemos incorrer no risco de reproduzir essa visão. Devemos sim, exigir a justiça no sentido de equidade social, isto é, de atribuir “a cada um a sua parte. O cada um é o destinatário de uma partilha justa” (RICOEUR, 1995b, p. 164).

Assim, a aspiração à vida boa apreendida pelo primeiro componente da intenção ética tem, na sua contrapartida, no âmbito da moral a exigência de universalidade fundamentada no imperativo categórico com toda sua força afirmando que devemos agir de modo a tratar a humanidade em nós mesmos, tratando o outro com o mesmo respeito que desejamos ser tratados. Considerar a humanidade do outro como a si mesmo, não desejar para o outro o que não quer para si. A ocorrência dessa passagem requer o uso da racionalidade. Desse modo, a exigência de universalidade se exprime mediante a regra formal “que não diz o que se deve fazer, mas a que critérios submeter às máximas da ação” (RICOEUR, 1995b, p. 166).

Nesse caso, em nossa reflexão, as máximas da ação se expressam na negação e na luta pela ruptura do determinismo social. Percebemos nessa postura o sentido ético prévio da justiça, que na leitura de Ricoeur eleva o respeito ao mesmo nível da justiça. Todavia, romper com o determinismo social não é tão fácil, pois “a relação espontânea de homem a homem é, precisamente a exploração” (RICOEUR, 1995b, p. 166). Exploração que acirra as desigualdades desembocando no determinismo social que parece estar “inscrito na própria estrutura da interação humana” (RICOEUR, 1995b, p. 166).

É patente que não se pode ignorar a influência da escola na trajetória social das pessoas. Daí nossa preocupação com o aspecto da justiça e da equidade social da educação na subjetividade dos professores, protagonistas do processo pedagógico. Mais uma vez resgatamos as palavras de Tedesco (2012, p. 25-26):

Não parece causal, portanto, que tenham tanto êxito algumas análises que reivindicam o papel tradicional dos professores na determinação dos destinos vitais das pessoas [...] voltam a reivindicar essa figura e a mobilizar afetivamente tanto os educadores como as famílias.

Tal fala nos indica que os resultados da ação docente na vida de milhares de alunos devem ser refletidos não só na formação, mas também no exercício profissional, pois a questão ética é uma dimensão nuclear na prática docente.

A docência implica, sobretudo, as relações que se constituem, particularmente no interior da sala de aula, quando os conteúdos, os métodos e as técnicas de ensino, o processo de avaliação, os objetivos e as finalidades do ensino implicam fundamentalmente o professor e o aluno, enquanto sujeitos de mediação que perseguem o ensino e a aprendizagem (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 41).

Posto que, não é possível ao homem viver sem ética e esta, por sua vez, é imprescindível para se assegurar a justiça e equidade social só nos resta admitir que a ética seja determinante para orientar a qualidade do relacionamento humano. No exercício da ação docente, é inerente a prática da interação. Daí porque, na ação docente, onde a prática da interação é o ápice do trabalho pedagógico deve-se sensibilizar o futuro professor quanto à mensagem contida na Regra de Ouro: “Não faças ao outro o que não gostarias que te fizessem”. Ricoeur assegura que esse formalismo resguarda um importante sentido de equidade que possibilita “a transição entre estima de si e o sentido ético da justiça” (RICOEUR, 1995b, p. 169). No entanto, essa peculiaridade faz ressaltar o cuidado que se

deve tomar quanto ao equilíbrio de “amor e justiça” ao conduzir a relação pedagógica. Vejamos o que nos alerta Tardif (2001, p. 40-41):

Os ofícios ou profissões de relações humanas apontam para questões de poder, de maneira intrínseca, mas também para problemas de valor, pois seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem como seres humanos, direitos e privilégios. Nesse sentido, a dimensão ética não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas está no próprio cerne do trabalho.

Vai ficando cada vez mais patente que a questão da ética aponta a emergência e urgência do compromisso com a equidade e com a justiça, sobretudo em seu aspecto social, mas também com a questão do compromisso com o conhecimento. Steiner (2011, p. 31) assevera:

Ensinar seriamente é pôr as mãos no que há de mais vital no ser humano. É tentar ter acesso ao que há de mais sensível e de mais íntimo da integridade de uma criança ou de um adulto. Um mestre invade, força a abertura, é capaz de devastar, de purificar e reconstruir. O ensino ruim, a rotina pedagógica, um estilo de instrução cínico, quer seja o cinismo consciente ou não, são perniciosos. Destroem a esperança pela raiz. O mau ensino é, quase literalmente, assassino e, metaforicamente, um pecado. Ele diminui o aluno, reduz a uma insanidade abjeta o assunto apresentado. Impregna a sensibilidade da criança ou do adulto com o mais corrosivo dos ácidos, o tédio, com eflúvios perniciosos de enfado.

O texto acima chama nossa atenção pelo aspecto ético tanto da relação professor/aluno quanto da importante relação professor/aluno/conhecimento. O compromisso social com o conhecimento envolve encarar o desafio de desenvolver um novo modo de ensinar e um novo modo de aprender, ou seja, envolve o compromisso social com o “saber produzir e utilizar conhecimento” (TEDESCO, 2012, p. 27).

Sobre isso, é importante enriquecer a reflexão com a fala de Terezinha Rios (2013, p. 62) ao abordar a relação intrínseca entre técnica, ética e política no bojo da discussão sobre a competência do trabalho docente. Para a autora, a clareza quanto à dimensão política faz-se necessária “para se resgatar o verdadeiro sentido da prática pedagógica”. A dimensão política inspirada pela ética sinaliza para “a ideia de responsabilidade, que se encontra articulada com a de liberdade, conceito que representa o eixo central da reflexão ética [...] Pois responsabilidade está ligada também à noção de compromisso” (RIOS, 2013, p. 63).

No entanto, a ideia de compromisso apresentada pelos professores, muitas vezes, é equivocada ao se afirmarem “comprometidos com os interesses dos alunos” (RIOS, 2013, p.

63). A implicação política desse tipo de comprometimento, inclusive com o aspecto da afetividade confunde-se com o chamado professor ‘bonzinho’ o que remete ao espontaneísmo. Sobre tal postura, Rios adverte que isso revela ignorância quanto ao significado da presença do político na ação educativa, e também ao ético, em sua forma autêntica, pois este aparece reduzido ao sentimento, e isso, sem dúvida, contribui para reforçar o espontaneísmo e para manter as falhas na instituição escolar. “Reduzir a presença da ética ao sentimento, quando se caracteriza a competência, é, entretanto, tão inadequado quanto deixar de levar em consideração um elemento constituinte do ser humano: a sensibilidade” (RIOS, 2013, p. 64).

Logo, não estamos contradizendo o que dissemos anteriormente sobre a importância do afeto, da emoção, pois sabemos e defendemos a premissa de que a prática docente enreda racionalidade, inteligência, criatividade, mas também sensibilidade e afeto. Apenas é fundamental desviar-se do afetivismo presente em atitudes românticas, piegas. No dizer de Rios:

Temos constatado que, na tentativa de romper com a racionalidade técnica que se instala nas propostas pedagógicas, faz-se um movimento radical que dá importância primordial ao afeto, ao sentimento, desligando-o das outras capacidades com as quais se articula na vida humana. Isso se liga a uma perspectiva moralista, que descaracteriza a ação competente (RIOS, 2013, p. 67).

A ação docente competente, portanto ética, é mediadora da justiça e da equidade social, por isso a importância do papel do professor nesse trabalho. Papel esse que não pode prescindir da responsabilidade quanto à socialização do conhecimento, quanto ao respeito, quanto ao reconhecimento do outro como um ser único com seus direitos a serem garantidos quanto ao compromisso em contribuir para uma positiva construção de imagem de si, portanto de identidade do outro. Tudo isso nos encaminha para a questão da solidariedade como um dos atributos da justiça social que deverá permear a relação pedagógica.

Em essência, a solidariedade pressupõe responsabilidade mútua ou interesse comum. Contudo, dependendo da circunstância em que for aplicada, a palavra “solidariedade” pode trair o princípio ético subjacente. Por exemplo: se nos omitirmos diante de uma situação errada para proteger alguém, estaremos sendo coniventes ao prestar solidariedade ao sujeito que erra. Nesse sentido, a solidariedade nada possui de ético. “A força da virtude da solidariedade dispensa que se demonstre sua relevância para as relações interpessoais. Porém, o que pode, às vezes, passar despercebido são as formas de ser solidário” (BRASIL, 1997, p.

112). Além das formas genuínas de expressão da solidariedade humana é preciso reforçar que o exercício da cidadania para pleitear uma sociedade mais humanizada representa uma das muitas faces da solidariedade. A identificação e sensibilização de situações em que a solidariedade se faz necessária é um primeiro passo que se espera da educação, a começar já na formação docente. A solidariedade reclama a perfeita atuação dos cinco órgãos do sentido, pois representa a sobrevivência da humanidade. Por isso, extrapola os limites de uma categoria moral avançando para a expressão de uma inteligência superior.

Embora acreditemos que a solidariedade seja uma vocação natural do ser humano, a lógica da exclusão presente nas instituições do mundo atual revela que “os seres humanos não são ‘naturalmente’ tão solidários quanto parecem supor nossos sonhos de uma sociedade justa e fraternal” (ASSMANN, 2011, p. 20). Ainda, acrescenta Assmann (2011, p. 28)

A humanidade chegou numa encruzilhada ético-política, e ao que tudo indica não encontrará saídas para a sua própria sobrevivência, como espécie ameaçada por si mesma, enquanto não construir consensos sobre como incentivar conjuntamente nosso potencial de iniciativas e nossas frágeis predisposições à solidariedade.

Por isso, diante da dormência de instintos naturais adequados à emergência da reflexão sobre a solidariedade, torna-se imprescindível despertar predisposições para uma solidariedade efetiva. Nesse sentido, “a educação para a solidariedade persistente se perspectiva como a mais avançada tarefa social emancipatória”. Para se alcançar essa condição, “é preciso trabalhar pedagogicamente o descompasso dos seres humanos em relação às oportunidades contidas nas obras de suas próprias mãos” (ASSMANN, 2011, p. 21).

Diante do processo de formação do professor que parece estar abrindo mão de um projeto verdadeiramente formativo, pois afloram crises de legitimação de importantes valores culturais e sociais, e desponta um relativismo travestido de pluralismo, acreditamos que ao professor cabe a tarefa de lutar pela reconstrução de um rosto humano para a educação e isso significa justiça com rosto de equidade. Para tanto, a necessidade de motivação ética que induza as pessoas ao comportamento ético, responsável e solidário, deve fazer parte da tarefa de formação docente: constituir seres humanos deve ser nossa aposta. Daí porque postulamos por uma mudança de mentalidade, pelo surgimento de uma nova consciência motivada por meio do processo educativo em que a educação e a ética, sobretudo em seus princípios de

solidariedade, responsabilidade, respeito e reconhecimento estejam dialógica e dialeticamente relacionados mediante a justiça de modo a alcançar a equidade social e a autoeducação.

Podemos inferir que uma formação docente que englobe a premissa de promover a autoeducação só pode encontrar guarida no princípio de solidariedade em que a dialética da solicitude, do outro semelhante a mim e de mim como semelhante a um outro abriga a concepção de humanidade como pluralidade das pessoas garantindo que sua alteridade seja respeitada.

Sob esse enfoque é possível conciliar o projeto original da pequena ética ricoeuriana de alimentar o desejo de viver a vida boa juntos desenvolvendo projetos comuns. A instituição formadora que abriga o desejo de viver junto de uma determinada comunidade histórica também deve se comprometer em aplicar a virtude da justiça por meio do bom como extensão da solicitude e do legal como extensão da norma de modo a proteger a liberdade no âmbito das relações sociais. Com isso, na formação docente poderá se revelar que a educação e a justiça devem ser vistas como dialógicas. Como diz Ribeiro (2011, p. 177), referindo-se a obra de Ricoeur:

A justiça é um tema importante para a construção de uma sociedade mais humana, a educação surge como um polo de formação para a justiça, que implica ação e opções em situações concretas; como uma construção, um percurso, que não é outro senão o do desenvolvimento pessoal. A formulação do conceito da constituição de pessoa em sua obra é importante, pois a pessoa é o si, que reconhece seu significado e assume, em relação ao outro, atitudes de respeito, tolerância e reconhecimento. Essa consciência passa pela educação e a identidade narrativa e contribui com a construção do sujeito capaz e a educação, voltada para a ética e a justiça.

Como vimos, repetidas vezes, para Ricoeur, na perspectiva ética a instituição [educacional] deverá representar um importante espaço para se compreender e desenvolver a estrutura do viver junto. É a partir desse pressuposto que advogamos em favor da ética ricoeuriana como um valioso instrumento para se pensar a convivência no âmbito da educação, isto é, no âmbito da formação do professor.

Antes, é preciso compreender a educação como bem primário, portanto, como instituição que deve ser regida pelos princípios éticos de justiça conforme postulado nas Diretrizes e nos Referenciais Curriculares que orientam a formação do professor. Alargando a reflexão vamos notar que a educação como bem primário reveste-se de caráter prioritário em comparação a outros bens, pois é no interior da instituição educação que se desenvolve e se deve cultivar a democracia com todos os paradoxos e contradições que lhe são inerentes e o

professor deve ter isso contemplado na sua formação conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Desse modo, na formação do professor a educação deve ser pensada e vivida como uma instituição justa, como um privilegiado campo de aplicação da justiça, que prima pela igualdade como conteúdo do sentido de justiça, que assegura o direito de cada um com equidade. Sob esse prisma, é imperativo repensar a formação do professor como agente ético.

Para Ricoeur o conceito de instituição aponta para a neutralidade diante do valor, da norma ou da lei para viabilizar o viver-em-conjunto. Portanto, são os costumes comuns que caracterizam a instituição e não tanto as regras extrinsecamente constrangedoras. Desse modo, faz-se necessário estabelecer a mediação, via instituição, entre duas liberdades incorporadas de valores herdados. Segundo Ricoeur

[...] ninguém começa a história da ética, ninguém se situa no ponto zero da ética. Os valores, como a linguagem, são instituições que encontramos sempre já: somente podemos atuar através de estruturas de interação que estão já aí e que tendem a desdobrar sua história própria, feitas de inércia e inovações, que a sua vez, sedimenta-se. Em outras palavras, não pode haver histórias da liberdade e das liberdades sem a mediação de um termo neutro (RICOEUR, 1988b, p. 173).

Mediante essa assertiva ricoeuriana consolidamos a compreensão de que a formação docente pode-se constituir num momento privilegiado de reafirmação da ética para solidariedade, responsabilidade, respeito e o reconhecimento das diferenças e valores do outro, sobretudo para se confirmar na justiça. Daí a importância da instituição como agente neutro para se estabelecer as mediações. No entanto, é preciso ressaltar que ao professor é dirigida a maior responsabilidade de se efetuar tais mediações, por isso, a ética representa um importante domínio a ser desenvolvido na sua formação. Contudo, lembrando que a solicitude apresenta-se como importante elemento que visa a garantir o caráter insubstituível das pessoas. Cultivando a solicitude, a educação assume o papel de instituição mediadora das liberdades individuais garantindo que as aspirações de vida boa para cada um aconteçam sem desprezar o respeito às pessoas.

Em Ricoeur, o relacionamento com o outro deve ser conduzido de modo responsável, aspirando pela justiça a fim de pleitear uma vida boa em sociedade. Nesse sentido, a estima de si e o respeito de si solicitam um sujeito que assume a responsabilidade dos atos praticados,

que se relaciona respeitosamente com o outro, conhecido ou não, de modo a preservar o reconhecimento de sua identidade por meio de uma postura ética que se ajuste às diversas situações na realidade vivida.

Para finalizar, sem a pretensão de ter esgotado todos os argumentos, vamos retomar o pensamento de Ricoeur para refletir sobre a formação docente ética no que diz respeito a uma das mais difíceis funções do professor: o ato de julgar no sentido pontual do termo.

Segundo Ricoeur (1995d, p. 22) “o juízo não tem somente um teor moral”. Assim, na formação ética do professor deverá ser contemplada a sensibilização para a formação de pessoas justas que visem através de suas ações o exercício da cidadania e que “o ato de julgar preste homenagem à sua finalidade última: reforçar a paz cívica” (RICOEUR, 1995d, p. 22). Enfim, podemos defender a compreensão e introjeção do conceito de justo como importante aspecto da formação docente em diferentes acepções do termos a partir do pensamento de Ricoeur:

No plano teleológico da aspiração a viver bem, o ser justo é esse aspecto do ser bom relativo ao outro. No plano deontológico da obrigação, o ser justo identifica-se com o ser legal. Resta conferir um nome ao que é ser justo no plano da sabedoria prática, em que se exerce o juízo em situação; proponho a resposta: o ser justo já não é então o ser bom nem o ser legal, é o ser equitativo. Ser equitativo é a figura que reveste a ideia de justiça nas situações de incerteza e de conflito ou, para dizer tudo, sob o regime vulgar ou extraordinário do trágico da ação (RICOEUR, 1995d, p. 23).

4. A presença da dimensão ética na prática docente: a busca pela sabedoria prática

A ação docente ética é profundamente formadora. Implica, portanto marcar os alunos de modo positivo, já que uma prática docente contrária também deixará suas marcas, desta feita, negativas. Respeito, comprometimento, bom senso, reconhecimento, equidade, tolerância, diálogo, respeito à autonomia do aluno são alguns dos ingredientes que permeiam o fazer docente ético que se concretiza mediante a interação. Ao tratar dos fundamentos interativos da docência, Tardif e Lessard (2013, p. 271) destacam:

A interatividade caracteriza o principal objetivo do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa sala de aula e deslanchar um programa de interação com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro de interações [...] Ensinar é um ato interativo.

Isso implica que o objeto de trabalho do professor são pessoas, e respeitar suas individualidades deve ser uma prática consequente desse ofício. Lidar com pessoas, com individualidades suscita de modo intrínseco, que se reflita sobre os fundamentos que sustentam essa interação, sobretudo no que tange a vigilância quanto às inclinações para a coerção, o autoritarismo, a persuasão, questões de poder, de juízos de valor, entre outros. Tais preocupações com relação à interação traz à tona a questão sobre a epistemologia da prática docente.

Ao delinear a epistemologia da prática profissional (docente) Tardif (2004, p. 254 ss.) a descreve como uma “definição de pesquisa, isto é, uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para descoberta de realidades que sem ela não veríamos” (TARDIFF, 2004, p. 255). Para o pesquisador a epistemologia da prática profissional resulta no “estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIFF, 2004, p. 255).

Esses saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregados de marcas do ser humano. E é exatamente esse último aspecto que aponta para importantes consequências do trabalho docente, isto é, repousa no fato de o “saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional” isto porque “o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente” (TARDIFF, 2004, p. 268). Considerando o papel e o efeito da emoção (que às vezes podem ser inevitáveis) ao permear a prática pedagógica instiga questionamentos e surpresas quanto às suas intenções, seus valores e suas maneiras de proceder ao trabalho docente. Isso nos dirige à reflexão sobre a interação professor (a) aluno (a) quanto à

[...] maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma grande capacidade de discernir suas ações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação (TARDIFF, 2004, p. 268).

A interação professor (a) /aluno (a) pode e deve promover ricas possibilidades de compreensão de si mesmos, de suas emoções e valores mais profundos, especialmente das consequências desses sentimentos sobre seu modo exercer o ensino, pois esta prática é uma das mais importantes formas de intervenção no mundo. Perrenoud (2000) dedica à dimensão ética uma das dez competências elencadas para compor uma prática inovadora de ensino. O

pesquisador salienta a importância de se instrumentalizar o professor para “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”. Isso faz referência diretamente ao clima da sala de aula, onde deve prevalecer a tolerância e o respeito recíprocos, evidentemente sempre partindo do testemunho do professor. Por isso, “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2002, p. 38).

Contudo, isso seria o suficiente para motivar os alunos a se envolverem no processo ensino/aprendizagem? Motivação, eis outro aspecto para o qual Tardif faz uma importante referência:

Motivação é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc. Essas mediações levantam vários tipos de problemas de abuso, mas também problemas de negligência ou de indiferença em relação aos alunos [...] a repartição da atenção do professor entre os alunos na sala de aula é um dos mais importantes dilemas éticos constitutivos do ensino (TARDIF, 2004, p. 268-269).

Então, considerando a peculiaridade da prática docente como uma profissão de relações humanas é natural inferir que tal convivência reclame alguns cuidados que lhes devem ser inerentes. Tardif e Lessard convidam-nos a olhar para importante aspecto relativo ao labor docente. Diz respeito à dimensão ética desse trabalho, pois como concluem os mesmos autores a esse respeito, “pode-se constatar que essa dimensão é deixada de lado atualmente; fala-se muito de racionalização da organização do trabalho, de restrições orçamentárias cada vez mais importantes, de excelência e sucesso, mas nada se diz de ética no trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 271).

Sob essa visão, “a dimensão ética nada tem de periférica nos ofícios e nas profissões de relações humanas, mas está, ao contrário no coração desse trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 271). A relevância da ética na formação do professor nos encaminha ao pensamento de Ricoeur quando esse autor nos incita a pensar nos malefícios que instituições tendem a desenvolver, desencadeando paixões do poder nos homens que se inclinam fortemente para se equipar com os meios de dominação e não de serviço (RICOEUR, 1968).

Diante dessa vulnerabilidade do ser humano podemos inferir que a dimensão ética não pode ser relegada a segundo plano na formação do professor, já que o efeito concreto desse domínio sobre a docência pode ser localizado em importantes situações:

Ela influencia, antes de tudo, no trabalho com os grupos de alunos [...] O fato de trabalhar com coletividades coloca um problema ético particular, que

é o da equidade de tratamento a cada um em particular [...] Aí está um elemento essencial desse trabalho que é, ao mesmo tempo, uma tensão central deste ofício: lidar com coletividades atingindo os indivíduos que as compõem [...] De uma forma ou de outra, cada professor tem que assumir essa tensão constante que nasce entre a aplicação de padrões gerais e os casos individuais (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 271-272).

Ao tratar da ação concreta da ética na ação docente chama-nos a atenção para a questão do trabalho docente como um mecanismo de implantação da equidade e da justiça social ao defender perspectivas de justiça educativa que permitam respostas plurais e contextualizadas. Contudo, segundo os autores torna-se impossível resolver o problema satisfatoriamente no plano ético.

Essa dificuldade nos remete a buscar respostas no fundamento teórico assumido nessa pesquisa, ao pensamento ético de Ricoeur. Explicando melhor: diante de situações com as quais o professor se depara no seu dia a dia recorrer à interrogação ética sobre como melhor agir em determinada situação é caminhar pela via da sabedoria prática que pressupõe coragem, determinação, convicção, mas sempre fundamentada num juízo moral em situação. Desse modo, podem-se atravessar possíveis dilemas inerentes da interação resguardando a intenção ética (o que é tido como bom) sem pôr em causa a validade das regras (aquilo que por essência é obrigatório), pois o fato da regra não poder ser aplicada em determinados momentos não lhes reduz nem desconsidera seu valor.

Considerar o pensamento ético de Ricoeur na condução da interação professor/aluno (a) pode representar um rico e promissor “ponto de partida e eixos de análises para a formação de professores” (CAETANO; AFONSO, 2009, p. 258). Esse exercício de solicitação do docente ao agir ético o impele a ponderar-se nas decisões e respostas em nível individual e coletivo na sala de aula.

Prosseguindo em nossa análise sobre o alcance que a dimensão ética tem na ação docente, pois inerente às profissões que se dirigem a seres humanos, Tardif e Lessard destacam que a docência se estabelece numa relação de dependência, ou seja, refere-se à “necessidade de dispor aos alunos o seu saber, que, como tal está destinado à formação intelectual do aluno” (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 52). Conforme ressalta Tardif e Lessard (2013, p. 272) “tais profissões requerem um trabalho moral e comportam uma forte dose de ética, pois são sempre portadores de certo fardo moral que repousa, ao menos em parte, sobre os ombros do trabalhador”.

Essa tarefa exige do docente a capacidade de promover um processo de interação e abertura. “Abertura ao outro- um outro coletivo- dando-lhe acesso ao que ele próprio domina.

Aqui entramos no campo desconhecido das atitudes éticas dos professores ante os alunos, ante os saberes e ante a aprendizagem” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 272). Essa postura revela a amplitude do fazer docente em suas dimensões cognitiva, pedagógica e ética.

Todo trabalho de interação pressupõe outra importante dimensão ética. Segundo Tardif e Lessard refere-se à escolha e ao uso dos meios utilizados, ainda mais, quanto “ao bom ou mau uso dos meios utilizados” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 273). Quanto a isso os autores advertem:

O ser do trabalhador, o que o trabalhador é enquanto pessoa e profissional é inseparável daquilo que ele faz, de seu agir. Nesse espírito, saber como o professor se comporta com os alunos, como ele utiliza sua personalidade, sua autoridade, sua persuasão e seu poder de coerção, já é, em si, uma questão ética (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 273).

A reflexão dos autores nos chama a atenção para o fato de que a docência se revela na *práxis*, que por sua vez revela nossos princípios éticos. Daí a importância e o valor de se refletir criticamente sobre a prática o que poderá nos alertar a consciência sobre o que falamos, fazemos, parecemos e o que realmente somos. Nas palavras de Paulo Freire,

[...] tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feita’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe (FREIRE, 2002, p. 116).

A reflexão sobre a importância do agir ético de forma concreta conduziu-nos para a questão do olhar crítico sobre a prática docente. Tendo em vista tal horizonte a ser buscado, o conteúdo das reflexões volta a buscar contribuição no referencial teórico adotado nessa investigação.

No decorrer de nossa reflexão pudemos constatar que a ação docente carrega em si uma peculiaridade por demais complexa: está sempre envolta por dilemas, crises e reflexões para se alcançar a superação desses conflitos, que sempre são substituídos por outros. Para Caetano e Afonso (2009, p. 257) os dilemas, os conflitos, muitas vezes são oriundos de

Conflitos interpessoais, organizacionais, institucionais constituindo situações de instabilidade e imprevisibilidade favorecedoras de mudança. Usar os dilemas na formação dos professores é uma forma de entendê-los como oportunidades que podem ser aproveitadas para promover mudanças ao nível

dos saberes, do pensamento, das práticas e mesmo dos contextos, no sentido de uma maior sustentação numa reflexão ética.

No entanto, tal reflexão ética não é tão simples de se proceder, pois precisa ancorar-se em sólidos princípios, mas, ao mesmo tempo, considerar a peculiaridade de cada situação na tomada das decisões éticas. Em verdade, são momentos ímpares que ensejam a possibilidade de reflexão a se concretizarem em uma cultura ética participativa e colaborativa permanentes.

Porém, a aplicação de regras gerais a casos particulares não se dá tão facilmente. Daí porque da dificuldade de se aplicar as regras de justiça equitativa. Sendo a instituição escolar uma instituição singular, com problemas também singulares é imperativo buscar alternativas eficazes para a solução de conflitos e dilemas. Nesse sentido, o pensamento de Ricoeur nos parece eficiente.

Em sua reflexão Ricoeur pressupõe que todos possuímos uma intenção ética, almejamos agir bem, entretanto, nem sempre isso é possível exigindo, por isso, uma saída pela sabedoria prática. Em síntese, para Ricoeur

A vida ética é o desejo de uma realização pessoal com e para os outros, sob a virtude da amizade e, em relação com um terceiro, sob a virtude da justiça [...] Parece-me importante insistir nesta primeira característica do justo como a figura do bom, é o bom com e para o outro que não é portador de um rosto, mas que é o *socius* que encontro através das instituições, é o outro das instituições e não o outro das relações interpessoais [...] Nasce do encontro de situações trágicas, é aí que enfrento todas as perplexidades: o *si* sem o apoio de uma constituição de *mesmidade*, com a questão: como decifrar a própria vida nas situações de incerteza, de conflito, ou de risco? (RICOEUR, 1995c, p. 130-131).

Como vimos as palavras de Ricoeur nos mostram que o desejo de querer viver bem em instituições justas quando levado à prática é que diferencia o homem dos demais seres naturais. Entretanto, quando o bem viver e a estima de si se restringem aqueles com quem se tem proximidade, a solicitude como extensão da estima de si não bastaria, pois a solicitude só se concretizaria com quem nos é próximo, ficando, portanto, no âmbito da realização pessoal sob a virtude da amizade. Por isso, ao agregar ao seu enunciado ético a expressão *nas instituições*, Ricoeur aspira pôr em relevo o querer viver bem “do homem enquanto *si* que compartilha obrigações e deveres com o outro *si* na vivência das instituições” (PALMÉRIO, 2011, p. 32), pois as instituições não podem ser coniventes com relações intersubjetivas, tampouco com relações bilaterais. Contudo, querer viver bem com o *socius*, o sem rosto que

encontro em meio às situações de conflito no interior da instituição, além de ser difícil gera angústia e incertezas com relação a compreender a própria vida.

Diante do exposto até aqui, percebemos que as inferências de Ricoeur, acerca do viver ético apontam para um viver pautado por uma conduta em que o sujeito seja guiado por uma autocrítica e autoanálise, e que seja capaz de assumir atitudes de modo consciente e responsável.

Em Ricoeur esse tipo de ação poderá ocasionar tensão em virtude das limitações do ser humano, de seu desejo e poder, e a felicidade almejada, uma perspectiva ilimitada ante a qual todo desejo e poder se mostram parciais e precários. É exatamente na tensão entre a situação limitada e o desejo ilimitado no agir humano que encontramos espaço para realizarmos uma ação condenatória sumária do outro. Segundo Ricoeur isso ocorre por conta da falibilidade ou a desproporção do homem por carregar em sua estrutura possibilidades e limitações.

Para o autor, agir com base na ética não é tão simples devido “a complexidade da vida em sociedade” (RICOEUR, 1995a, p. 133) que provoca no indivíduo situações de angústia, de incertezas. Conforme ilustra Ricoeur, às vezes “não se pode escolher entre o preto e o branco, mas o cinza”. Ou ainda, “não se pode escolher entre o bem e o mal, mas entre o mal e o pior” (RICOEUR, 1995a, p. 133). Como vimos acima, essas angústias e incertezas, podem ser desencadeadas pela dificuldade que o indivíduo, portador da *finitude/infinitude* ter de tomar decisões, cumprir deveres no seio da sociedade.

Arelado a isso, outro aspecto que merece destaque são as armadilhas que os princípios de moralidade, quando não submetidos a uma profunda reflexão poderiam fazer aflorar: “as ilusões sobre nós mesmos” conforme declara Ricoeur (1991, p. 282), e, daí nos impelir a rendermos ao situacionismo moral que nos conduziria sem desculpa ao arbitrário, situacionismo moral.

Assim, Ricoeur, em consonância com o pensamento de Aristóteles afirma que a busca da vida feliz tem seu ponto de partida no desejo, portanto, na opção. Entendemos que esse também é o princípio que rege a educação: desejo de promover uma vida feliz estabelecendo a ponte para o encontro com o outro, com o próximo, com o diverso de si tão importante para a compreensão e ampliação de nossa própria consciência, logo, importante para a construção positiva de uma imagem de si. Contudo essa tarefa que tem seu início no desejo, no optativo, também deve passar pela reflexão oriunda de interrogações que enfrentamos pela frente impelindo-nos a deparar com o imperativo da norma. Assim, o desejo, a norma e a reflexão são três momentos éticos que desembocam na sabedoria prática quando se esbarra na necessidade de agir em situação de conflito. A ocorrência de descontrole emocional deve ser

contida com o equilíbrio oriundo da reflexão proveniente de nossa interrogação sobre a situação em que a norma é confrontada. Assim seguiremos com segurança em direção à prática da convicção, isto é, para a decisão pela sabedoria prática a fim de superar os conflitos.

O cultivo e o apelo à sabedoria prática pode representar um importante mecanismo dentro da instituição educacional posto que seja um espaço em que as interações marcam o tom de todo trabalho. Não obstante, devido seu caráter relacional vive em constante tensão, pois como casa da democracia está sujeita a divergências, além de sentir rebater em seu interior os desmandos da sociedade e dos conflitos provocados pela imparcialidade que, às vezes, toma de assalto o Estado de Direito. Como vimos no capítulo primeiro, os conflitos permeiam continuamente, sob diferentes aspectos o espaço escolar, especialmente porque esse espaço é repleto de múltiplas interações.

Alargando a reflexão vamos notar que os conflitos institucionais podem fazer emergir novos traços da *ipseidade* moral em relação à prática política. Em outras palavras, os conflitos no âmbito da instituição podem ser “o pano de fundo para os conflitos gerados no plano interpessoal entre a norma e a solicitude” (GARRIDO, 1994, p. 193-194). Isso fica patente na ação de distribuição dos bens em sua diversidade social primária quando se ignora o universalismo e o contextualismo. Um exemplo clássico desse tipo de lacuna pode ser detectado na nivelção do currículo de modo arbitrário (JARDIM, 2004).

Outro aspecto que denuncia a arbitrariedade na distribuição de bens na educação, enquanto instituição responsável pela formação do indivíduo como pessoa refere-se à redução da função educativa a mera técnica de instrução, conforme vimos no capítulo primeiro. Ora, formar professor sob inspiração ética toma como horizonte a própria vida, dirige-se para a formação de um sujeito capaz³⁹ de responder às exigências de seu tempo, além de transformar o ambiente educacional em lugar de convívio onde se formam as identidades das futuras gerações.

Assim sendo, a ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a construção de identidades possíveis e solidárias, inseridas num tempo e num espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos (JARDIM, 2004, p. 69).

³⁹ O homem capaz, todavia, não é unicamente o homem ‘agente’: ele mostra-se, em todos os seus combates, igualmente ‘sofredor’. É, portanto, um homem dividido entre a sua responsabilidade e a sua vulnerabilidade. Um mesmo fio religa, neste sentido, a fenomenologia da vontade, a antropologia do homem falível e a hermenêutica do homem capaz (ABEL; PORÉE, 2010, p. 57).

O reducionismo que confere à formação docente o papel de reprodutor e perpetuador da condição de pessoa como meio de produção para atender às necessidades do mercado é incompatível com a ética da identidade alcançada através do árduo trabalho de hermenêutica defendido por Ricoeur como condição para se conquistar a liberdade e a autonomia. Ao ser tratado como meio de produção, a pessoa perde a condição de sujeito integrado por ser obrigado a assumir a condição de pessoa tornada objeto. Esse quadro conduz nossa reflexão a questionar que tipo de educação oferecemos em nível pessoal e institucional; como temos atuado em prol de uma instituição educacional que assuma a autonomia, a liberdade e a solidariedade como peças-chave para a constituição da identidade. A educação que toma o sujeito como objeto, portanto, como meio de produção certamente provocará conflitos na vida moral em nível institucional que desencadeará conflitos no nível das relações interpessoais.

O ambiente da instituição educacional torna-se espaço sujeito à ocorrência de conflitos, em nível interpessoal, quando a alteridade da pessoa choca-se com a universalidade das regras, podendo gerar desrespeito às regras ou desrespeito ao próximo. Daí a solicitude, enquanto premissa que assegura à pessoa seu caráter insubstituível deve buscar respaldo na sabedoria prática para fazer valer, em primeira instância, o respeito às pessoas e, em segundo plano, o respeito às regras.

Para exemplificar esse tipo de conflito apresentamos o relato de uma experiência em que a solidariedade (explicitada na estima de si/respeito de si) se fazia necessária para garantir o respeito e o reconhecimento da pessoa em sua singularidade. Tivemos um aluno portador de uma deficiência muscular que lhe dificultava segurar o lápis, conseqüentemente, tinha seu poder de escrita gravemente comprometido. Quando submetido a avaliações, o aluno ficava prejudicado, pois não conseguia escrever com a destreza necessária para entregar a prova no tempo previsto. Como diretora, sugeri que, com a anuência dos pais, o aluno fosse submetido à avaliação oral, ou que respondesse às questões via computador, já que assim não precisaria de força para acionar as teclas. A solução foi aceita por vários professores, mas outros, estimulados pela orientadora pedagógica, se recusavam a reconhecer a necessidade de abrir uma exceção para o aluno, pois, para esse grupo, o respeito às regras estava acima de qualquer situação por mais inusitada e legítima que fosse.

A atitude desse grupo demonstrava total falta de amor, autonomia e liberdade como mecanismo de reconciliação, de receptividade e reciprocidade a si mesmo e ao outro. Com isso, a liberdade, o respeito, o reconhecimento e a solidariedade foram tolhidos pela regra fazendo aflorar a incompreensão e a indiferença para com a necessidade do outro, manifestando uma clara inclinação para o desrespeito ao outro.

Ao falarmos de educação como instituição ideal de promoção da ética, da justiça, do amor vale resgatar uma importante reflexão de Ricoeur na obra *Amor e Justiça*, pois, entendemos que trabalhar com educação exige vocação e vocação requer amor e justiça e estes aspectos são imprescindíveis para a formação ética do professor. Então, sobre amor e justiça Ricoeur nos diz:

Falar de amor é demasiado fácil, ou demasiado difícil. Como não cair na exaltação, ou nas banalidades emocionais? Uma maneira de abrir caminho entre estes dois extremos é tomarmos por guia de pensamento que medita a dialética entre amor e justiça. Por dialética, entendo aqui, por um lado, o reconhecimento da desproporção inicial entre os dois termos e, por outro, a investigação das mediações práticas entre os dois extremos- mediações, digamo-lo desde já, sempre frágeis e provisórias (RICOEUR, 2010, p. 13).

No discurso ético que desenvolvemos no decorrer de nossa investigação, implicitamente apresentamos o amor como um estatuto normativo, porém, cuidando para não cair na armadilha de priorizar a exaltação ou a banalidade, o sentimentalismo irracional na relação amorosa o que torna o amor algo obsessivo e imperativo oposto à justiça. Assim entendido o amor resiste aos imperativos éticos. Com isso, corre-se o risco de cair no extremo oposto à dialética amor-justiça quando recorro ao uso da força cujas circunstâncias, canais e argumentos contradizem o amor.

Na justiça, o conflito dos argumentos racionais, portanto objetivos flui para a pesada responsabilidade de tomada de decisão. Entretanto, sabemos que o homem carrega em si a ontologia da desproporção que o deixa vulnerável diante das situações. No entanto, também sabemos que “da falibilidade ao erro, subsiste ainda uma distância que separa o mal possível do mal real e que a liberdade não pode franquear senão por um salto” (ABEL; PORÉE, 2010, p. 58). Daí, que o futuro professor, sujeito a assumir decisões, sobretudo quando se dão em situações de conflito, corrobora o fato de que não poderá se omitir em refletir sobre a dialética amor e justiça como virtude da instituição que, em todas as situações, deve escolher promover a equidade. Assim, na formação docente torna-se relevante primar pela justiça sem prescindir de algumas ideias, tais como:

Ideia de mutualidade, de se elevar ao nível de um reconhecimento verdadeiro e de uma solidariedade tal que cada um se sinta devedor de cada um dos outros [...]. Estas ideias de solidariedade, de endividamento mútuo só podem ser apercebidas como ponto de equilíbrio instável no horizonte da dialética do amor e da justiça (ABEL; PORÉE, 2010, p.29).

Como vemos, amor e justiça são recíprocos e guiam a ação. A dialética entre os dois termos está presente no Mandamento Novo de amar os inimigos, registrado em Lucas 6,27, 6,31 e na Regra de Ouro. Nestes textos, vemos enunciados a regra de justiça e o louvor ao amor. O Mandamento Novo chama o homem para a ação ética, ao mesmo tempo em que a economia da dádiva transborda à ética. É importante lembrar que o Mandamento Novo não abole a Regra de Ouro, apenas a reinterpreta no sentido da generosidade, com os devidos cuidados para que a supramoral não dê lugar ao imoral. Daí a necessidade do equilíbrio refletido.

O equilíbrio refletido possibilita à justiça o *médium* necessário do amor; precisamente porque o amor é supramoral, só sob a égide da justiça entra na esfera prática e ética. [...]. Em certo sentido, o mandamento do amor, enquanto supramoral é uma maneira de suspensão da ética. Esta só é reorientada ao preço do retomar e da retificação da regra de justiça, contrariando a sua inclinação utilitária (RICOEUR, 2010, p. 38).

Assim, a dialética entre amor e justiça fundamentada no equilíbrio refletido supera o dever pelo dever e a justiça pela justiça e contribui para a formação de uma consciência ampliada de nós mesmos. O exercício do equilíbrio a dialética amor/justiça mostra que o amor pode ser o braço forte da justiça quando a ação dela, meramente pautada na lei, gera a injustiça, tal como o amor desmedido leva a situações de injustiça. Ricoeur nos diz:

Cada um destes polos –amor e justiça- abandonados a si próprio comporta consequências inquietantes: o puro amor pode justificar a destruição da reciprocidade e cair na imoralidade, e a simples reciprocidade da troca pode conduzir, diretamente, a instrumentalização utilitarista (RICOEUR, 1991, p. 292).

Dessa breve reflexão podemos inferir que, no juízo moral em situação, poderá ser alcançado um equilíbrio que se instaura evitando os excessos da lógica de superabundância (amor) e da lógica de equivalência (justiça). Esse equilíbrio torna-se praticável ao incorporar um grau suplementar de compaixão e de generosidade nas decisões a serem tomadas em situações de conflito, que apelam para a sabedoria prática.

Quando submetidos a situações de conflitos que acusam a insuficiência da moral do dever, devemos resgatar a ética e redescobrir, como única alternativa, seu potencial de mais valia alcançada pela dialética amor e justiça latente na sabedoria prática. Nessa situação, a perspectiva ética é renovada e enriquecida, pois essa dialética nos encaminha a um novo

patamar que possibilita resolver as contradições inevitáveis, ainda que, para isso, seja necessário elevar-se acima das convenções.

Esse primeiro contato com a ética ricoeuriana mostra a importância do projeto de uma vida boa em sua estrutura triádica (o si, o outro e a instituição) como um valioso recurso para a educação a ser considerado na formação do professor.

Seguindo essa linha de pensamento entendemos que a educação é o espaço formativo que deve aspirar à vida boa, mas sempre considerando a necessidade de avaliação das ações em seu interior tendo como referência padrões de excelência, isto é, de sabedoria. Assim, a estima de si, na prática do julgamento das ações deve buscar preservar a alteridade. A estima de si assegura um trabalho autointerpretativo das ações possibilitando ao sujeito a volta a si mesmo mais enriquecido pela liberdade de exercer seu poder de deliberação, de avaliação de seu agir.

O exercício de interpretação de nossas próprias ações constitui uma rica oportunidade de favorecer o desenvolvimento da sabedoria prática na formação docente, exercitando e cultivando a prudência e caminhando para a formação do homem sábio.

Sob outro ângulo, a vida boa entendida como desenvolvimento da solicitude para e com os outros revela que a estima e a solicitude são inseparáveis. Assim, o papel da educação é o de proporcionar a formação de pessoas livres e, ao mesmo tempo, sensibilizá-las para compreenderem a necessidade do convívio com o outro para sua construção do si, pois o outro é visto como insubstituível. A inclusão do outro propicia caminhar por uma perspectiva humanitária em que o querer viver junto assinala para a amizade como fator indispensável na formação da identidade existencial.

O desdobramento da estima de si como solicitude expressa na amizade leva a reconhecer que o viver bem não pode acontecer apenas na reciprocidade. Revela também que a igualdade e a justiça, na instituição, impõem atribuir a cada um seu direito. Assim, a instituição que contemple a vida boa torna-se aberta, pois, valoriza as pessoas como insubstituíveis. Nas palavras de Garrido, “a solicitude para e com os outros é a auto-estima, em que o si é destinado à responsabilidade para com o outro” (GARRIDO, 1994, p. 164).

Sob esse prisma, é possível inferir que a instituição educacional tem possibilidade de criar um ambiente propício para o cultivo da solidariedade, do reconhecimento mútuo e de que somos parte e todo uns dos outros. Essa perspectiva indica que a solicitude no âmbito educacional não fica a mercê da obediência ao dever, mas desenvolve-se naturalmente por meio da “espontaneidade complacente” (RICOEUR, 1991, p. 223). Daí a presença do sentimento de solidariedade ao deparar-se com o sofrimento do outro nas vicissitudes

educacionais leva sofrer com o outro, e a sentir-se responsável por ele. Nesse momento ocorre a dialética de si como o outro muitas vezes por nós desconhecida. Essa experiência nos reporta ao pensamento complexo de Morin, pois é um pensamento que abraça o diverso e reúne o separado incitando-nos a assumir nossa identidade humana.

É importante salientar que esse outro desconhecido é normalmente acessado através da instituição. Nesse caso, a solicitude reclama e urge pela atuação da justiça em seu aspecto de legalidade e bondade. A bondade ocorre porque a estima de si inicia-se pela reciprocidade da amizade e demanda a equidade de modo a chegar à justiça para cada um. Nesse sentido, a amizade torna-se o caminho para a justiça.

Voltamos a ressaltar que o desejo de viver bem deve exceder os contornos das relações interpessoais e contemplar a vida das instituições. Nesse aspecto, busca-se a vida boa mesmo com os desconhecidos que podemos alcançar através do “poder em comum” nas situações em que os homens atuam em conjunto, e necessitam reivindicar o conteúdo ético da justiça. Isso leva pôr em relevo o papel, o valor e a responsabilidade das instituições para a educação formal. Por se desenvolver no interior de uma instituição que detém e exerce o poder, a educação deve adotar estratégias para que ações aconteçam permeadas o tempo todo pela imparcialidade, pela equidade, pelos princípios de solidariedade universal.

A instituição formadora de professores que tenha como princípio promover a vida boa não pode acalentar o modelo de vida “entre amigos” reduzindo-se ao mero cuidado consigo mesmo e a solicitude com o outro. A vida boa deve estar à disposição de todos e a solidariedade deve contemplar toda a humanidade, inclusive as gerações futuras. Daí sensibilizar o futuro professor para esta importante responsabilidade. Nesse sentido, a instituição como promotora da ética e da justiça tem o papel de ampliar a via reflexiva da estima de si para alcançar o nível amplo de humanidade em diferentes dimensões.

A estima de si, desdobrada em respeito de si, revela-se fundamental para a formação do professor. Mas isso não basta. A vida boa deve ser encarada como uma obrigação. Daí a necessidade da norma revelando o caráter *deontológico* da vida boa e feliz. Mas as coisas não acontecem automaticamente. A concretização da vida boa e feliz alcançada de modo teleológico e *deontológico* pode gerar conflito, pois às vezes somos tentados a sucumbir a inclinações parciais que tendem a aniquilar o respeito, a solidariedade e o reconhecimento mútuo entre os pares e a humanidade. Esse momento pode surgir como oportunidade ímpar para descobrirmos novas dimensões da perspectiva ética que vise assegurar o equilíbrio entre a objetivação e o preferível. À instituição formadora cabe a tarefa de sensibilizar para a possibilidade e dificuldade de se ter que mediar conflitos oriundos do debate entre o desejável

e o preferível sob o crivo da interrogação: a máxima de minha ação pode ser universalizada? O moralmente bom deve ser tecido em liberdade através da vontade autolegisladora. Sob esse prisma, o princípio moral exprime a estima de si como respeito de si.

Cumpra-se à educação, em sua proposta de formação de professor, que prima por buscar nas fontes éticas rumos e princípios para proporcionar a reflexão sobre situações de tensão, assegurar a liberdade de ação dos sujeitos porquanto eles são devedores de obediência a si mesmos pelo caminho da autolegislação, portanto, da autonomia e devem, ao mesmo tempo, respeitar a autonomia do outro. Na liberdade, somos urgidos a encontrar a essência da “obediência a si mesmo” e assumir a responsabilidade dessa ação. Em termos ricoeurianos, cumpre-se à educação favorecer a formação do sujeito (professor) autônomo e capaz. Na formação do professor há de se promover o desenvolvimento da ética e esta por sua vez refluir na prática docente.

Ver concretizado esse ideal de formação docente não é tão simples. Daí concordamos com Morin ao defender a necessidade da reforma da educação através da reforma do pensamento que depende da reforma do espírito e da solidariedade ética.

Enquanto as reformas não aconteçam, cabe à instituição educacional, como agente formadora em todos os seus níveis, sobretudo como agente de formação para a docência legitimar a reflexão entre o desejável e o preferível, como ricas oportunidades de descobrirmos nosso ser como professor. Ao propiciar experiências que nos solicitam reconhecer o estranho como *si*, pelo reconhecimento das diferenças individuais, a instituição formadora pode abrir caminhos que mostram algo em nossa identidade que talvez desconheçamos. Essas experiências sinalizam que a riqueza da ética exige nosso reconhecimento do estranho a fim de possibilitar a reapropriação e o reconhecimento adequado verdadeiramente de nós mesmos.

Pudemos então compreender que a formação docente guiada pela ética, analisada sob a luz do pensamento ricoeuriano prima pela liberdade, respeita a opção, o desejo sem abrir mão da norma quando se fizer necessária, toda vez que deparmos com o incômodo gerado pela presença dos conflitos e desafios. Aí, dotados de autonomia e liberdade, podemos recorrer à norma de maneira deliberada, pois já teremos consolidado a capacidade de autolegislação incorporada ao longo de nossa vivência, expressando nossa autonomia para agir, e nos responsabilizarmos por nossas ações. Daí caminharemos para a prática ética desembocando na autoeducação.

A educação, ainda a autoeducação, sempre se dá com os outros, com o outro que é próximo, com cada um a quem não vejo pessoalmente e também com o outro que sou eu, mas que desconheço. A educação ao considerar a Regra de Ouro, a qual creio que lhe é indispensável, chega não só a uma lógica de equivalência, de respeito entre as pessoas, mas também a uma lógica de doação. O outro, o diferente de mim, o qual eu respeito e estimo porque é uma pessoa e fim em si, sua doação me enriquece com o desconhecido, com o estranho, enfim com seu projeto original de vida boa. Por outro lado, esta minha doação como pessoa a esse outro, doação que por sua vez é enriquecida com seu respeito à minha pessoa (GARRIDO, 1994, p. 180).

Em síntese, no decorrer de nossa reflexão pudemos observar que no exercício da prática docente o professor inevitavelmente vivenciará importantes e diferentes interações. Em algumas situações poderá sucumbir ao recurso da sedução para motivar, em outras, levado a escolher, a julgar, ou ainda, a lidar com a dependência intelectual ou afetiva do aluno ao seu saber, à sua pessoa. Também será responsável por administrar situações trágicas reveladas por diferenças culturais, sociais, econômicas, religiosas, ideológicas, além de carências afetivas, etc.

Porém, diante de todos esses e outros desafios, o professor não poderá perder de vista a responsabilidade, que em uma leitura ricoeuriana aponta para a garantia da equidade com o objetivo de preservar a paz cívica. Diante de tais desafios, parece-nos que o caminho mais viável será o da sabedoria prática. Este caminho, porém, depende de uma sólida formação ética que, certamente, não se adquire de um dia para o outro. Por isso, o mínimo que se espera é que, já em sua formação acadêmica o domínio da ética seja despertado, desenvolvido, alimentado. Eis aí um dos caminhos para se alcançar a autoeducação.

CONCLUSÃO

Figura 6 - O caminho (Monet, 1909)



Fonte: Disponível em: <[http://pt.wahooart.com/Art.nsf/O/8EWEHC/\\$File/Claude-Monet-The-Path-under-the-Rose-Trellises-Giverny.JPG](http://pt.wahooart.com/Art.nsf/O/8EWEHC/$File/Claude-Monet-The-Path-under-the-Rose-Trellises-Giverny.JPG)>. Acesso em: 12 fev. 2015.

Iniciaremos a conclusão de nossa investigação acentuando nossa confiança na esperança que educação pode nos aventar. E a nossa esperança está depositada na característica mais importante que nos torna diferentes de todos os outros animais: a capacidade de, mediante a interação aprendermos a sermos humanos. A ética é marca do ser humano, é o compromisso com o fazer a vida na convivência com o outro. Por isso, nossa preocupação com a formação ética do professor, com o criar na convivência dos formandos um mundo de eticidade guiou nossa investigação até aqui.

Seguindo essa linha de pensamento, no decorrer desta pesquisa buscamos salientar a importância do domínio da ética na formação do professor, destacando a relevância que o trabalho docente possui no sentido de “promover o advento da humanidade no homem” (GUSDORF, 1987, p. 52). Essa humanidade pode ter sido descartada a partir do dualismo cartesiano rebatendo nos dias atuais em uma incontestável carência do que deveria ser fundamental: a espiritualidade que nos tornam humanos. Nas palavras de Gusdorf

A educação tem por tarefa essencial a formação da personalidade e que essa formação, por se tratar das atitudes fundamentais do homem face ao mundo e a si mesmo, não se compõe de conhecimentos intelectuais, de memória,

mas de opções morais e de escolha de valores. Porém, um dos dramas da cultura ocidental é que a vida espiritual sempre apareceu ao lado da religião, a ponto de as expressões parecerem sinônimos para a maior parte das pessoas (GUSDORF, 1987, p. 52).

Assim, resgatar a humanidade com a espiritualidade que lhe é inerente pode se converter em importante premissa da docência ética. Não podemos prescindir em resgatar a humanidade escondida, adormecida ou esquecida em cada um de nós. Embora estejamos vivendo em tempos modernos ou pós-modernos, a exigência quanto ao professor (a) representar homens e mulheres dotados de saber, de elevado crescimento pessoal, mas sobretudo de ser “testemunha da verdade e afirmador de valores” (GUSDORF, 1987, p. 54), conciliando de forma harmônica “um homem de sabedoria tanto quanto um homem de saber” (GUSDORF, 1987, p. 55) configurou num dos importantes objetivos deste trabalho.

O primeiro capítulo dessa investigação concentrou-se na tarefa de efetuar uma leitura crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre ética e Convívio Social, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, sobre as orientações referentes à dimensão ética. No entanto, em diálogo com alguns autores pudemos concluir que, ao tratar da formação ética do professor, os documentos oficiais apresentam equívocos quanto ao conceito de ética e moral, prevalecendo uma orientação com vistas à moral. Além disso, buscamos apresentar um preâmbulo sobre a noção de ética distinguindo-a da moral. Finalmente, apresentamos nossa defesa em favor de uma formação ética do professor.

No segundo capítulo desenvolvemos a apresentação do pensamento ético de Paul Ricoeur, autor adotado como referencial teórico da pesquisa. Acreditamos que a perspectiva de humanidade que defendemos desde o início da pesquisa, em nossa compreensão, encontrou guarida no pensamento ético de Paul Ricoeur. Buscamos evidenciar que nosso autor desenvolveu seu pensamento a partir da tradição reflexiva, da fenomenologia e da hermenêutica. A originalidade de seu pensamento revela-se por arquitetar uma fenomenologia da ação sem abrir mão do espírito da dialética. Sua atitude filosófica sempre evidenciando os laços que ele estabeleceu com a antropologia e com a ontologia. Daí as linhas gerais de uma filosofia que privilegia a ontologia da ação. Desse modo, como pensamento que privilegia a ontologia da ação pôde estabelecer a ponte entre sua teoria hermenêutica com a ética ressaltando a possibilidade de uma ética hermenêutica, pois nossas ações assim como os textos são abertas às interpretações.

Tendo alcançado da biografia de Ricoeur e de sua hermenêutica aquilo que julgamos importante para nossa investigação passamos a desenvolver o terceiro capítulo consagrado a resgatar seu pensamento antropológico ético que tem como ponto de partida a compreensão da identidade pessoal revelada em duas dimensões, uma social denominada *mesmidade* que contempla aspectos relacionados à genética, à espécie humana além do aspecto numérico relativo à permanência no tempo. E a dimensão moral ou *ipseidade* que implica a singularidade da pessoa, mas que é formada mediante intensa reflexão sobre si enquanto interage com outro.

Todavia, pudemos observar que é por meio da sabedoria trágica que Ricoeur chega à sabedoria prática, isto é, ao coração de sua *pequena ética* fundamentada na estrutura triádica estima de si (indivíduo), solicitude (outro), instituição justa. Sobre essas bases desenvolve sua ética de modo a alcançar uma ontologia da ação em que o outro é solicitado a desenvolver a reflexão sobre a ação no trajeto da *praxis*. Assim, a reflexão sobre si mesmo é desdobrada pela mutualidade. Contudo, o viver bem com e para o outro se completa com o desdobramento na vida das instituições de modo a agregar aos traços éticos estima de si e solicitude a exigência de igualdade e de equidade. Daí sua formulação sobre ética que consiste em “viver bem com e para o outro em instituições justas” (RICOEUR, 1991, p. 202).

A reflexão sobre o pensamento ético de Ricoeur também nos mostrou a importância do reconhecimento e da compreensão de *si* mesmo e do reconhecimento do sentido de ser e estar no mundo. Ao mesmo tempo, encorajou-nos a buscar princípios e rumos para se pensar de modo reflexivo a formação docente como premissa ética que promova, desenvolva e cultive a solidariedade na humanidade plural e universal presente em cada um de nós. Os três momentos da ética ricoeuriana nos possibilitaram encontrar bases para fundamentar a formação docente na e para a solidariedade de modo a concretizar nosso desejo de ser um educador solidário com o outro, com o estranho, com as gerações futuras e nosso esforço para existir como educador que não se renda a fazer da instituição educacional um simples meio de responder às necessidades puramente econômicas da sociedade capitalista.

Seu pensamento ético encorajou-nos a crer que é possível, através da dimensão ética da *ipseidade* com seu desdobramento entre a estima de *si* e o respeito de *si* reavaliar o momento moral pela reflexão ética de modo a querer agir com sabedoria prática quando a situação exigir uma resposta que não se esgota na objetividade da norma.

Avançamos nossa caminhada para a elaboração do quarto capítulo objetivando responder à pergunta/problema e aos objetivos que delimitamos para nossa caminhada. Para tanto, fizemos um levantamento de trechos das DCNFP, DCNFP e dos PCNs que abordam

sobre o tema da ética. Nesse ponto buscamos verificar como esses textos tratam esse aspecto na formação do professor. Mapeamos e agrupamos os elementos convergentes que configuraram numa indicação do universo de informações, frequência e relações que os textos trazem, posteriormente, reunidos em três temas analisados à luz do pensamento ético de Paul Ricoeur.

Assim, focamos nossa atenção nos importantes aspectos que acreditamos existir na sua reflexão. A saber: para a importância da compreensão do termo identidade existencial do homem que só se desenvolve e progride na relação com o outro. Portanto, entendemos que Ricoeur pensa numa ética que proporcione, ao mesmo tempo, liberdade e autonomia, respeito e reconhecimento mútuo como prerrogativa para se estabelecer a solidariedade entre indivíduo, espécie e sociedade, ou seja, entre o si, o outro e a instituição. A liberdade e a autonomia levam à conduta de exercer a convicção, isto é, a sabedoria prática como resultado de intensa e profunda reflexão. Ricoeur salienta também a urgência de assumir uma postura ética que estimule no homem a responsabilidade pelo futuro mais distante da humanidade e do planeta condenando a indiferença e a incompreensão com o outro e com o meio ambiente.

Em conclusão sobre esse capítulo podemos afirmar que a análise dos temas a partir do pensamento ético de Ricoeur resultou numa fecunda reflexão que poderá contribuir para aprofundar aspectos do pensamento de Paul Ricoeur como também para colaborar com os esforços no sentido de aperfeiçoar a formação dos professores ressaltando a relevância da ética nessa empreitada.

Porém, no desenvolvimento de nossa investigação, tomando o pensamento ético de Ricoeur como fundamento para responder à pergunta/problema que elaboramos, assim como para alcançar os objetivos que delimitamos esbarramos em algumas dificuldades. Em Ricoeur, pesou o fato de não ser um pensador voltado para questões educativas (pedagógicas), assim deparamos com a barreira de encontramos poucos comentadores dedicados a tomar seu pensamento como aporte teórico para refletir sobre problemas educacionais, especialmente sobre a formação do professor.

Contudo, seguimos nossa caminhada e, aos poucos fomos delimitando os contornos de um caminho que foi se mostrando bastante favorável à tarefa de buscar no pensamento desse autor princípios e rumos para uma formação docente ética.

Na medida em que começamos as primeiras picadas que abririam o caminho de nossa investigação, iniciamos com esperança de encontrar em Ricoeur respaldo teórico sobre ética que pudesse contribuir para a formação do professor. Como nosso autor desenvolve o pensamento seguindo uma estrutura em espiral, também deixamos em perspectiva as muitas

possibilidades que seu pensamento sobre ética tomado como referencial teórico possa nos aventar. Afinal, graças à escrita, o mundo do texto possibilita extravasar o mundo do leitor, possibilita a nos compreendermos diante da obra, pois o texto é a mediação pela qual nós nos compreendemos a nós mesmos.

Deixamos o caminho de nossa reflexão em aberto, pois é possível e é preciso recomençar a viagem sempre, ainda que seja necessário abrir novo caminho caminhado para investigar, por exemplo, como as instituições formadoras trabalham a formação ética com os futuros professores? Ainda, será que existe alguma diferença sobre a formação ética oferecida pelas instituições confessionais e as demais instituições? São essas as primeiras perguntas que surgem após o término desta investigação.

Finalizando, acreditamos que se pudéssemos resumir todo nosso trabalho diríamos que compreender e conscientizar-se da responsabilidade e da seriedade do papel do professor no genuíno trabalho de vivenciar e promover interações apresenta-se como uma tarefa inadiável. Ricoeur apela à tragédia para explicar a sabedoria prática. Nós também podemos recorrer aos trágicos problemas que envolvem a educação para, mais que sensibilizar a todos sobre a importância da formação ética do professor, tomar o pensamento de Ricoeur porque nos desinstala e nos tira da zona de conforto que nos leva a crer que basta o domínio cognitivo e o domínio de técnicas pedagógicas para se assumir a função docente. Para tanto, mais uma vez retomamos a linguagem metafórica para melhor explicitar nossa convicção sobre a importância da ética com um poema de William Butler Yeats, poeta, dramaturgo e místico irlandês escreveu para o seu amor e que foi citado por Ken Robinson (2014):

Tivesse eu os tecidos bordados dos céus,
Lavrado com o ouro e a prata da luz,
Os tecidos azuis e turvos e de breu da noite e da luz e da meia luz,
Estenderia esses tecidos aos seus pés;
Mas eu, que sou pobre, apenas tenho sonhos;
São meus sonhos que estendo a seus pés;
Seja suave ao pisá-los, pois caminha sobre meus sonhos.

Finalizo este trabalho com a leitura que Ken Robinson, em palestra sobre educação, faz desse poema: “Todos os dias, em todos os lugares, as nossas crianças estendem os seus sonhos aos nossos pés. Sejam suaves ao pisá-los”⁴⁰.

⁴⁰ Essa inserção deve-se ao Prof. Dr. Mauro Carlos Romanato em sua apreciação quando do exame de qualificação encerrou sua avaliação afirmando que nosso trabalho o remeteu a pensar no poema e na leitura que ele inspirou com as seguintes palavras: “O que me interessou foi a fala do Ken Robinson a partir do poema, pois concordo plenamente com ele. As nossas crianças têm sonhos o tempo todo e nos falam deles com toda a sinceridade. Qual não deve ser o nosso compromisso ético para acatá-los, valorizá-los, discuti-los e fazer com que eles continuem vivos para elas. Olha só a responsabilidade de nós professores. Só uma competente formação ética poderá dar conta dessa responsabilidade.”

REFERÊNCIAS

ABEL, O.; PORÉE, J. *Vocabulário de Paul Ricoeur*. Coimbra: Minerva Coimbra, 2010.

ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 67-79.

AMORIN NETO, R. C. Sobre a formação de Professores e o Desafio da Ética e da Moral. *Contrapontos*, Itajaí, SC, v.8, n.3, p.475-488, set./dez. 2008.

ARISTOTELES. *Ética A Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2010.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2009.

ASSMANN, H. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BINGEMER, M. C. L. *Paul Ricoeur*. 2005. Disponível em: <www.voltairenet.org/article125537.html>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais, Ética/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2013.

BRZEZINSKI, I. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, set./dez. 2008.

_____. *A Formação do Professor Para o Início da Escolarização*. Goiânia: Editora UCG, 1987.

CAETANO, A. P.; AFONSO, M. R. A Justiça e os Dilemas na Formação ética de Professores. *Educação*, Porto Alegre, v.32, n.3, p.252-259, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/rosaafonso/rosa_afonso_justica_dilema_form_professores.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

CAETANO, A. P.; SILVA, M. L. Ética Profissional e Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n.8, p.49-60, jan./abr. 2009.

CANDIOTTO, C. Ética: definições, modelos e perspectivas. In: _____. (Org.). *Ética: abordagens e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 9-24.

CESAR, C. M. *A noção de Cuidado em Paul Ricoeur*. 2008. Disponível em: <www.porto.ucp.pt/lusobrasileiro/actas/Constant%C3A7a%20Marcondes.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. (Org.). *A Hermenêutica Francesa: Paul Ricoeur*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. Ética e Hermenêutica: a crítica do cogito. In: _____. (Org.). *Paul Ricoeur: Ensaios*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 53-66.

CHAUÍ, M. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em Ruínas: na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-222.

CHRISPINO, A. Gestão de Conflito escolar: da classificação aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

COELHO, I. M. A Universidade e a Formação de Professores. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formar Para o Mercado Ou Para a Autonomia?: o papel da Universidade*. Campinas: Papirus, 2006. p. 27-42.

CORÁ, E. J. O encontro entre teleologia e deontologia: uma análise a partir da interpretação contemporânea de Paul Ricoeur. *Revista ethic@*, Florianópolis, v.9, n.1, p.43-45, jun. 2010.

COSTA, C. P. *O Conceito de mal em Paul Ricoeur*. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

COSTA, Miguel S. *Sobre a Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur*. Porto: Edições Contraponto. 1995.

CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares Para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.99, p.60-72, nov. 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/250.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

DESROCHES, D. A via longa da compreensão em Paul Ricoeur. In: CÉSAR, M. C. (Org.). *A Hermenêutica Francesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p.9-41.

FERNANDES, C. M. B. Formação de Professores, Ética, Solidariedade e Cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.). *Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 58 -77.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

GAGNEBIN, J. M. Uma Filosofia do Cogito Ferido. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.11, n.30, p.261-272, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov 2014.

GARRIDO, S. V. A hermenêutica do si e sua dimensão ética. In: CÉSAR, M. C. (Org.). *A Hermenêutica Francesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p.129-135.

_____. *A questão da educação e da identidade segundo Paul Ricoeur*. 1994. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1994.

GATTI, B. *Formação plena para os professores: Difusão de ideias*. 2006. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, p. 1-6, dez. 2006. Entrevista concedida à Folha Dirigida, em outubro de 2004, a Ana Paula Novaes. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_formacao_plena.pdf>. Acesso em: 10 dez 2011.

GEFFRÉ, C. *Como Fazer Teologia Hoje: hermenêutica teológica*. São Paulo: Paulinas, 1989.

GOERGEN, P. Educação para a Responsabilidade Social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.). *Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-129.

_____. Ética e Educação: o que pode a escola?. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Org.). *Educação e Ética: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 59-96.

_____. Pós-modernidade, Ética e Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n.76, oct. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2015

GROSS, E. Hermenêutica e Religião a partir de Paul Ricoeur. *Numen: Revista de estudos e pesquisas da religião*, Juiz de Fora, v.2, n.1, p.33-49, 1999. Disponível em: <<http://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/view/884/768>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

GUSDORF, G. *Professores, Para Que?*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUZZO, V. As Dimensões Ética e Política na Formação Docente. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.). *Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-57.

HAKER, H. Narrativa e identidade moral na obra de Paul Ricoeur. *Revista Concilium*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 66-77.

HASHIMOTO, C. I. Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Editora Loyola, 2012. p. 101-108.

HENRIQUES, F. *O mal como escândalo*: Paul Ricoeur e a dimensão trágica da existência. 2005a. Disponível em: <<http://home.uevora.pt/~fhenriques/textos-filocont/omalcomoescandalo.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. *A Alteridade como mediação irrecusável*: uma leitura de Paul Ricoeur. 2005b. Disponível em: <<http://www.uesb.br/labtece/artigos/06/ALTERIDADE%20EM%20PAUL%20RICOEUR.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. Paul Ricoeur leitor e herdeiro de Kant. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, v.62, n.2, 2005c. Disponível em: <<http://home.uevora.pt/~fhenriques/textos-filocont/ricoeurherdeirode%20kant.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

IMBERNON, F. *Formação Docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2002.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JAPIASSU, H. Apresentação. In: Paul RICOEUR. *Hermenêutica e Ideologias*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p.7-30.

JARDIM, M. A. A Importância da Ética na Educação: a mais valia ricoeuriana. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24041/13916>>. Acesso em: 7 dez. 2014.

_____. *Da Hermenêutica à Ética em Paul Ricoeur*: contributos para um desenvolvimento educativo e moral através da literatura. 2002. 278 f. Tese (Ciências da Educação) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2002.

_____. *Uma leitura pedagógica de Paul Ricoeur e Sophia de Mello Breyner*. Porto: Universidade do Porto, 1998. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6224.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2011.

JONAS, H. *O Princípio Responsabilidade*: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

KAELIN, E. F. A estética de Paul Ricoeur: sobre como entender uma metáfora. In: HAHN, E. L. *A Filosofia de Paul Ricoeur*. Lisboa: Piaget, [1999]. p. 187-190.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.

KLEIN, T. A idéia de uma ética hermenêutica. In: HAHN, E. L. *A Filosofia de Paul Ricoeur*. Lisboa: Piaget, [1999]. p. 191-214.

KÖRTNER, U. H. J. *Introdução à Hermenêutica Teológica*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2009.

LA TAILLE, Y. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONHARDT, R. R. As reflexões éticas de Paul Ricoeur. *ANALECTA*, Guarapuava, PR, v.7, n.2, p.61-76, jul./dez. 2006.

LOMBARDI, J. C. Ética, Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais: algumas reflexões Histórico-Filosófica. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Org.). *Educação e Ética: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-58.

MAGALHÃES, T. C. de. A reflexão de Ricoeur sobre o justo. *Síntese*, Belo Horizonte, v.29, n.93, p.103-115, 2002.

MANTOVAN, M. T. E. *O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências*. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/o-direito-a-diferenca-nas-escolas-2013-questoes-sobre-a-inclusao-escolar-de-pessoas-com-e-sem-deficiencias/>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

MORAES, G. L. Paul Ricoeur: uma hermenêutica enriquecida. *Último Andar*, São Paulo, n.13, p.95-110, dez. 2005.

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Tradução: Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

NALLI, M. Paul Ricoeur leitor de Husserl. *Revista Trans/Form/Ação*, São Paulo, v.29, n.2, p.155 -160, 2006.

NÓVOA, A. Apresentação. In: _____. (Org.). *Os Professores e Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 10 -12

PALMERIO, E. R. G. *Compromisso com a justiça: fundamentos da “pequena ética” de Paul Ricoeur nas instituições*. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

PORÉE, J. *Paul Ricoeur: le philosophe et la cité*. 2008. Disponível em: Paul Ricœur: le philosophe et la cite. Disponível em: <http://www.ressources-consultants.fr/actes_colloque/doc/Jerome_Poree.pdf>. Acesso em: 10 set. 2009.

PERRENOUD, P. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, S. R. V. *Por uma pequena ética: sentido e possibilidades da contribuição do projeto filosófico de Paul Ricoeur à Filosofia Prática*. 2008. 346 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RAWLS, J. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, L. F. *Ética, Educação e Justiça no Pensamento de Paul Ricoeur*. 2011. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

RICOEUR, P. *Finitud y Culpabilidad: El Hombre Labil y la Simbólica del Mal*. Madrid: Editorial Trotta, 2011.

_____. *Amor e Justiça*. Lisboa: Edições 70, 2010.

_____. *Hermenêutica e Ideologias*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. *A Metáfora Viva*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. *Tempo e Narrativa III*. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Da Metafísica à Moral*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995a.

_____. *Leituras 1: em torno ao político*. São Paulo: Edições Loyola, 1995b.

_____. *A Crítica e a Convicção*. Lisboa: Edições 70, 1995c.

_____. *O Justo ou a Essência da Justiça*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995d.

_____. *O si mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991.

_____. *Soi – Même Comme Un Autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

_____. *O Mal. Um desafio à Filosofia e à Teologia*. Campinas: Papirus, 1988a.

_____. *O Conflito das Interpretações: ensaios de Hermenêutica*. Porto: Rés Editora, 1988b.

_____. *Do Texto à Ação*. Tradução: Alcino Cartaxo e M. J. Sarabando. Porto: Rés Editora, 1986.

_____. *Da Interpretação: ensaios sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

_____. *História e Verdade*. São Paulo: Companhia Editora Forense, 1968.

RIOS, T. A. *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. A Presença da Filosofia e da Ética no Contexto Profissional. *Organicom*, São Paulo, v.5, n.8, jan./jul. 2008. Disponível em: <<http://revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article/view/145/245>>. Acesso em: 7 nov. 2014.

_____. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

ROBINSON, K. *Façamos a revolução da aprendizagem*. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution/transcript?language=pt>. Acesso em: 20 nov. 2014.

ROCHA, A. E. Hermenêutica e Estruturalismo. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, v.56, p.87-123, jan./fev. 1990. Tomo LVI. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8718/1/Herm.Estr.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2010.

ROSSATTO, N. D. *Viver bem: ética e justiça*. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/leaf/formularios/7606ecc02fcddea8a1ca9eb58f7cb8e7.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2010.

SANFELICE, J. L. Educação, Trabalho e Ética. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Org.). *Educação e Ética: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 123-135.

SANGALLI, I. J. Considerações sobre a ética na Educação. In: KUIAVA, E. A.; PAVIAN, J. (Org.). *Educação, ética e epistemologia*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. p. 191-203.

SANTOS, M. *Por Uma Outra Globalização: do pensamento à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SCHEIBE, L. Formação de Profissionais da Educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. A. L. (Org.). *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-64.

SEIÇA, A. O bem do aluno e a justiça como dimensões éticas da docência: concepções de professores. *Revista Educação*, Lisboa, v.XVIII, n.2, p.5-29, 2011. Disponível em: <http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo1.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2015.

SEVERINO, A. J. Formação e Atuação dos Professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.). *Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-149.

_____. Educação e Ética no Processo de Construção de Cidadania. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Org.). *Educação e Ética: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 137-154.

SILVA, L. R. C. *A Dimensão Ética Do Ensino Na Docência Universitária: Concepções e manifestações na formação inicial de professores*. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SMARJASSI, C. M. *O Próximo e o Mal: um estudo da parábola do Bom Samaritano La leitura hermenêutica e filosófica de Paul Ricoeur*. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SPERBER, S. F. O diálogo entre mesmidade (identidade genética) e a ipseidade, responsável pela ética- ou, de uma alteridade constitutiva da responsabilidade na relação Eu-Tu. *Revista Eletrônica Correlatio*, São Bernardo do Campo, n. 15, jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/967/1011>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

STEINER, G. *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. O Trabalho Docente, a Pedagogia e o Ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v.10, n.16, p.15-47, jan./jun. 2001.

TAVARES, M. Um projeto de Esperança Intempestiva e de uma Pedagogia da Não-Violência. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n.6, p.155-175, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a11>>. Acesso em: 20 mai. 2011.

_____. O fenômeno educativo entre a ideologia e a utopia: o pensamento de Paul Ricoeur: fundamentos para uma educação emancipatória. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/349/34900102.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

TEDESCO, J. C. O Compromisso Docente com a Justiça Social e o Conhecimento. In: SOUZA, C. P. et al. (Org.). *Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente*. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 15-32. (Coleção Formação de Professores, 7).

_____. *Educar na Sociedade do Conhecimento*. Araraquara: JM Editora, 2006.

VALLE, L. Ainda Sobre a Formação do Cidadão: é possível ensinar Ética?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.XXII, n.76, p.175-196, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300010>. Acesso em: 1 fev. 2014.

VÁSQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VEIGA, I. P.; ARAÚJO, J. C. Ética e Profissionalização Docente. *Revista de Educação*, Campinas, n.22, p.41-55, jun. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/192>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

WALLACE, I. M. From Phenomenology to Scripture?: Paul Ricoeur's Hermeneutical Philosophy of Religion. *Modern Theology, Allegany*, v.16, n.3, July 2000.