

CENCI, Angelo Vitório. Educação Moral em Perspectiva: concepções clássicas e desafios atuais. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2007. 126 p.

Eduardo Morello¹

Resenha

O pesquisador e professor Angelo Vitório Cenci é graduado em Filosofia (LP) pela Universidade de Passo Fundo (UPF/RS), mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutor em Filosofia pela Universidade de Campinas (Unicamp/SP) - área de concentração em Ética. Publicou pela UPF Editora *A transformação apeliana da ética de Kant* (1999); *Ética, racionalidade e modernidade* (org. 1996) e *Apresentação de trabalhos científicos* (co-autor, 3. ed. 2005). Também como organizador, publicou pela Edipucrs o livro *Temas sobre Kant: metafísica, estética e filosofia política* (2000), e autonomamente, *O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral* (3. ed. 2002). Atualmente, é coordenador do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo, onde também atua como docente e pesquisador.

O presente livro é constituído de uma breve introdução e de cinco capítulos, em cada um o autor busca refletir sobre a problemática da educação moral, sobretudo na educação formal e no âmbito escolar - revisitando com as concepções clássicas da educação moral na tradição filosófica (Aristóteles e Kant) até os desafios atuais colocados à educação moral - com o intento refletir sobre a pergunta de fundo: Por que educar moralmente? Isso porque, se em tempos passados essa pergunta aparecia naturalmente e era justificada de antemão, hoje a própria pergunta tornou-se problemática.

No **primeiro capítulo** - "A educação moral e suas dimensões em Aristóteles" - o autor retoma a origem da educação moral, a qual se encontra na *paidéia* grega, onde a educação era como um processo de construção do ser humano, tendo em vista o seu lugar na sociedade. Vincula-se a essa tradição Aristóteles, que entende essa construção com base em duas dimensões: a ética e a política. A dimensão ética trata do cultivo das virtudes com a finalidade de um ideal de vida boa, a *eudaimonia*, ao passo que a dimensão política compreende o ser humano como um ser político, pois sua vida ocorre dentro da esfera pública, na *polis*. Ambas as dimensões são indissociáveis, visto que sem o cultivo do caráter mediante a prática de hábitos virtuosos seria difícil um projeto de *polis* orientado para o bem comum e para o ideal de uma vida boa.

A educação moral, em sua dimensão ética, trata especificamente da formação do ser humano bom e virtuoso. Para tanto, opera e articula-se com, pelo menos, três conceitos-chave e uma premissa (antropológica). Os conceitos são a virtude moral,

o hábito e o meio termo. A virtude moral não é algo dado pela natureza humana, mas produzido pelo hábito, que, por sua vez, consiste – além da disposição para agir de um determinado modo – em algo desenvolvido e incorporado de maneira estável pelo ser humano para além da necessidade natural, de modo que por meio dele se adquire a virtude moral. O meio termo diz respeito ao agenciamento e preservação da virtude moral, pois sem ele têm-se os extremos ou a deficiência moral; também por ser estabelecido pelo agente e ser diferente segundo as circunstâncias. Esta última indica que entre dois extremos existe uma margem onde o meio termo é agenciado não somente segundo as circunstâncias, mas também mediante a reta razão. Diante disso, a virtude moral é “um modo de ser que consiste num meio termo determinado pela razão” (p. 17). Quanto à premissa antropológica, consiste em: “os homens tendem a buscar o prazer e evitar o sofrimento” (p. 19). O ponto central desta premissa reside no fato de que a virtude e a deficiência moral resultam da forma como se regulam as ações por meio do prazer e do sofrimento, pois em vista destes se atua bem ou mal.

Em sua dimensão política, a educação moral trata especificamente da educação do cidadão, mas em articulação com a educação das virtudes. A educação do cidadão funda-se no conceito de tempo livre e opera-se juntamente com boas leis. O tempo livre é condição para a liberdade e para a participação na *polis*, de modo que o tempo dedicado ao trabalho impossibilita essa participação; logo, somente quem estiver no âmbito do tempo livre pode ser considerado cidadão. Este, então, caracteriza-se por participar na *polis* (governado, administrado – a justiça, e legislando) e por ser igual e livre. A educação do cidadão, portanto, não visa prepará-lo para um determinado ofício (escravo e artesão), senão para a vida pública. As leis, por sua vez, quando assimiladas pelos cidadãos, auxiliam no aprimoramento deles, constituindo-se, assim, também como um meio para alcançar a *Paidéia*.

No **segundo capítulo** – “Esclarecimento, autonomia e educação moral em Kant” – o autor pretende retomar os conceitos de esclarecimento e autonomia kantianos para, com base neles, tratar da educação moral kantiana e de sua dupla finalidade: a formação do pensamento autônomo e do caráter.

Para Kant, a humanidade e o indivíduo encontram-se num processo contínuo de esclarecimento, embora tendam à menoridade. A menoridade – que é a incapacidade do ser humano de servir-se de seu próprio entendimento sem auxílio de outro – somente pode ser superada pelo esclarecimento, que consiste num novo direcionamento na maneira de pensar e agir, isto é, num novo direcionamento da vontade ou no uso da liberdade – o uso público da razão. A partir do esclarecimento pode-se alcançar a maioridade, a que exige a superação da menoridade mediante o uso da razão e, no mesmo passo, “a crítica aos aspectos inculcados aos menores intelectualmente pelos seus maiores” (p. 41). A educação, para Kant, embora seja um dos grandes problemas colocados aos seres humanos, é a única que oferece as condições para que eles possam superar a menoridade e alcançar a maioridade, a autonomia.

Desse modo, Kant caracteriza ampla e especificamente a educação em vista da formação do pensamento autônomo e do caráter. Dessa maneira, a educação é dividida basicamente em duas dimensões: a física e a prático-moral. A primeira é subdividida em: educação do corpo e educação do espírito (intelectual); a segunda, trata da formação do ser humano na liberdade em vista dos membros da espécie. A educação ainda apresenta dois aspectos: os cuidados e a formação, este último aspecto tendo uma perspectiva negativa - a disciplina - e outra positiva - a instrução e o direcionamento. Além disso, Kant tematiza três formas de ensino: o adestramento, a instrução e o direcionamento. O direcionamento "é o guia do que se aprendeu por adestramento ou pela instrução, isto é, a condução prática do que foi ensinado" (p. 49). Dado isso, a educação possui quatro grandes fins, em vista de tornar o ser humano: disciplinado - a disciplina consiste em controlar os instintos e tendências naturais, mediante a coação; cultivado - a cultura consiste, via instrução, no desenvolvimento de habilidades ou faculdades em função de determinados fins os quais os sujeitos se propõem alcançar; prudente - a prudência refere-se à aquisição de boas maneiras e possibilita ao sujeito a integração a sociedade; moralizado - a moralização funda-se na direção, a capacidade do ser humano de guiar seu pensamento e ação - e refere-se ao desenvolvimento do critério moral.

A educação moral tem por base a educação do corpo e do espírito (intelectual), visando, de um modo geral, formar o pensamento autônomo de maneira que se aprenda, por meio de máximas, a pensar e agir por si mesmo. De modo específico, a educação moral trata da formação do caráter, que não é determinado pela natureza humana, mas adquirido mediante a educação. O caráter possui três traços fundamentais: a obediência, a veracidade e a sociabilidade. A obediência consiste na submissão voluntária ao dever e apresenta dois aspectos: a obediência à autoridade, absoluta - preparar a criança para o respeito as leis - e a obediência na confiança, voluntária - desenvolve no sujeito a capacidade de obedecer a si mesmo. A veracidade, além de ser o principal traço do caráter, opera-se mediante aos deveres para consigo mesmo e para com os demais. Os primeiros tratam de preservar em si mesmos a dignidade humana; os outros tratam do respeito à dignidade do outro colocado em prática. Em última instância, a veracidade consiste em estar de acordo consigo mesmo, sendo um exemplo de desacordo em relação a si próprio a mentira, dado que "uma pessoa que mente não tem caráter" (p. 57). A sociabilidade tem por máxima "pensar colocando-se sempre no lugar do outro dos outros" (p. 58). Ser sociável é ser cuidadoso com os direitos do outro.

Assim, a educação moral é fundamental para a educação (em sentido amplo) em Kant, educa o ser humano para a autonomia e a liberdade e o constitui como membro da sociedade e possuidor de um valor intrínseco (dignidade humana). Desse modo, perpassa e deve ocorrer em todo o processo educativo, senão também evoluir e ser construída historicamente pelos sujeitos.

No **terceiro capítulo** - "Por que educar moralmente?" - o autor busca tematizar por que a educação moral atualmente, nas instituições de ensino, tornou-se algo complexo a ser tratado e supostamente dispensável, difícil ou mesmo inconveniente de ser

levado adiante de modo sistemático. Desse modo, da *paideia* grega ao iluminismo moderno, educar e educar moralmente eram tarefas indissociáveis; por isso, a pergunta por que educar moralmente era colocada naturalmente e justificada de antemão. Contudo, na atualidade ela precisa ser refeita no intuito de se entenderem as razões pelas quais a tarefa de educar moralmente, sobretudo no âmbito escolar, ainda é importante e necessária, apesar de sua notável complexificação.

Para o autor, existe um enfraquecimento do trato sistemático do fenômeno da moralidade no âmbito da educação formal e informal. Dentre as razões, para isso destaca pelo menos duas: uma época marcada pelo relativismo moral e pelo encolhimento da moral à esfera privada. O relativismo moral caracteriza-se por não serem possíveis parâmetros morais universais a orientar a ação humana, pois esta seria orientada pela particularidade dos contextos e dos sujeitos, de modo que não seriam necessários critérios universais. Uma das consequências do relativismo moral é a falta de distinção entre a vigência social de normas e valores e a validade destes, ou seja, quando os valores e normas são validados somente segundo as preferências subjetivas de um grupo ou cultura, de maneira que tudo passa a ser válido; a educação moral, neste sentido, tende a desaparecer, sobretudo em seu trato sistemático. Uma outra consequência – pelo fato de se viver em sociedades plurais e democráticas, não mais pautadas por um único código moral, mas que, em contrapartida, partilham entre si de um conjunto mínimo de valores – é a tendência a se confundir pluralismo com relativismo, permissivismo ou espontaneísmo. Desse modo, no âmbito educacional podem ser trazidos modelos tradicionais, como o dogmatismo.

O encolhimento da moral à esfera privada consiste na descaracterização da moralidade, por ser reduzida ao âmbito privado sem mais correlação com o espaço público. Um das consequências que auxiliam no entendimento desse fenômeno é o que Richard Sennett designa como “corrosão do caráter”, ou seja, o cultivo do caráter cede lugar para o cuidado ou o culto à personalidade. Outra consequência é a visibilidade total da esfera privada vinculada pela mídia de massa, sendo sua expressão mais concreta as celebridades. Desse modo, a fama não mais é concebida como na Antiguidade – quando se referia aos grandes feitos ou ações de pessoas que eram reconhecidos pelo povo ou por suas ações, mas dá lugar às celebridades instantâneas. O reconhecimento anterior ocorria na esfera pública, onde o indivíduo se sobressaía e se distinguia dos demais.

Uma terceira consequência é “a banalização ou inversão de valores pública e universalmente reconhecíveis” (p. 75), isto é, os valores tendem a ser transmutados em seus opostos; a aceitação e validação desses dependem de ser vividos, em muitos casos, pelas celebridades criadas pela mídia de massa. A figura do artista – transgressor dos valores constituídos pela sociedade – dá lugar à figura da celebridade – conservadora de valores e do *status quo*. Assim, o interesse pela vida privada sucumbe perante o interesse pelo público: “eu saio da banalidade da minha vida e vou ver a banalidade da vida do outro” (p. 76). Logo, caracteriza-se o conceito criado por Sennett, “tirania da intimidade”, que se refere ao “reverso do declínio do homem

público e expressa um *modus vivendi*; é o espelho de uma sociabilidade narcisista e hedonista que leva o sujeito a interessar-se apenas pelo que diz respeito à sua personalidade, aos seus afetos, impulsos, idiossincrasias” (p. 77). Com isso, a moral passa a ser compreendida de modo relativista e intimista, sendo o Eu a única instância legítima para avaliá-la, de modo que o diálogo com o outro é dispensado. Outro aspecto decorrente deste é a dissolução da idéia de projeto de vida, o qual consiste no “desenvolvimento de um valor positivo de si tanto para si próprio como diante dos outros, e isso é o que traduz o sentido atual da dignidade de cada pessoa” (p. 78), de maneira que na sua ausência a vida fica destituída de um horizonte normativo. E uma última consequência é a busca pela felicidade, a qual não é mais um direito senão um dever.

Diante disso, destacam-se alguns problemas e desafios colocados à educação moral no âmbito escolar: a dissociação entre a imagem de si e a moralidade, ou seja, a imagem que os indivíduos (educandos) formam de si e esperam ser vista pelos outros, prima pouco ou nada por valores morais; o privado tende a se sobrepor ao público – à medida que a visibilidade ocorre na esfera privada, não mais na esfera pública –, e a descaracterização do ensino – mediante a personalização do ensino, onde o aluno se converte em “cliente” e a escola vende um “produto”, de modo que o professor tem de motivar e estar a serviço do aluno; e o ideal de juventude eterna – gestado de antemão na família, quando se organiza em função das crianças, não dos adultos – tende a gerar a abdicação do saber, uma vez que a escola tende a se organizar em função da satisfação dos desejos do educandos, não em função do saber. Daí que “a pergunta pelas finalidades da escola e pelo saber torna-se obsoleta. Educar moralmente então soa como algo sem sentido, ou melhor, algo que continua a “brilhar pela sua ausência”” (p.88).

No **quarto capítulo** – “Educação moral, aprendizagem moral e a concepção de mundo” – o autor discute a questão da aprendizagem moral e a sua relação com a concepção de mundo dos educandos, em vista de que a abordagem de tais questões configura-se como importante, por tratar da possibilidade da educação moral e de pensar numa perspectiva de formação moral voltada para a autonomia do sujeito e para a contingencialidade do agir humano.

A aprendizagem moral não pode ser mais tratada pelo viés da transmissão ou inculcação unilateral de valores, normas ou verdades morais aos educandos, mas deve partir de suas concepções de mundo – suas vivências e experiências – e criar condições para que eles possam lidar com as contingências das ações. Dito isso, é preciso articular parâmetros universais com as circunstâncias presentes em cada contexto, o que permitirá transcender os contextos particulares e, ao mesmo tempo, intervir crítica e construtivamente sobre eles. A aprendizagem, no âmbito educação formal, acontece especialmente por meio das vivências que o educando realiza em relação à postura moral dos educadores, aos programas de ensino e ao ambiente moral da escola. Assim, a experiência será a matéria-prima para a aprendizagem moral.

Todavia, de pouco adianta a educação moral oferecer apenas as condições para que o aluno possa desenvolver a capacidade de realizar essa articulação, pois

também precisa criar condições para que o educando possa confrontar as apropriações – de valores, normas e princípios morais – com as circunstâncias concretas de seu agir. Dito em outras palavras, “a educação moral tem de colocar o aluno em confronto com sua concepção de mundo e provocá-lo para a reelaboração teórico-prática dos referenciais que regem sua ação espontânea” (p. 99-110). Desse modo, o professor deve auxiliar o educando nessa tarefa, uma vez que lhe cabe partir da concepção de mundo prática dos educandos, isto é, de suas vivências, e operar sobre estas.

A educação moral trabalha num espaço de distanciamento e aproximação das vivências cotidianas dos educandos: distanciamento “enquanto espaço de confronto com a sua filosofia espontânea” (p. 100); aproximação, que parte dela para superá-la. Trata-se, pois, de um processo de aprendizagem em que ocorre a reelaboração do pensamento assistemático, fragmentado, presente na filosofia espontânea. No âmbito desta, a aprendizagem espontânea acontece antes de qualquer aprendizado formal, de maneira que o agir muitas vezes é orientado de modo inconsciente; à medida que a filosofia espontânea se “naturaliza”, dispensa qualquer aprendizagem moral de modo sistemático e crítico. Assim, “toda ação humana, enquanto aprendizado espontâneo, seria um ato de educar moralmente, de modo que não se apresentaria a necessidade de ser trabalhada de forma específica e sistemática; aprender-se-ia com as vivências cotidianas, e isso seria suficiente” (p. 103-104). Embora, o saber empírico espontâneo seja condição necessária, não é suficiente para a aprendizagem, porque precisa ser confrontado e articulado sistematicamente com saberes mais elaborados lógica e universalmente.

Diante disso, lançam-se alguns desafios à educação moral: resgatar e atualizar de forma crítica e construtiva a herança teórica proveniente das teorias éticas, a fim de fazer frente ao relativismo e dogmatismo; a natureza metodológica não ser a transmissão e inculcação de valores, normas ou princípios, mas ter como ponto de partida a prática do educando; não basta introduzir os educandos no mundo da moralidade, é preciso auxiliá-los a serem capazes de articular parâmetros morais universais com as circunstâncias e confrontá-los com suas próprias concepções de mundo e ações. “Trata-se do exercício da autonomia a ser realizado dentro do mundo da ação, onde reinam a pluralidade de concepções, a contingencialidade das circunstâncias e a necessidade de se lidar permanentemente com as incertezas” (p. 105).

No **capítulo cinco** – “Paraalém de doutrinação e espontaneísmo: desafios atuais da educação moral à escola” – o autor busca retomar brevemente o papel da educação moral em modelos clássicos da tradição filosófica (Aristóteles e Kant) para, em seguida, caracterizar criticamente os programas de educação moral que predominaram ou ainda predominam na educação brasileira.

No âmbito da educação brasileira, a educação moral vive uma espécie de vácuo entre os modelos tradicionais que se esgotaram e as propostas que estão longe de serem assumidas efetivamente, tais como o construtivismo dos PCNs e a investigação ética de Matthew Lipman recriada em vários contextos escolares. Assim, o espaço da formação moral dos alunos na escola tende a ser marcado por

três atitudes: “a) permanecer simplesmente vazio e, nesse caso, aspectos morais aparecem aleatoriamente e apenas de modo implícito; b) ser ocupado por práticas espontaneísta e isoladas; c) vir marcado por posturas dogmáticas e doutrinárias” (p. 111-112).

As posturas “tradicionais” de educação moral podem ser reunidas e analisadas em dois grupos: as doutrinárias e a espontaneísta. As posturas doutrinárias caracterizam-se pela transmissão de valores, normas ou princípios como verdades prontas, absolutas. Essas posições em educação moral, via de regra, possuem um espaço próprio dentro da grade curricular, com conteúdos e métodos determinados e alguém preparado para executá-la. O modelo de educação moral de cunho doutrinário por excelência na educação formal brasileira foi aquele estruturado pelo regime militar por meio das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros; outro modo de doutrinação realizou-se, mediante o Ensino Religioso de caráter confessional e doutrinário. Contudo, esses modelos, em particular, os valores, normas ou princípios impostos de modo autoritário, tendem a desaparecer à medida que enfraquece ou cessa a autoridade que os impunha e mantinha. Embora a doutrinação em educação moral tenha desaparecido, deixou um profundo descrédito em relação à formação moral, inibindo projetos inovadores nesse sentido, de modo que os debates pedagógicos sobre educação moral cessaram pós-regime militar, permanecendo a formação moral numa perspectiva relativista.

Então, das experiências doutrinárias de educação moral surgiu uma outra atitude: o espontaneísmo. Outras seriam a afetivista ou psicologista. O espontaneísmo parte da premissa de que cada um possui seus próprios valores, normas ou princípios que orientam a sua ação assim, não haveria parâmetros comuns e universais para orientar a ação humana. No âmbito escolar, o espontaneísmo ocorre quando não se têm projetos sistemáticos e explícitos de formação moral, de modo que a educação moral fica a critério do professor; pedagogicamente, dispensar-se-ia o caráter sistemático na ação dos professores e escola; a escola fica dispensada e deslegitimada de levar adiante a tarefa de formar moralmente, sendo a consequência mais grave disso a possível existência de posturas incompatíveis entre si dentro da escola. Nessa perspectiva, o professor responderia mecanicamente aos conflitos de caráter moral dentro da escola, recorrendo ao que tem disponível de suas vivências espontâneas; o mesmo aconteceria com os alunos. Assim, a formação moral de ambos seria constituída pelas vivências espontâneas; em razão disso, os professores não se preocupariam com a educação moral em sua formação profissional.

Para além da doutrinação e espontaneísmo, é preciso pensar a educação moral como um “espaço que propicie a construção ativa da dignidade e da autonomia do educando, onde princípios, normas e valores sejam elaborados em função de sua preparação para a vida numa sociedade marcada pelo pluralismo e por exigências de uma ordem verdadeiramente democrática” (p. 124). Dessa maneira, a volta da filosofia às escolas – retirada dos currículos pelo regime militar – constitui-se num mecanismo que pode trazer valiosas contribuições à educação moral.

De um modo geral, o autor recoloca e atualiza a questão acerca da educação moral no âmbito educacional e escolar, principalmente ao tratar da pergunta: Por que educar moralmente hoje? Desse modo, revisita os clássicos da filosofia Aristóteles e Kant, buscando refletir sobre as razões que cada um deles elabora para justificar a educação moral como algo essencial à educação humana. Para Aristóteles a educação possuiria duas dimensões indissociáveis: a ética - procura formar o homem bom e virtuoso - e a política - busca formar o cidadão. O fim dessas duas dimensões e, portanto, da educação moral é a vida boa, a *eudaimonia*, na *polis*. Da mesma forma que Aristóteles, Kant apresenta a educação moral como algo essencial à educação; logo ofereceria as condições para que os indivíduos e a humanidade superassem a menoridade e fossem em direção à maioridade, à autonomia. Dito isso, o fim último da educação (moral) seria a formação da consciência moral autônoma. Desse modo, para ambos os filósofos, educar e educar moralmente seriam tarefas indissociáveis, de modo a ser legitimada (naturalmente) a educação moral no âmbito da educação.

Diante disso, o autor recoloca a pergunta Por que educar moralmente?, em razão de que ela não aparece mais naturalmente e justificada de antemão. Dessa forma, refazê-la faz sentido na medida em que a educação moral na atualidade não mais é tratada como algo essencial à educação; por esse motivo, tanto a educação formal quanto a informal não tematizam o fenômeno da moralidade, que se complexifica cada vez mais na época e no contexto atual. Essa dissociação entre educar e educar moralmente e a complexificação do fenômeno da moralidade têm, pelo menos duas, razões: o relativismo moral e o encolhimento da moral à esfera privada. Ambos tendem a deslegitimar o trabalho com a educação moral. Dessa forma, o enfrentamento tanto do relativismo moral quanto do encolhimento da moral à esfera privada já seriam justificativas suficientes para a volta da educação moral, desde que trabalhada de modo sistemático, ao âmbito da educação formal.

Também para dar as razões de por que educar moralmente, o autor tematiza a aprendizagem moral vinculada à concepção de mundo dos educandos, pois a aprendizagem moral não pode mais ser pautada pela transmissão e inculcação unilateral de valores, normas ou princípios aos educandos, mas deve tratar da articulação entre parâmetros universais e as circunstâncias dos diferentes contextos. Desse modo, a apropriação de parâmetros universais não deve somente orientar as ações nos diversos contextos, mas também reelaborar a concepção de mundo dos educandos.

Por último, a educação moral encontra razão de ser no âmbito escolar na medida em que supera as posturas doutrinárias e espontaneístas e converter-se num “espaço que propicie a construção ativa da dignidade e da autonomia do educando, onde princípios, normas e valores sejam elaborados em função de sua preparação para a vida numa sociedade marcada pelo pluralismo e por exigências de uma ordem verdadeiramente democrática” (p. 124). Assim, o autor orienta todo o seu processo reflexivo com base na pergunta: Por que educar moralmente hoje?, buscando encontrar razões necessários e suficientes para o trabalho com a educação moral no âmbito a educacional e escolar.

O livro fornece importantes reflexões para nossa pesquisa filosófica na medida em que recoloca novamente no âmbito das discussões a questão acerca da educação moral, especialmente ao buscar as razões (filosóficas) que legitimam a tarefa da educação moral no contexto (educacional e escolar) atual.

Com conhecimentos, filosóficos, éticos e educacionais, sólidos, o autor trabalha com clareza, rigor e consistente a problemática: Por que educar moralmente? Revisitando as concepções clássicas da educação moral na tradição filosófica, Aristóteles e Kant, para em seguida trata dessa problemática no contexto (educacional e escolar) atual, passando, após, a tematizar sobre a aprendizagem moral e as concepções de modo do educando, para, ao final, caracterizar os dois modelos predominantes de educação moral no âmbito educacional e escolar – a doutrinação e o espontaneísmo –, propõe a sua superação como um dos desafios a serem enfrentados.

Os cinco capítulos que constituem a obra têm o formato de artigos científicos (introdução, desenvolvimento, conclusão e referências bibliográficas), de forma que o primeiro e o terceiro capítulos são inéditos e os demais (2, 4 e 5) foram publicados em outros livros; apesar disso, estão dispostos de tal modo que existe uma sequência, coerência e coesão entre eles, o que possibilita uma leitura aleatória dos capítulos, embora para uma compreensão mais acurada da problemática seja necessário lê-los sequencialmente. Portanto, a leitura do livro exige alguns conhecimentos prévios para ser mais bem compreendido, uma vez que é desenvolvido segundo uma abordagem de conhecimentos e conceitos filosóficos, éticos e educacionais.

O livro é indicado a acadêmicos e pesquisadores de graduação e pós-graduação, fornecendo subsídios para o estudo de disciplinas, tais como filosofia da educação e outras vinculadas à formação de professores, principalmente, de filosofia. Desse modo, pode ser adotado, sobretudo, nos cursos de filosofia e pedagogia.

Notas de fim

1. Universidade de Passo Fundo – UPF/RS.