

# A importância da ética na educação: a mais valia ricoeuriana

## Resumo

Consideramos a obra de Paul Ricoeur um instrumento possuidor de virtualidades que podem operar transformações ao nível do desenvolvimento, pessoal e moral, no sentido de um caminhar hermenêutico-ético, isto é, de um caminhar interpretativo para uma auto-interpretação assim como para uma auto-avaliação. Sublinhamos a função metapedagógica da componente ética e a sabedoria prática ricoeuriana.

**Palavras-chave:** Hermenêutica.  
Ética. Valores. Educação.  
Desenvolvimento

**The importance of ethics in education:  
The surplus-value in Ricoeur**

## Abstract

Hermeneutics as well as ethics are two major points in Ricoeur's work

which allow us to perceive education as an hermeneutic task, being hermeneutics a dialectic component of ethics, in the sense that one can not interpret without a judgement.

We underline the metapedagogical function of ethics and the sagesse pratique of Paul Ricoeur as well as interpretation and evaluation to achieve a personal and moral development.

**Key-words:** Ethics. Education. Hermeneutics. Symbolism. Development.

**La importancia de la ética en  
educación: La plus-valía en Ricoeur**

## Resumen

Consideramos la obra de Paul Ricoeur un instrumento poseedor de virtualidades que pueden operar transformaciones al nivel del desarrollo, personal y moral, em el

**Maria Antónia Jardim**  
Doutora em Ciências da  
Educação pela Universidade do  
Porto, Portugal. Professora da  
Universidade Fernando Pessoa,  
Porto, Portugal  
mjardim@utb.pt

sentido de un caminar hermenéutico-ético, es decir, de un caminar interpretativo para una auto-interpretación así como para una auto-evaluación. Subrayamos la función metapedagógica del componente ético y la sabiduría práctica ricoeuriana.

**Palabras clave:** Ética. Educación. Hermenéutica. Simbolismo. Desarrollo.

### a) A ética e a moral no pensamento de Ricoeur

Além das inovações hermenêuticas em termos de dialética, relativamente à teoria da interpretação, a saber: apropriação/distanciação; Ricoeur constitui uma referência fundamental no que concerne a hermenêutica de texto. Ricoeur é um filósofo que se preocupa com a educação e com os valores, sublinhe-se que no seu artigo sobre ética e moral (RICOEUR, 1992, p. 65) o filósofo retoma a questão do carácter misto da noção de valor, avaliando-o como uma noção de compromisso entre o desejo de liberdade das consciências singulares, no seu movimento de reconhecimento mútuo, e as situações já éticamente qualificadas; então para o filósofo, a educação consistirá, em grande parte, em inscrever o projecto de liberdade de cada um nesta história comum dos valores.

Ricoeur foi mesmo pioneiro, quando decidiu estabelecer uma distinção entre ética e moral (RICOEUR, 1990). Enquanto a ética terá como tarefa o fazer surgir a liberdade do outro como semelhante à minha, porque o “outro” é meu semelhante, seja na alteridade ou na similitude; trata-se de fazer um reconhecimento, quer de um projecto de liberdade individual, quer de uma história de valores, que é comum a todos; já o que nos conduz do valor ao imperativo e à lei, isto é, à gramática do comando e da consciência moral, diz respeito à norma, à vontade normativa que comanda uma vontade arbitrária e “eu” encontro-me de mim para mim mesmo numa relação de comando e obediência, pois dentro de mim, uma voz dirige-se ao meu “eu” (RICOEUR, 1985). Talvez por isso o filósofo tenha feito uma distinção entre ética e moral.

Embora reconhecendo que, etimologicamente, os dois vocábulos, um de origem grega e outro de origem latina, têm o mesmo significado, pois ambos nos remetem para os costumes e, historicamente referem-se quer ao que é julgado bom, quer ao que se impõe como obrigatório. Ricoeur propõe que o termo ética seja reservado apenas para a intenção de uma “vida boa”, de uma vida perfeitamente realizada, e o termo moral para a articulação daquela intenção com normas constitutivas. Esta distinção é referida num artigo

de Jean-Michel Bauduin (1994), intitulado *La trajectoire réflexive contemporaine*. Segundo este autor, Ricoeur, apesar de ter herdado de Aristóteles (o bom) e de Kant (o obrigatório), a sua trajectória reflexiva vai do primado da ética à obrigação moral para depois voltar à ética, ganhando neste percurso uma ságeza prática cuja essência muito deve a Aristóteles e à sua obra *Ética a Nicomaco*.

Também Francis Imbert, em *La question de l'éthique* [...] reflecte sobre este assunto e releva a importância de Ricoeur a este propósito, num artigo do filósofo, intitulado "Avant la loi morale: l'éthique" (RICOEUR, 1985 apud IMBERT, 1987, p. 62-66): "Il y a éthique parce que par acte grave de position de liberté, je m'arrache au cours des choses, à la nature et à ses lois, à la vie même et à ses besoins". É com a ética e através da ética que se problematiza o sujeito, o seu discurso e os seus desejos únicos. A ética devolve ao sujeito a sua singularidade: "La distinction éthique/morale nous conduit à une nouvelle distinction qui constitue sa base, son fondement, il s'agit de la distinction de la règle (la loi code, la loi institutionnelle) et la loi symbolique"<sup>1</sup>. Assim sendo, e uma vez institucionalizada a moral, o

compromisso ético é entendido como *praxis*, isto é, o acto através do qual o sujeito não somente exerce e desenvolve as suas capacidades mas ainda não cessa de se autocriar, de existir através de uma autotransformação; pois conhecer o poder que temos, descobrir as possíveis consequências das nossas acções, é parte integrante da moral.

"La morale définit les Bonnes Formes de la conduite, l'éthique interroge le sujet pris dans cette morale[...]"<sup>2</sup>; a nosso ver há que encarar a ética ricoeuriana como a hermenêutica da própria moral, "L'éthique ouvre un champs de création, un champs où chacun se trouve confronté à la tâche de son incessante auto-création[...]. La dimension éthique permet, donc, un au-delà metapedagogique de la pédagogie qui contribue à lui donner un sens"<sup>3</sup>.

Essa função metapedagógica da componente ética, vai proporcionar meta-realidades para os alunos (sujeito e objecto de transformação do discurso). É com a ética e através dela que a questão do sujeito toma forma; a existência do seu discurso e do seu desejo singulares. Deste modo, e através de uma hermenêutica da moral

<sup>1</sup> IMBERT, F. *La question de l'éthique...* Vigneux, FR: Matrice, 1987.

<sup>2</sup> Ibid., p. 62-66.

<sup>3</sup> Ibid., p. 62-66.

que a própria literatura possibilita, a narrativa torna-se o campo privilegiado para o encontro de sujeitos; de leitores de mundos iguais e diferentes entre si.

É em *Temps et Récit* que Ricoeur (1983, 1984, 1985) nos dá conta de que o mundo do leitor se oferece a uma redescritção, a qual é antes de mais uma releitura do mundo de si próprio. Há toda uma refiguração, toda uma reorganização do nosso estar-no-mundo, conduzida pelo leitor, ele próprio convidado pelo texto a tornar-se leitor dele mesmo (PROUST, 1963). É o caminho de Sócrates, o da busca da identidade.

Mas será que podemos escolher o Bem ou o Mal? A liberdade é um terreno onde, segundo Ricoeur (1969, p. 422), aparece claramente a dimensão ética do mal, identificando-se em parte com o que habitualmente se considera como “consciência moral”.

Para Ricoeur, o mal é um problema ético. É-o, em primeiro lugar, porque não pode existir o mal-ser, o mal-substância, ao contrário do que afirmava o maniqueísmo. O que existe é o mal fazer, o mal como obra do homem, que resulta do mau uso da sua liberdade. Liberdade e mal estão intimamente ligados. Mas, se a liberdade qualifica o mal como um “fazer”, o mal é um revelador e uma ocasião soberana para se tomar

consciência da liberdade. Afirmar-me com origem do mal é assumir as consequências dos meus actos. O significado ético do mal não se esgota na sua relação com a liberdade e com a obrigação moral; lembremo-nos do mito de Adão e Eva, a ligação de todos os pecados a uma só raiz anterior a cada uma das expressões particulares do mal e que afecta todos os homens. O mito narra a declaração de uma culpabilidade fundamental que atinge todos os homens e que resulta de um evento que, tendo-se dado uma vez única (simbólica), introduziu para sempre o mal no mundo, fazendo passar o homem do estado de inocência para o de pecado. Então, diríamos que esse mal é um mal necessário, pois ele é o próprio caminho da Humanidade, o desvio do paraíso e o caminho da descoberta, do conhecimento, do livre-arbítrio. Logo, “o mal do mal” serão as falsas sínteses prematuras, os dogmas, as totalizações e as interpretações finitas; neste sentido a hermenêutica pode ser uma porta de salvação, na medida em que a interiorização e compreensão das coisas conduz a uma maior consciência das mesmas. Tomemos como exemplo a consciência da culpabilidade, que segundo Ricoeur (1969, p. 418-419), constitui uma verdadeira revolução na experiência histórica do mal; o que está em causa é o mau uso da liberdade, que é sentido como sendo uma diminuição íntima do valor eu.

O filósofo explora os diferentes simbolismos da falta, da mácula, e os mitos pelos quais as diferentes culturas explicam a culpabilidade em *Finitude et Culpabilité* (1963), onde se sublinha que o mal gera duas experiências fundamentais do trágico. A primeira é a do irreversível, do carácter irreparável do mal cometido ou sofrido. A segunda surge quando nos encontramos divididos entre dois deveres igualmente imperativos, mas radicalmente incompatíveis: é a situação do herói do conto que seleccionamos, que tem de seguir o seu caminho, mas que deve igualmente obediência ao pai: sendo que a primeira hipótese anula a segunda.

No conto “Saga”, de Sophia de Mello Breyner Andresen (1995), a personagem Hans desenha todo um processo de interiorização de culpabilidade, evidenciando uma consciência moral como um olhar de vigia, que julga, condena, em que a culpa é a auto-observação, a auto-acusação e a autocondenação feitas por uma “consciência desdobrada” (RICOEUR, 1969, p. 420).

Thomasset, na sua obra: *Paul Ricoeur, une poétique de la morale* (1996, p. 53-83, grifo nosso), defende que “Dans l’analyse éthique que nous voulons tenter de l’oeuvre de Ricoeur, il est essentiel d’entendre que l’action humaine est l’axe de sa recherche”. É uma ontologia e uma antropologia do agir que, de facto,

dominam as suas pesquisas. “Pour Ricoeur, l’interprétation des textes et des signes est le chemin d’accès et l’explication de se comprendre ontologique déposé dans le langage”. “Pour Ricoeur, l’éthique est cette “odyssée” de la liberté à travers le monde des oeuvres, ce voyage de la croyance aveugle du “je veux” à l’histoire réelle du “je fais”. É por isso que o formalismo kantiano, que se constitui, criando uma conexão directa entre a lei moral e a liberdade, dissimula, segundo Ricoeur, a estrutura fundamental do agir. Para Ricoeur, o fundamental é ter em conta uma dialéctica do agir – o desejo de ser num desejo de fazer, transformador, operativo. É que, contrariamente ao conceito clássico de *mimesis*, que acentuava a “imitação”, a *mimesis* em Ricoeur é sinónimo de reconstrução e transformação: “C’est la tâche de l’hermeneutique (de la fonction narrative) de reconstruire l’ensemble des opérations par lesquelles une oeuvre s’enlève sur le fond opaque du vivre, de l’agir et du souffrir, pour être donné par un auteur à un lecteur qui la reçoit et ainsi change son agir” (RICOEUR, 1983). Este carácter transformador da *mimesis* tem consideráveis consequências no plano ético, como refere Ricoeur: “Le récit raconte aussi le souci”. A narrativa, como o afirmou o filósofo, é “le premier laboratoire du jugement morale”, ao alimentar o tesouro do nosso imaginário individual, intersubjectivo e social, a narrativa inspira a nossa

perspectiva ética (RICOEUR, 1990, p. 194). Por isso há que questionar: não será a ética uma hermenêutica da própria moral?

Nesta sua obra *Si-mesmo como um outro*, nas páginas que abordam “o Si e a perspectiva ética”, Ricoeur<sup>4</sup> sublinha o facto de se fazer da narração uma transição natural entre descrição e prescrição, já que, as acções complexas, representadas por ficções narrativas ricas em antecipações de carácter ético, podem desenvolver um espaço imaginário para experiências de pensamento em que o julgamento moral se exerce de modo hipotético. O filósofo propõe uma distinção entre ética e moral, reservando o termo ética para a perspectiva de uma vida realizada e “moral” para a articulação dessa perspectiva em normas caracterizadas pela pretensão à universalidade. Na distinção entre perspectiva e norma revisitamos a oposição entre uma herança Aristotélica, em que a ética se caracteriza pela sua perspectiva teleológica, e uma herança kantiana, em que a moral é definida pelo carácter de obrigação da norma, logo, por um ponto de vista deontológico. Há, pois, que estabelecer entre as duas heranças, uma relação ao mesmo tempo de subordinação e de complementaridade, reforçada pelo recurso final da moral à ética. Ricoeur faz ainda articular a perspectiva teleológica com o momento deontológico ao identificar a perspectiva

ética – a estima de si – com o momento deontológico – o respeito de si – sendo que a estima de si pode surgir, não só como origem mas como recurso do respeito; estabelecendo-se, assim, o primado da ética sobre a moral.

Toda a ética pressupõe, segundo o filósofo (ARISTÓTELES, 1987), e como já referimos, o uso do predicado “bom” – “vida boa”, e nesse sentido, a primeira grande lição que podemos guardar de Aristóteles é ter procurado na *praxis* a ancoragem fundamental da perspectiva da “vida boa” (como aliás referem as primeiras linhas de *Ética a Nicomaco* I). A segunda, é de ter tentado constituir a teleologia interna à *praxis*, como princípio estruturante de “uma vida boa”.

Existe, pois, um trabalho incessante de interpretação da acção e de si mesmo que prossegue a pesquisa da adequação entre o que nos parece melhor para o conjunto de nossa vida e as escolhas preferenciais que governam as nossas vidas. Assim se introduz o ponto de vista hermenêutico. É como um “texto”, no qual o todo e a parte se compreendem um ao outro, por isso para Ricoeur, interpretar o texto da acção faz com que o agente se interprete a si próprio. Será desta forma que o conceito de si sai enriquecido, dessa relação entre interpretação do texto, da acção e auto-interpretação. No plano ético, a

<sup>4</sup>RICOEUR, 1991.

interpretação de si torna-se estima de si e por sua vez a estima de si segue o destino da interpretação, dando lugar ao conflito de interpretações e a uma hermenêutica da descoberta que se vai tornando mensagem. Isto tem que ver com a “intenção ética” que Ricoeur sublinha no seu artigo “*Avant la loi morale: l'éthique*”. Relativamente à intenção ética, poderemos dizer que existe uma dialéctica dinâmica entre o que eu-posso e o que eu-sou; isto no que concerne o primeiro vértice do triângulo ético: o pronome pessoal – eu – (RICOEUR, 1985, p. 66).

Passando ao segundo vértice - o pronome pessoal tu - verificamos que aquele que se sente interpelado: eu, por um outro: tu, faz parte de um processo dinâmico que faz com que o Si e o Mim entrem em jogo e com que o Tu se torne num alter ego; mais ainda, que uma ética da responsabilidade se desenvolva através do reconhecimento do rosto do outro (a este propósito Ricoeur sublinha as análises de Lévinas a propósito do rosto). Para o nosso filósofo, toda a ética nasce do fazer da liberdade do outro, algo semelhante à minha – “*L'autre est mon semblable*”. Semelhante na alteridade e outro na similitude.

Finalmente, o terceiro vértice: o ele. O caminho do terceiro, o neutro, tem a função da regra; uma mediadora entre duas liberdades. No entanto, será bom lembrar que cada projecto ético, o projecto de liberdade de cada

um de nós, surge no meio de uma situação que é já *a priori* eticamente marcada: escolhas, preferências, valorizações, já tiveram o seu lugar e foram-se cristalizando em valores que cada um descobre quando desperta para uma vida consciente. Logo, toda a *praxis* nova está inserida numa *praxis* colectiva, marcada por sedimentações de obras anteriores e pela acção dos que nos precederam. Trata-se de uma situação que tem o seu paralelismo com a própria linguagem. Todo o falar e dizer de novo supõe a existência de uma linguagem já codificada; por outras palavras, isto significa que não podemos agir, senão através de estruturas de interacção existentes e com uma história própria; o que quer dizer que, mesmo o relacionamento mais íntimo realça de um pano de fundo cheio de instituições. Somente uma pequena parte das relações humanas pode ser personalizada; o resto (eles) fica anónimo e reduzido a um jogo de regras e papéis. Trata-se de um trajecto já percorrido por Hegel (1941), na sua filosofia do *Espírito Objectivo*. Será preciso algo como o que Hegel apelidava de “Estado exterior”, algo como a Constituição, no plano político. Assim, o indivíduo torna-se cidadão e a lei de todos torna-se a lei de cada um, fazendo-se coincidir o espírito do povo com a consciência de si. É esta coincidência que faz a utopia de uma existência bem sucedida. Seja como for, o importante a reter é que é sempre necessário partir

de uma relação exterior para depois a interiorizar. Poderemos, pois, identificar a ética com a socialização do indivíduo, desde que haja liberdade de assumir ou rejeitar a regra que se conhece enquanto tal (RICOEUR, 1995).

Todavia, entre regras e papéis a jogar existem avaliações permanentes a serem feitas e é por isso mesmo que o que faz a ponte entre a ética e a moral é o termo valor. Na constituição da noção de valor existe uma conexão na qual se funda a intenção ética. Na palavra “valor” existe um verbo: avaliar, que por sua vez reenvia para preferir, antes do valor há que valorizar, mais ou menos. A preferência é um apanágio de um ser de vontade e liberdade e é também por isso que Aristóteles faz preceder o tratado das virtudes de uma análise sobre o acto livre. Há toda uma referência a uma posição de liberdade na primeira pessoa que se torna essencial à avaliação; esta entra em linha de conta com o julgamento moral, inseparável da vontade que cada um possui de efectuar a sua própria liberdade, de o inscrever em actos e obras que poderão ser julgadas por outros.

Os valores não são, portanto, eternas essências, mas estão, sim, ligados às preferências, às avaliações das pessoas individuais e finalmente à história dos costumes. Por exemplo, a justiça não é uma essência que possamos ler num qualquer céu

intemporal, mas uma instituinte-instituída graças às quais diversas liberdades podem coexistir. Talvez esta mediação com vista à coexistência seja, porventura, a chave do problema. A justiça é o esquema das acções que faz com que institucionalmente seja possível a comunicação e a comunhão das liberdades; Ricoeur refere a este propósito a noção de valor que Jean Nabert (1962) propõe na sua *Introduction à une Éthique*, que é o seu carácter misto, isto é, a noção de compromisso entre o desejo de liberdade das consciências singulares no seu movimento de reconhecimento mútuo e as situações já eticamente qualificadas. É por isto que existe uma história dos valores, das valorizações e das avaliações, que ultrapassa aquela dos indivíduos, um a um.

Note-se que a educação, para Ricoeur, **“consiste, em grande parte, no projecto de liberdade de cada um nesta história comum dos valores.”** (RICOEUR, 1985, p. 65, grifo nosso). Trata-se de uma exemplaridade singular que se vai afirmando dia-a-dia, contexto a contexto, situação a situação, como se fôssemos personagens e seguissemos a nossa história de vida, acompanhando a intriga com as outras personagens que encaixam a sua vida na nossa, contribuindo para a nossa constante metamorfose, para a constante reavaliação da nossa vida, dos nossos padrões e valores.

Para respeitarmos o carácter misto da ideia de valor, podemos dizer que

o valor –justiça – é a regra socializada, sempre em tensão com o julgamento moral de cada um. Esta dialéctica da socialização e do julgamento moral privado, faz do valor um misto entre, por um lado, a capacidade de preferência e de avaliação ligada à busca de liberdade prolongada pela capacidade de reconhecimento que me faz dizer que a tua vontade vale tanto quanto a minha; por outro lado, uma ordem social já marcada éticamente. Os valores afiguram-se, pois, como sedimentos depositados pelas preferências individuais e pelos reconhecimentos mútuos. Tais sedimentos, por sua vez, servem para que novas avaliações se manifestem com um carácter individual e responsável. Relativamente a isto, é ainda importante salientar a função da interdição que é de pôr os valores ao abrigo do livre arbítrio de cada um. “Da minha vontade arbitrária, posso manifestar uma vontade sensata e razoável” (RICOEUR, 1985). É por isso que a gramática do Imperativo (Kant) se liga tão intimamente à consciência moral. Uma vontade normalizada comanda uma vontade arbitrária. Por outras palavras, eu passo de eu-mesmo a mim-mesmo, numa relação de comando e obediência; em mim uma voz se dirige ao eu.

Aqui é importante perceber que nos situamos no cruzamento crucial entre o ético e o político, na medida em que a relação entre comandar e obedecer se encontra nos dois domínios;

igualmente importante é dar-mo-nos conta de que esta relação adquire um carácter moral e não político, desde o momento em que se torna interiorizada, isto é, desde o momento que me torno aquele que comanda e obedece. Trata-se, segundo Santo Agostinho, do “mestre interior”, e assim, a moral aparece como um magistério interiorizado.

De qualquer modo, ainda que complexa a relação entre ética e política, poderemos afirmar que, para existir uma sã relação política, no sentido da participação activa numa relação de cidadania, é necessário a noção de consciência moral. É, de facto, um problema ético, o de re-situar a moralidade, com os seus imperativos e as suas interdições, relativamente à intenção ética primordial: a minha liberdade, a tua liberdade, a regra. A lei constitui, então, o momento terminal desta constituição de sentido. A lei adiciona o factor absolutamente anónimo de uma exigência de universalização. Ricoeur junta-se a Kant, no sentido em que deseja que a máxima da minha acção corresponda a uma lei universal. A ideia importante é que a moral possa aceder a um nível tão racional quanto a ciência e possa partilhar com ela a ideia comum de legislação. A razão é, por isso, prática. E é-o na medida em que podemos aplicar aos nossos desejos, aos nossos valores, às nossas normas o selo da universalidade; que um certo

parentesco se pode revelar entre o ser histórico e o ser natural. Mas o facto de reconhecer a legitimidade desta regra de universalização, não impede que a legislação seja a primeira etapa ética, o que para Ricoeur é uma das fraquezas do pensamento kantiano. No entanto, considera apesar de tudo, o formalismo de Kant bastante libertador, dado que apela para o examinar, a capacidade de universalização da máxima de cada um. Nisto consistirá a grandeza do formalismo ético: por um lado deixa aberto todo um campo de acção capaz de satisfazer este critério e por outro, o conteúdo das máximas é apreendido na vida prática através da experiência ética, em todas as suas dimensões.

Podemos, pois, concluir que o formalismo em ética define a moralidade, mas que a ética possui uma ambição mais vasta: a de reconstruir todos os intermediários entre a liberdade, que é o ponto de partida e a lei, que é o ponto de chegada. Será porventura esta ambição que desejamos ver actualizada nas nossas escolas, através de uma lei de bases do sistema educativo, também ela, apontando para a conjugação da liberdade com a autonomia e responsabilidade dos educandos. Isto terá que ver com o conceito de cidadania enquanto educação permanente, enquanto pluralista com um valor próprio, que

é o encontro de cada um com as suas convicções, com o objectivo de fazer cidadãos livres e responsáveis “através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e éticos”, como se refere no artº 3 da L.B.S.E. (Lei de Bases do Sistema Educativo).

O que acabamos de referir identifica-se com o conceito de “sujeito capaz”, explorado por Ricoeur, na sua obra *Le Juste* (1995, p. 26-28). O filósofo detém-se na noção de “sujeito capaz” através da dimensão temporal da acção e da própria linguagem, a componente narrativa da identidade pessoal ou colectiva. Se por um lado a noção de identidade narrativa proporciona a ocasião para distinguir a identidade do eu das coisas; por outro lado ela admite a mudança; trata-se da mutabilidade das personagens das histórias que contamos; estas são colocadas em intriga ao mesmo tempo que a própria história. Note-se que, para Ricoeur, esta noção de identidade narrativa é da maior importância para um inquérito sobre a identidade dos povos e das nações, já que, ao nível da história dos povos, como acontece com os indivíduos, a contingência das peripécias contribui para o significado global da história contada e para o dos seus protagonistas.<sup>5</sup> Poderemos

<sup>5</sup> RICOEUR, 1995, p. 31-33.

respeitarmo-nos e estimarmo-nos sendo capazes de nos designarmos locutores das nossas enunciações, agentes das nossas acções, heróis e narradores das histórias que contamos sobre nós mesmos. A estas capacidades, juntam-se aquelas que consistem em avaliar as nossas acções em termos de “bom” e de “obrigatório”. Estimemo-nos a nós mesmos como capazes de estimar as nossas acções e repeitemo-nos enquanto capazes de julgar imparcialmente as nossas próprias acções. Sendo assim, estima de si e respeito de si dirigem-se efectivamente a um sujeito capaz. Um sujeito capaz e com uma história de vida. Porém, as histórias de vida estão a tal ponto enredadas umas nas outras, que a narração que cada qual faça ou receba da sua própria vida, torna-se um segmento dessas outras narrações, que são as narrações dos outros. Podemos, então, segundo Ricoeur, considerar as nações, os povos, as classes e as comunidades de todos os tipos como instituições, instituições que se reconhecem, cada qual para si e umas para as outras, pela sua identidade narrativa. Uma identidade que se educa. Podemos, então concluir que em termos de contributos para um projecto educativo, que parte da hermenêutica para a ética, educar sob inspiração ética não é de todo transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento

do direito à igualdade, a fim de que as condutas se orientem por valores que respondam às exigências do seu tempo. Uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para partilhar informações e significados. Valerá a pena realçar que a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro (alteridade). Isto é importante na medida em que neste reconhecimento reside, talvez, a grande responsabilidade da escola, como lugar de convívio e onde se formam as identidades das futuras gerações. A ética da identidade tem como fim mais importante a autonomia; condição indispensável para os juízos de valor e para as escolhas inevitáveis à realização de um projecto próprio de vida. Assim sendo, a ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a construção de identidades possíveis e solidárias, inseridas num tempo e num espaço, pressupõe o aprender a ser, objectivo máximo da acção que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos.

A possibilidade de tomar posição, de concordar ou não com os propósitos de um texto, é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte da cidadania. A capacidade de descodificar e recodificar, de contextualizar conhecimentos, imbrica-se com a

destreza hermenêutica assim como com a crítica. O recurso do tratamento contextualizado por parte da escola pode auxiliar o aluno a desenvolver competências de mediação entre ele próprio e os diferentes conhecimentos, isto é, pode ajudá-lo a tornar-se intérprete. Essa competência de interpretação/tradução para ser completa deve ser pensada em duas direcções, a saber: tanto na direcção do intérprete como na do seu próprio contexto, como quando se trata de aplicar um conhecimento a uma situação determinada, no contexto do próprio intérprete.

A este respeito, evocamos o seminário no Instituto Filosófico de Nápoles, onde Ricoeur abordou a questão da arte de traduzir e referiu que “C’est par le grand détour d’habiter chez l’autre que l’on découvre la dimension du chez-soi” (grifo nosso); para este filósofo traduzir é interpretar, será repor a questão hermenêutica e perceber que todo o acto de compreensão é uma interpretação, já que o pensamento encontra-se ligado a uma língua, ao encadeamento do discurso. Assim, a tradução, através da apropriação é por excelência uma experiência do estrangeiro, do outro e simultaneamente

uma aprendizagem de si próprio. A tradução mexe com as opacidades que emergem das subjectividades; remexe a memória e faz pensar na existência de dois níveis de alteridade, pois numa mesma comunidade linguística traduz-se no dia a dia, quando se “diz de um outro modo a mesma coisa” e esta outra maneira de dizer, além de ser uma tradução é também uma interpretação e uma compreensão de um determinado contexto. É o caso do professor na sala de aula, quando confrontado com uma dificuldade ao nível do significado de uma frase ou palavra mencionadas. Aí, a paráfrase resulta de algum modo numa tradução, diz-se de um outro modo a mesma coisa, só que este desvio pressupõe uma escolha prévia do léxico a utilizar, da perspectiva que se pretende enfatizar, enfim, pressupõe uma escolha ética, avaliativa, que jamais é neutra.

E nestes juízos de valor há um factor que intervém: a imaginação. De facto, o papel da imaginação surge a vários títulos. Antes de mais, porque “a imaginação convida a colocarmo-nos no lugar de qualquer outro [...] próximo ou distante” (RICOEUR, 1995, p. 157). A imaginação permite agir *como se* já se possuísse a regra da solução e

procurar encontrar rapidamente “a regra apropriada sob a qual posicionar a experiência singular [...]”<sup>6</sup>, pois o que abre o campo da imaginação na actividade interpretativa, é antes de mais, o facto de um texto, se emancipar do seu contexto e propor leituras diferentes, ou seja, mundos possíveis que se abrem perante si. Ricoeur insiste, constantemente, no papel da imaginação para passar do texto à acção e ao juízo: “É na imaginação que se forma, primeiramente em mim, o ser novo. Digo bem, a imaginação e não a vontade. Porque o poder de se deixar agarrar por novas possibilidades, precede o poder de se decidir e de escolher” (RICOEUR, 1986, p. 132).

No caso do contexto escolar, diríamos que o que contará sublinhar será a orientação que o professor imprime e que pode exprimir e promover uma produtividade do pensamento. Como escreve Ricoeur a propósito da imaginação metafórica: “É um jogo livre com possibilidades[...]. É neste estado de não envolvimento, que experimentamos ideias novas, valores novos, outras maneiras de estar no mundo.”<sup>7</sup>. De facto, é necessário ter uma certa distância em relação a este mundo,

para fazer surgir um outro mundo possível, e preparar a capacidade para dar à situação uma configuração nova, no fundo é esta a sabedoria prática, que se relaciona também com juízos acerca das pessoas, e por isso Ricoeur diz o seguinte: “A sabedoria prática consiste em inventar as condutas que melhor satisfazem a excepção que exige a solicitude, traíndo o menos possível a regra” (RICOEUR, 1990, p. 312). Há que ter em conta os contextos, a cultura particular de cada um e os universais que aí podem habitar, daí que o professor tenha de ter em conta a singularidade viva do contexto aula ao traduzir universalidades amplas, de modo a abrir o sentido do possível, suspender os pressupostos estabelecidos e de fazer compreender que o “sujeito capaz” simultaneamente responsável e vulnerável, é digno de estima e de respeito.

## b) O valor de educar

No que diz respeito a esta matéria, não será possível fazer qualquer reflexão sem atender ao que nos é oferecido na obra de J. Hessen de 1932 - *Filosofia de valores* - sobre a dialéctica entre as teorias dos valores

<sup>6</sup> RICOEUR, P. *Le juste*. Paris: Esprit, 1995. p. 144.

<sup>7</sup> Id. *Do texto à acção, ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés Ed., 1986. p. 220.

e a teoria das concepções do mundo; isto é, a posição do Homem face ao cosmos axiológico; a nossa própria concepção do mundo e da vida.

Segundo este autor, o sentido da vida humana reside na realização dos valores, logo, a concepção que tivermos acerca dos mesmos, torna-se essencial e assim sendo, apenas conhecemos os homens quando conhecemos os critérios de valoração a que obedecem.

Na filosofia moderna, foi Kant quem deu maior contribuição para a filosofia dos valores. A sua posição marca o pólo oposto de Aristóteles e a ideia de valor é finalmente deslocada do cosmos para o domínio pessoal da consciência. Deste modo, a consciência moral torna-se a verdadeira pátria dos valores éticos. Segundo Hessen (1932, p. 47-48), valor é, sem dúvida, algo que é objecto de uma experiência, de uma vivência, logo, no conceito de valor está incluído o da sua referência a um sujeito, já que valor é sempre valor para alguém e por isso “valor – pode dizer-se – é a qualidade de uma coisa que só pode pertencer-lhe em função de um sujeito dotado com uma certa consciência capaz de a registar”. Não existem “valores em si”, mas deve notar-se que a referência a um sujeito não significa o mesmo que subjectivismo: “O sujeito não é a medida dos valores”. De facto, não é o indivíduo,

mas o género homem que aqui entra em causa. Os valores são referidos ao sujeito humano, isto é, àquilo que há de comum em todos os homens. Sendo assim, os valores tornam-se existenciais sob a forma de qualidades, características, modos de ser, mas em oposição aos objectos que são mutáveis e transitórios, os valores são imutáveis e permanentes, visto que existe uma autonomia dos valores de ordem axiológica. Hessen distingue ainda juízos de valores. Segundo a perspectiva do autor, os valores estão sempre a referir-se a um sujeito que “sente”, pois só será valor aquilo que o nosso sentimento dos valores apreende como tal. Um juízo verdadeiro, pelo contrário, dirige-se sempre e exclusivamente à nossa inteligência, só o aprendemos intelectualmente e não com o coração ou o sentimento.

No que diz respeito aos valores éticos, eles possuem o carácter de exigência e de imperativos absolutos, como se deles se desprendesse sempre um categórico “Tu deves fazer” ou “Tu não deves fazer” – dirigem-se aos homens e são universais. O seu objectivo de realização é universal. Assim, um valor ético é sempre um valor de acção, pois constitui uma norma ou critério de conduta que afecta todas as esferas da nossa actividade e da nossa conduta na vida. Todo o conhecimento dos valores assenta numa colaboração entre as funções de entendimento e de sentimento. Poderemos mesmo afirmar que todo o conhecimento intelectual/reflexivo dos valores pressupõe

um conhecimento emocional/intuitivo e que todo o juízo de valor assenta numa prévia vivência dos valores.

O que acabamos de referir é de enorme importância, visto que é sempre a própria vida e a experiência dos valores que cada um tem, que determinam a sua particular concepção do mundo sobre esse mesmo mundo e a sua acção. Logo, percebemos que são os valores que dão sentido à existência do homem, que existe, de facto, uma antropologia dos valores. Onde, consciencializarmo-nos que numa sala de aula poderemos ter três tipos de educação: de valores; com valores, para os valores. Numa educação de valores, os valores a transmitir são definidos por quem detém o poder e são referidos como uma situação que aprisiona quer os agressores, quer os oprimidos, segundo Freire (1994), na sua obra *Pedagogia do Oprimido* – algo fruto do sistema patriarcal medievo, em que os valores eram impostos directamente. Depois, com o individualismo surgiu um sistema de educação para os valores, aquilo a que se chama a educação do carácter, cujo objectivo não era propriamente o desenvolvimento ou a acção transformadora da pessoa humana e do seu mundo, mas ser humano, perfeitamente prescrito e medível, segundo palavras do autor. Entretanto, nos anos 70, surgem dois novos modelos de educação para os valores: um deles filiado na ideologia individualista – o movimento pela clarificação de valores; e um outro

que era a metodologia kohlbergiana do desenvolvimento moral. Para Kohlberg (1971, p. 2), a educação do carácter, através do que ele chamava o “saco das virtudes”, não fazia qualquer sentido. A resposta tradicional à pergunta “o que é a virtude?” e a enumeração de uma lista ou “saco de virtudes” é que equaciona o ensino da virtude com endoutrinação da moralidade convencional ou social [...]. De uma forma mais elaborada, a teoria das virtudes assenta usualmente no relativismo social. Kohlberg (1971) insurge-se contra esse relativismo que insere a clarificação de valores e a educação do carácter, à margem de um processo de desenvolvimento. Para o psicólogo, a justiça tem a primazia de todos os princípios morais e é definida pela regra áurea: não faças aos outros aquilo que não queres que te façam a ti. Assim, a liberdade, a igualdade e a reciprocidade são componentes essenciais do conceito de justiça. Um programa de educação moral deve centrar-se na discussão de dilemas morais, reais ou hipotéticos. Tais procedimentos formam – como ele próprio afirmou – um currículo intelectual explícito de educação moral. A teoria de desenvolvimento moral kohlbergiana, não ocorre só a nível cognitivo, a vivência experiencial é de importância vital, e nesta vivência é fundamental que as crianças aprendam a assumir o papel do outro, tomando consciência dos pensamentos e sentimentos. Este assumir do papel do outro, mesmó que incluía aspectos

afectivos, é fundamentalmente um acto intelectual, em que o que conta é a criação de uma situação de justiça, baseada no respeito pelos direitos uns dos outros. Deste modo, a metodologia de desenvolvimento moral de Kohlberg assenta na universalidade do princípio da justiça e do desenvolvimento moral do aluno através de seis níveis, sendo que os últimos são superiores ao primeiro. Há, no entanto, que não confundir vivência ética com bom comportamento. A afirmação da pessoa faz-se pela integração, que resulta da capacidade de nos adaptarmos a uma realidade, mais a capacidade crítica de poder fazer escolhas, mais o poder de transformar essa realidade, como refere Paulo Freire (1973). A pessoa integrada é sujeito, a pessoa adaptada é objecto. Daí que qualquer educação de ou para os valores, que caia na tentação fácil de endoutrinar, constitui um acto profundamente desumanizante, e, dada a área de conhecimento que trata – a ética, a moral, a construção de sociedades e comunidades justas – parece quase um acto perverso. De notar que John Holt (1997) aborda este mesmo assunto referindo que os professores e as escolas tendem a confundir bom comportamento com bom carácter, valorizando na criança aquilo que ela menos valoriza nela própria. A adiccionar a esta perspectiva, vejamos o que Milton Rokeach (1979) defende a este propósito num artigo integrado na sua obra *Understanding Human Values*.

Sociólogo e psicólogo, Rokeach defende o processo comparativo que conduz ao autoconhecimento e à percepção dos valores dos estudantes entre si, o que pressupõe conhecimento e mudança para um crescimento e realização pessoais. Para que tal aconteça, a acção educativa, segundo Ruben Cabral (1998), terá de assentar em valores absolutos que possibilitem às pessoas, à sociedade, a uma comunidade, a constituição de uma pessoa melhor, de uma comunidade mais justa. Cabral identifica três desses valores a que chama operacionais e que são a democracia, a justiça e a liberdade. São valores que se constituem como horizontes de desenvolvimento, como consensos implícitos, inerentes à condição humana e como consequentes da acção consciente do ser humano.

Por outras palavras, urge construir, através de uma acção educativa ética, dentro e fora dos muros da escola, a possibilidade da aprendizagem da vida real que emerge, o que quer dizer que o horizonte da ética tem de ser a própria vida. Trata-se de um perfil de educação que corresponde a uma educação com valores, a uma educação transformadora, uma educação que transforma não só alunos e professores, mas também pais e, finalmente, o mundo. A sociedade interdependente e interactiva em construção tem de se basear, de facto, nestes valores operacionais de democracia, justiça e liberdade, para que o ser humano seja

capaz de se revelar, de construir a sua identidade na alteridade que somos nós mesmos, enquanto outros. Chegados a este ponto, apercebemo-nos da comunhão de idéias com a teoria ricoeuriana da interpretação; Ricoeur retém o facto de o trabalho da imaginação convidar a pensar mais (RICOEUR, 1995). A imaginação é, de facto, moral; ela convida a “colocar-se no lugar do outro”, já que imaginar não é apenas representar uma coisa ausente mas também é pôr-se no lugar de um outro ser humano, próximo ou distante. Quando argumentamos a favor ou contra, supõe-se que colocamos à experiência, pela imaginação, a hipótese da semelhança ou da diferença. Para Ricoeur, existe um paralelismo notório entre argumentação e interpretação no plano judiciário e a explicação e compreensão no plano das ciências do discurso e do texto. A interpretação torna-se o caminho que segue a imaginação produtora (THOMASSET, 1996).

Falar de cidadania será falar de uma educação permanente em que toda a população é alvo e destino; significando isto, motivar e fazer desabrochar as características inatas de cada um na associação do conhecimento, da compreensão, do respeito e responsabilidade mútuos. A autonomia, a liberdade e a solidariedade foram apontadas como peças-chave para a constituição da identidade. Isto

numa sociedade pluralista em que o pluralismo tem um valor próprio – cada um encontra-se com as suas convicções. Desse encontro é importante haver uma relação de respeito e complementaridade. Interessante será lembrar que para Ricoeur, a consciência merece o verdadeiro nome de convicção (RICOEUR, 1995, p. 195). Segundo o filósofo, serão as nossas íntimas convicções que têm sempre o objectivo de o melhor aparente na circunstância. Assim, convicção é o nome novo que talvez nos conduza a uma ética do autoconhecimento, a um novo patamar ético que possa resolver as nossas actuais contradições; que permita igualmente integrar na ética o sujeito e o tempo, de modo a que o Homem triunfe dentro do homem enquanto sujeito ético. Em linguagem ricoeuriana diríamos que se trata dos “universais em contexto” (RICOEUR, 1990); um conceito que implica abertura e troca, em que as convicções são convidadas a elevar-se acima das convenções, aí os universais serão reconhecidos. Assim, o universal remeteria para uma percepção comum de uma existência humana partilhada. Diremos que a igualdade dos homens é sempre vivida na desigualdade das suas situações e do seu ser-no-mundo. É, de facto, uma singularidade exemplar contextualizada.

Talvez com uma educação com valores de partilha e pluralidade de pertenças, se reponha no cerne da

problemática educativa a articulação entre formação e educação assim como a introdução urgente do elemento de avaliação, de uma auto e hetero-avaliação (como preconiza Ricoeur) no processo dinâmico ensino/aprendizagem. Para essa educação com valores, a ficção poderá concorrer para uma aprendizagem reflexiva, isto é, Ricoeur acredita que a narrativa literária, em virtude de ser retrospectiva, só pode ensinar a meditar sobre a parte passada da nossa vida; todavia, a narrativa literária só é retrospectiva num sentido bem preciso: é somente aos olhos do narrador que os factos narrados num tempo passado parecem ser expostos outrora. Entre os factos narrados num tempo do passado, tomam lugar os projectos, as esperas, as antecipações, através das quais os protagonistas da narrativa são hermenêutico, graças ao qual podemos pressionar para que uma decisão seja tomada em nome da justiça, da paz ou da solidariedade”. Ser reconhecido pelos outros é a condição de o si poder reflectir sobre si próprio, significando isto que a autocrítica do si depende do reconhecimento dos outros. O apreço por si, ao ser confirmado pelos outros, é passível de erros e por isso o si não tem certezas sobre si mesmo. Sempre inquieto, busca continuamente um fim adequado ao seu desejo de infinito, visto que a não coincidência consigo próprio é desproporção ontológica onde finitude e infinitude se tocam. Então, se o si não

se possui directamente, se precisa, para se compreender, de recorrer às obras que o exprimem, a linguagem, os textos, desempenham um papel fundamental no trabalho interpretativo; e aí verificamos como Ricoeur (1990, p. 194-195), que a nossa imaginação ética se alimenta da imaginação narrativa. Caberá ao sujeito encontrar o seu lugar no mundo, consistindo a sabedoria em exercer o seu juízo e a sua perspicácia para conseguir ocupar este lugar próprio na órbita das situações e das idades da vida. Porque se trata de conhecer o bem, é por ter em conta o viver bem, a vida boa, que a sabedoria prática consiste em encontrar o seu lugar certo no mundo.

Se a hermenêutica ricoeuriana procura compreender o texto, o conceito de narrética é inevitável, está sempre presente, visto que a compreensão do si do texto é inseparável do diálogo com a ética. A questão é sempre a do si-mesmo, que através de uma narrética pode experienciar através do texto, as formas plurais de si-mesmo, algo manifesto no título da sua obra que nos aponta o si-mesmo enquanto alteridade, o desconhecido, o diferente, o estranho, o que habita numa zona exterior ao si-mesmo. Um plural que é possível apropriarmo-nos através da imaginação, que nos leva a pôr no lugar do outro, que se nos revela como abertura ao possível e a repensar o si-mesmo e a sua respectiva história de vida.

A propósito de educação e do valor que é educar, lembremos Savater (1997, p. 100), que sublinha este aspecto da educação humanista: “é a dimensão narrativa que engloba e totaliza os conhecimentos por ela transmitidos. Os homens não são problemas ou equações mas sim histórias, somos menos parecidos com contos do que com contos”.

Isto quer dizer que basicamente aprende-se lendo e que fomentar a leitura é uma tarefa da educação humanista, ética, porque educar é em si mesmo um valor. Se um dos objectivos da educação consiste em tornar-nos conscientes da realidade dos nossos semelhantes, temos que aprender a ler as suas mentes (é o *voir comme* ricoeuriano; o *soi-même comme un autre*). Mas a realidade dos nossos semelhantes implica que todos somos protagonistas do mesmo conto; eles contam-nos coisas e com a sua escuta tornam significativa a história que nós vamos contando, pois o sentido da vida humana não é um monólogo, provém antes do intercâmbio de sentidos (SAVATER, 1997, p. 32). O valor de educar consistirá, pois, no fomentar a capacidade crítica e de convicção (no sentido ricoeuriano) valorizando

positivamente a existência de pluralismo social, ao mesmo tempo em que se estimula e desenvolve a consciência da responsabilidade de cada um através de um movimento reflexivo aprendemos “a pensar sobre o que se pensa”<sup>8</sup>.

No nosso caso, estamos a pensar numa obra singular (textos literários; contos) e como refere Ricoeur (1995, p. 238), em *Critique et la conviction*, a obra é em si mesma um mundo singular; quer dizer, vale mais do que ela mesma: remete para uma espécie de arredores, testemunha uma capacidade de se disseminar e de ocupar um espaço inteiro de consideração ou de meditação face ao qual o espectador se pode situar”. Daí que tenhamos muitas vezes utilizado a palavra “mundo” ao longo deste trabalho porque se utiliza o termo “mundo” quando a obra opera a respeito do espectador, ou do leitor, o trabalho de refiguração que perturba a sua expectativa e o seu horizonte; é apenas na medida em que pode refigurar esse mundo que a própria obra se revela como capaz de um mundo. O tal mundo em sobre o qual se pensa; sobre o qual se aprende a pensar.

---

<sup>8</sup> SAVATER, 1997. p. 32.

## Referências bibliográficas

- ANDRESEN, S. M. B. *Histórias da terra e do mar*. Lisboa: Texto Editora, 1995.
- ARISTOTELES. *Éthique à Nicomaque*. Paris: Vrin, 1987.
- BAUDUIN, J. M. La trajectoire réflexive contemporaine. *Revue Internationale D'Éducation*, Sevres, n. 1, 1994.
- CABRAL, R. A acção educativa e os valores operacionais. *Brotéria*, Lisboa, 1998.
- CORREIA, C. J. *Ricoeur e a expressão simbólica do sentido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1994.
- GONÇALVES, O. *Viver narrativamente*. Coimbra: Quarteto, 2000.
- GOODMAN, N. *Modos de fazer mundos*. Porto: Asa, 1995.
- GREISH, J. ; KEARNEY, R. (Dir.). Paul Ricoeur, les métamorphoses de la raison herméneutique. In : COLLOQUE DE CERISY-LA-SALLE, 1., 1988, Paris. *Actes du ...* Paris : Les Éditions du Cerf, 1991.
- HEGEL, G. W. *La phénoménologie de l'esprit*. Paris: Aubier-Montaigne, 1941.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- HESSEN, J. *Filosofia de valores*. Porto: Rés Editora, 1932.

- HOLT, John. *Growing without schooling*. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1997.
- IMBERT, F. *La question de l'éthique dans le champs éducatif*. Vigneux, FR: Matrice, 1987.
- JARDIM, M. A. A importância dos complementos circunstanciais na hermenêutica do sujeito. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE IDENTIDADE E CULTURA, 1998, Santiago de Compostela. *Comunicação ...* Santiago de Compostela: [S.n.],1998.
- JARDIM, M. A. As metamorfoses do sujeito e a simbólica do espaço em dois contos de Sophia de Mello Breyner Andresen, *Aprendizagem e Desenvolvimento*, [S.l.], v.8, n. 27-28, p. 105-120, 1999.
- KEAGAN, R. *The evolving self*. Boston: Harvard Univ. Press, 1992.
- KECHIKIAN, A. *Os filósofos e a educação*: [entrevistas de Anita Kechikian sobre filosofia da educação]. Lisboa: Colibri, 1993.
- KOHLBERG, L. The just community approach to moral education in theory and practice. In: M. W BERKOWITZ, M. W.; OSER, F. (Ed.). *Moral education: theory and application*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1985.
- \_\_\_\_\_. *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row, 1984.
- \_\_\_\_\_. Stages of moral development as a basis for moral education. In: BECK, C. M.; CRITTENDEN, B. S.; SULLIVAN, E. V. (Ed.). *Moral education: interdisciplinary approaches*. Toronto: University Press of Toronto, [1971].
- LÉVI-STRAUSS, C. *Anthropologie structurale*: Paris, Plon, 1958.
- LEVINAS, E. *L'éthique comme philosophie première*. Paris: Les Éditions du Cerf, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Totalité et infini: essai sur l'exteriorité*. La Haye: Nijhoff, 1974.

NABERT, J. *Éléments pour une éthique*. Paris, Aubier, 1962.

POUND, E. *ABC of reading*. London: Faber & Faber, 1991.

RICOEUR, P. Avant la loi morale: l'éthique. In : *ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS*. Paris : Encyclopaedia Universalis, 1985. Supplément 2. p. 62-66.

\_\_\_\_\_. *Le conflit des interprétations : essais d'herméneutique I*. Paris : Seuil, 1969.

\_\_\_\_\_. *O conflito das interpretações*. Porto: Rés Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cours sur herméneutique*. Louviers: Université Catholique de Leuven-la-Neuve, 1980.

\_\_\_\_\_. *La critique et la conviction*. Paris: Calmann-Lévy, 1995.

\_\_\_\_\_. *De l'interprétation : essai sur Freud*. Paris : Seuil, 1965.

\_\_\_\_\_. *Do texto à acção : ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés Editora, 1986.

\_\_\_\_\_. *Du texte à l'action : essais d'hermeneutique II*. Paris: Seuil, 1986.

\_\_\_\_\_. *Finitude et culpabilité*. Paris : [S.n.], 1963.

\_\_\_\_\_. *Hermeneutics and the human sciences*. Trad. J. B. Thompson. Cambridge : Cambridge University Press, 1981.

\_\_\_\_\_.P. *Le juste*. Paris: Esprit, 1995.

\_\_\_\_\_. *O justo ou a essência da justiça*. Almada: Ed. Piaget, 1995.

\_\_\_\_\_. *Lectures I : autour du politique*.Paris: Seuil, 1991.

\_\_\_\_\_. *Métaphore vive*. Paris : Seuil, 1975.

\_\_\_\_\_. *Refléxion faite*. Paris : Esprit, 1995.

RICOEUR, P. *O si-mesmo como um outro*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

\_\_\_\_\_. *Temps et récit I*. Paris : Seuil, 1983.

\_\_\_\_\_. *Temps et récit II: la configuration du temps dans le récit de fiction*. Paris: Seuil, 1984.

\_\_\_\_\_. *Temps et récit III: le temps raconté*. Paris: Seuil, 1985.

ROKEACH, M. *Understanding human values*. New York: Free Press, 1979.

SAVATER, F. L. *O valor de educar*: Lisboa: Presença, 1997.

THOMASSET, A. *Paul Ricoeur: une poétique de la morale*. Leuven: University Press, 1996.

VALADIER, P. *A anarquia dos valores*. Lisboa: Ed. Piaget, 1997.

VANSINA, *Paul Ricoeur bibliography 1935-2000*. Leuven: Leuven Univ. Press, 2000.

Recebido em: 01/10/2004

Aprovado para publicação em: 27/02/2005