

**EDUCAÇÃO, ÉTICA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS CLÁSSICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS***Nilo Mariano Bezerra¹***RESUMO**

O presente artigo traz em seu escopo uma análise da relação entre ética e educação a partir de uma perspectiva histórico-filosófica, articulando fundamentos clássicos, como a ética grega de Sócrates, Platão e Aristóteles, com as formulações modernas de Rousseau e Kant, além de reflexões contemporâneas de autores como Bilbeny e Camps. A contextualização parte da compreensão crítica da escola enquanto espaço de reprodução social (Bourdieu, 2002; Apple, 1989), mas também de possibilidades de transformação. O objetivo geral consiste em discutir como a tradição ética, desde a Antiguidade até a atualidade, pode fundamentar práticas educativas voltadas à cidadania, à justiça e à autonomia. O texto é fruto de um recorte da pesquisa realizada para a dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Unades/PY, intitulada “Ética na gestão escolar da escola de ensino fundamental”. Os resultados apontam que a ética deve ser entendida como dimensão indissociável da educação, orientando tanto o currículo quanto a prática docente, de forma a formar sujeitos críticos, conscientes e solidários.

Palavras-chave: Ética; Educação; Cidadania.

¹Mestrado em Ciências da Educação pela UNADES/PY

1.INTRODUÇÃO

A relação entre ética e educação constitui um dos temas centrais da reflexão filosófica e pedagógica desde a Antiguidade, atravessando séculos e permanecendo atual em contextos sociais profundamente marcados por desigualdades. A escola, enquanto espaço institucionalizado, ocupa lugar privilegiado nesse debate, ao mesmo tempo em que reproduz estruturas sociais dominantes, abre-se para possibilidades de transformação e emancipação. Partindo da tradição grega, em que a ética se vinculava à noção de *aretai* e à busca pela vida justa e equilibrada, até as formulações modernas e contemporâneas, nota-se que a educação sempre foi pensada como prática ética e social. Sob o olhar da teoria crítica, a escola é compreendida como mecanismo de socialização que contribui para a manutenção da ordem social e cultural. Autores como Bourdieu (2002) destacam que o sistema de ensino perpetua desigualdades ao reproduzir, em sua estrutura interna, relações de poder típicas da sociedade

DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I 10.5281/zenodo.16927892. Agosto de 2025.

capitalista. Essa visão, contudo, não deve ser interpretada de forma determinista. Apple (1989) problematiza tal perspectiva ao apontar que a reprodução escolar não se dá de maneira mecânica, mas atravessada por tensões e contradições que permitem tanto a reprodução quanto a resistência.

Essa dialética entre conservação e transformação coloca em evidência o papel do currículo e da prática docente. O currículo, longe de ser neutro, expressa escolhas sociais, políticas e éticas, revelando concepções de mundo e de formação. Torres (1995) enfatiza que toda proposta curricular implica uma visão de sociedade e de cultura, enquanto Rabelo (1998) ressalta a função formativa do professor na preparação dos estudantes para lidar com desafios, sucessos e fracassos. A prática pedagógica, portanto, articula reprodução e inovação, revelando sua dimensão ética.

Ao refletir sobre os fundamentos da ética, é inevitável retomar a herança da filosofia grega. Sócrates, Platão e Aristóteles estabeleceram bases para compreender a vida ética como prática cotidiana, ancorada na razão, no hábito e na busca do equilíbrio. A noção aristotélica de justo meio, bem como a articulação entre virtude intelectual e virtude moral, evidencia a dimensão pedagógica da ética: é preciso formar para o hábito do bem. Nesse sentido, a educação surge como processo de atualização das potencialidades humanas, em que a ação prática torna-se caminho para a realização da vida justa.

Na modernidade, a ética assume novos contornos. Rousseau destaca a vontade e a piedade como fundamentos da moralidade, apontando para a educação como espaço de formação da sensibilidade e da humanidade. Kant, por sua vez, introduz a ética do dever e o imperativo categórico como princípios universais que regulam a ação, separando moralidade e felicidade. Essas perspectivas reafirmam o papel da educação na construção da autonomia e da cidadania, situando o sujeito como agente moral capaz de justificar suas escolhas diante de valores universais.

Contemporaneamente, autores como Bilbeny (1997) e Camps (1995) ampliam a discussão ao problematizar os desafios da ética em sociedades plurais. O primeiro propõe o minimalismo ético como base de convivência em meio à diversidade, fundado em princípios como solidariedade e reciprocidade. A segunda distingue entre uma ética da justiça e uma ética do cuidado, ressaltando a importância de integrar razão e sensibilidade na formação humana. Esses debates apontam para a necessidade de repensar a educação como espaço de diálogo entre valores universais e particularidades culturais.

Nesse percurso histórico e teórico, a escola é concebida não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como instância formadora de sujeitos éticos, críticos e solidários. Formar para a cidadania implica repensar conteúdos, metodologias e práticas, garantindo que a educação vá além da mera instrução técnica e se configure como prática ética orientada pela busca do bem comum. O professor, nesse contexto, assume papel decisivo, não apenas ao ensinar, mas ao testemunhar, pelo exemplo, os valores que pretende cultivar em seus alunos. Assim, o presente artigo, que é fruto de um recorte da dissertação de mestrado em Ciências da Educação intitulada “Ética na gestão escolar da escola de ensino fundamental”, tem como objetivo geral analisar a relação entre ética e educação a partir de seus fundamentos clássicos e de seus desdobramentos modernos e contemporâneos, articulando-os com os desafios atuais da escola enquanto espaço de reprodução e de transformação social. Busca-se

compreender de que forma a tradição filosófica pode iluminar a reflexão pedagógica, indicando caminhos para uma prática educativa comprometida com a justiça, a cidadania e a construção de uma sociedade mais democrática e solidária.

1.1A Escola como Espaço de Reprodução e Transformação Social

A escola, analisada sob o olhar da teoria crítica, apresenta-se como espaço privilegiado de socialização, no qual os indivíduos são preparados para a inserção em uma sociedade desigual e excludente. Trata-se, simultaneamente, de um local de transmissão cultural e de reprodução das estruturas de poder. Conforme ressalta Bourdieu (2002, p. 14), “o sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas”, indicando que a instituição escolar desempenha papel essencial na manutenção das desigualdades sociais, ao lado de outros sistemas, como o econômico. A escola, nesse sentido, pode ser compreendida como um espaço de reprodução das relações sociais típicas da sociedade capitalista, expressas tanto em suas hierarquias quanto em suas práticas cotidianas.

As interações escolares materializam essa reprodução, sobretudo por meio das relações de subordinação entre direção, professores e alunos. Tal estrutura, como apontam autores críticos, prepara o indivíduo para se adaptar às regras do mundo do trabalho e às exigências da dinâmica social vigente. Contudo, essa perspectiva estritamente determinista encontra limites. Apple (1989) observa que a reprodução social não pode ser entendida como um processo mecânico e inevitável. Para ele, a escola é atravessada por tensões e contradições que fazem com que, ao mesmo tempo em que transmite valores dominantes, também abra espaços para a produção de saberes, de resistências e de novas práticas.

A reflexão de Apple é fundamental para compreender que, embora a escola prepare os estudantes para o trabalho na sociedade capitalista, ela não o faz de forma linear ou absoluta. O currículo, por exemplo, constitui-se em instrumento de formação que transmite conhecimentos, valores e comportamentos, mas que também pode ser ressignificado e reinterpretado pelos sujeitos. Essa compreensão dialoga com a própria crítica de Bourdieu (1983, p. 64), quando o autor afirma ser necessário abandonar as concepções deterministas que veem a prática apenas como reação mecânica a condições prévias. Para ele, a prática é produto da relação entre situação e *habitus*, ou seja, de disposições construídas ao longo da vida que orientam percepções e ações. Assim, mesmo que a escola contribua para a manutenção da ordem social, ela não anula a autonomia relativa dos sujeitos que a compõem.

Repensar a função da escola, portanto, implica considerar também a historicidade dos conteúdos ensinados. A divisão disciplinar do conhecimento, ainda predominante, deve ser contextualizada em suas origens. Moreno (1998, p. 27) lembra que os pensadores gregos, frequentemente exaltados como fundadores da democracia e da filosofia, pertenciam a uma elite em uma sociedade altamente hierarquizada, da qual estavam excluídos mulheres e escravos. Isso mostra que a herança cultural ocidental, apesar de avanços intelectuais inegáveis, também está marcada por desigualdades estruturais que permanecem em nossos modelos educativos.

Dessa forma, a escola contemporânea deve assumir o compromisso de formar cidadãos capazes de construir seus próprios sistemas de valores, atuando criticamente na realidade que os cerca. Isso significa que a educação para a cidadania deve atravessar todas as disciplinas e

impregnar todo o currículo. Para tanto, é fundamental que educadores e pesquisadores aprofundem o conhecimento sobre as práticas escolares, relativizem saberes, diferenciem o essencial do acessório e repensem constantemente os paradigmas que orientam o currículo e a prática pedagógica.

Torres (1995, p. 16) enfatiza que toda concepção curricular implica uma proposta pedagógica que reflete não apenas escolhas educativas, mas também sociais, políticas e culturais. Isso evidencia que o currículo nunca é neutro; ele traduz opções éticas e políticas do educador e da instituição escolar. Nesse sentido, a prática pedagógica torna-se espaço em que se revelam as concepções de mundo dos docentes, manifestadas em suas escolhas, metodologias e conteúdo.

O professor, nesse processo, assume papel central. Rabelo (1998) destaca que cabe ao educador fornecer informações que preparem os estudantes para enfrentar tanto o sucesso quanto o fracasso, encorajando-os a desenvolver resiliência e autonomia em sua trajetória formativa. A docência, assim, não se limita a transmitir conteúdos, mas constitui-se em um trabalho formativo, capaz de orientar os sujeitos para uma atuação consciente e crítica na sociedade.

Inovar no currículo, por sua vez, significa possibilitar práticas de ensino que rompam com a reprodução acrítica da cultura dominante. Ao propor novos modos de ensinar e aprender, o professor também se transforma, vivenciando a formação continuada como parte de sua própria prática. Nesse processo, “aprender a aprender” torna-se um princípio pedagógico essencial, em consonância com os pilares do conhecimento — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — que, como lembra a UNESCO, não podem ser compreendidos isoladamente, mas como dimensões interdependentes da educação.

Portanto, a escola, ao mesmo tempo em que reproduz relações sociais existentes, também oferece a possibilidade de transformação, desde que compreendida como espaço de contradições, disputas e potencialidades. Formar cidadãos críticos, conscientes e éticos é um desafio permanente, que exige dos educadores não apenas conhecimento técnico, mas também compromisso político, ético e social com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

1.2A Ética na Grécia Clássica e o Ideal do Justo Meio

Na Grécia Clássica, a ética estava fortemente associada ao ideal de *aretai*, termo que designava a excelência e reunia elementos como bravura, ponderação, justiça, piedade, saúde, força e beleza. Esse conjunto de virtudes não era entendido de forma fragmentada, mas como expressão da totalidade humana, articulando corpo e alma em busca de uma vida harmoniosa. Jaeger (1995, p. 535) observa que o conceito socrático de “bom” se distingue do conceito moderno, pois, para Sócrates, o “bom” é simultaneamente aquilo que se faz por si mesmo e aquilo que conduz à realização plena do ser humano, trazendo utilidade, prazer e felicidade. Assim, a ética, em sua origem, aparecia como expressão da natureza humana orientada pela razão, em contraste com a mera existência animal.

O agir ético, nesse horizonte, era compreendido como resultado de decisões conscientes, colocadas em prática de maneira cotidiana. O exercício da alma, voltado ao bem

DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I 10.5281/zenodo.16927892. Agosto de 2025.

comum, representava a materialização do ideal grego de excelência. A harmonia social, por sua vez, decorreria da prática constante dessas virtudes, constituindo um hábito que deveria ser cultivado pelo indivíduo em sua vida comunitária. Nesse ponto, Aristóteles oferece uma contribuição essencial ao formular a ideia de *justo meio* como princípio da ação ética. Em uma sociedade que também convivia com a noção de *hybris* — a ausência de medida e a transgressão dos limites —, a moderação surgia como caminho para a virtude (Jaeger, 1995).

Platão (1973) concebia a virtude como vocação a ser atualizada, enquanto Aristóteles (1987) a entendia como disposição de espírito que se consolida pela força do hábito. Dessa diferença emerge uma importante dimensão pedagógica: se a virtude exige hábito, então a formação torna-se imprescindível. Aristóteles (1987, p. 27) distingue a virtude intelectual, adquirida pelo ensino, da virtude moral, desenvolvida pela prática social e pela repetição de atos justos. Para ele, a natureza fornece apenas a potência inicial, que precisa ser transformada em ato mediante o exercício. Exemplo disso é a visão e a audição, presentes como potencialidades no recém-nascido, mas que só se atualizam plenamente na ação. No campo moral, essa atualização se dá pela prática: ao realizar atos justos, o homem torna-se justo.

Essa noção aristotélica de potência e ato é central, pois permite compreender a formação ética como processo contínuo. O adulto é, nesse sentido, a criança que atualizou suas potencialidades originais, desenvolvendo-se em direção ao *telos* humano. Abbagnano e Visalbergui (1981, p. 115) destacam que a ética, para Aristóteles, é a vida boa enquanto vida justa na esfera coletiva, resultado de uma prática que integra razão e sensibilidade. Para que alguém se torne bom, não basta possuir conhecimento ou disposição intelectual; é necessário praticar atos bons, já que a ética só se reconhece quando encarnada na ação.

O filósofo reforça que a maioria das pessoas se refugia na teoria, acreditando que o simples estudo as tornará virtuosas, mas compara essa postura à de doentes que ouvem os médicos sem seguir suas prescrições: sem prática, não há transformação moral (Aristóteles, 1987, p. 31). Desse modo, a ética se funda no hábito, no exercício contínuo e na coerência entre pensamento e ação.

Aristóteles também insiste no valor do *justo meio*, indicando que a virtude consiste em evitar tanto o excesso quanto a deficiência. Abbagnano e Visalbergui (1981, p. 123) exemplificam essa concepção ao apontar que a coragem é o meio entre a vileza e a temeridade, a liberalidade entre a avareza e a prodigalidade, a mansidão entre a ira excessiva e a indiferença, e a magnanimidade entre a vaidade e a humildade exagerada. Essa busca pelo equilíbrio revela que a ética aristotélica não se limita a prescrições abstratas, mas se concretiza na escolha prudente diante das situações da vida.

A sabedoria, nesse contexto, é entendida como fruto da ponderação e da moderação. Duch (1997, p. 56) lembra que sabedoria une *sabor* e *saber*, articulando paixão pelo conhecimento, espírito crítico e humildade. O verdadeiro sábio, portanto, é aquele que alia razão e sensibilidade, conduzindo sua vida pela harmonia e pela inquietação intelectual.

Além disso, Aristóteles atribui à amizade um lugar fundamental na ética, concebendo-a como entrega desinteressada e benevolência recíproca. Essa virtude, ao fortalecer os vínculos humanos, contribui para a construção do bem comum, demonstrando que a ética não é apenas uma prática individual, mas também uma experiência coletiva. A liberdade da vontade humana,

ao dirigir a ação ética, reafirma essa dimensão comunitária, pois meios e fins se tornam coincidentes quando se age em favor da justiça e da vida em sociedade.

Assim, a tradição grega, especialmente em Sócrates, Platão e Aristóteles, construiu uma concepção de ética como prática constante, fundada na razão, no hábito e na busca do equilíbrio. Essa ética, enraizada na noção de *aretai* e na harmonia entre corpo e alma, apresenta-se não apenas como disciplina filosófica, mas como proposta pedagógica: formar cidadãos capazes de conjugar razão e sensibilidade em prol do bem comum.

1.3 Ética, Modernidade e Educação: entre a Virtude, o Dever e a Formação Humana

A educação ética pode ser entendida como um processo contínuo de disciplinamento das vontades, exigindo do sujeito o controle dos instintos e a capacidade de discernir entre o possível e o desejável. Tal educação não se reduz à repressão, mas configura-se como busca pela construção de uma vida equilibrada, justa e orientada por valores universais. Nesse contexto, a noção aristotélica de justa indignação ganha relevo, uma vez que revela a importância do meio-termo entre a inveja e o despeito. Para Aristóteles (1987, p. 37), a virtude moral consiste justamente na capacidade de evitar excessos e deficiências, orientando a ação segundo a medida correta. Essa mediania, difícil de alcançar, torna a bondade rara, mas, por isso mesmo, nobre e louvável.

A ética aristotélica, portanto, reside na coincidência entre a chamada “vida boa” e a realização das virtudes, entendidas como a atualização da potência humana. Nessa perspectiva, Xavier Rubert de Ventós (1996, p. 60) observa que o conceito grego de “bom” difere do moderno, pois, enquanto os antigos vinculavam-no ao bem coletivo, a modernidade o transformou em uma noção subjetiva, frequentemente relativista e até narcisista. O autor destaca que, hoje, questões de justiça ou de moralidade muitas vezes se reduzem a meras preferências individuais, o que distancia a ética de sua dimensão universal e objetiva.

Ao retomar o conceito grego de *paideia*, Jaeger (1995) aponta que a formação integral pressupunha não apenas instrução, mas também cultivo intelectual, curiosidade e desejo de aprender. A ética, assim, estava intrinsecamente ligada ao processo educativo e cultural, pois só se poderia alcançar a excelência humana por meio do exercício contínuo do saber, transmitido de geração em geração. A educação, nesse sentido, aparece como meio de garantir a realização do ethos humano e a perpetuação da cultura.

Com a modernidade, entretanto, a ética assume novos contornos. Descartes inaugura a exaltação da razão como instrumento central da vida humana, o que se radicaliza com o Iluminismo no século XVIII. Rousseau, contudo, representa uma voz dissonante. Para ele, a marca distintiva do ser humano não reside na razão, mas na vontade, entendida como capacidade de escolher livremente e afastar-se das determinações externas. Conforme Rousseau (1976, p. 33), é sobretudo na consciência dessa liberdade que o homem revela a espiritualidade de sua alma, tornando-se capaz de agir eticamente. O autor defende que a piedade é virtude originária, a partir da qual se desenvolvem sentimentos de humanidade, amizade e solidariedade. Nesse sentido, a ética, como em Aristóteles, é uma prática antes de ser um conceito, pois se aprende pelo exemplo, pela experiência e pela convivência social (Rousseau, 1979, p. 242-250).

Kant, por sua vez, sistematiza a ética como campo da autonomia da razão. Para ele, o homem é um ser destinado a escolher, justificando suas escolhas com base em princípios universalizáveis (Kant, 1995, p. 31). Nesse horizonte, o imperativo categórico expressa a exigência de que cada ação seja pensada como lei universal, isto é, válida para todos em quaisquer circunstâncias. A ética kantiana, assim, distingue-se da aristotélica por separar moralidade e felicidade: o que torna uma ação moral não é seu resultado, mas a conformidade com a lei universal (Kant, 1995, p. 52-53).

Essa concepção inaugura uma ética do dever, na qual a obediência aos imperativos morais é condição para a dignidade humana. Kant (1995, p. 69) explicita tal princípio ao afirmar que o homem deve agir de forma a tratar a humanidade sempre como fim, jamais como meio. A educação, nesse contexto, adquire papel essencial, pois é por meio dela que se desenvolve a autonomia racional, a capacidade de discernimento e o compromisso com valores universais. Martins (1998, p. 74) complementa essa visão ao afirmar que a ética pública se constrói no espaço escolar, espaço em que se cultivam compromissos com o coletivo e se consolidam esperanças de transformação social.

Contudo, pensar a ética em sociedades plurais exige reconhecer as diferenças culturais e históricas. Martins (1998, p. 82) argumenta que educar é assumir pactos e compromissos que conciliem universalismo e diversidade, situando a democracia como ponto de encontro entre dignidade, autonomia e responsabilidade. Na mesma direção, Bilbeny (1997) propõe o conceito de minimalismo ético, fundado nos direitos humanos fundamentais, a partir dos quais podem coexistir as múltiplas identidades culturais. Para o autor, o mínimo ético comum se expressa em valores como reciprocidade, solidariedade e sensibilidade, que permitem reconhecer a humanidade do outro em nós mesmos (Bilbeny, 1997, p. 190).

Nesse horizonte, a educação ética deve ser entendida como formação humanista, voltada não apenas à instrução técnica, mas também à transmissão de sabedoria, entendida como a união entre saber e sabor, isto é, a experiência que dá sentido ao conhecimento (Duch, 1997, p. 56). O professor, nesse processo, ocupa papel central, pois mais do que transmitir conteúdos, deve inspirar seus alunos, deixando sua marca pessoal. Como lembra Gusdorf (1970, p. 154), o verdadeiro mestre duvida de si mesmo, mas, justamente por isso, conduz os estudantes à descoberta de sua própria humanidade.

Nesse mesmo sentido, Camps (1995) distingue entre uma ética da justiça, de matriz masculina, e uma ética do cuidado, ligada à tradição feminina. Para a autora, a educação deve equilibrar razão e sensibilidade, garantindo a todos o acesso a uma vida plena. Sua proposta pedagógica rompe com o elitismo antigo e defende que a formação humana seja universalizada, assegurando a todos o direito de alcançar a plenitude da condição humana (Camps, 1995, p. 145-147).

Em síntese, a ética, seja na tradição clássica ou moderna, mantém-se como dimensão indissociável da educação. A busca pela vida boa em Aristóteles, a valorização da vontade em Rousseau, o dever moral em Kant, o minimalismo ético de Bilbeny e a ética do cuidado em Camps revelam que a formação ética é sempre um projeto coletivo, marcado por tensões entre universalidade e particularidade. No campo educacional, essa perspectiva implica formar sujeitos capazes de agir com discernimento, responsabilidade e solidariedade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e fraterna.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a relação entre ética e educação constitui um eixo estruturante da reflexão pedagógica, atravessando desde a Antiguidade clássica até os debates contemporâneos. Os fundamentos éticos apresentados por Sócrates, Platão e Aristóteles revelam que a educação sempre foi concebida como prática voltada à formação integral do ser humano, articulando razão, sensibilidade e hábito. A noção aristotélica de justo meio e a ideia de que a virtude se conquista pela prática reiterada evidenciam a centralidade da ética como dimensão inseparável do processo formativo.

Ao mesmo tempo, a investigação mostrou que a escola, sob o olhar da teoria crítica, deve ser entendida como espaço contraditório. Se por um lado ela reproduz as desigualdades e hierarquias sociais, contribuindo para a manutenção da cultura dominante, por outro abre possibilidades de resistência e transformação. As contribuições de Bourdieu (2002) e Apple (1989) foram fundamentais para compreender que a instituição escolar não pode ser reduzida a um mecanismo mecânico de reprodução, mas sim analisada como campo permeado por tensões, disputas e possibilidades de inovação.

Nesse sentido, a educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve assumir seu caráter ético e político. O currículo, como lembram Torres (1995) e Rabelo (1998), nunca é neutro, refletindo concepções de mundo e opções pedagógicas que influenciam diretamente a formação dos estudantes. O professor, nesse cenário, ocupa papel central como mediador entre conhecimento e valores, testemunhando, em sua prática, compromissos éticos que transcendem a dimensão meramente técnica do ensino.

A retomada da modernidade filosófica, com Rousseau e Kant, acrescentou novos elementos à discussão. Rousseau destacou a vontade e a sensibilidade como fundamentos da moralidade, apontando que a ética nasce da capacidade de escolha e da piedade originária. Kant, por sua vez, sistematizou uma ética do dever, fundada no imperativo categórico, que estabelece princípios universais para a ação moral. Essas perspectivas, embora distintas, convergem para reafirmar a importância da educação como espaço de formação de sujeitos autônomos e responsáveis diante do coletivo.

No campo contemporâneo, autores como Bilbeny (1997) e Camps (1995) demonstram que a ética, em sociedades plurais, precisa ser pensada tanto em sua dimensão universal quanto em suas especificidades culturais. O minimalismo ético proposto por Bilbeny, fundamentado em valores mínimos como solidariedade e reciprocidade, e a distinção entre ética da justiça e ética do cuidado, defendida por Camps, ampliam o horizonte de reflexão, colocando a diversidade como elemento constitutivo da prática educativa.

Dessa forma, os resultados do estudo apontam que a ética não pode ser concebida como dimensão externa ou complementar da educação, mas como fundamento intrínseco e indispensável. A escola, ao formar cidadãos, deve cultivar não apenas competências cognitivas, mas também valores humanos que permitam enfrentar as contradições sociais e contribuir para a construção de sociedades mais democráticas e solidárias. A prática pedagógica, nesse contexto, deve ser orientada pela articulação entre conhecimento, sensibilidade e compromisso ético.

Conclui-se, portanto, que a ética e a educação, ao se entrelaçarem historicamente, oferecem caminhos para repensar os desafios do presente. O legado clássico, a sistematização moderna e as contribuições contemporâneas convergem para uma mesma constatação: educar é sempre um ato ético, que exige compromisso com o bem comum, responsabilidade social e abertura para a diversidade. Ao assumir essa dimensão, a escola reafirma seu papel como espaço de transformação e esperança, preparando os sujeitos para agir criticamente no mundo e contribuir para a construção de uma humanidade mais justa e fraterna.

3. REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGUI, A. **História da pedagogia**. Vol. I. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- BILBENY, Norbert. **La revolución en la ética: Hábitos y creencias en la sociedad digital**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.
- CAMPS, Victoria. **Ética, retórica, política**. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- DUCH, Lluís. **La educación y la crisis de la modernidad**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Lisboa: Moraes, 1970.
- JAEGER, Werner. **A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira. **Educação ou barbárie?** Lisboa: Gradiva, 1998.
- PLATÃO. Górgias. **O Banquete**. Fedro. Lisboa: Verbo, 1973.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem a fundamentos da desigualdade entre os homens**. Mira-Sintra: Europa-América, 1976.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1979.
- VENTÓS, Xavier Rubert de. **Ética sem atributos**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1996.