

FORMAÇÃO ÉTICA: A ESCOLA COMO FAVORECEDORA DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE VIDA

Ethical Formation: school as favoring of the construction of life meanings

Camila Baldi¹
Maurício Bronzatto²

Resumo: Este estudo é motivado por preocupações com a educação moral e ética das novas gerações, conquista que, articulada aos conhecimentos específicos e à preparação técnica que os estudantes adquirem nos anos de escolarização, pode lhes conferir uma formação mais completa. Por meio de uma pesquisa bibliográfica nos domínios da Psicologia Moral, numa perspectiva construtivista, baseada, principalmente, na produção acadêmica de Yves de La Taille, buscou-se compreender *se e como* a educação escolar pode contribuir para uma formação mais humanizada, favorecedora da construção de sentidos de vida. Uma vez que o modo de ser e estar no mundo torna-se, cada vez mais, um ato de consumo, e não uma busca de identidade, o sentido existencial fica comprometido. Viver se reduz a um mero existir, pobre de aprendizagens, carente de criação, vazio de projetos. Experimenta-se o tédio e a infelicidade, que privam a vida de sentido, tendo sobre ela um efeito de desumanização. A resposta à pergunta que desencadeou este estudo é afirmativa: sim, a escola tem um importante papel a cumprir como favorecedora da construção de sentidos de vida. Frente a um cenário de mal-estar ético que acaba por esvaziar as pautas existenciais e identitárias de crianças e adolescentes, a escola, verdadeira “usina” de sentidos de vida, pode e deve encarregar-se de uma formação que auxilie o estudante a escolher formas significativas de viver e, portanto, a se definir como ser. A escola veicula sentidos quando revitaliza o valor da verdade, da memória e do conhecimento; quando desperta nos educandos o desejo por uma “vida boa”, uma vida que valha a pena ser vivida, como alternativa ao tédio, ao vazio e à escassez de projetos de vida.

Palavras-chave: ética; moral; formação ética; sentidos de vida; cultura do tédio.

Abstract: *This study is motivated by concerns about the moral and ethical education of new generations, an achievement that, combined with the specific knowledge and technical preparation that students acquire during their years of schooling, can provide them with a more complete education. Through a bibliographical research in the domains of moral psychology, from a constructivist perspective, based mainly on the academic production of the author Yves de La Taille, we sought to understand whether and how school education can contribute to a more humanized formation,*

¹ Licenciada em Pedagogia. Email: apropriacamila@hotmail.com

² Doutor em Educação Escolar. Professor no IFSP – Campus Salto. E-mail: mauricio.bronzatto@ifsp.edu.br

which favors the construction of life meanings. Since the way of being and being in the world increasingly becomes an act of consumption, and not a search for identity, the existential meaning is compromised. Living is reduced to mere to exist, poor in learning, lacking in creation, empty of projects. Boredom and unhappiness are experienced, which deprive life of meaning, having a dehumanizing effect on it. The answer to the question that triggered this study is affirmative: yes, the school has an important role to play in favoring the construction of life meanings. Faced with a scenario of ethical malaise that ends up emptying the existential and identity agenda of children and adolescents, the school, a true "powerhouse" of life meanings, can and should take charge of the formation that helps the student to choose meaningful ways of living and, therefore, defining oneself as a being. The school conveys meanings when it revitalizes the value of truth, memory and knowledge; when it awakens in students the desire for a "good life", a life worth living, as an alternative to boredom, emptiness and the scarcity of life projects.

Keywords: *ethics; morality; ethical formation; life meanings; culture of boredom.*

1. Introdução

Na escola contemporânea, prevalece a ideia de instrumentalização da infância e adolescência para "[...] a inserção no mercado de trabalho por meio do domínio de habilidades, competências e saberes demandados pela modernização social e produtiva" (Arroyo, 2000, p. 36). A concepção utilitarista e credencialista, assumida como referencial de qualidade para a educação elementar, ao preterir ou relativizar questões nucleares do humano – subjetividade, desejos, aspirações, interações –, inibe uma formação plena, totalizante.

O estudo aqui divulgado é motivado por preocupações com a formação moral e ética das novas gerações, uma conquista que, articulada aos conhecimentos específicos e à preparação técnica que os estudantes adquirem nos anos de escolarização, pode lhes conferir uma formação mais completa e mais humanizada.

Falar em formação ética é comprometer-se com a busca de sentidos de vida e com a convivência respeitosa. Mas em um cenário pouco promissor como o atual, influenciado pela "cultura do tédio" e da " vaidade" (La Taille, 2009), é possível uma formação que enfrente a falta de sentido e o "crepúsculo do dever" (Lipovetsky, 1994), ampliando, por um lado, a pauta de escolhas éticas de crianças e adolescentes e, por outro, promovendo ambientes alternativos de convívio democrático? Avançar em direção à construção de uma sociedade ética, em que a dignidade humana e o direito à diferença sejam não apenas respeitados, mas também promovidos, é algo a que se pode aspirar?

Como propor uma educação que, de fato, humanize quando há pouco espaço nas escolas para que os alunos conheçam a si próprios, bem como a seus limites, vontades e desejos? Desfrutando de poucas oportunidades para entrar em conflito consigo,

“desequilíbrio” que é fator desencadeador do desenvolvimento, como serão capazes de resolver conflitos interpessoais existentes na sala de aula e, também, na sociedade em que vivem? Como favorecer a construção do autorrespeito e, conseqüentemente, do respeito moral pelo outro? (La Taille, 2006). É possível investir na formação das novas gerações a fim de que redescubram valores importantes para a vida em conjunto? Como fazer recuar tamanho investimento narcísico incentivado pela “cultura da vaidade”, comportamento que transforma o outro em plateia ao mesmo tempo em que o relega à invisibilidade? Há algo que a educação escolarizada possa fazer para mudar esse quadro se, nas instituições que se encarregam da formação dos profissionais da educação, “[...] pouco ou nenhum tempo é destinado ao conhecimento de como crianças e adolescentes desenvolvem-se moralmente e, portanto, de como constroem entre si as regras de um bom relacionamento?” (Tognetta; Vinha, 2007, p. 9-10).

Se, como defende La Taille (2009, p. 145), saber elaborar perguntas é um dos grandes objetivos da educação, afinal nesse exercício encontra-se “[...] a expressão da busca de sentido”, este estudo tem nas várias questões que o impulsionam um móvel importante para produzir um conhecimento relevante à educação de nossos dias – uma educação que, para além dos conteúdos, alcance a vida, e a vida em sociedade, compartilhada de modo ético, plena de sentidos, com sujeitos que se tornem, eles próprios, autores de sua história.

Conquanto haja várias pesquisas (Abramovay, 2003; Leme, 2006; Garcia, 2009, 2010; Garcia; Tognetta; Vinha, 2013; Tognetta; Menin, 2017) indicando o crescimento exponencial na frequência de situações escolares de indisciplina, violência, agressões físicas e verbais, furtos, insultos, desobediência às normas, *bullying*, entre outras, a escola, segundo La Taille (2009), desde que promova ações educacionais diligentes sobre as quais previamente muito refletiu, constitui-se como ambiente privilegiado no que se refere à contribuição para o estabelecimento de uma cultura do sentido e do autorrespeito.

Concebidas para produzir um conhecimento que nos forneça respostas e/ou aprofunde a nossa busca, as perguntas orientadoras deste estudo bibliográfico, baseado, sobretudo, na obra de Yves de La Taille (2006, 2009), foram assim delineadas: a educação escolar pode contribuir para uma formação mais humanizada, portadora de sentidos de vida? Em caso afirmativo, como favorecer essa experiência formativa?

Considerando que o êxito de uma educação moral e de uma formação ética depende, em grande medida, do contexto cultural no qual elas serão implementadas (La Taille, 2009), organizamos o estudo da seguinte forma: após indicar as obras que subsidiaram o estudo e descrever o método utilizado, discutimos, à luz da teoria da afetividade moral desenvolvida por La Taille (2006), a relação entre os comportamentos morais dos indivíduos e a perspectiva ético-identitária que adotam, com destaque para a busca de sentido e da afirmação do valor de si nas escolhas da “vida boa”. Na sequência, analisamos as características da contemporaneidade relacionadas à “cultura do tédio”, fenômeno que La Taille (2009) reputa como um dos principais causadores de esvaziamento de sentido existencial. Traçado esse cenário social de mal-estar ético,

procuramos verificar o que pode a escola diante do desafio de enfrentar a “cultura do tédio” e promover uma formação dispensadora de sentidos de vida. Por fim, nas conclusões, afirmamos a importância da escola no favorecimento de uma educação mais humanizada, portadora de sentidos de vida.

2. Revisão de literatura

Em busca de “[...] referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (Fonseca, 2002, p. 32), este estudo foi conduzido, especialmente, com base em duas obras acadêmicas de reconhecida significação científica: “Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas” e “Formação ética: do tédio ao respeito de si”, ambas do pesquisador e autor Yves de La Taille (2006, 2009).

Yves de La Taille, intelectual, entre outros notáveis, que repercutiu e deu prosseguimento às descobertas de Jean Piaget publicadas no clássico “O juízo moral na criança” (Piaget 1932/1994), é amplamente reconhecido no Brasil e fora dele como uma das principais referências nos estudos contemporâneos sobre o desenvolvimento moral. Seus estudos distinguiram-no, sobretudo, por enfatizarem a importância da dimensão afetiva no fortalecimento do “querer fazer” moral. Tomando como interesse de pesquisa o “princípio determinante da vontade” moral, algo que o filósofo Immanuel Kant atribuía exclusivamente à razão, La Taille (2006), no livro “Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas”, apresenta uma síntese dos dados que coletou e das ideias que desenvolveu ao longo de duas décadas de trabalho dedicadas à Psicologia Moral. Nesta obra, laureada com o Prêmio Jabuti de 2007 na categoria “Educação, Psicologia e Psicanálise”, o pesquisador apresenta o estágio mais acabado de sua teoria moral sobre a correspondência entre “saber fazer” (regras, princípios e valores assumidos racionalmente como corretos) e “querer fazer” (a tradução em ações do que se sabe ser o certo a fazer). Como se trata de uma produção na qual o eixo central do trabalho do autor está presente, divisamos nessa síntese uma referência conceitual indesejável para nosso estudo.

Faltava, no entanto, a dimensão educacional, que, por solicitar tratamento especial, mereceu do autor um segundo livro (“Formação ética: do tédio ao respeito de si”), complementar ao anterior, com contribuições da Psicologia Moral à formação das novas gerações. Nas palavras do pesquisador, uma obra de “[...] reflexões inspiradas em minha prática profissional e também oriundas de minhas inquietações a respeito do andar errático da nossa sociedade ocidental” (La Taille, 2009, p. vii).

Nossa escolha, portanto, por “Moral e ética” e “Formação ética” tem como justificativa sua relevância e complementaridade. A primeira obra sintetiza as pesquisas e a formulação teórica sobre a força do “querer fazer” moral (aspecto que Piaget, iniciador dos estudos da área, apenas esboçou); a segunda detém-se sobre implicações educacionais da primeira visando à construção de uma cultura do sentido e do autorrespeito a partir da instituição escolar.

3. Método

A pesquisa educacional tem como um de seus desafios “[...] tentar captar essa realidade dinâmica e complexa de seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (Lüdke; André, 2013, p. 5). Estamos na dimensão dos fatos humanos, que incluem inclinações, percepções, preferências, visões de mundo – complexidade que excede a dos fatos da natureza, segundo Laville e Dionne (1999).

O presente estudo buscou compreender fatores qualitativos, presentes na sociedade contemporânea, que podem interferir, positiva ou negativamente, por intermédio do processo formal de instrução, na constituição identitária de indivíduos que frequentam a escola básica. Interessados em compreender *se e como* a educação escolar pode facultar uma formação ética, favorecedora da construção de sentidos de vida, recorreremos à abordagem qualitativa, que considera a multicausalidade sobre a qual repousam os fenômenos humanos, haja vista o “[...] encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem” (Laville; Dionne, 1999, p. 31).

Partindo da hipótese de que a escola prodigaliza sentidos para que os estudantes possam integrá-los à busca de si, procedemos a uma pesquisa bibliográfica, nos domínios da Psicologia Moral, numa perspectiva construtivista, para verificar a referida hipótese e refletir sobre modos de levar a efeito uma formação ética em que a construção de sentidos de vida tenha lugar de destaque na trajetória escolar dos estudantes.

Estudo sistematizado e desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais etc., a pesquisa bibliográfica tem como finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates transcritos, publicados ou gravados” (Knechtel, 2014, p. 146). Trata-se de uma modalidade de pesquisa em que o pesquisador “conversa” e “debate” com outros autores por meio de seus escritos. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica apoia-se no “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”, aportes tornados fontes dos temas a serem pesquisados. Com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), entendemos que a pesquisa bibliográfica não se presta a repetir o que já foi dito ou escrito sobre certo assunto. Antes, “[...] propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

4. Perspectiva contemporânea dos estudos sobre moral e ética

As diferenças hoje estabelecidas entre moral e ética podem existir desde que se considere tratar-se de convenções. A convenção mais utilizada para a diferenciação é conceituar a moral como um fenômeno social (as comunidades humanas são regidas por um conjunto de regras de conduta e por proibições as mais diversas que ensejam sanções caso haja transgressões) e a ética como uma reflexão filosófica ou científica sobre tal fenômeno.

La Taille (2006), também por convenção, assume como definições de moral e ética

as respostas a duas perguntas distintas: “como devo agir?”, no caso da moral, e “que vida eu quero viver?”, no caso da ética. Falar de moral é, portanto, falar em deveres e falar em ética é tratar da busca de uma “vida boa” ou de uma vida que “vale a pena ser vivida”. Tal distinção se justifica, conforme o autor, em razão de a dimensão afetiva da ação moral, como veremos, ter suas raízes nas opções éticas dos indivíduos.

Segundo La Taille (2006), apesar de existir, do ponto de vista dos conteúdos, uma diversidade de sistemas morais, há algo em comum a todas as expressões da moralidade quando se trata da “forma”: o *sentimento de obrigatoriedade*. É o que se observa, por exemplo, na exigência cultural colocada aos indivíduos de agir segundo certas leis: a exigência social de cumprir deveres corresponde à “forma”, da qual podem derivar variados conteúdos conforme diferentes contextos.

Do ponto de vista psicológico, La Taille (2006) argumenta sobre a existência de uma autoimposição de deveres que confere realidade psicológica à moral. Nesse caso, as pessoas agiriam não apenas “conforme o dever” (em razão de um cálculo de interesses, por medo do castigo ou por esperança de recompensa), mas também “por dever”, “[...] porque intimamente convencidas de que assim agindo fazem o bem [...]” (La Taille, 2006, p. 31).

Se, para o autor, o sentimento de obrigatoriedade é um traço psíquico frequente na maioria das pessoas, como, então, explicar os “eclipses” morais que habitualmente lhes sobrevêm? A questão, propõe La Taille (2006), não estaria na ausência do sentimento de obrigatoriedade, mas na frequência com que as pessoas o experimentam de maneira forte o bastante para serem por ele inspiradas. Assim, as transgressões à moral não significariam necessariamente que as pessoas são desprovidas do sentimento de obrigatoriedade, mas que tal sentimento careceu de força suficiente para impedir ações contrárias à moral.

Falar em “força” nos remete a uma teoria da afetividade humana com vistas a explicar a motivação das ações. Recorde-se que a questão ética está relacionada às respostas existenciais à pergunta “que vida eu quero viver?”. Dada a dificuldade de um tratamento objetivo do tema, uma vez que as respostas a essa pergunta produzem um amplo leque de conteúdos (dinheiro, amor, sexo, sucesso profissional, paixões, glória, poder, trabalho, lazer, religião etc.), La Taille (2006), da mesma forma que com a moral, procurou definir um elemento formal comum a toda e qualquer opção ética.

A fim de definir esse invariante psicológico, o autor argumenta que a “vida boa” é da alçada da subjetividade. Não é possível ser feliz sem se sentir feliz. Necessita-se, portanto, de avaliações pessoais a respeito de se estar vivendo, ou não, uma “vida boa”. Ao lado de sua característica de experiência subjetiva, a felicidade não se reduz a momentos fugazes de prazer, mas transcende o aqui e o agora, estando vinculada ao eixo do tempo e à direção que as pessoas dão à sua vida.

Um terceiro elemento é a qualidade necessária à referida experiência subjetiva de bem-estar. Qual a busca existencial de todo ser humano? Sem desconsiderar a busca do

prazer presente nos projetos de vida humanos, La Taille (2006) propõe o “sentido para a vida” como a necessidade incontornável de que se nutre a “vida boa”. “Talvez não haja maneira de escolher ‘como viver’ sem ter alguma resposta subjetivamente convincente para o ‘para que viver?’” (La Taille, 2006, p. 43).

Além de realização subjetiva, direção temporal e sentido existencial, as respostas advindas da pergunta “como viver?” relacionam-se diretamente às respostas a uma outra pergunta: “quem eu quero ser?”, afinal “Escolher um sentido para a vida e formas de viver é escolher a si próprio, é definir-se como ser” (La Taille, 2006, p. 46).

Resta saber se o “ser”, à procura de sentido para viver, está aberto a qualquer resposta existencial ou exige que tal resposta contemple uma motivação básica. Para La Taille (2006), tal motivação existe e responde pelo nome de “expansão de si próprio”, o que significa que “[...] qualquer opção pelo que seja uma vida feliz deve dar ao sujeito a possibilidade da expansão de seu eu” (La Taille, 2006, p. 47). Em outras palavras, ver-se e ser visto como pessoa de valor é condição necessária ao gozo da vida ética.

La Taille (2006) defende a tese de que, para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, é preciso conhecer a perspectiva ética que adotam, o que implica afirmar que a força do sentimento de obrigatoriedade depende dos rumos que assume a expansão de si próprio: “[...] somente sente-se obrigado a seguir determinados deveres quem os concebe como expressão de valor do próprio eu, como tradução de sua autoafirmação” (La Taille, 2006, p. 51). Percebe-se que a referência ao eu é indispensável.

É um eu que quer. E sendo uma das motivações fundamentais desse eu a “expansão de si próprio”, em cada querer se encontra, em grau maior ou menor, essa busca de autoafirmação, busca, portanto, de representações de si de valor positivo. Se isso vale para o “querer” em geral, *a fortiori* valerá para esse querer particular que é o “dever”. (La Taille, 2006, p. 55)

Portanto, a força do sentimento de obrigatoriedade encontra-se na procura de representações de si com valor positivo. La Taille elege o *autorrespeito* como o sentimento que une as dimensões moral e ética,

[...] pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si próprio – portanto, elemento da “vida boa” –, e por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade – portanto, motivação para a ação moral. Em poucas palavras: respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio. (La Taille, 2006, p. 56)

Para que o senso do dever seja forte, não basta que valores morais integrem a identidade do indivíduo (ou seja, o conjunto de imagens valorativas que a pessoa tem de si); eles precisam ser centrais nessas representações. Se o “ser” moral não for eleito como elemento importante da “vida boa”, o “querer fazer” moral (o dever) é fraco e, havendo conflito, pode ser suplantado por outros “quereres”, estranhos ou contrários à moral. Se as respostas às perguntas “que vida eu quero viver?”, as mesmas que definirão quem nos tornaremos, têm como motivação primordial a afirmação do valor de si (a expansão de si próprio), agir em desacordo com as escolhas existenciais (e, conseqüentemente, em desacordo com o que se é) é experimentar uma perda de valor aos próprios olhos. Na

expressão utilizada por Piaget (1932/1994), é “decair aos próprios olhos”. Ou, como pontua La Taille (2006), é desrespeitar-se. Há quem se autorrespeite tornando-se rico, intimidando pessoas. Noutra direção, há quem se autorrespeite praticando justiça, portando-se com honra, pautando o agir pela solidariedade.

Tema central deste estudo, o “para que viver?” é condição essencial para a vida e a personalidade éticas. Sentidos de vida, no entanto, dependem, em boa medida, das pautas existenciais em relevo na cultura e na vida social. Como veremos, há na contemporaneidade enormes obstáculos para que se possa viver uma “vida boa”, uma vida que valha a pena ser vivida.

5. A contemporaneidade, o esvaziamento de sentidos e a cultura do tédio

La Taille (2009) considera que a escola deve ir além da transmissão de conhecimentos necessários ao ingresso no mundo do trabalho. A dimensão existencial dos alunos também precisa ser contemplada. E não haveria, na avaliação do autor, outra instituição capaz de cumprir melhor esse papel do que a escola, afinal ela é uma “[...] verdadeira *usina de sentidos*, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral) [...]” (La Taille, 2009, p. 80; grifos do autor).

Ao abordar a questão da proposição de “sentidos”, o autor localiza-a em duas esferas: a dos projetos de vida, que remetem às escolhas realizadas para a “vida boa” (Aristóteles, 2007), e a dos valores, que remetem à moral, na qual o “lugar” do outro é central. Sentidos e deveres são, portanto, conquistas incontornáveis se o que se pretende é uma vida ética. Assim, uma formação pautada pela ética não pode prescindir desses dois vetores.

La Taille (2009), no entanto, diagnostica um mundo atual acometido pela “cultura do tédio”, em que há evidente perda de sentido, e, também, pela “cultura da vaidade”, na qual se observa um “crepúsculo do dever” (Lipovetsky, 1994). Essas duas realidades, segundo o autor, trazem um impacto direto para os projetos de vida e para a construção da personalidade ética. Neste estudo, vamos nos deter sobre a primeira das realidades mencionadas, a “cultura do tédio”.

5.1 O peregrino e o turista: a vida como busca de sentido existencial e como ato de consumo

“A vida é curta demais para ser pequena”: partindo desse aforismo do ex-primeiro-ministro do Reino Unido Benjamin Disraeli, La Taille (2009) discute o empobrecimento do viver quando este se reduz a um mero existir. É inevitável: a vida se torna sem sentido, destituída de aprendizagem e conhecimento, carente de criação, vazia de projeto, ausente de fluxo e potência, logo ocupada pelo tédio e destinada à paralisação. Experimenta-se tédio quando não há nada para fazer ou quando aquilo que se faz não desperta interesse nem possui significação. Destaque-se que “não ter nada para fazer” distingue-se de “não querer fazer nada”. No segundo caso, opta-se pelo ócio, e no ócio não há tédio. O tédio se instala quando, sem nada para fazer, somos obrigados a esperar que

o tempo passe. O entediado não é dono de seu tempo, mas prisioneiro dele.

A falta de interesse e significação acomete não apenas as atividades, mas também a vida, que se torna morna, insípida, vazia, melancólica, monótona, longa demais. Não são apenas momentos que demoram a passar; é a vida como um todo que se arrasta, tornando-se, não raro, insuportável. Daí a busca frenética por ocupar o tempo com um produtivismo insano, com uma agenda sufocante, com a expectativa de que a todo instante novas mensagens despontem no celular, que novidades movimentem os noticiários. Os dias precisam ser preenchidos com atividades, comida, entretenimentos, malhação, tudo com o objetivo de driblar o tédio, enquanto sua causa mais essencial permanece intacta: *a vida pequena*. Para La Taille (2009), a vida vivida aos espasmos, de fragmento em fragmento, aponta para o fato de vivermos acometidos pelo tédio na contemporaneidade, logo pela infelicidade, o que pode se levantar como um obstáculo à vida ética.

O autor, inspirado no sociólogo polonês Zygmunt Bauman, utiliza-se das metáforas do “peregrino” e do “turista” para tentar alcançar diferentes dimensões de um “mundo novo”, que, entre outras características, define-se por uma “cultura do tédio”. A figura do peregrino é a de alguém que viaja, que se desloca para lugares distantes. Seus motivos podem ser de ordem religiosa, política ou existencial. O turista também viaja, entretanto o motivo de seus deslocamentos são a curiosidade, a busca de alguns conhecimentos e, sobretudo, a diversão.

Quando viaja, o peregrino privilegia a busca existencial. Para ele há relação entre a viagem e a própria vida na medida em que há algo a conhecer, a experimentar, tendo em vista a completude de sua existência. Ele se desloca também para conhecer pessoas que lhe trarão alguma riqueza de vida, para levar palavras de encorajamento que venham a fortalecer algum movimento em curso nos lugares por onde passa.

Para o turista, isso raramente acontece. Suas metas são geralmente conduzidas pela fama turística dos lugares. A tomada de decisão quanto ao destino é determinada pela moda, por fatores econômicos, pelo tempo disponível, em geral durante as férias, que significam um intervalo de tempo com pouca conexão com a “vida de verdade”. Assim, a viagem do turista é um pequeno fragmento de tempo, ao passo que a do peregrino estabelece uma ponte entre um antes e um depois.

Se a viagem do peregrino tem a duração de sua busca, a do turista não se dá sem data marcada para a volta. O prazer da volta é tão grande quanto o da ida. O critério do turista é estar saciado, satisfeito com o seu consumo. Qualquer contratempo é visto como imprevisto, desprazer. Houve curiosidade, não busca, do que se conclui que a viagem para o turista é um *ato de consumo*, e para o peregrino, uma espécie de *ato de fé*, afinal a busca deste último é também a busca de si mesmo, de uma identidade. Diferentemente, o turista leva a sua identidade, em geral vacilante, para todos os lugares que percorre. Ele está atrás do curioso, do estranho, do exótico.

Enquanto em viagem, o peregrino procura *ser* do lugar em que se encontra. Já o

turista exige que os lugares se adaptem ao seu jeito de ser. O peregrino, à volta, não costuma trazer nada além de experiências transformadoras, memórias significativas. Não é o caso do turista, cujas malas voltam cheias de *souvenirs*, objetos e imagens dos lugares. O peregrino dispõe de tempo, logo não tem pressa nem dia certo para chegar. A viagem é importante e significativa. O caminho que percorre é parte da peregrinação, uma oportunidade de contemplação. A viagem não é apenas meio para chegar ao local desejado e tampouco intervalo de tempo sem significado. O turista, em geral, enxerga a viagem como um mal necessário que deve sofrer para atingir o seu objetivo e, não raro, nega-a.

5.2 O eterno presente, a vida em pedaços e a instabilidade dos valores

A metáfora do turista, segundo La Taille (2009), é a que mais retrata a vida cotidiana do indivíduo contemporâneo. O jeito “turista” de viver remete à ideia de fragmento. A fragmentação do tempo, do espaço, das relações humanas e da afetividade é típica da contemporaneidade. Com o conhecimento, não é diferente. “Vivemos em uma espécie de ‘planeta *google*’ no qual um simples clicar nos coloca em contato com milhares de estilhaços de conhecimento” (La Taille, 2009, p. 30). Para o autor, a informação é o fragmento do conhecimento. A ansiedade por ver e ficar sabendo é passageira. Rapidamente, muda-se de assunto. Uma urgência desbanca a outra. A ação imediata se sobrepõe à reflexão. Como no caso do turista, a atitude é não se fixar. É olhar e partir.

Desconectados de uma ligação orgânica com o passado e sem projetos nem esperanças de mudanças que apontem para um futuro, muitos vivem o “eterno presente”. Em vez de ser ponte entre o ontem e o amanhã, o presente se torna fragmento de tempo. Na expressão que dá título a um dos livros de Zygmunt Bauman, vive-se uma “vida em migalhas” (Bauman, 2003).

Tanto o passado quanto o futuro deixam de ser atraentes. Única referência, resta o presente, vivido como fragmento de tempo. A sociedade se torna hedonista, em busca de migalhas de prazer. Pessoas se tornam consumistas e devoram o planeta, como se este não passasse de um “planeta-dormitório”. Sua adesão é ao efêmero, ao descartável, àquilo que não vem do passado nem irá para o futuro.

A recusa em se fixar atinge também a identidade. Ao contrário do que acontece com o peregrino, a “viagem” do turista não é movida por um projeto de vida nem por uma busca identitária. Condenado ao “presente contínuo”, o homem contemporâneo vive da imprevisibilidade e da horizontalidade de valores. Sob a ditadura da velocidade (*tacocracia*), as coisas vêm e vão sem aviso, não criam raízes, relações sólidas são a exceção, não há apego a memórias. Como conceber planos e projetos de vida num mundo assim? Como refletir sobre quem se será amanhã?

Se, conforme Bauman (1998), o homem pós-moderno é mais dado a esquecer do que a lembrar, o mundo em questão passa a ser um lugar sem valores estáveis, ou um lugar de valores que se equivalem e revezam. Para La Taille (2009), destituídos de critérios com que se poderia distinguir uma expressão cultural de outra, caímos num

relativismo subjetivista. O apego passageiro, as emoções pontuais e os amores fugazes fazem inaugurar um tempo em que o entusiasmo prevalece sobre a perfectibilidade.

Assim, o refletido, o belo, o raro, o pensamento, construções laboriosas da mente humana, acabam se equivalendo ao espontâneo, ao feio, ao clichê, ao trivial, àquilo, portanto, que não nasce de uma intenção de perfeição, mas sim de arroubos momentâneos e efêmeros (La Taille, 2009, p. 41).

Considerando que hierarquizar expressões culturais não é prudente em alguns casos, o autor reconhece, no entanto, que nivelar todas as expressões culturais é ficar sem referências para a construção do próprio sentido da vida. Num mundo em que se assiste a um “achatamento dos valores”, os projetos de vida ficam comprometidos. As pesquisas em Psicologia Moral dão a explicação: há uma disposição humana à heteronomia, ou seja, o comportamento depende mais de fatores contextuais do que de íntimas convicções pessoais (La Taille, 2006). Mesmo o mais autônomo entre as pessoas “[...] fica na dependência, para poder estabelecer projetos de vida, das condições objetivas de sua realização e, é óbvio, tais condições dependem não apenas dele, mas também de pautas existenciais colocadas pela sociedade em que vive” (La Taille, 2009, p. 47). Sem essas pautas, elaborar projetos a longo prazo pode ser algo temerário, o que faz com que muitos invistam em estimativas de curto prazo. Os prejuízos não são apenas para os projetos de vida, mas também para a construção da identidade, afinal, do ponto de vista psicológico, como vimos, quem escolhe que vida viver, escolhe ao mesmo tempo que tipo de pessoa pretende ser (La Taille, 2006). Sem a conservação de valores, fenômeno típico da pós-modernidade, Bauman (1998) fala em “identidade palimpsesto”, numa referência a pergaminhos reaproveitáveis, em que os manuscritos eram constantemente apagados para que novos manuscritos se sobrepusessem aos antigos.

Juntamente com La Taille (2009), é preciso problematizar: a realização de uma “vida boa” pode se valer de fragmentos de tempo e espaço, de pequenas urgências, de projetos de vida frequentemente abandonados e reformulados, de identidades efêmeras e constantemente recicladas? Antes de nos atermos a esta questão, tratemos da qualidade das relações sociais.

5.3 As relações sociais como um enxame: exigência de conexão e escassez de trocas interindividuais

Vimos que a vida atual é fragmentada, que o passado não serve de inspiração para o presente. O presente carece de solidez, de projetos e de memória. Além disso, falta uma hierarquia clara de valores ou estes são efêmeros, o que faz com que o homem contemporâneo possua uma “identidade palimpsesto”, sempre prestes a ser apagada e reescrita. Consequentemente, as relações interindividuais apresentam características semelhantes. “Se o imperativo pós-moderno é ‘não se fixar’, não se fixar em projetos, em valores, em lugares, por que o homem contemporâneo haveria de se fixar em pessoas?” (La Taille, 2009, p. 51).

Pode parecer um paradoxo falar em fragmentação nas relações se a comunicação, especialmente em tempos hipertecnológicos, é um imperativo. “Comunico-me, logo

existo!”, como uma máxima contemporânea, traduziria a contento o fenômeno. Basta mencionarmos o aparelho celular, sem o qual ninguém parece se imaginar vivendo. Ser comunicativo, em qualquer âmbito da vida, atualmente, é um modo de vida. O silencioso, o tímido, o introvertido aparecem como suspeitos. Há que se questionar, no entanto, se o que importa na comunicação contemporânea é o conteúdo do que se comunica ou essencialmente o fato de haver comunicação. La Taille (2009) acredita que é a forma que está em questão, o *falar*, e não tanto *o que se diz*. A necessidade de *estar em contato* se impõe, não importa que, na maioria das vezes, não haja nada de relevante a ser dito, o que nos deixa “[...] a impressão de que, hoje em dia, muitos dos inúmeros atos de comunicação traduzem mais uma vontade de estar em contato com outrem do que estabelecer trocas com ele” (La Taille, 2009, p. 56). Assim, a exigência de comunicar-se parece apontar mais para um novo estilo de convivência social do que para a ampliação de estilos antigos possibilitada pela tecnologia.

Uma outra metáfora oportuna, também emprestada a Bauman (2004), é a do *enxame*. De organização instável, o grande número de seres sobe, desce, estira-se para um lado, para o outro, volta a se concentrar, se aproxima, se afasta, rodopia, parece se desfazer para se recompor em seguida. Uma simples lufada de vento pode desmanchar a qualquer momento a frágil organização. O mercado de trabalho, em constantes mudanças, pode ser ilustrado pelo enxame, posto que exige das pessoas uma disposição constante para se conectar a pessoas e se desconectar delas. La Taille (2009) afirma que há um preço a pagar quando alguém se desconecta do enxame na hora errada: a exclusão do enxame, que se desloca para longe e deixa o indivíduo sozinho. “Logo, é preciso estar constantemente atento a novas conexões, é preciso se dispor a não recusar *a priori* alguma delas, pois ela pode ser importante, pode ser a boa, nunca se sabe” (La Taille, 2009, p. 57).

O atual estilo de convivência social também pode ser pensado a partir da metáfora do enxame. Em função de urgências particulares, de proximidades vivenciais aleatórias, de parcerias momentâneas, redes de comunicação se estabelecem e se desfazem. O grande receio parece ser o de estar desconectado, sem ter a quem falar, voando apartado do enxame. Como fim em si mesmas, as relações de comunicação influenciam a qualidade das relações entre as pessoas, também fragmentadas e efêmeras. Podemos novamente mencionar o uso do celular que, com suas “pequenas urgências”, intromete-se frequentemente no espaço público e o privatiza apenas para nos lembrar, na maioria das vezes, de uma mera necessidade de contato.

As relações sociais padecem da sina da fragmentação, logo da fragilidade, embora hoje sejam mais numerosas e mais facilmente estabelecidas. Segundo La Taille (2009), a causa da fragilidade e da efemeridade das relações pode ser procurada na primazia da afetividade sobre a razão e na resistência a um engajamento, características humanas típicas dos tempos pós-modernos. Bauman (2004, p. 27) observa que retardar a satisfação “[...] é o sacrifício mais detestado em nosso mundo de velocidade e aceleração” – um indício de que a razão pouco regula a afetividade, preterindo prazeres momentâneos em nome de algo maior a ser usufruído a médio e longo prazo. Basear, sobretudo, as relações interindividuais em simpatias e antipatias é colocar a sociabilidade

à mercê das flutuações do humor. Contratos sociais precisam mais do que de afinidades afetivas para durarem. Se a razão não intervém para elaborar conflitos, dificuldades e angústias, fica-se ao sabor dos prazeres e desprazeres como experiências afetivas passageiras. Busca-se, portanto, uma vida de parcerias “leves” e prestes a serem desfeitas. Nas palavras de La Taille (2009, p. 64), “[...] queremos estar com pessoas de convívio leve e agradável, não com pessoas com as quais trilhamos longos caminhos, com as quais construímos projetos de vida, com as quais procuramos desvendar os mistérios da existência”. A permanência – o “estar com” – dá lugar a relações líquidas (Bauman, 2004), que os jovens traduzem muito bem com os verbos “ficar” ou “pegar”.

Sob tal fragmentação, urgência e efemeridade, o lema é não se engajar, seja com projetos, seja com pessoas. Compromissos duradouros chegam a provocar ojeriza. Fixar-se perde valor, daí a admissão das relações passageiras, das comunicações epidérmicas, dos contatos em que há muita conexão e pouca troca. Num mundo de “[...] furiosa individuação, os relacionamentos são bênçãos ambíguas” (Bauman, 2004, p. 8). Para La Taille (2009), há muito de “turista” no homem contemporâneo. De turista e de infelicidade.

5.4 Perda de sentido existencial, tédio e infelicidade

Ultimamente, o tema “felicidade”, clássico na Filosofia, tem voltado a ter destaque em muitos catálogos do mercado editorial. Ao lado de autores sérios e comprometidos em propor uma reflexão sobre o tema, encontram-se os oportunistas de ocasião, vendedores de sonhos, promotores da felicidade sem esforço. Tantos títulos talvez sejam uma resposta à infelicidade de um número cada vez maior de pessoas cuja vida perdeu ou nunca encontrou sentido.

Numa “cultura do tédio”, os sentidos de vida ficam à deriva, pois as respostas existenciais à pergunta “que vida eu quero viver?”, central para a “vida boa”, acabam comprometidas. E uma vez que a escolha do tipo de vida implica necessariamente quem o sujeito deseja ser (La Taille, 2006), haverá, certamente, prejuízos à construção da identidade. Vale destacar que a perda de sentido é decorrente, entre outros fatores, de um mal-estar existencial que acomete os indivíduos na contemporaneidade. Dois indícios consideráveis podem ser vistos na alta incidência da depressão e de suicídios (La Taille, 2009). Embora as causas sejam diversas e complexas, tais estados de ânimo caracterizados pelo abatimento e pela falta de real interesse em viver e, no limite, pelo desespero quase sempre traduzem, segundo o autor, o fato de que a vida perdeu o sentido e que a felicidade não parece estar tanto na ordem do dia quando querem nos fazer acreditar publicitários e governantes. O suicídio é o infeliz final de um longo processo de perda de sentido que também envolve a depressão.

Da mesma forma que a sociedade atual não é receptiva com os peregrinos, com os solitários e com os pouco comunicativos, tampouco o é com os depressivos e os candidatos ao suicídio. Antes, ela os marginaliza, pois os considera incapacitados para seguir seu ritmo frenético, dado à *tacocracia*, às exigências de comunicação, aos “enxames”. Para La Taille (2009), os depressivos e potenciais suicidas, na contramão do

ritmo pós-moderno, escancaram as mazelas de uma “cultura do tédio”. Não vamos nos ocupar aqui do tédio situacional, aquele que sobrevém às pessoas quando elas não têm, temporariamente, o que fazer ou quando precisam fazer algo que não lhes traz satisfação. Interessa-nos o tédio existencial ou profundo, pois não se limita a algo passageiro ou aborrecido, mas a um jeito de viver a vida. Quando o tédio assume um caráter perene, é o “mundo todo”, e não algo circunstancial, que acaba acometido pelo tédio. Está em pauta, nesse caso, a questão da perda do sentido da vida.

Não há felicidade possível, no sentido aristotélico do termo, quando não são encontradas respostas, mínimas que sejam, à indagação “para que viver?”. Concordemos ou não, o medo do vazio, real ou virtual, mostra como a questão do sentido é incontornável e, pela negativa, evidencia que uma vida significativa é condição necessária para obtenção de sentido existencial. Como retira da vida do ser humano o sentido, sem o qual a vida não é vida plena, o tédio tem um efeito de desumanização.

Com base nas características do ser humano contemporâneo, é preciso agora verificar se há uma relação entre esse modo de viver e a falta de sentido, lembrando, com La Taille (2009), que sentido remete a dois aspectos existenciais complementares: direção e significação.

O aspecto “direção” lembra rumo, trajetória e diz respeito a uma projeção, a uma extensão temporal. Quando nos indagamos acerca daquilo que faremos ou seremos amanhã, podemos tomar como referência o passado: partimos de um dado lugar temporal e estamos em direção à construção de novas formas de viver. Vimos, no entanto, que a negação do passado e certa desconfiança em relação ao futuro são características acentuadas no homem contemporâneo. Preso ao “eterno presente”, ao “aqui, agora”, guiado por “pequenas urgências” e refém de uma “vida em fragmentos”, sua direção existencial fica comprometida. E mais: a exemplo do enxame, a experiência de deslocamentos incessantes faz com que as direções assumidas para a vida sejam efêmeras, sem continuidade. Logo, sem direção ou sem controle sobre essa direção, fica prejudicado um dos elementos essenciais que conferem sentido à vida.

O outro aspecto do sentido existencial é a “significação”, que remete aos valores, por meio dos quais se estabelecem hierarquias, escolhas, metas. Vimos que a inconstância de valores, uma das características do mundo atual, atrapalha a construção de projetos de vida e, portanto, da identidade. Tal inconstância leva a uma falta de vontade, característica do tédio.

Se, por um lado, nem todas as pessoas estão acometidas por um tédio existencial profundo, por outro há um indício de que um tédio mais leve seja experimentado por muitos: a necessidade inquietante de ocupar a todo instante o tempo. O celular é protagonista nesse papel de preenchimento dos tempos vazios. Mas não só ele. O trabalho é buscado como uma maneira de escapar ao tempo. Entretenimentos os mais diversos, muitas vezes potencializados pelo consumo de álcool e drogas, são procurados como fornecedores substitutos de sentido, espécie de sucedâneo para o tédio.

O tédio é sintoma de infelicidade. À falta de sentido existencial, povoa-se a vida com mil atividades a fim de que o tempo não pareça longo demais nem insuportável. “Longo e insuportável porque uma vida sem sentido, sem rumo e sem significação é uma *vida pequena*” (La Taille, 2009, p. 75; grifos do autor).

Se é verdade que vivemos uma “cultura do tédio” e, conseqüentemente, uma erosão nos sentidos existenciais, também é verdade que não estamos condenados ao tédio e à infelicidade. Há muitas possibilidades, e é nelas que a educação e os educadores devem atuar. Só assim construirão, juntamente com as novas gerações, uma “cultura do sentido” e as ajudarão a viver uma vida que, por ser curta demais, não pode ser pequena.

A escola tem, portanto, um papel importante a cumprir, em parceria com outras instituições, na desmobilização desse cenário negativo, afinal “[...] ela ainda é o espaço por excelência das relações e, portanto, da possibilidade das relações éticas” (Tognetta; Vinha, 2009, p. 42). Não haverá ética nem sentidos se a cultura do tédio e do vazio não encontrar resistência. O “como” viabilizar essa resistência, sobretudo no que se refere ao fornecimento de pautas existenciais que confirmam sentidos de vida, é preocupação central deste estudo e será discutido a seguir.

6. A escola e a construção de uma cultura do sentido

Antes de nos ocuparmos da educação responsável por conferir sentidos de vida, é preciso perguntar se a instituição escolar deve tomar parte na formação existencial de seus alunos. Não poucos responderão negativamente, justificando que este papel não compete à escola. De nossa parte, concordamos com o parecer de La Taille (2009), para quem é inconcebível que as instituições nas quais as crianças passam longos anos fiquem à margem daquelas dimensões da vida que ultrapassam a aprendizagem de determinadas disciplinas. Nas palavras do autor, aqui reiteradas, “A escola é uma verdadeira *usina de sentidos*, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo” (La Taille, 2009, p. 80-81; grifos do autor).

Mas essa “usina” estará inoperante se os atores que a constituem não levarem a efeito uma ação educativa deliberada e diligente, orientada para a construção de sentidos. Uma primeira tarefa na dispensação de sentidos é promover uma formação em que a *verdade* seja um valor prestigiado.

6.1 A verdade como valor

Ao abordar a falta de sentido, La Taille (2009) relaciona-a à falta de significação, realidade que tem ocasião quando não se sabe muito bem quais formas de vida valem a pena ser vividas nem se consegue discernir o que tem valor e o que não tem. Segundo o autor, há uma importante relação entre essa dimensão da falta de sentido e o tema da verdade. Para ele, a vida não pode fazer sentido sem algum grau de apego à verdade.

Não se consegue tratar da verdade sem levar em conta o “pensar”, exercício intelectual essencial à busca de significação, à busca de uma vida que vale a pena ser vivida. Para isso, pensar sobre si e sobre o mundo é tarefa primordial. Se há uma relação

estreita entre vida que se escolheu viver e identidade (La Taille, 2006), importa tomar consciência de si, da história de vida, dos valores, dos potenciais, dos sentimentos. Da mesma forma, a construção de projetos de vida não pode ignorar o contexto, o mundo e a realidade em que se vive se o que se almeja é situar-se no mundo e encontrar sentido no que se faz. Portanto, pensar sobre si e sobre o mundo, desde que o produto de tal pensamento corresponda à verdade, é um imperativo para a construção de sentidos.

Há que se lamentar o fato de, no mundo contemporâneo, a verdade sofrer uma considerável perda de valor. Sendo a efemeridade a regra, e a conservação a exceção, é desafio árduo atribuir valor à verdade, dado que a verdade supõe permanência, perenidade. Se, neste mesmo mundo, em que se valoriza a vida hedonista, o sentir prevalece sobre o pensar, a verdade, por requerer esforço intelectual e exercício de reflexão, perde espaço. Da mesma forma, com a onipresença da superficialidade, a verdade definha, pois pressupõe profundidade.

Difícil que seja, reabilitar a verdade é essencial se quisermos enfrentar a “cultura do tédio”, que, como vimos, é produtora de infelicidade. O desafio parece estar em todos os âmbitos da vida. Na política, por exemplo, estamos cercados de flagrantes intenções de enganação, de manipulação inescrupulosa da opinião pública. Sob uma avalanche de mentiras, como conhecer quem são, de fato, homens e mulheres que disputam posições de governo, bem como suas ideias e aspirações? O pouco compromisso dessas figuras públicas com a verdade coloca em risco o valor da democracia e subtrai ainda mais o valor que a verdade deveria ter aos olhos das novas gerações. A sobrevivência nesse cenário equívoco requer a capacidade de crítica, no sentido de submeter o que se ouve e o que se vê pelo crivo da razão. A propósito, “Não há crítica honesta sem amor à verdade” (La Taille, 2009, p. 91).

A área da publicidade também concentra muitos formadores de opinião. Seus anúncios, sejam a favor de candidatos a cargos políticos, sejam dedicados a nos tornar consumidores de objetos e serviços, dizem, de fato, a verdade? Embora haja legislação proibindo a propaganda enganosa, somos, não raro, alvo de manipulações astuciosas da verdade. Mas o que mais se faz nesses domínios é criar demanda, associando o produto que se anuncia aos anseios dos consumidores: ser cliente de tal banco para ter visibilidade, tornar-se poderoso adquirindo dado automóvel etc. La Taille (2009) adverte que devemos nos situar diante dessa ofensiva publicitária indagando-nos se é verdade que queremos visibilidade social a todo custo, se é verdade que esse ou aquele produto conferirão o sentido existencial que estamos buscando.

Percebe-se que o valor *verdade*, fundamental para a busca de sentido, é grandemente necessário para viver com lucidez no universo da política e da publicidade. Isso também vale para a relação do indivíduo com a mídia, com certeza a esfera da comunicação de onde procedem os mais importantes formadores de opinião. Estes circulam variadas interpretações da realidade, as quais devem ser cuidadosamente analisadas se não quisermos ser induzidos ao erro e à ilusão. O apreço pela verdade precisa nos levar a uma avaliação criteriosa do que se noticia e do que se opina.

Quando o assunto é a internet, nossa atenção deve ser redobrada. As redes sociais popularizaram um fenômeno mundial contra o qual, mais do que nunca, um espírito judicioso, analítico e amante da verdade deve se levantar: as *fake news*, cuja capacidade de multiplicação é bastante superior à das pessoas de enfrentá-la.

Na busca pela verdade, encontramos dois tipos de obstáculos: os *exteriores*, que correspondem às resistências oferecidas pelo objeto sobre o qual queremos saber a verdade (por exemplo, encontrar o assassino de um crime, que, de sua parte, fará de tudo para não ser encontrado); e os *interiores*, inerentes ao sujeito. Fixemo-nos nestes últimos.

Lacunas no conhecimento são um evidente obstáculo interior. Não conseguimos ter os conhecimentos específicos para todas as situações em que buscamos a verdade. Mesmo com variadas informações e vasta cultura, seria impossível sabermos de tudo. Além da família e dos meios de comunicação, cabe às instituições educacionais (escola e universidade) o essencial da tarefa de fazer com que as pessoas adquiram conhecimentos valiosos para variadas situações da vida.

No Brasil, no entanto, a decadência da qualidade do ensino é bastante conhecida. De acordo com La Taille (2009, p. 100-101; grifos do autor), uma razão importante envolvida na baixa qualidade do ensino nas escolas brasileiras está na “[...] *perda de valor* que o conhecimento vem sofrendo na sociedade como um todo, e nas referidas instituições em particular”.

Assim, se a busca da verdade implica a superação desse obstáculo interior que é a *lacuna de conhecimentos*, compete, sobretudo, às instituições de ensino transmitirem às novas gerações uma bagagem intelectual sólida.

Um segundo obstáculo interior na busca pela verdade, segundo La Taille (2009), é a ausência de algumas *virtudes*, como a *boa-fé*, a *exatidão*, a *paciência*, a *simplicidade* e a *humildade*. Sem elas, conhecimentos e procedimentos não bastam, pois o indivíduo careceria de disposição para buscar a verdade, satisfazendo-se com ideias prontas, fatos não comprovados, preconceitos os mais variados. Erros, ilusões e indigência intelectual são sérios empecilhos à construção de significações para a vida.

A pessoa de *boa-fé* é uma pessoa sincera, cujas palavras correspondem aos pensamentos, já que é incapaz de enganar a outrem, induzindo-o ao erro, levando-o a acreditar em informações falsas. Como repugna a mentira, tal pessoa não se sente confortável se pressentir que o que pensa não está de acordo com a verdade. Ela pode errar como todo mundo, mas toma precauções para que isso não ocorra. Esta é uma virtude essencial para a construção de uma “cultura do sentido”.

Crianças e jovens podem desenvolver essa virtude desde que os adultos que formam as novas gerações também a possuam e promovam. Do mesmo modo, é importante que instituições educacionais, do nível infantil à universidade, elejam a *boa-fé* como um valor privilegiado de suas intenções pedagógicas, afinal “É nelas [nas instituições] que se encontram guardados os resultados das diversas buscas de verdade

que a humanidade laboriosamente garimpou. É em algumas delas, as universidades, que se procuram novas verdades” (La Taille, 2009, p. 109). Sendo assim, a boa-fé inspira a amar e respeitar a verdade, a odiar e desprezar o que é falso.

Uma virtude associada à boa-fé é a *exatidão*, definida como apreço pela clareza, pela precisão, pelo rigor, pelo controle. Quem a possui reconhece que ideias vagas, deduções apressadas, frases obscuras são obstáculos à busca da verdade. Quem é dotado dessa virtude sabe que verdade não se confunde com opinião, que é um modo particular de ver determinada situação, em alguns casos baseado em reflexões sinceras e, em outros, não passando de afirmações superficiais. Por esse motivo, não é possível dar opinião sobre tudo senão oferecendo informações autocentradas, sumárias e arbitrarias. Ninguém possui exatidão em todos os assuntos, ou seja, uma necessária objetividade que confira à opinião o estatuto de verdade.

A exatidão, conforme La Taille (2009), depende do amor pela verdade (boa-fé) e de estratégias de reflexão. As instituições educacionais, também nesse caso, têm um importante papel a cumprir para despertar no aluno o gosto e a busca pela exatidão através das aulas, sejam elas expositivas ou se utilizem de estratégias diferentes, como o recurso de tecnologias, grupos, rodas de conversas, entre diversas estratégias didáticas adotadas atualmente nas escolas. Qualquer que seja a metodologia, o processo de ensino e aprendizagem deve primar pelo rigor, pela clareza e pela correta articulação entre as ideias. Deve primar pela exatidão, sem a qual o aluno não se sentirá motivado à busca de conhecimentos, à elaboração de hipóteses, à experimentação, enfim a construções que ampliem sua forma de compreender a realidade.

Três virtudes complementares à boa-fé e à exatidão, logo à admissão da verdade como valor, são a *paciência*, a *simplicidade* e a *humildade*.

A *paciência* é a virtude capaz de fazer suportar frustrações, ter constância e perseverança, posturas essenciais para superar obstáculos exteriores e interiores que se opõem à busca da verdade. La Taille (2009) lembra que, num mundo dominado pela tirania da velocidade, por pequenas urgências e resultados a curto prazo, por relações imediatas e efêmeras, a paciência é virtude importante para se opor à “cultura do tédio” e contribuir para a construção de uma “cultura do sentido”.

A pessoa de boa-fé e exatidão também costuma dispor da *simplicidade*. Explicações simples de conteúdos complexos são aquelas que, paradoxalmente, melhor efeito fazem diante da complexidade. Assim como os pesquisadores que, diante de duas hipóteses ou de duas teorias, costumam adotar a mais simples, afinal simplicidade também é um valor que pouco a pouco pode ser aprendido, cabe à escola a tarefa de evidenciar esse valor e o modo de exercê-lo.

Outra virtude a ser trabalhada é a *humildade*, em que se reconhece um esquecimento de si e um amor à verdade (Comte-Sponville, 1999). Humildade e amor à verdade caminham juntos. Ser humilde é aceitar comparar o que se é com o que se poderia ser, comparar o que se fez com o que se poderia ou pretendia fazer, aceitando a distância

entre a realidade e os ideais. Não se trata de renunciar à autoestima, mas de avaliá-la à luz de seu real valor. E reconhecer o “real valor” do eu é fazer convergir a verdade que se procura do lado de fora, em diferentes instâncias da realidade (o conhecimento incluído), e a verdade interior, de modo a recusar pretender viver uma vida imaginária no pensamento alheio.

A humildade cumpre um papel importante na busca da verdade porque é preciso ser humilde para reconhecer a distância que, quase sempre, estamos dela; para reconhecer quando dela nos desviamos e ainda o fato de que outros, muitas vezes, aproximaram-se mais dela e devemos seguir seus passos.

6.2 Memória e sentido

Dar sentido à vida também implica saber de onde se vem e para onde se vai. Em outras palavras, sentido também tem a ver com a direção que damos à nossa vida. Mas essa direção pode estar comprometida num tempo em que se vive no “eterno presente”, em que se salta de pequenas urgências para outras pequenas urgências, de fragmentos de vida para outros fragmentos. O presente, nesse caso, fica desconectado do passado e do futuro. Falar em memória nos remete à nossa relação com o passado.

É importante que se diga que o passado, aqui, não será tomado como a referência que deve ser a todo tempo reverenciada, fonte de toda verdade e sabedoria. Não se está propondo um conservadorismo, um culto à tradição e à autoridade, mas uma revalorização da *conservação*, “[...] que não implica negar a novidade, mas sim *condenar o esquecimento*” (La Taille, 2009, p. 116; grifos do autor). Conservação entendida como *memória*, afinal conhecer e conservar o passado traz uma melhor compreensão e gestão do presente e, logo, uma concepção do futuro. Assim como afirma André Comte-Sponville (1999, p. 25), “[...] toda invenção verdadeira, toda criação verdadeira pressupõe a memória”.

Sem dúvida, conhecer e conservar o passado são valores, porém resta saber para quem. Para alguns estudiosos, colecionadores, cientistas ou para a população em geral? Grande parte dos “apreciadores” do passado possuem um conhecimento pequeno a respeito da história dos lugares que visitam, pouco ou nada compreendem da história da arte, da ciência ou da filosofia. Estão empenhados em visitar lugares motivados mais por interesses ligados ao lazer, ao divertimento e ao descanso do que por nutrirem uma afeição especial ao passado. Assim, parecem-se mais com turistas do que com peregrinos, pois visitam a memória, mas não a levam nem guardam consigo. Ora, o que é valor não se esquece, não se descarta nem se negligencia.

Vejamos o caso da educação, cuja referência maior, no que diz respeito aos elementos da formação, é o passado. Estamos dizendo que a escola prepara para o futuro tendo como referência o passado, afinal só se pode ensinar aquilo que já existe. “A escola não prepara o jovem para a vida futura trazendo previsões e profecias, mas sim fazendo-o adquirir uma *bagagem* cujas provisões ele empregará ao longo dos anos. Essa bagagem é a *memória*” (La Taille, 2009, p. 119; grifos do autor). Essa memória não só contribuirá

para que o jovem egresso seja introduzido no mundo do trabalho como também para lhe dar sentido à vida, pois, como afirma Comte-Sponville (1999, p. 25), “[...] toda dignidade do homem está no pensamento, toda dignidade do pensamento está na memória”.

O cultivo da memória, tanto quanto o da verdade, depende das virtudes já antes discutidas: boa-fé, exatidão, paciência, simplicidade e humildade. No caso da memória, seria importante também considerarmos o desenvolvimento da *fidelidade*, para Comte-Sponville (1999) a “virtude da memória”, compreendida aqui como condição necessária à reflexão e ao sentido da vida. Resistir ao esquecimento, segundo La Taille (2009, p. 120), é “[...] dar prova de fidelidade à memória”.

A respeito da relação entre fidelidade e sentido da vida, deve-se considerar que sentido requer a consciência de que viemos ao mundo num dado período histórico e herdamos um longo passado que, em parte, determina nossa vida. O rumo que podemos dar à nossa vida está, em boa medida, relacionado ao rumo que aqueles que nos antecederam assumiram. Reiteremos: é preciso conhecer de onde viemos para nos decidirmos quanto à direção que daremos à nossa vida. “Não dar valor à memória, ser a ela infiel e, portanto, nada saber do passado é se condenar a adentrar o futuro às cegas, é se condenar a levar a vida como sequência de ensaios e erros, é se condenar a se perder” (La Taille, 2009, p. 120).

Cumprir à escola desenvolver em seus alunos essa virtude da memória, que é a fidelidade. Mas não só isso: ela deve também fornecer os conteúdos da memória. Os alunos devem se locupletar daquilo que de mais rico a humanidade criou nos mais diversos campos: literatura, música, pintura, arquitetura, filosofia, ciência, política etc. Em primeiro lugar, porque as grandes obras, em razão de sua qualidade e perenidade, por marcarem o seu tempo histórico, “[...] representam balizas muito úteis para conseguirmos dominar intelectualmente o fluxo do tempo e nele nos situarmos com mínima precisão” (La Taille, 2009, p. 121). Em segundo lugar, porque os grandes feitos da cultura prestam uma homenagem à humanidade. Conquanto a história da civilização esteja repleta de eventos nada elogiáveis que podem encher as pessoas de pessimismo e ceticismo, em contrapartida há realizações sem conta para nos inspirar. Estas realizações que testemunham a genialidade humana devem ser apresentadas aos jovens. A maior homenagem que a elas podemos prestar, segundo o autor, é impedir que caiam no esquecimento, é cuidar para que não deixem de ter um papel no tempo presente. “Lembrar e mostrar tais obras é alimentar um otimismo sincero e refletido: a despeito de tanta iniquidade e mediocridade, a humanidade, às vezes, se supera. E não há razão para que não continue assim” (La Taille, 2009, p. 123).

Projetos de vida que deem sentido à vida não podem se esquecer de erros terríveis que a história registrou e, muito menos, desprezar aquilo que é objeto de admiração. Sim, *admiração* é o terceiro elemento que o autor acredita desempenhar um papel importante na educação para que os grandes feitos da humanidade tenham memória.

A admiração, tanto no sentido de espanto quanto no de consideração e veneração, é sentimento experimentado desde a infância mais tenra, como a Psicologia tem

demonstrado. A admiração mobiliza ao interesse pelo mundo e à sua compreensão, despertando a curiosidade do indivíduo. Mas a admiração, segundo La Taille (2009), também desperta e alimenta a superação. O autor lembra que, durante a infância, a admiração será despertada por pessoas de carne e osso do entorno da criança, mas, aos poucos, poderá ser despertada por ações realizadas tanto no tempo quanto no espaço. Pessoas fisicamente ausentes podem nos influenciar, afinal fazemos parte da humanidade e “[...] não há motivo para não achar ‘amigos’, ‘mestres’, ‘cúmplices’ entre aqueles que nos precederam, ou que estão longe de nós” (La Taille, 2009, p. 127). E para que isso aconteça, o jovem precisa ser apresentado a essas pessoas e suas realizações. Eis o trabalho da educação, e conteúdo não lhe falta. Cuidemos, no entanto, para que tal admiração mobilize o admirador à superação de si, e não, ao contrário, crie nele uma paralisia movida, muitas vezes, por uma passiva adoração de ídolos.

Em suma, pensar é importante quando se pretende dar sentido à vida. E pensar implica recordar, daí a importância de a memória estar bem provida, o que não acontecerá sem que ela e seus conteúdos (as grandes obras do passado, por exemplo) se tornem um valor.

6.3 Conhecimento e sentido

Vimos que a escola deve proporcionar condições para que seus alunos criem vínculos com o passado e esses vínculos façam sentido para o tempo presente. Porém, há outros interesses cotidianos que a educação precisa contemplar.

Com frequência, os alunos perguntam de que lhes servirá aprender esse ou aquele conteúdo (matrizes, áreas e perímetros, Tratado de Tordesilhas, A Independência do Brasil, as conquistas de Napoleão, adjetivos, pronomes, Camões, Machado de Assis, rios e seus afluentes etc.), evidenciando que tais conteúdos não fazem sentido para eles. Nesse questionamento, podemos observar alguns anseios: em primeiro lugar, de que o conteúdo tenha aplicação imediata no cotidiano, coerente com o que se discutiu sobre o fato de vivermos no “eterno presente”, sob a tirania do “aqui, agora” e das pequenas urgências, de modo que os interesses devem ser prontamente atendidos. La Taille (2009) afirma que se a atribuição de sentido ao que se aprende depende de aplicações imediatas no cotidiano dos aprendizes, muitos conteúdos escolares serão desprovidos de interesse. O que fazer? Reformular radicalmente o currículo para atender aos interesses imediatos dos discentes? Antes de discutirmos essa questão, pensemos sobre dois outros aspectos.

A pergunta “de que servirá ao aluno esse ou aquele conteúdo?” também nos remete ao uso instrumental de tais conteúdos, isto é, à aplicação prática dos conhecimentos para a resolução de problemas. Quem pergunta “de que me servirá...” (qual o sentido disso?) está, evidentemente, preocupado com o valor utilitarista do saber, se este serve para alguma coisa, portanto com sua aplicação, e não com o saber em si. Nem sempre, porém, os conhecimentos se prestam a fornecer soluções, nem sempre o uso instrumental do saber é a única fonte de seu valor. Em outras palavras, muitos saberes não foram elaborados para que “servissem” para alguma coisa (não pelo menos de imediato) além de enriquecer o conhecimento humano.

Acrescente-se que tal pergunta sobre a serventia do que se aprende é, em geral, autorreferenciada (“de que *me* serve...”). É como se o aluno se colocasse no centro da cena pedagógica acreditando que tudo deve convergir para ele. Segundo La Taille (2009, p. 136; grifos do autor), a postura de muitos alunos, mesmo do ensino superior, frente a seus professores, parece ser “*Motive-me ou te devoro*”.

Em razão dessa autorreferência e de expectativas frustradas de um uso instrumental e imediato dos saberes, muitos estudantes se resignam a estudar, ou melhor, a decorar, “porque vai cair na prova ou no vestibular”, acabando por esquecer o que estudaram tão logo o objetivo de passar nos exames se cumpre. Vê-se que o passar nos exames faz sentido, mas o saber, propriamente dito, nenhum. Assim, como não existe relação entre conhecimento e sentido, os muitos anos dentro das salas de aula, além de tediosos, trazem pouca significação existencial.

Voltemos agora à pergunta que deixamos anteriormente em aberto: a escola deve atender aos interesses dos alunos? Desde que se relativizem o imediatismo, o uso instrumental e a autorreferência, por que não? Frequentemente os alunos querem compreender certos aspectos do mundo, principalmente quando sua curiosidade ou angústia são ativadas por eventos de seu entorno social ou em destaque na cena planetária. A quem mais caberia discuti-los senão à escola? E, para isso, não é preciso desistir dos programas que foram objeto de cuidadoso planejamento, mas apenas flexibilizar tais programas para que as perguntas feitas pelos alunos tenham lugar.

Por outro lado, para que os alunos se dediquem aos conhecimentos sobre os quais recai sua conhecida contestação (“de que *me* serve aprender isso?”), é importante considerar se a escola não deveria, então, fazer com que seus alunos criassem interesses. A resposta é afirmativa. Mas não se trata meramente de demarcar a diferença entre ensino tradicional, sinônimo de desinteressante, pois centrado no professor e orientado para ouvir e repetir, e pedagogias modernas, sinônimo de atraente, sedutor, pois centradas nos alunos e favorecedoras do desenvolvimento. Há excelentes professores ditos “tradicionais”, por um lado, e professores versados em novas metodologias com qualidade pedagógica duvidável, por outro. Não há nada mais motivador do que uma aula expositiva bem dada; em contrapartida, há aulas que se valem de uma artilharia pesada de recursos tecnológicos e, no fim, mais confundem do que esclarecem. A propósito, há muito tempo o ensino tradicional “puro” tem sido empurrado para o passado. E a pedagogia moderna, que tanto alardeou o seu poder de despertar interesses e formar alunos críticos, ativos e motivados pelo saber, pouco tem conseguido. Se não fosse assim, teríamos uma multidão de alunos autônomos e ávidos pelo saber. Mas não é o que acontece.

La Taille (2009) também traz uma ponderação sobre o lugar do ensino: centrado no professor ou no aluno? Repudiando uma postura disciplinadora, severa e implacável e falando do acerto da pedagogia moderna em propor um ensino mais humanizado, que passou a levar em conta os interesses dos alunos e seu desenvolvimento intelectual para a aprendizagem, o autor, no entanto, reconhece que a ideia de um ensino centrado no aluno “[...] traiu o objetivo nobre de promover um ensino mais vibrante e inteligente” (La Taille, 2009, p. 140).

La Taille (2009) explica que se entendermos por ensino centrado no aluno uma preocupação em promover seu bem-estar e desenvolvimento psicológico, a intenção deve ser apoiada. Porém, se a intenção for também, à medida que coloca o foco no aluno, a de deslocar o foco do conhecimento, estaremos em perigo.

Centrar o ensino no conhecimento é negar o sujeito e, logo, a própria construção do conhecimento por parte desse sujeito. No entanto, centrar o ensino no sujeito, deixando o conhecimento em segundo plano, equivale a incorrer na mesma negação do próprio sujeito, pois esse somente se constitui na interação com algo que lhe é exterior. Como afirmava Piaget, construção de si e construção do conhecimento são as duas faces da mesma moeda, são dois processos indissociáveis, como são indissociáveis a tomada de consciência de si e a tomada de consciência do mundo (La Taille, 2009, p. 140-141).

O autor conclui dizendo que não se trata de centrar o ensino no conhecimento *ou* no aluno, mas na relação sujeito-conhecimento, portanto numa postura dialética, para a qual a interdisciplinaridade e a transversalidade têm muito a contribuir, à medida que buscam incentivar um trabalho colaborativo entre os professores e inibir a fragmentação dos componentes curriculares e o empobrecimento da construção do conhecimento. Um ensino centrado no aluno contribui para o individualismo irresponsável, contrário à coletividade e ao reconhecimento do outro, logo contrário à formação de cidadãos, capazes de zelar pelo bem público. A propósito do tema “interesses”, fala-se muito de uma educação cujo objetivo é ajudar os jovens a defender seus interesses, e pouco ou nada de ensinar esses jovens a terem interesse por aquilo que seja do interesse comum.

A forma de apresentação dos conhecimentos deve ser atraente ao aluno no sentido de lhe despertar o interesse. Deve-se, contudo, reconhecer que não há relação necessária entre atração e interesse. Enquanto a atração é passageira, o interesse pode ser duradouro, que é o que todo professor deseja para seu aluno quanto à disciplina que ministra. Quando o foco do conteúdo é desviado para a forma de apresentá-lo, corre-se o risco de o aluno gostar mais da aula do que do objeto dela. Como resultado, podemos ter alunos que não se dedicarão a determinados conteúdos se estes não forem apresentados de formas fáceis e atraentes. É imperativo que aula e espetáculo não se confundam, e tampouco estudo e divertimento. Do contrário, pode-se reforçar uma “cultura do tédio” em vez de se promover uma “cultura do sentido”. Em suma, desperta interesse o conhecimento que faz sentido (La Taille, 2009).

Uma das formas de despertar interesse por saberes não elaborados com finalidades práticas, segundo La Taille (2009), é explicitar as perguntas que motivaram a humanidade a construí-los. Possivelmente, a pergunta “para que serve tal conhecimento?” se desloque para uma outra: “Tal conhecimento foi concebido para responder à qual indagação?”.

Muitas vezes, o currículo escolar acaba se tornando um acúmulo de respostas a perguntas que não foram feitas. Ou um acúmulo de respostas sem que se explicitem as perguntas que conduziram a elas. É necessário entender que conhecimento é uma resposta a interrogações que as pessoas se fizeram e se fazem, portanto o sentido do

conhecimento está nas interrogações que desencadearam sua construção. Nas palavras de La Taille (2009, p. 144; grifos do autor), “[...] *a resposta somente faz sentido se conhecemos a pergunta*”. É assim, por exemplo, que compreendemos o contexto que motivou a formulação da teoria moral laica de Immanuel Kant: o momento da história em que o lugar de Deus na vida dos homens passou a ser contestado.

Vê-se que a relação entre o interesse e o conhecimento passa pela dimensão do sentido e que esta dimensão vem antes das perguntas do que das respostas, afinal, como já se afirmou e aqui repetimos, “A pergunta é a expressão da busca de sentido, o primeiro passo para alcançá-lo” (La Taille, 2009, p. 145).

Verdade, memória e conhecimento com sentido são dimensões que a escola, em sua função de favorecedora da construção de saberes, deve se encarregar de trabalhar com seus alunos visando a uma “cultura do sentido”.

Destaque-se que um projeto de vida pautado pela ética, pleno de sentido, precisa considerar o lugar do outro, assim a dimensão moral deve estar contemplada na pergunta “que vida eu quero viver?”. Uma “cultura do sentido” e do “autorrespeito”, portanto, são complementares.

7. Conclusões

A resposta deste estudo à pergunta que o desencadeou (*se e como* a educação escolar pode contribuir para uma formação mais humanizada, portadora de sentidos de vida) é afirmativa: sim, a escola tem um papel importante a cumprir no favorecimento da construção de sentidos, afinal é inconcebível que uma instituição onde crianças e adolescentes passam um tempo considerável de suas vidas fique à margem das dimensões humanas que permeiam e transcendem o ensino dos conhecimentos disciplinares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 45) afirmam o protagonismo da instituição escolar neste desenvolvimento humano ampliado quando defendem “[...] a importância da escola na formação ética das novas gerações, na perspectiva da transversalidade”. O ensino de ética é necessidade premente das salas de aula contemporâneas. Estudantes precisam, é verdade, aprender Matemática, Língua Portuguesa e Literatura, História, Filosofia etc. De igual modo, precisam aprender a se autoavaliar e a se situar perante o outro. Direitos e necessidades alheios clamam por respeito e promoção. Projetos de felicidade estimulados por um consumismo irrefletido, guiados por promessas midiáticas ilusórias e alicerçados em relacionamentos e em estilos de vida cada vez mais virtualizados e narcísicos precisam dar lugar a novas pautas em que a “vida boa” seja vivida *com* e *para* o outro em instituições justas.

Ter o potencial para favorecer a construção de projetos de vida que valha a pena ser vivida não significa, no entanto, que essa é a realidade que se verifica de modo alargado nos cotidianos escolares de nosso país.

Embora não tenha a exclusividade no enfrentamento do “mal-estar” ético contemporâneo responsável por tornar “pequenas” vidas já tão curtas, a escola é fundamental para fomentar, entre as novas gerações, uma “cultura do sentido”, afinal, “[...] espaço por excelência das relações e, portanto, da possibilidade das relações éticas” (Tognetta; Vinha, 2009, p. 42), ela é capaz de dar vulto a significações de vida que podem se tornar centrais na vida que os estudantes escolherem viver e, portanto, na pessoa que vierem a se tornar. De outra sorte, se a escola se furtar a participar ativamente da educação moral e ética de seus alunos, uma sociedade de relações mais humanizadas e democráticas seguirá sendo uma realidade distante.

Sentido, conforme La Taille (2009), não se impõe, mas se desperta. Nenhum sentido, no entanto, será despertado sem que, primeiro, seja reavivado e fortalecido, em políticas públicas educacionais e nos profissionais da educação, o “querer fazer” da escola um espaço democrático e humanizador – manancial para os que estão à busca de sentidos de vida e convivência respeitosa.

Levar aos ambientes da formação inicial e continuada os conhecimentos aqui produzidos trará, por certo, contribuições valiosas à construção gradual de uma “cultura do sentido”. Mais que uma estratégia, essa (contra)cultura será um *ethos* de resistência a tantas ofensivas que concorrem para a vida se tornar “pequena”, carente de projeto e significação.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escolas Inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17. n. 71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2618>. Acesso em 28 mai. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **La vie em miettes**: expérience postmoderne e moralité. Rodez: Le Rouerge/Chambon, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 01 jun. 2024.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Centro de Educação, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em 27 mai. 2024.

GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Revista Diálogo Internacional**, v. 09, n. 28, p. 511-523, set/dez 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000300008&scrip=sci_arttext. Acesso em 07 dez. 2019.

GARCIA, Joe. Indisciplina e crise de confiança na relação professor-aluno. In: **XV Seminário Internacional de Educação**, 2010. Disponível em: www.sieduca.com.br/2010/admin/upload/122.doc. Acesso em 07 dez. 2019.

GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Formação Ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEME, Maria Isabel da Silva. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. **O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos**. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Dom Quixote. 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 2ª ed. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus Editorial, 1932/1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MENIN, Maria Suzana De Stefano (Orgs.). **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. Americana: Adonis, 2017.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2007.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana De Stefano (orgs.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-45.