

# PRINCÍPIOS ÉTICOS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

## ETHICAL PRINCIPLES IN THE EDUCATOR'S FORMATION

Claudiney José de Souza\*

### RESUMO:

Meu objetivo, neste artigo, é fazer uma análise do conceito de virtude na obra *Ética à Nicômaco* e em seguida confrontá-la com algumas reflexões contemporâneas, na tentativa de mostrar em que sentido a virtude aristotélica se constitui em princípio ético imprescindível na formação do educador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Virtude, Excelência, Felicidade, Hábito.

### ABSTRACT:

My objective, in this article, is to do an analysis of the virtue concept in Aristotle and soon after to confront it with some contemporary reflections, in the attempt of showing in that felt the Aristotelian virtue it is constituted in indispensable ethical beginning in the educator's formation.

**KEY-WORDS:** Virtue, Excellence, Happiness, Habit.

## 1. INTRODUÇÃO

Grande parte dos problemas relativos à formação de educadores está relacionada com questões de comportamento, ou seja, com questões de conduta ética. Desta forma, os desafios na tarefa da formação de autênticos educadores somente serão superados após a realização de um trabalho sério e duradouro em áreas do conhecimento que há muito tempo estão relegadas a um segundo plano ou mesmo esquecidas. Refiro-me a questões relativas a valores ou princípios éticos que forneçam uma fundamentação para nossas atitudes e comportamentos no mundo. Discussão que não é bem-vinda nos debates atuais, por envolver questões que parecem não repercutir efetivamente em nossas práticas educativas ou por ser considerada desinteressante e “descolada” de nossa realidade. No mundo industrializado, tecnicista e globalizado, a reflexão ética quase não tem espaço.

Enfim, a filosofia, de uma forma geral, não é bem-vinda, pois não consta da lista de conhecimentos que “dão resultado”, pelo menos segundo a concepção utilitarista que esposamos. No entanto, se a presença da filosofia – e de outros conhecimentos que lidam com fundamentos educacionais – não “dá resultado”, sua ausência, por outro lado, repercute em questões muito concretas. A título de exemplo basta lembrar que vivenciamos diversas vezes, em nossa história, problemas resultantes da falta de ética na política educacional brasileira tais como: desvio de recursos; manutenção da desigualdade social; preconceitos de todas as formas; descaso dos governantes; descaso para com a história, a cultura e a memória nacionais; interesses puramente econômico; deficiências na formação dos educadores, dentre outros. E isto mostra que fundamentos filosóficos, principalmente éticos, nada têm a ver com discussões puramente abstratas.

\*Doutor em Filosofia na Unicamp, Professor de filosofia na UEL e-mail: claudiney@uel.br

Neste sentido, meu objetivo é apresentar brevemente como na obra *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, o conceito de virtude pode ser compreendido enquanto um princípio ético fundamental na formação do educador. A compreensão desta proposta depende, por sua vez, da compreensão de uma série de questões que perpassam parte da obra deste filósofo, principalmente os livros I e II, onde são estruturados os conceitos básicos, aos quais faço menção e que procuro elucidar de maneira a nos fazer compreender em que medida a ética aristotélica pode se apresentar enquanto um fundamento para uma autêntica formação de educadores.

## 2. A VIRTUDE NA ÉTICA À NICÔMACO DE ARISTÓTELES

Aristóteles inicia EN I afirmando que toda atividade tem em mira um bem qualquer, ou seja, todas as coisas tendem para um fim determinado. Há desta maneira, uma diversidade de fins. Dentre eles parece haver um que é desejado por si mesmo e ao qual todos os outros bens estão subordinados. A este fim ele chama sumo bem, eudaimonia<sup>1</sup>, ou mais precisamente, felicidade.

Mas, dizer que este fim é a felicidade não é o suficiente. É preciso interrogar que tipo de vida está subjacente à felicidade<sup>2</sup>. Alguns pensam ser a vida dos prazeres<sup>3</sup>, outros identificam-na com a honra. Há ainda os que afirmam ser a felicidade a virtude ou a vida de riquezas. Aristóteles contesta todas estas sugestões, afirmando que “este fim (ou sumo bem) deve antes, ser algo de absoluto e incondicional, deve ser [...] desejável em si mesmo e nunca no interesse de outra coisa [...] e deve ser auto-suficiente<sup>4</sup>, [...] aquilo que, em si mesmo, torna a vida desejável e carente de nada” (EN I 7 1097a 30 – 1097b 10). Desta forma, para responder adequadamente a questão, ele propõe que determinemos primeiro qual seja a função própria do homem<sup>5</sup> já que “em geral, para todas as coisas que tem uma função ou atividade, considera-se que o bem e o “bem feito residem na função,” (EN I 7 1097b 25)<sup>6</sup>.

1 Segundo Ross, esta expressão significa “velado por um bom gênio”, mas em grego comum significa sorte, prosperidade. A tradução por felicidade é imprópria em ética. Para Aristóteles *eudaimonia* é antes, uma espécie de atividade. Seria prudente traduzi-la por bem-estar (Cf. ROSS 1987, p. 196). Já Macintyre acredita que *eudaimonia* é mal traduzida por felicidade porque ela inclui tanto a noção de comportar-se bem como a de viver bem. “O uso aristotélico desta palavra reflete o firme sentimento grego de que a virtude e a felicidade, no sentido de prosperidade, não podem divorciar-se por inteiro” (Cf. MACINTYRE, 1970, p. 166). Moraes Neto, por sua vez, afirma que a “felicidade não é um bem que possuímos assim como possuíramos uma coisa (*ktēma*), ou seja: não é um simples estado habitual (*exis*). Na verdade, a simples posse de um bem ou a simples disposição de hábitos são compatíveis com a inatividade ou até mesmo com o sono. Mas é unicamente no exercício da sua função, no uso (*kinesis*) em que se produz algo é que se atinge a felicidade” (MORAES NETO, 1999, p. 9).

2 Tugendhat afirma que a questão de Aristóteles é, na verdade, em que consiste a felicidade, mas tal questão não é tão inocente como soa de início, pois a intenção é mostrar que a felicidade consiste no compreender-se moralmente, e assim, naturalmente, algo deve ser dito sobre em que consiste a moral (Cf. TUGENDHAT, 1996, p. 258).

3 Segundo Furtado, o prazer não é contrário à busca da perfeição das atividades em relação à sua finalidade. Ele possibilita tornar a práxis e a felicidade independente do conhecimento racional. Ele conduz o agente na busca da perfeição, na medida em que desta perfeição decorre a satisfação (Cf. FURTADO, 1998, p. 114-115). Para Tugendhat o prazer não é algo que possamos aspirar por ele mesmo. O que aspiramos são as respectivas atividades. O gozo é algo acrescentado à ação. A atividade virtuosa é uma atividade prazerosa. O problema é saber se a atividade não-virtuosa é menos prazerosa (Cf. TUGENDHAT, 1996, p. 279-280).

4 Dutra afirma que o significado analítico de bem (1 – o bem é o desejo; 2 – o bem é um fim.) é incompleto porque nem todo objeto de desejo, ou, nem todo fim é bom; falta-lhe um terceiro elemento: 3 - o bem é um fim que desejamos por ele mesmo (Cf. DUTRA, 1998 p. 116-120).

5 Quanto à questão da função própria, acreditamos ser indispensável a leitura do artigo de Hobbus Qual racionalidade?, onde ele alega que o argumento do *ergon* pressupõe tanto uma racionalidade teórica quanto uma racionalidade prática. Segundo ele, o argumento do *ergon* não suporta uma tese restritiva, mas sugere em seu âmbito as duas racionalidades em questão (Cf. HOBUSS, 1998. p. 55-70).

6 Essa questão será bem compreendida se considerarmos a relação que mantêm com o conceito de *techne*. Segundo Heidegger, *techne* para os gregos não significa trabalho artesanal ou artístico como geralmente se supunha. *Techne* não é um modo de execução prática. “A palavra *techne* designa muito mais um modo de saber. Saber significa ter visto, no sentido amplo de ver, ou seja, reconhecer o que está presente diante de nós, enquanto tal. A essência do saber, para o pensamento grego, repousa em aletheia, ou seja, na desocultação do ente. (...) A *techne* como compreensão grega do saber é uma produção (...) do ente, na medida em que, retira e produz expressamente o presente, enquanto tal, (fora) da sua reserva para a eclosão (não desocultamento) de sua aparência. Jamais *techne* pode significar a atividade de uma fabricação” (HEIDEGGER, 1992, p. 15).

Então também o homem teria uma função que desempenha através de uma atividade específica e a desempenha bem realizando-a adequadamente. Função esta que não pode estar restrita a uma vida vegetativa ou nutritiva apenas. Para Aristóteles apenas a parte racional da alma seria especificamente humana (Cf. EN I 13). Segundo ele, a função própria do homem é, portanto, uma atividade da alma que implica um princípio racional. Enfim, é a realização excelente da atividade que o caracteriza, ou seja, a atividade da razão. Se, para Aristóteles, uma ação é bem realizada quando está de acordo com a excelência que lhe é própria, “o bem do homem nos aparece como uma atividade da alma em consonância com a virtude” (EN I 1098a 15). A virtude consiste, portanto, na perfeição da função própria do homem, pois está relacionada com o funcionamento apropriado de cada coisa. O homem é feliz quando exerce bem sua atividade. Da perfeição do ato decorre a satisfação de prazer (Cf. FURTADO, 1998, p. 115-116)<sup>7</sup>. Da mesma forma que nas artes do músico, do arquiteto e das demais atividades, o bem feito se traduz no exercício excelente destas próprias artes, o mesmo ocorre na prática de comportamentos éticos. Só nos tornaremos justos pela prática de atos justos<sup>8</sup>. Então, quando Aristóteles define virtude<sup>9</sup> ele a conecta desde o princípio com a ação. A virtude é uma disposição que se realiza por meio e na ação.

Até aqui o raciocínio de Aristóteles é válido tanto para a virtude quanto para o vício, a diferença se estabelece com a apresentação do conceito de meio-termo<sup>10</sup> para estabelecer a espécie de disposição que é a virtude (Cf. EN II 4). Assim como existe um meio-termo com relação às artes e aos objetos, existe excesso, carência e um meio-termo relativamente a nós.

7 Sendo assim, a aquisição da virtude está relacionada com o exercício dessa mesma atividade, ou seja, com o exercício dos próprios atos virtuosos. Adquirimos as virtudes por meio de uma espécie de exercício. Possuímos uma capacidade para sermos virtuosos, mas esta capacidade precisa ser desenvolvida pela prática. Assim como aprendemos a tocar um instrumento, tocando, nos tornamos virtuosos pela prática de atos virtuosos. A virtude é adquirida pelo exercício, por isso é pelas mesmas causas que se pode gerá-la e destruí-la. É pelos atos excelentes ou não que praticamos em nossas ações que nos tornamos justos ou injustos. Tudo depende, portanto, de nos habituarmos a agir desta ou daquela maneira. A perfeição pressupõe, portanto, o princípio do hábito. Segundo Aristóteles, as virtudes não surgem em nós por natureza. Só podemos nos tornar perfeitos pela prática constante de atos virtuosos, e isso requer necessariamente o hábito. Nenhum homem é naturalmente virtuoso. Ele será virtuoso apenas na medida em se habitue no exercício de ações virtuosas.

8 Tugendhat acredita que não há um emprego gramaticalmente absoluto de bom, pois, ele remete a um emprego *atributivo preeminente* em que dizemos que alguém é bom não como violinista ou cozinheiro, mas como homem ou membro de uma comunidade. Bom, neste sentido, não está relacionado às ações, mas a pessoas. Já Aristóteles, acreditando que *bom* no sentido moral deve ser entendido dessa maneira, permite-nos um esclarecimento efetivo da valoração gramaticalmente absoluta. “Uma ação é boa, como o entende Aristóteles, quando é a ação de um homem bom” (TUGENDHAT, 1996, p. 59).

9 Guaríglia compreende a virtude em Aristóteles da seguinte maneira: “A virtude é a capacidade de domínio, emanada da parte racional, mas desenvolvida por meio do exercício até atingir sua posse plena, que nos permite refrear nossos desejos e temores, nossas emoções e sensações internas, a fim de adequar nossa conduta ao cânon de comportamentos impostos e transmitidos pela tradição” (GRARÍGLIA 1998, p. 16-17). A afirmação de Guaríglia aqui é contestável, já que o que ele denomina *capacidade de domínio* cabe, antes, ao homem continente e não ao virtuoso no sentido em que estamos considerando. O homem virtuoso parece gozar de uma permanência nas atividades virtuosas o que não acontece no caso do continente, que busca constantemente adequar-se a um suposto padrão moral. O homem virtuoso possui um caráter adquirido pelo hábito que lhe faz agir sempre visando os devidos meios que lhe conduzam com segurança ao fim que ele se propõe.

10 A noção de meio-termo pode, muitas vezes, não ser compreendida se não se levar em conta as circunstâncias nas quais a ação está inserida, por isso é conveniente introduzi-la sempre com um exemplo. A virtude da valentia, por exemplo, é o meio-termo entre a temeridade e a covardia. Dessa forma, o meio-termo é uma regra, um princípio de eleição entre os extremos da emoção e da ação. O problema é que há coisas das quais não se pode falar em extremos, como é o caso do assassinio, do furto, do adultério, que de qualquer forma que forem praticados se constituirão em extremos que devem ser evitados. Macintyre diz que Aristóteles não crê que há uma única opção correta com independência das circunstâncias. A ação virtuosa é determinada com alusão ao juízo do homem prudente, daquele que tem sabedoria prática (Cf. MACINTYRE, 1970, p. 72-73). Para Ross, há muito mais de teoria por detrás de sua definição de virtude. Os impulsos naturais não são bons ou maus em si mesmos. Para cada um existe um grau e objetos convenientes. A doutrina do meio-termo não é o modo correto de expressar este ponto de vista porque: 1) Aristóteles não consegue aplicar uma noção quantitativa a elementos como tempo, objeto e modo; 2) nem sempre a ação conveniente é o meio-termo; 3) o essencial é que os sentimentos estejam submetidos à regra correta e não se possuem tal ou tal intensidade; 4) conhecemos primeiro os extremos e deles inferimos o justo meio (Cf. ROSS, 1987, p. 201-202).

“Ora, a virtude diz respeito a paixões e ações, em que o excesso é uma forma de erro, assim como a carência, ao passo que o meio-termo é uma forma de acerto digna de louvor” (EN II 6 1106b 25). A virtude é uma espécie de mediania enquanto excesso e falta são características do vício. Somente o homem de sabedoria prática<sup>11</sup>, ou seja, o homem prudente, é capaz de deliberar sobre o meio-termo em suas ações, optando, dessa forma pela prática da ação virtuosa. Nesse sentido a virtude depende, em grande medida, da prudência.

Agora, de posse de todos estes elementos, é possível dar uma definição precisa de que espécie de disposição é a virtude.

A virtude é, pois, uma disposição de caráter, relacionada com a escolha e consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. É um meio-termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta; pois que, os vícios ou vão muito longe ou ficam aquém do que é conveniente no tocante às ações e paixões, a virtude encontra e escolhe o meio-termo. E assim, no que toca à sua substância e à definição que lhe estabelece a essência, a virtude é uma mediania; com referência ao sumo bem e ao mais justo, é, porém, um extremo (EN II 6 1107a 35).

### 3. ALGUMAS REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

Após toda esta discussão, na tentativa de esclarecer o conceito de virtude na *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, pretendo a partir daqui, confrontá-la com algumas discussões contemporâneas relativas à formação de educadores. Para tanto, privilegio algumas reflexões de Paulo Freire e Rubem Alves na tentativa de mostrar a pertinência da virtude como fundamento para uma prática educativa autêntica na sociedade contemporânea.

Tomemos como ponto de partida uma afirmação de Freire que está em estrita correspondência com este tema. Segundo ele, “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1986, p. 27). Desta forma, para o autor, toda reflexão sobre a educação e sobre o papel do educador acaba se constituindo, em última instância, em um estudo filosófico-antropológico. Inclusive, veremos que sua alternativa aos problemas que ressaltou acima se reduzem à mesma preocupação de Aristóteles. Segundo Freire, para falarmos de educação é preciso que “começemos por pensar sobre nós mesmos e trat[ar] de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação” (FREIRE, 1986, p. 27). Veja que, curiosamente, sua concepção se traduz, na verdade, na discussão aristotélica relativa a virtude. Lembre-se de que, segundo Aristóteles, a atividade própria do homem é a atividade da razão em consonância com a melhor e mais completa virtude, o que implica numa busca constante de auto-aperfeiçoamento, de excelência nas ações. Enfim, a vida humana é perfectível e isso não significa outra coisa senão que o homem não é um ser perfeito, acabado, mas que sua função é buscar, em suas ações, a excelência e a perfeição mediante atos virtuosos. O homem é, portanto, um ser *inacabado*. Segundo Freire deve haver um núcleo a partir do qual o homem deve ser analisado. Neste sentido ele afirma:

<sup>11</sup> Para Lima Vaz a sabedoria prática é a virtude da razão reta, é ela quem estabelece o meio-termo para as virtudes éticas. A sabedoria prática assinala a presença do logos ordenador das ações singulares. Segundo ele, com isso Aristóteles apresenta a dialética entre o implícito vivido do ethos e o explícito pensado da ética (Cf. VAZ, 1988, p. 106-107). Perine afirma que a sabedoria prática é um estado habitual cognitivo que pressupõe tanto um estado desiderativo quanto um estado cognitivo que é a experiência. O bom deliberador visa atingir o melhor fim porque tem como objeto não só os universais, mas também os singulares. Por isso, algumas pessoas dotadas de experiência, mesmo não possuindo a ciência dos universais, estão mais preparadas para agir do que outras que possuem tal ciência (Cf. PERINE, 1993, p. 38-39).

Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado (FREIRE, 1986, p. 27 – itálicos do autor)

Enfim, o homem é um ser que busca ser mais e melhor através da reflexão sobre si mesmo e sua circunstância. Busca constantemente a excelência e a perfeição em seus atos. Se for isto que, em última instância, distingue o homem de um cão ou de uma árvore, então a discussão de Freire, mais uma vez, resgata Aristóteles, para o qual, o homem não se caracteriza pela alma vegetativa nem pela alma sensitiva (próprias de outras espécies e não exclusivamente do homem), mas sim pela alma racional. É a partir desta última que ele tem consciência de seu “inacabamento” e busca, através de atos virtuosos, a realização excelente enquanto humano. Para Freire, aí está a raiz da educação. “A educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto o leva à sua perfeição” (FREIRE, 1986, p. 27-28).

Enquanto tem consciência de seu “inacabamento”, o homem não é e não pode ser um mero objeto na educação; pelo contrário ele é o próprio sujeito da educação, o que implica em *liberdade*. Outra consequência do “inacabamento” do homem está no fato de ele nunca saber de maneira absoluta; disso decorre o princípio da *humildade*. Somente o educador humilde sabe que “todo saber traz consigo sua própria superação” (FREIRE, 1986, p. 29). Para este autor, portanto, o educador deve colocar-se na posição de quem comunica um saber sempre relativo. A humildade é uma atitude de amor, por isso ele conclui: “quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar” (Idem). A prática educativa resume-se no amor.

Esta última citação de Freire remete-nos à discussão de outro ilustre pensador profundamente preocupado com a formação ética dos educadores: Rubem Alves que, dentro da mesma ótica das discussões anteriores, mostra sua preocupação com a educação de qualidade, colocada em risco pela ausência do educador autêntico na sociedade contemporânea. Para ilustrar sua concepção, em seu livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, Alves relata saudosamente uma série de atividades tais como a do caixeiro-viajante, do tropeiro, do boticário, da parteira e curiosamente a do educador, que não encontram mais espaço na nossa sociedade industrializada, globalizada, tecnicizada e informatizada.

E aí comecei a pensar sobre o destino [destas] profissões que foram sumindo devagarzinho. Nada parecido com aqueles que morrem de enfarte, assustando todo mundo. Aconteceu com elas o que acontece com aqueles velhinhos de quem a morte se esqueceu, e que vão aparecendo cada vez menos na rua, e vão encolhendo, mirrando, sumindo, lembrados de quando em vez pelos poucos amigos que lhes restam, até que todos morrem e o velhinho fica, esquecido de todos (ALVES, 1993, p. 10).

Com estas afirmações quase poéticas, Alves faz alusão ao trabalho do educador, que por não encontrar espaço na sociedade contemporânea acaba desaparecendo devagarzinho, sendo esquecido cada vez mais até que um dia desapareça definitivamente. Seu desaparecimento quase não é notado, no entanto, sua ausência causa-nos preocupação, pois são substituídos pelos professores. Mas o que há de preocupante nisto? Alves então responde dizendo que “professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (ALVES, 1993, p. 11).

A atividade do autêntico educador, segundo ele, não seria algo secundário, descolado de sua ação. Sua vivência e sua prática enquanto educador se constitui numa só coisa. Nisso consiste a excelência, a prática virtuosa, nos termos Aristotélicos. É por isso que somente o homem virtuoso poderia, legitimamente, almejar a prática educativa. Se nossas práticas educativas não se refletem em atos virtuosos, podemos ser, no máximo, excelentes profissionais, mas nunca verdadeiros educadores. O que no permite, portanto, estabelecer esta diferença entre professores e educadores é o fato de estes últimos possuírem um propósito acima de tudo: a humanização dos seres inacabados, como afirma Freire, com os quais ele estabelece uma relação de amor. Sendo diferente, o educador habita também um mundo diferente do professor. Sua própria linguagem e atitudes parecem estranhas ao profissional.

Professores são habitantes de um mundo diferente, onde o “educador” pouco importa, pois o que interessa é um “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo, professores são entidades “descartáveis”, da mesma forma como há canetas descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis (ALVES, 1993, p. 13-14 – itálicos do autor).

O professor ou o profissional de educação é apenas mais uma função dentre tantas outras que é definida por sua produção. O professor é definido pelos seus títulos, pelos artigos ou livros publicados, pelas palestras ministradas e outras atividades que lhe enchem o currículo e os olhos. Ele é apenas mais um dado estatístico. Não lhe interessa a relação com seus alunos. Enfim, “de *educadores* para *professores* realizamos o salto de *pessoa* para *funções* (Alves, 1993, p. 14)”.

62

## CONCLUSÃO

Enfim, toda discussão que fizemos até aqui visa mostrar que essa deficiência na prática educativa é fruto da referida história de descaso para com a formação de autênticos educadores. Deficiência que, evidentemente, não poderá ser resolvida em curto prazo. Falta-lhes fundamentos e princípios educacionais básicos, mas, sobretudo, alguns princípios éticos fundamentais como: respeito, consciência moral, responsabilidade e, acima de tudo, compromisso com a causa da educação. É isso que os faz vergonhosamente, valorizar mais um dado no currículo do que uma amizade, fruto de um relacionamento verdadeiro com o educando. O que conta são valores econômicos e não valores éticos e espirituais. Assim, falta-lhes também humildade para compreender que o saber não é acabado e absoluto, o que os torna “intelectuais arrogantes” que se sentem “maiores” e “melhores” que seus educandos, reproduzindo na sala de aula a vil e desprezível relação de dominação do sistema capitalista, enquanto ao mesmo tempo, hipocritamente, a condenam. Enfim, falta-lhes amor para amar os seres inacabados e, sobretudo, a virtude para exercer suas atividades com excelência, buscando o auto-aperfeiçoamento enquanto pessoas e não apenas enquanto profissionais. A identidade do profissional (o professor) é, dessa forma, engolida por sua função. Ele não se identifica mais enquanto ser (pessoa), mas enquanto fazer (função). É por isso que o educador não tem uma tarefa profissional. Ele se define pelo seu próprio agir enquanto pessoa, por sua autenticidade, por suas atitudes. O educador habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo

Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema (ALVES, 1993, p. 15).

Educadores o são por vocação e não por profissão. Já professor é atividade secundária do indivíduo, atividade que não faz parte da sua essência, por isso se constitui em atividade de fatigante. Entendida desta maneira, que diferença haveria entre o professor e o operário alienado? Enquanto um profissional que não se realiza em seu trabalho, mas se sente exausto e deprimido, o professor é um simples operário das instituições. Como afirma Marx, sua atividade não se realiza em si mesma, mas se reduz a um meio para satisfazer outras necessidades, quase sempre consumistas. Seu trabalho lhe parece estranho. Estranha é também sua relação com seus educandos. Enfim, seu trabalho é sacrifício e mortificação porque não tem razão de ser em si mesmo, porque sua atividade não pode ser traduzida em alegria e expansão da vida. Seu trabalho não é educação autêntica porque há absoluta falta de amor e paixão pelo que faz como diria Alves, “por mais força que façamos, não descobrimos aí uma razão para viver e morrer” (ALVES, 1993, p. 22). Como poderia aquele que ama o que faz se aposentar após alguns poucos anos exercendo aquilo que “supostamente ama”? “Seria possível pensar que Guimarães Rosa, Picasso ou Miguel Ângelo tivessem como programa, a jubilação de suas funções”? (ALVES, 1993, p. 23).

Por mais doloroso que seja, é preciso repensar nossa história no sentido de recuperar o tempo perdido e tomá-la como exemplo para o presente. Vimos, nesta breve discussão, como as deficiências na formação do educador estão, em grande medida, relacionadas com a falta de fundamentos éticos e que dentre estes, a virtude se apresenta como princípio fundamental já que se constitui em excelência e auto-aperfeiçoamento na prática educativa. Nesse sentido, abrange e fundamenta todos os outros princípios éticos.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In. *Colecção: Os Pensadores*. Tradução de Leonel Valandro e Gerd Bornhein da versão inglesa de W. D. Ross. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 28ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- DUTRA, Delamar José Volpato. O Argumento do Ergon na Ethica Nicomachea. *Dissertatio*. Pelotas, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Filosofia UFPEL, v.1, n.8, semestral. p.71-88, 1998.
- FURTADO, José Luiz. A felicidade na Ética a Nicômaco, *Dissertatio*, Pelotas, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Filosofia UFPEL, v.1, n.8, p. 111-128, 1998.
- GUARÍGLIA, Osvaldo, Virtude, eleição e razão na Ética de Aristóteles, *Dissertatio*, Pelotas, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Filosofia UFPEL, v.1, n.8, p. 13-40, 1998.
- HEIDEGGER, Martin, A origem da obra de arte. *Kriterion*. (trad. por Maria José Rago Campos) Belo Horizonte, Minas Gerais, Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de MG. v. XVIII, n.76, p. 185-210, jan/jun 1986.

HOBUSS, João. O? Qual racionalidade? *Dissertatio*, Pelotas, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Filosofia UFPEL, v.1, n.8, p. 55-70, 1998.

LIMA VAZ, Henrique C. De. *Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura*. São Paulo, Loyola, 1988.

MACINTYRE, Alasdair. “La ética de Aristóteles”. In: *História de la Ética*. Tradução de Roberto Juan Walton, Buenos Aires: Paidós, 259 p.1970.

MORAES NETO, Joaquim José de. *A amizade em Aristóteles*. Londrina: ed. UEL, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PERINE, Marcelo. *Phronesis: um conceito inoportuno? Kriterion*. Belo Horizonte, n. 87, p. 31-57, 1993.

ROSS, David. *Aristóteles*. Tradução de Luis Filipe Bragança S. S. Teixeira. Lisboa, Dom Quixote, 1987.

TUGENDHAT, Ernest. Lições sobre ética; tradução grupo de doutores do curso de pós-graduação em filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; *revisão e organização da tradução*: Ernildo Stein e Ronai Rocha – Petrópolis, RJ: Vozes, 430 p. 1996.