

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AGNALDO RONIE PEZARINI**

**ÉTICA ARISTOTÉLICA NA ESCOLA: ANÁLISE DO ENSINO DE  
FILOSOFIA A PARTIR DE PERCEPÇÕES DE DOCENTES E  
DISCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE  
CAMPINAS SP**

**PUC-CAMPINAS**

**2017**

**AGNALDO RONIE PEZARINI**

**ÉTICA ARISTOTÉLICA NA ESCOLA: ANÁLISE DO ENSINO DE  
FILOSOFIA A PARTIR DE PERCEPÇÕES DE DOCENTES E  
DISCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE  
CAMPINAS SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça.

**PUC-CAMPINAS**

**2017**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t107  
P521e

Pezarini, Agnaldo Ronie.

Ética Aristotélica na escola: análise do ensino de filosofia a partir de percepções de docentes e discentes em escolas públicas no município de Campinas / Agnaldo Ronie Pezarini. - Campinas: PUC-Campinas, 2017.

253p.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Ética - Filosofia. 3. Aristóteles - Crítica e interpretação. 4. Virtudes. 5. Escolas públicas - Formação. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t107

AGNALGO RONIE PEZARINI

ÉTICA ARISTOTÉLICA NA ESCOLA: ANÁLISE DO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR  
DE PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS NO  
MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP.

Este exemplar corresponde à redação  
final da Dissertação de Mestrado em  
Educação da PUC-Campinas, e  
aprovaada pela Banca Examinadora.

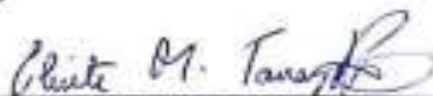
APROVADO: 20 de junho de 2017.



Prof. Dr. Samuel Mendonça  
(Orientador - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella  
(PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti  
(UFSM)

## **Dedicatória**

A Salvador Pezarini, (in memoriam) o homem de maior integridade e caráter que existiu neste mundo e, que para além de ser exemplo, foi um pai honroso e exemplar. Obrigado por tudo que me ensinaste e concedeste nesta vida.

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Samuel Mendonça, que do alto de sua sabedoria, conduziu de forma clara e objetiva as ações que culminaram na elaboração desta dissertação. Vale ressaltar que em suas palavras de orientação sempre houve tons de rigorosidade e de excelência no ato de redigir. Obrigado!

A Roberto Soria Vidal, pelo companheirismo incondicional, pelo apoio, pela perseverança e pela caminhada lado a lado.

A Francisca Cavalcante Pezarini, mãe querida, que com seus ensinamentos e amor incondicional puderam promover mudanças e ensinamentos valiosos em minha vida.

As minhas irmãs Silvana Aparecida Pezarini Bezerra e Meire Liliane Pezarini do Valle e ao meu irmão Denílson Pezarini, que sempre desde sempre estiveram ao meu lado, em uma relação de respeito e partilha.

Ao meu sobrinho Matheus Pezarini Bezerra, in memoriam, que mesmo por sua breve passagem trouxe à família sentimentos puros e marcantes.

Ao meu afilhado Vinícios Pezarini Bezerra com quem pude nesta vida estabelecer laços sinceros de amor, carinho, em uma relação de apadrinhamento e paternidade delegada.

Aos meus sobrinhos Katheen Pezarini do Valle, Izabela Pezarini Bezerra, Pedro Kelvin Pezarini do Valle, Dayana Pezarini, Bryan Pezarini do Valle, Gustavo Pezarini e Manuella Pezarini Bezerra, que simbolizam em minha vida amor e carinho, desde seus gestos inocentes na infância que me marcaram.

Ao docente e amigo Mariel de Oliveira dos Santos que possibilitou a compreensão e identificação de percepções valiosas acerca das concepções e visão dos alunos e daquilo que ele considera essencial ao ensino de filosofia e à educação.

A docente Kátia Mortari que trouxe a esta dissertação concepções e percepções ímpares a partir de sua visão e ideologia de um ensino de excelência que ministra a seus alunos.

Hoy es el día más hermoso de nuestra vida, querido Sancho. Los obstáculos más grandes: nuestras propias indecisiones; nuestro enemigo más fuerte: el miedo al poderoso y a nosotros mismos; La cosa más fácil: equivocarnos; La más destructiva: la mentira y el egoísmo; La peor derrota: el desaliento; Los defectos más peligrosos: la soberbia y el rencor; Las sensaciones más gratas; la buena consciencia. El esfuerzo para ser mejores, sin ser perfectos, y sobre todo, la disposición para hacer el bien, y combatir la injusticia donde quiera que esté (Cervantes, 2009)

## RESUMO

PEZARINI, Agnaldo Ronie. **Ética Aristotélica na escola: análise do ensino de filosofia a partir de percepções de docentes e discentes e escolas públicas no município de Campinas SP. 253 f.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Campinas, 2017.

Esta dissertação de mestrado trata do ensino de Filosofia, que a partir da Lei 11.684, de 2008, determinou sua obrigatoriedade no Ensino Médio em todo o território nacional. Em que pese o fato de que a pesquisa diga respeito à consideração das percepções de docentes e discentes de escolas públicas sobre o ensino de Filosofia à luz de Aristóteles, que a rigor estabelece que o agir ético, o da reta razão se faz por meio das virtudes e, assim o recorte para esta pesquisa diz respeito à base teórica da investigação, ou seja, sobre o conceito de amizade, justiça e liberdade em Aristóteles. Estes conceitos são desenvolvidos na obra *Ética a Nicômaco*. O problema desta pesquisa consiste na pergunta: Qual é a percepção de docentes e discentes da Diretoria de ensino Campinas Leste acerca da ética aristotélica? No que se refere ao referencial teórico, o olhar utilizado para a análise das informações levará em consideração virtudes e o pensamento de Aristóteles. Os objetivos consistem em compreender se o ensino de filosofia das Escolas Estaduais da Diretoria Campinas Leste está pautado sobre a Ética de Aristóteles no que se refere às questões relativas à liberdade, à amizade e à justiça. Quanto aos procedimentos metodológicos serão utilizados a revisão bibliográfica de modo a caracterizar o ensino de filosofia, seu contexto histórico e sua configuração no Ensino Médio para além das questões Legais que o ampara e, em seguida, a ética aristotélica na ação de conceituar a ética nos quesitos da concepção do estagirita, da ética em relação à eudaimonia e da relação entre a ética e a educação e, além disso, uma pesquisa empírica pautada em um questionário fechado aplicado em cinco escolas da Diretoria de Ensino Campinas Leste, sendo duas de periferia, duas de Tempo Integral e uma da região central, especificamente uma turma da 3ª série do ensino médio e o docente de filosofia de cada uma dessas escolas. A amostra desta pesquisa foi de cento e sessenta e oito discentes e cinco docentes para o instrumento questionário, dois docentes para o instrumento entrevista e dois grupos de seis alunos para o grupo focal. A hipótese para esta pesquisa era de que os discentes desconhecem a concepção da ética aristotélica, cabendo quiçá uma concepção parcial da ética do filósofo Aristóteles. Com a análise dos resultados obtidos com os instrumentos citados, não houve confirmação da hipótese, que se classificou, portanto, como rechaçada, uma vez que, o ensino de filosofia no que se refere à ética Aristotélica, está fundamentado tendo os docentes e discentes a percepção do agir virtuoso e para com a reta razão pautados na concepção Aristotélica, cabendo apenas para os discentes o antagonismo na ação.

Palavras chave: ensino de filosofia - ética aristotélica – virtudes – formação ética



## ABSTRACT

PEZARINI, Agnaldo Ronie. **Ethics Aristotelian school: philosophy of teaching analysis from perceptions of teachers and students and public schools in Campinas SP.** 253 f. Master Dissertation. Catholic University at Campinas. Center for Applied Social Sciences and Humanities. Education Post-Graduate Program. Campinas. 2017.

This dissertation deals with the teaching of Philosophy, which, based on Law 11684 of 2008, determined its compulsory education in the whole country. In spite of the fact that the research concerns the consideration of the perceptions of teachers and students of public schools about the teaching of Philosophy in the light of Aristotle, which strictly states that ethical action, that of right reason is done by means of Virtues, and thus the cut for this research concerns the theoretical basis of research, that is, about the concept of friendship, justice and freedom in Aristotle. These concepts are developed in the Nicomachean Ethics work. The problem of this research is the question: What is the perception of teachers and students of the Board of Education of Campinas Leste about Aristotelian ethics? Regarding the theoretical reference, the look used for the analysis of information will take into account virtues and the thinking of Aristotle. The objectives are to understand if the teaching of philosophy of the State Schools of the Campinas Leste Board is based on the Ethics of Aristotle with regard to issues related to freedom, friendship and justice. As for the methodological procedures, the bibliographic review will be used in order to characterize the teaching of philosophy, its historical context and its configuration in High School beyond the legal issues that support it, and then the Aristotelian ethics in the action of conceptualizing ethics in Stagirita conceptions, ethics in relation to eudaimonia and the relationship between ethics and education and, moreover, an empirical research based on a closed questionnaire applied in five schools of the Board of Education Campinas Leste, two of the periphery, Two of Tempo Integral and one of the central region, specifically a 3rd grade high school class and the philosophy teacher from each of these schools. The sample of this research was one hundred and sixty-eight students and five teachers for the instrument questionnaire, two teachers for the interview instrument and two groups of six students for the focus group. The hypothesis for this research was that the students are unaware of the conception of Aristotelian ethics, perhaps a partial conception of the ethics of the philosopher Aristotle. With the analysis of the results obtained with the cited instruments, there was no confirmation of the hypothesis, which was therefore classified as rejection, since the teaching of philosophy regarding Aristotelian ethics is based on teachers and students Perception of the virtuous act and to the straight reason based on the Aristotelian conception, being only fit for the students the antagonism in the action.

Keywords: philosophy teaching - Aristotelian ethics - virtues - ethical training

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I: Gênero biológico dos sujeitos.

Gráfico II: Faixa etária dos sujeitos.

Gráfico III: Perfil Socioeconômico dos sujeitos.

Gráfico IV: Tipo de Ensino Médio em que atuam os sujeitos.

Gráfico V: Contratação dos docentes.

Gráfico VI: Afirmação dos sujeitos de que na infância houve ensinamentos sobre valores

Gráfico VII- O professor de filosofia é a pessoa mais indicada para a formação ética?

Gráfico VIII - Formação universitária em filosofia pautada na ética.

Gráfico IX - Recebeste em sua infância ensinamentos de ser justo, desejar a liberdade e cultivar a amizade?

Gráfico X - Valor de importância aos ensinamentos das virtudes de justiça, amizade e liberdade.

Gráfico XI - Grau de importância da escola em sua vida.

Gráfico XII - Grau de importância do ensino de filosofia em sua vida.

Gráfico XIII - As pessoas que integram a sua comunidade agem com ética?

Gráfico XIV – As pessoas de sua comunidade agem com justiça?

Gráfico XV - As pessoas de sua comunidade agem com liberdade?

Gráfico XVI - Os integrantes de sua comunidade agem pautados em relações de amizade?

Gráfico XVII - Ao longo do ensino médio a disciplina de filosofia foi contextualizada e promotora da criticidade?

Gráfico XVIII – O ensino de filosofia da escola é pautado na ética?

Gráfico XIX – O ensino de filosofia desenvolvendo competências?

Gráfico XX – A relação entre os pares na escola, pautada dentro da ética é um fato com que grau de importância?

Gráfico XXI – O currículo oficial do Estado de São Paulo é satisfatório para o tema ética?

Gráfico XXII - Materiais de apoio utilizados nas aulas de filosofia para a construção de formação ética e demais temas.

Gráfico XXIII - Discentes portadores de pré-conceitos sobre a aula

Gráfico XXIV - Adequação do currículo oficial de filosofia

Gráfico XXV - A ética foi uma das temáticas discutidas no curso de filosofia?

Gráfico XXVI – A frequência do tema ética em sala de aula

Gráfico XXVII – Filósofos utilizados em aula para discutir a ética.

Gráfico XXVIII – Frequência do tema ética em sala de aula ao longo do ensino médio

Gráfico XXIX – Definição da ética Aristotélica

Gráfico XXX – A felicidade é pôr em prática o que é bom e justo

Gráfico XXXI – Ética aristotélica na escola

Gráfico XXXII – Ética pautada nas virtudes e no meio termo

Gráfico XXXIII – Relação entre educação e formação ética

Gráfico XXXIV – A eudaimonia e o cultivo da virtude

Gráfico XXXV – A amizade e a ética

Gráfico XXXVI – Concordância com Aristóteles de que a amizade é uma virtude necessária, que ninguém merece viver sem amigos.

Gráfico XXXVII – Concordância com a definição de amizade perfeita.

Gráfico XXXVIII – A amizade utilitária, sua definição.

Gráfico XXXIX – A amizade na desigualdade dos envolvidos

Gráfico XL – Amizade entre pais e filhos, desigualdade implícita.

Gráfico XLI – Ato de ser justo e praticar a justiça

Gráfico XLII – Forma de abordagem da virtude da justiça de acordo com Aristóteles

Gráfico XLIII – A justiça como virtude maior

Gráfico XLIV – A concepção de liberdade segundo Aristóteles

Gráfico XLV – Liberdade e o livre arbítrio

Gráfico XLVI- Grau de concordância com as citações da obra *Ética a Nicômacos*

Gráfico XLVII - Na sua concepção diante deste antagonismo (tenho base educacional sobre valores morais e não as executo parto para a agressão física e verbal)

Gráfico XLVIII – A ação humana depende da combinação de todos os poderes da alma.

Gráfico XLIV- Grau de concordância sobre o ato de agirmos antagonicamente.

Gráfico XLVI – A virtude da justiça está em retribuir o mal com o mal e o bem com o bem.

## LISTA DE QUADROS

- Quadro I - Busca no Scielo e Portal de Periódicos da CAPES
- Quadro II - Quadro dos artigos, teses e dissertações utilizados para a pesquisa bibliográfica
- Quadro III - Escolas Lócus da pesquisa empírica.
- Quadro IV: Conteúdos e habilidades de Filosofia – 1ª série Ensino Médio – 1º bimestre
- Quadro V: Conteúdos e habilidades de filosofia - 1ª série Ensino Médio - 2º bimestre
- Quadro VI: Conteúdos e habilidades de Filosofia – 1ª série Ensino Médio– 3º bimestre
- Quadro VII: Conteúdos e habilidades de Filosofia – 1ª série Ensino Médio – 4º bimestre
- Quadro VIII: Conteúdos e habilidades de Filosofia–2ª série Ensino Médio–1º bimestre
- Quadro IX: Conteúdos e habilidades de Filosofia– 2ª série Ensino Médio – 2º bimestre
- Quadro X: Conteúdos e habilidades de Filosofia – 2ª série Ensino Médio – 3º bimestre
- Quadro XI: Conteúdos e habilidades de Filosofia– 2ª série Ensino Médio – 4º bimestre
- Quadro XII: Conteúdos e habilidades de Filosofia–3ª série Ensino Médio– 1º bimestre
- Quadro XIII: Conteúdos e habilidades de Filosofia–3ª série Ensino Médio–2º bimestre
- Quadro XIV: Conteúdos e habilidades de Filosofia–3ª série Ensino Médio–3º bimestre
- Quadro XV: Conteúdos e habilidades de Filosofia–3ª série Ensino Médio–4º bimestre
- Quadro XVI: Vícios e virtudes em Aristóteles
- Quadro XVII - Lócus da pesquisa empírica
- Quadro XVIII: Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de ética. Dados da Versão do Projeto de Pesquisa
- Quadro XIX - Idesp 2015 da escola A
- Quadro XX - Idesp 2015 - Escola B
- Quadro XXI - Idesp 2015 - Escola C
- Quadro XXII- Idesp 2015 - Escola D
- Quadro XXIII - Idesp 2015- Escola E
- Quadro XXIV - Identificação do docente entrevistado I
- Quadro XXV- Identificação do docente entrevistado II
- Quadro XXVI - Identificação dos integrantes do grupo focal - Escola A
- Quadro XXVII - Identificação dos integrantes do grupo focal - Escola D
- Quadro XXVIII – Caracterização das escolas dos sujeitos do grupo focal.

## **ABREVIACOES**

EN = tica a Nicômacos

SEE = Secretaria de Estado da Educação

GF= Grupo Focal

PNLD = Plano Nacional do Livro Didático

ATPC = Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>015</b>
<b>Capítulo I - O ensino de filosofia no contexto do Estado de São Paulo .....</b>	<b>029</b>
1.1- O Ensino de Filosofia e sua trajetória.....	029
1.2 – O Ensino de Filosofia no Estado de São Paulo.....	035
1.2.1- O Currículo oficial do Estado de São Paulo e os documentos que o norteia.....	039
1.2.2- O Currículo oficial do Estado de São Paulo e o ensino de filosofia.....	041
1.3- O docente de filosofia: sua formação, sua caracterização e seus métodos de ensino para o ato de ensinar filosofia ou filosofar.....	082
<b>Capítulo II - Ética: concepções, relações e contribuições para com o ser humano e para com a educação.....</b>	<b>091</b>
2.1- A concepção de Ética à luz de Aristóteles.....	093
2.2- As virtudes de amizade, justiça e liberdade na perspectiva de Aristóteles e a educação aristotélica.....	098
2.3- A amizade a luz de Aristóteles.....	102
2.4.- A justiça à luz de Aristóteles.....	108
2.5- A liberdade a luz de Aristóteles.....	114
2.6- A eudaimonia e sua relação com as virtudes da amizade, justiça e liberdade.....	117
<b>Capítulo III - Caminhos investigativos.....</b>	<b>124</b>
3.1- A concepção de pesquisa, método e instrumentos de coleta de dados.....	124
3.2- A construção dos caminhos investigativos.....	133
3.3 -Caracterização das Unidades Escolares.....	134
3.4- Caracterização dos sujeitos do instrumento de coleta de dados I: Os questionários.....	140
3.5- Caracterização dos sujeitos do instrumento de coleta de dados II: Entrevista.....	153
3.6- Caracterização dos sujeitos do instrumento de coleta de dados III: Grupo focal.....	154
<b>Capítulo IV - Ética aristotélica e ensino de filosofia no ambiente escolar: percepções de docentes e discentes .....</b>	<b>157</b>
4.1 – O ensino de filosofia.....	159
4.2 – A formação ética aristotélica.....	181
4.3 – O agir ético e o meio termo.....	199
4.4 – O antagonismo entre a formação ética e o agir ético.....	207
4.5 – A concepção da virtude da amizade.....	215
4.6 – A concepção da virtude da justiça.....	225
4.7 – A concepção da virtude da liberdade.....	230
4.8 – Análise geral das categorias .....	233
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>237</b>
<b>Referências.....</b>	<b>241</b>

## Introdução

O objeto da presente dissertação é a ética no contexto do ensino de filosofia. Muitos foram os autores, ao longo da história do pensamento, que se debruçaram sobre a ética. Há aqueles que discutem a ética como condição de linguagem, como é o caso de Richard Mervyn Hare (1996), da mesma forma que a dimensão da busca por consenso se faz presente na ética de Jürgen Habermas (2004). Não se pode preterir a significativa contribuição de Immanuel Kant (2005) sobre a ética que se intitula deontológica, isto é, aquela que parte de premissas para a compreensão e decisão do agir humano. Esta pesquisa retoma o pensamento de Aristóteles. As razões que justificam a escolha pela ética aristotélica pautaram-se em critérios que versam sobre a especificidade da ética deste pensador e de sua singularidade para com o ambiente educacional, a escola, deste modo, listamos tais critérios que podem ser definidos em duas categorias, a saber: (i) ele enfatiza a questão do caráter virtuoso amparado nas virtudes e (ii) é urgente repensar o agir ético dentro das questões possíveis do processo de formação na escola.

A temática “ética” sempre esteve no rol de discussões de educadores e leigos, dado que esta temática reflete nas questões centrais da sociedade, levando em consideração o homem como membro atuante dela, em todos os campos. Assim, espera-se que os seres humanos tenham, como um de seus princípios, o agir ético. Muitos indagam: é possível aprender o agir ético? Neste sentido, é preciso se atentar e especificar a que se refere o agir ético e, assim, amparado nas concepções de Aristóteles podemos dizer que esta ação se resume em ter sua vida pautada e ou doutrinada nos princípios de ação conforme a reta razão. Aristóteles, na obra *Ética a Nicômacos*, centraliza discussões sobre a ética em bases gerais que legitimam o agir humano como uma busca pelo bem-viver. Encontrar a felicidade, compreendida como eudaimonia<sup>1</sup>, configura a principal ação do homem, que se posiciona como um ser coletivo, ou seja, vive em comunidade e atua ativamente na busca de sua inserção e produtividade neste meio.

No ambiente escolar, a questão ética aparece da mesma forma, aliás, é possível argumentar, inclusive, que é a escola o ambiente que prepara os estudantes para a vida ética.

Não parece demais recomendar que o homem se atente em relação às suas ações que devem ser sempre colocadas em prática, na compreensão de que elas não se restringem a

---

<sup>1</sup> Os conceitos da obra *Ética a Nicômacos* de Aristóteles serão desenvolvidos no segundo capítulo desta dissertação.

ele mesmo, mas a um conjunto de outros interesses e relações dos indivíduos em sociedade, dado que a vida humana é coletiva, por natureza. Aliás, é de Aristóteles, em sua obra a *Metafísica*, 1979, a aceção de que o homem é um animal social e político.

No que tange o ensino de filosofia, obrigatório para todos os estudantes do Ensino Médio Brasileiro a partir da Lei 11.684, de 2008, vale ressaltar que no momento de redação desta dissertação, esteve em discussão a questão da Medida Provisória (MP) 246 e, em com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em um de seus itens anula a obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas. Nos questionamos frente a esta barbárie: É concebível aos discentes a habilidade de construir a competência de viver socialmente? Como subsidiar aos discentes, em processo de formação, a capacidade do agir ético social? Muitos são os questionamentos acerca do assunto, pelo fato de que, divergências de concepções do agir ético pairam sobre a sociedade e, em muitos casos, esta divergência é geradora de conflitos estejam eles no ambiente escolar e ou na sociedade.

O tema da ética, em uma investigação científica, reivindica a fundamentação filosófica para que se definam com precisão, o entendimento conceitual e, principalmente, as razões que justificam as escolhas morais. Assim, a escolha de Aristóteles, que tem as virtudes como base de sustentação da ação moral, é urgente e necessária. Urgente porque no contexto escolar, muitos problemas éticos são rotineiros e necessários por se tratar de um pensador clássico que ofereceu subsídios para que outros pensadores construíssem um ideal de homem e de sociedade. Assim, o problema norteador desta pesquisa consiste na pergunta: Qual é a percepção de docentes e discentes da Diretoria de ensino Campinas Leste acerca da ética aristotélica? A justificativa para se pautar na concepção de ética a partir de Aristóteles se descreve pelo fato de que o grande filósofo norteia e conduz seu pensamento ético a partir do agir do indivíduo. Ou seja, é ético aquele que tem em seus ideais agir conforme a reta razão. Nesse contexto, o homem se posiciona como um ser coletivo, em outras palavras, ele vive em uma comunidade onde suas ações devem ser sempre colocadas em prática. Desta maneira dado o fato que esta pesquisa buscou as concepções de professores e alunos, percebemos e classificamos a ética aristotélica como a mais apropriada para a formação do indivíduo, levando em consideração a relação formação do indivíduo e ambiente escolar.

Evidente que a ética de Aristóteles contempla diversas virtudes e não seria possível nem razoável desenvolver a todas, de modo que o interesse maior está em compreender as correlações entre três virtudes necessárias para o espaço escolar, quais sejam a liberdade, a amizade e a justiça. Embora cada virtude demande investigações próprias e é até complexo demais pensá-las em um único trabalho investigativo, as correlações são tantas



que o desafio é o de, justamente, trabalhar de forma cuidadosa cada conceito e sua articulação, principalmente no que diz respeito às percepções dos sujeitos de pesquisa, professores e estudantes.

A seleção das virtudes amizade, justiça e liberdade se justificam por duas razões fundamentais: (i) o agir ético aliado à eudaimonia, isto é, a busca da felicidade, requer que o ser humano tenha suas ações voltadas para a concretização desta felicidade, logo, as referidas virtudes, no contexto educacional, dentro da sala de aula, determinam a configuração e a identidade de um ser ético; (ii) a escola sendo o centro de formação do indivíduo é capaz de propiciar ao educando a formação de sua personalidade que, por sua vez, requer que o indivíduo tenha por excelência vivenciado ações que o comonham como ser social, ético e pautado em valores. Nesta concepção, portanto, a aula de filosofia se configura como o espaço de formação ética, a partir da necessidade de retomada destas virtudes, acredita-se que os estudantes possam ser protagonistas de sua formação moral por meio das aulas de filosofia.

O objetivo geral da investigação consiste em compreender se o ensino de filosofia, das escolas estaduais da Diretoria Campinas Leste, está pautado na ética de Aristóteles. Os objetivos específicos são: (i) investigar as percepções de docentes e discentes sobre o ensino de filosofia, no sentido de compreender o agir humano e seus limites no contexto escolar; (ii) identificar se o processo de formação ética dos alunos das escolas *lócus* desta pesquisa é regido pela ética aristotélica; e (iii) dialogar a partir dos dados obtidos, se a ética aristotélica é de concepção e execução, por parte dos alunos e dos professores das escolas *lócus* de pesquisa.

No que se refere às etapas de composição e ou construção desta pesquisa, podemos dizer que consistem em (i) realizar revisão de literatura sobre o ensino de filosofia no contexto do Currículo do Estado de São Paulo, dado que as escolas pesquisadas fazem parte do referido Estado, além de cotejar os conteúdos com a 2ª versão da Base Nacional Comum Curricular; (ii) conceituar e desenvolver aspectos do pensamento de Aristóteles, em especial as virtudes da liberdade, da amizade e da justiça; (iii) apresentar o método e os instrumentos de pesquisa, além da devida caracterização dos sujeitos de pesquisa e instituições escolares e (iv) analisar e categorizar os resultados a partir das percepções de professores e estudantes de filosofia com a devida retomada de conteúdos da obra de Aristóteles, *Ética a Nicômacos* e especialistas em seu pensamento do campo da Educação.

Do ponto de vista do método, esta dissertação parte de uma rigorosa revisão da literatura sobre o ensino de filosofia, realizada a partir do Scielo e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a partir dos descritores: (i)

ética aristotélica e (ii) ética e ensino de filosofia. Ao realizar esta ação se obteve uma amostra de artigos, teses e dissertações bem peculiares, o que se resumem em:

**Quadro I - Busca no Scielo e Portal de Periódicos da CAPES**

Fonte de pesquisa	Total arquivos	Dissertações	Teses
Scielo	24	09	15
Periódicos da CAPES	164	96	68
Total	188	105	83

Fonte: Quadro construído pelo autor a partir do Scielo e Portal de Periódicos da CAPES (2016)

Em continuidade do procedimento metodológico, posterior à busca de publicações por meio dos descritores, chegou-se a um rol de publicações condizentes para com a temática desta dissertação, que se resumem em:

**Quadro II - Quadro dos artigos, teses e dissertações utilizados para a pesquisa bibliográfica.**

Fonte de pesquisa	Total arquivos	Dissertações	Teses
Scielo	14	03	11
Periódicos da CAPES	34	09	25
Total	48	12	36

Fonte: Quadro construído pelo autor partir do Scielo e Portal de Periódicos da CAPES (2016)

Em seguida, apresentou-se análise do Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo, da mesma forma uma análise das três unidades curriculares da 2ª Versão da Base Nacional Comum Curricular, postas para o ensino de filosofia.

No que se refere às escolas desta pesquisa ela se deu em cinco escolas estaduais atendidas pela diretoria de Ensino Campinas Leste do município de Campinas, SP, sendo: três de Ensino Médio Regular e duas de Ensino Médio da Escola de Tempo Integral.

Tendo caracterizado que esta pesquisa é além de uma ação bibliográfica, é também empírica, cabe informar que quanto aos procedimentos e ou instrumentos de coleta

de dados os mesmos serão três: questionário, entrevista semiestruturada e grupo focal. Neste sentido, no que se refere ao uso dos questionários, vale ressaltar que foram aplicados questionários distintos aos discentes e aos docentes. Os questionários são ferramentas de excelência na busca por informações.

De modo a obter subsídios capazes de nortear as ações, ratificação e ou retificação de dados obtidos nos questionários, o uso de outras estratégias de coleta de dados se fez ímpar nesta questão. Para tanto foram utilizadas entrevistas semiestruturadas a docentes, dois deles, e grupo focal com duas escolas.

De forma a agregar informação ao procedimento de coleta de dados, e se obter subsídios diversificados na construção de uma resposta para esta pesquisa, também fora utilizada a técnica de grupo focal.

A princípio, almejamos realizar a coleta de dados apenas com o uso de questionário fechado a professores e estudantes, no entanto, após uma análise parcial dos resultados, sentimos a necessidade de aplicar outros instrumentos que pudessem ratificar algumas percepções obtidas nos questionários. Assim, aplicamos também as estratégias de entrevista e de grupo focal, sendo a entrevista para dois professores e o grupo focal para estudantes, salientando que estas ações complementares de coleta de dados aconteceram em duas das cinco escolas, uma de ensino médio de tempo integral e outra de ensino médio regular. No que se refere aos instrumentos de coleta de dados adotados para a pesquisa empírica desta dissertação, e, por sua vez dialogando sobre as especificidades de cada um deles, informamos que o grupo focal se descreve como uma interação entre um mediador e como essência à discussão de um ou mais temas propostos. As entrevistas semiestruturadas possuem como guia um roteiro de perguntas de onde podem emergir informações de certa forma mais livres; os questionários proporcionam a partir das respostas dadas às questões, subsídios para testar as hipóteses lançadas como resposta ao problema de pesquisa.

A diversidade das escolas é justificada para que se consiga a heterogeneidade de posicionamentos e culturas específicas e distintas da região e comunidade onde está inserida cada uma das escolas escolhidas para esta pesquisa. Os critérios de inclusão das referidas escolas e seus sujeitos se justificam pela necessidade de obtenção de diversidade de ideais e de posturas, logo a escolha por duas escolas do Programa de Escola de Tempo Integral (ETI), uma da região de periferia da cidade de Campinas e uma da região central. Com relação à exclusão dos sujeitos nesta pesquisa, cabe observar que não ocorreu ou não aconteceu, dado o fato da participação ser voluntária, sendo de livre e espontânea decisão deles participarem ou não.

No que se refere às possíveis hipóteses de resultados desta pesquisa, supõem-se que as questões éticas no ambiente escolar não sejam pautadas à luz do pensador Aristóteles. Eles apenas norteiam algumas questões básicas da filosofia, sem subsidiar ou ser centrais na construção de uma postura ética condizente com o ser justo que busca a eudaimonia.

No que diz respeito a estrutura desta dissertação ela está composta por quatro capítulos. No primeiro, discutimos as questões do ensino de filosofia, sua trajetória, no que diz respeito a sua inserção como obrigatoriedade nos currículos oficiais traçando um paralelo com as questões de reorganização deste ciclo de ensino para com a medida provisória N°.746, de 22 de agosto de 2016, além de aspectos contidos na Base Nacional Curricular Comum, 2ª versão, sendo esta última, bem peculiar ao trazer o ensino de filosofia mais amplo no que se refere às questões de temáticas cabíveis para a disciplina. Para além das questões de currículo, este capítulo discutiu também a questão da formação de professores da disciplina, uma visão do quadro atual da formação nesta licenciatura e das ações docentes.

No segundo capítulo, as discussões são pautadas na ética aristotélica, mais especificamente como dito anteriormente, nas três virtudes escolhidas como base para a discussão. Trazemos a conceitualização, a relação entre as virtudes e a eudaimonia e, estas virtudes no contexto educacional. Para além das questões de conceitualização focamos parte deste capítulo na busca pelo bem viver por meio das virtudes selecionadas.

No terceiro capítulo tratamos do método, da identificação e da classificação desta pesquisa quanto às suas especificidades. Posicionamos as ações da pesquisa bibliográfica, apresentamos a caracterização dos *lócus* de pesquisa e dos sujeitos e, dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa empírica; finalizamos com a exposição e ou apresentação dos dados coletados, cada qual com suas especificidades.

No quarto capítulo realizamos a análise dos dados coletados, retornando a base teórica da pesquisa bibliográfica, de modo a buscar respostas para o problema central desta pesquisa, para tanto recorreremos em especial à obra *Ética a Nicômaco*.

Enfim, para além da busca de resposta para o problema central desta pesquisa, ela também discutirá a educação a partir de Aristóteles, de modo a identificar e apreciar a visão do estagirita dentro de um campo maior, a educação, que carece atualmente de respostas e reflexões que sejam capazes de ressignificar o conceito a ela dado.

Pensar em educação e ética requer que nos atentemos a um contexto ímpar das possibilidades de se conduzir a educação dentro das questões éticas. *A priori*, dialogar acerca desta relação se faz necessário a partir do conceito de educação e, em seguida, realizar a mesma ação para com a formação ética.

Com relação à educação, ou a ação de educação, iniciemos nossas discussões amparados em (Kant, 1996, p. 11): “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada”. Uma afirmação que nos conduz às práticas docentes e ao rol de meios que possam conduzir a espécie humana à educação. Na nossa concepção, se pensarmos nas questões biológicas, é fato e evidente que nascemos desprovidos de quaisquer distinções, mas estas serão construídas, recriadas e formadas ao longo de nossa existência, ao nascer somos apenas criatura humana; ou seja, esta criatura biológica é submetida a um processo de formação externa, sob orientação de um outro que age de maneira impositiva, para transformar a criatura em ser humano.

Atualmente, vivenciamos uma educação que se pauta em concepções distintas. Severino (2006) faz uma declaração acerca daquilo que, na nossa visão, descreve o atual quadro da educação, no que se refere às suas formalidades e intencionalidades. Ele nos diz:

[...] E a hipótese que me proponho defender é a de que a educação vem sendo pensada hoje como formação cultural, perspectiva que realiza uma síntese superadora das perspectivas anteriores que a conceberam como formação ética, num primeiro momento, e como formação política num segundo momento. A elaboração desse novo modo de se conceituar a educação, na minha leitura, ocorreu tanto como processo histórico-cultural e como processo de construção lógico-conceitual (SEVERINO, 2006. p. 622).

A descrição de Severino nos permite identificar que a educação atravessou diversos modelos e adequações de seu conceito, indo da obrigatoriedade da formação ética a formação política. A formação ética do indivíduo como vimos esteve presente em outros momentos ao longo das descrições sobre a educação. Neste momento, o que vale é atuar no sentido de compreender as relações entre a ética, ou melhor, entre a formação ética e a educação. O que pode, ou o que faz a educação para realizar a formação ética do indivíduo? Esta indagação nos coloca a frente de um pensar amplo, que requer um posicionamento e uma contextualização coesa capazes de caracterizar de fato a referida relação. Fazendo uso das palavras de Severino (2006), apontamos um breve comentário sobre esta relação. Ele diz:

[...] A relação íntima da educação com a formação ética, de acordo com o essencialismo típico da filosofia grega, consolida-se com a teoria do ato e da potência, pois a educação não será nada mais do que um processo de atualização das potencialidades do ser humano, uma vez que a infância é a idade adulta em potência. As posições aristotélicas são ainda mais reforçadas nessa direção com sua apropriação pela Teologia cristã, graças ao profundo trabalho filosófico de São Tomás de Aquino, que incorpora o aristotelismo de modo análogo ao que Agostinho fizera com o platonismo. Na própria *Ética a Nicômacos*, Aristóteles (1973) enfatiza as referências à vida política, à inserção na sociedade. Diz ele: “... o objetivo da vida política é o melhor dos fins, e essa ciência dedica o melhor de seus esforços a fazer com que os cidadãos sejam bons e capazes de nobres ações” (p. 259, passagens

1.1099 b-30). Entretanto, toda sua investigação visa explicitar o bem para se viver com felicidade e justiça. O homem precisa da virtude para inserir-se na sociedade. (SEVERINO, 2006, p. 624)

Dialogar acerca da formação ética requer que definamos, em princípio, os termos “ética” e “moral”. (SEVERINO, 2002, p. 6) nos diz: “Moral e ética são termos com origem etmológica análoga, ética procedendo do grego *ethos* e moral, do latino, *mos*, termos que significam originariamente costume, o agir costumeiro de uma comunidade, que tem uma valoração pelo que representa para essa comunidade”. Após descrever o autor em destaque conceitua os termos: para a moral, (SEVERINO, 2002, p. 6) diz que “[...] como conceito, refere-se à relação das ações com os valores que a fundam, mas tais como consolidados num determinado grupo social, não exigindo uma justificativa desses valores que vá além da consagração coletiva em função dos interesses imediatos desse grupo”. Para a ética, o autor diz que “[...] refere-se a essa relação, mas sempre enquanto precedida de um investimento elucidativo dos fundamentos, das justificativas desses valores, independentemente de sua aprovação ou não por qualquer grupo”.

Tendo elucidado, conceituado e definido ética, nossa discussão agora versará sobre a educação como formação ética para a existência pessoal, para tanto, apontaremos a questão da relação entre ética e educação. Nesse contexto, Severino (2002), indaga:

[...] Mas quais as relações entre ética e educação? Em primeiro lugar, a questão da moralidade do agir é de caráter universal, ou seja, interessa diretamente a todos os homens, quaisquer que sejam as circunstâncias concretas que constituem suas mediações históricas e sociais. Podem variar os conteúdos dos sistemas éticos, mas todas as comunidades humanas vivenciam, sob formas particularizadas, a sua sensibilidade ética. Assim, variam os sistemas morais, mas não variam a exigência da moralidade e a sensibilidade dos homens aos valores morais. Desse modo, na perspectiva do modo atual de se conceber a ética, ela se encontra profundamente entrelaçada com a política, concebida esta como a área de apreensão e aplicação dos valores que atravessam as relações sociais que interligam os indivíduos entre si. Mas, a política, por sua vez, está intimamente vinculada à ética, pois ela não pode ater-se exclusivamente a critérios técnico-funcionais, caso em que se transformaria numa nova forma de determinismo extrínseco ao homem, à sua humanidade. Isto quer dizer que os valores pessoais não são apenas valores individuais, eles são simultaneamente valores sociais, pois a pessoa só é especificamente um ser humano quando sua existência se realiza nos dois registros. Assim, a avaliação ética de uma ação não se refere apenas a uma valoração individual do sujeito; é preciso referi-la igualmente a um índice coletivo. (SEVERINO, 2002, p. 11)

A educação e a ética versam acerca da constituição do homem e, quando os educadores, família e comunidade pautam suas ações nas questões éticas é preciso se ater ao fato de que, cada qual possui a sua visão sobre a ética e, além disso, cada grupo distinto agrega a mesma particularidade ímpar. É neste sentido que se pode afirmar que a ética é exigência de todas as comunidades e indivíduos. No que se refere à questão ou fato da relação

e da ligação da ética para com a política, esta relação é visível ao fato de que é a política que conduz às relações sociais; dizer de valores éticos pessoais é o mesmo que dizer valores sociais, isto quer dizer que a conquista de uma sociedade capaz de ser regida pela ética é uma sociedade composta por seres detentores da ética.

Em uma visão do que ocorrera anteriormente com a educação e o atual quadro que ela nos apresenta, analisemos o que nos disserta Severino:

[...] A educação já se deu outrora como objetivo a busca da perfeição humana, idealizada como realização da essência do homem, de sua natureza; mais recentemente, esta perfeição foi concebida como plenitude da vida orgânica, como saúde física e mental. Hoje, no entanto, as finalidades perseguidas pela educação dizem respeito à instauração e à consolidação da condição de cidadania, pensada como qualidade específica da existência concreta dos homens, lembrando-se sempre que essa é uma teleologia historicamente situada. Com efeito, a educação só se compreende e se legitima enquanto for uma das formas de mediação das mediações existenciais da vida humana, se for efetivo investimento em busca das condições do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica. Portanto, só se legitima como mediação para a construção da cidadania. Por isso, enquanto investe, do lado do sujeito pessoal, na construção dessa condição de cidadania, do lado dos sujeitos sociais, estará investindo na construção da democracia, que é a qualidade da sociedade que assegura a todos os seus integrantes a efetivação coletiva dessas mediações. (SEVERINO, 2002, p. 11)

A educação é uma ação de mediação, de conquista, logo a conquista da integridade do ser humano, de sua essência ética, gerará frutos, frutos esses que serão agregados a cidadania. A junção entre a cidadania e a ética; versa um rol maior, ou melhor, uma ampla caracterização da sociedade, uma vez que, o indivíduo caracterizado como cidadão detentor da ética, constitui a sociedade necessária para que exista a harmonia e a eudaimonia.

Com relação à prática educativa que visa à formação ética do cidadão, é preciso repensar sua essência na realidade atual, uma vez que os docentes da rede pública vivenciam uma ética e uma moral em seus discentes, ímpar e específica, que por sua vez é atrelada e regida por seus pré-conceitos oriundos de sua vida pessoal, estando estes inseridos em comunidades distintas. Acerca desta prática educativa, Severino (2002) nos confere sua análise:

[...] A prática educativa, no concernente a sua responsabilidade na formação ética dos estudantes, em qualquer nível e modalidade de ensino, é realmente muito complicada. De um lado, é mesmo verdade que não basta conhecer os valores para aplicá-los, agindo bem, de forma ética, em que pese a clássica argumentação socrática. De outro lado, a educação não deve impor, via mecanismos opressores, os valores consagrados pela moralidade histórica, pois assim fazendo, não cria condições para que os estudantes construam, vivenciem, sua autonomia pessoal. Toda imposição ideológica e doutrinária aliena, submete, oprime. A escola não pode

agir como uma igreja ou como um partido. Por isso mesmo, em que pesem todas as limitações, a mediação para a formação ética dos aprendizes, passa necessariamente pelo esclarecimento, ou seja, embora não baste saber, é preciso compreender. Compreender aqui significa vivenciar um saber que não apenas toca o intelecto mas também move a vontade, desvelando um sentido valorativo, despertando a sensibilidade ao nexos desse valor ao valor da dignidade humana. Daí a função pedagógica da filosofia, de modo geral, e da ética, como disciplina filosófica, de modo particular. Por isso, a exigência da transversalidade da postura ética (que atravessa todas as dimensões da nossa existência) não pode ser entendida ou alcançada osmoticamente pela influência difusa das diferentes disciplinas. Embora se espere dos professores de todas as disciplinas de um currículo que sejam testemunhas vivas da dimensão ética, não cabe às suas disciplinas a responsabilidade pelo esclarecimento sistemático da significação dos valores éticos. (SEVERINO, 2002. p. 14)

A autonomia pessoal talvez seja o ponto cerne da construção do indivíduo como um todo, ou seja, um indivíduo pleno em suas características ideológicas, regido por virtudes cabíveis e adequadas na busca pela eudaimonia. É fato que conduzir a educação rumo à ética é por deveras complicado. Deste modo, tendo a escola como fonte e meio de construção de conhecimento, fica a indagação: Será que cabe a escola a formação ética? Se sim, como promover esta formação? A imposição não se vale mais da ação coerente para os devidos fins, mas sim, a educação pautada na construção dialogada e exemplificativa, que na nossa concepção conduz o ser humano a uma autonomia, que quando construída no ambiente escolar com ações pedagógicas transversais, configura um contexto de composição do pensar filosófico marcante e apropriado para a sua formação.

A dimensão ética da educação, o ideal do bem viver e a virtude moral merecem destaque nesta dissertação, dada a sua relevância e relação para com a temática. Assim, a introdução que compõe esta dissertação não poderia ser diferente daquela que se pautará nas questões de excelência e de subsídios necessários para o bem viver. Tratar das questões relativas à educação na concepção de Aristóteles requer estar ciente de que o sistema educativo do estagirita está vinculado à eudaimonia. A justificativa por este estudo estar para além das questões bibliográficas e, sim pautado em uma pesquisa empírica se descreve e é justificada da seguinte maneira: Com relação ao processo de aprendizagem podemos afirmar que de um modo geral 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 na qualidade dos discentes que fornecerá matéria bruta, digamos assim, para a aprendizagem moral. Cenci (2012), analisa a relação entre a eudaimonia e a educação ao dizer:



[...] O ideal do bem viver demanda um conjunto de condições para que a vida possa ser considerada valiosa, e uma de suas dimensões fundamentais é a aquisição da virtude moral, a qual demanda uma aprendizagem que é mediada pela educação. Cabe, pois, explicitar que o ideal ético do bem viver e a virtude moral e o papel da educação possuem para a garantia de um e de outra. (CENCI, 2012, p. 43).

É preciso ter a concepção e, definido por grandeza, que o homem requer e precisa estar intrínseco a um processo político. Já nos disse (Aristóteles, 2000, p. 146) “O homem é por natureza um ser vivente político”, e ao analisarmos esta afirmação verificamos que Cenci em sua obra está nos favorecendo com os dizeres de que o homem precisa ocupar esta ação, pois não pertencer à mesma ou não a praticar o conduz a outra classificação, abaixo ou acima do homem. A eudaimonia, tão necessária e o objetivo de vida, na perspectiva de Cenci, devem ser:

[...] A eudaimonia deve ser um modo de vida incorporado como permanente, um modo de escolhido pelo sujeito e vivido como constância. Por essa razão, dedicar-se unilateralmente aos prazeres, à fama ou a ganhar dinheiro impediria de orientar-se ao essencial desse modo de vida modelar. A eudaimonia está associada ao bem viver em contraste com o simples viver. Para tal ela é afastada das atividades vinculadas à garantia da subsistência, o trabalho manual, e é identificada com as atividades ligadas ao tempo livre, próprio da vida política e da vida contemplativa. (CENCI, 2012, p. 44)

O bem viver, ou seja, a eudaimonia requer acima de tudo que exista uma relação entre os bens exteriores, pois não se descarta esta afeição ou necessidade de bens exteriores para o lograr da eudaimonia, mas sim, da relação de meio termo e da coerência. Corroborando com esta afirmação as palavras de (ARISTÓTELES, 2001, p. 27) em sua obra *Ética a Nicômacos*, sobre a eudaimonia: “[...] ela é uma atividade da alma conforme a virtude, isto é, uma atividade de uma certa espécie; então que, dos outros bens, alguns fazem necessariamente parte integrante da felicidade e, outros, são apenas coadjuvantes e úteis a título de instrumentos naturais.

Destaca Cenci, comentando Aristóteles, sobre a eudaimonia de uma maneira ímpar e compreensível, ele nos diz:

[...] A eudaimonia é o modo de vida elevado a ser almejado pelo ser humano. É o ápice do que pode ser aspirado pelas possibilidades humanas, o que significa que não há nenhum bem para além dela. Tudo o que for considerado valioso para o desenvolvimento da vida humana deve ser definido tomando-a como parâmetro. Não fosse assim, o sujeito poderia confundir um modo de vida relativo com o mais elevado e completo. É um modo de vida autossuficiente, vis a uma existência completa, integradora, procurando equilibrar todos os fins e atividades humanas sem depender exclusivamente de nenhum outro modo de vida parcial, qualquer que seja (EN, I, 7). O seu alcance, todavia, depende do cultivo da alma mediante a virtude, algo diretamente vinculado ao processo educativo. (CENCI, 2012, p. 48)

De forma bem direta e objetiva é preciso pensar sobre que condições o ensino da ética deve acontecer na escola. Assim, é de salutar importância que se tenha como princípio norteador: Quais são as condições para que o ensino das virtudes da ética aristotélica possa acontecer? É válido dizer neste contexto que é de suma importância que as virtudes sejam desenvolvidas no ambiente educativo, *a priori*, a educação não deve estar pautada apenas nos conteúdos programáticos do currículo oficial, mas sim nas virtudes, assim como as de esmero desta dissertação, a amizade, a justiça e a liberdade, tidas como virtudes que configuram um rol amplo de possibilidades de trabalho pedagógico dentro do ambiente educativo. É fato, que as virtudes identificam o ser humano, elas são visíveis naqueles que as exercitam e fazem das mesmas o viés de suas vidas; logo, na nossa concepção é mais do que viável a inclusão do desenvolvimento e ou da ressignificação de virtudes centrais para o enriquecimento formativo e a educação da alma, para se lograr com primazia, a eudaimonia.

Discorrendo acerca da eudaimonia e por consequência das virtudes, cabe-nos agora a indagação: como educar para as virtudes? Acerca desta indagação (CENCI, 2012, p. 50) “O hábito deve ser a principal forma para educar o indivíduo na prática da virtude porque não existem regras pré-determinadas acerca de como uma pessoa virtuosa deva atuar”.

A educação para as virtudes na perspectiva de Aristóteles deve ser pautada nos hábitos e nas vivências, ele acredita que quando elas se tornam hábitos, se enraízam e se fixam na essência do homem. Esta ação do homem bem desenvolvida configura a construção de uma identidade. Corroborando com esta afirmação de Aristóteles, (CENCI, 2012, p. 50) “As ações humanas devem ser desenvolvidas de uma maneira predeterminada, ou seja, orientadas de modo prévio e consciente, uma vez que as ações correspondem aos hábitos”.

Os hábitos das ações declamados anteriormente na concepção educativa de Aristóteles são marcantes, mas há um elemento ou concepção que se relaciona intimamente com esta ação, o da busca pelo meio termo, uma vez que a falta ou o excesso desconfigura a educação para o estagirita e a busca pela eudaimonia.

Cenci comenta Aristóteles, sobre esta relação entre eudaimonia, virtude e educação, e diz que: “Se o hábito é o modo como a virtude moral pode ser adquirida, o meio termo é a forma como ela é encontrada e preservada e, por outro lado, é destruída pela deficiência ou por excesso”. (ARISTÓTELES, 2001, p. 36). Esta definição nos conduz a pensarmos de maneira assertiva acerca da construção da ética, por intermédio da educação.

O meio termo é a essência da busca pela eudaimonia, no entanto, há aqueles que se direcionam em suas vidas para o excesso ou para a falta, na busca pela retidão e pela vida virtuosa, neste sentido Aristóteles, nos diz:

[...] Quanto a dizer até que ponto e em que medida o desvio é censurável é algo difícil de ser determinado racionalmente, como é alhures o caso para todos os objetos percebidos pelos sentidos. Tais precisões são do domínio do individual e a discriminação aliada da sensação. Mas dissemos o suficiente para mostrar que o estado que ocupa a posição intermediária é em todas as coisas digno de nossa aprovação, mas que por vezes devemos pender tanto para o excesso quanto para a falta, pois é deste modo que atingiremos mais facilmente o meio-termo e o que é correto. (ARISTÓTELES, 1959, p. 68)

A educação pensada por Aristóteles está pautada, como descrito anteriormente, nas questões cabíveis a vida virtuosa e a moral, neste sentido, como maneira de elucidar esta importante relação, Aristóteles nos diz:

[...] é por causa do prazer que praticamos o mal e é por causa do sofrimento que deixamos de praticar o bem. Assim, devemos ser levados, de um modo ou de outro, desde a mais tenra infância a encontrar no prazer e no sofrimento o que é certo, pois, como observava Platão, nisso consiste a verdadeira educação. (ARISTÓTELES, 1959, p. 36)

No cotidiano, o homem sempre é colocado à prova no que se refere ao seu instinto voltado para os prazeres, sejam eles quaisquer e, que por consequência, conduzem ao não realizar das ações do bem. Vemos, portanto, que a educação é um processo que requer o conduzir das questões voltadas aos hábitos, para os prazeres, para as virtudes e para a eudaimonia. Neste sentido, cito (LOMBARD, 1994, p. 63): [...] “o processo educativo consiste primeiro em criar os hábitos pelos quais o prazer é colocado a serviço do bem. Esses hábitos, uma vez adquiridos, formam as virtudes morais, cuja prática será um prazer constante. Os meios da educação moral alcançam, assim, seus fins”.

Ao que podemos ver, a educação aristotélica visa ao bem viver regido por hábitos virtuosos que se consolidam à medida que encontramos o meio termo para todas as coisas; ao dizer que a ética ou a moral podem ser trabalhados de maneira pedagógica, talvez isso não seja possível dado o fato de que nenhum discente é desprovido de pré-conceitos e ou conceitos já formados em suas comunidades; no entanto, é possível promover a mudança de hábito ou a construção de um hábito que envolva a ética e a educação ética no cotidiano escolar. Cenci dialoga no sentido de nos alertar sobre esta educação por Aristóteles, ao dizer que:

[...] Como as virtudes morais não são adquiridas de modo natural ou espontâneo, nem ensinadas, são desenvolvidas mediante o cultivo dos hábitos, o que demanda um aprendizado exercitado através das vivências. Assim, é pela prática das ações em que o sujeito tem de engajar-se dentro de suas relações com outras pessoas que ele se torna virtuoso. (CENCI, 2012, p. 64)

Contudo, a educação e sua dimensão ética estabelecem que são pelos hábitos que o homem tende a construir os atos virtuosos e que esses podem ser exercitados em uma educação com viés aristotélico. Cenci (2012), em sua perspectiva dialoga com a sua caracterização acerca da educação pautada em Aristóteles, ao dizer que:

[...] A educação pelo exercício de bons hábitos é decisiva para a formação de um sujeito com caráter virtuoso. O cultivo dos hábitos assume primazia no processo educativo justamente por levar o sujeito a aprender a distinguir e a preferir o que é correto em relação ao que não é. O que distinguirá o homem virtuoso serão justamente os hábitos enraizados no seu caráter. As virtudes, do mesmo modo como ocorre com as artes, são adquiridas mediante a sua prática efetiva e reiterada pelo sujeito. Assim, como, no caso da cítara, aprender teoria musical não se constitui em condição suficiente para tocá-la bem, no caso das virtudes morais não basta saber o que para o sujeito tornar-se virtuoso. É preciso, afirma Aristóteles, “esforçar-nos por possuí-las e colocá-las em prática. (CENCI, 2012, p. 65)

Diante do exposto, cabe salientar que a busca pela resposta ao problema desta pesquisa requer embasamento teórico, em especial sobre duas vertentes: (i) o ensino de filosofia das escolas estaduais do Estado de São Paulo, município de Campinas: (ii) a ética aristotélica pautada nas virtudes. Desta forma os capítulos que seguem descrevem as especificidades destas temáticas.

## Capítulo I

### O ensino de filosofia no contexto do Estado de São Paulo

#### 1.1- O Ensino de Filosofia e sua trajetória

Foi no século XVI que o ensino de filosofia começou a se desenvolver no Brasil, mais especificamente com os religiosos da Companhia de Jesus, uma vez que foram eles os responsáveis pela educação em nosso país à época, mesmo que esta estivesse voltada para a elite (MAZAI, 2001, p. 3). Podemos dizer que em um primeiro momento a filosofia fora uma disciplina de cunho livresco. Ainda no século XVI o ensino de filosofia, ou a cultura filosófica passa a ser tratada apenas como um ato de colocação teológica, dando especificidade a esta afirmação, corroborando com a afirmação de (CARTOLANO, 1985, p. 20), ao dizer: “a cultura filosófica passa a ser mero comentário teológico fundado principalmente na renovação da escolástica aristotélica”. Contudo, para o nascedouro da filosofia, percebemos que ela foi conduzida como uma mera reprodutora das ideias trazidas da Europa, como nos diz Costa (1967):

[...] A filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela nos vinha já feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica. (COSTA, 1967, p.8)

Neste contexto, a filosofia passa a ser uma disciplina de apoio a uma doutrina religiosa de modo a prevenir que o povo não se voltasse contra ela, em uma espécie de militância, algo específico de formação para a elite intelectual. Mazai (2001). É preciso salientar que a filosofia ganha espaço com os franciscanos, doutrina que contribuiu com peso para com o ensino desta disciplina em nosso país. Nesse contexto, em 1759 o marquês de Pombal autoriza os franciscanos a estabelecer a cátedra de filosofia, mesmo que as reformas por ele propostas e introduzidas não tenham simbolizado um retrocesso para o ensino do país. Cartolano (1985) corrobora com esta discussão ao nos trazer a seguinte citação:

[...] o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no estilo livresco e escolástico. (CARTOLANO, 1985. p. 25).

A época de 1838, a filosofia passa a ser obrigatória, na perspectiva de Cartolano (1985), “nas províncias a filosofia já era incluída no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário desde o início do século” (CARTOLANO, 1985, p. 28). Em um quadro de submissão da filosofia é o que vemos neste momento histórico, se não entregue aos desejos e anseios da Igreja, ora entregue às determinações da então República; ou seja, a filosofia ainda vive a mercê dos demais setores, não se expressa ainda, tampouco parece contribuir para com a formação do cidadão.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é promulgada em 1961, sob o número 4024, a filosofia retorna, mas agora com o caráter complementar, deixando a obrigatoriedade. Cartolano, 1985, discute esta passagem da obrigatoriedade para a complementaridade, ao nos dizer:

[...] A filosofia constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento que é, da grande arte do raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o senso de liberdade intelectual e o respeito ao pensamento alheio, a Filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que ultrapassa os limites exíguos dos conhecimentos adquiridos através do estudo de uma ou de outra disciplina, como lhe permite, ainda, descobrir, acima dos problemas decisivos, que surgem no plano das indagações metafísicas. (CARTOLANO, 1985, p. 65)

O retorno da disciplina de filosofia, mesmo que não de forma obrigatória, mas complementar, traz ao cenário educacional a possibilidade de formação intelectual mais ampla, com um maior pesar e qualidade ao processo de formação.

Em 1971, com a Lei nº 5692, a disciplina de filosofia é suprimida dos currículos, a salientar não só a filosofia perde espaço, mas sim, toda a educação em nosso país passa por um declínio e incapacidade de preparação dos futuros cidadãos. Dado o quadro caótico vivenciado, em 1972, através da LDB Lei 5692/71, imposta verticalmente, o ensino de filosofia tornou-se facultativo, mas com uma “nova roupagem” recebendo as denominações de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Moral e Cívica.

Dando continuidade desta explanação acerca da trajetória do ensino de filosofia no Brasil, a perspectiva de Fávero *et. al.* (2004), corrobora com os momentos históricos citados anteriormente sobre o ensino de filosofia que teve seu espaço no contexto da educação gradativamente discutido. Assim, segundo tratam os autores, o quadro legal e histórico do Ensino de Filosofia se descreve da seguinte forma:

[...] Como sabemos, o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96),<sup>1</sup> determina que, ao final do ensino médio, todo estudante deverá

“dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Este foi um avanço significativo para a presença da filosofia nesse nível de ensino, uma vez que em 1961 (com a Lei n. 4.024/61), a filosofia deixa de ser obrigatória e, a partir de 1971 (com a Lei n. 5.692/71), época do regime militar, ela praticamente desaparece das escolas. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 3/98), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, e os PCNEM (de 1999), os responsáveis oficiais pela política educacional do período – ministro, membros da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e pareceristas do Conselho Nacional de Educação (CNE) – procuraram caracterizar os conhecimentos filosóficos a serem trabalhados nas escolas como temas transversais. Embora os documentos não excluam o ensino disciplinar, a presença transversal nos currículos garantiria, em tese, o cumprimento da LDB quanto à necessidade de domínio de conhecimentos de filosofia, sem a necessidade de uma disciplina específica. (FÁVERO *et. al.*, p. 259).

Pensar que o ensino de filosofia, disciplina ímpar na formação do cidadão, sendo ela capaz de desenvolver inúmeras competências e habilidades que podem possibilitar a construção de um cidadão consciente, teve seu histórico um tanto quanto injusto, uma vez que como citado acima se revela um descaso e uma indiferença a esse componente curricular. Muito se tem questionado atualmente sobre crise de valores na sociedade e, indagamos neste momento sobre a possibilidade desta crise estar atrelada a não obrigatoriedade do ensino de filosofia na grade no currículo das instituições de ensino, seja da rede estadual ou municipal.

Ainda que possa parecer inacreditável que a disciplina de filosofia em seu histórico tenha passado por questões de extrema frieza percebemos que, não contente em deter a possibilidade de prover os estudantes da capacidade de pensar e se posicionar diante dos fatos, tramitou no Senado Federal um projeto lei complementar que substitui o citado artigo 36 da LDB, instituindo a obrigatoriedade das disciplinas filosofia e sociologia nos currículos do ensino médio. Discutir sobre a importância desta disciplina, em especial no ensino médio perpassa qualquer questão de desmerecimento ou de crédito que lhe atribuem. A filosofia merece seu espaço e tem certamente a contribuir com a formação dos cidadãos. Assim, como meio de corroborar com a nossa afirmação, da suprema excelência da filosofia na vida de formação dos futuros cidadãos, nos apoiamos nas seguintes afirmações:

[...]A inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio é uma medida necessária para a consolidação dos objetivos e finalidades da educação básica. Tal medida fundamenta-se no entendimento de que a Filosofia e a Sociologia possuem estatutos próprios e, enquanto disciplinas, são análogas a qualquer outra, com saberes, corpo teórico, lógicas internas, técnicas e terminologias específicos. Delas, os alunos têm muito que aprender e assimilar. A defesa da inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo não é recente. E, da mesma forma que se evidencia o escândalo teórico e político da sua retirada do núcleo comum do currículo (recorde-se a Lei n. 5.692, de agosto de 1971, que tenta, de forma ilegítima, substituir a Filosofia e a Sociologia introduzindo, respectivamente, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil), também se percebe a correlação de seu ensino com o avanço do processo democrático, tornando-se imperativo restaurar um pensamento crítico em educação. Compreende-

se que seja assim, pois não há propriamente ofício filosófico (nem sociológico, *mutatis mutandis*) sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento, o uso autônomo da razão. Quem pensa opõe resistência. (BRASIL, 2003, p. 2).

Ao longo do ensino médio, nós docentes nos deparamos com um corpo discente cada vez mais carente das instruções que os tornem providos da habilidade de conduzir uma discussão pautada em raciocínio e argumentação, além de posicionamento. Muitos podem se indagar sobre quais seriam os meios que pudessem conferir e contribuir para o desenvolvimento desta competência; em nossa concepção, é fato que dentre os componentes curriculares podemos dizer que as disciplinas de filosofia e sociologia contribuem para o desenvolvimento desta competência. Neste caso, como é possível se negar aos adolescentes em estágio de formação a capacidade de terem esta destreza? Isso é o que pretendiam ao negar a existência da filosofia nos cursos do ensino médio; favoravelmente este fato não perdurou e a filosofia se encontra hoje dentre os componentes curriculares do curso do ensino médio nas escolas estaduais do Estado de São Paulo e de todo o território nacional, visto que

[...] A presença da Filosofia e da Sociologia no currículo poderá contribuir para a ressignificação da experiência do aluno, tanto de seu posicionamento e intervenção no meio social, enquanto futuro construtor do processo histórico, como de leitura e constituição de um olhar mais consistente sobre a realidade. Esses planos se entrelaçam e voltam-se ao sujeito da aprendizagem, podendo ampliar sua visão de mundo, enriquecer sua existência, renovar seus projetos, tecer sua sociabilidade, fazer sentir sua liberdade. (BRASIL, 2003, p. 3).

Verdadeiramente, tendo os discentes a filosofia em seu curso, ela os provêm da garantia de que eles serão subsidiados com a possibilidade de certamente ressignificar seus pensamentos e ideologias, à medida que, se deparam e vivenciam as colocações e os ensinamentos dos mais diversos filósofos. Ao dialogarem com esses pensamentos é possível rever e pensar sobre suas concepções ou preconceitos existentes acerca das mais diversas temáticas e, além disso, se posicionar frente a um pensamento de modo e a pós-interação e inter-relação formar um conceito verdadeiro, para sua vida formativa e por consequência para sua vida pessoal, de indivíduo inserido em um contexto social.

No ano de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.684/2008, que altera a Lei Nº 9394/1996, e inclui a filosofia e também a sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. A Lei que determina a obrigatoriedade dessas disciplinas estabelece que essas devam fazer parte do currículo escolar nas três séries do ensino médio. Nesta perspectiva pairam os mais variados questionamentos como: quais conteúdos filosóficos devem ser priorizados?



Qual a metodologia mais adequada para o ensino da filosofia? Como implementar uma cultura de reflexão filosófica dentro das escolas? (Sá Júnior, 2010).

Diante deste quadro apontado sobre a obrigatoriedade do ensino desses componentes curriculares, Sá Júnior (2010), apresenta o apontamento de Gallo que discorre sobre o assunto, e diz:

[...] GALLO (2003, p. 30) alerta que se vive em uma sociedade de controle, e o ensino de filosofia pode ser usado também como um instrumento de controle. Afinal, qual o interesse do estado para fazer cidadãos pensantes, críticos, reflexivos? Para Nietzsche a vontade ideológica do estado se verte ao fato de que ele só consegue pensar a verdade em termos de utilidade. (SÁ JÚNIOR, 2010. p. 2).

A citação é extremamente coerente à realidade que vivemos neste século, com ações governamentais voltadas para uma exclusão do pensar da massa, sabendo que, se a massa for pensante todas as ações não serão prontamente aceitas, as imposições neste sentido passam a ser desacreditadas. Neste contexto, é bem verdade o que nos traz Nietzsche, ao dizer: “O estado jamais cuidou da verdade, exceto daquela que lhe é útil”. (Nietzsche, 1990, p. 91). Mas, felizmente a filosofia tem espaço limitado no seu contexto, como nos informa Sá Júnior (2010), quando se apoia nas palavras de Almeida (2003):

[...] Segundo Almeida (2003) algumas das razões para conceder atualmente espaço à filosofia estão pautadas no seguinte raciocínio: se ela servir para garantir um pouco de erudição – leia-se, hoje, um pouco de rudimentos de saber global para a formação profissional – justifica-se sua permanência no quadro das disciplinas fundamentais. (SÁ JUNIOR, 2010).

A limitação de espaço que o ensino de filosofia teve mesmo com a obrigatoriedade posta pela Lei 11.684/2008, acaba de ser erradicada, uma vez que, não só o ensino de filosofia, mas sim, todo o ensino médio do país passou por uma drástica mudança. A Reforma do Ensino Médio, intitulado pelos governantes de Novo Ensino Médio, agora passa a vigorar regido pela Lei nº 13.415/2017, esta por sua vez altera a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Este projeto foi submetido ao Senado como Medida Provisória (MP) nº746 de 22/09/16, e por mais penoso que seja para a educação, a aprovação aconteceu rapidamente. Esta proposta tem por fim promover uma reformulação considerável no formato e nos conteúdos pedagógicos do ensino médio.

No que se refere aos pontos específicos para o ensino de filosofia a lei 13.415/2017 apresenta a retirada da obrigatoriedade da disciplina de filosofia. De modo a

especificar a situação da filosofia neste contexto, apresentamos o artigo nº 35 e o inciso 2 que trata das questões pertinentes a nova configuração para o ensino de filosofia.

"Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL e, 2017, p. 1)

Declaramos, portanto, que está posta a mudança para o ensino de filosofia, e mais uma vez, esta disciplina de salutar importância na formação do cidadão fora negada à população.

Almeida (2003), corrobora para com a importância do ensino de filosofia, discutindo as questões relativas ao mercado de trabalho para a função daquele que exerce as funções desta profissão. Ele diz:

[...] assim é que o próprio Mercado exige que seu profissional saiba pensar mais, quer dizer uma visão mais ampla do Mercado e seja capaz de fazer análises mais globais. O Mercado é tolerante: ele acolhe tudo que contribui para sua expansão. Nesse sentido, um pouco de formação filosófica humanista não machucaria ninguém e ensinaria a gerenciar as relações pessoais de Mercado. (ALMEIDA, 2003, p 162).

É com essa reconstrução histórica que podemos recorrer a pergunta sobre o papel da filosofia no ensino médio na atual conjuntura. Se nos colocamos, hoje, a esta questão no Brasil é porque não vivemos tempos comuns; precisamos lembrar-nos que pertencemos a um Estado, e que fomos alijados paulatinamente por décadas de qualquer exercício de pensar reflexivo. Para que filosofia no ensino médio? E, para que ensinar filosofia? Não é a mesma pergunta, mas se tornam tão próximas, até um ponto que quase se confundem. Para que filosofia? É uma dessas perguntas com história abundante e futuro assegurado. É, além disso, uma pergunta que muitos filósofos, e só eles, gostam de fazer. No fundo, parece tratar-se não só de uma questão de gosto, mas de inevitável busca de legitimação teórica de uma disciplina que, só por seu nome, não goza como outras desse privilégio. Tem-se que justificar os “porques” da filosofia, porque sua utilidade e seu sentido não costumam estar outorgados previamente (KOHAN, 2003, p. 33). Ensinar filosofia é antes de mais nada, ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia no ensino médio tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento. No contexto da educação brasileira o compromisso fundamental do conhecimento é com a construção da cidadania, entendida esta como uma forma adequada de existência no âmbito

da polis. Adequada porque realizando uma necessária qualidade de vida, que o próprio conhecimento, ferramenta privilegiada da espécie, lhe permite configurar historicamente. Sobre isso Sílvio Gallo analisa,

[...] Parece-me que não é qualquer ação pedagógica que contribui para a construção da cidadania [...] Uma educação voltada para a legitimação do status quo, para a subjetivação, isto é, para a constituição de indivíduos incapazes de pensar e decidir por si mesmos, mas presos às malhas de uma teia social que dita o que deve ser desejado, pensado, consumido etc. leva à formação de autômatos sociais, de cidadãos passivosl que não exercitam essa condição humana básica que é a de, tomando parte de uma comunidade, ser o construtor da própria comunidade. Por outro lado, uma educação voltada para a singularização, para a constituição de indivíduos livres, isto é, criativos e autônomos, é a que pode contribuir para a construção de cidadãos ativosl, que de fato tomem em suas mãos os destinos de suas vidas e de sua comunidade. (GALLO, 2003, p. 79).

Referindo-se à ideia de que o ensino de filosofia está a serviço da formação ou fabricação de certo ideal de pessoa, Antônio Joaquim Severino (2003) procura uma dupla dimensão para o *pensar* filosófico; o autor propõe a definição do filósofo como educador da cidade.

[...]. Todo filósofo é um educador da cidade. Não sem razão, impõe se insistir em que o compromisso fundamental do conhecimento é com a construção da cidadania, entendida esta como uma forma adequada de existência no âmbito da polis, adequada porque realizando uma necessária qualidade de vida, que o próprio conhecimento, ferramenta privilegiada da espécie, lhe permite configurar historicamente. (SEVERINO, 2003, p. 50).

Seguindo Sílvio Gallo (2000), Walter Omar Kohan (2000) e Alejandro A. Cerletti (2003), enfatizar que um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos, significa assumir que este sujeito é alguém que vai muito além de ser capaz de mostrar ou apresentar questões filosóficas, ou alguns temas da história da filosofia. Dever-se-á, então, um dos objetivos de todo professor procurar formar pessoas criativas e críticas, que sejam capazes não só de analisar a correção de um raciocínio ou a consciência de uma argumentação, mas também suspeitar dos saberes e práticas que se apresentam como óbvios e naturais, procurando, sobretudo reconhecer as condições que fazem com que se apresentem de tal maneira.

## 1.2 – O Ensino de Filosofia no Estado de São Paulo

Investigar o ensino de filosofia no Estado de São Paulo requer de antemão que se tenha identificado que este Estado adota um Currículo, atualmente, e que este apresenta seus objetivos e seus conteúdos programáticos. No entanto, antes de adentrarmos as questões

pedagógicas se faz preciso elucidar algumas características daquilo que podemos chamar de mapa do ensino de filosofia neste Estado. Fávero *et al*, (2004), descreve este mapa da seguinte maneira:

[...] No Estado de São Paulo, a filosofia foi ensinada entre 1985 e 1996 como disciplina opcional: a direção da escola deveria optar por duas disciplinas, entre filosofia, psicologia e sociologia. Após 1997, com a LDB, a obrigatoriedade desta opção caiu, posto que a Secretaria Estadual de Educação compreende que o trabalho interdisciplinar e/ou transversal dá conta das prerrogativas da LDB. À semelhança do quadro no nível federal, um projeto de lei aprovado na Assembleia Legislativa que tornava filosofia e sociologia obrigatórias foi vetado pelo governador do estado em 2002. Hoje, muitas escolas públicas e privadas oferecem a disciplina Filosofia no ensino médio, com diferentes cargas horárias, predominando aquelas que oferecem a disciplina com duas horas-aula, em uma das séries desse nível de ensino. Também na educação fundamental há diversas escolas que oferecem filosofia, aqui com predomínio dos particulares. (FÁVERO *et al* 2004, p. 265-266).

Não diferente, o ensino de filosofia no Estado de São Paulo passou por percalços negativos no que se refere a sua aceitação oficial. Tendo, neste sentido, toda esta questão de não aceitação e de busca da aceitação para que o ensino de filosofia pudesse estar inserido na grade curricular dos cursos de educação básica, muito se discutiu ao longo deste trajeto sobre as estratégias e as possibilidades de se ministrar o curso de filosofia. Neste sentido, a transversalidade se fez presente ao longo dessas discussões e, neste sentido, nos trazemos a análise de Fávero *et al*, (2004) sobre essa transversalidade:

[...] Também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999, preveem que conteúdos de filosofia devam ser trabalhados na forma de temas transversais, embora, nestes, a filosofia apareça como uma disciplina da área de “Ciências Humanas e Suas Tecnologias”. Estas disposições especificam o que já a LDB havia determinado (Seção IV, artigo 36, parágrafo 1º): que os estudantes, ao final do ensino médio, demonstrem “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Por vezes, as noções de transversalidade e interdisciplinaridade são tratadas como sinônimas, embora se possa ter transversalidade sem que haja interdisciplinaridade, em algum sentido mais interessante que a mera coexistência de conteúdos de áreas diferentes ou afins. Todavia, os PCNEM também apresentam propostas de ensino interdisciplinar para as áreas comuns. No caso da filosofia, a área engloba, ainda, história, geografia, sociologia, antropologia e política. Ainda não há dados concretos para avaliar a efetivação ou não de programas adotados a partir da promulgação da LDB e da edição dos PCN, muito menos seu alcance até o momento. Inspiradas ou não na legislação, existem algumas experiências em escolas isoladas que envolvem a interdisciplinaridade, sobretudo no nível da educação fundamental, principalmente com os temas transversais de ética e cidadania. (FÁVERO *et al* 2004, p. 267)

Em se tratando de transversalidade<sup>2</sup>, é possível dizer, na nossa concepção, que a mesma se encaixa perfeitamente, ou melhor, interage e dialoga com coerência e

---

<sup>2</sup> Segundo Fazenda (1994) se trata de [...] uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus

complementação no que se refere às temáticas centrais daquilo que possivelmente pode ser considerado como uma gama de processos, atividades a serem realizadas com os conteúdos programático para o ensino de filosofia, a considerar que dentre os mesmos se encontram a discussão, a conceitualização e a ressignificação de questões voltadas aos valores éticos e morais por exemplo. Vivenciamos a propósito neste atual contexto social e de formação de cidadãos um rol de diversidade de conceitos no que se refere a valores quando eles são vivenciados em sala de aula.

Vale ressaltar que no dia a dia da sala de aula, nas ações pedagógicas visando ao desenvolvimento de competências e habilidades, bem como na aquisição de conhecimento e conceitos, o agir com a transversalidade pode configurar-se como uma estratégia eficiente para este objetivo. Há de se considerar que sempre é necessário que os discentes sejam agraciados com metodologias de ensino, quiçá construtivista para que o conhecimento seja construído gradativamente.

Peleias *et al* (2011), pautando-se em Japiassu, conceituam a interdisciplinaridade realizando uma relação para com a definição primeira de cultura, a que se pauta na formação total do homem. Analisemos:

[...] Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade se dá pela intensa troca entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas em um mesmo projeto. Visa a recuperar a unidade humana, pela passagem da subjetividade para a intersubjetividade. Além disso, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o do homem (agente das mudanças do mundo). Mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade, os autores buscam encontrar seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer. A partir do pressuposto de Japiassu (1976), exige-se que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente. É preciso complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as práticas pedagógicas das disciplinas científicas. (PELEIAS *et al*, 2011, p. 507)

Para além da definição do termo interdisciplinaridade, é preciso se atentar para a crítica para esta ação pedagógica. Assim, Peleias *et al* (2011), pautando-se em Fazenda (1996,

---

agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, tornar-se fundamental haver indivíduos capacitados da escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente a criação de expectativas de prosseguimentos e abertura de novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser o mundo. (Fazenda, 1994, p. 69-70)

p. 32) alerta para não considerarmos a interdisciplinaridade uma panaceia que garantirá um ensino adequado ou um saber unificado, mas um ponto de vista para uma reflexão profunda, crítica e salutar sobre o funcionamento do ensino.

No que se refere à crítica em si trazida por Fazenda para a interdisciplinaridade, Peleias *et al* (2011), utilizando-se de Fazenda (2002), salienta sobre esta crítica:

[...] Sob essa visão crítica, a interdisciplinaridade pode ser considerada, segundo Fazenda (2002, p. 32): a) um meio de conseguir melhor formação geral, pois apenas um enfoque interdisciplinar pode permitir a identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de várias experiências; b) um meio de atingir uma formação profissional, por abrir novos campos do conhecimento e novas descobertas; c) uma condição para uma educação permanente, já que a intersubjetividade, característica essencial da interdisciplinaridade, permite a troca contínua de experiências e d) uma forma de compreender e mudar o mundo; como o homem é agente e paciente da realidade do mundo, é preciso um conhecimento efetivo dos vários aspectos dessa realidade. (PELEIAS *et al*, 2011, p. 509)

Para elucidar melhor as questões de ação e agir para com os temas transversais, é preciso que todos os docentes tenham por certo o que significa trabalhar transversalmente, deste modo me apoio no que relata Busquets (2000):

[...] entende que os conteúdos curriculares tradicionais formam um eixo longitudinal do sistema educacional e, em torno dessas áreas do conhecimento, devem circular, ou perpassar, transversalmente esses temas, mais vinculados ao cotidiano da sociedade. Assim, nessa concepção, se mantém as disciplinas que estamos chamando de tradicionais do currículo (como a Matemática, a Ciências e a Língua), mas os seus conteúdos devem ser impregnados com os temas transversais (BUSQUETS, 2000, p. 13)

Toda e qualquer ação voltada para a questão do ensino pela transversalidade, em nossa concepção, deve estar atenta e focada objetivamente em uma ação que resume este ato, que é a de aprender sobre a realidade, tendo em vista que temos várias questões emergenciais na discussão no curso do ensino médio, como a necessidade da escola se dispor a dialogar sobre e educação de valores. Neste caso, a escola precisa adotar uma postura construtivista quando a transversalidade está em ação, ou é tida como ação norteadora da construção do conhecimento e da formação do cidadão. As ideias de Moreno (apud, Busquets, 2000 et al. p. 39) corroboram com este apontamento de eleição de tipo de ensino para a transversalidade, para ela:

[...] o verdadeiro conhecimento é aquele que é utilizável, é fruto de uma elaboração (construção) pessoal, resultado de um processo interno de pensamento durante o qual o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as, relacionando-as com outros anteriores. Este processo é inalienável e

intransferível, ninguém pode realizá-lo por outra pessoa. (MORENO APUD BUSQUETS et al. 2000, p. 39).

Contudo, é preciso atentar nas possibilidades e meios pelo qual o ensino de Filosofia foi de certa forma se compondo como uma disciplina ímpar dentro da escola, uma vez que, além das discussões dos pensamentos dos filósofos, bem como seus conceitos, cabe a esta disciplina, como relatado ao longo de sua trajetória a sua relação com a transversalidade é de suma importância para a construção e formação do cidadão.

### **1.2.1- O Currículo oficial do Estado de São Paulo e os documentos que o norteia**

Historicamente, foi em 2008 que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo promoveu a criação de uma nova proposta curricular, e atribuiu a esta nova ação, a melhoria do sistema educacional do Estado. Descreveu-se neste momento que a implantação desta proposta faria frente à descentralização resultante da autonomia dada outrora para as escolas. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo lançou como Política Pública, a Proposta Curricular do Estado de Paulo. Na resolução que a ampara a SE 76, de 07.11.2008, afirma em seu artigo 1º ter por obrigatoriedade: construir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Visivelmente, a rede de ensino do Estado de São Paulo passou por uma mudança curricular que, em síntese, passa a agir por um princípio educacional regido por uma preocupação e por um objetivo claro: em cada uma das ações pedagógicas propostas deve-se desenvolver competências e habilidades e, para tanto, a partir de uma reorganização dos conteúdos apoiada pela existência de um material didático específico, agora cada aluno passa receber dentre os itens que compõem o material didático fornecido, o caderno do aluno e do professor. Ou seja, o sistema em nossa análise passa a ser conduzido por um material obrigatório que é concebido pela formação através de situações de aprendizagem que conduzem o aluno ao desenvolvimento de competências e habilidades já descritas para aquele conteúdo.

Estando declarado que o ensino no Estado de São Paulo é regido desde 2008 por uma proposta curricular do desenvolvimento de competências e habilidades, cabe atentarmos e discutirmos os documentos que nortearam a elaboração da proposta do Estado de São Paulo, sendo eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).

A resolução que ampara a Proposta Curricular do Estado de São Paulo versa sobre o imperativo de unificar dos conteúdos e ou currículos básicos. Desta maneira, de modo a estabelecer um paralelo entre a Proposta Curricular e os documentos que nortearam a sua elaboração, podemos identificar que neste sentido, o de unificação do currículo, a proposta do estado de São Paulo é condizente para com a LDB. A análise da LDB aponta que:

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, art.26).

É fato que a LDB prescreve a unificação do currículo em todo o território nacional, no entanto, aqui apontamos a existência da contemplação desta obrigatoriedade no currículo do estado de São Paulo. Ao analisarmos o currículo oficial do estado de São Paulo é possível identificar que todo o processo de formação do indivíduo está pautado no desenvolvimento de competências. O referido documento aponta sobre as competências como referência ao lançar:

[...] um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles. (SÃO PAULO, 2012, p. 12)

De modo a ratificar a questão de que o Currículo oficial do Estado de São Paulo tem como documento norteador a LDB, enfatizamos que o princípio básico deste currículo está em consonância com a LDB, como afirma Pimenta (2014):

[...] os princípios que direcionam a formação do educando na LDB são: o aprimoramento dele como ser humana, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, seu aprimoramento para o mercado de trabalho, o desenvolvimento de “competências” para continuar sua aprendizagem (Lei 11.274/96, art. 35). No nível do ensino médio, a LDB destaca os papéis mais gerais da educação e não os mais específicos privilegia o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (PIMENTA, 2014, p. 19)



Outro documento norteador da construção da Proposta curricular do Estado de São Paulo são as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Neste documento há também o comando de se exercer e ou executar um currículo que tenha por objetivo o desenvolvimento de competências, neste caso, dada a especificidade para o ensino de filosofia. Confirmamos esta afirmação a partir da que consta no referido documento:

[...] espera-se da Filosofia, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 30)

Identificamos neste momento, que o currículo oficial do Estado de São Paulo se traduz em um documento norteado por outros documentos essenciais e de caracterização da educação de nosso país, vislumbramos especificidades no mesmo, dado o fato de ser produto da fusão dos demais que o norteia, cabendo como maior identidade a formação pelo desenvolvimento de competências.

### **1.2.2- O Currículo oficial do Estado de São Paulo e o ensino de filosofia**

O currículo oficial do Estado de São Paulo, para o componente curricular denominado filosofia aponta ao longo do curso do ensino médio, um rol de conteúdos específicos. De acordo com o currículo do Estado de São Paulo (2010):

[...] para o senso comum, "filosofar é tirar os pés do chão e flutuar em devaneios acima das nuvens". A imagem do pensador de olhar e mente distantes, que paira sobre os mortais, foi criada com a ajuda de alguns filósofos e professores de Filosofia, durante anos especializados em algo como um trava-língua do pensamento e alheios às demais manifestações e dimensões da Cultura. Por isso, parece interessante perguntar: como o professor de Filosofia vê sua presença no universo escolar? Qual o papel, ou papéis, que ele pode desempenhar? Qual a função do ensino de Filosofia nos atuais formatos curriculares, assentados especialmente em expectativas de aprendizagem? Da Filosofia ao Ensino Médio deve ser entendido como o reconhecimento da importância da disciplina para ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação. Para tanto, é imprescindível a presença, nos programas escolares, de disciplinas que – como a Filosofia – proponham reflexões que permitam compreender melhor as relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, inserir o educando no universo subjetivo das representações simbólicas. (SÃO PAULO, 2010, p.114)

É possível identificar que a filosofia no ensino médio, atrelada à questão da transversalidade, caracteriza um curso pleno em especificidades, aquele capaz de ser caracterizado como elemento diferencial no contexto da formação do cidadão, para que este

seja um componente diferencial no contexto social corroborando para que a sociedade seja amparada por conhecimentos.

No que se refere à Filosofia para o ensino médio, foco desta pesquisa, há para o currículo oficial do Estado de São Paulo, questões norteadoras e específicas, conforme vemos abaixo:

[...] Quem pode discordar, por exemplo, de que já está mais do que na hora de levar os debates sobre ética para fora das aulas e seminários especializados, produzidos para meia dúzia de especialistas de fala nem sempre compreensível? Do mesmo modo, por maior que seja a influência dos meios de comunicação sobre a opinião pública, ao exercitar positivamente seu direito de denúncia social, nenhum educador imagina transferir à mídia a responsabilidade pelo estabelecimento de valores éticos para a formação de crianças e adolescentes. A questão se torna ainda mais difícil quando se atribui à escola a função de formar cidadãos capazes de interferir, de maneira consciente, no seu contexto social. Ora, a condição de cidadania não se materializa com o uso de símbolos exteriores, aplicados após a memorização de poucas sentenças, mais decoradas do que compreendidas, como uma espécie de crachá de identificação que diferenciaria seu portador das demais pessoas que compõem a sociedade. Além disso, é importante lembrar que, para a aquisição dos valores da cidadania, são decisivas as influências que o aluno armazena dos ambientes sociais por ele frequentados cotidianamente, em especial a família. (SÃO PAULO, 2010, p.115)

Conforme descrito na citação do currículo oficial, entende-se que o curso de Filosofia no ensino médio do Estado de São Paulo é por deveras multifacetado, é possível identificar uma preocupação para com a formação que perpassa as questões voltadas para os pensamentos filosóficos, que vai além deste contexto e se traça como objetivo as discussões pautadas na ética e na cidadania, ou melhor, na ação de cada indivíduo frente a sua postura de cidadão, para a composição de uma sociedade plena em sua formação filosófica.

Para além das questões de pano de fundo do currículo oficial aqui em foco, há de se atentar as questões relativas à relação entre o ensino de filosofia e o papel da escola e do educador, neste sentido, Mendonça (2011), corrobora com esta sentença ao proferir:

[...] O papel da escola é o de “formar cidadãos capazes de interferir, de maneira consciente, no contexto social de que fazem parte” (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009, p. 41) e a filosofia pode, sim, auxiliar esse processo, por exemplo, por meio do desenvolvimento/fortalecimento de competências como conceituar, problematizar e argumentar. Além disto, o documento expressa que o educador deve produzir conhecimento sobre a filosofia, mas o que isto significa? O pano de fundo da produção de conhecimento está na articulação dos saberes, no diálogo com outras áreas de conhecimento e na conquista da plenitude intelectual do estudante (MENDONÇA, 2011, p. 140).

Evidenciamos que o papel da filosofia é para além das questões tradicionais e livrescas, a ação de problematizar e argumentar sendo um dos princípios da disciplina e, atrelada aos conteúdos específicos configuram o elemento de formação do cidadão.

Com o propósito de unificar o currículo e, de certa forma, contribuir para que os objetivos traçados pela proposta fossem alcançados, a Secretaria de Estado da Educação do

Estado de São Paulo, tem no Caderno dos professores esta finalidade. Esses Cadernos foram elaborados pelos seguintes autores: Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilton Luís Martins e René José Tirentin Silveira. Este caderno é atualmente elaborado semestralmente, e por volume, 1 e 2 no caso.

Vale ressaltar que os autores dos cadernos do aluno e do professor para a disciplina da Filosofia, são docentes não atuantes na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, são docentes de cursos de graduação e pós-graduação, fato este que, em nossa concepção confere certa ilegitimidade quanto a questão da proximidade e da adequação da proposta com a realidade dos discentes e do ensino a que esta proposta se destina.

No que se refere à essência da composição dos cadernos do aluno e do professor da Secretaria do Estado de São Paulo, a Proposta Curricular deste Estado, está composta por Situações de Aprendizagem, que são feitas da seguinte forma:

[...] para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos disciplinares. (BRASIL, 2008, p.9).

Pimenta (2014) realiza uma análise acerca da estrutura dos cadernos dos professores que fornecem uma visão detalhada daquilo que encontramos neste material pedagógico disponível ao docente:

[...] Os Cadernos do Professor são divididos em Situações de Aprendizagem. Ao todo são oito situações por bimestre. Em cada uma delas encontramos logo no início um resumo sobre o tema tratado junto com um quadro dividido da seguinte forma: conteúdos e temas, competências e habilidades, sugestão de estratégias e sugestão de recursos. Depois disso vem a Sondagem e Sensibilização que realça para o professor a forma como se pretende trabalhar o tema, trazendo questões que o profissional deve fazer para os alunos. Além disso, traz texto e exercícios. Ao final da situação, temos os tópicos de avaliação da Situação de Aprendizagem, questões para avaliação e a proposta de situação de recuperação. Nas análises e experiências em relação a esse Caderno, percebe-se que ele foi elaborado minuciosamente para abranger os objetivos destacados na proposta. Pressupõe-se que o professor que nem todo professor saiba lecionar os temas que os Cadernos carregam, já que até a análise dos textos é feita ou já está pronta para ele. (PIMENTA, 2014, p. 103)

Os cadernos dos alunos seguem a mesma constituição, são divididos em Situações de Aprendizagem, mas neste caso eles apresentam apenas exercícios e um resumo sucinto acerca do tema que será tratado. O exemplo que escolhemos para analisar corresponde ao Caderno de Filosofia, Volume 1, da segunda série do ensino médio, Situação de aprendizagem 2.

O assunto abordado nesta Situação de Aprendizagem é a ética, aliás, a ética é a temática em discussão em todo este caderno. No início é feita a apresentação dos objetivos

para a referida Situação de Aprendizagem bem como realiza orientações para a condução do tema e da aula. Analisemos o que consta em São Paulo (2014):

[...] O objetivo nesta Situação de Aprendizagem é proporcionar aos alunos elementos para a reflexão ética. Para melhor encaminhar o tema, você pode pedir aos alunos que pesquisem as palavras vinculadas ao tema, como “Ética”, “Moral”, “Virtude”, “Vício”, “Prazer”, “Dor”, “Conhecimento” e “Alma”, de acordo com a sugestão presente no Caderno do Aluno. Esta relação pode ser ampliada conforme julgar necessário. Sugerimos, ainda, para a introdução do tema, que os alunos sejam orientados a fazer uma breve pesquisa biográfica dos filósofos Sócrates, Aristóteles e Epicuro. Vamos iniciar o trabalho com um caso de espancamento ocorrido no Rio de Janeiro (RJ), sobre o qual fizemos um resumo de diversas reportagens. Esse caso permitirá uma discussão sobre as diferenças entre moral e ética, possibilitando maior clareza sobre o objeto da reflexão ética e seus critérios. Como apoio, indicamos para leitura fragmento de um texto de Epicuro, filósofo que pode despertar a curiosidade dos alunos por causa de sua preocupação com a questão do prazer. (SÃO PAULO b, 2014, p. 16)

Podemos refletir que o conceito da ética é tratado de modo coerente e eficaz, além disso evidenciamos que as discussões a partir do pressuposto de um acontecimento de modo a, constituir a concepção ética. É importante destacar que iremos apenas exemplificar de que forma é estruturado o currículo, pois se atentarmos ao conteúdo que é trabalhado em cada situação de aprendizagem, necessitaríamos uma pesquisa apenas para isso.

Continuando na Situação de Aprendizagem encontramos um quadro onde constam: Conteúdos e temas; Competências e habilidades; Sugestão de estratégias; Sugestão de recursos; Sugestão de avaliação.

[...] Conteúdos e temas: ética; moral; critérios éticos; Sócrates; Aristóteles; virtude; Epicuro e hedonismo. Competências e habilidades: para desenvolver esta Situação de Aprendizagem os alunos deverão recorrer aos conhecimentos obtidos na escola para refletir sobre as condições de intervenção solidária na realidade, que respeitem os valores humanos e a diversidade sociocultural. Sugestão de estratégias: aulas expositivas, exercícios de leitura e temas para a reflexão. Sugestão de recursos: textos para leitura conforme os Cadernos do Professor e do Aluno, dicionários de Filosofia, sites e livros que trazem biografia de filósofos. Sugestão de avaliação: durante a realização desta Situação de Aprendizagem, a observação e as anotações a respeito da participação oral são fundamentais. Deve-se avaliar o comprometimento dos alunos em participar das discussões, resolver os exercícios propostos, entregar no prazo as atividades exigidas, assim como a lição de casa, sempre que esta for exigida, além do desempenho nas provas. (SÃO PAULO b, 2014, p. 16)

As descrições contidas no quadro e compiladas acima revelam que, existe uma orientação acerca dos objetivos propostos para esta Situação de Aprendizagem. Continuando a análise encontramos o item Sondagem e sensibilização – ouvir. Nesta orientação encontramos uma colocação de um conhecimento prévio dos alunos sobre a ética que conduz esta sondagem pautando-se em um texto:

[...] Em geral, os alunos entendem a ética como um amplo conjunto infundável de coisas que não se deve fazer. Para sensibilizá-los sobre a importância da ética, como base para o convívio social, sugerimos que você trabalhe um fato, ocorrido no Rio

de Janeiro, para o qual a mídia deu grande destaque. Você pode fazer a leitura ou pedir a um aluno que a faça. O texto a seguir encontra-se no Caderno do Aluno na seção Leitura e análise de texto: Cinco jovens de classe alta agridem doméstica (SÃO PAULO b, 2014, p. 16)

A aplicação de valores éticos nas questões sociais é o objetivo após a leitura do referido texto. Neste caso, os alunos são conduzidos a responder as questões:

[...] **1.** Como avaliar, segundo a ética, a agressão cometida pelos cinco jovens? **2.** Como considerar a atitude do taxista no episódio ao alertar a polícia? Você seguiria seu exemplo ou iria embora da cena do crime? (SÃO PAULO b, 2014, p. 17)

Após os alunos terem respondido as questões acima, o docente é orientado a desenvolver os conceitos de: ética, diferença entre moral e ética. Como a orientação sobre a construção do conceito de ética e a diferença entre moral e ética, o caderno do professor os orienta que normas e valores devem ser pautados. Danilo Marcondes, lembra e retifica a importância de dizer que a moral é concebida do que é bom e mau antes das ações, ao passo que, a ética está descrita para o que é bom e mau segundo as circunstâncias. O princípio da ética também é foco neste momento. (SÃO PAULO, 2014, p. 19) “os princípios da ética são reflexivos, norteiam a reflexão na hora em que precisamos agir”.

Em seguida, o Caderno do professor sugere que os alunos recebam orientações sobre os critérios éticos de três filósofos: Sócrates, Aristóteles e Epicuro bem como a distinção das faculdades vegetativa, sensitiva e intelectual. Tanto a leitura do trecho, como o preenchimento do quadro, tem como finalidades proporcionar aos alunos a oportunidade de exercitar a elaboração de critérios distintivos. A Situação de Aprendizagem continua com um texto de Aristóteles que trata da ética. Vale ressaltar que em São Paulo (2014) há especificidade na ética deste filósofo:

[...] A ação adequada, a partir da ética de Aristóteles, deve buscar o equilíbrio, a justa medida entre o excesso e a falta. A sabedoria, nesse sentido, consiste na capacidade de discernir, de acordo com as circunstâncias, a justa medida. Para melhor compreender essa relação entre a ação virtuosa e a justa medida, Aristóteles traça um paralelo entre as virtudes e a saúde: (SÃO PAULO b, 2014, p. 23)

No quesito “ética de Aristóteles”, encontramos em seguida na proposta a orientação aos docentes acerca de construção de uma discussão sobre o tema, ou seja, evidenciamos que existe a preocupação do aluno posicionar-se e, com isso, desenvolver sua intelectualidade e criticidade, bem como a discussão da essência da ética Aristotélica, o meio termo das virtudes.

[...] Depois de apresentar o quadro de virtudes, divida seu conjunto entre os grupos, abrindo uma discussão sobre as virtudes e os vícios correspondentes. Após o debate, você pode pedir aos alunos que respondam à seguinte questão: Por que o “meio-termo” pode ser caracterizado como um critério de conduta ética? (SÃO PAULO b, 2014, p. 24)

As questões pertinentes ao filósofo Epicuro seguem na construção desta Situação de Aprendizagem. Para tanto, o Caderno do professor e do aluno trazem de Epicuro, especificamente de sua obra: *Máximas principais*, algumas de suas máximas. Analisemos estas máximas:

[...] I. Aquele que dispõe de plenitude e de imortalidade não tem inquietações, nem perturba os outros; por isso está isento de impulsos de cólera ou de benevolência, já que tudo isso é próprio de quem tem fraquezas.

II. A morte nada é para nós. Com efeito, aquilo que está decomposto é insensível e a insensibilidade é o nada para nós.

III. O limite da amplitude dos prazeres é a supressão de tudo que provoca dor. Onde estiver o prazer, e durante o tempo em que ele ali permanecer, não haverá lugar para a dor corporal ou o sofrimento mental, juntos ou separados.

IV. A dor contínua não dura longamente na carne. A que é extrema permanece muito pouco tempo e a que ultrapassa um pouco o prazer corporal não persiste muitos dias. Quanto às doenças que se prolongam, elas permitem à carne sentir mais prazer do que dor.

[...] VIII. Nenhum prazer é em si mesmo um mal, mas aquilo que produz certos prazeres acarreta sofrimentos bem maiores do que os prazeres.

IX. Se todo prazer pudesse ter se acumulado, não só persistindo no tempo, mas também percorrendo a inteira composição do nosso corpo, ou pelo menos as principais partes de nossa natureza, então os prazeres não difeririam entre si.

[...] XVII. O justo desfruta de plena serenidade; o injusto, porém, está cheio de maior perturbação.

[...] XXIII. Se combates todas as tuas sensações, nada disporás de referência nem mesmo para discernir corretamente aquelas que julgas deverem ser rejeitadas.

[...] XXVII. De tudo aquilo de que dispõe a sabedoria para a felicidade de toda nossa vida, de longe o mais importante é a preservação da amizade. (SÃO PAULO b, 2014, p. 25)

Para finalizar esta Situação de Aprendizagem, encontramos uma proposta de exercícios, de avaliação e de recuperação, além de, um filme: *Filosofia um guia para a felicidade*. Com relação aos exercícios que estão presentes nos Cadernos, são relacionados aos temas abordados, solicitando que como ação primeira, os alunos busquem o significado de algumas palavras no dicionário. O exercício de pensar em situações cotidianas e transformá-las em imperativos hipotéticos também está presente no Caderno do Aluno. Em uma análise é possível afirmar que os temas trabalhados em cada situação de aprendizagem são extremamente rápidos, se considerarmos o contexto e a complexidade de cada um deles e sua relação para com o desenvolvimento das habilidades propostas, e este fato nos leva a pensar que o docente deve ser hábil para aprofundar os temas.

Um elemento a ser considerado como de destaque na elaboração dos Cadernos de filosofia é que eles, ao menos tentaram romper a sequência histórica da filosofia, e, estão organizados com temas de conhecimento e acesso dos estudantes, ou melhor, temas de seu cotidiano. Todavia, ao atentar pela forma que é realizada essa conexão, percebe-se que ela acontece de forma vaga e pouco profunda, o que pode resultar facilmente em reduzir o ensino de filosofia às superstições rotineiras. Percebemos também uma autonomia do professor para

realizar a sua função de cumprir esses cadernos em sua íntegra, mas ao mesmo tempo, se é visível à cobrança de seu cumprimento. Por experiência, é notória a presença dos referidos conteúdos programáticos nas avaliações externas enviadas à escola, desde 2016 bimestralmente, para agirem como instrumento de avaliação do processo de ensino, recebendo, deste modo a denominação de Avaliação da Aprendizagem em Processo. O currículo aponta uma gama de conteúdos e habilidades para cada bimestre em cada série do ensino médio, cada qual tendo como eixo central o desenvolvimento da habilidade foco, como segue (São Paulo, 2012, p. 120)

**Quadro IV: Conteúdos e habilidades de Filosofia – 1ª série Ensino Médio – 1º bimestre**

<b>Conteúdos</b>
<p>Por que estudar Filosofia?</p> <p>As áreas da Filosofia</p>
<b>Competências e habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar movimentos associados ao processo de conhecimento, compreendendo etapas da reflexão filosófica para desenvolver o pensamento autônomo e questionador;</li> <li>• Reconhecer a importância do uso de diferentes linguagens para elaborar o pensamento e a expressão em processos reflexivos;</li> <li>• Identificar informações em textos filosóficos e as características de argumentação em diferentes gêneros textuais;</li> <li>• Reconhecer manifestações históricas e sociais do pensamento filosófico;</li> <li>• Relacionar questões atuais a questões da História da Filosofia;</li> <li>• Praticar escuta atenta e atitudes de cooperação no trabalho em equipe;</li> <li>• Expressar por escrito e oralmente conceitos relativos ao funcionamento do intelecto</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2012, p. 120

Neste primeiro momento do curso do ensino médio, em que é apresentado aos discentes o componente curricular da Filosofia, nos deparamos com conteúdo da proposta curricular que, pode se classificado como simplório e básico, para aquilo que se pretende como objetivos para este curso. Ao analisarmos os conteúdos propostos é de fácil visualização que a filosofia tem muito mais a contribuir em um primeiro bimestre do ano letivo para com a formação do docente. Neste momento, fica a pergunta: será que os docentes somente limitam o seu plano de ensino bimestral a esta reduzida carga de conteúdo? A resposta para este questionamento foi obtida com as respostas dos questionários aplicados aos docentes sujeitos

desta pesquisa empírica, mas de antemão, esperamos que os docentes foquem suas práticas para além do que aqui é exposto, que eles realizem a introdução de outros conteúdos bem como de outros materiais de apoio, como, por exemplo, o livro didático que é ofertado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Pelo PNLD, que a cada quatro anos, se realiza a escolha. Essa escolha é feita com as editoras enviando para as escolas seus exemplares para todos os componentes curriculares que constam na grade curricular do referido tipo de curso. Ainda focado nesta reduzida carga de conteúdos para um bimestre letivo, nos atemos à colocação de Mendonça (2009), que nos diz o quão o docente é o protagonista desta ação de formação:

[...] Além disto, o documento (Proposta curricular do Estado de São Paulo) expressa que o educador deve produzir conhecimento sobre a filosofia, mas o que isto significa? O pano de fundo da produção de conhecimento está na articulação dos saberes, no diálogo com outras áreas de conhecimento e na conquista da plenitude intelectual do estudante. Afirmar que o educador deva produzir conhecimento sobre filosofia não significa assumir que ele deva construir abstrações filosóficas desvinculadas da vida social ou mesmo que esta produção deva se sustentar na filosofia compreendida como especulação que não insere o homem e o mundo como elementos centrais desta produção. (MENDONÇA, 2011, p. 140)

Enfatizamos, portanto, o registro de que o ensino de Filosofia precisa se atentar a sua real função frente ao processo de formação dos cidadãos, uma vez, que cabe ao docente um nivelamento entre a proposta curricular e o objetivo da filosofia para com a educação. No que se refere a real função da filosofia na educação, acreditamos que ela se codifica nas palavras de (TESSER *et al*, 2012, p. 119): “Na perspectiva de Habermas, a Filosofia é um elemento indispensável para o desenvolvimento de uma razão crítica emancipadora. Ela pode contribuir especificamente para a auto compreensão das sociedades modernas, calcada no diagnóstico da época”.

É evidente que a filosofia por si não garante a formação plena do indivíduo, uma vez que a formação requer uma amplitude maior de contribuições de todas as áreas e ou componentes curriculares, mas, sem dúvida, a filosofia tem a sua especificidade e participação ativa quanto ensino e educação. Corrobora com a afirmação de que a filosofia é o condutor de transformação da realidade por meio do uso da razão, a análise de Tesser *et al* (2012)

[...] A Filosofia como ensino não poderá desalojar ou substituir a religião, nem a ciência, nem a arte, mas sem ela não será possível desenvolver uma crítica e uma reflexão radical, rigorosa, de conjunto dos saberes. "A tarefa filosófica propriamente dita consiste, então, em estabelecer uma conexão plausível entre aquilo que é funcional para o observador e aquilo que é considerado racional para os participantes" (HABERMAS, 2002, p. 29). Nesse sentido, os seres humanos continuam tendo necessidade de fazer uso crítico-reflexivo da razão como síntese formadora do mundo e integrada à linguagem e aos contextos de ação, para



possibilitar a educação como transformação de si e da realidade. (TESSER et al, 2012, p. 119)

De maneira pontual podemos afirmar que, os primeiros conteúdos descritos na proposta curricular do estado de São Paulo são por deveras simplórios, dada a grandeza da disciplina de Filosofia e, ainda mais por sua valiosa contribuição no processo de formação, esperamos que os docentes façam o acréscimo de outros conteúdos de modo a fomentar a introdução à filosofia, ou melhor, ao ensino de Filosofia.

#### **Quadro V: Conteúdos e habilidades de filosofia - 1ª série Ensino Médio - 2º bimestre**

<b>Conteúdos</b>
<p>A Filosofia e outras formas de conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mito, Cultura, Religião, Arte, Ciência.</li> </ul>
<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criticar a concepção de conhecimento científico como verdade absoluta;</li> <li>• Identificar e realizar procedimentos de pesquisa, tais como: observação, entrevistas, elaboração de roteiros para entrevistas e observações, registros, classificações, interpretações;</li> <li>• Refletir sobre a importância do conceito de alteridade para a análise de diferentes culturas;</li> <li>• Relacionar práticas de cidadania ao respeito às diferenças;</li> <li>• Discutir a condição estética e existencial dos seres humanos;</li> <li>• Questionar o conceito de etnocentrismo no contexto da reflexão sobre relações entre diferentes culturas;</li> <li>• Discutir a relação entre cultura e natureza.</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2012, p. 121

Ao analisarmos os conteúdos propostos para o 2º bimestre letivo, na 1ª série do ensino médio, é possível identificar que ainda é por deveras limitada a carga de conteúdos indicados para o desenvolvimento da disciplina de Filosofia no curso em que está inserida. As habilidades propostas para o momento nos remetem a uma preocupação para com o papel da escola; quando traz questões sobre a verdade absoluta, a cidadania, e o respeito às diferenças, mas neste ponto, é de imensa preocupação que os docentes sejam profissionais o suficiente para tratarem de temas tão delicados como esses. E é neste momento que pensamos, o quão se faz necessário que o docente seja de fato exemplo, para esta prática. A filosofia é um dos

componentes curriculares de grande valia no processo de formação e a escola é o centro onde este processo deve acontecer como nos traz Mendonça (2011):

[...] O papel da escola é o de “formar cidadãos capazes de interferir, de maneira consciente, no contexto social de que fazem parte” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2009, p. 41) e a filosofia pode, sim, auxiliar esse processo, por exemplo, por meio do desenvolvimento/fortalecimento de competências como conceituar, problematizar e argumentar. (MENDONÇA, 2011, p. 147)

Neste caso, é preciso registrarmos que a escola precisa dos diversos componentes curriculares, cada qual com sua especificidade e doação para com este processo de formar cidadãos capazes de interferir no contexto social.

Tendo por certo que os documentos bases para a construção da proposta curricular do estado de São Paulo foram a LDB, os PCNEM e a OCNEM, de modo a ratificar a correlação entre a proposta e estes documentos no que se refere aos conteúdos, evidenciamos em Brasil, (OCNEM, 2006, p. 34) “Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia”, tema que está presente na 1ª série do Ensino Médio, 2º bimestre como descrito no quadro V. O conhecimento é o tema central para este bimestre na proposta curricular do estado de São Paulo e, como mencionado, é congruente com o que consta na OCNEM, mas, podemos nos questionar: Por que estudar o conhecimento? O que é o conhecimento em si? (PLATÃO, 2010, p. 302), no *Teeteto*, afirma que "o saber é opinião verdadeira acompanhada de explicação e que a opinião carente de explicação se encontra à margem do saber".

Mendonça (2011) afirma que o tema cultura é o norteador para o ensino de filosofia na proposta curricular do estado de São Paulo conforme sua análise,

[...] O tema da cultura, nas suas diversas manifestações, é o pano de fundo da Proposta Curricular. Isto não significa que exista no documento a defesa de uma filosofia da cultura ou que uma articulação orgânica em torno deste tema tenha sido apresentada no documento. O tema está presente com ênfase em elementos da vida social, na construção da cidadania consciente. É preciso registrar que o documento tem como meta o professor, mas o educando, na busca de sua autonomia, pode também esquadrihar o documento para saber o que se espera dele. É neste sentido que os problemas que inauguram o documento são relevantes para a tarefa do educador; afinal, “Qual o papel, ou papéis, que ele pode desempenhar? Qual a função do ensino de Filosofia nos atuais formatos curriculares, assentados especialmente no desenvolvimento de competências e habilidades? ” (MENDONÇA, 2011, p. 139)

Além do tema cultura, vislumbramos como o item conhecimento, é discutido em sala de aula, e analisamos as habilidades a serem desenvolvidas, no que se refere à crítica da concepção de conhecimento científico como verdade absoluta. Neste sentido, nos indagamos: o que é conhecimento científico? Para Charlmers (1993), o conhecimento científico é:

[...] o conhecimento científico não é conhecimento comprovado, mas representa conhecimento que é, provavelmente, verdadeiro, quanto maior for o número de observações formando a base de uma indução e maior a variedade de condições sob

as quais essas observações são feitas, maior será a probabilidade de que as generalizações resultantes sejam verdadeiras. (CHARLMERS, 1993, p. 585)

Atribuímos a esta discussão sobre o ato de criticar a concepção de conhecimento científico e verdade absoluta como essencial, uma vez que a filosofia pode contextualizar e dar amparo a esta discussão por meio da formação da criticidade, pois na nossa concepção o embasamento científico-filosófico fornece ao aluno ferramentas úteis para a compreensão do processo de construção do conhecimento. E nesse processo o aluno também se insere, e os docentes além de embasamento, podem assumir que a investigação científica não termina com os resultados obtidos, mas parte de hipóteses de trabalho para se desenvolver, que se torna um dos caminhos para um ensino menos apático e mais associado à prática científica. A da filosofia quando exercer a discussão sobre a criticidade da verdade absoluta e do conhecimento científico deve segundo nossas experiências de sala de aula ser e estar pautada no estímulo à reflexão e à crítica fundamentada a partir de uma abordagem false acionista, ou seja, uma abordagem segundo o falsificacionismo, teoria que atribuiu o valor do conhecimento científico não vem da experiência, mas da possibilidade da teoria ser falseada (contrariada), e, pode auxiliar, assim, na propagada formação de cidadãos.

**Quadro VI: Conteúdos e habilidades de Filosofia – 1ª série Ensino Médio– 3º bimestre**

<b>Conteúdos</b>
Introdução à Filosofia Política - Teorias do Estado • Socialismo, anarquismo e liberalismo.
<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar escrita e oralmente o conceito de Estado;</li> <li>• Construir argumentos que expressem reflexão crítica sobre o conceito de Estado;</li> <li>• Identificar características e ações da organização estatal brasileira nas próprias experiências de vida e discutir problemas do Estado brasileiro;</li> <li>• Analisar a relação entre Estado e sociedade a partir da compreensão dos conceitos centrais do anarquismo e do socialismo; bem como o mundo do trabalho e da política a partir de teorias filosóficas.</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2012, p. 122

É a primeira vez que evidenciamos na proposta curricular do Estado de São Paulo a temática filosofia política, uma das temáticas de grande valia no processo de formação e construção do cidadão. Neste momento nos paira o questionamento da organização do processo de formação a partir da relação entre competências e habilidades, que segundo Mendonça (2011):

[...] Qual a importância de se pensar o ensino de filosofia a partir de competências e habilidades? Aliás, a Secretaria da Educação problematiza: “qual a função do ensino

de filosofia nos atuais formatos curriculares, assentados especialmente no desenvolvimento de competências e habilidades? (MENDONÇA, 2001, p. 147)

Continuando a análise da proposta curricular para o ensino de filosofia no terceiro bimestre da 1ª série, em especial do conteúdo política, nos amparamos na pergunta de (MENDONÇA, 2001, p. 147) “É possível desenvolver políticas que possam minimamente colocar o cidadão de frente para ele mesmo e suas necessidades intelectuais, visando à autonomia do pensar?” Esta deveria ser a busca pelos docentes neste processo de formação para com a política, uma vez que esta ação se faz necessária para o processo de construção de um cidadão construído por uma formação que lhe garanta a liberdade e autonomia do pensar, fato extremamente carente em nossos adolescentes atualmente. Assim, a criticidade e a intelectualidade devem ser a preocupação primeira de docentes ao elaborarem seus planos de ensino, ou seja, ao pensarem em seu programa, devem inserir outros conteúdos e autores que possam garantir aos alunos a possibilidade de formarem sua intelectualidade e sua criticidade frente às questões. Já não é mais aceitável que a população em processo de formação seja avessa as questões políticas e de posicionamento frente a política.

Consta nas (OCNEM 2006, p. 34), no que se refere ao tema política a descrição de obrigatoriedade expressa por “a política antiga; a República de Platão; e a Política de Aristóteles”. Identificamos que a proposta curricular deste estado continua, no que se refere aos conteúdos da disciplina de Filosofia, em consonância com os documentos que nortearam sua elaboração. No que se refere ao conteúdo do bimestre em si, a política, acreditamos que o tema é por deveras importante para a formação do cidadão; discutir e dialogar acerca desta temática e tendo como desenvolvimento as habilidades de compreensão e de posicionamento das políticas do estado, conduzem o cidadão em formação a compreensão de como agir e atuar na sociedade em que está inserido.

Ramos (2014) realiza uma análise do pensamento de Aristóteles sobre a política e de sua contribuição para com a filosofia. É preciso que a filosofia, conduza o discente ao discernimento de sua inserção na comunidade e de sua postura frente à mesma, na construção de um bem comum.

[...] O pensamento de Aristóteles representa uma notável contribuição à filosofia política no que diz respeito à qualificação do homem como um ser que realiza os seus mais altos fins na relação indissociável com a comunidade (*polis*) na efetivação de um bem comum. Tal perspectiva orientou um modo quase programático de pensar a ação humana na matriz comunitária, repercutindo no chamado comunitarismo contemporâneo em contraste com o individualismo liberal. Este último concebe a comunidade como uma associação composta por indivíduos que possuem suas próprias e independentes concepções em relação a um bem comum

que, eventualmente, a comunidade poderia professar como essencial para o viver humano. (RAMOS, 2014, p. 62)

É de suma importância que a filosofia contribua para com a construção da postura política do cidadão, de modo. Mesmo porque na sequência, para o quarto bimestre da 1ª série do Ensino Médio a disciplina de Filosofia se destina, em meio as situações de aprendizagem, as discussões pautadas na construção de habilidades e competências voltadas à democracia, focando por sua vez, na discussão da pobreza e das diferenças que culminam o ponto da pobreza e dos pré-conceitos que estão intrínsecos a este fato.

**Quadro VII: Conteúdos e habilidades de Filosofia – 1ª série Ensino Médio–4º bimestre**

<b>Conteúdos</b>
<p>Filosofia Política</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Democracia e cidadania: origens, conceitos e dilemas</li> <li>• Desigualdade social e ideológica</li> <li>• Democracia e justiça social</li> <li>• Os direitos humanos</li> <li>• Participação política</li> </ul>
<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a condição de pobreza material como questão social importante</li> <li>• Analisar a questão da pobreza no âmbito da reflexão sobre justiça social</li> <li>• Expressar escrita e oralmente a relevância dos direitos humanos</li> <li>• Identificar diferentes conceitos de democracia e sua relação com a igualdade efetiva entre os cidadãos</li> <li>• Reconhecer e planejar práticas de participação política na relação com autoridades locais</li> <li>• Identificar e discutir fenômenos históricos, sociais, culturais e artísticos no exercício de reflexão filosófica</li> <li>• Sistematizar informações levantadas em pesquisa e apresentadas pelo professor e pelos colegas</li> <li>• Elaborar textos-síntese a partir dos conteúdos filosóficos estudados</li> <li>• Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2012, p. 123

O quadro VII nos mostra que os conteúdos programáticos para o último bimestre da 1ª série do ensino médio trazem na disciplina de Filosofia temáticas apropriadas para

grandes debates e discussões, a filosofia política. Temáticas como: justiça social, direitos humanos, democracia são de suma importância no processo de formação da criticidade e, devem ser discutidas e enfatizadas ao extremo, para que se consolidem no cidadão em formação.

A proposta curricular do Estado de São Paulo nos lembra “Enfim, trabalhar os textos de um pensador é algo da maior importância. Entretanto, sem a preocupação de fazer pensar o seu leitor contemporâneo, este é um exercício que não se presta aos objetivos do ensino da Filosofia” (SÃO PAULO, 2010, p. 118). Desta forma, é preciso que os docentes tenham o discernimento de promover o diálogo entre textos filosóficos de expressão com os conteúdos e habilidades foco da proposta curricular. Assim, a formação acontecerá de forma natural, com ambos os objetivos sendo alcançados, o da proposta e da filosofia em si.

Prover os alunos em processo de formação das concepções que envolvem a democracia é por deveras necessário para que os mesmos possam agir e ou atuar de forma condizente para com a democracia, e é preciso fomentar os educandos para com a sua postura frente à democracia. Cabral (2016) realiza uma análise da educação para a democracia apoiando-se em Dewey e Habermas.

[...] À luz da filosofia social de Dewey e de Habermas, a experiência educativa consolida a democracia na medida em que promove o crescimento cognitivo e moral da pessoa, no ambiente do discurso. Concebida a experiência democrática como forma de vida racional e moralmente autônoma, sob o discurso, a educação que promove, dialogicamente, o pleno desenvolvimento da pessoa, não se distingue daquela que prepara para o exercício da cidadania. É educação na e para a democracia, ligando indissociavelmente os objetivos previstos na Constituição. É formação para a emancipação. Trata-se, de qualquer forma, de experiências, a educação e a democracia que, recusando meta-histórias, não tem metagarantias de êxito. Em sua incompletude dinâmica, são potencialmente transformadoras. Mas são, também, inevitavelmente arriscadas, delicadas, falíveis. Por isso, um desafio a ser enfrentado. (CABRAL, 2016, p. 887)

Presente em nossa constituição, a democracia apresenta relação estreita com a educação, mas é preciso que tenhamos um estado democrático para que ela exista. O estado democrático garante direitos ao povo, e neste sentido, a compreensão de seus direitos é de fundamental importância para a formação do cidadão. A existência desta temática na proposta curricular do estado contribui com a concepção e exigência do estado democrático para com a população. Mas, enfim, o que garante o Estado democrático, segundo a análise de Cabral (2016):

[...] O Estado Democrático de Direito, assim concebido, é alicerçado, então, em vigoroso sistema de direitos. Incorpora, de forma robusta, as três dimensões dos direitos humanos, afirmados na modernidade, reconhecendo extensas propriedades que constituem o ser humano como pessoa. Assegura direitos e liberdades individuais (vida, privacidade, propriedade, igualdade, liberdade de pensamento e de expressão, dentre outros). Garante direitos sociais à saúde, moradia, trabalho,

educação, etc. Protege direitos transindividuais à preservação da cultura, ao desenvolvimento científico e tecnológico, ao meio ambiente equilibrado. Estabelece os direitos de participação política. (CABRAL, 2016, p. 876)

Ainda descrevendo sobre as contribuições do estudo da democracia, Cabral, (2016), enfatiza que a mesma garante a emancipação como garantia de participação na vida política e social.

[...] Projeta-se a emancipação, que, ambientada na democracia e apoiada nos direitos fundamentais, resguarda a formação racional da pessoa, assegurando-lhe, ao mesmo tempo, para sua constituição plena, como sujeito histórico capaz, a participação na vida social e política. (CABRAL, 2016, p. 877)

Analisando os conteúdos da proposta curricular do Estado de São Paulo, para o quarto bimestre da 1ª série, tendo como foco a democracia, podemos ainda agregar a discussão: há uma relação benéfica entre educação – desenvolvimento – democracia, onde o produto desta relação tríade garante a educação para o desenvolvimento. Corroborando com esta afirmação, a análise de Cabral (2016) apoiando-se em Ranieri (2009),

[...] A educação, como direito social fundamental, adquire papel destacado, sendo tratada com grande desvelo na Constituição. Visa, nos termos do Art. 205, ao pleno desenvolvimento da pessoa, à qualificação para o trabalho e ao preparo para o exercício da cidadania, voltando-se, ante esse último escopo, à promoção da experiência democrática (RANIERI, 2009, p. 380). No âmbito do Estado Democrático de Direito, está prevista, constitucionalmente, a educação para a democracia. (CABRAL, 2016, p. 877)

De modo ímpar, podemos descrever que os conteúdos descritos na proposta curricular do Estado de São Paulo para a 1ª série do Ensino Médio, no que se refere ao ensino de filosofia, apresentam seus conteúdos condizentes com o prescrito nas OCNEM, são de relativa importância e contribuição para com o processo de formação do cidadão e, carecem de subsídios aos professores para que possam ser desenvolvidos para além da zona de conforto, ou seja, ir além daquilo que possa ser classificado como básico.

#### **Quadro VIII: Conteúdos e habilidades de Filosofia–2ª série Ensino Médio–1º bimestre**

<b>Conteúdos</b>
Introdução à ética <ul style="list-style-type: none"> <li>• O eu racional</li> <li>• Autonomia e liberdade</li> </ul>
<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionar a realidade social e planejar ações de intervenção solidária</li> <li>• Identificar diferentes conceitos de liberdade com base em algumas teorias filosóficas</li> <li>• Relacionar liberdade à solidariedade</li> </ul>

- Desenvolver habilidades de leitura, escrita e planejamento investigativo para autonomia intelectual
- Relacionar ética e moral

Fonte: São Paulo, 2012, p. 124

A ética surge na proposta curricular do Estado de São Paulo somente na 2ª série do curso do ensino médio. Nesta temática, há um diálogo coeso e apropriado para com a ética aristotélica. Em uma das situações de aprendizagem há uma tabela onde o aluno pode evidenciar as virtudes e a apropriação adequada do agir correto, perante o meio termo.

Por meio das virtudes aristotélicas é possível conduzir os alunos a formação de sua criticidade e de sua intelectualidade para com a realidade social, a liberdade e a justiça, elementos e valores imprescindíveis para a formação de um cidadão.

A liberdade relacionada à solidariedade é por deveras essencial para com as ações do homem e, que a escola se preocupe com esta formação em específico, permitirá ao aluno o conduzir de sua vida de inserção na sociedade de forma pacífica e justa; para além das questões cabíveis e relacionadas à prática da solidariedade, é preciso que na formação do cidadão ele possua ensinamentos e orientações que o norteiem para com a liberdade. Nesse sentido, é preciso que se tenha consciência do que é ser livre e de como praticar e usufruir da liberdade. Mattos (2016) concebe a liberdade e trata de sua peculiaridade de forma clara e condizente com aquilo que esperamos que os alunos devam ter como discussão em sala de aula:

[...] Liberdade é um valor central nas sociedades democráticas. Mas não apenas isso: nas sociedades democráticas modernas, “ser livre” é direito almejado por todos e prazer a ser usufruído na esfera privada. Os embaraços que podem ocorrer no exercício da liberdade são marcados pelos conflitos que surgem a partir de atos que, inevitavelmente, envolvem outros indivíduos, perturbam limites, põem em questão convenções e costumes já estabelecidos. Nesse cenário, é significativo que os jovens estejam vivendo uma etapa de vida associada pelo senso comum ao pleno exercício da liberdade. De maneira geral, a juventude é pensada em nossa sociedade como o período em que o indivíduo pode “viver mais livremente”, pois, por não ter tantos compromissos sociais com trabalho ou família, poderia exercitar a liberdade de escolha em momentos que serão decisivos para a sua vida futura (escolha da profissão, do parceiro amoroso, de sua ‘identidade’ estética). Além disso, reuniria qualidades próprias dessa idade (saúde, beleza, vitalidade, vigor físico...) que são socialmente relacionadas à ideia de liberdade. (MATTOS, 2016, p. 66)

É de extrema importância apontar que o tema justiça contido no caderno volume I da proposta curricular, precisa ser tratado com ênfase; os alunos precisam discernir o ato justo, precisam agir pela reta razão para com esta virtude, pois a justiça é a maior das virtudes.



Vale ressaltar aqui o quão a ação docente precisa estar focada no objetivo do ensino da filosofia, o adequar da proposta talvez seja a maior tarefa do educador neste sentido, é preciso que ele seja autônomo, como nos traz Mendonça (2011):

[...] O professor de filosofia, entendido aqui como educador, tem a tarefa de buscar a sua autonomia de modo a servir de exemplo para os estudantes de ensino médio. Então, para além de quaisquer propostas curriculares de filosofia, parece-nos que o mais importante é a forma de contato com os estudantes; afinal, a filosofia é muito mais uma atitude do que um conjunto de saberes a ser explorado. (MENDONÇA, 2011, p. 145)

Mais uma vez, o educador é o protagonista da ação, e deste modo, antes de se preocupar em cumprir uma proposta curricular, acreditamos que o docente deva ter a autonomia de sua ação profissional, promover um curso para a disciplina de Filosofia realmente dentro dos objetivos da disciplina.

**Quadro IX: Conteúdos e habilidades de Filosofia– 2ª série Ensino Médio – 2º bimestre**

<b>Conteúdos</b>
<p>Introdução à Teoria do Indivíduo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• John Locke, Jeremy Bentham e Stuart Mill</li> </ul> <p>Tornar-se indivíduo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Paul Ricoeur e Michel Foucault</li> </ul> <p>Condutas massificadas</p> <p>Alienação moral</p>
<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a ética na perspectiva do indivíduo que se percebe como parte da natureza e da sociedade</li> <li>• Refletir sobre as perspectivas de pertencimento e de responsabilidade por si mesmo e pelas demais pessoas e seres da natureza</li> <li>• Identificar diferentes concepções de indivíduo</li> <li>• Identificar as subjetividades como resultado de construção social</li> <li>• Identificar processos sociais merecedores de crítica</li> <li>• Expressar, por escrito e oralmente, uma reflexão que inclua compreensão aprofundada dos conceitos de indústria cultural e alienação moral</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2012, p. 125

É de suma importância que a escola, ambiente de formação do cidadão, tenha em sua ação, elementos que norteiem a formação do indivíduo, tendo como um dos conteúdos e

como competência e habilidade a serem desenvolvidas, a concepção de indivíduo; bem como a ação de inserção deste no meio onde ele vive e sua interação com os demais elementos que compõem este meio. O currículo do Estado de São Paulo, conforme indicado no quadro IX tem esta preocupação, da construção social do indivíduo, mais uma vez, a filosofia tem contribuição efetiva no processo de formação do cidadão.

A referência de Michel Foucault na proposta curricular do Estado de São Paulo, na nossa concepção. Situar o aluno frente aos pensamentos deste filósofo, no mínimo garantem uma compreensão mais ampla daquilo que devemos nos ater para com a concepção de sujeito. Trazemos a análise de Santos et al. sobre o trabalho do filósofo Foucault:

[...] o trabalho filosófico de Foucault em três eixos hermenêuticos principais que perpassam fundamentalmente o grande intuito foucaultiano de construir a ontologia histórica de nós mesmos, ou ainda, uma ontologia do presente. Nesse sentido, o interesse de Foucault era o de construir um diagnóstico do presente, isto é, analisar o modo ou o processo pelo qual o sujeito torna-se sujeito, através do qual são construídos diversos tipos de instituições e de culturas. Para isso, tais eixos são assim compreendidos: o saber (ser-saber), a análise do conhecimento; o poder, entendido por Foucault como a ação de uns sobre os outros (ser-poder) e a ação do indivíduo consigo próprio (ser-consigo). (SANTOS et al. 2016, p. 1277)

O diálogo com Foucault permitirá que a formação dos alunos seja agraciada pela compreensão do próprio sujeito, haja visto, de fato, que esse novo posicionamento do pensar coloca em aberto o sentido e o valor das coisas que acontecem conosco no presente. Ora, o que importa então para Foucault não é descobrir o que somos nós, sujeitos modernos, mas sim a grande e instigante pergunta: como chegamos a isso que somos? *Ou ainda* o que fizeram de nós? Estas são indagações que, quando discutidas em sala de aula, promovem nos alunos, em nossa concepção uma inquietação capaz de ressignificar o sentido da consciência do próprio sujeito. Seria de salutar contribuição para a formação dos alunos que o docente da disciplina de Filosofia, conduzisse o pensar dos alunos, no que se refere ao cuidado de si e sua relação com os sujeitos, de forma que compreendam que,

[...] o cuidado de si retomado e reinterpretado por Foucault possibilita uma tomada de consciência crítica dos sujeitos em relação a si próprios, aos outros e ao mundo em que vivem, incitando a uma prática refletida da liberdade que extrapola os limites de sujeitamento historicamente produzidos através das individuações dos sujeitos. Sendo assim, o trabalho sobre nossos limites coincide com uma prática de liberação, de libertação de sujeitos, que parte de indagações que podem ser pontos de apoio das reflexões dos educadores na atualidade. Foucault, 1994, p. 733 nos lembra "[...] o que é preciso aceitar ou não aceitar?" "[...] se não se aceita, o que se pode fazer?". (SANTOS et al, 2016, p. 1285)

Mais além do simples conhecer, cabe ao docente a real função de ressignificar as concepções dos discentes acerca do seu pensar sobre o sujeito, assim, deixamos como faísca de inquietação que,

[...] como provocação, acerca da posição do sujeito na função-educador: Entramando como possibilidade de ação, o seu envolvimento com as experiências com as quais está suscetível de se defrontar sofre um golpe decisivo que se dá no âmbito da instalação inicial de um ponto de obstáculo haurido da própria condição de poder, de seus espaços, intervalos, desconexões, fissuras e limites. É quando o educador se abre ao inesperado, ao inclassificável, ao irreduzível, ao divergente, ao imponderável, ao desvio da linha-limite. (CARVALHO, 2014, p. 114)

Enfim, que as discussões sobre Foucault desenvolvam nos alunos a verdadeira concepção de sujeito, de modo a formar um cidadão consciente daquilo que é, e de sua participação como membro de uma sociedade.

#### **Quadro X: Conteúdos e habilidades de Filosofia – 2ª série Ensino Médio – 3º bimestre**

<b>Conteúdos</b>
Filosofia, Política e Ética <ul style="list-style-type: none"> <li>• Humilhação, velhice e racismo</li> <li>• Homens e mulheres</li> <li>• Filosofia e educação</li> </ul>
<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e criticar práticas de humilhação social</li> <li>• Construir argumentação crítica sobre as práticas sociais de discriminação e preconceitos</li> <li>• Analisar a condição dos seres humanos a partir de reflexão filosófica sobre diferenças e igualdades entre homens e mulheres; • Identificar e questionar práticas de racismo</li> <li>• Expressar por escrito e oralmente a relevância da educação para a superação de preconceitos e desigualdades sociais</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2012, p. 126

A relação entre os conteúdos e as competências e habilidades para o bimestre como indicado no quadro X, nos mostra que a condução da formação do indivíduo na concepção do currículo oficial do Estado de São Paulo está atrelada a discussão das práticas de discriminação e preconceito bem como as desigualdades e práticas racistas. Vemos a filosofia neste momento, como elemento de discussão para a conscientização da postura do cidadão no que se refere ao respeito ao diferente, ao que parece a política e a ética embasam essas discussões. É pena que o sentimento de humilhação ainda seja arma de alguns indivíduos, sendo esta ação uma prática corriqueira e comum para aqueles que a praticam. Formar o cidadão para a não humilhação é uma das tarefas da escola e, identificar que esta é

uma das habilidades a serem desenvolvidas pelos docentes de Filosofia, nos conduz a certeza de que a filosofia sendo ela para além das questões filosóficas é um dos componentes curriculares com aptidão para o desenvolvimento de diálogos e formação de conceitos.

La Taille (2002), nos brinda com sua análise e posicionamento acerca de uma das consequências da ação da humilhação, que deve ser evitada e, quiçá erradicada, em sua concepção,

[...] Humilhação implica violência (De La Taille, 2002, p.78), e violência, neste caso, intencional. O outro não é apenas uma projeção da minha indignação quanto à minha própria imagem, mas é a fonte de uma indignação que me toma a partir de fora. O sujeito se perde do lugar de origem de seu próprio rebaixamento. O outro, por algum motivo enigmático ou completamente fora do campo do sentido, é ativo em retirar coercitivamente os atributos narcísicos articulados a certos valores mantenedores da dinâmica do sujeito com seus ideais. Vergonha e humilhação coexistem quando a violência é extrema a ponto de o sujeito internalizar a imagem negativa imposta como se fosse a sua (DE LA TAILLE, 2002, p.78-79).

É papel e função da escola preparar os cidadãos em processo de formação para a concepção de negação a violência, ou seja, entenda aqui como negação a violência, que os cidadãos não a pratiquem e, sejam policiais na arte de lutar contra esta ação.

Além das questões relacionadas à humilhação, o conteúdo para o referido bimestre trata também da discriminação e do preconceito. É de salutar importância que esta temática seja discutida em sala de aula, afim de que, os alunos possam ser conscientes que tais ações são inadequadas. Vale ressaltar também que os referidos temas condizem com a LDB, fato este que comprova e corrobora com a afirmação de outrora de que a proposta curricular do Estado de São Paulo possui dentre seus documentos norteadores a LDB. Assim, Coelho (2015), também concorda com a afirmação ao analisar,

[...] Trata-se de questão relevante, ainda mais se considerarmos o caráter das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, relacionado que está às Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, cujos objetivos últimos são a luta contra a discriminação e o preconceito no espaço escolar. Entender e intervir nas sociabilidades juvenis engendradas e desenvolvidas na Escola constitui, então, uma ação pedagógica da maior importância. Por meio de investigações e reflexões que deem conta dessa dimensão da vida escolar será possível apreender uma das lacunas da formação docente, qual seja o domínio sobre as culturas juvenis. Compreendê-las é um passo importante para exercer sobre elas uma ação educativa. (COELHO, 2015, p. 45)

Sabemos que as questões de discriminação e preconceito no ambiente escolar se voltam para as questões raciais e de sexualidade, e neste sentido, conceituar e posicionar os alunos frente à negação para com o preconceito e a discriminação são ações urgentes e devem ser constantes, de modo a, amenizar ou quiçá subsidiar uma possível erradicação desta prática, na escola e, para além dela. Além das questões étnicas e sexuais todas as questões de desigualdades são ações que devem ser negadas, (EURICO, 2013, p. 294), dialogando acerca

da discriminação nos esclarece “A discriminação racial materializa o preconceito racial que é a manifestação comportamental baseada no juízo de valor, socialmente construído e destituído de base objetiva”. Heller (1970), na mesma linha de pensamento dialoga sobre o preconceito, trazendo sua análise,

[...] O preconceito pode ser individual ou social. O homem pode estar tão cheio de preconceitos com relação a uma pessoa ou instituição concreta que não lhe faça absolutamente falta a fonte social do conteúdo do preconceito. Costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-los espontaneamente a casos concretos através de mediações. (HELLER, 1970, p. 49)

Contudo, atribuímos como favorável e imprescindível a discussão os temas propostos para o bimestre em questão, e neste ponto, em consonância com a LDB, a proposta curricular do estado de São Paulo subsidia o educando na concepção e no panorama relativo ao preconceito e a discriminação, para que, estes possam ser cidadãos conscientes e atuantes frente a luta contra o preconceito e a discriminação.

#### **Quadro XI: Conteúdos e habilidades de Filosofia– 2ª série Ensino Médio – 4º bimestre**

<b>Conteúdos</b>
Desafios éticos contemporâneos • A Ciência e a condição humana e Introdução à Bioética
<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a relevância da reflexão filosófica para a análise dos temas que emergem dos problemas das sociedades contemporâneas</li> <li>• Expressar por escrito e oralmente questionamentos sobre o avanço tecnológico, o pensamento tecnicista e as consequências para a vida no planeta</li> <li>• Discutir questões do campo da Bioética, distinguindo o papel da reflexão filosófica para o seu enfrentamento e problematizar valores sociais e culturais da sociedade contemporânea</li> <li>• Elaborar textos-síntese a partir dos conteúdos filosóficos estudados no bimestre;</li> <li>• Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações para construir argumentação consistente</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2012, p. 127

O conteúdo programático para o quarto bimestre da segunda série do ensino médio se volta à discussões sobre a bioética, e é bem verdade que os alunos em processo de formação precisam ter subsídios para discutirem todas as questões que são discutidas na sociedade. O que é de se estranhar é porque cabe segundo o autor desta proposta uma discussão sobre bioética ao invés de se discutir a concepção de um determinado filósofo que possa nortear o posicionamento crítico dos alunos em processo de formação. Neste bimestre, a habilidade mais plausível destacada é a de identificar e problematizar valores sociais e

culturais da sociedade contemporânea, fato que indicam que a filosofia tem poder e competência para promover essa discussão e formação.

O tema da bioética, presente na proposta curricular do Estado de São Paulo, conforme identificado no quadro XI, é de extrema importância, frente ao atual panorama sociocultural do nosso país que os alunos tenham o discernimento e a compreensão das questões voltadas ao assunto.

A educação em Bioética, como um dos temas foco da proposta curricular, precisa ser pensada no contexto de nosso país. (MARTINS, 2000, p. 208), enfatiza a pertinência da sua inserção no contexto brasileiro: “[...] o ensino de bioética precisa fundamentar-se na profunda visão dos valores dominantes. [...] Valores estes que priorizarão princípios como dignidade, liberdade moral, respeito por todas as formas de vida, vulnerabilidade, integridade, solidariedade, equidade e outros”.

Se pensarmos nas questões do ensino de bioética no ambiente escolar, se faz necessário pensarmos no ensino e em sua relação de apropriação para com o curso em que o estudante está. Ou seja, para se tratar da bioética é preciso que esta esteja em consonância com a faixa etária do aluno. Silva e Krasilchik (2013) apoiando-se nas palavras de Bishop (1999), enfatizam sobre este ensino específico da bioética:

[...] Uma proposta de ensino de Bioética, voltada especificamente para estudantes do final do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é oferecida por Bishop (2006). Ela aponta que os objetivos da aprendizagem e do ensino da bioética seriam, entre outros: desenvolver a percepção ética e as habilidades de raciocínio analítico, adquirir um senso de responsabilidade pessoal e lidar com a ambiguidade moral. O sucesso dessa abordagem depende do preparo cuidadoso da aula e um certo background por parte do professor, para que possa guiar a discussão da classe de maneira que os alunos sejam levados a descobrir e expressar as questões de valores por si mesmos, e a pensar a respeito dos prós e contras diante de uma situação. A autora propõe uma forma de apresentar os dilemas bioéticos a partir de estudos de casos. Neles, os dilemas apresentados podem fazer uma ponte entre as dúvidas da vida real e os fatos da ciência. Assim, os alunos desenvolvem habilidades analíticas, aumentam sua criticidade, praticam sua expressão e capacidade de ouvir. Os casos devem ser atraentes, ou por serem verdadeiros ou porque cada caso é único e as soluções não têm fórmulas. A sua análise aponta também para sua complexidade, mobilizando conteúdos de ordem conceitual, procedimental e atitudinal Bishop (1999). (SILVA; KRASILCHIK, 2013, p. 384)

Vemos que a proposta de Bishop se relaciona com as habilidades a serem desenvolvidas, segundo o quadro XI, a filosofia por sua vez é ímpar na capacidade e poderio em desenvolvimento da percepção ética. Silva e Krasilchik (2013), apoiando-se na concepção de Jennings et. al, na nossa concepção, mostram o papel do professor na concretização de uma educação para além dos conteúdos:

[...] Jennings et al. (1991) destacam que os professores devem ter em mente os objetivos gerais da educação em valores e, assim, lidar com a ambiguidade moral. Neste sentido, destacam que devemos aprender a tolerar discordâncias e aceitar as ambiguidades inevitáveis que surgem ao examinarmos problemas éticos. Acrescentam que muitas questões éticas não chegam a um resultado claro e definitivo. (SILVA; KRASILCHIK, 2013, p. 384)

Que a educação, portanto, seja instrumento de formação plena, e que a filosofia seja o condutor desta ação transformadora.

**Quadro XII: Conteúdos e habilidades de Filosofia–3ª série Ensino Médio– 1º bimestre**

<b>Conteúdos</b>
<p>O que é Filosofia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Superação de preconceitos em relação à filosofia e definição e importância para a cidadania</li> </ul> <p>O homem como ser de natureza e de linguagem</p>
<b>Habilidades.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar situações de preconceito, particularmente em relação à filosofia e aos filósofos</li> <li>• Reconhecer a dimensão política do preconceito diante da filosofia e se posicionar em relação a ela</li> <li>• Desenvolver habilidades de escrita, leitura e expressão oral na abordagem de temas filosóficos</li> <li>• Elaborar hipóteses e questões a partir das leituras e debates realizados</li> <li>• Identificar a presença da filosofia no cotidiano</li> <li>• Estabelecer a distinção entre o “filosofar” espontâneo, próprio do senso comum, e o “filosofar” propriamente dito, típico dos filósofos especialistas</li> <li>• Identificar características da Filosofia como reflexão</li> <li>• Distinguir diferenças e aproximações entre linguagem e língua</li> <li>• Relacionar pensamento, linguagem e língua</li> <li>• Identificar a importância da língua para a produção e preservação de saberes coletivos, bem como para representar o real e imaginar diferentes realidades</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2012, p. 128

Para o primeiro bimestre da terceira série, o conteúdo e a sua relação com as competências e habilidades tidas como essenciais para este momento do processo de formação dos alunos se volta a discutir sobre a importância do ensino de Filosofia, será isso importante e necessário? Acredito que não, pois a Filosofia com o seu poderio de ação de formação da inteligência e da criatividade é fato, está em sua essência promover esta ação, logo, agir neste sentido seria o mais indicado dado que é este o objetivo desta disciplina, formar o cidadão e não voltar suas discussões para uma vertente que já é compreendida por todos os alunos.

Ao longo da proposta curricular do estado de São Paulo para o primeiro bimestre da terceira série do Ensino Médio, vislumbramos muito o diálogo do preconceito frente à filosofia e aos filósofos, esta questão talvez requeira a distinção efetiva da ação do filósofo e da filosofia para com a sociedade. (ARAÚJO *et al*, 2012, p. 389), pautando-se em Ferlic (1976) descreve em que consiste a filosofia “[...] A filosofia consiste, portanto, em buscar a verdade, assim como em questionar e desvelar os fatos, analisando-os. É aprender a olhar o mundo e as pessoas com mais cuidado e responsabilidade, procurando compreender suas atitudes individual e coletivamente.

Vislumbramos, portanto, que a disciplina de Filosofia requer uma ação que não se adequa ao preconceito, mas sim, a valorização de sua essência. O filósofo por sua vez, possui uma função de plena relação entre o meio e os sujeitos. ARAÚJO *et al*, (2012) utilizando-se da fala de Jaspers (1965), confere sua análise acerca da função do filósofo, sendo ele:

[...] Quem se dedica à filosofia, põe-se à procura do homem, escuta o que ele diz, observa o que ele faz e se interessa por sua palavra e ação, desejoso de partilhar, com seus concidadãos, do destino comum da humanidade. Eis porque a filosofia não se transforma em credo. Está em contínua pugna consigo mesma. (ARAÚJO *et al*, 2012, p. 389)

A arte ou ação de filosofar, um dos temas da proposta curricular do Estado de São Paulo para este bimestre, no contexto escolar, se resume em uma ação a ser aprendida. Mas será que é possível aprender a filosofar? Para respondermos a esta indagação nos pautaremos em (KANT, 1973, p. 407), em sua obra *Crítica da razão pura*, quando afirma: “Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os”.

O tema pensamento e linguagem proposto como uma das habilidades a serem desenvolvidas, requer nossa atenção e diálogo. (SAMPAIO *et al*, 2015, p. 210), realizam um apontamento acerca de importância da linguagem, sendo esta íntima com o ato de pensar o ser, e dialogam com “A tarefa de pensar o ser, passa necessariamente pela linguagem: se através dela dá-se o acontecimento do ser, investigá-la é buscar compreender como se dá a própria abertura do ser no mundo”.

Estando embasados na assertiva de que o ato de pensar o ser está intrínseco a linguagem, qual é a relação entre: ser versus pensar versus filosofia? SAMPAIO *et al* (2015), realiza um apontamento acerca deste pensar pautando-se em Bajtin (1997) e Heidegger (2005):



[...] O que significa pensar? Esta pergunta, fundamental para a Filosofia em geral e para filósofos como Bakhtin e Heidegger, remete à centralidade de uma questão: a de se pensar o ser, sem recorrer a uma fundamentação do ser a partir do ente. Tal premissa institui uma diferença entre as formas de conhecer e de conhecimento, originados no mundo da cognição, daqueles do mundo da vida de fato vivida, pois uma coisa são os conhecimentos científicos e filosóficos que detemos sobre a linguagem e outra são as experiências pensantes que fazemos com ela: “historicamente a linguagem cresceu a serviço do pensamento participativo” (Bajtín, 1997, p.39) e “a linguagem é a casa do ser” (HEIDEGGER, 2005, p.38). (SAMPAIO *et al* 2015, p. 210)

Estamos diante de uma colocação repleta de afirmações e conceitos que, nos conduzem a pensar. Um pensar que coloca a filosofia em sua essência, como elemento desencadeador da identificação do ser, do ato de pensar, do adquirir o conhecimento, todos esses com ligação estreita para a linguagem. Mas então, o que é a linguagem na concepção e busca do ser para a filosofia? Sampaio *et al* (2015) apoiando-se em Heidegger, conceituam o termo:

[...] Para HEIDEGGER (2011, p.97), a linguagem é aquilo “que prevalece e carrega a referência do homem na sua duplicidade ser e ente”: ela decide a referência hermenêutica, significando “que o homem é recomendado à medida que pertence, como o ser que é, a uma recomendação que o requer e o reivindica” (HEIDEGGER, 2011, p.99). Cita como exemplo a própria língua, que repousa sobre a distinção metafísica entre o sensível e o não sensível, já que elementos fundamentais como fonema/grafema e significado/sentido sustentam a estrutura da língua. (SAMPAIO *et al*, 2015, p. 212)

Em síntese, podemos dizer que a função a filosofia quanto ato de conhecimento do ser, acontece com a linguagem. Pautado na vivência que temos de sala de aula, se pensarmos no ambiente de sala de aula, em especial, das escolas que foram lócus desta pesquisa, estamos diante de uma composição eclética. Há unidades escolares que se preocupam e de fato desenvolvem a busca pelo conhecimento do ser, nas discussões das aulas de filosofia, mas também há aquelas que dadas as especificidades não conseguem promover um diálogo capaz de promover o conhecimento do ser em sua primazia, mas sim, em uma ação superficial. Sampaio *et al* (2015), em sua obra, realiza uma interpretação extremamente coerente com esta relação entre o conhecimento do ser e a linguagem. Analisemos:

[...] ao nos confrontarmos com a compreensão e a interpretação do acontecimento do ser, na linguagem, somos convocados, pela nossa responsabilidade moral com o pensamento e o ato ético participativo, a procurar pelo espaço da clareira. Os caminhos privilegiados dessa busca de conhecimento, sinalizados por Bakhtin e Heidegger, interessam a todos aqueles que se proponham a ir além das estruturas lógicas das línguas naturais, pois, se só através da linguagem podemos chegar ao acontecimento do ser, investigá-la significa buscar compreender como se dá a própria abertura do ser no mundo. (SAMPAIO *et al*, 2015, p. 220)

Esperamos, portanto, que a questão da linguagem esteja, nas salas de aula das escolas estaduais do Estado de São Paulo, para além das questões simplórias, que de fato,

como discutido por Bakhtin e Heidegger, sejam promovedoras do conhecimento do ser, uma ação de extrema importância para o processo de formação dos cidadãos.

**Quadro XIII: Conteúdos e habilidades de Filosofia–3ª série Ensino Médio–2º bimestre**

<b>Conteúdos</b>
Características do discurso filosófico • Comparação com o discurso religioso O homem como ser político A desigualdade entre os homens como desafio da política
<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar marcas dos discursos filosófico, mitológico e religioso e elaborar hipóteses e questões a partir de leituras e debates realizados</li> <li>• Identificar situações de desigualdade social, sobretudo no Brasil, e abordá-las de uma perspectiva problematizadora e crítica.</li> <li>• Desenvolver habilidades de escrita, leitura e expressão oral de certas explicações normalmente aceitas pelo senso comum para o problema da desigualdade</li> <li>• Identificar aspectos do pensamento de Platão e operar com os conceitos platônicos trabalhados; Distinguir a perspectiva de Platão (natureza) da concepção de Rousseau (convenção) acerca da desigualdade social</li> <li>• Distinguir a argumentação de Rousseau acerca da origem da desigualdade e de como superá-la por meio do contrato social</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2012, p. 129

Este bimestre apresenta um rol de competências e habilidades de grande força para a formação do cidadão. Temos a questão da desigualdade social em foco, que conduz o aluno a uma discussão necessária frente a uma questão de extrema urgência: ter cidadãos conscientes de que sua ação é que libertará a sociedade desta aversão e do desequilíbrio para com a desigualdade social. Há também pensadores de expressão como Platão e Rousseau como norteadores desta discussão, e é sabido que em especial Rousseau discute e trata das questões da desigualdade com extrema coesão e valia para a compreensão desta temática e do posicionamento inteligente e crítico dos cidadãos em processo de formação.

De forma mais específica pautemo-nos nas questões de desigualdade na concepção de Rousseau (1991):

[...] Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdades: uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das

idades, da saúde, das forças do corpo e das desigualdades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como os serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles. (ROUSSEAU, 1991, p.235)

Distinguir a argumentação de Rousseau acerca da origem da desigualdade e de como superá-la por meio do contrato social, é uma das habilidades a serem desenvolvidas nos discentes, segundo a proposta curricular do Estado de São Paulo. As soluções para as questões de desigualdade, na concepção de Rousseau, só podem ser resolvidas perante o contrato social. (ROUSSEAU, 2006, p. 18) define que, “para encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual, cada um, unindo-se a todos, não obedeça senão a si mesmo e permaneça tão livre como anteriormente”. Almejamos, portanto, que os docentes de Filosofia conduzam suas discussões pautando-se na obra de Rousseau, afim de que, a desigualdade possa ser compreendida e, de posse desta, que os alunos, cidadãos em processo de formação, sejam detentores das concepções dos fatores que conduzem e regem a desigualdade, de modo a promover na sociedade mudanças significativas.

#### **Quadro XIV: Conteúdos e habilidades -Filosofia–3ª série Ensino Médio-3ºbimestre**

<b>Conteúdos</b>
Características do discurso filosófico <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação com o discurso científico: Três concepções de liberdade</li> <li>• Libertarismo, determinismo e dialética.</li> </ul>
<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir questões associadas ao tema “liberdade” no contexto da contribuição filosófica e distinguir diferentes concepções sobre a ideia de liberdade;</li> <li>• Desenvolver habilidades de escrita, leitura e expressão oral na abordagem de temas filosóficos</li> <li>• Discutir o conceito de liberdade, destacando questões associadas a diferentes entendimentos sobre o ser livre;</li> <li>Relacionar liberdade à solidariedade na perspectiva de uma sociedade democrática.</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2012, p. 130

É o momento em que vislumbramos a preocupação com a questão da liberdade, ao menos de maneira geral ou por deveras limitada, classificamos como limitado pelo pouco tempo destinado a esta temática, pois é de suma importância que a educação tenha um olhar para com a liberdade e que acima de tudo relacione esta liberdade com a política e a democracia. Neste sentido, o currículo oficial do Estado de São Paulo demonstra sua parcela

de efetiva construção para com a formação do cidadão, pois é preciso que a concepção de liberdade seja discutida com amparo na política para se construir uma sociedade democrática.

A primeira habilidade a ser desenvolvida segundo a proposta curricular do Estado de São Paulo para o bimestre letivo em questão aponta sobre ato de distinguir sobre diferentes concepções sobre a ideia de liberdade. Assim, de modo a realizar um ato de compreensão sobre a importância e a justificativa de se desenvolver a referida habilidade, pensamos primeiramente em Dewey para tratarmos de sua concepção de liberdade. Correa e Matos (2014) realizam uma análise sobre a concepção de Dewey acerca de liberdade:

[...] Segundo John Dewey, a verdadeira liberdade é intelectual. É a capacidade que tem um indivíduo de se orientar para um objetivo, levando em conta o uso dos meios adequados, de prever as consequências de seus atos, buscando obter os recursos materiais para realizá-los. Essa capacidade, que é justamente o diferencial humano entre as espécies vivas, denota antes um poder de controle: “Pois liberdade é poder de agir e executar independentemente de tutela exterior. Significa domínio, capaz de exercício independente, emancipado dos cordéis da direção alheia, não simplesmente atividade exterior sem peias” (DEWEY, 1979, p. 93). Nesse sentido, o hábito de obedecer cegamente aos impulsos, cultivando a atividade espontânea e irrefletida, sem consideração pelas consequências dos seus atos, representaria justamente a conduta de um ser não livre. (CORREA E MATOS, 2014, p. 16)

Conduzir os alunos em processo de formação sobre a sua postura e em especial para com as ações dos mesmos frente à sociedade e a tudo que a compõem, é de salutar importância, provê-los da capacidade de se orientar para um objetivo e prever as consequências de seus atos. Como a citação aponta, certamente deve ser o elemento condutor das discussões dos docentes de Filosofia sobre a temática. Neste sentido fica o questionamento: Como desenvolver a liberdade? Como conduzir os alunos ao pensar no seu desenvolvimento para com a liberdade? Correa e Matos (2014) pautando-se nas concepções de Dewey fornecem uma concepção sobre esta questão:

[...] Segundo Dewey, apenas a possibilidade da liberdade é inata no ser humano. Para que o seu desenvolvimento ocorra é necessário o concurso de condições específicas fornecidas pelo ambiente físico e social, em interação com as tendências instintivas do indivíduo. Sob essa perspectiva, o fenômeno que Dewey indica como sendo a manifestação da liberdade é a conduta reflexiva, isto é, a conduta humana baseada na ponderação, na busca de um objetivo claramente estipulado, na análise das circunstâncias, na formulação e verificação de hipóteses, na busca de meios para empreender seus intentos e na tentativa de superar os obstáculos que os estorvam. A liberdade nasce da formação de hábitos reflexivos. (CORREA E MATOS, 2014, p. 16)

A questão de que a liberdade é uma conduta reflexiva, e que na nossa concepção deve fazer parte das ações dos alunos, é preciso desenvolver estas habilidades de modo a fomentar nos alunos a capacidade de reflexionar sobre seus atos e ações, ponderar é sempre a ação viável.

Laniado (2001) pautando-se nas concepções de Simmel (1999) realiza uma interessante discussão acerca da relação entre as relações sociais do homem e a participação da liberdade. Entendemos que esta colocação enaltece a importância do docente acerca da sua ação, e para que os alunos compreendam os laços que os mesmos desenvolvem com os outros, requer a mais fina postura com o modo de agir frente sua tomada de decisões. Laniado analisa:

[...] “O desenvolvimento de cada destino do homem pode ser representado como uma alternância ininterrupta entre laços e desenlaces, obrigação e liberdade” (SIMMEL, 1999, p. 283). A interação contínua entre estas oposições encontra-se na base das relações sociais, nas quais cada um destes elementos tem sentido porque expressa uma relação com um outro sujeito. Portanto, laços e obrigações no desenvolvimento das sociedades reportam-se a um mundo no qual as relações sociais se transformam, em termos de conteúdo e forma, em direção à liberdade individual, num mundo institucionalmente estruturado. Na dinâmica conjunta desta alternância, estes elementos têm um caráter positivo porque organizam e dão sentido à convivência entre os indivíduos; a sua ausência para o homem moderno significaria um mundo de anomia e desagregação. (LANIADO, 2001, p. 223)

Outra habilidade a ser desenvolvida, trata de relacionar liberdade à solidariedade na perspectiva de uma sociedade democrática. A democracia em uma sociedade, em nossa concepção requer que ela seja amparada pela solidariedade, uma vez que a solidariedade é capaz de amenizar os problemas sociais. Arango (2013) realiza uma interessante discussão sobre a relação entre a solidariedade e a democracia. Analisemos:

[...] O potencial político do conceito de solidariedade apoia uma concepção de democracia tal como formulado por John Dewey, para quem esta é a forma mais adequada para liberar toda a inteligência e colocá-lo a serviço da solução de organização política e social dos problemas sociais. A social democracia é a democratização da sociedade em todas as áreas, não só no processo político eleitoral. (ARANGO, 2013, p. 49)

Esperamos, portanto, que as discussões acerca de liberdade e de sua contribuição para com a solidariedade conduzam a democracia na concepção dos discentes, e que eles sejam detentores da habilidade de habitarem em uma sociedade democrática pautada em ações solidárias e de liberdade, frente aos mais diversos temas de sua vivência.

Que a liberdade seja discutida e dialogada em sala de aula com a criticidade que a filosofia pode brindar aos discentes, que ela possa galgar a conquista de um espaço social de

democracia frente a esta liberdade consciente, onde a democratização exista sem demagogia e, que acima de tudo os futuros cidadãos sejam plenos conhecedores desta questão tão salutar em seu processo de construção de identidade.

**Quadro XV: Conteúdos e habilidades de Filosofia–3ª série Ensino Médio–4º bimestre**

<b>Conteúdos</b>
Características do discurso filosófico <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação com o discurso da literatura</li> </ul> Valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais e sociais da felicidade
<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre o tema felicidade no contexto da contribuição filosófica</li> <li>• Distinguir relações mantidas por pessoas de diferentes culturas com a ideia de felicidade</li> <li>• Distinguir abordagens pessoais e sociais a respeito da ideia de felicidade</li> <li>• Elaborar hipóteses e questões a partir de leituras e debates realizados</li> <li>• Identificar diferentes conceitos de felicidade, destacando questões associadas a diferentes entendimentos contemporâneos sobre “ser feliz”</li> <li>• Relacionar a ideia de felicidade a uma ética solidária</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2012, p. 131

O discurso filosófico no contexto do processo de formação dos cidadãos é neste momento voltado para a felicidade. A filosofia tem o poder e a capacidade de formar para a busca da felicidade; mais uma vez Aristóteles pode subsidiar esta discussão quando se volta às questões da eudaimonia. Ao que parece, o currículo oficial do Estado de São Paulo se volta em vários momentos ao discurso deste pensador, fato que enaltece e enriquece a formação do cidadão.

Reflexões sobre a felicidade conduzem as habilidades a serem desenvolvidas no quarto bimestre da terceira série do Ensino Médio, segundo a proposta curricular do Estado de São Paulo. Desta forma, conceituar a felicidade é uma dessas habilidades e, neste sentido, em uma definição boeciana, a felicidade consiste num estado perfeito pela congregação de todos os bens.

No contexto educacional, seria de extrema relevância discutir a felicidade pautando-se no viés equivocado que alguns possuem ou desenvolvem em busca da felicidade,

que se resume nos falsos caminhos em busca desta felicidade. Sangalli (2014) realiza uma reflexão sobre ética e educação na obra *De consolatione philosophiae*, de Boécio. A partir da posição e atitude filosófica e de uma breve exposição geral do trabalho, procura-se compreender o processo boeciano de busca da felicidade. A referida obra é constituída por um diálogo entre a Filosofia e Boécio e retoma a ideia de que todos os homens desejam alcançar ao bem final, neste caso, identificado como sendo a felicidade.

Sangalli (2014), ao analisar o diálogo entre a filosofia e Boécio, na obra *De consolatione philosophiae* concebe sobre a felicidade e seus fins:

[...] a Filosofia vai apontar que as aspirações humanas levam muitas vezes a considerar como bons alguns falsos bens e, nesse caso, o agir errado e vicioso acontece. Há um desejo natural, daí inato, para o bem. Porém, esse ideal socrático não é suficiente para garantir que o caminho será trilhado virtuosamente e isento de tropeços, porquanto a vontade humana é livre na escolha. O erro provocado pela escolha, ao considerar os bens do mundo sensível como lugar da felicidade, remete ao mau uso da faculdade do intelecto, devido à ignorância e, principalmente, ao grande apego aos falsos bens materiais os quais geram profundas inquietações e ansiedades na alma humana, em função de sua instabilidade e por não cumprirem o que prometem. Se, pela vontade livre, a preferência recai sobre um bem determinado, julgado como sendo o bem supremo e, portanto, como sendo felicidade, então é compreensível que cada homem ajuíze que a felicidade está naquele bem escolhido entre os demais. (SANGALLI, 2014, p. 76)

É fato que a felicidade, na nossa concepção, está pautada nas particularidades de cada indivíduo, a definição, os meios de aquisição e sentir-se feliz é algo extremamente particular, podendo isso ser material, religioso, sexual, enfim, a felicidade não é um “estado de sensação ou poderio” comum a todos, ela é específica.

Tendo exposto e discutido minimamente os conteúdos e as habilidades indicados para o ensino de filosofia, conforme a proposta curricular do Estado de São Paulo, e esperamos que a filosofia tenha contribuído para com a formação dos discentes das escolas estaduais.

O ensino da filosofia como elemento que gera o conhecimento, é por deveras essencial para que o ser humano possa ser detentor de sabedoria que para além do conhecimento é a forma primeira na identidade da cultura:

[...] O ensino da Filosofia que se pratica nesses lugares privilegia a transmissão do conhecimento produzido no contexto da história da filosofia. Alunos e professores são avaliados por aquilo que conseguiram acumular de conhecimento a partir do seu enquadramento nos saberes estabelecidos. Essa lógica do ensino encaminha a relação ensinar/aprender para uma função: *ensinar é transmitir* as verdadeiras representações sobre aquilo que os filósofos disseram e *aprender é compreender* adequadamente aquilo que foi explicado, fazendo uma correlação entre a explicação do professor e o que se encontra nas obras filosóficas para, posteriormente, repetir de modo claro e distinto aquilo que se aprendeu. (GELAMO, 2009, p.114)

Dentre os filósofos que podem nos brindar com sua sabedoria acerca desta discussão está Hegel. Em Gelamo (2009), é possível se obter uma descrição ímpar quanto à importância da filosofia. Assim Gelamo utilizando-se das palavras de Hegel (1991) relata que o ensino da filosofia, na prática educacional de seu tempo, não funciona como deveria. Nesse sentido, constata que,

[...] Mediante a aprendizagem, a verdade passa a ocupar o lugar das explicações ilusórias. Só se tem a possibilidade de fazer avançar a ciência mesma e de alcançar nela uma verdadeira peculiaridade quando a cabeça está cheia de pensamentos; porém, isso não é o que ocorre nos centros públicos de ensino e de modo algum nos Ginásios, mas o estudo da filosofia tem de se dirigir essencialmente a esse objetivo, ou seja, que graças a ele se aprenda algo, se elimine a ignorância, que se preencha com pensamentos e conteúdos a mente vazia e que se desprenda daquela peculiaridade natural do pensamento, quer dizer, da contingência, da arbitrariedade e da particularidade da opinião. (HEGEL, 1991, p. 141)

A aprendizagem e todo o seu processo de construção requerem um maestro, um condutor e, neste caso, todos sabemos que o professor é o protagonista desta ação, cabe a ele a aptidão, a competência e a sabedoria capaz de conduzir o aluno ao encontro harmonioso com o conhecimento e a cultura. A ação de promover o conhecimento e o libertar-se da ignorância são necessários e devem ser a ação primeira de qualquer docente, em especial o de filosofia, dada a sua grandeza de temática e o poderio que o mesmo possui. O professor de filosofia, é para Hegel (1994, p.23), o guardião da sabedoria:

[...] O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalham as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para conservá-lo e transmiti-lo à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie. Essa transmissão tem de suceder por um lado, por meio de um esforço fiel, mas, simultaneamente, a letra só será verdadeiramente frutuosa pela interpretação e espírito do próprio professor. (HEGEL, 1994, p. 23)

Neste caso, evidenciamos o fato de que a filosofia não pode ser gerenciada senão pelo filósofo professor desta disciplina, uma vez que dada a sua especificidade não seria possível a transmissão de seus ensinamentos. Neste sentido, Gelamo (2009) discute esta questão quando descreve:

[...] Cabe ao professor ser o anunciador e o transmissor dos saberes produzidos anteriormente pela humanidade e pela filosofia. Nesse sentido, existe uma impossibilidade de que o indivíduo aprenda sozinho a filosofia. O filósofo-professor é, então, essencial para conduzir o aluno nessa passagem porque já superou a dicotomia entre o conteúdo e o método, entre a teoria e a prática, sendo capaz, portanto, de fazer as mediações imprescindíveis para o aprendizado dos iniciantes. HEGEL (1991, p.140) compreende que “O modo de proceder para familiarizar-se



com uma filosofia plena de conteúdo não é outro senão a *aprendizagem*. A filosofia deve ser *ensinada e aprendida* na mesma medida em que o é qualquer outra ciência”. O professor tem papel fundamental nesse processo, pois ele é o mediador da aprendizagem. (GELAMO, 2009, p. 115)

Conduzir o pensamento e a construção do conhecimento da filosofia é uma ação de complexidade ímpar dada a necessidade do docente fazer com que o aluno esteja plenamente conectado em seu pensar, tendo em vista a magnitude da temática e a necessidade de que a transmissão do conhecimento seja construtiva. Assim, é preciso ser pleno em suas explicações, é preciso evidenciar para o aluno o mundo que para ele é algo novo, um pensar novo, um pensar pleno de razões. Neste sentido, a filosofia e em especial o professor de filosofia ganham nova estampa. Segundo Gelamo (2009):

[...] O papel do professor de filosofia passou a ser o de um explicador do modo como os filósofos produziram determinado pensamento, das suas filiações teóricas, de seus vínculos com aqueles que o antecederam, dos pontos problemáticos que pretendiam resolver e do modo como responderam a esses problemas. Segundo Rancière, a lógica da explicação foi ganhando espaço por estar amparada pelo argumento de que os professores conscientes têm como “grande tarefa” transmitir seus conhecimentos aos alunos; essa lógica traz como objetivo dos professores conduzir os alunos e elevá-los à condição de conhecedores. (GELAMO, 2009, p. 115)

Explicar neste sentido é ir além da leitura compartilhada dos livros didáticos que infelizmente é a prática docente atual em muitos casos. A leitura cabe ao aluno, a explicação e o esmiuçar por sua vez, são partes operantes da função docente, muitas vezes negligenciada por aqueles que desvalorizam a educação e desrespeitam o outro que como ser receptor do processo de construção do conhecimento fica a espera de algo enriquecedor para sua cultura.

É no explicar que o docente irá ter sucesso no objetivo traçado para a aula e, ainda dando ênfase à importância da filosofia para a formação o pensar do homem. Ainda neste ponto sobre a importância da ação e explicar, necessária e obrigatória em especial para a filosofia, descrevemos a colocação de Rancière:

[...] Em suma, o ato essencial do mestre era de *explicar*, de destacar os elementos simples dos conhecimentos e de conferir sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, simultaneamente, transmitir conhecimentos e formar espíritos, conduzindo-os, segundo uma progressão ordenada, do mais simples ao mais complexo. (RANCIÈRE, 1987, p.10)

Contudo, a filosofia requer em sua relação de existência e de contribuição para a formação do indivíduo no processo de educação, a construção do conhecimento e a formação da cultura, de forma em sua ação, e que seja ela capaz de reproduzir os pensamentos dos filósofos, e, além disso, promover explicações que permeiem os alunos rumo à compreensão

daquilo que outrora fora inatingível, mas que diante das ações do docente de filosofia se torna possível dentro de sua complexidade. Enfim, toda a ação e contribuição filosófica para o ser humano será proveitosa e única no que se refere a sua existência, ao seu colocar perante o mundo, mundo que pensa, mundo que exige de todos a sua identificação enquanto ser pensante, competência esta adquirida e ou desenvolvida com maestria pela filosofia.

A filosofia em sua infinita grandeza possui a capacidade de prover os docentes de bagagem formativa. Novelli (2001) em sua concepção e pautando-se em Hegel realiza uma análise sobre a filosofia e o ato de filosofar:

[...] comumente compreende-se a Filosofia como algo de acesso a todos o que, por conseguinte, não exigiria grandes esforços para conhecê-la, pois bastaria fazer uso da razão para emitir um juízo sobre ela. *"Só para filosofar é que não se exigem nem o estudo, nem a aprendizagem, nem o esforço"* (Hegel, 1988, § 5, p.73). Contudo, a Filosofia exige empenho reflexivo e analítico, o que não se obtém preso à avalanche dos interesses materiais. Dessa forma, a Filosofia não deve sofrer uma popularização, mas o povo deveria ser elevado ao nível da Filosofia. A Filosofia possui um conteúdo significativo que deve ser apropriado pelos indivíduos, o que indica que os sujeitos filosóficos são secundários em relação ao conteúdo. Filosofar é apropriar-se de um conteúdo que é acessível pelo desenvolvimento de atitudes condizentes com o almejado. Não há diferença entre aprender Filosofia e aprender a filosofar, pois somente é possível aprender a filosofar aprendendo Filosofia. Pensar ordenadamente e claramente, buscar construir o conhecimento, valorizar condutas, normatizar politicamente tais condutas, enfim, eleger o bem, o justo e o belo constituem o conteúdo da Filosofia, ilustrado nas diversas abordagens do mesmo. (NOVELLI, 2001, p. 86)

Em síntese, os conteúdos e habilidades que constam da proposta curricular do Estado de São Paulo, descrevem:

[...] O ensino de Filosofia e suas indagações na atualidade. A abordagem filosófica. Os objetivos da Filosofia no Ensino Médio. A contribuição das aulas de Filosofia para o desenvolvimento do senso crítico; Filosofia: a atitude filosófica e o seu caráter crítico, reflexivo e sistemático. Temas e áreas tradicionais da Filosofia: História da Filosofia, Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Teoria do conhecimento, Lógica e Filosofia da Arte ou Estética; Técnica e Ciência. A Ciência e seus métodos. A razão instrumental. O pensamento filosófico e sua relação com as Ciências; O pensamento filosófico e as concepções de política: a política antiga e medieval. O liberalismo: antecedentes e desenvolvimento. O socialismo. A democracia: histórico do ideal democrático. A cidadania; O racionalismo ético e os princípios da vida moral: Sócrates e Aristóteles. Os epicuristas, hedonistas e estoicos. O formalismo kantiano. Os críticos do racionalismo ético; História da Filosofia: os modos de pensar que antecederam a filosofia na Grécia Antiga: o mito e a tragédia. As condições históricas para o surgimento da filosofia na Grécia Antiga e as características da filosofia nascente. Filosofia Antiga: dos pré-socráticos ao período helenístico. A Patrística e a Escolástica. O período moderno (séculos XV a XVIII) e seus temas: antropocentrismo, humanismo, a revolução científica, a emergência do indivíduo e do sujeito do conhecimento. Os procedimentos da razão. As teorias políticas do período. O período contemporâneo (séculos XIX e XX) e seus temas: razão e natureza, razão e moral. As críticas à moral racionalista. As indagações sobre a técnica. A noção de ideologia. A inserção das questões políticas, econômicas e sociais. Os questionamentos da Filosofia da Existência. Filosofia e religião. Os direitos humanos – ideal e histórico. (SÃO PAULO, 2012. p. 116)

Assim, se torna importante pensar num currículo descrito em detalhes para cada série do ensino médio e, como comentado, é fato que a ação dos docentes vai além do que consta nesta matriz de referência. Cabe agora salientar dentre os métodos de ensino, quais seriam os filósofos focos das ações desses docentes que integram o documento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a disciplina de Filosofia, como nos aponta Fávero (et al., 2004):

[...] A partir de depoimentos de professores de vários estados, pode-se dizer que os filósofos mais comumente trabalhados pelos professores em seus programas de ensino são: Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Sartre, Kant e Marx. No ensino fundamental e no ensino médio, em geral, não se faz referência a filósofos brasileiros ou mesmo latino-americanos. (FÁVERO *et al.* 2004. p. 271)

A partir da argumentação de Fávero *et al.*, confirmamos que dentre os filósofos utilizados como “óculos” ou condutores dos pensamentos nas aulas de Filosofia, encontramos o estagirita, assim, corrobora com as justificativas pela escolha deste pensador. A propósito, visualizamos que, para além de Aristóteles outros pensadores estão amparando o processo de formação filosófica dos estudantes nas escolas deste país, e uma ação de salutar importância é esta diversidade, haja visto, que a pluralidade de pensares no cotidiano escolar contribui para a sua formação.

Os educadores são essenciais para a formação dos cidadãos, no entanto, é preciso que eles se atenham a diversidade humana, e por sua vez, pensem em suas ações e em sua real missão. Ao dialogarmos sobre a missão docente é preciso salientar que a relação entre missão docente e o processo de formação requer que os educadores estejam preparados e atentos a uma das funções de ideais de maior peso no processo de educação, antes mesmo daqueles relacionados à aquisição e ou desenvolvimento do conhecimento, digo e faço referência ao processo de identificar o outro como sendo igual a ti. Neste sentido, aponto as colocações de Delors, que descreve:

[...] A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde. Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência

entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos. Por fim, os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI. (DELORS, 2003, p. 97-98).

É por deveras inquietador para os docentes ter como responsabilidade primeira de sua função desenvolver uma educação pautada na citação de Delors, uma vez que a diversidade cultural dos alunos, em especial da rede estadual do Estado de São Paulo, é ímpar e, deste modo se faz necessário a cada instante um diagnóstico das concepções ou das preconceções que os mesmos trazem acerca das temáticas, em especial das que envolvem valores morais e éticos.

Mais uma vez, é possível confirmar o quão a ação docente é imprescindível na vida e na formação do ser humano, sendo ele capaz e corresponsável pela identidade do indivíduo em processo de formação, o quanto ao docente é atribuída a responsabilidade de conferir à população um futuro promissor e pacificador. Mas que sem a devida ação teremos uma sociedade plena em conflitos, dado o fato que por um deslize, o docente na sua devida fase de formação não tenha trabalhado em sala de aula a destreza do ser humano, de “ver o outro como igual”. A grande parcela dos conflitos deste século é produto da não aceitação do outro por suas ideologias, crenças e ou aptidões, e mais uma vez, Delors (2003) nos chama a atenção para que de uma simples tarefa, mas que executada desde os primórdios do processo educativo, possa configurar a sociedade em seu mais sublime estado de graça e pacificação.

A relação entre educação e o processo de formação humana merece destaque no que se refere à humanização. Neste sentido, Severino (2006) nos brinda com uma conceitualização e posicionamento acerca do assunto que permite um pensar mais objetivo. Ele escreve que:

[...] Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio

sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar... A ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente **um investimento formativo do humano**, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada **mediação universal e insubstituível dessa formação**, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem. Trata-se, sem dúvida, de um objetivo que soa utópico e de difícil consecução à vista da dura realidade histórica de nossa existência. No entanto, foi sempre um horizonte constantemente almejado e buscado. E ainda o continua sendo mesmo diante das condições atuais da civilização, por mais que estejam marcadas pelo poder de degradação no mundo técnico e produtivo do trabalho: de opressão na esfera da vida social; e de alienação no universo cultural. Essas condições manifestam-se, em que pesem as alegações em contrário de variados discursos, como profundamente adversas à formação, o que tem levado a um crescente descrédito quanto ao papel e à relevância da Educação, como processo intencional e sistemático. No entanto, essa situação degradada do momento histórico-social que atravessamos só faz aguçiar o desafio da formação humana, necessária pelas carências ônticas e pela contingência ontológica dos homens, mas possível pela educabilidade humana. Quando se fala, pois, em educação para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica *Bildung*, uma *Paideia*, formação de uma personalidade integral. (SEVERINO, 2006, p. 621. Grifos dos autor)

É de real importância no processo de educação o que aponta Severino sobre a ação docente. Ao afirmar que a ela se faz por uma mediação universal e insubstituível no processo todo, é evidente que toda a formação do ser humano paira sobre a ação do docente, da relação docente *versus* discente, da amplitude e da magnitude das ações pedagógicas escolhidas, dos diagnósticos realizados e, além disso, das informações e formações que os alunos trazem para o ambiente escolar, haja visto que os mesmos não são folhas em branco, todos, cada qual com sua especificidade apresenta pré-conceitos, ideologias pré-formada ou formadas, de acordo com sua realidade, de acordo com sua vivência e da comunidade na qual estão inseridos.

Para além dos teóricos, em sala de aula, têm-se como foco no processo de formação os conteúdos programáticos, na grande maioria dos casos, conteúdos engessados pelas secretarias de educação, uma vez que cada uma até a presente data possui um currículo distinto. Mas, na perspectiva de Fávero *et al*, há certa similaridade dentre todos os currículos:

[...] Quanto à estruturação dos conteúdos, os programas de filosofia para o ensino médio, em geral, são articulados segundo quatro grandes modelos: 1). Por temas: nesse caso, predominam temáticas como conhecimento, verdade, valores, cultura, ideologia, alienação, sexualidade, condição humana, finitude, liberdade, poder, política, justiça, arte, meios de comunicação. 2). Por domínios ou campos filosóficos: aqui aparecem prioritariamente os campos já citados anteriormente, como cultura geral, filosofia antiga, ética, história da filosofia, teoria do conhecimento e política. 3). Por problemas: nesse caso, os conteúdos são articulados

em torno de problemas filosóficos, entre os quais o problema do ser, do conhecer, do agir, da ciência etc. 4). Por critérios cronológicos: aqui o referencial passa a ser a história, sendo que predominam as filosofias antiga e moderna. (FÁVERO *et al.* 2004. p. 271)

A vivência nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, especificamente no município de Campinas, permite corroborar com os apontamentos de Fávero (2004), mesmo que parece pleno de simplicidade, sim, é esta a configuração conteudista que os estudantes das escolas do estado citado vislumbram dentro de sua formação.

No que se refere ao material didático utilizado, apesar dos alunos da rede estadual deste Estado terem os cadernos dos alunos, com os temas propostos e engessados, muito docentes agem para além desta corrente, utilizando ainda como apoio ou como material principal livros didáticos escolhidos pelos docentes de cada escola no período do PNLD. Fávero et al confirma esta questão do uso dos livros, ao dizer:

[...] Muitos professores costumam seguir um livro didático, sendo que os mais frequentes são: *Filosofando*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, e *Convite à filosofia*, de Marilena Chauí. Nesses casos, é o próprio manual que pauta o trabalho em sala de aula, definindo inclusive o programa do professor. (FÁVERO *et al.*, 2004. p. 272)

É ainda difícil pensar como a filosofia não é respeitada no que tange às questões de programas e conteúdo. Apesar de termos bases de currículo oficial, há casos de aversão àquilo que está proposto nas propostas curriculares e, deste modo, docentes promovem uma reorganização ou ainda uma elaboração específica dos conteúdos programáticos a serem ministrados. Ainda nos apoiando nas colocações de Fávero et al, eles enfatizam esta questão dos programas de filosofia, ao dizer:

[...] De forma bastante geral, os programas de filosofia tendem a ser organizados por meio de temas filosóficos. No entanto, como não há uma determinação legal, podemos encontrar, também, programas organizados em torno de conteúdos de história da filosofia e em torno de problemas filosóficos. Mesmo no caso dos programas organizados por temas, a diversidade é muito grande. Uma estrutura mais complexa daquilo que de fato acaba sendo o ensino de filosofia poderia ser exemplificada com conjuntos de temas predominantemente utilizados em escolas do estado de São Paulo, a partir de um trabalho feito pela Secretaria Estadual de Educação na década de 1980, quando da reintrodução opcional da disciplina nos currículos: A filosofia e os demais conhecimentos: senso comum; mito e religião; ciência; o conhecimento filosófico; a ideologia. A condição humana: a cultura; a técnica e a tecnologia; o homem e o trabalho; trabalho e alienação. A ação humana: os valores; ética x moral; distintas concepções éticas; a liberdade; a sexualidade. Política e cidadania: cidadania e democracia; concepções políticas na história; o liberalismo e o socialismo. Estética e comunicação: o belo nas artes; arte e sociedade; a televisão, o cinema e a sociedade contemporânea. (FÁVERO *et al.* 2004, p. 272)

Tendo exposto de modo claro e em detalhes as questões relativas aos materiais, métodos e ações dos docentes de filosofia frente à arte de educar, fica aqui o desejo de que toda esta amplitude de ação seja verdadeira em todo o Estado de São Paulo, apesar de, ser fato concreto que diante de todas as questões de desvalorização para com o docente desta rede de Ensino, certamente este quadro ou mapa de identificação não seja efetivo em todos os municípios. Não que esteja eu aqui difamando os docentes desta rede, mas é fato que diante das questões desmotivadoras a ação docente tende a declinar.

Muitos podem se indagar se todas as escolas da rede estadual do Estado de São Paulo cumprem em efetivo a proposta curricular e, tratam dos conteúdos que nela constam em sua totalidade. Ao participar das reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e, mais tarde conduzir as reuniões e frequentar as convocações realizadas pela Diretoria de Ensino Campinas Leste, declaramos que não. Os conteúdos que constam na referida proposta não são desenvolvidos em sua totalidade. Para muitos, todo o arsenal que compõem esta proposta não satisfaz os objetivos dos docentes, e, desta forma, os mesmos se apoiam em livros didáticos para nortear suas discussões, uma vez que, nos livros didáticos há temáticas que não constam na proposta oficial do Estado de São Paulo, e, por sua vez, são temáticas de suma importância para o ensino da disciplina de Filosofia.

Dentro da proposta oficial do Estado de São Paulo, para a disciplina de Filosofia, podemos especificar em qual dos cadernos dos alunos e dos professores, consta o tema ética, e ainda a ética Aristotélica. Podemos afirmar, portanto, que a ética Aristotélica está nos cadernos da SEE, especificamente no caderno volume 1 da 2ª série, nas páginas 22 e 23, conforme descrito no quadro XVI: Vícios e virtudes em Aristóteles.

**Quadro XVI: Vícios e virtudes em Aristóteles**

<b>Vício por deficiência</b>	<b>Virtudes</b>	<b>Vício por excesso</b>
Covardia: ter medo de tudo ou deixar que o medo domine	Coragem: saber enfrentar os medos e perigos, calculando a hora de agir.	Temeridade: não ter medo de nada e se arriscar em todas as situações de perigo.
Insensibilidade: não desejar nada e ser insensível.	Temperança: saber usar os prazeres sem se prejudicar.	Libertinagem: viver somente atrás de prazeres.
Avareza: jamais gastar o dinheiro e querer guardar sempre o que tem, além de ganhar mais.	Liberalidade: saber gastar o dinheiro, escolhendo onde gastá-lo.	Esbanjamento: nunca economizar com nada, gastar sem pensar
Vileza: nunca usar nada bonito – roupa, por exemplo – e criticar os outros por isso	Magnificência: saber usar coisas bonitas	Vulgaridade: exagerar nas coisas bonitas.
Modéstia: achar que é menor que os outros, ou mais feio, ou errado.	Respeito próprio: reconhecer seus defeitos e suas qualidades e não deixar as pessoas diminuírem sua autoestima	Vaidade: preocupar-se apenas com sua grandiosidade e jamais aceitar seus defeitos
Indolência: nunca fazer nada para si e para os outros, procurando só o que é mais fácil.	Prudência: saber a hora e como agir para alcançar seus objetivos	Ambição: ir atrás de suas coisas, sem pensar em nada
Indiferença: ignorar as pessoas completamente.	Gentileza: ser agradável com todas as pessoas, conter a raiva.	Irascibilidade: deixar que as emoções tomem conta, a ponto de ser violento com as pessoas.
Descrédito próprio: não se achar bom em nada	Veracidade: ser verdadeiro e receber crédito por isso, conhecer seus limites, saber que é bom em alguma coisa e que não é bom em outras.	Orgulho: achar-se melhor que os outros, nunca aceitar que precisa dos outros
Rusticidade: nunca usar a inteligência para viver, agindo sempre por instinto	Agudeza de espírito: saber usar a inteligência de modo brilhante	Zombaria: humilhar quem não tem as habilidades intelectivas.
Enfado: ser chato, pesado, incapaz de dizer uma coisa boa para as pessoas.	Amizade: saber se relacionar com as pessoas por meio do afeto e da inteligência.	Condescendência: querer ser amigo de todos, perdoar tudo de todos, nunca ver maldade nos outros.
Desavergonhamento: mostrar tudo o que tem a ponto de não sobrar nada para si	Comedimento: saber como se mostrar para os outros.	Timidez: ter medo de mostrar seus sentimentos e seus pensamentos para os outros
Malevolência: não se importar com a maldade e usá-la a seu favor.	Justa indignação: saber quando uma coisa está certa ou errada	Inveja: não aceitar que as pessoas tenham sucesso. Inveja: não aceitar que as pessoas tenham sucesso.

Fonte: São Paulo 2014, p. 22



Partindo da necessidade da verificação de que a ética Aristotélica está presente no Currículo oficial do Estado de São Paulo, dado o fato que sua existência corrobora com a busca da percepção da ética Aristotélica no ensino de filosofia, cabe agora, apenas a ratificação quanto ao processo de desenvolvimento desta temática por parte dos docentes. Como descrito, a ética Aristotélica como apresentado na forma de quadro, confere ao aluno a possibilidade de que ele tenha a visualização e o discernimento da virtude e do meio termo, essenciais para o processo de formação e ou de construção de ética Aristotélica. Durante a realização desta pesquisa estiveram em discussão as questões voltadas para a BNCC, mais especificamente em sua 2ª versão. Não cabe o diálogo específico desta temática neste momento, dado o fato de que a mesma ainda se encontra em processo de discussão junto aos órgãos competentes, mas cabe salientarmos alguns pontos específicos que ela descreve para o ensino de filosofia, tais como os seus objetivos; sua relação com as OCNEM e os PCNEM; e os conteúdos que se encontram divididos em três unidades. Neste sentido, em uma breve citação sobre a referida versão da BNCC, analisemos de imediato os seus objetivos que se descrevem como:

[...] Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Filosofia, na BNCC, estão organizados de modo que professores e escolas tenham margem autoral, temática e metodológica para organizar-se. Cuida-se, em outras palavras, de priorizar a possibilidade de experiência, nas aulas e a partir das aulas, de um pensar que possa efetivamente ser chamado de filosófico. (BRASIL, 2016, p. 636-637)

No que se refere aos elementos curriculares, quando comparados com a OCNEM e os PCNEM, consta na 2ª versão da BNCC em discussão que:

[...] Comparada com instrumentos curriculares anteriores, a proposta da BNCC para o ensino de Filosofia mostra-se mais propositiva que a dos PCNEM (2000 e 2002), com sua prescrição geral de competências e habilidades, mas bastante mais aberta que aquela das Orientações Curriculares Nacionais (2006). O êxito da proposta, de sua conversão em currículos e implementação nas escolas, depende, naturalmente, da concomitante valorização e investimento em formação de professores de Filosofia, de todo presentes entre as metas do PNE (Lei 13005/2014). (BRASIL, 2016, p. 636)

A Base Nacional Comum Curricular apresenta os conteúdos das disciplinas distribuídos em unidades curriculares, e, para o ensino de filosofia são três, com a seguinte configuração: Unidade curricular 1<sup>3</sup>: introdução ao pensar filosófico, seus caminhos e

---

<sup>3</sup> Realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes e descobrindo sua presença implícita em conhecimentos anteriormente adquiridos, mas não filosoficamente problematizados; Explorar a existência de relações entre filosofia e vida cotidiana, de modo que problemas correntes como o do sofrimento

culturas; Unidade curricular 2<sup>4</sup>: opinião, discurso e conhecimento; Unidade curricular 3<sup>5</sup>: condição humana e responsabilidade pelo mundo.

### **1.3- O docente de filosofia: sua formação, sua caracterização e seus métodos de ensino para o ato de ensinar filosofia ou filosofar.**

Até o momento dissertamos sobre as questões relativas à trajetória do ensino de filosofia e do currículo proposto e em vigor, para as escolas da rede estadual do Estado de São Paulo. Certo de que a educação é uma via de mão dupla, temos que nos atentar também para o

---

e da felicidade, da justiça e da violência, da certeza e do erro, possam ser reconhecidos como passíveis de abordagem filosófica; Identificar o entrelaçamento da filosofia com questões políticas, pedagógicas, epistemológicas, etc, no contexto grego do seu surgimento e nomeação, portanto do seu embate com o mito e a sofística, resguardando-se abertura para diálogos com matrizes de pensamento não ocidentais; Compreender e explorar as principais obras e momentos da história da filosofia como lugares privilegiados de discussão de questões filosóficas que, recorrentes, mantêm-se contemporâneas e passíveis de enfrentamentos diferenciados; Explorar possibilidades de leitura e diálogo oral e escrito com textos de vários gêneros, registros, temporalidades e procedências culturais, extraindo e compreendendo os elementos filosóficos a eles subjacentes.

<sup>4</sup> Refletir sobre os processos de formação e circulação de opinião - midiáticos, propagandísticos, artísticos, educacionais ou religiosos -, com atenção às suas injunções políticas; Refletir sobre as ideias de comprovação científica e conhecimento científico, em suas aspirações à superação do campo da mera opinião; Refletir sobre o papel das ciências na formação das culturas contemporâneas, com atenção às questões éticas e política pertinentes a tais processos formativos; Desenvolver capacidades de apreciação das artes e discussão de conceitos a elas filosoficamente associados – de gosto, belo, feio, grotesco, sublime –, visando a compreender o lugar da experiência estética na vida humana; Explorar a lógica e a retórica com vistas ao exercício da argumentação e ao aprimoramento dos discursos com pretensões de legitimidade (política ética, estética), compreendendo essa necessidade tanto nas demandas cotidianas, quanto na lida com saberes mais específicos ou complexos.

<sup>5</sup> Diferenciar a ética de outras formas de regulação da conduta como a moral, o direito e as tecnologias de controle, percebendo sua importância para as mais diversas áreas do conhecimento e do fazer humano; Compreender a política como problema de organização das coletividades em várias escalas, da micropolítica ao estado, descobrindo suas nuances históricas e culturais, variedades de formas de governo e injunções que presentemente oferecem a democracia como regime a valorizar e aprimorar; Refletir sobre o trabalho como conceito filosófico ligado ao mesmo tempo à produção do mundo comum e à existência individual, emancipada ou alienada; Discutir o desenvolvimento tecnológico e suas implicações ético-políticas no mundo contemporâneo, em especial sobre as modificações que esse desenvolvimento opera em modos de vida os mais diversos, humanos e não humanos; Formular filosoficamente a pergunta pelo sentido da vida e da morte, reconhecendo-a como inerente à condição humana e, ao mesmo tempo, objeto de enfrentamentos éticos, políticos, existenciais e religiosos; Compreender ao final dos três anos do ensino médio a abrangência, singularidade e importância da filosofia na formação escolar básica e, por extensão, os possíveis lugares do filosofar na vida por vir.

docente e, em especial às questões de sua formação, ou seja, como os mesmos foram preparados para a sua ação diante da função de educar.

O ensino superior no que se refere à formação em filosofia apresenta particularidades, como aponta Fávero *et al.*, (2004), que para este curso descreve:

[...] No nível superior, distribuídos por todas as unidades da Federação, existem ao menos 56 cursos de filosofia nas universidades, públicas e particulares, incluindo bacharelado e licenciatura. Por meio de disciplinas como “Introdução à Filosofia”, “Lógica” ou mesmo “Metodologia Científica” (esta última frequentemente a cargo dos departamentos de filosofia), a filosofia é matéria comum do “ciclo básico” da maioria das universidades, isto é, compõe disciplinas que são oferecidas a todos os cursos universitários. Há, ainda, em muitos departamentos de educação, a disciplina “Filosofia da Educação” (e/ou outras similares) para todos os estudantes dos diversos cursos de licenciatura. Nos Institutos Superiores de Formação para o Magistério, encontramos a presença regular da disciplina “Filosofia da Educação” e a presença eventual de outras disciplinas como “Introdução à Filosofia” ou “Lógica”. Em nível de pós-graduação, existem programas consolidados de mestrado e doutorado em filosofia, a maioria concentrada nas regiões Sul e Sudeste. Há também programas de especialização em diversas universidades do país, alguns deles específicos sobre o ensino de filosofia. (FÁVERO, *et al* 2004. p. 268)

Como nos mostra o posicionamento do autor, os cursos de filosofia estão presentes com grande força no Estado e ainda mais em nossa região, somos agraciados por termos Universidades como a Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Universidade Estadual de Campinas.

A licenciatura de filosofia e sua relação com a história da filosofia, eixo programático adotado pela maioria das universidades, resulta na problemática da atual crise do ensino de filosofia, que, ao que consta tem seu nascedouro na própria licenciatura, uma vez que, ela não forma o professor filósofo, mas sim, apenas o filósofo. Ghedin (2002) e Matos (2002) dialogam acerca desta questão da problemática do ensino de filosofia que é ofertado nas universidades, e eles afirmam que quanto aos professores de cursos de licenciatura em Filosofia,

[...] O ensino de Filosofia no curso secundário brasileiro, apesar de sua longa história e de suas intencionais interrupções nos regimes autoritários, não deixou raízes, não incorporou experiências nem alcançou prestígio. (GHEDIN, 2002, p. 223)

[...] a formação de professores e professoras talvez seja hoje uma problemática tão complexa quanto essa do ensino de filosofia. Além do mais, seria lamentável se toda a articulação em torno da questão do retorno da Filosofia à educação escolar em nível médio não se ocupasse, inclusive da necessária formação docente. (MATOS, 2002, p. 252).

Por outro lado, a história da Filosofia como uma prática de formação filosófica, não seria condição suficiente para formar um professor que tivesse como objetivo para suas

aulas o “ensinar a filosofar”. Nesse sentido, os cursos estariam formando não o professor-filósofo, mas apenas o “filósofo”. Este estaria atrelado a uma filosofia que não seria a Filosofia a ser ensinada de forma a ser reconhecida e respeitada pelos estudantes na escola.

[...] Pelas notícias que se tem, a maioria dos cursos de graduação em Filosofia das universidades brasileiras adotam como linha mestra de sua proposta a história da Filosofia, dando ao aluno um importante panorama dos sistemas e paradigmas filosóficos criados ao longo dos 25 séculos da Filosofia, abordando, a partir dela, a lógica, a ética, a estética, a antropologia e a epistemologia. A parte do currículo concernente à formação dos professores é deixada aos cuidados dos cursos de Pedagogia. (HEUSER, 2002, p. 290).

Mas, enfim, quem é o docente de filosofia? Podemos conceitua-lo ou identificá-lo? Cerletti (2003) conceitua o docente de filosofia. Analisemos:

[...] Vou afirmar que um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. (...) Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento. (CERLETTI, 2003, p. 62)

No que se refere à formação dos professores de filosofia e o seu exercício profissional, é possível se ter uma noção clara do mesmo, com o descrito por Fávero et al:

[...] No Brasil, os cursos de graduação em filosofia são organizados em dois níveis: bacharelado (formação do pesquisador) e licenciatura (formação do professor); muitos cursos oferecem as duas habilitações, ficando a critério do estudante a escolha. No caso da licenciatura em filosofia, de modo geral, ela está voltada exclusivamente para a formação do professor de filosofia para o nível médio, sem maior vínculo com os ensinos fundamental ou superior. Para o primeiro, o que há hoje disponível – fora de algumas experiências ainda isoladas em algumas universidades, geralmente em faculdades de educação – é uma formação não reconhecida oficialmente: os treinamentos feitos pelo CBFC e seus afiliados (já existem também centros de filosofia para crianças que se tornaram independentes do CBFC), voltados especificamente para a utilização do programa de Lipman. Para o exercício da docência de filosofia nos cursos superiores, o requisito essencial da formação é a pós-graduação, sendo que as instituições em geral solicitam do docente, minimamente, o título de mestre e, preferencialmente, o título de doutor. (FÁVERO *et al.*, 2004, p. 275)

Pensando agora nos filósofos recém-formados que se dedicam à educação, cabe uma pergunta: como eles se sentem diante de uma classe superlotada nas escolas estaduais do Estado de São Paulo? Certamente, a princípio, extremamente deslocados no que se refere a sua prontidão de ação, visto que o quadro atual causa espanto àqueles com menos experiência, mas o que mais interessa é saber destes se a sua formação fora compatível com o diagnóstico inicial de sua função relativa a sua formação. Para salientar este diagnóstico me apoio nas palavras de Murcho (2002):

[...] O problema da formação do professor é algo que se repete em vários cursos de licenciatura em Filosofia. Uma das primeiras coisas que o professor de filosofia recém-formado descobre com espanto é que o que estudou e aprendeu na faculdade é praticamente irrelevante na sua prática letiva. De algum modo, tem de aprender outra coisa quando começa a dar aulas. (MURCHO 2002, p. 9)

É bem verdade que a realidade da sala de aula é uma realidade particular que não se aprende ou sequer possa ter noções básicas no ensino superior. As discussões e as problemáticas tratadas no ambiente de ensino de formação docente não revelam a realidade e, muito menos o como se lidar, comportar, agir e metodizar as ações do processo de ensino aprendizagem.

Gallo (2016) em um de seus artigos realiza uma análise importante para a compreensão do posicionamento da postura do docente de filosofia frente às questões pertinentes ao ensino e seu processo. Ele analisa que: “quando nos dedicamos ao ensino da filosofia, em especial na educação média, precisamos ter em mente que tratamos com um tipo de saber que possui uma história de mais de dois mil e quinhentos anos e que continua vivo e ativo. Seu ensino precisa, pois, estar atento a esta vitalidade e a esta história. Traduziria isso na forma de três “alertas” ao professor de filosofia” (GALLO, 2006, p. 16). Neste processo, como ele mesmo se refere em seus apontamentos existem três alertas, que são:

[...] 1. Atenção ao filosofar como ato/processo: não podemos tomar a filosofia apenas como um conjunto de conteúdos historicamente construídos para serem transmitidos, passados de geração a geração. Se a filosofia continua viva e ativa, é porque tem sido transmitido às novas gerações também o processo da produção filosófica, de modo que há sempre filósofos novos, produzindo um novo pensamento, dando continuidade a essa história. Assim, ensinar filosofia é ensinar o ato, o processo do filosofar. (GALLO, 2006, p. 17)

[...] 2. Atenção à história da filosofia: por outro lado, não podemos desprezar dois mil e quinhentos anos de história. Não temos o direito de querer que nossos alunos “reinventem a roda” em filosofia. Para que eles possam aprender o ato de filosofar, é preciso que conheçam a história da filosofia. É preciso que tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido, aos modos de produção de filosofia que os vários filósofos foram inventando. Assim, ensinar filosofia é também ensinar história da filosofia. (GALLO, 2006, p. 17)

[...] 3. Atenção à criatividade: se precisamos estar atentos à história, é necessária, porém uma recusa da tradição para a emergência do novo. Stéphane Douaillier defende que o ensino de filosofia é uma espécie de “poder de começo”, isto é, qualquer um que se dedica de fato à filosofia, ao filosofar, recomeça a filosofia à sua maneira. Douaillier exemplifica com Platão: ele só pôde surgir como filósofo, produzir seu próprio pensamento, depois da morte de seu mestre, Sócrates. Em poucas palavras: precisamos do mestre, da tradição, para iniciar ao filosofar; mas também precisamos matar o mestre, negar a tradição, para continuarmos a aventura filosófica, para que a mantenhamos viva e ativa. (GALLO, 2006, p. 17)

O específico da filosofia é o trabalho com o conceito; como vimos antes, a filosofia, como uma das três potências do pensamento, distingue-se por criar conceitos, enquanto a arte e a ciência criam outros produtos de pensamento. Podemos defini-la como a atividade de criação de conceitos, nas pegadas de Deleuze e Guattari, que escreveram:

“O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos /.../ Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência /.../ Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam /.../ Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13-14)

Gallo (2006) afirma que a partir da noção de conceito posta por Deleuze e Guattari, a filosofia não é apenas um conjunto de conhecimentos criados historicamente, mas, sobretudo, uma atividade criativa, na medida em que o filósofo, encarnado e vivendo num mundo concreto, enfrenta problemas vitais, mergulhado no caos e na busca da criatividade que lhe permite inventar conceitos que ajudam a dar uma forma racional ao problema vivido, podendo assim encontrar soluções. E a história da filosofia, mais do que o inventário cronológico das soluções, é como que um arsenal, um repositório dos conceitos criados, que podem ou não servir como ferramentas, instrumentos para nosso próprio pensamento. Em outro lugar, escrevi que:

“Assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma ‘entidade metafísica’, ou um ‘operador lógico’, ou uma ‘representação mental’. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível.” (GALLO, 2003, p. 51-52).

Em contrapartida, no que se refere às questões da realidade do docente, seja ele da Filosofia ou de qualquer outra disciplina, está relacionada a fatores relativos a uma chamada crise do Ensino, não nos referimos apenas ao fato de que a cada ano, nas universidades, há menos ingressantes nos cursos de pedagogia e ainda menos para as licenciaturas. Justificativas para esse fato vão além das questões de aptidão perpassam os fatores intencionais de formação e caminham para o campo financeiro haja visto que os valores praticados para as

mensalidades nas universidades particulares para qualquer curso de licenciatura são exorbitantes, bem obstantes da realidade da grande maioria do povo brasileiro. Em torno desta questão de que aponta a crise no processo de formação de professores, analiso o que Gatti (1992) descreve:

[...] A crise na área de formação dos professores não é só uma crise econômica, organizacional ou de estrutura curricular. É uma crise de finalidade formativa e de metodologia para desenvolver esta formação, restabelecendo a relação de comunicação e de trabalho com as instâncias externas nas quais os formandos vão atuar, ou seja, as escolas em sua cotidiana concretude. Isto exige uma mudança radical da inserção das licenciaturas nas universidades se nas escolas superiores, bem como em seus modos de ação. Para tanto, é preciso que a Universidade em seu conjunto se volte para a questão, e não somente aqueles ligados às questões da Pedagogia e da Educação. Ainda, nesta empreitada, professores experientes da rede deveriam ser chamados a dar sua contribuição, ao lado de pesquisadores e especialistas. A perspectiva do acadêmico tem que ser confrontada com a dos executores e com a própria dinâmica social. A escolha dos formadores também deve entrar em questão. Por que não exigir desta experiência docente na rede de ensino, por exemplo? Os currículos e até as modalidades didáticas – que, de nosso conhecimento, até aqui, oscilam da aula magistral ao seminário *laissez-faire* – devem ser radicalmente modificados. Onde se vê o uso intensivo de materiais didáticos diversificados nos cursos de licenciatura? O professor deve usar, e ter visão crítica, sobre algo que não experimentou? Como uma visão de futuro, cabe então uma análise profunda e integrada de: necessidades formativas face à situação existente; formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica levando em conta os níveis de ensino; formação e formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores a nível de 3º grau; novo conceito de profissionalização de professores, baseado na proposta de um *continuum* de formação. (GATTI, 1992, p. 71-72)

É evidente que, se analisarmos, grosso modo, o quadro dos docentes nas escolas estaduais e municipais do nosso Estado e até mesmo do Brasil, vemos um panorama desastroso e triste neste sentido. Não há docentes novos ingressando para este mercado de trabalho, muitos dos que estão se distanciam reduzindo sua carga ou deixam a escola, por melhores condições de trabalho e de salários.

Além das questões relativas à valorização do trabalho docente, há de se evidenciar que os docentes precisam estar dispostos e preparados, tendo ou não adquirido competências suficientes em sua graduação para transmitir e construir o conhecimento dos discentes que diante da ação e da relação professor versus aluno.

Podemos dizer no que se refere às questões de formação docente de filosofia, há uma indagação pertinente. As Universidades formam o professor filósofo ou apenas o filósofo e, se preocupam com a arte do filosofar? Esta indagação poderia responder a questões apontadas anteriormente acerca da crise da educação e da licenciatura em filosofia. Tomazetti (2012) realiza uma análise acerca desta indagação:

[...] o enunciado ensinar Filosofia é ensinar a filosofar abriga diferentes modos de conceber o ensino, a aprendizagem e a Filosofia. Pode-se considerar que o verbo “filosofar” aciona a ideia de “ação”, de atividade realizada não apenas pelo professor, mas pelos estudantes, prioritariamente. O discurso sobre o ensino da Filosofia, analisado neste pequeno texto, foi em certos aspectos condicionado pela conjuntura política, social e institucional daquele período. Os cursos de Filosofia, preocupados muito mais com a formação de pesquisadores do que com a formação de pesquisadores/ professores de Filosofia, passaram a conviver com o discurso sobre o ensino da Filosofia, que lentamente começou a circular em seus espaços. Tal circulação foi inevitável e, mesmo que tenha se dado de forma tímida e deslocada dos processos que ali aconteciam, provocou questionamentos que constituem o espaço formativo dos futuros professores de Filosofia. (TOMAZETTI, 2012, p. 97)

Ao traçar um paralelo entre o ato de aprender e o processo de formação do professor, um novo panorama se torna evidente, pois temos uma especificidade ímpar neste sentido, que aponta para respostas a inúmeras indagações. Ao analisar o que Gatti traz acerca do assunto, é possível discutirmos sobre alguns pontos norteadores das respostas necessárias para o entendimento que desejo. Assim, Gatti (1992) descreve:

[...] Os fundamentos da compreensão do ato de aprender e os do ato de ensinar repousam em princípios bastante diversos: é preciso começar a reconhecer isto para repensar a formação dos professores. Compreender os aspectos da aprendizagem humana não conduz diretamente a traçar em paralelo uma trajetória para o ensinar. No ato de ensinar interferem todos os processos de comunicação humana, da ordem dos valores e dos sentimentos à dos hábitos, passando pelas representações sociais de seres envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria, num contexto dado. Além disso, é um ato intencional definido em formas organizacionais específicas: as classes, os horários, as sequências de conteúdo específicos etc.,. Portanto, compreender o ato de ensinar implica uma construção apropriada desse objeto de estudo, uma construção específica que dê conta daquilo que é o ensino – ato intencional, de natureza relacional, executado para transmitir um conjunto sistematizado de conhecimentos com o objetivo de que seja compreendido e assimilado. A construção lógica dos conhecimentos a serem transmitidos tem também, neste processo, um papel específico que não pode ser desprezado. (GATTI, 1992, p. 73)

De fato, muito no processo de ensino aprendizagem ou na construção do conhecimento, à priori o que deve estar em primeiro lugar é a do ato de aprender, ou seja, como bem descreve a autora acima citada. A questão que perpassa aqui é a do desenvolvimento do discente. Se a formação do docente a princípio ficou aquém daquilo que ele necessitava para o seu cotidiano como docente, a salientar que a universidade de fato não o ensinará a ser um docente de excelência, apenas mostrará o caminho para tal, cabe a ele a sua adequação e a sua intenção de estar incluído em um processo de formação continuada; a meu ver, o docente se faz docente no cotidiano, tomando posse dos processos metodológicos de ensino e acima de tudo estabelecendo uma relação de confiança para com os seus discentes; tendo ele competências e habilidades para transformar o conteúdo em algo



“digerido” para os alunos. Assim, sua ação se tornará eficiente e, a partir disto toda e qualquer ação cabível ao processo de ensino-aprendizagem fluirá de maneira tranquila e realmente promotora da construção do conhecimento.

Vale ressaltar que os estudantes deste século precisam se apropriar da habilidade de conduzir a construção do seu conhecimento, e para tanto se faz necessário que sejam orientados quanto à ação do aprender a aprender, de acordo com os quatro pilares da educação. Claro que neste contexto a lei de mais valia é sem dúvida a ação docente e, o empenho do professor quando traça como objetivo o aprendizado de seu aluno, se faz excelência em sua ação. Neste sentido, creio nas colocações de Tunes, Tacca, Bartholo (2005):

[...] Assim, para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, notadamente seu pensamento. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno. É nesse sentido, portanto, que podemos afirmar que o aluno dirige o seu próprio processo de aprender. Essa ideia é a que se apreende de Vygotsky quando examina teoricamente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1987, 1991). Como esse conceito serve de reflexão a respeito do contexto educacional e da questão proposta sobre mediação pedagógica? Segundo essa ótica, o que podemos falar a respeito da relação professor-aluno? Há muito tempo e para muitos, ao professor caberia o papel de jardineiro. Fertiliza-se o solo, semeia-se, mantém-se o solo úmido, protege-se o broto de pragas e ervas daninhas para que possa crescer saudável e mostrar seus frutos. Não se interfere na planta. É necessário apenas protegê-la das adversidades para que possa desenvolver em plenitude suas potencialidades naturais. Nada há o que deva limitar a semente. Essa é a metáfora que se pode fazer da educação permissiva, com excesso de relaxamento e indulgência. Uma outra visão, também compartilhada por muitos, admite o professor como uma espécie de escultor. A partir da pedra bruta, delinear e moldar formas reconhecíveis, estritamente conforme o plano gestado na imaginação do escultor. É claro que o material de que é feita a pedra bruta impõe algumas condições de limites para a ação do escultor. Limites estes, contudo, muito mais circunscritos aos instrumentos a utilizar do que propriamente ao que se pretende esculpir. O que importa, pois, é o que foi planejado; o projeto que dirige e justifica todas as ações e os meios a serem empregados. (TUNES, *et al*, 2005, p. 691)

Aprender é uma das ações mais complexas, nas quais o ser humano deve se envolver por obrigatoriedade, e na minha concepção é de suma importância que desde criança, já na sua formação inicial, mesmo antes de atingir a sua fase de heteronomia, isso ocorra. Assim,

[...] A criança heterônoma não assimilou ainda o sentido da existência de regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as relações as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue à risca; e justamente por não as conceber desta forma, atribui-lhes uma origem totalmente estranha a atividade e aos membros do grupo, e uma imutabilidade definitiva que faz as regras assemelharem-se a leis físicas. (LA TAILLE, 1992. p. 50)

Aprender ainda compete a uma ação psicológica que deve ser amparada por todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem: família, professores e demais integrantes da comunidade escolar. Neste sentido, cabe ao professor diagnosticar durante o processo de aprendizagem se o aluno possui já bem situada a questão do seu desenvolvimento para com a sua heteronomia e, a partir desta avaliação cabe ao docente promover ressignificações, mudanças de metodologias e quaisquer outras ações que possam conduzir a sua ação do sucesso do processo de aprendizagem. A esta questão do envolvimento docente versus discente no ato de aprender, cabem as colocações de Tunes *et al* (2005), que apontam:

[...] A promoção do desenvolvimento de funções psicológicas admite a anterioridade do processo de aprender, que acontece na relação com um parceiro mais capaz, que oferece a ajuda. Ajudar é possibilitar o fazer com; é dialogar, portanto. Se o ajudante for o professor, a ajuda é planejada e sistemática, pois o seu impacto no aluno é esperado como realização, conforme já dissemos. Logo, é preciso conhecer o que já há; novamente, o diálogo. Conhecer o que há para definir o que poderá ser. Nesse jogo assimétrico, professor e aluno ferem-se, atingem-se mutuamente. O aluno dirige o seu próprio processo de aprender, restringindo, ativamente, as possibilidades de ação do professor. Por seu turno, o professor é quem planeja e cria as condições de possibilidade de emergência das potencialidades do aluno, como querem, em acordo, Buber e Vygotsky: criador que cria a criatura em liberdade. Liberdade não como meio ou como fim, mas como parte constitutiva do ato mesmo de criação. Por isso, pode-se deduzir que, também para Vygotsky, educar é nutrir possibilidades relacionais. Nessa perspectiva, ensinar e aprender traduzem-se num encontro que revela e que compromete. (TUNES *et al.* 2005, p. 694)

Assumir-se como professor requer a clareza de muitos aspectos constituintes de sua ação a ser realizada. É preciso, sim, ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar. Integrar tudo isso, inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, real, a do conhecimento, das estratégias de ensino, do contexto cultural e histórico em que se situam (TACCA, 2000).

## Capítulo II

### Ética: concepções, relações e contribuições para com o ser humano e para com a educação

Este capítulo tem por objetivo discorrer acerca das ideias do filósofo Aristóteles, tendo como base sua obra intitulada *Ética a Nicômacos*. O foco desta discussão será a ética apoiada nas virtudes da amizade, justiça e liberdade, de modo a compor a fundamentação teórica para subsidiar as questões relativas ao problema central desta pesquisa: o ensino de filosofia das escolas estaduais da Diretoria Campinas Leste, na ação de construção do conhecimento de docente para discente, está pautado na ética de Aristóteles no que se refere às questões relativas às virtudes de amizade, justiça e liberdade? Esta dissertação não se limita ao foco da ética, mas sim às questões relativas à educação, logo ela é concebida para além de um eixo central. Ela será múltipla no que se refere às discussões uma vez que tratará também da visão de Aristóteles acerca da educação, isto é, versará sobre os conceitos e as definições e pensamentos do filósofo. Logo, Aristóteles e a educação compõe um elemento agregador nesta dissertação, de modo que, esta discussão respaldará a análise dos resultados da pesquisa empírica. Para esta discussão acerca de Aristóteles e a educação, o autor central será Ângelo Vitorio Cenci (2012).

Dando início a análise da obra *Ética a Nicômacos*, Aristóteles realiza suas colocações no Livro I fazendo a afirmação: “O bem é aquilo a que todas as coisas visam” (ARISTÓTELES, 2001, p.17), de modo a evidenciar sua posição acerca de seu pensar, atrelado e em correlação a esta afirmação enfatiza a relação com a ciência política. A este bem que o estagirita se refere, é preciso deixar claro que ele aponta o desenvolver e ou encontrar deste bem sendo focos distintos, ou seja, “algumas são atividades, outra são produtos distintos das atividades de que resultam” (ARISTÓTELES, 2001, p. 17). A continuidade em uma discussão e um texto repleto de exemplificações fica a indagação acerca do que se refere este bem e como ele é importante. Em suas palavras, Aristóteles descreve: “Sendo assim, cumprenos tentar determinar, mesmo sumariamente, o que é este bem, e de que ciências ou atividade ele é objeto. Aparentemente ele é o objeto da ciência mais imperativa e predominante sobre tudo”, a ciência política (ARISTÓTELES, 2001. p. 17).

[...] Parece que ela é a ciência política, pois esta determina quais são as demais ciências que devem ser estruturadas em uma cidade, e quais são os cidadãos que devem aprendê-las, e até que ponto; e vemos que mesmo as atividades tidas na mais alta estima se incluem entre tais ciências, como por exemplo a estratégia, a economia e a retórica. Uma vez que a ciência política usa as ciências restantes e, mais ainda, legisla sobre o que devemos fazer e sobre aquilo de que devemos abster-nos, a finalidade desta ciência inclui necessariamente a finalidades das outras, e então esta finalidade deve ser o bem do homem. (ARISTÓTELES, 2001, p. 17-18)

É possível ponderar na concepção de Aristóteles, que a ação primeira da política é prover o homem do bem, a felicidade ela é o bem maior, que ocupa o ápice de todas as questões e ações conhecidas; de modo que, tudo aquilo que fora executado ou não por uma ciência se rende, reverencia e está sob o comando dela, de forma direta ou indireta, o bem, o bem absoluto. É possível identificar e qualificar este bem supremo à medida que o estagirita continua a dialogar acerca da temática em sua obra:

[...] Retomando nossa investigação, e diante do fato de todo conhecimento e todo propósito visarem a algum bem, falemos daquilo que consideramos a finalidade da ciência política, e do mais alto de todos os bens a que pode levar a ação. Em palavras, o acordo quanto a este ponto é quase geral; tanto a maioria dos homens quanto as pessoas mais qualificadas dizem que este bem supremo é a felicidade, e que consideram que viver bem e ir bem equivale a ser feliz. (ARISTÓTELES, 2001, p. 19)

A identificação e o posicionamento de que a felicidade é o bem supremo leva a discussão sobre o conceito dos seres humanos sobre a concepção individual do que é a felicidade, que por sua vez é o fruto do bem viver. Neste sentido, evidenciamos neste ponto da obra *Ética a Nicômacos* uma digressão e, nas palavras de Aristóteles “Se formos julgar pela vida dos homens, estes, em sua maioria, e os mais vulgares entre eles, parecem identificar o bem, ou a felicidade como o prazer. É por isso que eles apreciam a vida agradável” (ARISTÓTELES, 2001, p. 20). Neste sentido, quando se faz referência à vida, o estagirita afirma que existem três tipos principais de vida: a vida que é regida pelo prazer, a vida política e vida contemplativa.

Ao buscarmos o bem supremo, ou seja, a felicidade, temos por certo que esta ação é por definição e objetivo o propósito da vida de um indivíduo, uma vez que ela perpassa qualquer objetivo menor ou ainda qualquer outro bem, tudo e toda ação devem estar centrados no rol de ações possíveis para atingir o objetivo de ter a felicidade, sendo esta eleita e classificada como sendo suprema. Assim, o definir da felicidade como bem supremo dar-se por nossas próprias escolhas. E sobre esta atribuição de supremacia da felicidade, Aristóteles afirma:

[...] Parece que a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma, e nunca por causa de algo mais; mas as honrarias, o prazer, a inteligência e todas as outras formas de excelência, embora as escolhamos por si mesmas (escolhê-las-íamos ainda que nada resultasse delas), escolhemo-las por causa da felicidade, pensando que através delas seremos felizes. Ao contrário, ninguém escolhe a felicidade por causa das várias formas de excelência, nem, de um modo geral, por qualquer outra coisa além dela mesma (ARISTÓTELES, 2001, p. 23)

Compreender e entender a felicidade como bem supremo requer que nos atentemos à função primeira do homem, inserido em um contexto social. Também se faz

necessário apontar a relação entre a felicidade e sua caracterização como elemento autossuficiente. Para evidenciar esta relação, (ARISTÓTELES, 2001, p. 24) descreve: “[...] autossuficiente pode ser definido como aquilo que”. Em si, torna a vida desejável por não ser carente de coisa alguma, e isto em nossa opinião é a felicidade. Logo, a felicidade é algo final e autossuficiente, e é o fim a que visam às ações.

No que tange às questões relativas à definição de bem, é preciso salientar que Aristóteles aponta que os bens são divididos em três classes, e alguns deles são descritos como exteriores, enquanto que outros são pertinentes à alma e ao corpo.

Aristóteles (2001) ainda aponta que a felicidade é um fator que deve ser construído e define que a felicidade é excelência, de modo que as ações do homem em busca desta felicidade em consonância com a alma devem ser congruentes a excelência; sobre isso, ele argumenta:

[...] A vida de atividade conforme à excelência é agradável em si, pois o prazer é uma disposição da alma, e o agradável para cada pessoa é aquilo que se costuma dizer que ele ama; por exemplo, um cavalo dá prazer a um apreciador de cavalos, um bom espetáculo a um apreciador de teatro, do mesmo modo que os atos justos são agradáveis a quem ama a justiça e, de um modo geral, atos caracterizados pela excelência dão prazer a quem ama a excelência. (ARISTÓTELES, 2001, p. 26)

Ou seja, em seus apontamentos, Aristóteles enfoca e afirma que a excelência do homem está na alma e não no corpo, de modo que, aliado a esta afirmação, ele diz que alma do homem é regida por duas ações distintas, parte irracional e parte razão.

## **2.1- A concepção de Ética à luz de Aristóteles**

Conceber a ética para o filósofo Aristóteles é uma tarefa árdua no que se refere a sua singularidade e a sua especificidade, dado que sua concepção para esta ação se faz de modo peculiar. Para Aristóteles, a ética é parte da ciência política, que por sua vez objetiva determinar qual é o bem supremo para as criaturas humanas, por sinal a felicidade, que por sua vez é a finalidade da vida humana.

Preceitua-se na ética aristotélica que o homem precisa viver de maneira a conquistar o bem-estar. Os homens devem se respeitar vivendo, por conseguinte de maneira ética, praticando atos justos e conforme a razão, ou seja, o homem no convívio com os seus semelhantes deve primar pela construção de uma vida feliz.

Pode-se dizer que o foco da ética aristotélica está no que é possível aos homens atingirem, e a ideia do bem não seria algo passivo de conhecimento, uma vez que,

[...] tem tantos sentidos quanto “ser” (visto que é predicada tanto na categoria de substância, como de Deus e da razão, quanto na de qualidade, isto é, das virtudes; na de qualidade, isto é, daquilo que é moderado; na de relação, isto é, da oportunidade apropriada, na de espaço, isto é, do lugar apropriado, etc.), está claro que o bem não pode ser algo único e universalmente presente, pois se assim fosse não poderia ser predicado em todas as categorias, mas somente numa... (ARISTÓTELES, 1979, p. 53)

O ser humano é plenamente moldável e acreditando que valores éticos e morais podem ser ensinados cito a descrição de Aristóteles, (1982):

[...] Os homens tornam-se bons e virtuosos devido a três atores, e estes são a natureza, o hábito e a razão. Ora, a razão e a inteligência são os fins de nossa natureza. Por isso é necessário preparar-lhes a formação e o cultivo dos hábitos. Já se disse de que natureza devem ser os futuros cidadãos [ ... ]: o resto é obra da educação. Realmente toda arte e educação esforçam-se por completar o que falta à natureza. Ninguém porá em dúvida que ao legislador incumbe, sobretudo, o cuidado da educação ... Pois o costume adequado a cada constituição sói defendê-lo e, no começo, fundá-lo também ... E sempre o costume melhor é causa de melhor constituição... ( e) como o fim de todo Estado é único, torna-se evidente que deve haver uma só e mesma educação para todos, e que o cuidado e a vigilância desta devem ser públicos e não privados ... É claro, então, que compete às leis regular a educação e torná-la pública. (ARISTÓTELES, 1982, p. 541)

Na perspectiva de La Taille (2002) valores morais são geradores do autorrespeito. Logo, o sentimento de autorrespeito tem sua gênese e sustentação nos valores morais e, ao mesmo tempo, os incorpora. De fato, o autor entende o autorrespeito como “[...] as representações de si positivas que incluem os valores morais” (LA TAILLE, 1992, p. 274). Ele é sinônimo da “honra-virtude”, que equivaleria à dignidade.

Podemos compreender que a ética na concepção de Aristóteles propõe o caminho do bem. Neste sentido, as ações do homem em busca da felicidade, o bem supremo. Corroborando com este pensamento acerca da busca pela felicidade, como bem supremo, e o agir ético, destaco as colocações de Rocha (2009):

[...] Uma vez que a felicidade é o bem maior para todo ser humano e o fim último de suas ações, é preciso que este possa de modo conciso e determinado, pôr se na prática do que é realmente bom e justo, via única para a eudaimonía. Inúmeras são as dificuldades e desafios que surgem como empecilhos para as ações coerentes, afastando o indivíduo da prática do que é nobre e excelente, no entanto, é preciso resgatar as virtudes como características próprias de uma espécie destinada à comunhão plena com o sumo-bem, à felicidade. (ROCHA, 2009, p. 96)

Se pensarmos no que aponta Aristóteles sobre a construção e o alcançar da ética, na nossa perspectiva, acreditamos que a proposta ética do estagirita é um incentivo para a ação de buscar a realização pessoal, ou seja, a busca pela felicidade. É preciso ter em mente que os meios para se chegar ao objetivo da ética aristotélica é atentar-se às virtudes, dado que através delas estão as possibilidades de se encontrar o bem supremo, a felicidade. Assim,

podemos compreender que as atividades embasadas nas virtudes logram a felicidade e, esta por sua vez pode apreciar e colaborar para que haja harmonia na polis, uma vez que, cabe ao homem como resultante de sua ação virtuosa, compor uma polis plena e harmoniosa.

No que se refere à questão da identificação e da conceitualização do termo virtude, se faz necessário esclarecer que o termo fora utilizado pelo tradutor da obra *Ética a Nicômacos*, Mário da Gama Kury, de modo singular, dada a especificidade da tradução da obra, como se pode evidenciar em (ARISTÓTELES, 2001, p. 12): “Isso ocorre, por exemplo, com areté, geralmente traduzida por virtude preferimos usar excelência moral em vez de virtude pura e simples, e excelência intelectual em vez de virtude intelectual”.

Tendo, portanto, estabelecido categoricamente que na obra base desta dissertação o termo virtude se refere à excelência moral e que, o agir ético na perspectiva do filósofo Aristóteles está atrelado às virtudes como meio de encontrar o bem supremo, atentar-nos-emos na discussão acerca da excelência moral.

De imediato, a obra *Ética a Nicômacos*, livro II, traz a temática excelência moral e excelência intelectual. Apresentar, porém, os detalhes deste capítulo, se faz necessário para a compreensão e o entendimento de toda a configuração do que se pode entender de ética à luz de Aristóteles, uma vez que, ela está atrelada às virtudes ou assim por dizer a excelência moral e intelectual.

Ao iniciar o livro II, o estagirita diferencia sucintamente os “tipos” de virtudes ou de excelência ao declarar: “Em grande parte a excelência intelectual deve tanto o seu nascimento quanto o seu crescimento à instrução (por isso se requer experiência e tempo); quanto à excelência moral, ela é produto do hábito, razão pela qual seu nome é derivado com uma ligeira derivação, da palavra hábito” (ARISTÓTELES, 2001, p. 34). E ao estabelecer um paralelo para com as ações humanas, podemos nos indagar acerca da possibilidade do homem ser brindado com a graça de poder construir esta excelência e, neste ponto, (ARISTÓTELES, 2001, p. 34) descreve: “É evidente, portanto, que nenhuma das várias formas de excelência moral se constitui em nós por natureza, pois nada que existe por natureza por ser alterado pelo hábito”. Portanto, nem por natureza, nem contrariamente à natureza, a excelência moral é engendrada em nós, mas a natureza nos dá a capacidade de recebê-la, e esta capacidade se aperfeiçoa com o hábito. Para enfatizar e conceber a definição de excelência moral, Aristóteles nos agracia com a descrição:

[...] A excelência moral, então, é uma disposição da alma relacionada a escolha de ações e emoções, disposição esta consistente num meio termo (o meio termo relativo a nós) determinado pela razão (a razão graças à qual o homem dotado de discernimento o determinaria). Trata-se de um estado intermediário, porque nas várias formas de deficiência moral há falta ou excesso do que é conveniente tanto

nas emoções quanto nas ações, enquanto a excelência moral encontra e prefere o meio termo. Logo, a respeito do que ela é, ou seja, a definição que expressa a sua essência, a excelência moral é um meio termo, mas com referência ao que é melhor e conforme ao bem ela é um extremo. (ARISTÓTELES, 2001, p. 42)

A este posicionamento podemos agregar a informação de que as virtudes de Aristóteles baseiam-se na derivação da alma e, por sua vez, esta se divide em faces a irracionalidade e a racionalidade, ou seja, cabe a porção irracional a virtude moral e a porção racional e virtude intelectual. Percebemos que para se lograr a excelência ou virtude moral é preciso atingir certa equidistância entre o excesso e a carência.

Dando continuidade a este processo de compreensão das virtudes ou da excelência para Aristóteles, cabe a informação de que para ele a excelência moral é adquirida pelo ser humano:

[...] As coisas que temos que aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as – por exemplo, os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara; da mesma forma, tornam-se justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e corajosos agindo corajosamente. (ARISTÓTELES, 2001, p. 35)

Dado o fato de que a excelência moral é adquirida e que ela se refere às questões irracionais, cabe ao ser humano buscar o sucesso e, este por sua vez está na aquisição e na capacidade de se atingir o meio termo entre os fatos, ação esta que prontamente identifica o homem como sendo portador de excelência moral. A corroborar com a plenitude da ação de se buscar o meio termo, Aristóteles enfatiza:

[...] O homem que evita e teme tudo e não enfrenta coisa alguma torna-se covarde; em contraste, o homem que nada teme e enfrenta tudo torna-se temerário; da mesma forma, o homem que se entrega a todos os prazeres e não se abstém de qualquer deles torna-se concupiscente, enquanto o homem que evita todos os prazeres, como acontece com os rústicos, torna-se de certo modo insensível; a moderação e a coragem, portanto, são destruídas pela deficiência e pelo excesso, e preservadas pelo meio termo. (ARISTÓTELES, 2001, p. 37)

Sabendo, pois, que a excelência moral dar-se-á pelo meio termo, é preciso pensar nos meios que estão intrínsecos ao processo de construção desta virtude. É de suma importância que as ações humanas sejam pensadas e repensadas à medida que fluem. O ato de lidar com a busca pela excelência moral requer também que o homem seja consciente de que esta excelência está relacionada a outros fatores tais quais logram a sua existência. Neste sentido, Aristóteles aponta esta relação e encaminha para o ponto central da ação docente, a educação:



[...] Com efeito, a excelência moral se relaciona com o prazer e o sofrimento, é por causa do prazer que praticamos más ações, e é por causa do sofrimento que praticamos ações nobilitantes. Daí a importância, assinada por Platão, de termos sido habituados adequadamente, desde a infância, a gostar e desgostar de coisas certas; esta é a verdadeira educação. (ARISTÓTELES, 2001, p. 37)

Considerando que a excelência moral é uma questão pertinente a alma, Aristóteles proclama que a alma se porta em três manifestações distintas, sendo:

[...] Por emoções quero significar os desejos, a cólera, o medo, a temeridade, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, a saudade, o ciúme, a emulação, a piedade, e de um modo geral os sentimentos acompanhados de prazer ou sofrimento; por faculdades quero significar as inclinações em virtude das quais dizemos que somos capazes de sentir as emoções – por exemplo, a faculdade de ficar encolerizado, de sentir pena ou piedade; por disposições quero significar os estados de alma em virtude dos quais estamos bem ou mal em relação às emoções – por exemplo, em relação à cólera estamos mal se a sentimos violentamente ou praticamente não a sentimos, e bem se a sentimos moderadamente, e de maneira idêntica em relação às outras emoções. (ARISTÓTELES, 2001, p. 40)

A citação nos mostra a relação entre emoções e faculdades, e a partir dela podemos concluir que o ser humano possui perante suas faculdades as inclinações para as virtudes que os conduzem às sensações diversas e, a partir dessas e incluindo-se nelas estão as emoções, ficando mais uma vez evidente na citação que a melhor e correta maneira de nos posicionarmos e agirmos frente a estas relações, é agirmos de acordo com o meio termo, e para isso é preciso nos atentarmos frente as sensações das emoções, ou seja, de nossas faculdades frente às emoções, uma vez que, são as emoções as causas que fazem nós seres humanos introduzirmos mudanças em nossos juízos.

É de passível compreensão que muitos leigos possam afirmar que somos regidos pelos sentimentos ou pela razão e que por este motivo somos identificados como bons ou maus. Esta não é uma verdade por excelência neste fato. Somos caracterizados e definidos, “temos as faculdades por natureza, mas não é por natureza que somos bons ou maus (ARISTÓTELES, 2001, p. 40)”.

Contudo, compreender e caracterizar o homem como sendo portador de excelência moral, e atrelarmos esta ação ao cotidiano da educação nos faz pensarmos que cabe ao educando e ao educador buscar esta ação, para tanto, lograr-se-á esta excelência à medida que tivermos a disposição e a prontidão em exercer o meio termo para todas as ações. Estar apto à disposição do almejar a excelência, a equidistância entre o excesso e a carência deve ser tido como objetivo primordial no cotidiano, uma vez, para todas as ações, e isso inclui que para educação é de suma importância sermos bons e retos. Muitas vezes, as emoções se afloram e quando são regidas por emoções negativas constroem um quadro de

violência e de uma sociedade decadente. Mais uma vez é possível evidenciar o quão a polis é produto da ação do homem e que pode ser definida como harmoniosa à medida que, o homem busca a excelência moral e não se deixa levar pelas emoções negativas.

## **2.2- As virtudes de amizade, justiça e liberdade na perspectiva de Aristóteles e a educação aristotélica**

A compreensão do termo virtude ou excelência é de suma importância para a continuidade desta dissertação, dado o fato que é de posse deste conceito que será possível analisar a ética no ambiente escolar e, acima de tudo, compreender e ou ter subsídios para verificar o quanto o homem é detentor desta característica suprema.

Dissertar acerca da ética requer, *a priori*, a definição do termo e, para tanto, se faz necessário um estudo desde a sua origem para que se possa alicerçar o termo com maestria. Este estudo requer que nos atentemos a verificar a ética em um período anterior à idade clássica, ou seja, o período de Homero e de Hesíodo.

A começar podemos tomar como exemplo as obras de Homero nas quais se é possível verificar com base a essência destas obras, a areté, ou seja, a virtude.

Neste sentido vale discorrer acerca da concepção e historicidade da ética.

[...] Na Grécia clássica, a acepção da ética vinha, a dada altura, atrelada a alguns elementos constitutivos que supunham, no conjunto, a acepção de excelência intrínseca à expressão da *aretai*: bravura, ponderação, justiça, piedade, saúde, força e beleza. Daí decorria, para os gregos, as características distintivas da particularidade humana na correspondência entre corpo e alma. [...] É a partir daqui que o conceito socrático de bom, o mais intraduzível e o mais exposto a equívocos de todos os seus conceitos, se diferencia do conceito análogo na ética moderna. Será mais inteligível para nós o seu sentido grego se em vez de dizermos o bom dissermos o bem, acepção que engloba simultaneamente a sua relação com quem o possui e com aquele para quem se é bom. Para Sócrates, sem dúvida, o bom é também aquilo que se faz ou se quer fazer por causa de si próprio, mas ao mesmo tempo Sócrates reconhece nele o verdadeiramente útil, o salutar, e também, portanto, o que dá prazer e felicidade, uma vez que é ele que leva a natureza do homem à realização do seu ser. Na base desta convicção aparece-nos a promessa evidente de que a ética é a expressão da natureza humana bem entendida. Esta distingue-se radicalmente da existência animal pelos dotes racionais do Homem, que são os que tornam o *ethos* possível. (JAEGER, 1995, p. 535)

A ética era, assim, na perspectiva de Jaeger (1995), derivada da tomada de decisões, ora postas em prática. Prática esta mobilizada por ação dirigida ao bem, motivada pela busca de uma vida equilibrada e pautada em parâmetros tidos por valorosos. A harmonia, por si, decorreria da própria noção grega de excelência (*aretai*): o agir ético, então, corresponderia a um dado exercício da alma, exercício continuado e cotidiano, motivado pela

própria suposição da universalidade do bom enquanto bem comum e compartilhado. Ora, se, em Platão a virtude é posta como uma vocação a ser atualizada, para Aristóteles, a virtude seria uma disposição de espírito, que desabrocha pela força do hábito (Jaeger, 1995). Remeter-se ao hábito requer, contudo, valorizar a formação. Daí podemos depreender a dimensão pedagógica da ética.

O modelo matemático como única forma de racionalidade e conhecimento na filosofia prática (ética e política) não vê a categoria de exatidão como único critério para o conhecimento científico. Compreendendo a ética não como um conhecimento com exatidão matemática que possibilita um conhecimento detalhado e exaustivo do objeto, mas sim como aquele que se apresenta como suficiente para o propósito estabelecido da prática, pode-se dizer que o foco da ética aristotélica está no que é possível ao homem atingir, e a ideia do bem não seria algo passivo de conhecimento, uma vez que,

[...] tem tantos sentidos quanto “ser” (visto que é predicada tanto na categoria de substância, como de Deus e da razão, quanto na de qualidade, isto é, das virtudes; na de qualidade, isto é, daquilo que é moderado; na de relação, isto é, da oportunidade apropriada, na de espaço, isto é, do lugar apropriado, etc.), está claro que o bem não pode ser algo único e universalmente presente, pois se assim fosse não poderia ser predicado em todas as categorias, mas somente numa... (ARISTÓTELES, 1979, p. 53)

Corroborando com Aristóteles, Cortina (2003), por exemplo, afirma que a ética é uma parte da filosofia que reflete sobre a moral, recebendo por isso também o nome de filosofia moral.

[...] Ética e moral distinguem-se simplesmente no sentido de que, enquanto a moral faz parte da vida cotidiana das sociedades e dos indivíduos, e não foi inventada pelos filósofos, a ética é um saber filosófico; enquanto a moral tem "sobrenomes" derivados da vida social, como "moral cristã", "moral islâmica" ou "moral socialista", a ética tem sobrenomes filosóficos, como "aristotélica", "estóica" ou "kantiana". (CORTINA, 2003, p.14)

Aristóteles defende que há ações voluntárias, involuntárias e mistas. Com relação à primeira, afirmamos que a responsabilidade moral está no indivíduo, no agente que exerce a ação, consistindo não somente no agir corretamente, mas, também, no querer agir corretamente. As ações involuntárias se caracterizam pelo princípio motor ser exterior ao agente, gerando culpa e arrependimento, quando não se tem conhecimento de todas as circunstâncias que implicam o ato. Aqui, cabe o exemplo de Édipo que, por ignorância, casou-se com sua mãe e matou o pai. Aristóteles destaca que "[...] é de se presumir que os atos praticados sob o impulso da cólera ou do apetite não mereçam a qualificação de involuntárias" (ARISTÓTELES, 1992, p. 43) e, portanto, não devem ser perdoadas.

Com relação às ações mistas, Aristóteles afirma que são ações praticadas para se evitar um mal maior, representando ações forçadas ou realizadas por ignorância. Contudo, acrescenta que são estas as ações mais próximas das voluntárias, porque o princípio moral está no agente e a ele cabe a escolha de agir de tal forma. Um exemplo, bastante sugestivo, ocorre "[...] quando se lançam cargas ao mar durante uma tempestade; porque, em teoria, ninguém voluntariamente joga bens valiosos, mas somente quando assim o exige a segurança própria e a da tripulação de um navio, o que qualquer homem sensato o fará" (ARISTÓTELES, 1992, p. 49). Logo, o indivíduo preferiu lançar os bens ao mar a arriscar a segurança da tripulação. Ou ainda "[...] se um tirano ordenasse a alguém um ato vil e esse alguém, tendo os pais e os filhos em poder daquele, praticasse o ato para salvá-los de serem mortos" (ARISTÓTELES, 1992, p.49). Essas ações são mistas, justamente, por serem compostas por ações voluntárias e involuntárias.

Aristóteles afirma que "[...] depende de nós praticarmos atos nobres e vis, e se é isso que se entende por ser bom ou mau, então depende de nós sermos virtuosos ou viciosos" e acrescenta: "[...] ninguém é involuntariamente feliz, mas a maldade é voluntária" (ARISTÓTELES, 1992, p. 57). Nesta perspectiva, as virtudes (ações corretas) são ações voluntárias realizadas por meio da escolha e da deliberação do agente sobre os meios a serem seguidos. De acordo com o estagirita, "[...] a virtude é, pois, uma disposição de caráter relacionada com uma escolha e consiste numa mediania". Desta citação, entende-se que a virtude (*aretê*) envolve uma disposição de caráter, uma escolha deliberada, o meio-termo, a reta razão e a prudência. Nos parágrafos abaixo, tentar-se-á realizar uma breve síntese sobre o que vem a ser cada um destes elementos que compõem o conceito de virtude. Com relação à disposição de caráter, entende-se que as virtudes são adquiridas por práticas de boas ações, tornando-se bons hábitos. Assim, a virtude é o produto final da educação e do cultivo destes hábitos. Um homem virtuoso seria aquele que apresenta um desempenho contínuo de bons hábitos. Para Aristóteles, a virtude não é uma simples disposição psicológica, mas, sim, um estado do caráter do agente, ou seja, um modo de ser.

A virtude como escolha deliberada é o que defende a filosofia aristotélica acrescentando o estagirita que "[...] a escolha envolve um princípio racional e o pensamento. Seu próprio nome parece sugerir que ela é aquilo que colocamos diante de outras coisas" (ARISTÓTELES, 2001, p. 45). Nesse sentido, a escolha é uma ação voluntária que pressupõe a deliberação, a investigação dos meios necessários a atingir um fim buscado pelo agente. Aqui, cabe salientar que se deve deliberar sobre as coisas que estão ao nosso alcance e podem

ser realizadas (ações particulares), pois não se pode deliberar sobre o que é exato como, por exemplo, a matemática. Portanto, se é verdade que a vontade estabelece os fins da ação, também é verdade que ela não pode ser confundida com apetite ou desejo, pois a escolha não é passional, mas, sim, racional.

Esta dissertação discute as virtudes de amizade, justiça e liberdade à luz de Aristóteles, de modo a evidenciá-las e conceituá-las para que, em um momento oportuno, o da pesquisa empírica em si, se possa ter subsídios para identificar se a ética no ambiente escolar está pautada à luz de Aristóteles. Justificamos que a escolha destas virtudes se dá perante o fato de que é por meio delas que, na nossa concepção é possível construir ou vivenciar a ética em qualquer contexto, seja ela no ambiente escolar ou não. Uma vez que, a ética seria, portanto, a vida boa, enquanto vida justa na esfera coletiva. É na ação social e na relação com os outros que se constitui o fato ético como o desenvolvimento de um exercício capaz de tornar o homem propenso a conjugar razão e sensibilidade. Nesse sentido, para se tornar bom, deve-se praticar atos bons. A ética seria, assim, matéria da ação. Aristóteles (1987) frisa que o território ético se firma, por definição, na prática, no hábito e no exercício. Não se forma o ser ético exclusivamente pelo conhecimento ou pela disposição do intelecto. A ética fala de perto ao espírito e à alma; e só pode ser reconhecida quando praticada:

[...]. Por conseguinte, as ações são chamadas justas e temperantes quando são tais como as que praticaria o homem justo ou temperante; mas não é temperante o homem que as pratica, e sim o que as pratica tal como o fazem os justos e os temperantes. É acertado, pois, dizer que pela prática de atos justos se gera o homem justo, e pela prática de atos temperantes, o homem temperante; sem essa prática, ninguém teria sequer a possibilidade de tornar-se bom. Mas a maioria das pessoas não procede assim. Refugiam-se na teoria e pensam que estão sendo filósofos e se tornarão bons dessa maneira. Nisto se portam, de certo modo, como enfermos que escutassem atentamente os seus médicos, mas não fizessem nada do que estes lhes prescrevessem. Assim como a saúde destes últimos não pode restabelecer-se com tal tratamento, a alma dos segundos não se tornará melhor com semelhante curso de filosofia. (ARISTÓTELES, 1987, p. 31)

O homem inserido no contexto da polis deve estar atento a sua postura para a ação de ser justo para com os outros que compartilham contigo o ambiente, e a temperança que é uma das virtudes de estreita relação com o ato de ser justo, mas é bom lembrar que ela não é condizente às práticas do homem. Em relação à convivência do ser humano com os seus semelhantes cabe a virtude da amizade, que quando cultivada exerce um valor potencial frente à relação entre essas virtudes, ou seja, frente à relação entre as virtudes da amizade e da justiça.

### 2.3- A amizade à luz de Aristóteles

A discussão proposta nesta dissertação visa identificar a ética no ambiente escolar à luz de Aristóteles. É sabido que a concepção do estagirita acerca da ética se baseia no agir ético pautado em virtudes, e, neste sentido, dado o fato que estamos buscando respostas a uma indagação dentro do contexto escolar, é notável que uma das virtudes em maior evidência no meio escolar é a amizade. Faremos, portanto, uma apresentação da virtude amizade na concepção de Aristóteles, baseando-nos em sua obra maior, a *Ética a Nicômacos*.

Todo o discorrer das questões relacionadas à virtude para o estagirita versam acerca da excelência moral. Na referida obra, capítulo VIII, o filósofo realiza de imediato uma breve definição e aponta o seu grau de importância para a vida do homem ao dizer: “[...] ela é uma forma de excelência moral ou é concomitante com a excelência moral, além de ser extremamente necessária à vida” (ARISTÓTELES, 2001, p. 153).

A esta necessidade extrema e seriedade que se atribui a amizade e a sua importância em nossas vidas, requer que nos atentemos a um detalhe ímpar nesta questão, uma vez que na minha concepção é preciso se ater ao fato de estarmos ou não, diante de uma amizade verdadeira; a verdadeira amizade existe apenas quando existe uma relação de reciprocidade de sentimentos e de boas ações um para com o outro, ou seja, a verdadeira amizade só existe entre pessoas boas e que querem o bem uma da outra, e que acima de tudo compartilhem a excelência moral; a via única neste sentido não constitui uma verdadeira amizade. Neste sentido, enfatiza Aristóteles, ao dizer:

[...]. Para haver um relacionamento amigável e sincero é necessário adquirir confiança, e para isto é preciso que haja tempo e intimidade: “As pessoas também não poderão manter amizade umas com as outras ou ser realmente amigas enquanto cada uma das partes não houver demonstrado à outra que é digna de amizade e não lhe tiver conquistado a confiança. (ARISTÓTELES, 2001, p. 157)

A relação entre amigos de forma sincera, sendo esta regida pela confiança, constitui um sentimento e uma relação com um grau de importância ímpar, que atribui à virtude da amizade um adjetivo de importância máxima, dado o fato de que os amigos se tornam necessários em nossa vida; o Estagirita configura esta necessidade maior do amigo ao dizer:

[...]. De fato, ninguém deseja viver sem amigos, mesmo dispondo de todos os outros bens, achamos até que as pessoas ricas e as ocupantes de altos cargos e as detentoras do poder são as que mais necessitam de amigos; realmente, de que serve a prosperidade sem a oportunidade de fazer benefícios, que se manifesta

principalmente e em sua mais louvável forma em relação aos amigos? Ou então, como pode a prosperidade ser protegida e preservada sem amigos? Quanto maior ela for, mais exposta estará aos riscos. E as pessoas pensam que na pobreza e em outros infortúnios os amigos são o único refúgio. (ARISTÓTELES, 2001, p. 153)

Diante da caracterização de que a amizade é uma virtude maior, necessária à vida, ao ego, a existência do ser humano, que culmina do encontro de ideologias e pensares, do compartilhar de uma essência dada e denominada excelência moral, cabe a ela a união entre as pessoas e, estas por sua vez, membros de sociedade e cidade, caracterizam, portanto, o elo de harmonia entre os membros de uma cidade. Ou seja, a amizade, configura-se aqui neste momento como o elemento de harmonia entre os integrantes da polis. Corrobora com esta informação aqui descrita (ARISTÓTELES, 2001, p. 153) ao dizer; “Quando as pessoas são amigas não têm necessidade de justiça, enquanto mesmo quando são justas elas necessitam da amizade; considera-se que a mais autêntica forma de justiça é uma disposição amistosa”.

Tendo estabelecido que a virtude da amizade carrega consigo, ou melhor, possui como elemento de identificação a relação amistosa, harmoniosa e de bem querer entre duas pessoas, é possível pensarmos que estamos diante de um sentimento, o amor.

Aristóteles trata da amizade no que se refere àqueles fatos ou pessoas que merecem ou não serem amadas; o estagirita discute esta questão ao dizer:

[...]. Parece que nem todas as coisas são amadas, mas somente aquelas que merecem ser amadas, e estão são o que é bom, ou agradável, ou útil; parece, porém, que o útil é aquilo de que resulta algum bem ou prazer, de tal forma que somente o bom e o agradável merecem ser amados como fins. Que será que as pessoas amam: aquilo que é realmente bom, ou o que é bom para elas? Às vezes as duas coisas são antagônicas, e o mesmo acontece em relação ao agradável. Pensa-se que cada pessoa ama aquilo que é bom para ela, e enquanto o que é realmente bom merece ser amado irrestritamente, o que é bom apenas para uma determinada pessoa ama não aquilo que é realmente bom para ela, e sim o que lhe parece bom. Esta circunstância, porém, não fará diferença; teremos simplesmente de dizer eu isto é “o que parece digno de ser amado”. (ARISTÓTELES, 2001, p. 154-155)

É possível dialogar neste momento, pautado na citação anterior, que a amizade é uma virtude aplicada e existente apenas aos vivos, aos bióticos, dado o fato de que existe a possibilidade de reciprocidade de sentimentos entre os envolvidos, deste modo, não se atribui ou aplica a relação de amizade e, em especial do amor que a caracteriza aos elementos inanimados.

Estabelecido que a amizade se alicerça do sentimento amor, é evidente que ela pode se apresentar de maneira diferente entre os seus pares, no que se refere à sua intensidade. Nascimento (2008) traz um apontamento do estagirita acerca do grau e ou intensidade da virtude amizade, ele diz:

[...] A amizade considerada perfeita para Aristóteles é aquela que está baseada naquilo que é bom, quer dizer, quando duas pessoas boas desejam bem uma à outra não por causa da utilidade ou do prazer que podem proporcionar-se, mas porque a outra pessoa é boa, ou seja, porque possui excelência moral. (NASCIMENTO, 2008. p. 29)

Sabemos que a amizade requer a cumplicidade entre as pessoas que a cultivam, de modo que, sua plena e satisfatória ação está na excelência em querer em igual proporcionalidade um ao outro, no que se refere ao bem-estar do outro. Corrobora com esta afirmação aqui descrita o estagirita ao dizer:

[...]. Então, as pessoas que querem bem aos seus amigos por causa deles são amigas no sentido mais amplo, pois querem bem por causa da própria natureza dos amigos, e não por acidente; logo, sua amizade durará enquanto estas pessoas forem boas, e ser bom é uma coisa duradoura. (ARISTÓTELES, 2001. p. 156)

Discorrido que a amizade se trata de uma virtude que requer a reciprocidade e a proporcionalidade entre os pares envolvidos, cabe-nos agora dialogarmos sobre quais fatores e ou circunstâncias podem conduzir os envolvidos à ação e ao fato de desenvolverem uma amizade entre eles. A nossa concepção sobre este fato, evidentemente que baseado em Aristóteles, nos faz pensar que quando a benevolência existe, ou seja, quando duas pessoas espontaneamente, sem quaisquer possibilidades de visibilidade de benefícios ou lucro possam existir, se relacionam e desejam o bem uma da outra, na concepção de Aristóteles é que se constitui uma amizade; mas é claro, vale ressaltar que além do compartilhar da excelência moral é preciso que se conheçam mutuamente. Muitas vezes nos indagamos o porquê de sempre estar junto do sentimento de amizade o de amor, para com uma pessoa; neste sentido Aristóteles afirma haver para cada amor e amizade um motivo que se embasa, e ele diz:

[...] os que se amam por causa de sua utilidade não se amam por si mesmos, mas em virtude de algum bem que recebem um do outro. Idêntica coisa se pode dizer dos que se amam por causa do prazer; não é devido ao caráter que os homens amam as pessoas espirituosas, mas porque as acham agradáveis. Logo, os que amam por causa da utilidade, amam pelo que é bom para eles mesmos, e os que amam por causa do prazer, amam em virtude do que é agradável a eles, e não na medida em que o outro é a pessoa amada, mas na medida em que é útil ou agradável. (ARISTÓTELES, 1979. p. 181)

À medida que as pessoas desenvolvem uma amizade pura, pautada na excelência moral e na bondade, é possível conceituar a amizade tida como perfeita. O estagirita neste caso declara:

[...] A amizade perfeita é existente entre as pessoas boas e semelhantes em termos de excelência moral; neste caso, cada uma das pessoas quer o bem à outra de forma idêntica, porque a outra pessoa é boa, e elas são boas em si mesmas. Então as pessoas que querem bem aos seus amigos por causa deles são amigas no sentido



mais amplo, pois querem bem por causa da própria natureza dos amigos, e não por acidente; logo, sua amizade durará enquanto estas pessoas forem boas, e ser bom é uma coisa duradoura. Cada uma das pessoas neste caso é boa irrestritamente e boa em relação ao seu amigo, pois as pessoas boas são boas irrestritamente e são reciprocamente úteis. (ARISTÓTELES, 2001. p. 156)

A amizade é analisada por Aristóteles no que se refere aos tipos, uma vez que aponta existir a amizade utilitária e a amizade por prazer. Sobre esta descrição de amizade utilitária, Rocha (2009), em um estudo pautado na concepção de Aristóteles, nos afirma:

[...] Sendo a amizade utilitária impulsionada por um desejo de suprir uma necessidade, onde o indivíduo passa a interagir com o outro na perspectiva de se fazer possuidor de algo que lhe parece útil e que a pessoa a que se alia possui, pode-se dizer que a relação de amizade que se desenvolve por este prisma ocorre de forma accidental uma vez que o princípio que lhe oferece base não é o sentimento oriundo de uma relação natural onde o indivíduo passa a ser amado pelo que ele é, mas sim pelo que ele representa ou pelo prazer que pode oferecer. Sendo assim, “[...] tais amizades se dissolvem facilmente, se as partes não permanecem iguais a si mesmas: com efeito, se uma das partes cessa de ser agradável ou útil, a outra deixa de amá-la.” Considerando que o útil não é permanente, estando ele em contínua transformação, a amizade que se firma na perspectiva de alcançá-la também se mostra com o caráter mutável da mesma forma que o princípio que lhe garantiu a sua existência. A amizade baseada no utilitarismo acaba quando o objeto visado entre os envolvidos se acaba ou sofre alguma transformação. Tal fato acontece porque na realidade não havia nenhum sentimento de amor ou mesmo prazer que justificasse a permanência dos envolvidos em um processo de convívio e interação (ROCHA, 2009. p. 79-80)

Ao que parece, na nossa concepção, talvez esta seja uma amizade fútil, desprovida de qualquer bem, ou sentimento de bem para com o outro. Não se visualiza a existência da excelência moral nas ações que subsidiam este tipo de amizade, que ao que parece, demonstra fragilidade e desprendimento; pois ela está alicerçada sobre fatores banais. O centro comum desta frágil amizade deixa de existir assim como esta amizade, quando um objeto comum se desfaz ou se desconfigura.

A amizade por prazer é a outra vertente desta virtude segundo estudos de Rocha (2009), ao afirmar que:

[...] Os indivíduos que constroem amizade por prazer, segundo comenta Aristóteles, sentem prazer em estarem juntos, pois estando juntos é que podem vir a alcançar o propósito da amizade. Relata o filósofo que a distância não leva ao rompimento da amizade, o que ela provoca é a limitação da sua atividade. Porém, sabe-se que caso a ausência se prolongue por um considerado espaço de tempo o esquecimento da amizade pode ocorrer. Neste contexto tem-se o dito popular que enuncia o seguinte: “[...] longe dos olhos, longe do coração”. Considerando, portanto, que o agradável, ou seja, o que causa prazer constitui um dos pilares para a construção da amizade, Aristóteles ressalta que os velhos e as pessoas amargas pelo fato de em grande parte se revelarem como pessoas não agradáveis, assim tendem a não terem amigos, uma vez que ninguém deseja conviver com pessoas deste estilo, pois é da própria natureza do ser humano buscar o prazer e o que lhe faz o bem, vindo assim a se afastar do que lhe causa dor. (ROCHA, 2009. p. 81-82)

Apontadas as características das versões da virtude da amizade, é de passível aceitação o questionamento sobre a espontaneidade, legitimidade e sinceridade desta amizade. Por isso, vale ressaltar que para a grande maioria dos leigos a sinceridade é a principal vertente que define e ou qualifica esta virtude. Para as pessoas, o que importa em uma relação de amizade, naquilo que poderíamos dizer como sendo a mais valia, é a sinceridade ou não. É bem verdade que a classificação de amizade sincera ou não, está na nossa concepção. Atrelada ao fato de que se as pessoas que supostamente cultivam esta amizade a construíram sobre um viés comum, uma ideologia comum, que não vise benefícios, mas sim o bem-estar do outro, e sempre sob o comando da excelência moral. Sobre esta questão nos aponta Aristóteles:

[...] mas é porque a amizade conforme a excelência moral é à prova de calúnia e é duradoura, enquanto as outras espécies de amizade mudam rapidamente (além de diferirem da primeira por muitos aspectos), que elas não parecem constituir espécies verdadeiras de amizade, ou seja, por causa da sua dissimilaridade com a amizade conforme a excelência moral. (ARISTÓTELES, 1685. p. 160)

Em sua obra *Ética a Nicômacos*, (ARISTÓTELES, 2001, p. 161), retrata a amizade na qual se é possível evidenciar a superioridade de uma das partes. Ele a descreve: [...] a amizade entre pais e filho e em geral a amizade entre as pessoas idosas e as pessoas jovens, e a amizade entre marido e mulher e em geral entre quem manda e quem obedece. (ARISTÓTELES, 2001, p. 161) Ao mesmo tempo o estagirita faz apontamentos essenciais para sua compreensão plena quando relaciona esta amizade com a excelência moral, e neste caso ele diz: “As formas de excelência moral implícitas nestas espécies e suas respectivas funções são diferentes, do mesmo modo que são diferentes as razões pelas quais as várias pessoas envolvidas são amigas (ARISTÓTELES, 2001, p. 162) ”.

A amizade entre pais e filhos é por deveras característica da relação entre os polos, um manda e outro obedece e, ao que me concebe é de fato uma relação de desigualdade, mas uma relação de desigualdade diferente daquelas em que, em outros casos, a palavra desigualdade tem maior peso e significado. Sobre a desigualdade nesta relação de amizade, Aristóteles nos afirma:

[...]. Em todas as espécies de amizade nas quais está implícita a desigualdade, o amor também deve ser proporcional, isto é, o amor que a parte melhor recebe deve ser maior que o amor que ela dá, e, portanto, ela deve ser mais útil; ocorre o mesmo em relação a cada um dos outros casos, pois quando o amor é proporcional ao merecimento das partes configura-se de certo modo a igualdade, que é considerada um componente essencial da amizade. (ARISTÓTELES, 2001. p. 161)

A amizade é, portanto, na nossa concepção, determinada por nossos sentimentos, sejam eles em proporcionalidade igual ou diferente, onde haja a evidência de hierarquia, sempre estaremos dispostos a iniciar ou a romper uma amizade quando nossos sentimentos forem colocados à prova ou questionados, uma vez que somos sujeitos desta relação de sentimento que se relaciona com a excelência moral. Mas como definir um amigo? Basta ele compartilhar contigo a excelência moral e o fato de ser bom? Certo de que esta é uma definição mais complexa, acerca desta colocação e deste pensamento, Aristóteles, nos diz:

[...]. As formas que tomam nossos sentimentos amistosos em relação ao próximo, e as características pelas quais se definem as diferentes espécies de amizade, parecem derivar de nossos sentimentos em relação a nós mesmos. De fato, definimos um amigo como uma pessoa que deseja e faz o que é bom, ou parece que deseja e faz, por causa de seu amigo, ou como uma pessoa que deseja que seu amigo exista e viva por sua causa (é este sentimento das mães em relação aos filhos, e dos amigos que se desentendem). Outros definem o amigo como uma pessoa que convive com outra e tem os mesmos gostos da outra, ou que se entristece e alegra com as tristezas e alegrias de seu amigo (este sentimento também se encontra principalmente nas mães). (ARISTÓTELES, 2001. p. 177-178)

Ao longo das discussões sobre a virtude da amizade argumentadas por Aristóteles é possível identificar que há uma comunhão de sentimentos entre as pessoas boas e as características das pessoas tidas como amigos. O estagirita em *Ética a Nicômacos* (ARISTÓTELES, 2001, p. 178) diz: “Portanto, já que cada uma destas características convém ao homem bom em relação a si mesmo, e seus sentimentos em relação aos amigos são idênticos aos que ele tem em relação a si mesmo (na verdade um amigo é um outro “eu”).

Neste contexto, é possível construir uma definição para a virtude da amizade. Pode-se dizer que a amizade é uma ação de desejar o bem àqueles que amamos e por consequência por amar a estes, não desejar seus bens, não romper suas ideologias sequer tentar ou intencionar ter lucros ou benefícios sobre os bens do outro, muito menos utilizar a esta pessoa como “escada” para se obter um cargo ou algo que lhe seja de interesse. Estamos, portanto, diante de uma virtude que estabelece mesmo que sem nenhuma obrigatoriedade uma relação para com a justiça e, ser justo é uma necessidade do homem bom. Neste sentido, como meio de confirmação desta relação Aristóteles declara:

[...] a excelência moral e a pessoa boa, como já dissemos, parece ser a medida de todas as coisas. De fato, as opiniões de um homem bom são coerentes, e ele deseja as mesmas coisas com toda a sua alma; ele deseja portanto para si mesmo o que é bom e o que parece bom, e age de conformidade com o seu desejo, pois é característico do homem bom esforçar-se por fazer o bem e fazê-lo por sua causa (ele age assim em função do elemento intelectual que existe nele, e este elemento parece ser o que há de mais distintivo do homem); e ele deseja viver e preservar-se, e especialmente preservar o elemento em virtude do qual ele pensa. Na verdade, é

um bem para o homem dotado de excelência moral, e cada homem deseja para si mesmo o que é bom. (ARISTÓTELES, 2001. p. 178)

Contudo, a amizade é virtude que se ajusta e está em conformidade com a virtude da justiça, haja visto que o justo deseja e atua pautado na retidão e na justiça, atua ela em uma relação de codominância para com a excelência moral, é conjunta ao sentimento do amor e requer a reciprocidade de proporcionalidade entre aqueles que cultivam a virtude da amizade.

#### 2.4.- A justiça à luz de Aristóteles

Deliberar acerca da justiça como virtude ética, requer antes de tudo uma conceitualização, para que de posse desta se possa dialogar acerca do agir ético. Em sua obra *Ética a Nicômacos*, o estagirita trata da justiça relacionando-a ou promovendo paralelo com a injustiça de modo a enfatizar a sua essência de ação. Neste caso, Aristóteles promove a discussão desta temática analisando ações que se relacionam com a justiça ou com a injustiça, tendo como elemento base a identificação do meio termo para cada situação, sendo ela justa ou não, dentro de suas concepções.

Deste modo, ele nos lembra,

[...] todos os homens entendem por justiça aquela disposição de caráter que torna as pessoas propensas a fazer o que é justo, que as faz agir justamente e desejar o que é justo; e do mesmo modo, por injustiça se entende a disposição que as leva a agir injustamente e a desejar o que é injusto. (ARISTÓTELES, 1979, p. 121)

Para continuidade desta discussão se faz necessário definir justiça à luz de Aristóteles e, neste caso ele nos afirma:

[...] observamos que, segundo dizem todas as pessoas, a justiça é a disposição da alma graças à qual elas se dispõem a fazer o que é justo, a agir justamente e a desejar o que é justo; de maneira idêntica, diz-se que a injustiça é a disposição da alma graças à qual elas agem injustamente e desejam o que é injusto. (ARISTÓTELES, 2001. p. 91).

Atrelado à definição de justiça ou injustiça, do justo ou injusto, é necessário focar na natureza desta virtude, uma vez que para Aristóteles, o indivíduo é responsável por sua ação, logo, ele deve ser detentor ou conhecedor daquilo que definimos como ato voluntário e involuntário, da escolha e da deliberação. Porém, conseguir agir bem é uma tarefa árdua, um ato considerado louvável e, como o próprio Aristóteles (1987), adverte, nada fácil:

[...] do que acabamos de dizer segue-se que não é fácil ser bom, pois em todas as coisas é difícil encontrar o meio-termo. Por exemplo, encontrar o meio de um

círculo não é para qualquer um, mas só para aquele que sabe fazê-lo; e, do mesmo modo qualquer um pode encolerizar-se, dar ou gastar dinheiro – isso é fácil; mas fazê-lo à pessoa que convém, na medida, na ocasião, pelo motivo e da maneira que convém, eis o que não é para qualquer um e tampouco fácil. Por isso a bondade tanto é rara como nobre e louvável. (ARISTÓTELES, 1987, p. 23-29)

A retidão e o agir correto, pautados em um meio termo, é por deveras difícil como aponta o filósofo. No mundo as pessoas são colocadas à prova a todo momento, de modo que, o seu agir justo ou injusto está constantemente sendo tratado de forma ambígua. Tendo como base que as pessoas tratam os termos justo e injusto na ambiguidade, se faz necessário definir a cada um e, neste caso, Aristóteles nos diz:

[...] O termo “injusto” se aplica tanto às pessoas que infringirem a lei quanto às pessoas ambiciosas (no sentido de quererem mais do que aquilo a que têm direito) e iníquas, de tal forma que obviamente as pessoas cumpridoras da lei e as pessoas corretas serão justas. O justo, então, é aquilo que conforme à lei e correto, e o injusto é o ilegal e iníquo. (ARISTÓTELES, 2001, p. 92)

A definição do justo e do injusto requer para maior compreensão e definição algumas exemplificações, e neste sentido de acordo com Aristóteles, podemos dizer que os injustos são ambiciosos por natureza, de modo que almejam os bens e rezam para tê-las e, esta ação não é correta, eles deveriam rezar para que as coisas boas assim sejam para si. Atrelado a este fato, a injustiça e a justiça são relacionadas à lei e o agir dentro desta perspectiva os qualificam conforme nos traz Aristóteles:

[...] Como as pessoas que infringem as leis parecem injustas e as cumpridoras da lei parecem justas, evidentemente todos os atos conforme à lei são justos em certo sentido; com efeito, os atos estipulados pela arte de legislar são conforme à lei, e dizemos que cada um deles é justo. Em seus preceitos sobre todos os assuntos as leis visam ao interesse comum de todas as pessoas, ou às melhores, ou às pessoas de classes dominantes, ou algo do mesmo tipo, de tal forma que em certo sentido chamamos justos os atos que tendem a produzir e preservar a felicidade, e os elementos que a compõem, para a comunidade política. (ARISTÓTELES, 2001, p. 92)

A inserção do ser humano em uma comunidade política requer que ele se atenha à seus atos de modo a constituir uma comunidade harmoniosa e em sua plenitude justa. Para tanto, o meio termo do ato de ser justo ou injusto deve vigorar cotidianamente, tendo como objetivo a felicidade, e neste sentido, é preciso se ter como dogma de vida na busca pela excelência justa atrelada ao que determina a lei, e para tanto nos brinda Aristóteles:

[...] E a lei determina que ajamos como agem os homens corajosos (ou seja, que não desertemos de nosso posto, nem fujamos, nem nos desvencilhemos de nossa armas), e como os homens moderados, ou seja, que não cometamos o adultério nem ultrajes), e como os homens amáveis (ou seja, que não agridamos os outros, nem falemos mal deles), e assim por diante em relação às outras formas de excelência moral, impondo a prática de certos atos e proibindo outros; as determinações das leis bem elaboradas são boas e as leis elaboradas apressadamente não chegam a ser igualmente boas. (ARISTÓTELES, 2001, p. 92-93)

De modo a intensificar a relação entre justiça e o ato de ser justo perante a lei, alguns argumentos se fazem necessários e, segundo Dias (2009):

[...] toda lei tem caráter geral e visa o Bem da comunidade, ou seja, tem como finalidade estabelecer a justiça. Quando se estuda a filosofia de Aristóteles, tem que estar claro que a construção teoria que ele faz é sempre a partir de um horizonte teleológico, ou seja, da finalidade do ser das coisas. Para os gregos, e especificamente em Aristóteles, a palavra telos, de onde se traduz “fim”, não significa qualquer “fim”, mas algo que alcança a atualização máxima de sua potência. A justiça como areté é o telos da vida humana e da comunidade política, e estas funcionam de forma dialética, interdependentes. O homem justo existe e dá existência ao bem e à justiça na Polis que, por sua vez, existe e dá existência ao homem justo. Por essa razão, os atos praticados pelo respeitador da lei são atos justos, pois estes são, em certo sentido, atos legítimos. Ora, todos os atos prescritos pelo legislador são legítimos, ou são considerados como tais, porque se considera justos, visto que na concepção de qualquer homem, as leis têm por finalidade a vantagem de todos e que elas procuram produzir, preservar, para a sociedade política, a felicidade e tudo que ela abarca. Por isso que toda ação que esteja vinculada à legalidade obedece a uma norma que é dirigida para o bem de todos, e aquele que observa a lei e a respeita pode ser chamado de justo, e o que, ao contrário disto, seria o injusto. (DIAS, 2009, p. 56)

Se pensarmos na virtude justiça e em seu enlace para com a lei, temos que nos ater ao fato de como podemos prover o ser humano desta virtude. Ao que me parece, estamos diante de uma ação conjunta, onde família e instituição escolar devem agir de modo a construir a concepção de justiça alicerçada sobre as questões pertinentes da lei; para tanto, prover o cidadão do discernimento para com o meio termo para a justiça se faz o ápice da ação primeira como função de educador. Há quem possa indagar: cabe ao educador esta função? Acreditamos que, diante do atual quadro da sociedade cabe em prol de uma sociedade melhor agir independente da função base.

Diante do aqui exposto, cabe-nos agora qualificarmos a virtude justiça e, a melhor delas diante de sua ação é a que nos traz Aristóteles:

[...] Então a justiça neste sentido é a excelência moral perfeita, embora não o seja de modo irrestrito, mas em relação ao próximo. Portanto a justiça é frequentemente considerada a mais elevada forma de excelência moral, e “nem a estrela vespertina nem a matutina é tão maravilhosa”, e também se diz proverbialmente que “na justiça se resume toda a excelência”. (ARISTÓTELES, 2001, p. 93)

Deste modo, vemos que a justiça é por excelência moral maior, dado o fato de que a mesma é uma faceta de mão dupla, pois é praticada por aqueles que possuem a virtude de justiça concebidas em sua essência e, deste modo podem praticar a justiça para si mesmo e para os outros; mas certamente não é uma ação fácil como já mencionado.

De modo a intensificar a conceitualização da virtude justiça, destacamos os apontamentos de Dias, (2009) para melhor elucidar esta virtude:

[...] É nesse sentido que a justiça não é parte da virtude (*areté*), mas a virtude (*areté*) inteira, a mais completa, porém a mais difícil de ser exigida e a mais excelente de

todas. Muitos são capazes de praticar a justiça para com aquilo que é de seu interesse, mas são poucos os que fazem em função de um outro. Aristóteles, além do conceito universal de justiça, faz um estudo da justiça particular e da justiça política. No entanto, não serão abordados estes aspectos da justiça aqui. O que importa saber é que a justiça como *areté* (excelência), segundo o Estagirita, está relacionado com o caráter do homem, e este relacionado aos seus hábitos. É interessante notar que Aristóteles parece ver claramente que existe uma estreita relação entre pensamento, deliberação, ação, hábito e caráter, e, como resultado, a justiça. (DIAS, 2009, p. 57)

Na justiça, como já foi dito, está toda a virtude, ou para muitos a *areté*, pois o respeito à lei corresponde ao respeito de todos. Diz Aristóteles (1987, p. 3):

[...] Por essa mesma razão se diz que somente a justiça, entre todas as virtudes, é o bem de um outro, visto que se relaciona com o nosso próximo, fazendo o que é vantajoso a um outro, seja um governante, seja um associado. Ora, o pior dos homens é aquele que exerce a sua maldade tanto para consigo mesmo como para com os seus amigos, e o melhor não é o que exerce a sua virtude para consigo mesmo, mas para com um outro; pois que difícil tarefa é essa. (ARISTÓTELES, 1987, p. 3)

Com o propósito de elucidar a injustiça, para além do que nos referimos sobre o que nos determina Aristóteles, ao dizer que a injustiça é pertinente ao ato de não executar suas ações sobre a retidão, dizemos que aquele que por qualquer motivo tenha agido contra a lei, mas para além destas colocações parece permear outros caminhos no que se refere a sua identidade maior, sendo este não vinculado a excelência moral de nenhuma forma. Ou seja, a injustiça estaria na minha concepção à luz do estagirita, desobedecendo a um norte maior, o de não ter como objeto central da teoria da justiça aristotélica, a garantia da equidade nas relações públicas dos indivíduos da comunidade política.

Quando analisamos atos de injustiça distintos, parece que o olhar para diferentes ações apresentam especificidades, ou seja, não é tido como injustiça no teor da sua concepção, o ato de não obedecer a excelência moral, como é o caso apontado por Aristóteles em sua obra. Neste sentido, parece que a injustiça percorre dois distintos “tipos” e, a este fato, corrobora a afirmação de Aristóteles, ao dizer:

[...] ambas as espécies de injustiça se manifestam na convivência entre as pessoas, mas uma relaciona contra a honra, ou com o dinheiro, ou com a segurança (ou seja qual for o nome, se pudermos empregá-lo para englobar todas essas coisas) a sua motivação é o prazer decorrentes do ganho, enquanto que a outra se relaciona com tudo que está na esfera da ação do homem bom. (ARISTÓTELES, 2001, p. 94)

Ao longo de sua obra no que se refere à virtude tida como a maior delas, a justiça, é possível perceber que o estagirita realiza uma análise da justiça de forma equitativa, ou seja, que possui equivalência ou igualdade. Neste sentido, a justiça parece que se desmembra em duas porções distintas, como nos relata:

[...] (A) uma espécie é a que se manifesta nas distribuições de honras, de dinheiro ou das outras coisas que são divididas entre aqueles que têm parte na constituição (pois ai é possível receber um quinhão igual ou desigual ao de um outro); e (B) outra espécie é aquela que desempenha um papel corretivo nas transações entre indivíduos. Dessa última há duas divisões: dentre as transações, (1) algumas são voluntárias, e (2) outras são involuntárias – voluntárias, por exemplo, as compras e vendas, os empréstimos para consumo, a arras, o empréstimo para uso, os depósitos, as locações (todos estes são chamados voluntários porque a origem das transações é voluntária); ao passo que das involuntárias, (a) algumas são clandestinas, como o furto, o adultério, o envenenamento, o lenocínio, o engodo a fim de escravizar, o falso testemunho, e (b) outras são violentas como a agressão, o sequestro, o homicídio, o roubo à mão armada, a mutilação, as invectivas e os insultos. (ARISTÓTELES, 1979, p. 124)

É notório que na maioria das vezes, em especial para os leigos, a justiça sempre estará relacionada às ações que em evidência parecem ter mais benefícios que o outro, seja em questões financeiras ou de caráter pessoal, sendo essas ações voluntárias ou não. Ao que parece, a justiça quando vista de modo equitativo, na nossa concepção, é plena em questões que desestabilizam ao ser humano.

O filósofo apresenta duas espécies de justiça com significado estrito: a justiça distributiva e a justiça corretiva. A primeira relaciona-se com a esfera pública, e a segunda, com a esfera privada. Nessa direção, a justiça distributiva, por meio da proporcionalidade, oferece o que é justo a cada parte considerando uma grande dimensão na sociedade como um todo, enquanto a justiça corretiva busca corrigir injustiças em casos singulares.

A justiça distributiva apresenta especificidades no que se refere a ações. (ARISTÓTELES, 2001. p. 96) define a relação entre a justiça distributiva e a ação do justo: “O justo, então, é uma das espécies do gênero proporcional (a proporcionalidade não é uma propriedade apenas das quantidades numéricas, e sim da quantidade em geral).”

A questão da justiça distributiva está, portanto, ancorada a uma distribuição equitativa baseada em critérios racionais que não se fundamentam na questão do meio termo. Conforme o pensamento aristotélico a justiça distributiva sendo firmada na ideia de uma distribuição por partes iguais é um meio termo que não depende do entendimento individual, e assim, se faz uso da sabedoria prática para fundamentar sua ação. Na realidade esta faz uso de um critério objetivo com sentido político público que se firma num modelo de racionalidade privada individualizada, baseando-se somente no eudaimonismo que passa a determinar o que é justo (Rocha, 2009)

A justiça corretiva, por sua vez, se subdivide em duas: relações voluntárias e relações involuntárias. De acordo com o filósofo de *Ética a Nicômacos*, as relações voluntárias têm como exemplo a venda, a compra, o empréstimo a juros, o penhor, o empréstimo sem juros, o depósito e a locação. Trata-se de relações voluntárias porque sua



origem é voluntária. Já nas relações involuntárias, algumas são sub-reptícias, como, por exemplo, o furto, o adultério, o envenenamento, o lenocínio, o desvio de escravos, o assassinato traiçoeiro e o falso testemunho, e outras são violentas, como o assalto, a prisão, o homicídio, o roubo, a mutilação, a injúria e o ultraje. Aristóteles argumenta que a justiça corretiva é o meio-termo entre perda e ganho e explica essa ideia utilizando como exemplo o juiz: “Ir ao juiz é ir à justiça, [...] e elas procuram o juiz no pressuposto de que ele é uma pessoa ‘equidistante’, e em algumas cidades os juizes são chamados de ‘mediadores’, no pressuposto de que, se as pessoas obtêm o meio termo, elas obtêm o que é justo” (ARISTÓTELES, 1985, p. 98).

Sobre a justiça corretiva, Rocha (2009), aponta fatos específicos de modo a identificar com clareza suas especificidades, bem como exemplificá-la. Logo ela diz:

[...] Portanto, conforme Aristóteles a justiça corretiva opera com o critério da igualdade igual (igualdade aritmética) visando corrigir os possíveis erros da justiça distributiva, bem como corrigir os erros e crimes nas relações privadas entre os cidadãos, constituindo-se como a aplicação das regras positivas do direito ou, também, a aplicação das leis definidas pela justiça distributiva. O que importa à justiça é a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, assegurando um ponto equidistante para todos os membros da comunidade política em suas relações privadas. Dessa maneira, a justiça corretiva opera com um princípio da igualdade com a intenção de estabelecer na sociedade um critério universal equidistante, efetivando a justiça na *pólis* através de uma mediania entre o ofensor e o ofendido, possibilitando a restituição e a garantia da igualdade entre todos e, também, garantindo a liberdade subjetiva dos indivíduos através de uma circunscrição jurídica (direito). Em relação ao conceito de justo, neste contexto, este é “[...] intermediário entre uma espécie de ganho e uma espécie de perda. Consiste em ter uma quantidade igual antes e depois da transação.” Portanto, quando a transação foi justa corresponde que as partes envolvidas não tiveram prejuízos em seus bens. No que alude a relação da reciprocidade na justiça corretiva Aristóteles deixa claro que em muitos casos ela não se enquadra como exemplo, assim destaca a seguinte situação: “Se uma autoridade infligiu um ferimento, não deve ser ferida em represália, e se alguém feriu uma autoridade, não apenas deve ser também ferido, mas castigado além disso.” Então, adverte o filósofo que a reciprocidade deve fazer-se conforme uma proporção e não na base de uma retribuição igual, pois uma ação má não pode ser paga com uma ação do mesmo nível. Portanto, o que Aristóteles enfatiza é que os bens devem ser medidos por uma só e mesma coisa. (ROCHA, 2009, p. 48)

Dando continuidade às questões que explicam a justiça na concepção de Aristóteles, é preciso se ater a distinção de equidade e de equitativo e sua relação com a justiça e o justo, neste caso, o estagirita aponta:

[...] De fato, a justiça e a equidade, quando examinadas, nem parecem ser absolutamente as mesmas nem são especificamente diferentes. As vezes louvamos aquilo que é equitativo e as pessoas equitativas (aplica-se o termo equitativo à guisa de louvor mesmo em relação a outras formas de excelência moral em vez de “bom” querendo dizer com “mais equitativo” que uma coisa é melhor), é às vezes, quando examinamos logicamente o assunto, parece estranho que o equitativo, apesar de ser

diferente do justo seja ainda assim louvável; com efeito, se os dois são diferentes ou o justo ou o equitativo não é bom, e se ambos são bons, eles são a mesma coisa. (ARISTÓTELES, 2001, p. 109)

Para concluir as questões relativas à justiça e, ainda dissertando acerca da concepção de Aristóteles para a Justiça, apontamos duas definições do estagirita:

[...] A justiça é a forma perfeita de excelência moral porque ela é a prática efetiva da excelência moral perfeita. Ela é perfeita porque as pessoas que possuem o sentimento de justiça podem praticá-la não somente a si mesmas como também em relação ao próximo (ARISTÓTELES, 1996, p. 195) ”.

Não podemos apenas aceitar a concepção de justiça, o quanto ela é por deveras imprescindível frente às questões sociais de caráter pessoal. Ela também deve ser tratada no que se refere a sua ação, ao ato intencional de praticar a justiça. Assim, Aristóteles nos orienta:

[...] A ação justa se é reconhecida pelo seu contrário, ou seja, pela ação injusta, pois, “muitas das vezes se reconhece uma disposição da alma graças a outra contrária, e muitas vezes as disposições são idênticas por via das pessoas nas quais elas se manifestam”. (ARISTÓTELES, 1996, p. 193).

O vivenciar da justiça em nossa vida e, ainda mais estar inserido em uma sociedade onde seus integrantes agem com justiça para si mesmos e para com os outros é por uma necessidade uma ação ímpar para o ser humano que, em suas ações necessita ser justo, necessita estar apto a agir de maneira justa, na retidão, baseado nos princípios da lei, fazendo com que para além de um simples ato de ser justo, se sobressaia a esta esfera e atinja de fato ao meio termo de justiça e da ação de ser justo. Agir com plenitude na excelência moral da justiça é uma tarefa difícil de ser lograda, uma vez que é preciso agir com equidade.

Na justiça como virtude maior, não há nem escolha deliberada, nem meio termo, enquanto um modo correto de agir, mas, sim, o ponto médio igual entre dois extremos, havendo assim a imparcialidade. Assim, a justiça é uma condição de possibilidade da felicidade (*eudaimonia*), sendo o bem, a igualdade da justiça nas relações particulares.

A virtude da justiça requer que o homem ao agir, tenha o discernimento de se ponderar também para com a virtude da liberdade. Ser justo e praticar a justiça está relacionado ao seu posicionamento frente à liberdade.

## **2.5- A liberdade a luz de Aristóteles**

Dialogar acerca da virtude da liberdade na concepção de Aristóteles, se faz necessário para compreender de antemão que para o filósofo o homem possui a capacidade de

optar entre as diversas alternativas que a vida lhe oferece. Na obra base desta dissertação, o estagirita inicia a discussão desta temática da seguinte forma:

[...] Aparentemente ela é a observância do meio termo em relação a riqueza, pois as pessoas liberais são louvadas não a propósito de assuntos militares, nem daqueles a respeito dos quais as pessoas moderadas são louvadas, nem de decisões judiciais, mas em relação a dar e obter riquezas – especialmente em respeito de dá-las. (ARISTÓTELES, 2001, p. 71)

O filósofo Aristóteles dialoga acerca de liberdade promovendo uma discussão entre a prodigalidade e a avareza, afirmando que ambas se referem ao excesso e a falta em relação ao uso da riqueza. Enfatiza a denominação que as pessoas atribuem àqueles que são pródigas e avarentas, e neste sentido ele discorre:

[...] muitas vezes atribuímos a avareza às pessoas que se preocupam mais de que devem com a riqueza, mas às vezes usamos a prodigalidade em um sentido complexo, pois chamamos de pródigas, as pessoas incontinentes, que gastam dinheiro para satisfazer a sua concupiscência. (ARISTÓTELES, 2001, p. 71)

O uso das coisas de forma apropriada é a discussão que promove Aristóteles na continuidade de sua explanação acerca da virtude liberdade. Para o estagirita as pessoas que melhor fazem uso das coisas destinadas ao uso são as pessoas liberais; esta afirmação o mesmo a faz em relação à ação com a forma de agir para com a excelência moral. Para ele quem melhor usa as coisas são os portadores da excelência moral, e confirmando suas palavras (ARISTÓTELES, 2001, p. 71), diz que “[...] os bens, portanto, serão melhores usados pelas pessoas dotadas da forma de excelência moral relacionadas com a riqueza... ora gastar e dar parecem caracterizar o uso da riqueza”.

Quando nos aportamos de bens materiais, ou de riqueza, estabelecemos em nossa vida um diálogo entre as ações de dar e de receber além da relação de posse. A esta posse se refere o estagirita quando se tem como preocupação maior o obter e guardar. Em consonância com este fato, declara Aristóteles algumas ações típicas das pessoas tidas como liberais “é mais característico das pessoas liberais dar às pessoas certas do que obter nas fontes certas e não obter nas erradas” (ARISTÓTELES, 2001, p. 71).

A liberdade relacionada por sua vez com ação dos liberais se faz válida para com a excelência moral e, para ela, fazer benefícios é mais característico desta excelência do que recebê-los. E é mais característico fazer o que é nobilitante do que não fazer o que é ignóbil.

Em uma ação de identificar e qualificar aqueles que são liberais, o filósofo Aristóteles explana acerca deste tema tratando de apontar as características das pessoas

liberais fazendo relação neste caso com o ato de dar e receber. (ARISTÓTELES, 2001, p. 72), diz: [...] as pessoas que dão são também chamadas de liberais, mas as que não recebem não são louvadas por liberdade, e sim por espírito de justiça, enquanto as que recebem são louvadas raramente.

Faz-se necessário trazer o conceito da palavra liberdade, e nos brinda (ARISTÓTELES, 2001, p. 72), com esta definição, fazendo-a da seguinte maneira: [...] A palavra liberdade é usada tendo em vista o vulto das posses de uma pessoa, pois a liberdade não está no grande número de presentes, e sim na disposição da alma de quem dá, e isto é proporcional às posses de quem dá.

A esta complexa relação da virtude da liberdade para com o ato do homem liberal em consonância pela busca do meio termo atrelada às ações de dar e receber, (ARISTÓTELES, 2001, p. 73); estabelece uma discussão clara e definitiva:

[...] Sendo a liberdade, então, o meio termo entre dar e obter riquezas, o homem liberal dará e gastará os recursos certos e com objetivos certos, quer se trate de importâncias pequenas, quer se trate de grandes, e agirá assim com prazer; ele obterá os recursos certos e em fontes certas. Com efeito, sendo a excelência moral um meio termo tanto em relação a dar quanto a obter, o homem liberal fará as duas coisas como deve, portanto, obter corretamente é concomitante com dar corretamente, e obter erradamente é incompatível com dar corretamente, e conseqüentemente as duas práticas compatíveis podem ser encontradas numa mesma pessoa, mas as duas incompatíveis obviamente não podem. (ARISTÓTELES, 2001. p. 73).

Ao dialogarmos com as questões da liberdade na perspectiva do estagirita, é possível identificar que suas palavras acerca da temática conduzem a um pensar relativo às ações do homem, se elas são ou não voluntárias. Sobre esta questão da ação voluntária ou involuntária, Queiroz (2010)

[...] Segundo Aristóteles, a ação moral do homem está ligada intrinsecamente com a liberdade da vontade, ou seja, uma ação voluntária, esta sim, implica em uma liberdade de escolha – livre arbítrio. O Estagirita então defende a existência destas duas formas de liberdade visto que, sem uma escolha, a liberdade não seria livre, tal como a escolha não seria possível se a vontade não fosse livre. Aristóteles analisa e defende o voluntarismo das ações humanas. Este conceito recorre à liberdade infinita, “voluntário é aquilo que é “princípio de si mesmo” (ABBAGNANO, 1981, p. 233).

Aristóteles admite, de tal modo, o homem como livre, pois é o “princípio de seus atos”:

[...] já que é o princípio de si próprio, uma vez que decide a respeito de assuntos que dependem dele ou que possam ser por ele realizados, colocando como agente a faculdade de deliberação sobre todas as questões. (QUEIROZ, 2010, p. 5)

É bem verdade que as ações do homem são por ele decididas e, esta questão é salutar no que se refere às questões da virtude da liberdade. É preciso deliberar sobre os atos e, esta ação está relacionada intimamente com a nossa liberdade, e esta ação de decidir, ponderar consigo próprio traz ao homem uma escolha que está, na minha concepção, intrínseca a liberdade. Sobre esta ação de deliberar, nos traz Aristóteles:

[...] Deliberamos sobre as coisas que estão ao nosso alcance e podem ser realizadas; e essas são efetivamente as que estão. Porque como causas admitimos a natureza, a necessidade, o acaso, e também a razão e tudo que depende do homem. Ora, cada classe de homem delibera sobre as coisas que podem ser realizadas pelos seus esforços. E no caso das ciências exatas não há deliberação como, por exemplo, a respeito das letras do alfabeto (pois não temos dúvidas quanto à maneira de escrevê-las) ao contrário, as coisas que realizamos pelos nossos esforços, mas nem sempre de mesmo modo, essas são objetos de deliberação. (ARISTÓTELES, 1965, p.85)

Deliberar sobre as questões conforme a sua liberdade, ser consciente de suas ações, sejam elas voluntárias ou não, requer, *à priori*, que nos atentemos, na nossa concepção, pautado nas palavras de Aristóteles, e que estejamos sempre predispostos e atuar em busca do meio termo. A liberdade como ética é uma ação que requer cautela, é preciso estar pleno de sua razão. As virtudes na concepção de Aristóteles visam a um propósito, o de alcançar a eudaimonia, assim, amizade, justiça e liberdade devem estar presentes no agir virtuoso, para que, assim, o homem possa alcançar a felicidade, leia-se eudaimonia.

## **2.6- A eudaimonia e sua relação com as virtudes da amizade, justiça e liberdade**

Qual é a razão do homem neste plano terrestre? Indagações frequentes acerca deste assunto resultam em respostas ímpares. Mas quando temos como essência do pensamento as concepções de Aristóteles, é possível afirmar que a finalidade natural de todos os seres humanos, consiste em ter uma vida boa, justa e feliz. Partindo deste princípio, este filósofo propõe investigar qual é o fim ético que todo indivíduo aspira e quais caminhos ele deve trilhar em direção desta busca. Diferentemente da honra, da inteligência e da riqueza, a felicidade é autossuficiente (autárquia), pois não necessita de bens exteriores para ser atingida, ao passo que os outros meios são buscados em favor de distintos bens. Na visão de Aristóteles, interpretada por Chauí:

[...] aquilo que, à parte de todo o resto, torna a vida desejável e não carece de nenhum outro é um bem mais perfeito do que qualquer outro. E a felicidade é um

bem desse gênero, pois ela não é buscada em vista de outra coisa e sim as outras coisas é que são buscadas como meios para ela (CHAUÍ, 2002, p. 441).

A explanação de Chauí à luz de Aristóteles ratifica a afirmação de que o homem tem por objetivo de vida a busca da felicidade. Neste caso, tendo a felicidade como um bem e, sendo este bem idealizado como uma virtude, trata-se de uma atividade cotidiana que procura a excelência de acordo com o exercício da razão, sendo tão sublime que nos aproxima do divino. Sendo, portanto, felicidade conceituada na filosofia aristotélica como um bem supremo, algo absoluto que converge na ação.

Aristóteles quando trata da felicidade como bem maior, faz ligações com a Ética, dado o fato que ética e moral caminham em “águas comuns”, no que se refere à relação entre elas.

Neste sentido, na nossa concepção, apoiada à luz de Aristóteles, a ética é um saber prático que tem por objeto a ação humana, ao agir o homem atualiza sua forma e busca a excelência em todos os aspectos do seu Ser, seja ele físico, biológico, social, psicológico etc.

As questões éticas têm por princípio nortear o caminho na busca pela felicidade, para confirmar esta assertiva nos referenciamos neste momento no que descreve Chauí: “Como toda ciência prática, a ética deve determinar a essência do fim a ser alcançado, a essência do agente e das ações e os meios para realizá-la” (CHAUÍ, 2002, p. 441). Sendo assim, esta ética pretende investigar não somente o que é o bem, mas como nos tornarmos bons. O bem ético é a vivência das virtudes no cotidiano, se diferem da felicidade uma vez que alcançá-la é o resultado da conquista de uma vida inteira. O bem se diz de várias formas de acordo com a substância, caracterizada como atividade pura. A qualidade versada nos elementos de excelência ou virtude e a quantidade versada no justo meio, e também de acordo com a ação e a paixão expressam o desejo racional.

A ação ética se refere a uma atitude que não pode ser prevista, pois depende da escolha do indivíduo, que determinará se ele é ético ou não. Aristóteles considerava o homem como um ser misto, dotado de tendências tanto racionais quanto irracionais, sendo estas últimas consideradas como apetites e inclinações, logo, na nossa análise. Isso determina e corrobora com a agir ético ou não, dadas as especificidades de concepções de cada indivíduo.

O homem deste modo apresenta como fato de sua existência a obrigatoriedade pela felicidade, e neste caso ele precisa se policiar quanto a sua postura e ações de modo que elas possam construir o objetivo maior. Todas as ações humanas devem neste caso serem enquadradas para à obtenção do bem. Aristóteles considera o bem como uma finalidade

própria do homem que busca alcançar a felicidade (eudaimonia), neste caso, segundo Chauí, apoiada nas concepções de Aristóteles, a felicidade é:

[...] a vida plenamente realizada em sua excelência máxima. Por isso não é alcançável imediata nem definitivamente, mas é um exercício cotidiano que a alma realiza durante toda a vida. A felicidade é, pois, a atualização das potências da alma humana de acordo com sua excelência mais completa, a racionalidade (CHAUI, 2002, p. 442)

Na perspectiva de Aristóteles, os desejos são neutros, se tornam maus a partir do momento em que não se ajustam à medida racional, por isso, ele diz que as pessoas não nascem boas, mas se tornam boas quando praticam a ação ética para atingir a felicidade. Finalizando o ideal e posicionamento acerca da configuração do ser humano como ético, na nossa perspectiva à luz de Aristóteles, o homem para ser considerado ético precisa ter a capacidade de deliberar sobre as coisas boas e úteis para si, atento à totalidade do bem viver. O homem prudente é capaz de discernir e ditar regras, normas e preceitos de conduta. Não sendo considerada ciência nem arte, a prudência é uma disposição prática que garante a autonomia e a autossuficiência para que o homem possa direcionar sua própria vida. Enfim, libertando-se da escravidão causada pelos excessos de passividade ou paixão.

Ao propor estudar a ética, Aristóteles deixa claro que o bem e a finalidade do homem é a felicidade. E ao afirmar que a felicidade está pautada em questões morais, logo interiores, a quem possa pensar que esta é a sua única opção de ação. Isso não é verdade, Aristóteles apresenta outras condições para que o homem seja feliz, não descartando totalmente a possibilidade de utilizar os bens exteriores como forma de alcançá-la,

[...] a felicidade necessita igualmente dos bens exteriores, pois é impossível, ou pelo menos não é fácil, praticar ações nobres sem os devidos meios. Em muitas ações usamos como instrumentos os amigos, a riqueza e o poder político; e há coisas cuja ausência empana a felicidade – como a estirpe, a boa descendência, a beleza (ARISTÓTELES, 1979, p. 112).

O estudo da ética aristotélica nos apresenta várias condições para considerar uma vida feliz, tais como a prática das virtudes, o cultivo das amizades, a preservação da saúde, a suficiência de bens materiais, a convivência harmoniosa na polis e o acesso às discussões filosóficas. A prática das virtudes é um dos temas centrais da ética aristotélica, pois molda o caráter humano e orienta os costumes das pessoas, elevando seus sentimentos e educando os instintos. A virtude pertence à atividade virtuosa, ou seja, agir bem de acordo com o que é justo e correto. Outra condição apontada por Aristóteles para que o homem seja feliz é conviver em uma sociedade justa, visando o bem coletivo e comunicando a percepção de valores. O pensador grego concebia o homem como “um animal político” que necessita viver

em comunidade, buscando a completude em seus semelhantes (Chauí, 2002). Contudo, a felicidade como princípio ético é uma atividade da alma concomitante com as virtudes, tendo em vista um bem que pode ser tanto coletivo quanto individual. O homem para ser feliz deve agir retamente e saber deliberar sobre todas as coisas. Só assim ele alcançará a mais nobre e aprazível coisa do mundo: a eudaimonia aristotélica.

Tendo como princípio que a razão da existência do homem está em alcançar a eudaimonia e, neste sentido, ter e lograr uma vida plena em felicidade, é uma ação que tem por obrigatoriedade a realização das virtudes. Pode-se dizer que, segundo o pensamento de Aristóteles, o homem que pratica atos virtuosos tende à felicidade.

Neste aspecto, compreende-se que a fundamentação da ética aristotélica está ligada às ações nobres praticadas pelos homens.

Ao estabelecermos uma relação entre a eudaimonia e as virtudes, em especial as que regem esta pesquisa, ou seja, as virtudes da amizade, da justiça e da liberdade, são visíveis as relações delas com a conquista da eudaimonia. A corroborar com a afirmação de que existe relação entre a eudaimonia e as virtudes, podemos dizer, a partir de colocações de Aristóteles, que a eudaimonia é resultado de uma vida virtuosa ou ainda, que é por meio das virtudes que se alcança o bem maior e supremo.

A virtude da amizade ao que parece pode ser descrita como a virtude que capacita e contribui em maior parcela com a eudaimonia. É possível identificar uma forte ligação entre a eudaimonia e esta virtude. É a amizade, portanto, uma das virtudes e ou valores de maior peso para o alcance da felicidade. Com relação a este fato Aristóteles diz: [...] porque sem amigos ninguém escolheria viver, ainda que possuísse todos os outros bens (ARISTÓTELES, 2001, p. 153).

Destacar a amizade para alcançar a felicidade coloca esta virtude como centro da existência da eudaimonia, uma vez que a convivência com o homem virtuoso permite o alcançar da felicidade. Se estabelecermos uma análise acerca do que nos retrata Aristóteles nos itens anteriores ao descrever e caracterizar a amizade, podemos dizer que o homem detentor da virtude, ou seja, o virtuoso é um homem feliz, que por sua vez depende da existência do amigo. Isso porque, o fato de ter um amigo, leva-nos a crer que para com eles compartilhamos a excelência moral e as ideologias, e passa a ser esse amigo um elemento de autoconhecimento. Podemos nos auto visualizar no amigo, pois desenvolvemos a virtude da amizade por sermos homens bons e virtuosos.

A amizade está atrelada também ao bem-estar da polis. Diz-nos (ARISTÓTELES, 2001, p. 153), que: “É através da amizade que a comunidade se concretiza”. Por esse motivo



entende-se que Aristóteles sinaliza que é a amizade, e não a justiça, o vínculo entre as comunidades. Aristóteles apresenta, pois, a amizade como forma de excelência moral e como algo necessário à vida, e também como algo que parece manter as cidades unidas, pois para ele a mais autêntica forma de amizade é uma disposição amistosa. Neste sentido, a amizade passa a compor a felicidade como bem maior para a comunidade. Corrobora com esta colocação o trecho da obra de Aristóteles que diz:

[...] A amizade também parece manter unidos os Estados, e dir-se-ia que os legisladores têm mais amor à amizade do que à justiça, pois aquilo a que visam acima de tudo é à unanimidade, que tem pontos semelhantes com a amizade; [...] E quando os homens são amigos não necessitam de justiça, ao passo que os justos necessitam também da amizade; e considera-se que a mais genuína forma de justiça é uma espécie de amizade (ARISTÓTELES, 2001, p. 153).

Destarte, quando atribuímos a amizade como condição da eudaimonia e buscamos a felicidade no sentido amplo, podemos dizer que se tem uma vida comum na comunidade, na polis. Critério fundamental para se alcançar a felicidade ou a eudaimonia e, por sua vez, a amizade que faz com que se alcance o comum, a vida em comunidade.

Enfim, em linhas gerais, podemos afirmar diante de tudo o que fora dito, que o homem detentor da virtude, ou o virtuoso é por definição um homem feliz, dado o fato de que as virtudes corroboram para a composição desta definição e, este homem virtuoso depende do outro, em especial dos amigos, pois é a partir dos amigos que podemos praticar o autoconhecimento, dado o fato de que a amizade se pauta na relação entre aqueles que compartilham alguma identidade ou característica. É como um espelho, no qual a virtude é praticada em função da alteridade. Para nos conhecermos, devemos olhar para nossos amigos. Não há possibilidade do próprio conhecimento sem um amigo. Necessitamos da amizade para nosso autoconhecimento, necessitamos do espelhamento do outro. Para a vida na polis ou para o enriquecimento e o autoconhecimento devemos atribuir ao amigo o título de bem exterior, e é próprio dos amigos “dar” mais do que “receber”. Por isso, o homem necessita de amigos virtuosos para alcançar a eudaimonia.

A discussão da relação entre a eudaimonia e a virtude da justiça se faz de maneira mais clara, uma vez que, as ações do homem e da polis são carentes da justiça e da execução da sua ação propriamente dita. Ao falarmos de justiça nos remetemos imediatamente às Leis, que tem como fim, na perspectiva de Aristóteles, a atividade da alma baseada nas ações de virtude. Esta relação entre o executar da lei para cidade e para o homem, concordamos com Amorim (2010), quando afirmou que:

[...] A eudaimonia é identificada ao supremo bem dos homens, finalidade tanto do homem como da cidade, pois para o homem, é a realização de sua própria essência, o que há de melhor e mais desejável; e para a cidade, porque é pela boa legislação que os cidadãos se tornam virtuosos, condição *sine qua non* da eudaimonia. Sendo, pois, a eudaimonia a atividade conforme a virtude, finalidade última dos homens tomados em sua particularidade e da cidade, visto que seu fim por excelência é fazer com que os cidadãos sejam bons e capazes de nobres ações, fim que ela pode realizar pelo fato de legislar sobre o que é preciso fazer ou abster-se de fazer, apenas o bom exercício político materializado em boas leis é capaz de cultivar, por meio de uma vida virtuosa, hábitos que tornam os homens capazes de realizar sua essência e sua excelência. Como a lei deve ter em mira o supremo bem dos homens e da cidade, tudo o que for importante para o bem da cidade e de seus cidadãos deve ser ou já estar estabelecido em lei. Assim, justos serão “todos os atos que tendem a produzir e a preservar, para a sociedade política, a felicidade e os elementos que a compõem”, sendo esta a natureza da lei, estabelecer atos justos que praticados pelo cidadão produzirão ou manterão a eudaimonia (AMORIM, 2010, p. 196).

Quando falamos da virtude da justiça e elencamos como um dos pontos chaves para a discussão desta temática as leis, precisamos nos atentar àquilo que determina a lei para que se logre a justiça. (ARISTÓTELES, 2001, p. 92) discute duas colocações acerca desta relação: “as leis visam ao interesse comum de todas as pessoas”, e, “os atos justos são aqueles que tendem a produzir e a preservar a felicidade, e os elementos que a compõem, para a comunidade política”. Se relacionarmos as possibilidades de interpretação destas afirmações, podemos concluir e relatar que a ciência política tem como propósito um bem e este bem é a justiça. Em outras palavras, o bem na política é a justiça pautada em um bem comum. Assim,

[...] e a lei é um dos instrumentos políticos essenciais ao comando de ações boas e justas, as quais produzem ou conservam a eudaimonia para a comunidade política. “a lei nos manda praticar todas as virtudes e nos proíbe de praticar qualquer vício”, esses mesmo atos previstos em lei tendem a produzir, segundo Aristóteles, a virtude nos homens, visto que a lei prescreve uma maneira de viver em conformidade com as diversas virtudes particulares e nos proíbe de entregarmo-nos aos diferentes vícios particulares, tornando-se fonte da educação do homem que vive na comunidade política. Já sabemos, então que o fim último da lei é a eudaimonia, mas Aristóteles também se preocupava em dizer como a lei deve ser elaborada. Enquanto condição de possibilidade da vida em comum, a legislação deve ser feita levando em conta as ações justas que produzem e preservam a eudaimonia para a cidade e seus cidadãos, isto é, a lei deve ter em mira o bem comum e para tanto, deve ordenar a prática de ações virtuosas. (ARISTÓTELES, 1990, p. 23)

Contudo, a eudaimonia tida como viés do homem, requer para a sua existência, no que se refere à justiça, que esta seja coesa, com princípios, que tenham como objetivo o bem da cidade e de seus integrantes, que as leis sejam instrumentos de possibilidade da composição da eudaimonia individual, entre seus pares e na polis.

A felicidade como busca do homem deve estar no ambiente escolar, de modo que a educação possa ser subsidiada por esta concepção, a de formar os indivíduos para além das

questões conteudistas, pois é preciso que a educação tenha em seu rol e como prioridade a educação pautada na construção do indivíduo ético.

## Capítulo III

### Caminhos investigativos.

#### 3.1- A concepção de pesquisa, método e instrumentos de coleta de dados.

Toda e qualquer ação que se busca respostas ou em tentar confirmar possíveis respostas a um determinado problema pode ser caracterizado como pesquisa? (GIL, 1999, p. 42) define pesquisa como “[...] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. A definição, em nossa concepção, retrata a estreita relação entre ciência e pesquisa. Ainda se apoiando em Gil (1999), ele apresenta a pesquisa com um processo sistemático. A relação entre ciência e pesquisa, também fica evidente nas palavras de Michel (2005),

[...] A pesquisa é a atividade básica da ciência; a descoberta científica da realidade. É anterior à atividade de transmissão de conhecimento: é a própria geração de conhecimento; é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partindo-se do princípio de que a realidade não se apresenta com clareza na superfície, não é o que aparenta à primeira vista, conclui-se que as formas humanas de realidade nunca esgotam a verdade, porque esta é mais exuberante que aquela. (MICHEL, 2005, p. 31)

Cabe questionar, no entanto, se toda pesquisa deve ser considerada científica. (Rudio, 2009, p. 9) argumenta que, para receber a qualificação de científica, a pesquisa “deve ser feita de modo sistematizado, utilizando para isto método próprio e técnicas específicas e procurando um conhecimento que se refira à realidade empírica”. GIL (1999, p. 45), conceitua pesquisa como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 1999, p. 45)

As definições aqui apresentadas não permitem concluir o que seja pesquisar, mas oferecem pistas para uma reflexão. Por este motivo, admitimos a dificuldade em definir pesquisa, e por isso, buscamos outras possibilidades para a compreensão de procedimentos que possam ser denominados como pesquisa. Consideramos produtivo pensar sobre objetivos que motivam a realização de pesquisas, e acreditamos que a discussão sobre objetivos de pesquisa pode contribuir para a compreensão sobre as práticas de pesquisa. Segundo Minayo, a metodologia de pesquisa se resume em:

[...] Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p.23)

Tendo concebido o que é pesquisa, cabe neste momento o pensar voltado para método, elemento cerne para a obtenção de respostas ao problema central desta pesquisa. Com o objetivo de que este arsenal de ações culmine na solução do problema, se faz necessário atentar-se a definição de método e metodologia, segundo Richardson:

[...] Método, vem do grego métodos (meta = além de, após de + ódos = caminho). Portanto, seguindo a sua origem método é o caminho ou a maneira para chegar a determinado objetivo, distinguindo-se assim, de metodologia, que deriva do grego métodos (caminho para chegar a um objetivo) + logos (conhecimento). Por exemplo, o método científico é o caminho da ciência para chegar a um objetivo. A metodologia são as regras estabelecidas para o método científico. (RICHARDSON, 2012, p. 22)

Tendo caracterizado o método, cabe a identificação e ou o anunciar da tipologia de método que subsidiará esta pesquisa. Neste sentido, sabendo de tantos outros tipos de métodos na pesquisa em educação, o que está definido como norteador desta dissertação é o empirismo. No que se refere a esta tipologia, Gamboa (2012) nos diz:

[...] O empirismo é uma atitude ante a origem do conhecimento, opõe-se ao racionalismo e sustenta que a fonte do conhecer não é a razão ou o pensamento, senão a experiência (Locke e Hume, dentre outros); todo empirismo alimenta a expectativa de lograr a ciência objetiva; o critério da cientificidade é a verificação a partir da observação empírica dos fatos, uma hipótese passa a ser tese depois de verificada. A corrente empirista nega toda classe de metafísica entendida como conhecimento a priori da realidade. Todo conhecimento científico pertence às ciências formais (Lógica e Matemática) ou às ciências empíricas. A validade dos enunciados científicos reside na lógica e na base empírica. A demonstração matemática e a observação das ciências da natureza são, segundo esta corrente, o método ideal. (GAMBOA, 2012, p. 33)

No que se refere ao método de pesquisa, aquela que melhor se adequa e, segundo estudos é a capaz de trazer maiores definições e apontamentos acerca da realidade é a pesquisa qualitativa. Por fim, quanto à perspectiva, a pesquisa pode ser considerada predominantemente qualitativa, uma vez que se caracteriza pela não utilização de instrumentos estatísticos. Isto porque Richardson (2012) define a pesquisa qualitativa como sendo estudos que procuram descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis e compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais.

A estratégia de coleta de dados, tão singular em sua ação, garante à pesquisa a possibilidade de se levantar dados e características que possam ser úteis para se estabelecer um diálogo acerca do problema apontado e, com isso, promover uma discussão com o

propósito de trazer respostas a este fato que se fez foco da pesquisa. Assim, o uso de questionário é a ferramenta e ou instrumento de coleta de dados indicado para esta pesquisa qualitativa. A estratégia de aplicar o questionário de pesquisa como elemento de coleta de dados nesta pesquisa é norteada pela descrição:

[...] Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa. (GIL, 1999, p.129)

No decorrer da aplicação do questionário, um dilema surge no que se refere ao montante de pessoas atuantes que fosse capaz de trazer as informações pertinentes e necessárias a esta pesquisa. Neste sentido, foi definido como base que haveria diferença entre a população e amostra que comporia a participação efetiva na ação de responder ao questionário. Isso baseado na premissa de que, segundo (RICHARDSON, 2012, p. 157) [...] “é impossível obter informação de todos os indivíduos ou elementos que fazem parte do grupo que se deseja estudar; seja porque o número de elementos é demasiadamente grande, os custos são muito elevados ou ainda porque o tempo pode atuar como agente de distorção”.

No que se refere ao estilo do questionário, que se espera que seja salutar para a obtenção de dados para esta pesquisa empírica, acredito que o mais adequado seja o questionário fechado e, neste caso, Triviños nos aponta uma definição acertada. Ele nos diz:

[...] Sem dúvida alguma, o questionário fechado, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador desta última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com os seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, função que desempenham nas associações de mãe de vila etc.). A escola de opinião surgida de uma sondagem realizada junto aos sujeitos também podemos usar como instrumento auxiliar na busca de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 137)

Por essa e por outras razões é que não se recomenda, em uma pesquisa, trabalhar com todos os elementos que compõem uma população, mas sim parte dela. Pelo fato dos componentes de uma população não serem idênticos, faz-se necessário escolher quais componentes devem compor a amostra de uma população, de forma a garantir, a existência de um procedimento de controle adequado aos objetivos da investigação. Desta forma para a coleta de dados desta pesquisa qualitativa escolheu-se, tendo como palco e ou foco de análise, cinco escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, do município de Campinas, sob jurisdição da Diretoria de Ensino Campinas Leste. Foram escolhidas cinco escolas das noventa e quatro atendidas pelas referida Diretoria de Ensino. A justificativa pela escolha destas cinco escolas está na singularidade dos discentes matriculados e nos docentes

atuantes, no caso, seguem as referidas escolas, com sua identidade preservada sendo apresentadas aqui como escolas identificadas por letras, com sua localização e tipo de ensino médio (Ensino médio regular e Ensino médio ETI: Ensino de Tempo Integral).

#### **Quadro XVII - Lócus da pesquisa empírica**

Identificação da escola	Tipo de Ensino Médio	Localização em Campinas
Escola A	ETI	Região central
Escola B	ETI	Região central
Escola C	Ensino Médio Regular	Região central
Escola D	Ensino Médio Regular	Periferia
Escola E	Ensino Médio Regular	Periferia

Fonte: Quadro construído pelo autor - Lócus da pesquisa empírica

No que se refere à população desta pesquisa, sabendo que ela fora realizada em cinco escolas da Diretoria de Ensino Campinas Leste, cabe especificar que os questionários foram aplicados em salas da 3ª série do ensino médio durante as aulas de Filosofia, mais detalhadamente, foi uma sala da referida série de cada escola citada e os docentes da disciplina de Filosofia de cada uma destas turmas. Assim, a população específica desta pesquisa se descreve como sendo de cento e setenta e cinco alunos da terceira série do ensino médio e cinco docentes da disciplina de Filosofia.

No que se refere aos parâmetros de adequação e cumprimento das especificações junto ao Comitê de Ética, esta pesquisa foi aprovada conforme captura da tela da Plataforma Brasil:

#### **Quadro XVIII: Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de ética.**

<b>Dados da Versão do Projeto de Pesquisa</b>
Título: ÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR; O ENSINO DE FILOSOFIA TEMATIZADO A PARTIR DE PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO, DE ESCOLAS ATENDIDAS PELA DIRETORIA DE ENSINO LESTE DE CAMPINAS, À LUZ DE ARISTÓTELES.
Pesquisador Responsável: Agnaldo Ronie Pizarini
CAAE: 56224616.5.0000.5481
Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Fonte: Quadro construído pelos autores - Parecer de aprovação do Comitê de ética

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, o uso de questionário fechado foi a estratégia adotada à princípio, no entanto, ao analisarmos os dados parciais obtidos, se fez necessária a inclusão dos métodos de entrevista e grupo focal. Os discentes e docentes no ato da visita do pesquisador à unidade escolar, após agendamento prévio com a coordenação e direção da escola, tiveram a sala de informática disponibilizada e, neste momento, o pesquisador lançou nos computadores os questionários de pesquisa aos discentes e ao docente da referida turma, utilizando-se do instrumento de aplicação denominado Survio, neste caso, os questionários foram respondidos online, acessando os links:

Questionário discente <http://www.survio.com/survey/d/M6H3I8T1B1P8H1L0A>

Questionário docentes <http://www.survio.com/survey/d/L4Q8W0M4K3V5T9L4B>

Tendo realizado a coleta de dados e, analisado os resultados parciais das respostas apresentadas pelos docentes e discentes, sujeitos desta pesquisa, para o questionamento sobre a necessidade de se confrontar de fato as respostas apresentadas e, neste caso, agrega-se ao procedimento de coleta de dados desta pesquisa a realização de entrevistas.

Pautar suas ações de coleta de dados a partir de entrevistas requer atenção redobrada para buscar de forma não invasiva informações acerca do objeto de pesquisa. Sobre a entrevista, Richardson nos informa:

[...] Em todas as ações que envolvem indivíduos, é importante que as pessoas compreendam o que ocorre com os outros. A grande maioria tenta colocar-se no lugar das outras pessoas, imaginar e analisar como os demais pensam, agem e reagem. A melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre pessoas é um elemento fundamental na pesquisa em Ciências Sociais, que não é obtido satisfatoriamente, como já visto, no caso da aplicação de questionários. (RICHARDSON, 2012, p. 207)

Apoiando na afirmação de Richardson de que se faz necessário a interação entre as pessoas para se obter respostas de seu objeto de pesquisa e que os questionários não trazem satisfatoriamente os dados, a aplicação das entrevistas se faz instrumento, e, neste caso, me apoio no conceito de entrevista de Richardson, para ratificar a necessidade de aplicação deste instrumento de coleta de dados:

[...] A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa a uma pessoa B. Por definição entrevista é uma comunicação bilateral. O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre



indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. (RICHARDSON, 2012, p. 208).

Tendo deferido que a ação de entrevista será utilizada nesta pesquisa, se faz necessário identificar os sujeitos entrevistados. Delimita-se que os sujeitos serão um docente de uma das escolas de tempo integral e um docente de uma escola do ensino médio regular, sendo válido ressaltar que se trata do mesmo docente que respondeu ao questionário de pesquisa, ou seja, o docente da disciplina de Filosofia da turma pesquisada naquela unidade escolar. A justificativa se deve ao fato de que, a priori, a análise parcial dos resultados apontou uma relativa diferença nas concepções sobre ética, quando perguntado a estes dois grupos distintos de sujeitos. Quando se trata de entrevista no campo de pesquisa, é preciso identificá-la como estruturada ou não, e neste caso, define-se para esta coleta de dados que ela será semiestruturada. Neste sentido, também apoiado nas descrições e apontamentos de Triviños e Manzani sobre esta temática:

[...] a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

De modo a enriquecer e ao mesmo tempo promover uma discussão entre dois autores distintos acerca da concepção da técnica de coleta de dados, no caso, a entrevista semiestruturada, nos apoiamos nas palavras de Manzani para buscar os pontos de comunhão e os pontos divergentes entre dois autores para uma mesma temática, assim, de acordo com Manzani:

[...] entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Percebemos que diante do que nos traz Triviños e Manzani a estratégia da entrevista semiestruturada nos permite o uso de um roteiro no qual se pode focar e conferir ao processo de entrevista certa objetividade dentro de um rol de liberdade ao entrevistado e ao entrevistador. De certa maneira pode-se dizer que não há demasiada opressão ou violência para com o entrevistado que, sempre fica a mercê de ações por parte do entrevistador que busca obter respostas dentro de seus objetivos de pesquisa. Como já

mencionado, a entrevista nesta pesquisa foi com dois docentes, um de cada “tipo de escola” de modo a evidenciar as percepções e concepções foco desta pesquisa, uma vez que, diante dos dados preliminares obtidos pelos questionários há diferença de percepção para o ensino de Filosofia e a ética aristotélica em cada um dos tipos de escola.

Dando continuidade às questões relativas aos instrumentos de coleta de dados, cabe neste momento o apontamento para discussão de uma técnica e ou alternativa de coletas de dados ímpar nas questões de pano de fundo para a retificação de dados identificados anteriormente, os resultados parciais das coletas de dados feitas por meio dos questionários a docentes e discentes, sujeitos desta pesquisa. Refiro-me aqui ao grupo focal, que na sua configuração foca e direciona suas ações no confronto imediato de posicionamentos e percepções distintas, de modo a identificar com coesão as diferenças de percepções e de conceitos.

Neste sentido, cabe definir a técnica do grupo focal e discorrer acerca de sua identidade. Gondim (2003) utilizando-se das palavras de Morgan (1997), nos define sobre esta técnica:

[...] Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. (GONDIM, 2003, p. 151)

É perceptível que há similaridade entre a entrevista e o grupo focal, a princípio para algumas pessoas. Mas é preciso que se tenha claro e distinguida a ação e o foco do entrevistador em cada um destes grupos, sendo este o ponto crucial de diferenciação entre as práticas. Assim, de modo a evidenciar a diferença da ação do entrevistador nas distintas ações de coleta de dados, Gondim (2003) nos descreve sua perspectiva:

[...] O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. (GONDIM, 2003, p. 151)

Percebemos, portanto, que ao se apropriar da ação de grupo focal, fica evidente a partir da ação do entrevistador que em sua análise ele terá nítida a percepção de que possa ou não existir distinção entre as percepções individuais dentro de um mesmo grupo foco, no

caso, desta pesquisa verifica a concepção da ética aristotélica e do ensino de filosofia e, diante da heterogeneidade das turmas existentes na educação básica e em qualquer outra, no que tange a esfera do ensino público que abraça e recebe integrantes das mais diversas concepções e vivências. Nesse contexto, se faz mais do que necessário ratificar a identificação das percepções foco desta pesquisa, e, diante da prática do grupo focal, tal identificação passa a ser mais evidente diante das falas, pois as peculiaridades de concepção se afloram em discussões grupais. A distinta ação de coleta de dados para os grupos focais apresenta modalidades distintas e, deste modo, seguindo a descrição de Gondim (2003) ao analisarmos estas modalidades dentro do grupo focal, verificamos que:

[...] Os grupos focais podem servir a diversos propósitos. Conforme Fern (2001) há duas orientações: a primeira visa a confirmação de hipóteses e a avaliação da teoria, mais comumente adotada por acadêmicos. A segunda, por sua vez, dirige-se para as aplicações práticas, ou seja, o uso dos achados em contextos particulares. Estas duas orientações podem estar combinadas em três modalidades de grupos focais: exploratórios, clínicos e vivenciais. (GONDIM, 2003, p. 152)

Diante do exposto pela autora e, ancorado em suas distinções, faz-se necessário apontar no que se refere às questões de cunho de modalidade, que esta pesquisa ao adotar a prática de coleta de dados com discentes de duas das cinco escolas, se pautará na confirmação de hipóteses e na avaliação da teoria, no sentido de que, a partir da luz de respostas iniciais acerca das temáticas desta pesquisa, se anseia confrontar alguns dados preliminares e, além disso, ter subsídios para ratificar ou pôr em questionamentos outros que requeiram atenção.

Compor um grupo focal requer a ação de se atentar no processo de pesquisa e nos objetivos traçados previamente, deste modo, é de extrema importância a preocupação acerca das ações a serem executadas neste método de coleta de dados. Neste sentido, analisemos o apontamento de Gondim (2003):

[...] O ponto de partida para se levar a termo um projeto de pesquisa que esteja apoiado no uso de grupos focais é a clareza de propósito. As decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados. Isto irá influenciar na composição dos grupos, no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes (cultura, idade, gênero, status social etc.), no recurso tecnológico empregado (face-a-face ou mediados por tecnologias de informação), na decisão dos locais de realização (naturais, contexto onde ocorre, ou artificiais, realizados em laboratórios), nas características que o moderador venha a assumir (diretividade ou não-diretividade) e no tipo de análise dos resultados (de processos e de conteúdo: oposições, convergências, temas centrais de argumentação intra e intergrupais, análises de discurso, linguísticas etc.) (GONDIM, 2003, p. 153)

Apoiado nesta citação justifico a escolha por realizar o grupo focal com discentes, sendo um grupo de estudantes heterogêneos no que se refere a sua criticidade, postura, posicionamento, responsabilidade e por sua formação dentre outros aspectos

oriundos e integrantes de padrões de ensino médio distintos, sendo um grupo da escola de tempo integral e outro da escola de ensino médio regular. Neste caso, no que se refere ao local, a ação do grupo focal aconteceu na escola, em um momento de aula cedido pelo docente de Filosofia desta turma. Teve a duração média de 1 hora, compunham cada grupo focal (grupo A e grupo D) seis alunos; se fez o uso de um roteiro e de um gravador tendo como meio de identificação e garantia de anonimato a distinção de participante A1, A2, A3, A4, A5, A6, na escola de tempo integral e a denominação D1, D2, D3, D4, D5, D6 para a escola de ensino médio regular.

A ação do grupo focal é plena de meios e aspectos e, para que culmine no sucesso da obtenção de dados requer que se atenha com afinco, as questões norteadoras de composição de roteiro, da ação do moderador e de como lidar com os resultados coletados que a posteriori serão transcritos. A este rol de peculiaridades, Gondim (2003) nos orienta sobre este fato, apoiando-se em Morgan (1997); Bardin (1977) e Smith (2000) ao dizer:

[...] Conforme Morgan (1997), um moderador deve procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva. Para conseguir tal intento ele precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso. Igualmente é necessário estar atento para não deixar que o grupo comece a falar sobre um assunto importante muito tarde para ser explorado e evitar que as interpelações findem antes da hora. Para driblar estes dois últimos problemas, é tarefa do moderador colocar algumas perguntas ou tópicos para debate. Alerta-se que um roteiro é importante, mas sem ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes. A explicitação das regras do grupo focal nos momentos iniciais pode ajudar na sua autonomia para prosseguir conversando. São elas: a) só uma pessoa fala de cada vez; b)evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c)ninguém pode dominar a discussão; d)todos têm o direito de dizer o que pensam. A análise dos resultados é o último fator a ser considerado. Ela depende do tipo de relatório que o projeto de pesquisa requer, ou seja, se é um executivo para tomadas de decisão ou um mais minucioso, cuja meta é a produção teórica; de qualquer modo, a análise se inicia com uma codificação dos dados. Menciona-se aqui apenas a dos conteúdos que emergem na conversação compreendida no grupo (BARDIN,1977; SMITH, 2000). (GONDIM, 2003, p. 154)

Contudo, promover coleta de dados com todos estes instrumentos buscou-se elemento, na nossa concepção, de grande valia, que compõe um rol de meios eficazes e suficientes na coleta de dados que sejam capazes de subsidiar as discussões futuras acerca do problema central desta pesquisa.

### 3.2 – A construção dos caminhos investigativos.

Convêm dialogarmos acerca do nascedouro e dos procedimentos de aplicação dos caminhos investigativos desta pesquisa. De imediato, afirmamos que esta pesquisa desde os seus primórdios ansiava por informações e dados que fossem capazes de responder ao seu problema cerne. Na busca por essas respostas, acreditamos que os instrumentos de coleta de dados deveriam ser múltiplos, não se limitando apenas a uma estratégia, isso pelo fato de acreditarmos que para a possível hipótese inicial, caberia uma gama de informações.

No que se refere ao primeiro instrumento de coleta de dados, os questionários, que foram aplicados a docentes e discentes, salientamos que a construção dos mesmos foi pautada no objetivo de obter de fato a concepção dos sujeitos desta pesquisa para com a ética aristotélica. Neste sentido, foram redigidos dois questionários, um para cada grupo distinto de sujeitos, leia-se grupo de docentes e grupo de discentes. No que se refere ao montante de questões em cada um dos questionários. Para o questionário docente foram redigidas cinquenta e duas questões, e, para o questionário dos discentes quarenta e uma questões. Cabe ressaltar que há questões comuns para ambos os questionários e que os mesmos versam sobre a construção do perfil de caracterização desses sujeitos, além é claro, de questões norteadoras sobre a concepção da ética aristotélica. Finalizados os questionários os mesmos foram incluídos em uma ferramenta de aplicação de questionários de pesquisa denominada Survio. Em visitas as escolas *lócus*, visitas estas agendadas previamente com a direção e coordenação de cada uma delas, acompanhada da solicitação de uso da sala de informática. Ao agendar garantimos a especificidade de que este horário fosse o de aula da disciplina de filosofia.

Na data e hora agendadas, os alunos foram conduzidos a sala de informática, que já estava preparada para recebê-los com os questionários disponibilizados nos computadores. As orientações iniciais foram as seguintes: Os questionários se referem a concepção sobre ética aristotélica, sua participação e colaboração é espontânea, deve, no entanto, ser individual e para tanto é necessário o revezamento. No momento em que os alunos estiveram no laboratório de informática estiveram presentes o pesquisador e o docente da disciplina de filosofia, no entanto, ambos foram neutros e imparciais. O comportamento dos participantes durante o preenchimento do questionário foi de comprometimento e valorização para com a ação. O tempo de aplicação do questionário foi de 1 hora/aula.

Tendo coletado as informações pelos questionários e realizado uma análise parcial dos resultados dados obtidos, percebemos que as informações apresentavam relativa diferença

de concepção para com a ética, em específico, ao que nos pareceu esta diferença era específica a partir dos tipos de ensino médio ofertado. Neste momento, os procedimentos se voltam para a aplicação de outros instrumentos que pudessem ratificar ou retificar as informações coletas pelos questionários. Decidimos, portanto, pela realização de entrevistas e de grupo focal, no entanto, as entrevistas foram específicas para dois docentes, sendo um docente de cada escola distinta de ensino médio (ensino médio regular e de tempo integral) e o grupo focal, com dois grupos distintos, seguindo o mesmo padrão de tipo de escola.

A construção do roteiro da entrevista semiestruturada, se voltou para as necessidades de buscar informações da percepção docente para com a concepção da ética aristotélica em seus alunos, além da própria percepção do docente acerca da ética do Estagirita, do ensino de filosofia, do ensino de ética. A construção do roteiro para o grupo focal seguiu a linha de pensamento de busca de confirmação da concepção da ética aristotélica e do ensino de filosofia como agente de contribuição em sua formação.

As entrevistas aconteceram na Biblioteca da escola, foram agendadas com os docentes de modo que fossem no momento em que os mesmos não estivessem em sala de aula, logo, teve a duração de cinquenta minutos, ou seja, 1 hora/aula.

Os grupos focais, compostos por seis alunos, leia-se, dois grupos, um de cada tipo de escola, foram escolhidos aleatoriamente, e aconteceram também na Biblioteca da escola de tempo integral e na sala da Coordenação Pedagógica na escola de ensino médio regular noturno. A ação teve duração de 1 hora/aula e, em ambos os casos fluiu de maneira singular e clara, com a exposição de pensamentos e concepções, além de diálogos e discussões entre os componentes, discussões essas, de grande valia, e enriquecedoras.

### **3.3- Caracterização das Unidades Escolares**

A busca por respostas ao problema de pesquisa desta dissertação aconteceu em cinco escolas do município de Campinas, sendo estas integrantes da Diretoria de Ensino Campinas Leste. Há um rol de especificidades destas unidades escolares, fato este que teve influência no ato de escolha das escolas de onde eram oriundos os sujeitos da pesquisa empírica. Neste sentido, se faz necessário caracterizar as referidas unidades escolares descrevendo um pouco de seu histórico. Para além de seu histórico apontamos o Idesp do ano de 2015 de cada uma delas. Vale salientar que, este índice é composto pela nota da prova Saesp e pelo fluxo da escola (índice de retenção evasão escolar).

Atualmente esta Diretoria de Ensino possui três ETI, dessas duas são lócus desta pesquisa. Assim, de modo a identificar e explicitar o modelo pedagógico das escolas que integram este programa segue o que nos traz o documento:

[...]. Na construção do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, quatro princípios educativos fundamentais foram eleitos para orientar a constituição das suas metodologias, sempre como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. São estes os quatro princípios: - A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil. Na operacionalização desse modelo pedagógico a escola terá: currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e as aulas e atividades complementares se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola. Desse modo, o modelo pedagógico do Ensino Integral consolida inovações em conteúdo, método e gestão, operadas por meio dos Modelos Pedagógico e de Gestão com suas respectivas metodologias. As bases para a formulação do Modelo encontram-se fundamentalmente ancoradas na visão de ser humano e de sociedade que emana Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e do Artigo 3º da Constituição Federal. O grande diferencial deste modelo é a oferta das condições para elaboração de um Projeto de Vida. Trata Protagonismo Juvenil como um dos princípios educativos que sustenta o modelo e que se materializa nas suas práticas e vivências. A educação proposta neste modelo tem como objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais. Diante das oportunidades que surgem no seu cotidiano escolar, os jovens deverão ser capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas asseguradas a partir das ofertas das condições para construção dos projetos de vida dos seus alunos, realizados por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. Para formar um jovem autônomo, solidário e competente, é preciso conceber outros espaços educativos onde o jovem seja tratado como sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. As inovações em conteúdo, método e gestão se materializam nas práticas educativas (e não apenas no currículo), na diversificação de metodologias pedagógicas e na introdução de processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades meio e fim da escola respectivamente. O Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção; Disciplinas Eletivas é estratégia para ampliação do universo cultural do estudante; Acolhimento é a estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu sonho; avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica.(SÃO PAULO, 2012, p. 13-14)

A unidade escolar A apresenta em seu histórico e em sua caracterização, digamos o título de escola modelo desta cidade, onde se formaram outrora personalidades. Atualmente escola integrante do modelo de ensino de tempo integral. A história da escola A, foi elemento de estudo sido apresentada na 27ª Reunião Anual da ANPED, neste sentido, Cantuaria, 2004, p. 1:

[...]. Essa tradicional instituição escolar, fundada em 1873 por e para representantes da oligarquia cafeeira, garantiu a várias gerações uma escolarização

semelhante a dos seus pais e avós. Foi responsável, durante décadas, pela escolarização dos filhos de famílias dos grupos altos e médios da região, tornando-se a principal referência escolar da cidade por quase um século, fato que se articula à imagem que construiu e manteve, de espaço de formação de dirigentes da cidade, do estado e mesmo do país. A aura que envolveu o colégio durante tanto tempo e apoiou com eficácia a sua ambição de impor-se como espaço de produção da competência escolar em Campinas, entretanto, diluiu-se no princípio dos anos 80, quando este incorpora-se definitivamente ao universo homogeneizado das escolas da rede pública estadual. As transformações econômicas e sociais e a decorrente alteração nas demandas de escolarização das elites campineiras nos permitem melhor compreender a desvalorização do Culto à Ciência como produtor de competência escolar, o que viria a ser concretizado com as alterações provocadas pela reforma educacional de 1971. O recorte analítico relaciona a história do colégio a dois momentos específicos da história de Campinas e do Brasil, o de implantação e consolidação da república e o que se seguiu ao milagre econômico, incluindo o exame das propriedades sociais de uma turma específica de alunos, a de 1976, a última a ser imunizada quanto às diretrizes da reforma, considerada aqui um marco do início da transformação institucional que se seguiu. (CANTUARIA, 2004, p. 1)

Atualmente a escola nos moldes deste programa atua focando suas ações pedagógicas sobre o Currículo do Estado de São Paulo, inserindo projetos diversificados na construção da formação dos discentes.

### Quadro XIX - Idesp 2015 da escola A

IDESP 2015 - INDICADORES DA ESCOLA					
	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2015
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF					
9º ANO EF					
3ª SÉRIE EM	4.1420	3.6217	3,88	0,9667	3,75

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2015/018326.pdf>, acesso em 30/09/2016 às 19:47

Para melhor compreensão das informações contidas nas tabelas com resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), vale ressaltar que os cálculos são produtos das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática revelando o indicador de desempenho. São decrescidos deste indicador um outro, denominado indicador de fluxo, onde são computados os índices de retenção e evasão escolar.

A escola identificada como B, tem em sua caracterização ser de qualidade, e atende a um corpo discente diversificado por estar situada em umas das avenidas de corredor de ligação da cidade, recebendo ela, portanto um grupo de discentes altamente misto, ou



seja, não se caracteriza como uma escola portadora de um corpo discente homogêneo no que se refere ao pertencimento a comunidade a qual a escola está inserida. Por se tratar também de uma escola de tempo integral, adequa-se às diretrizes do programa de escola de tempo integral como citado acima, e é válido ressaltar que todas as ações formativas são desenvolvidas na escola são alicerçadas e casadas com as diretrizes. O Idesp desta escola no ano de 2015 foi:

### Quadro XX - Idesp 2015 - Escola B

IDESP 2015 - INDICADORES DA ESCOLA					
	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2015
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF					
9º ANO EF					
3ª SÉRIE EM	3,8953	2,9320	3,41	0,9178	3,13

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2015/018879.pdf>, acesso em 30/09/2016 às 19:50

A caracterização da escola C, dar-se-á por sua localização específica e por receber um corpo discente diversificado no que se refere ao padrão socioeconômico, pois possui alunos da classe média e da classe baixa, muitos dos alunos da classe média são ex-alunos de escolas particulares e, que por motivos diversos acabam se matriculando nesta unidade escolar, que preza pela formação de seus alunos e, tem o compromisso pedagógico igualitário a todos. No que se refere ao público que atende, a escola atua com suas atividades voltadas apenas para o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano). Possui espaços de quadra poliesportiva coberta, dependências de direção, secretaria e coordenação, mas apesar de ter uma sala de informática, a mesma não apresenta conexão com a internet, limitando os alunos ao manuseio e a prática tecnológica. O índice do Idesp para esta escola no ano de 2015 foi:

### Quadro XXI - Idesp 2015 - Escola C

IDESP 2015 - INDICADORES DA ESCOLA					
	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2015
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF					
9º ANO EF	4,1433	3,9897	4,07	1,0000	4,07
3ª SÉRIE EM	4,2667	2,5497	3,41	1,0000	3,41

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2015/018120.pdf>, acesso em 30/09/2016 às 19:52

Caracterizamos agora a escola D, localizada na periferia desta cidade, sendo desprestigiada por muitos, por estar inserida em uma comunidade que outrora fora vista e classificada com alto índice de vulnerabilidade. Recebe este nome em homenagem a uma grande docente que nasceu em campinas 14 de fevereiro de 1892, filha de José e Gertrudes de Barros, tradicional família campineira, descendentes diretos do fundador da cidade, Francisco Barreto Leme. Aqui fez seus estudos primários, culminando com o diploma de professora, turma de 1910, uma das primeiras da escola complementar de então, sediada a rua 13 de maio com Francisco Glicério dos nossos dias. Iniciou carreira no magistério, logo a seguir, em Cosmópolis. Porém, devido seu enlace matrimonial com o médico Amphilophio de Mello e Albuquerque, em 28 de junho de 1913, teve que interromper as atividades porque foi residir em outra cidade. Voltando à Campinas, lecionou alguns anos na escola da Vila Industrial, passando, depois, para a escola estadual de primeiro e segundo grau “Prof. João Lourenço Rodrigues”, ali cumpriu galharda e dedicadamente sua grande vocação, ensinando durante longos anos, a milhares de alunos, aos quais tratava como filhos diletos. Isso era consequência, também, de sua fiel vida religiosa, como cristã evangélica, membro pioneiro de Igreja Presbiteriana Independente de Campinas, organizada em 1903. Foi-lhe concedido o privilégio terreno, que ela humildemente nunca buscou em sua existência, de fechar a porta principal do antigo templo a ser demolido e guardar a chave, posteriormente oferecida ao museu da igreja. Alcançou a aposentadoria como mostra em 1950, cercada de admiração, respeito e estima dos seus alunos. Tranquila, confiante em Deus, resignada ao sofrimento, quando de sua enfermidade, entregou sua vida ao criador a 24 de novembro de 1972. Como o apóstolo Paulo podia dizer, com firmeza e certeza: “combati o bom combate, acabei a carreira e guardei a fé”. De seu enlace com o Dr. Amphilophio, que durou 59 anos de amor e carinho, deixou os filhos: Dr. Mario Mello e Albuquerque, casado com Alinza de Moraes Mello e Albuquerque; Amphilophio de Mello filho, casado com Lúcia Lorena de Mello; Professora. Maria de Mello Paula Leite, casada com o Dr. Antônio Guilherme Paula Leite, mais netos e bisnetos.

Atualmente a escola oferece os cursos Ensino Fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano no período da manhã), Ensino Fundamental dos Anos Finais (6º ao 9º ano, no período da tarde) e Ensino Médio Regular (1ª à 3ª série no período noturno), ela conta com 15 salas de aula, 01 laboratórios de informática com 20 computadores e todos com acesso a internet, 01 laboratório de Ciências com equipamentos apropriados para as aulas, área administrativa (sala de direção, secretaria, coordenação e de professores). Atende uma média

de 1300 alunos em ações que versam sobre a transmissão de conhecimentos e de formação de valores, uma vez que a direção desta faz questão de que se promovam ações de ressignificações de postura e de ideologia de vida, e é integrante do projeto PROEMI da Secretaria do Estado da Educação.

A escola como integrante da rede estadual passa ao final de cada ano pela avaliação da Saresp, nesta unidade escolar o Idesp de 2015 foi:

### Quadro XXII- Idesp 2015 - Escola D

	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2015
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF	7,3137	5,7217	6,52	0,9590	6,25
9º ANO EF	3,5657	3,5683	3,57	0,9086	3,24
3ª SÉRIE EM	1,9237	1,9260	1,92	0,6860	1,32

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2015/018818.pdf>, acesso em 30/09/2016 às 19:56

A escola E teve sua inauguração no dia 31 de março de 1.969 com quatro salas de aula, uma cozinha e um banheiro, ela está localizada no Jardim Santa Mônica e teve sua origem a partir de ações conjuntas entre a comunidade, párocos e entidades beneficentes. Assim criou-se o Grupo Escolar e, em relação ao seu nome este está atrelado ao fato histórico da Revolução de 31 de março ocorrida em 1964 em uma ação conjunta de mobilização da própria comunidade local que era carente por uma escola. Na sua inauguração a escola abre apenas com o curso primário, em 1972 já possuía três salas da extinta 5ª série comportando 110 alunos, em 1973 já passa a ter os cursos primários e ginásio (nomenclatura da época). Em 1986 a escola já conta com o ensino primário, ginásio e colegial e com 1235 alunos matriculados. O ano de 2002 representa um marco de estabilidade para esta escola, ela já possui 1422 alunos matriculados em uma pedagogia de inclusão. Atualmente a escola comporta os ensinos Fundamental, sendo os anos iniciais, de 1º ao 5º ano no período da tarde, os anos finais de 6º ao 9º ano no período da manhã e o Ensino Médio tradicional e a EJA no período noturno totalizando uma média de 1300 alunos. Conta com 13 salas de aula, uma sala de informática, cozinha e refeitório, área administrativa (salas de direção, vice direção, coordenação, mediação, de professores), uma sala de multimeios com televisor, projetor, e computador com acesso à rede de internet, além

de uma ampla quadra coberta. Sua realidade é um tanto quanto peculiar com uma clientela extremamente diversificada por atender aos bairros do Jardim Santa Mônica, Vila Esperança, Jardim São Marcos, Mirassol e Residencial CDHU, todos os alunos são provenientes de regiões carentes, onde o tráfico de drogas é marcante bem como a ideologia de vida dos integrantes, pessoas e famílias com propósitos equivocados fazem desta unidade escolar um ambiente único de trabalho. No que se refere ao índice do Idesp, para melhor caracterizar esta unidade escolar no que se refere as avaliações externas, aponto os dados do ano de 2015, foi:

### Quadro XXIII - Idesp 2015- Escola E

IDESP 2015 - INDICADORES DA ESCOLA					
	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2015
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF	5,9770	6,4940	6,24	0,9614	6,00
9º ANO EF	2,8970	2,4243	2,66	0,7956	2,12
3ª SÉRIE EM	2,0637	1,5647	1,81	0,7821	1,42

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2015/018533.pdf>, acesso em 30/09/2016 às 19:58

Tendo caracterizado as escolas lócus desta pesquisa, cabe salientar que, os procedimentos de coleta de dados da pesquisa empírica desta dissertação se fizeram pelo uso de três instrumentos distintos: Questionário fechado, entrevistas semiestruturada e grupo focal. As entrevistas e o grupo focal não foram aplicados a todos esses sujeitos, dado o fato de que, a necessidade e justificativa de aplicação de tais instrumentos objetivam ratificar algumas informações obtidas nos questionários, fato este percebido em uma análise parcial dos resultados.

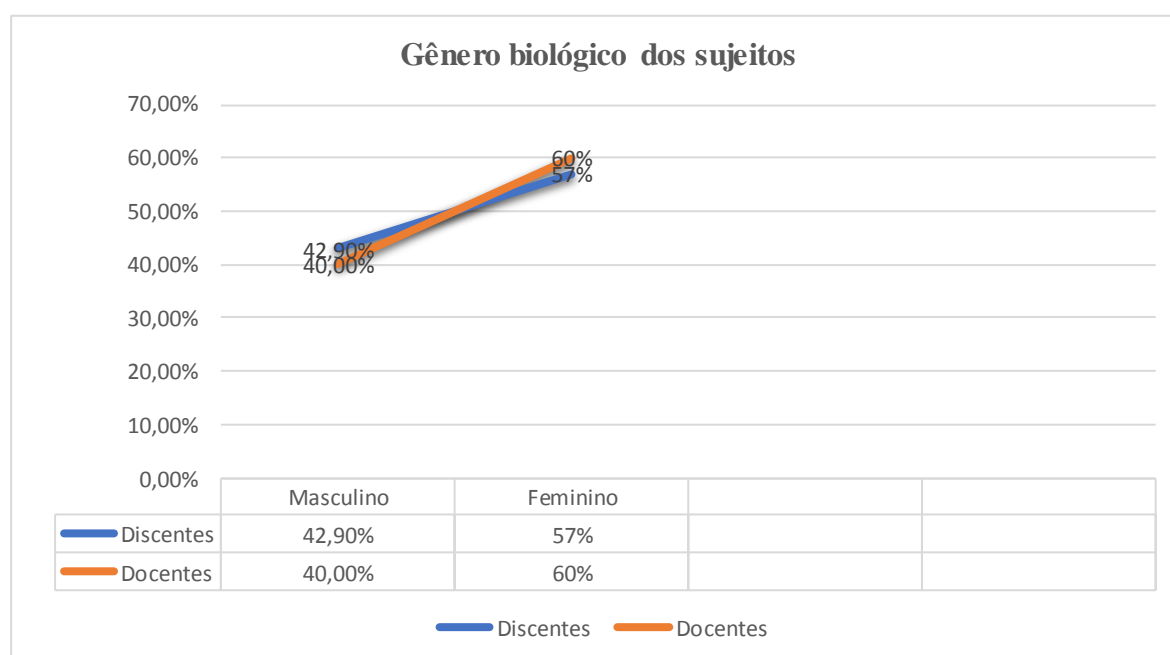
#### 3.4- Caracterização dos sujeitos do instrumento de coleta de dados I: Os questionários.

No que se refere à caracterização dos sujeitos do instrumento de coleta de dados I, os questionários fechados, a identificação dos mesmos é de salutar importância na compreensão e justificativa das percepções acerca do tema principal desta dissertação, a ética aristotélica.

É importante situar o leitor, de que esta caracterização está descrita a partir de dados de identificação como faixa etária, perfil socioeconômico, tipo de ensino médio

(regular ou de tempo integral) que frequentam. Além de informações sobre concepções de valores éticos na comunidade e valorização à escola e ao ensino de Filosofia. As informações extras caracterizam os sujeitos dentro da perspectiva do foco desta pesquisa, o ensino de filosofia e a ética de Aristóteles. No que se refere à caracterização dos discentes e docentes que responderam ao questionário fechado, conforme nos mostra o gráfico I – Gênero biológico dos sujeitos, para os discentes os resultados expressam que 57,1% deles pertencem ao gênero feminino enquanto que 42,9% pertencem ao gênero masculino. Já os docentes, se enquadrarem nos seguintes perfis de gênero biológico, sendo 60% são do gênero feminino, enquanto que, 40% são do gênero masculino.

**Gráfico I: Gênero biológico dos sujeitos.**

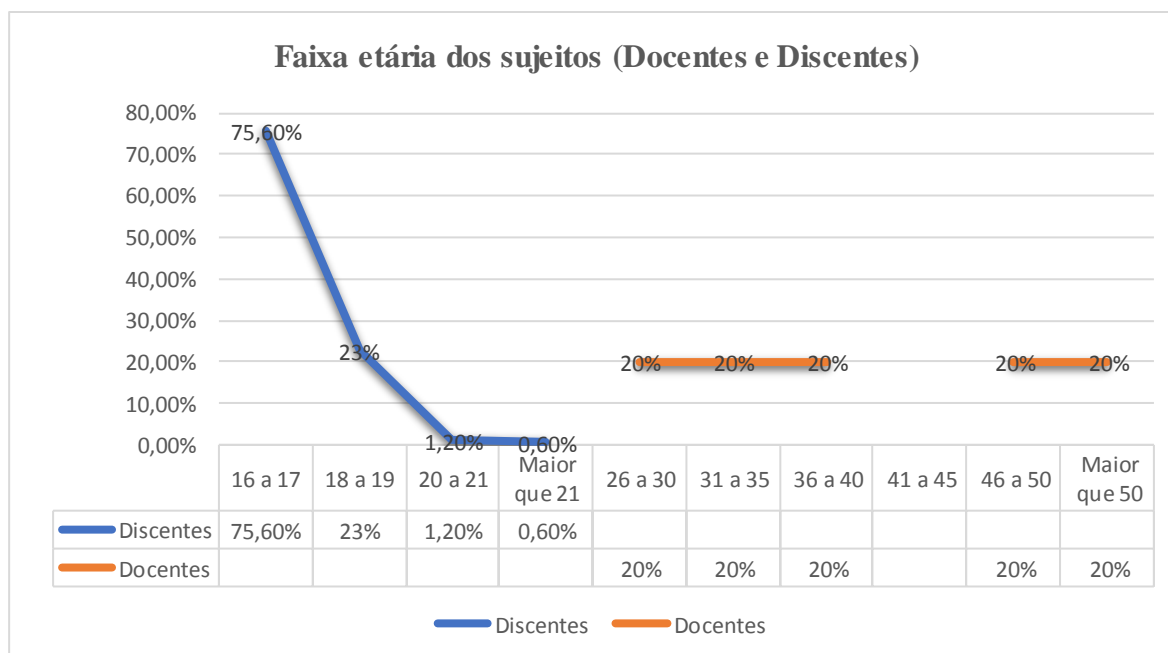


Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

A faixa etária dos sujeitos também fora perguntada, e, como identificação se observa uma diversidade, conforme é traduzida pelo gráfico II – Faixa etária dos sujeitos, assim, para os discentes 75,6% deles apresentam idade entre 16 e 17 anos, 22,6% deles situam-se na faixa etária entre 18 e 19 anos, além de 1,2% se incluírem na faixa etária entre 20 e 21 anos e 0,6% com idade superior aos 21 anos. Os docentes, em um grupo específico, afirmam que 20% deles apresentam entre 26 e 30 anos de idade, 20% entre 31 e 35 anos de

idade, 20% entre 36 e 40 anos de idade, 20% entre 46 e 50 anos de idade e, por fim, 20% apresentando mais de 51 anos de idade.

**Gráfico II: Faixa etária dos sujeitos.**



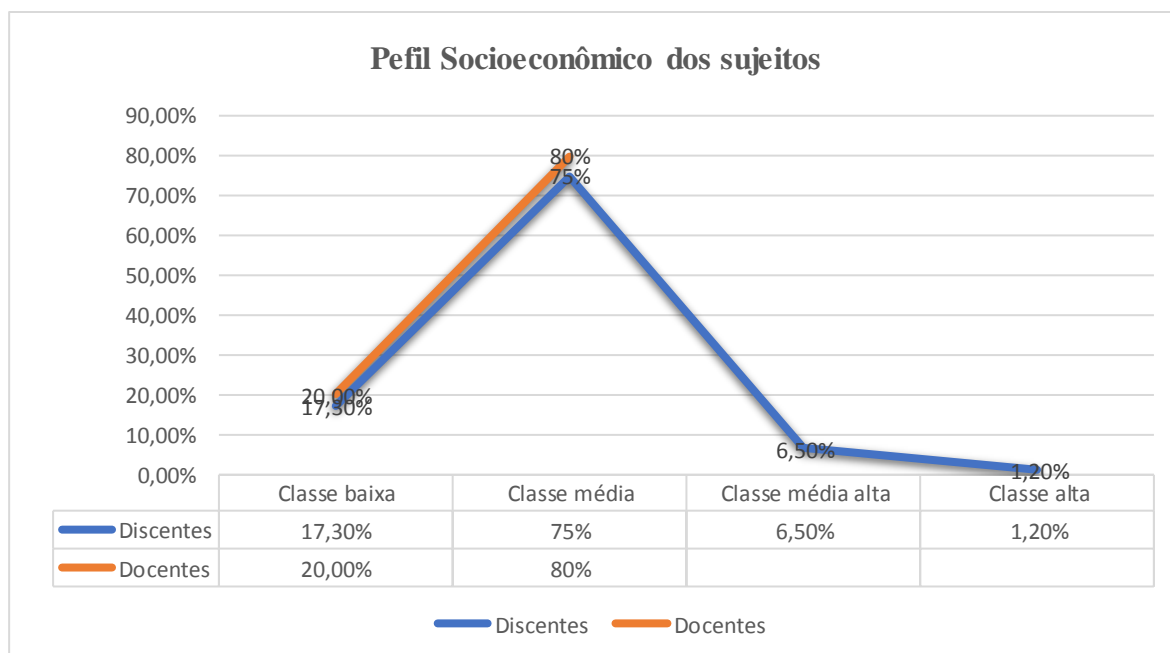
Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Quanto ao perfil socioeconômico, que é revelado no gráfico – Perfil socioeconômico dos sujeitos, a classificação e ou categorização dos mesmos frente a esta questão é de no grupo dos discentes 17,3% deles se consideram pertencentes às classes baixa, 75% pertencem a classe média, 6,5% a classe média alta e 1,2% a classe alta. No grupo dos docentes a classificação de seu perfil socioeconômico é de que 80% deles afirmam se enquadrarem na classe média enquanto que, 20% afirma estar inserido na classe baixa.

Com relação ao pertencimento a uma unidade escolar em específico, dado o fato que esta pesquisa fora realizada em cinco escolas, sendo duas de Ensino Médio de Tempo Integral e três de Ensino Médio regular, e, além disso, em que período estão matriculados nas escolas de ensino regular, se faz necessário identificar a inclusão dos discentes e docentes nesses ambientes escolares distintos. O grupo dos discentes revela que 18,5% pertencem ao ensino médio regular matutino, 39,3% ao ensino médio regular noturno e 42,3% pertencem ao ensino médio de tempo integral. No que se refere à atuação nas escolas lócus desta pesquisa, de modo a preservar e garantir o anonimato das mesmas, 20% de docentes atuam em escola de Ensino Médio Regular Matutino, 40% de docentes em escola de Ensino Médio regular

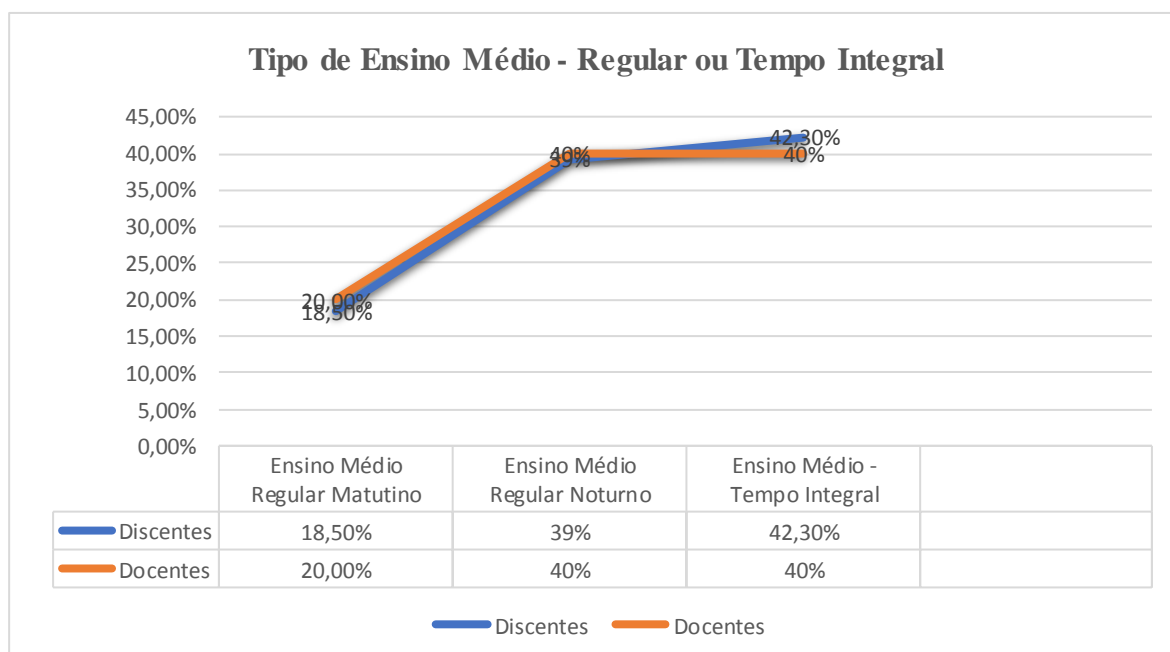
noturno e 40% atuantes em escola de Ensino Médio de Tempo Integral. Claro que esses dados são referentes ao grupo de cinco escolas lócus desta pesquisa.

**Gráfico III: Perfil Socioeconômico dos sujeitos.**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

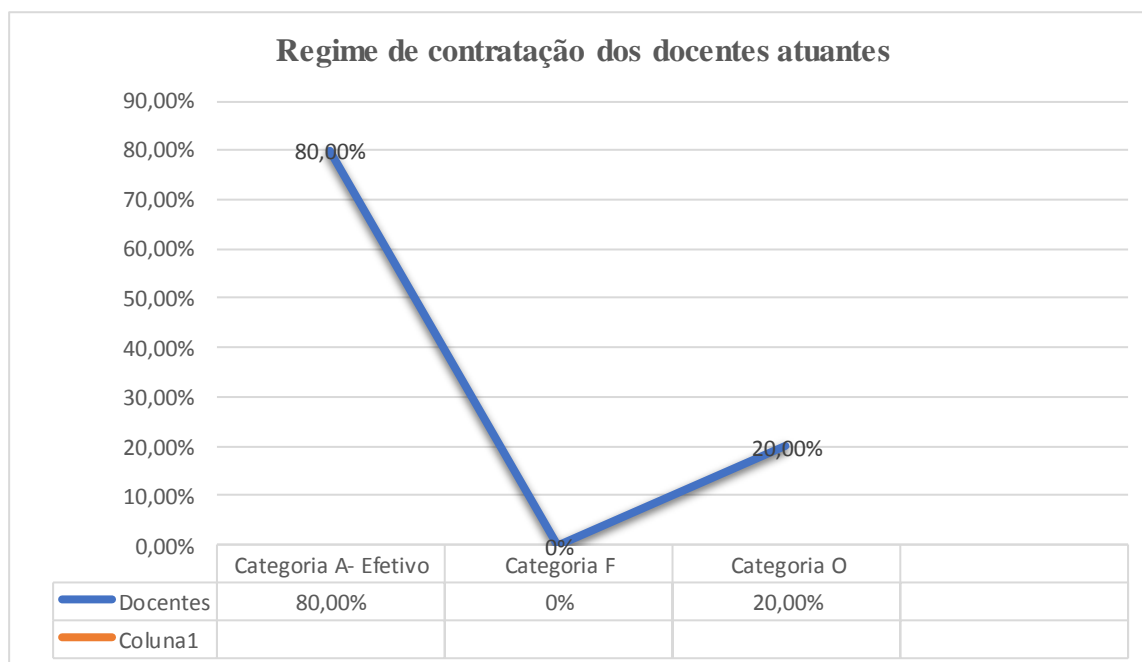
**Gráfico IV: Tipo de Ensino Médio em que atuam os sujeitos.**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Durante a caracterização dos sujeitos docentes desta pesquisa, foi perguntado quanto a sua função e ao regime de contratação que ocupam nestas escolas. Do total de cinco professores temos, conforme o gráfico - Contratação dos docentes, que 80% deles são titulares de cargo, enquanto 20% são contratados da tida Categoria O<sup>6</sup>.

**Gráfico V: Contratação dos docentes.**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

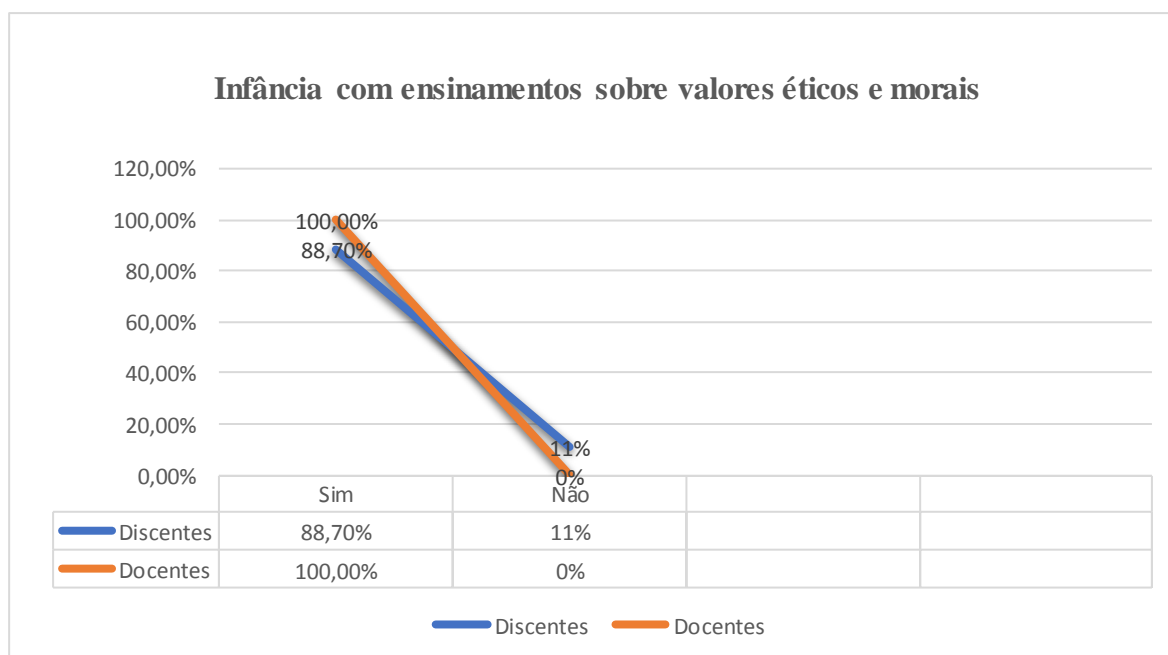
Esta pesquisa versa sobre as questões éticas, logo, sabendo que eles chegam à escola com uma base educacional de valores éticos e morais, trazida e ou obtida da família e da sociedade onde está inserido, se faz necessário no que diz respeito a esta caracterização dos sujeitos discentes, dialogarmos acerca daquilo que os mesmos possuem como concepção de como atuam na comunidade a qual integram no que diz respeito às virtudes da justiça, amizade e liberdade. Além de é, claro, da informação de que ao longo de sua infância eles tenham ou não recebido uma formação inicial no que tange às questões de valores éticos e morais. Quando fora perguntado aos estudantes e aos professores: “Durante a sua infância, em sua casa, seus pais, ou aqueles que conviveram com você, tiveram práticas de ensinamentos

<sup>6</sup> São os docentes contratados por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar N° 1.093/2009. Atualmente em um contrato em que os mesmos podem atuar por até três anos, cumprido este prazo ele deve cumprir duzentos dias de afastamento, e, só depois deste período pode retornar e ter um novo contrato celebrado.



sobre valores éticos e morais? ” As respostas dos discentes revelam que 88,7% afirmam que sim, receberam esses ensinamentos enquanto que 11,3% deles afirmam não terem recebido esta formação. Para o grupo dos professores 100% afirmam que sim, receberam esta formação em sua infância, como mostra o gráfico - Educação na infância pautada em valores éticos.

**Gráfico VI: Afirmação dos sujeitos de que na infância houve ensinamentos sobre valores**

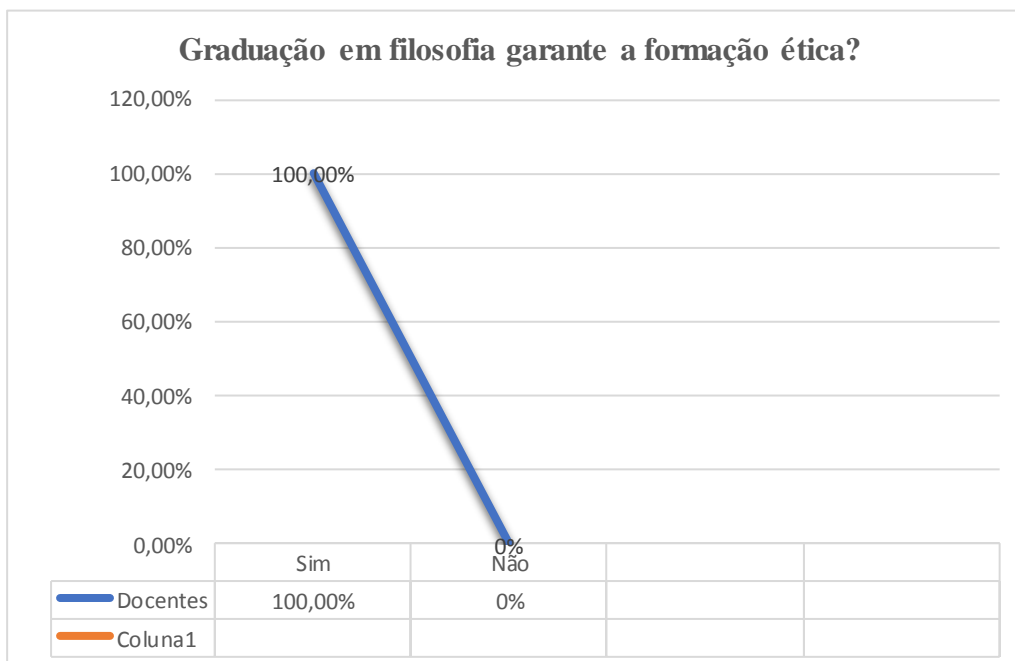


Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Da mesma forma que ao se pensar em formação ética quanto docente da disciplina de filosofia, e, acreditar que esta formação deva ter acontecido, perguntamos aos docentes: “Ao longo de sua formação universitária você teve em sua grade curricular disciplinas pautadas na ética? ” Neste caso, e tendo como grata, a informação é de que 100% dos docentes afirmam ter tido esta formação universitária, conforme o gráfico - Formação universitária pautada na ética.

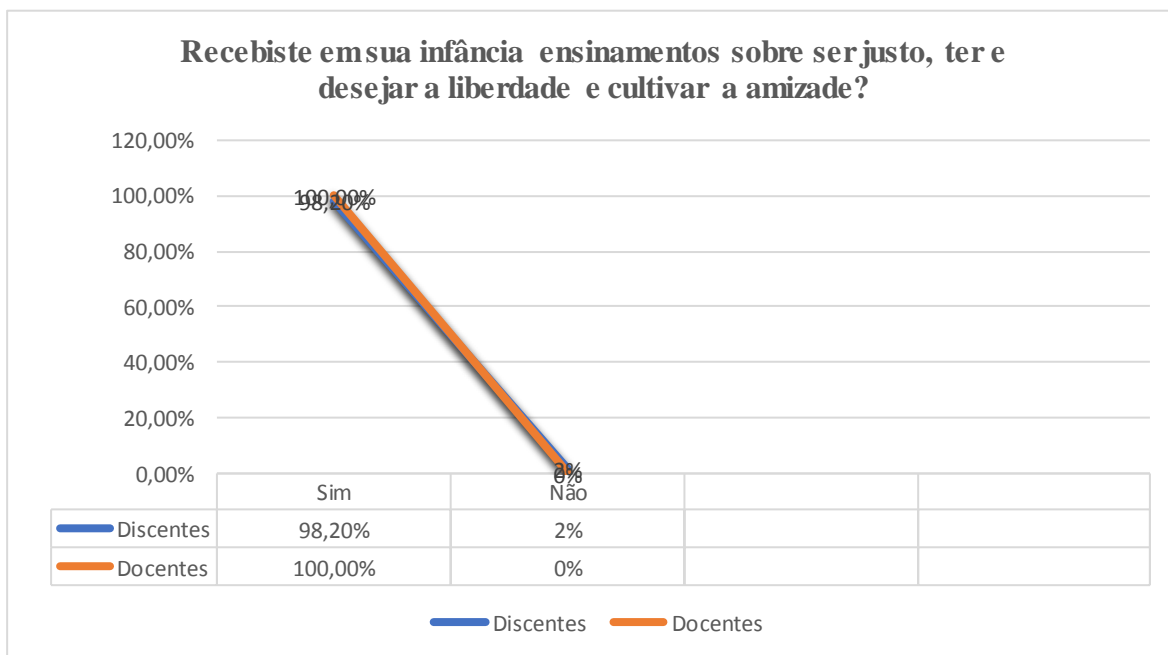
Na verificação de informações para caracterizar os sujeitos desta pesquisa no que se refere às questões de ensinamentos de valores éticos e virtudes, perguntamos: “Durante a sua infância e adolescência, você teve em sua companhia pais ou familiares que lhes propuseram ensinamentos sobre ética, como ser justo, ter e desejar a liberdade, buscar e cultivar a amizade? ” Para esta questão 98,2% dos estudantes afirmam que sim, houve esta figura em sua infância e ou adolescência, ao passo que 1,8% discorda e afirma que não tiveram esta pessoa neste período de sua vida. Já para os docentes 100% deles afirmam que sim receberam estes ensinamentos.

**Gráfico VIII - Formação universitária em filosofia pautada na ética.**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

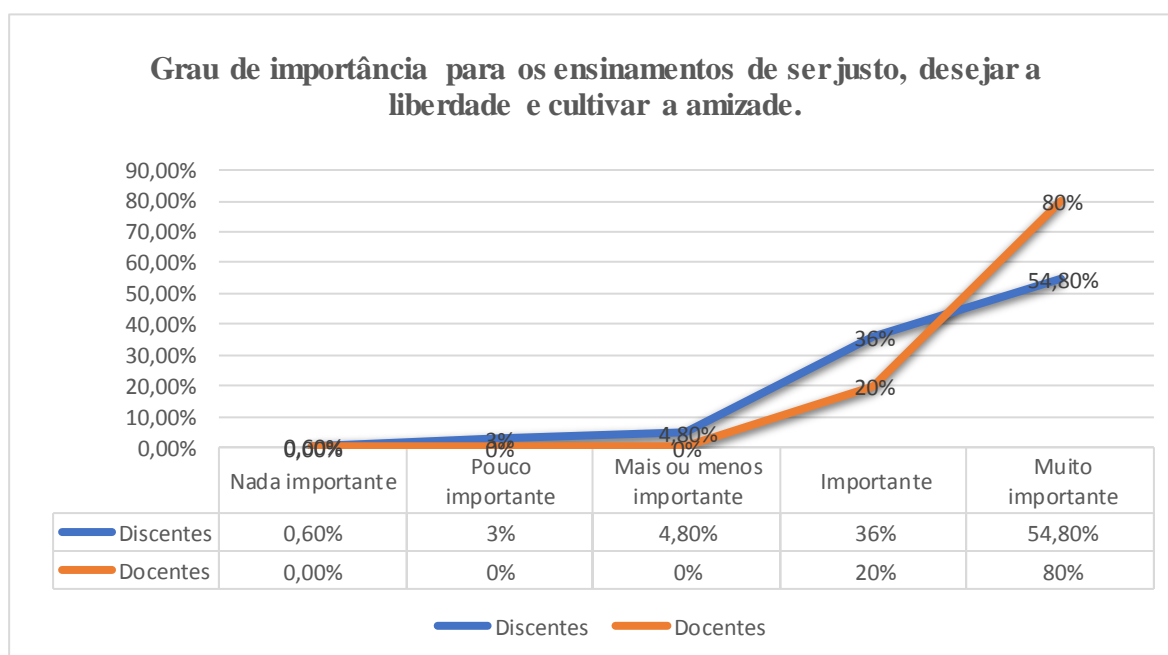
**Gráfico IX - Recebeste em sua infância ensinamentos de ser justo, desejar a liberdade e cultivar a amizade?**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Para corroborar com esta questão, aos sujeitos desta pesquisa lhes fora solicitado que atribuíssem um grau de importância a este fato, utilizando-se da questão: “Dê um valor de importância a este fato em sua vida.” Neste caso, as respostas dos discentes descrevem que o valor de importância diverge, sendo que 0,6% atribuem o valor nada importante, 3% atribuem o valor de pouco importante, 4,8% atribui o valor de mais ou menos importante, enquanto que 36,9% atribuem o valor de importante e 54,8% atribuem o valor de muito importante. Para os docentes, 20% deles afirmam que esta formação fora importante em sua vida e para 80% receber esta formação foi muito importante, como nos mostra o gráfico X – Valor de importância aos ensinamentos das virtudes de justiça, amizade e liberdade.

**Gráfico X - Valor de importância aos ensinamentos das virtudes de justiça, amizade e liberdade.**

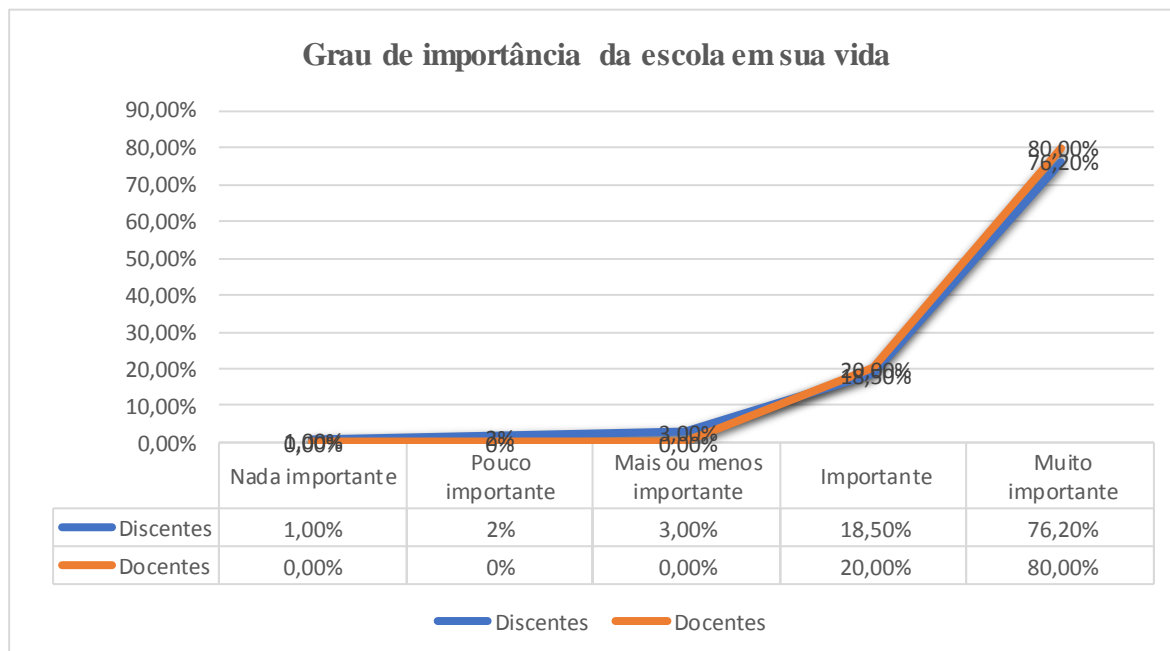


Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Por se tratar de uma pesquisa empírica em educação e que aconteceu no ambiente escolar, se faz necessário caracterizar os sujeitos quanto à valorização da escola em sua vida. Assim, a eles fora perguntado: “De acordo com os seus princípios e ensinamentos, como você qualifica em grau de importância a escola em sua vida?” Para esta questão as respostas são múltiplas, uma vez que, para 1% dos alunos a escola não é nada importante, para 1,8% a escola é pouco importante, para 3% a escola é mais ou menos importante, ao passo que para 18,5% a escola é importante e para 76,2% a escola em sua vida é muito importante. Para os docentes, 80% deles atribuem à escola o grau de muito importante, ao passo que 20% deles,

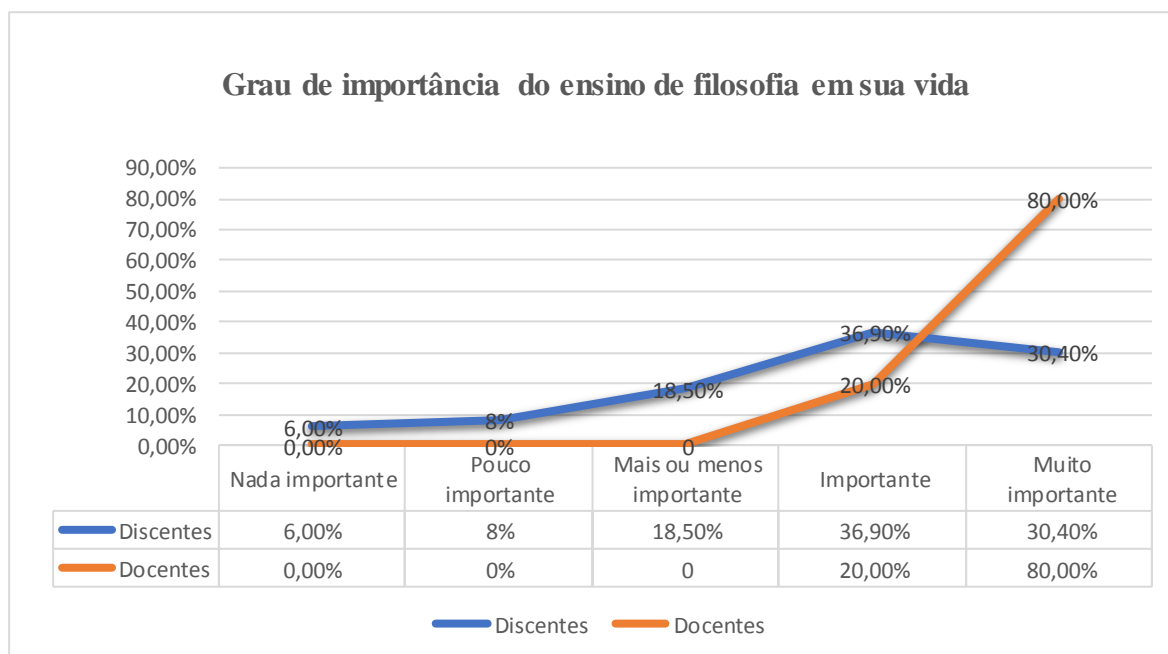
atribui o grau de importante. Como nos traz o gráfico XI – Grau de importância da escola em sua vida.

**Gráfico XI - Grau de importância da escola em sua vida.**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

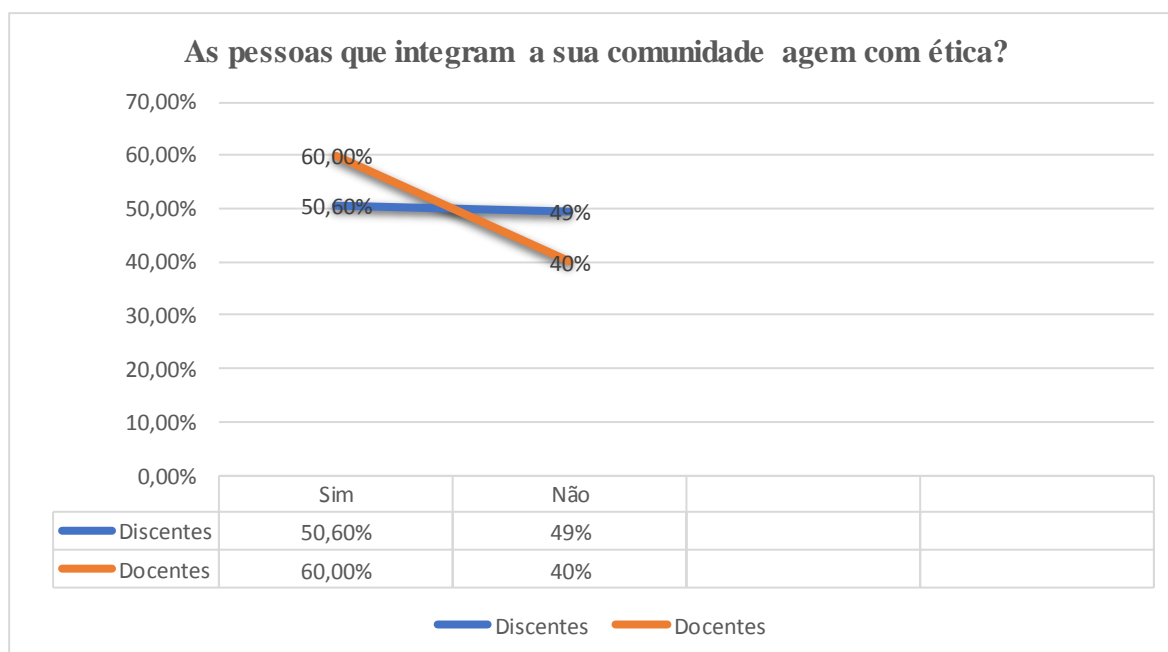
Um dos objetivos desta pesquisa é verificar e estudar o ensino de Filosofia nas escolas estaduais da Diretoria de Ensino Campinas Leste e, deste modo, a aceitação e ou aptidão dos alunos para com o componente curricular da filosofia o caracterizam enquanto sujeitos desta pesquisa. Para além da verificação restrita do grau de importância da Filosofia para os discentes, os docentes de filosofia destes alunos também foram indagados acerca da valorização e importância de sua disciplina na formação do cidadão, logo, quando lhe fora perguntado: “De acordo com os seus princípios e ensinamentos, como você qualifica em grau de importância do ensino de filosofia em sua vida? ” As respostas obtidas para esta questão descrevem que para 6% dos sujeitos desta pesquisa o ensino de filosofia é nada importante, para 8,3% deles o ensino de filosofia é pouco importante, para 18,5% desses sujeitos o ensino de filosofia é mais ou menos importante, para 36,9% ele se constitui como sendo importante e para 30,4% ele é considerado como muito importante. Já os docentes da disciplina de Filosofia, atribuem e classificam como sendo de grande valia o ensino de Filosofia, logo, para 80% deles atribuem como muito importante o ensino de filosofia em sua vida, ao passo que, 20% atribui o ensino de filosofia como importante. Como descrito no gráfico XII – Grau de importância do ensino de filosofia em sua vida.

**Gráfico XII - Grau de importância do ensino de filosofia em sua vida.**

Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

A percepção das virtudes, na comunidade onde os discentes estão inseridos, certamente contribui para a sua caracterização, pois eles recebem do ambiente onde estão inseridos conceitos e posturas específicas, logo, com relação às virtudes desta pesquisa, justiça, amizade e liberdade, os alunos estão caracterizados oriundos de comunidades como o perfil descrito.

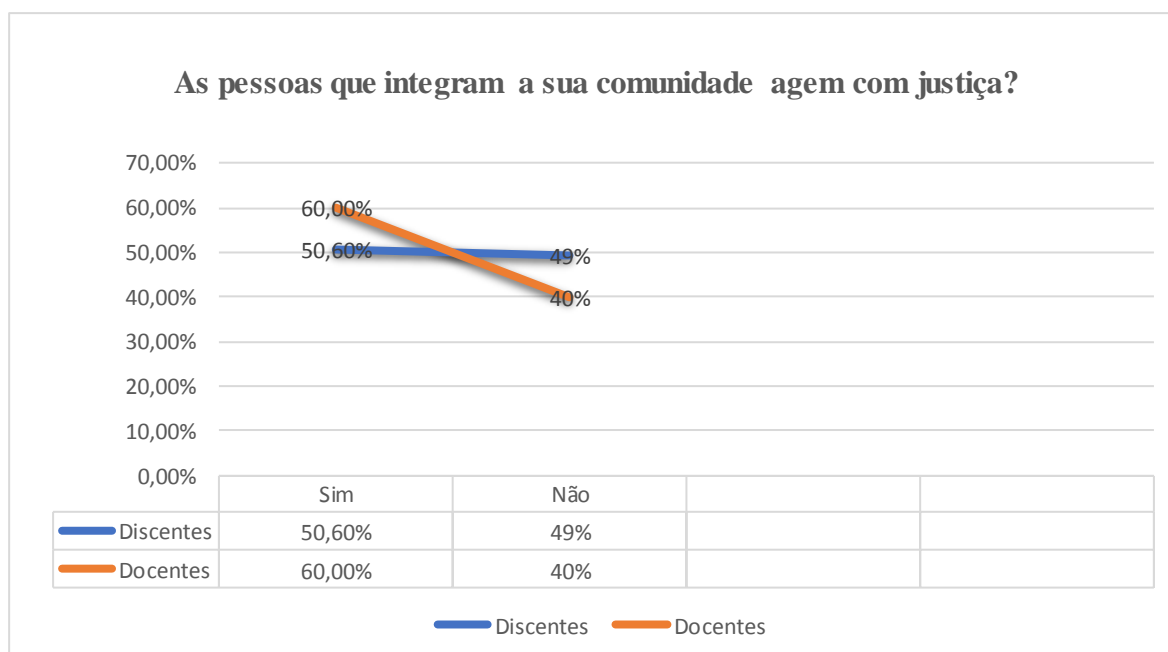
Quando a eles fora perguntado: “As pessoas que integram a sua comunidade são pessoas que agem com ética?” Para esta questão, o grupo dos discentes afirma que em sua comunidade, 50,6% de seus integrantes, sim, agem com ética, ao passo que 49,4% deles não agem com ética. O grupo dos docentes que compõem e participam como sujeitos desta pesquisa, afirmam que a comunidade onde se encontram inseridos agem para com a ética de modo muito peculiar, na concepção dos mesmos, 60% dos docentes afirmam que, sim, estão inseridos em uma comunidade que agem com ética, ao passo que 40% deles afirmam que sua comunidade não age com ética. Como mostra o gráfico XIII - A comunidade onde você está inserido age com ética?

**Gráfico XIII - As pessoas que integram a sua comunidade agem com ética?**

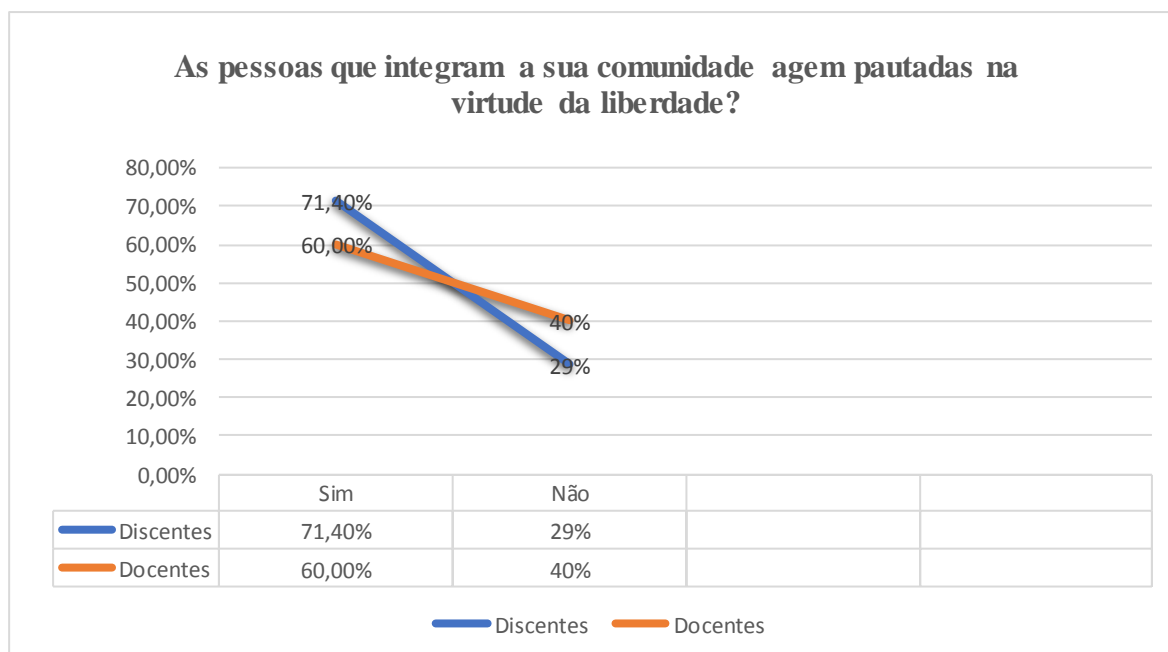
Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

A percepção da virtude da justiça sendo exercida pelos integrantes de sua comunidade também foi perguntado aos alunos e, ao serem questionados: “As pessoas que integram a sua comunidade são pessoas que agem com justiça?” Para 50,6% dos estudantes as pessoas que integram sua comunidade não agem com justiça, ao passo que 49,4% delas sim, agem pautadas nesta virtude. Nesta mesma linha de questionamento, no entanto, buscando a ética pautada nas virtudes, ao perguntarmos aos docentes: “As pessoas que integram a sua comunidade são pessoas que agem com Justiça?” nos dados coletados, 60% afirmam que os integrantes de sua comunidade não agem pautados na justiça, enquanto que, 40% deles afirmam que sim, os integrantes de sua comunidade agem com justiça. Como nos traz o gráfico XIV – As pessoas de sua comunidade agem com justiça?

A virtude da liberdade também é foco nesta pesquisa e quando foi perguntado aos sujeitos: “Os integrantes de sua comunidade agem pautados na virtude da liberdade?” As respostas dos alunos prescrevem que 71,4% acreditam que sim, as pessoas de sua comunidade agem com liberdade ao passo que 28,6% acreditam que esta liberdade não acontece. Ao passo que para os docentes, os mesmos afirmam que os integrantes da comunidade onde estão inseridos para 60% age com a virtude da liberdade, ao passo que, 40% deles não possuem esta virtude em ação. Como nos informa o gráfico XV – As pessoas de sua comunidade agem com liberdade?

**Gráfico XIV – As pessoas de sua comunidade agem com justiça?**

Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

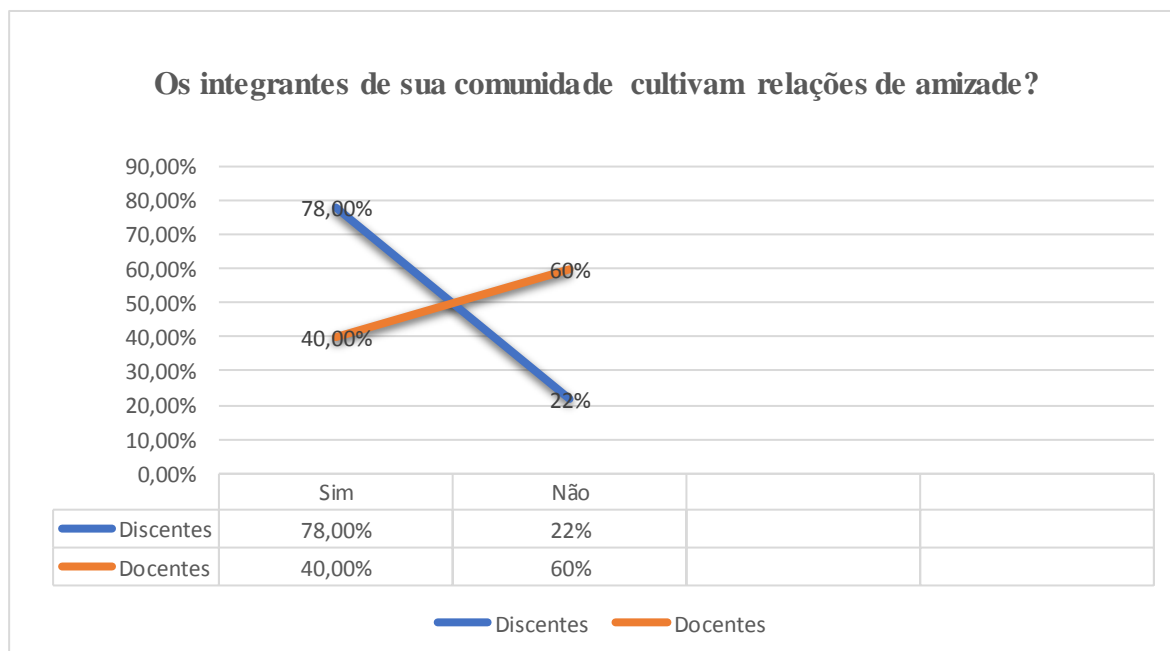
**Gráfico XV - As pessoas de sua comunidade agem com liberdade?**

Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

No que se refere à caracterização dos sujeitos desta pesquisa, lhes fora perguntado: “As pessoas que integram a sua comunidade agem pautadas em relações de amizade?” Para este elemento de caracterização as respostas dos alunos versam que 78%

deles acreditam que as pessoas ao seu redor agem pautadas em relações de amizade, ao passo que, 22% delas não possuem esta prática. Já para o grupo dos docentes, no que se refere à prática da virtude da amizade entre os membros de sua comunidade, 60% dos docentes afirmam que os membros de sua comunidade não agem pautados na virtude da amizade, enquanto que 40% deles acreditam que sim, os membros de sua comunidade agem pautados na virtude da amizade. Como nos informa o gráfico XVI – Os integrantes de sua comunidade agem pautados em relações de amizade?

**Gráfico XVI - Os integrantes de sua comunidade agem pautados em relações de amizade?**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio



### 3.5- Caracterização dos sujeitos do instrumento de coleta de dados II: Entrevista

**Quadro XXIV: Identificação do docente entrevistado I**

Entrevistado I
Formação: Licenciatura Plena em Filosofia
Faixa etária: 35 anos
Tempo de função docente: 06 anos
Formação: Mestrado em andamento
Cargo/Função: Professor categoria O
Gênero: Masculino
Integrante da escola: D
Tipo de escola: Ensino Médio Regular
Tempo que leciona nesta escola: 04 anos

Fonte: Quadro construídos pelos pesquisadores

**Quadro XXV: Identificação do docente entrevistado II**

Entrevistado II
Formação: Licenciatura Plena em Filosofia
Idade: 53 anos
Tempo de função docente: 26 anos
Formação: Especialização Lato sensu
Cargo/Função: Professor titular de cargo efetivo
Gênero: Feminino
Integrante da escola: A
Tipo de escola: Escola de Tempo Integral
Tempo em que leciona nesta escola: 12 anos

Fonte: Quadro construído pelos pesquisadores.

### 3.6- Caracterização dos sujeitos do instrumento de coleta de dados III: Grupo focal

Esta pesquisa por se classificar como sendo de cunho qualitativo, a intenção primeira é a de provê-la de práticas e ou metodologias que permitam a transparência do seu processo, neste caso, o Grupo focal (GF) é uma das técnicas metodológicas de coleta de dados que proporciona ao pesquisador por meio da ação, reunir em um mesmo espaço, em um dado tempo, um grupo de sujeitos alvos da pesquisa, com a finalidade de através de um diálogo e debate coletar informações acerca de um determinado tema de pesquisa. Com relação à técnica do GF, (GATTI, 2005, p. 9) “o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”.

Triviños (2002) nos orienta quanto aos procedimentos de análise deste material empírico, segundo ele os procedimentos devem ser como os descritos abaixo e, para esta pesquisa empírica, no que se refere ao grupo focal, foram essas as ações adotadas,

[...] Leitura atenta das respostas a cada pergunta formulada; Identificação de temas que se aproximam de algum fundamento teórico; Listagem e classificação das respostas e segundo os temas identificados; Análise preliminar das respostas classificadas no sentido de detectar divergências, conflitos, vazios e pontos coincidentes; Elaboração de um esquema de interpretação das categorias empíricas; Interpretação e discussão dos dados em articulação com a literatura científica pertinente. (TRIVIÑOS, 1997, p. 36)

A realização desta técnica nesta pesquisa qualitativa se justifica pela necessidade de obter informações que pudessem ratificar alguns resultados obtidos outrora, com a aplicação também do questionário de pesquisa, a ação se deu com dois grupos distintos, aqui identificados por grupo A e grupo B, cada um deles na Biblioteca da escola onde estão devidamente matriculados e cursando a 3ª série do ensino médio. A caracterização desses sujeitos segue na tabela.

**Quadro XXVI - Identificação dos integrantes do grupo focal - Escola A**

<b>Identificação da Unidade Escolar: Escola A</b>					
Sujeitos	nº de U.E no E.M	E.M somente nesta U.E	Gênero	Idade	Classe social
A <sub>1</sub>	01	Sim	M	17	Média alta
A <sub>2</sub>	01	Sim	M	17	Média alta
A <sub>3</sub>	01	Sim	M	17	Média
A <sub>4</sub>	02	Não: 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> part.	F	17	Média alta
A <sub>5</sub>	01	Sim	F	17	Média
A <sub>6</sub>	01	Sim	F	17	Média

Fonte: Quadro construído pelos pesquisadores a partir das informações do grupo focal.

**Quadro XXVII - Identificação dos integrantes do grupo focal - Escola D**

<b>Identificação da Unidade Escolar: Escola D</b>					
Sujeitos	nº de U.E no E.M	Somente nesta U.E	Gênero	Idade	Classe social
D <sub>1</sub>	02	Não. 1 <sup>a</sup> série Recife	M	17	Média alta
D <sub>2</sub>	01	Sim	F	17	Média
D <sub>3</sub>	01	Sim	F	17	Média
D <sub>4</sub>	01	Sim	M	17	Baixa
D <sub>5</sub>	01	Sim	M	17	Média
D <sub>6</sub>	01	Sim	M	17	Média

Fonte: Quadro construído pelos pesquisadores a partir das informações do grupo focal.

No que se refere à caracterização das escolas na qual estão inseridos os sujeitos da técnica do grupo focal, apresenta-se no quadro XXXI, os valores do IDESP do ano de 2015, além do índice do INSE<sup>7</sup> das mesmas, de modo a caracterizá-las, além desses dados, se a

<sup>7</sup> A fim de ampliar o escopo desse monitoramento, tal como requer o atual Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), o qual prescreve que o Sistema de Avaliação da Educação Básica passe a divulgar também indicadores de avaliação institucional tratando, entre outros aspectos, do perfil do alunado. Esta nota apresenta o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas de educação básica do país, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb).

mesma pertence ao Programa de Tempo Integral, se oferece o ensino médio quando na modalidade regular no período da manhã ou da noite.

**Quadro XXVIII – Caracterização das escolas dos sujeitos do grupo focal.**

	Idesp Estado	Idesp Diretoria	Idesp Escola	INSE Escola
Escola A	2,25	2,35	3,75	1,41
Escola D	2,25	2,35	1,32	5,53

Fonte: Quadro construído pelos pesquisadores, dados obtidos no site [www.http://idesp.edunet.sp.gov.br/](http://idesp.edunet.sp.gov.br/)

A escola A, podemos classificá-la como uma das escolas públicas estaduais de referência na cidade de Campinas, tem uma história privilegiada, com peso e foco na cultura de uma educação coesa. Os alunos ali matriculados desenvolvem a cultura e o hábito pela leitura. Atualmente oferece o ensino médio de tempo integral, mas outrora, oferecera o ensino médio regular. Há de se ressaltar que o perfil socioeconômico dos alunos desta unidade escolar, oscila entre a classe média e a classe média alta, tendo poucos casos de classe média baixa ou baixa. A escola D, inserida em uma comunidade da periferia da cidade, recebe alunos com outro viés, apesar de terem parte deles se auto classificado como integrantes da classe média, há muitos da classe média baixa e baixa, as famílias são ausentes e, o ensino médio sempre fora noturno, dado o fato de quase que em sua totalidade trabalham durante o dia.

## Capítulo IV

### **Ética aristotélica e o ensino de filosofia no ambiente escolar: percepções de docentes e discentes.**

Esta dissertação intitulada, *Ética Aristotélica na escola: análise do ensino de filosofia a partir de percepções de docentes e discentes em escolas públicas no município de Campinas SP*, teve ao longo de sua construção um olhar direto para o seu objeto que é a ética no contexto do ensino de filosofia, mais especificamente a ética de Aristóteles, que se pauta nas virtudes e, dentre elas a especificar as virtudes da amizade, da justiça e da liberdade. Vale salientar que o nascedouro desta pesquisa se deu a partir da inquietação para com a ética dentro do contexto educacional, do antagonismo entre a formação e a ação dos alunos no que se refere às ações éticas. Neste contexto, o ensino de filosofia e a formação ética são os elementos chaves desta dissertação que teve além da pesquisa bibliográfica a porção empírica, que buscou informações para se responder ao problema central desta pesquisa. De posse da coleta dos dados obtidos pelos três instrumentos adotados, realizaremos neste capítulo a análise e a problematização das percepções de docentes e discentes sujeitos da pesquisa empírica.

A pesquisa bibliográfica realizada nesta dissertação, descreve o histórico do ensino de filosofia, que desde seus atos iniciais fora tratada e ou posta em prática de maneira equivocada, longe de seu real objetivo de formar intelectuais, cidadãos que se coloquem com críticos além de ser descredenciada em muitos momentos históricos e, ainda em face de mais um golpe de sua legitimidade.

A educação, em especial, do Estado de São Paulo, a especificar a da rede estadual, apresenta em sua proposta curricular para o ensino de filosofia o desenvolvimento de competências e habilidades e, para tanto, adota o uso dos cadernos dos alunos e dos professores como material didático base, que é composto por temáticas existentes, e, dentre elas a ética aristotélica, um dos objetos de estudo desta pesquisa. Evidenciamos ao longo desta pesquisa que a mesma está presente no caderno volume 1 da 2ª série do ensino médio, a especificar quando traz as virtudes aristotélicas e a questão do agir pelo meio termo, nas páginas 22 e 23 do referido caderno. Desta maneira, fica o questionamento: Se a ética aristotélica está presente no currículo oficial do Estado de São Paulo, por que os docentes vivenciam situações em seu cotidiano, que demonstram plena incompatibilidade ou incoerência que regem os atos dos alunos no que se refere a sua postura ética? Que hipóteses poderiam justificar esta incoerência? Seria talvez a não utilização do material específico do

aluno, ou seria esta questão produto do desconhecimento por parte dos alunos da ética aristotélica ou ainda seria este fato consequência de uma formação nos alunos oriunda de sua comunidade?

Partimos, portanto, para a análise dos resultados da pesquisa empírica desta dissertação, que se apropriou de três diferentes instrumentos de coleta de dados, sendo eles: a aplicação de questionários a docentes e discentes das escolas lócus desta pesquisa, entrevista a dois docentes sendo um representante de cada modalidade de ensino citada e, ainda, a realização de grupo focal em duas unidades escolares, também uma de cada modalidade de ensino. A justificativa pelo uso de três instrumentos se dá pelo fato de que a priori fora realizada a aplicação dos questionários, no entanto, em uma análise parcial dos dados obtidos, se descrevia uma configuração que tendia ou dava indícios de existir uma diferença de percepção e de conhecimentos em os discentes das duas modalidades de ensino.

Triviños (2002) nos orienta quanto aos procedimentos de análise do material empírico, segundo ele, os procedimentos devem ser como os descritos em seguida:

[...] Leitura atenta das respostas a cada pergunta formulada; Identificação de temas que se aproximam de algum fundamento teórico; Listagem e classificação das respostas e segundo os temas identificados; Análise preliminar das respostas classificadas no sentido de detectar divergências, conflitos, vazios e pontos coincidentes; Elaboração de um esquema de interpretação das categorias empíricas; Interpretação e discussão dos dados em articulação com a literatura científica pertinente. (TRIVIÑOS, 2002, p. 48)

Acompanhando o que rege Triviños sobre as categorias empíricas, de elucidar o mecanismo e a prática de análise e problematização, salientamos que as categorias de análise para esta dissertação são: (i) O ensino de filosofia; (ii) A formação ética aristotélica; (iii) O agir ético e o meio termo; (iv) O antagonismo entre formação e postura ética; (v) A concepção da virtude da amizade; (vi) A concepção da virtude de liberdade; (vii) A concepção da virtude de justiça.

#### 4.1 – O ensino de filosofia

Como mencionado no capítulo I desta dissertação, o ensino de filosofia das escolas da Diretoria de Ensino Campinas Leste está regido pela proposta curricular do Estado de São Paulo, no que se refere aos conteúdos programáticos, e está focada no desenvolvimento de competências e habilidades descritas nos documentos norteadores desta proposta. Deste modo, dialogar acerca do ensino de filosofia no Estado de São Paulo, se resume em dialogar sobre esta proposta e no real cumprimento da mesma nas diferentes unidades escolares.

A referida proposta curricular em estudo, no que tange ao componente curricular da filosofia, preza pelo desenvolvimento de competências e habilidades assim como para todos os demais componentes curriculares, mas, para além desta especificidade, para o ensino de filosofia, ela faz referência à formação da cidadania e, para tanto, sugeri que esta formação pode ser lograda a partir da interdisciplinaridade. Esta afirmação é possível ser identificada nos escritos da própria proposta ao dizer:

[...] Essa produção de conhecimento pode ser fortemente dinamizada, se o professor de filosofia promover o debate interdisciplinar. Assim, por exemplo, de um lado discussões escolares sobre violência urbana ou racismo poderiam ser melhor desenvolvidas pelos professores de Sociologia ou História, a partir de um diálogo com o professor de Filosofia. De outro lado, a intermediação da Filosofia poderia ampliar a compreensão de questões como o desmatamento ou engenharia genética, trabalhadas nas aulas de Geografia e Biologia, e assim por diante. As combinações são limitadas, permitindo um saudável intercâmbio de ideias, com benefícios para os professores e alunos. (SÃO PAULO, 2008, p.42)

De modo bem peculiar, é de grande valia que o ensino de um modo geral se preocupe e busque por estratégias diversificadas para a construção do conhecimento e da formação plena em valores, nesse sentido, a interdisciplinaridade é bem-vinda, mas satisfaz as carências atuais dos alunos e do sistema de ensino? Expresso esta indagação quando esta estratégia de ensino é utilizada pelos docentes que a fazem elemento integrante de seu plano de ensino anual, mas de fato, a interdisciplinaridade ocorre? Sobre esta questão, a vivência do pesquisador desta dissertação permite declarar que ao estar na função de professor coordenador, a interdisciplinaridade é uma das ações vivenciadas nas escolas, mas que só ocorre mediante mediação da coordenação, caso esta não exista, a interdisciplinaridade não passa dos planos de ensino. Além disso, é de extrema importância salientar que está deste das

obrigações do professor coordenador<sup>8</sup> a condução de práticas pedagógicas voltadas para a questão da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transversalidade.

Em um contexto geral sobre o ensino de filosofia no Estado de São Paulo, podemos constatar que a proposta para o ensino de filosofia está em plena consonância para com as Orientações Curriculares Nacionais. Apesar de ela ser escrita por professores renomados do meio acadêmico, ainda resguarda um sentido de educação que não assegura aos estudantes a formação de experiências formativas, autênticas.

Em se tratando de uma categoria inicial de análise para uma dissertação e, sendo ela um dos objetos da pesquisa, cabe e se faz urgente uma indagação: “Qual a real justificativa da presença da filosofia no currículo? ” Gallo (2006) nos brinda com uma análise salutar sobre esta questão, pois deixa claro que fatores como o desenvolvimento da criticidade não devem ser exclusividade da filosofia e, são assim postos como sendo. Ele nos diz sobre esta questão:

[...] Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia nos currículos da educação média: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a estas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo, aprendendo a pensar por funções (ciência), mas também por perceptos e afectos (arte) e por conceitos (filosofia). Garantir um currículo do ensino médio como expressão de um equilíbrio entre as potências do pensamento conceitual (filosofia), do pensamento funcional e proposicional (ciência) e do pensamento perceptual e afectivo (arte) significa oportunizar aos estudantes uma experiência possivelmente única com cada uma dessas potências. Aqueles que concluirão seus estudos nesse nível dificilmente terão outras oportunidades de encontro com tais experiências; por outro lado, aqueles que farão estudos universitários provavelmente enveredarão por uma dessas áreas, especializando-se, sem maiores oportunidades de experimentar as outras potências de pensamento. Daí a importância da presença da filosofia no ensino médio: ela se constitui numa experiência singular de pensamento, e se o estudante não se

---

<sup>8</sup> X – tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem: a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas; b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores; c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais; d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos; e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola; f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar; g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem; h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.



encontrar com ela nesse nível mais abrangente de ensino, pode ser que jamais o faça. Penso ser essa uma justificativa mais que suficiente. (GALLO, 2006, p. 22)

Vislumbramos uma análise e um parecer múltiplo em conceitos e afirmações concretos em prol de uma educação de qualidade, o equilíbrio, uma ação a ser concretizada e, muitas vezes de extrema dificuldade no ambiente escolar, por tantas barreiras e obstáculos impostos, sejam eles pelo sistema educacional, sejam eles pela estrutura focar e exercitar o equilíbrio na busca do pensamento criativo, crítico e de potência garante a filosofia o seu real papel dentro da formação média. Afirmamos, portanto, nesta dissertação que a educação básica requer parâmetros que sejam norteados por esses mesmos prismas, que visem o ser humano em processo de formação e construção de sua identidade voltada para a visão do equilíbrio e o desenvolvimento de suas potências.

O ensino de filosofia é uma das questões foco desta dissertação, logo, obter informações acerca da mesma, de como ela acontece e é vista pelos integrantes das distintas unidades escolares é de salutar importância, logo, quando perguntamos aos entrevistados: “Sobre o ensino de filosofia e sua trajetória desde a sua introdução com os jesuítas, da sua tramitação como obrigatória, facultativa e opcional e findando com a obrigatoriedade da posta pela Lei 11.684/2008, toda essa questão e este fluxo, em especial anterior a lei citada, na sua opinião conferiu perda para a sociedade?”

*Perda total, partindo dessas reflexões e, ainda pensando desde a ética aristotélica e de outras questões, pensamentos e reflexões trazidas pela filosofia, se não for pelo ensino de filosofia, se deixarmos de pensar e passar onde e quem abordará temas essenciais como valores, em que momento da vida irei precisar agir? O pensar eu não pensei, e o agir qual respaldo possuo? É preciso trazer a proximidade dessas questões conceituais e de preparo ou condições para com o agir reflexivo e crítico para os alunos e, sendo esta ação típica da filosofia, se confere aos alunos uma base reflexiva, não que isso garanta o ato de se posicionar e da atitude deles, desta maneira, mas ao menos eles foram conduzidos por esta formação, agora retirar esta possibilidade fica ainda mais complicado, e fazê-la ausente fica ainda mais complicado. (Entrevistado I)*

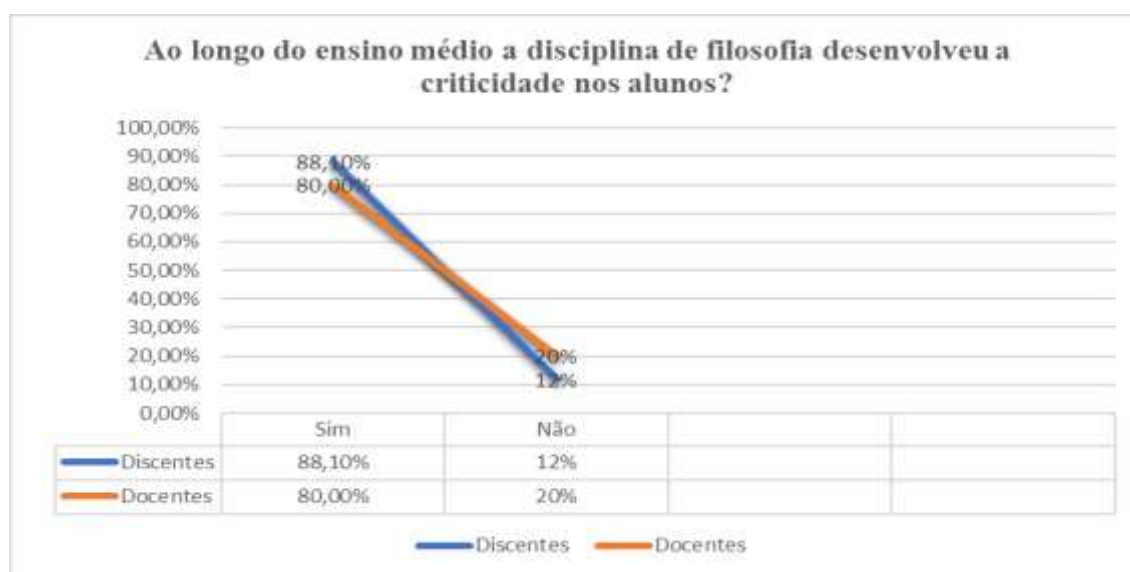
*É interessante que a filosofia não está desvinculada da política, acho sim que é uma perda imensurável para com a sociedade, e, vejo ainda toda essa questão como um descrédito total, visto que não se preocupa nunca em abstrair nenhuma das outras, logo, isso nos mostra evidentemente que ela é a mais importante no que se refere a formação crítica e intelectual dos cidadãos. Eu de certa forma já não me indigno com tudo. (Entrevistado II)*

Será que a não indignação apontada pelo entrevistado II se sustenta? Ora, se ele afirma que a filosofia é mais importante no que se refere à formação crítica e intelectual dos cidadãos, não estaria aí explícita indignação, justamente na medida em que o poder público não garante espaço para que a filosofia e outros componentes curriculares cumpram com esta tarefa?

De maneira bem clara, podemos analisar as falas dos entrevistados a partir da indagação: O que os conduzem a este pensar? É certo que os docentes da disciplina de filosofia são inconformados com o descrédito que é dado a este componente curricular, é por deveras inaceitável que o ensino de filosofia não seja visto como uma ferramenta de formação com poderes capazes de promover nos alunos o empoderamento do conhecimento, do se posicionar frente as mais diversas questões. De maneira bem evidente está claro que os docentes se veem frente ao ato de controle imposto pelo governo, o de controle da população, ou seja, a estratégia já secular de controlar a população sendo esta desprovida de conhecimento, se faz uma ação comum dos governantes para a imposição de seus ideais.

Tendo a consciência de que o ensino de filosofia é construtor de uma experiência singular de pensamento, como mesmo se referiu Gallo na citação acima nos indagamos sobre quais percepções os sujeitos desta pesquisa têm acerca do ensino de filosofia em suas especificidades, a considerar dentre essas o desenvolvimento da criticidade, da relação entre a filosofia e a ética, da capacidade de desenvolver competências e habilidades etc. Neste sentido, o primeiro questionamento foi voltado para as questões filosóficas: Ao longo do ensino médio, a disciplina de filosofia foi tratada e contextualizada em sala de aula de modo a promover discussões com criticidade acerca de sua temática? Para esta questão 88,1% dos estudantes afirmam que sim, houve esta ação, enquanto que 11,9% deles consideram como negativa a referida situação. Já para os docentes 80% dos docentes afirmam que sim, pautam suas aulas em discussões saudáveis, enquanto que 20% deles dizem que não, as discussões não acontecem. Como nos aponta o gráfico XVII.

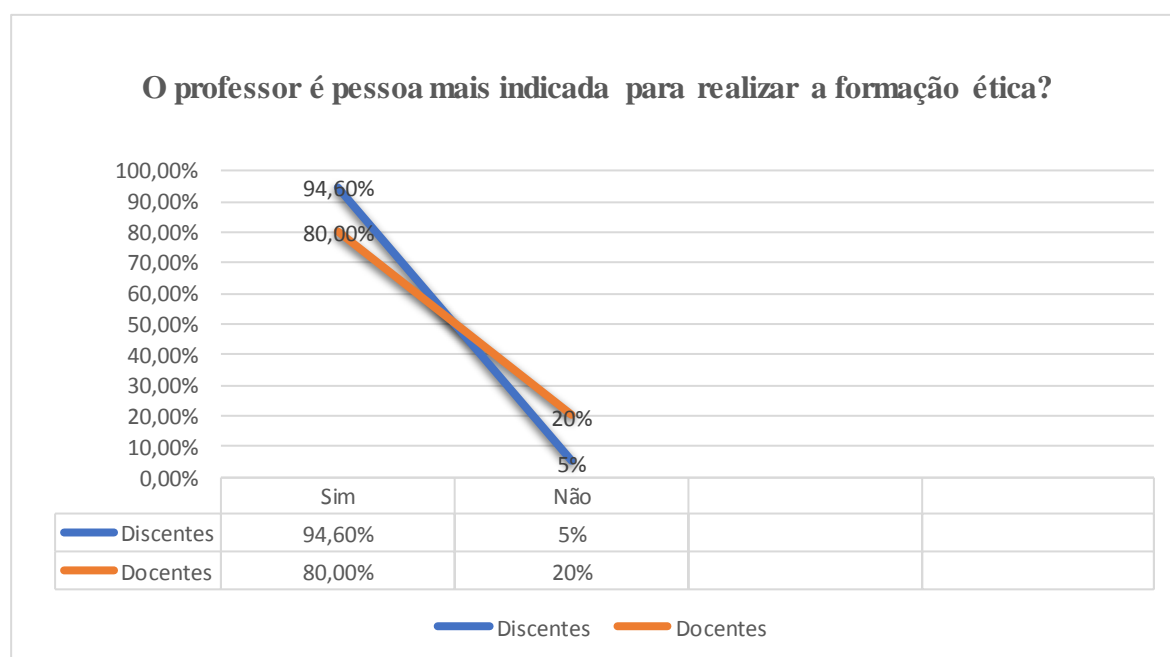
**Gráfico XVII - A filosofia foi contextualizada e promovedora da criticidade?**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Tendo como base de que os alunos na escola desenvolvem uma relação de troca e ou de formação de conhecimento em conjunto com os docentes, a eles fora perguntado: “Você acredita que a sala de aula tendo o (a) professor (a), ele é uma pessoa preparada e indicada para realizar a sua formação ética? ” Para esta questão, 94,6% dos estudantes afirmam que sim, os professores são indicados e preparados para esta ação ao passo que, 5,4% discordam e dizem que os docentes não são preparados e indicados para esta função. Considerando que a função que eles desempenham como formadores críticos, a eles fora perguntado quanto à relevância do papel do professor como instrutor da ética, e, dentre o rol de respostas 80% acreditam que sim, que o professor é a pessoa mais indicada e preparada para realizar a formação ética nos discentes, ao passo que 20% não concordam com esta afirmação. Conforme é traduzido no gráfico VII – O docente está preparado para formar seus alunos para com a ética?

**Gráfico VII- O professor de filosofia é a pessoa mais indicada para a formação ética?**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Os resultados apresentados para a questão que buscou obter a informação se a disciplina de Filosofia buscou desenvolver a criticidade, e nos revelou resultados bem expressivos, que por sua vez dialogam com as palavras de Gallo quando ele trata da especificidade deste componente curricular. Entenda neste caso especificidade da filosofia como sendo aquilo que apenas a filosofia pode fazer, diferentemente de qualquer outro tipo de saber ou área do conhecimento, onde se resumem três as principais características da filosofia,

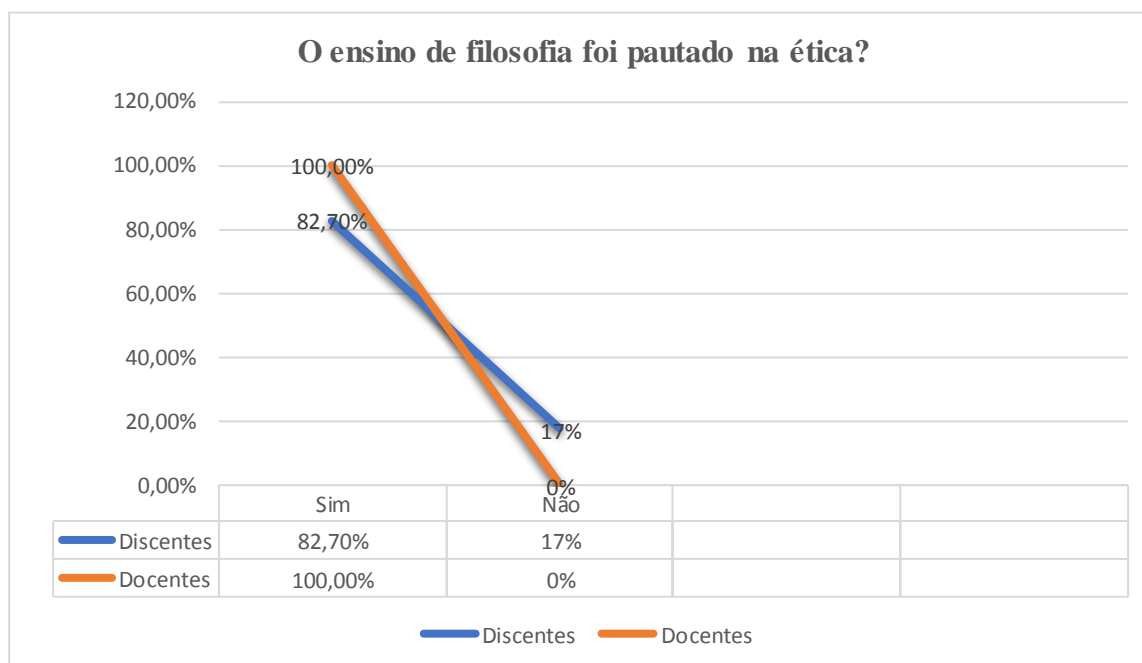
e, dentre elas a terceira se refere a crítica radical. Para esta característica Gallo (2006) a conceitua como:

[...] crítica radical: a atitude filosófica é a da não-conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas. (GALLO, 2006, p. 23)

Afirmamos, portanto, diante dos dados empíricos de docentes e discentes, que o ensino de filosofia, na percepção de docentes e discentes da Diretoria de Ensino Campinas Leste é promovedor do desenvolvimento da criticidade, fato este verificado pela construção do pensamento filosófico e da ação de filosofar ser constante em sala de aula, fator este de extrema importância para a formação do cidadão. As afirmações dos docentes enfatizam que o ensino de filosofia apresenta em sua essência uma multiplicidade ímpar e específica para a disciplina ou componente curricular, sendo ela uma área que caminha por pensares distintos segundo as colocações dos docentes, no que se refere à filosofia do meio filosófico e a filosofia que acontece na escola.

Atrelando o desenvolvimento da criticidade com os conteúdos programáticos é de grande valia deixar claro que, o componente curricular de Filosofia traz um vasto rol de temáticas a serem discutidas no processo de formação dos cidadãos. Assim, em termos de um currículo disciplinar, cabe à disciplina da Filosofia incluir dentre o seu conteúdo programático, a ética como um de seus tópicos a serem desenvolvidos, no caso, da proposta do curricular do Estado de São Paulo, o desenvolvimento das competências e habilidades voltadas para as questões éticas. Buscando relacionar o ensino de filosofia e a temática ética, indagamos aos sujeitos desta pesquisa empírica sobre esta relação entre o ensino de filosofia e o tema ética nele inserido. Deste modo, quando perguntado aos alunos: “O ensino de filosofia de sua escola foi pautado na ética? ” É possível perceber que as respostas tenderiam para a concordância e afirmação e, isso se confirma no gráfico XVIII – O ensino de filosofia da escola é pautado na ética; neste caso 82,7% afirmam que sim, enquanto que 17,3% afirmam que não. No entanto, quando perguntamos aos professores sobre este tema, obtivemos as respostas de que 100% deles afirmam que o ensino de filosofia está pautado na ética.

A concepção de ética dos sujeitos discentes desta pesquisa não estaria atrelada ao ensino de filosofia que acontece nas escolas? É uma questão a ser pensada, uma vez que, o ensino de filosofia e a ética possuem em sua essência questões relativas a criticidade, ao se posicionar, desta forma, a porcentagem de respostas obtidas está relacionada com a vivência existencial do ensino de filosofia.

**Gráfico XVIII – O ensino de filosofia da escola é pautado na ética?**

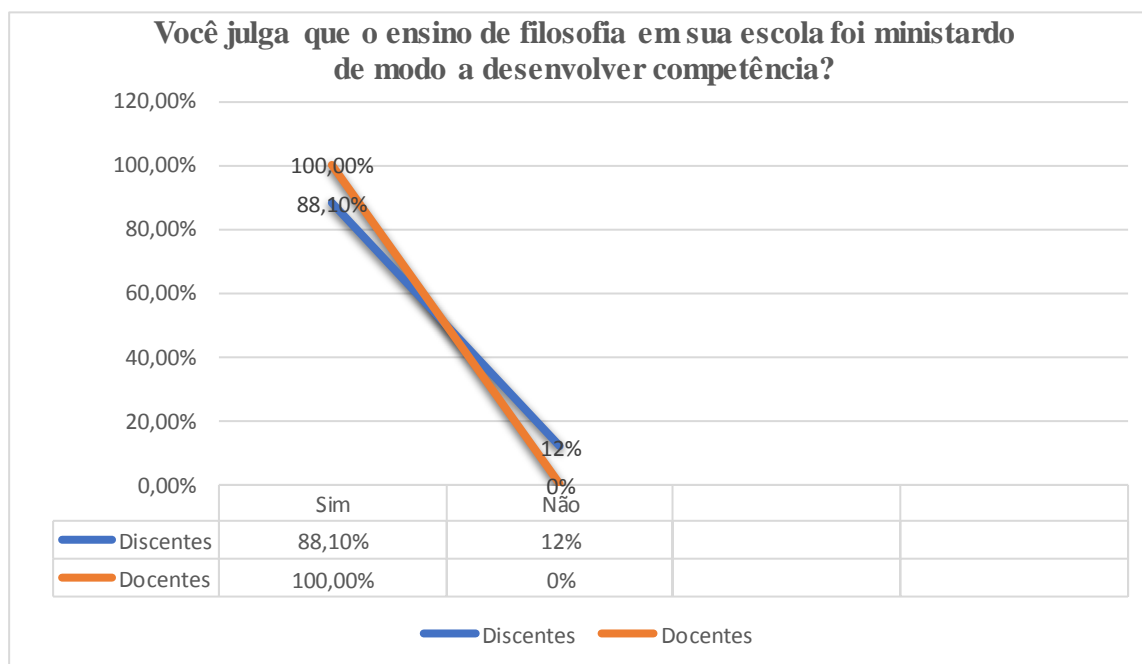
Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Os dados obtidos nos levam a pensar em duas hipóteses. A primeira delas no cumprimento da proposta do currículo oficial do Estado de São Paulo, já que, para todos os professores, o ensino de filosofia está pautado na ética e, por sua vez, a ética está presente na referida proposta. A segunda delas nos aponta para talvez a real participação de todo o corpo docente no trabalho na formação ética, na questão interdisciplinar.

Dando ênfase agora a questão da relação entre um dos objetivos da proposta curricular do Estado de São Paulo, o ensino de filosofia, a ética e o desenvolvimento de competências e habilidades, focamos nossa atenção e indagamos os sujeitos sobre estas questões. Assim, lhes fora perguntado: “As discussões filosóficas são sempre enriquecedoras, dado o fato de esta disciplina ser múltipla nos pensares, posicionamentos, discussão de valores etc. Você julga que o ensino de filosofia em sua escola foi ministrado de maneira apropriada dentro do propósito de desenvolver competências? ” Neste caso, para 88,1% dos alunos, sim, as competências foram desenvolvidas enquanto que, para 11,9% não houve o desenvolvimento de competências esperado. Para os docentes que lecionam a disciplina de filosofia nas escolas lócus desta pesquisa, quando indagados sobre esta ação, houve unanimidade nas respostas, e 100% dos docentes afirmaram ou julgaram que a disciplina de

filosofia possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades. Como apontado no gráfico XIX – O ensino de filosofia desenvolvendo competências.

**Gráfico XIX – O ensino de filosofia desenvolvendo competências?**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Se nos ativermos ao fato de que a proposta curricular do Estado de São Paulo tem por objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades<sup>9</sup>, de posse desses resultados, de percepção de docentes e discentes das escolas desta rede, podemos iniciar nossa discussão sobre os dados fornecidos diante desta premissa maior do currículo que tem o objetivo de estabelecer uma base comum de conhecimentos e competências para que todas as escolas estejam conectadas como uma rede, tendo como pontos centrais a sociedade para o conhecimento, orientações para uma gestão que forneça mais subsídios às unidades escolares, uma variedade de programas e materiais disponíveis que apoiaram o trabalho tanto da gestão como do professor e um conjunto de documentos dirigidos especialmente para os professores. Cabe aqui salientar que para a proposta curricular do Estado de São Paulo as competências se caracterizam pelo modo de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das escolhas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. A escola neste sentido tem o papel de fazer com que esses componentes aconteçam e o currículo

referenciado em competências requer que a escola e o plano do professor relatem o que o aluno vai aprender.

Os resultados obtidos para com o desenvolvimento de competências e habilidades, ao menos nas escolas lócus desta pesquisa, logram resultados positivos ao plano estabelecido como objetivo principal da elaboração da proposta curricular deste Estado, uma vez que, discentes e docentes, sujeitos desta pesquisa, afirmam quase que em sua totalidade que a disciplina de filosofia, em posse da proposta curricular consegue desenvolver competências e habilidades.

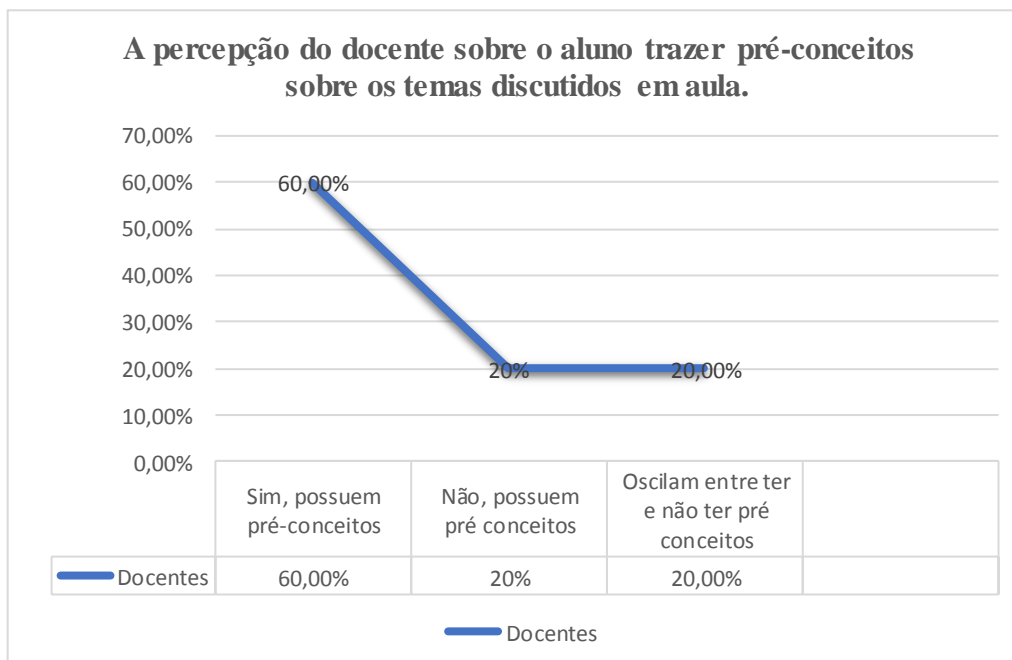
Enaltecendo a questão de que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2010) está focada na questão das competências, podemos ainda enfatizar esta questão dizendo que a referida proposta é elaborada de acordo com princípios norteadores: a escola que aprende; currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho.

As competências como referência promovem uma responsabilidade em articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se procura que os alunos aprendam ao longo dos anos, não deixando de lado as competências e habilidades que o estudante possui e que devem ser aprimoradas ao longo do tempo escolar. Neste sentido, evidenciamos que, a disciplina de Filosofia, logra com êxito esta ação, pela afirmação dos protagonistas do processo de ensino aprendizagem. Da aquisição da competência a sua efetiva prática há um longo caminho de maturidade a ser construído, para alguns uma prática simples, para outros uma ação por deveras mais complicada.

A vivência em sala de aula requer que os docentes ao iniciarem suas discussões se atentem ao fato de que os alunos trazem conceitos como bagagem para a sala de aula. Assim, no que se refere ao fato de considerarmos que os discentes não são uma folha em branco, mas sim portadores de pré-conceitos trazidos do meio onde estão inseridos, quando perguntamos aos docentes sobre a sua percepção: “Caro docente, quando você realiza a introdução de um tema em suas aulas de filosofia é perceptível que os alunos possuem pré-conceitos acerca das temáticas que serão abordadas?” Conforme o gráfico XXIII - Discentes portadores de pré-conceitos sobre a aula, 60% dos docentes afirmam que sim, é perceptível tal fato, ao passo que 20% negam que eles tenham esse pré-conceito dos temas a serem tratados e 20% deles afirmam que esta questão oscila, ora possuem pré-conceitos sobre os novos temas, ora não possuem. É válido salientar que segundo as afirmações dos docentes em entrevista, os

mesmos partem destes pré-conceitos para que a partir daí se construa novos conhecimentos e se possa desenvolver a temática da aula.

**Gráfico XXIII - Discentes portadores de pré-conceitos sobre a aula**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

No que se refere ao cumprimento dos conteúdos do currículo oficial e ou da adequação dos conteúdos na construção de um novo plano de ensino, foi perguntado aos docentes: “Em seus planos de ensino, há adequação de conteúdo ou são ministrados apenas aqueles descritos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo? ” Conforme descrito no gráfico XXIV - Adequação do currículo oficial de filosofia, 80% dos docentes afirmam que há adequação do currículo oficial, ao passo que para 20% não há adequação, uma vez que, se constrói seu próprio plano com temáticas que julgar cabíveis.

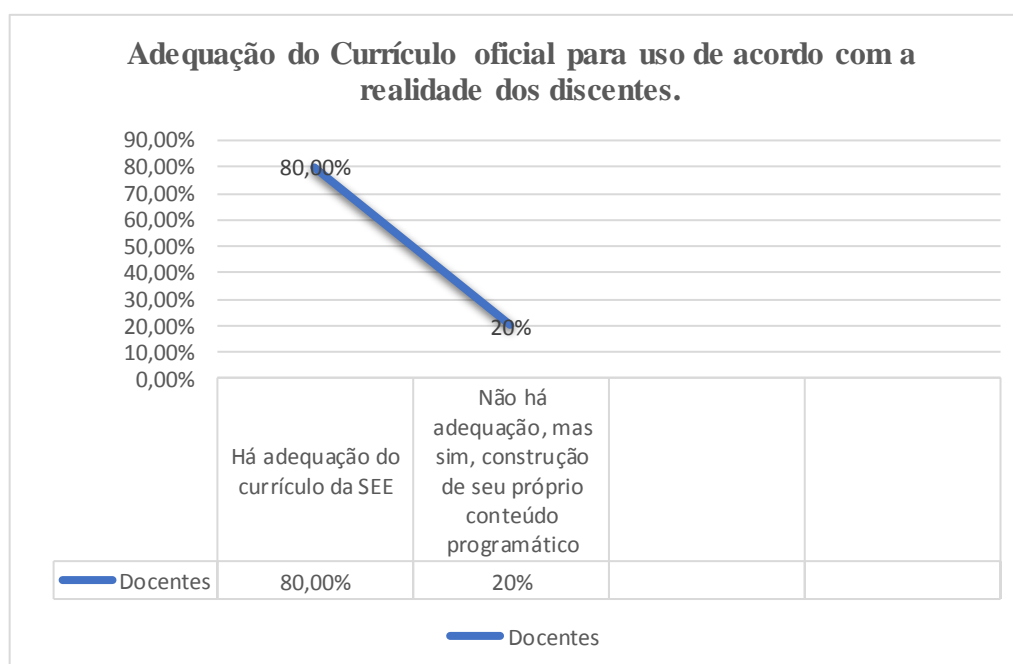
Vale ressaltar que, como vivência afirmo que a adequação curricular é uma prática solicitada pelos professores coordenadores aos docentes nas ATPCs, quando se verifica a defasagem dos alunos, em especial a partir dos resultados das AAP<sup>10</sup>, e também essa adequação acontece quando os educandos para determinado conteúdo apresentam resultados ou rendimento insatisfatórios ou dificuldades notórias de aprendizagem. O índice de 80%

<sup>10</sup> AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo). Diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino é o objetivo da Avaliação de Aprendizagem em Processo. O caderno de perguntas e respostas é formado por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.



apresentado pelos docentes no que se refere a afirmação de adequação da proposta curricular também pode ser traduzido a partir de nossa vivência nas mais diversas unidades escolares da Diretoria de Ensino Leste de Campinas, que além da adequação outra estratégia também relacionada a esta ação é o nivelamento que visa equilibrar a turma no desenvolvimento dos conceitos.

**Gráfico XXIV - Adequação do currículo oficial de filosofia**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Evidenciamos, portanto, que o ensino de filosofia é moldável nesta Diretoria de Ensino no que se refere à realidade da sala de aula para com a adequação do currículo da SEE, em prol do desenvolvimento de uma educação de qualidade, às vistas do profissional de filosofia.

Nesta tônica que versa sobre o moldar e o adequar da realidade e do “imposto” pela SEE como currículo, está o ensino de filosofia e, por consequência maior, regendo esta ação o docente de Filosofia, o condutor da construção dos objetivos traçados para seu ensino. Assim, as aulas de filosofia, ímpares na questão da construção do pensar, da criticidade e da formação intelectual, requerem muitas vezes uma ação docente de trabalho mais intenso, quanto a posicionamentos equivocados e ou distorcidos. Neste sentido, perguntamos aos docentes: “Ao longo de sua trajetória como docente, descreva, por favor, uma de suas vivências que apresente o seu objetivo para com o ensino de filosofia, se sua ação está

ancorada à necessidade de promover ressignificações, retificações e demais formas de mudança de conceitos, posicionamentos e significados no que refere a equívocos de conceitos e posicionamentos éticos por parte dos alunos. ”

Para esta questão, as respostas descritas foram transcritas na íntegra, como seguem:

*Docente A: Debato muito a questão da tolerância com as diferenças, e a questão da origem cultural dos valores. Procuro contextualizar e relativizar valores que são tomados como absolutos por meus estudantes.*

*Docente B: Tem que ser trabalhado dia a dia a ética também como pano de fundo além de como matéria central, e o professor tem que buscar ser exemplo do que fala, assim os alunos durante o ano vão entendendo o valor da ética no dia a dia. Bater de frente com concepções religiosas ou ateias, não é o caminho, o aluno tem liberdade de ter sua opinião. Mas o professor deve mostrar um caminho seguro, que é o que a ética propõe, e deve buscar isso de forma que seja racional e aplicável a qualquer crença; mostrar que ser ético independe de opiniões particulares, mas diz respeito a noções que podem ser pensadas de forma estritamente racional como o conceito de prudência em Aristóteles e o Imperativo Categórico de Kant, que supõe uma universalidade da noção do bem.*

*Docente C: Essa é a nossa realidade enquanto professor de filosofia. Gostamos muito de pensar em acréscimos em lugar de supressões. Queremos que os nossos alunos se desenvolvam enquanto protagonistas de suas próprias vidas. Priorizamos, nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades e competências, por intermédio do conhecimento, que lhes possibilitem a autonomia para que isso se realize.*

*Docente D: A postura de alguns docentes e as concepções de muitos alunos são desconectadas da realidade e, com isso, é sempre necessário discutir para se chegar a um bom senso, isso sempre acontece.*

*Docente E: No que se refere a valores morais, é sempre preciso dialogar sobre isso, porque eles trazem uma concepção bem equivocada.*

As respostas dos docentes D e E, frente a sua explanação acerca do ensino de filosofia, no legal a indagação: Quais são os reais motivos para que os discentes, na concepção e percepção dos docentes apresentam uma postura de equívoco e de ações distantes da realidade? Ou será que esta percepção é produto de seu descrédito frente ao sistema a qual está inserido, e a imposição vertical para o cumprimento de determinadas metodologias, além de é claro, do seu descontentamento, uma vez que no momento desta pesquisa as discussões estavam voltadas para a MP 746 que conferia uma nova parcela de descrédito à filosofia.

Ao analisarmos as respostas dos docentes para esta questão, podemos notar que há uma diversidade de preocupações entre o ato em si de ensinar a filosofia, outro voltado para aquilo que rege o currículo oficial do Estado de São Paulo, o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como a afirmação de que o professor de filosofia é aquele que agrega conhecimento. A análise das afirmações desses docentes nos conduz a afirmação:

O ensino de filosofia deve educar para que o aluno se transforme, seja outro. A construção deve frisar a síntese se deu diante da configuração posta pelos docentes, daquilo que eles executam em sala mediante o conjunto de obrigatoriedades e para além daquilo que está previsto nesta obrigatoriedade. O ensino de filosofia e o ato de educar em sua essência, são dialogados com primazia por Aspís (2004), vejamos sua análise:

[...] Pensamos que o justo seria educar, hoje, para que o aluno seja outro e não um mesmo, um mesmo que qualquer modelo, ou seja, que ele seja ele. O justo é educar para oferecer condições para o educando conquistar pensamento autônomo. O pensamento que conhece suas razões, que escolhe seus critérios, que é responsável, consciente de seus procedimentos e consequências e aberto a se corrigir. Pensamento criativo, capaz de rir de si mesmo, buscador de compreensão, sempre atento ao seu tamanho justo. Esse pensamento não se permite obediência à regra inquestionável do consumo automático, infundado e sem fim. Esse pensamento não se permite tornar-se ação baseada nos critérios da indústria. Ele não se permite o preconceito, não se permite coisificar. É, de alguma forma, uma ferramenta de libertar-se, libertação no sentido nietzscheano, libertar-se das opiniões, das obrigações, da preguiça e do medo. Afirmamos que o ensino de filosofia como experiência filosófica pode desenvolver esse pensamento. (ASPIS, 2004, p. 309)

Contudo, que a educação ou o ato de educar seja por parte dos docentes executado com vistas ao desenvolvimento do pensamento autônomo, que seja além das questões do desenvolvimento de competências, leia-se, que se agregue às competências o pensamento autônomo ou faça desta ação uma competência para que a educação mediada pelo ensino de filosofia seja substancial, assim como o ato de educar.

Mas como promover o ato de educar na disciplina de Filosofia? Esta é certamente uma indagação corriqueira para os docentes desta disciplina. Tratemos, portanto, de discutirmos a construção do ato de educar frente à filosofia. O ensino de filosofia, em suas especificidades foi elemento de discussão nas entrevistas com os docentes e, no grupo focal com os alunos. Pensando no ensino de filosofia, em suas características e na sua metodologia de ensino, algumas indagações foram feitas aos sujeitos desta pesquisa.

Neste sentido pedimos aos alunos e aos professores, que se posicionassem acerca da citação de Heller (1983): [...] a filosofia exige que seja posto em discussão tudo o que a própria razão não compreende [...] O "exercício da filosofia" significa: "vem pensar comigo, vamos conhecer a verdade juntos!" O filósofo guia o que pensa e o conduz através da argumentação para a clara luz do Verdadeiro e do Bem. (HELLER, 1983, p. 15-16). Obtivemos por parte dos alunos as seguintes respostas:

*A1: Concordo, a filosofia é muito importante para que o aluno tenha uma visão de todos os lados para um determinado problema, ela propicia base para que tenhamos posicionamento sobre as situações, ao longo de nossa vida.*

*A2: Concordo que a filosofia quer mostrar a verdade.*

*A3: Quando discutimos os assuntos com base nas orientações que a filosofia nos faz, é sempre possível que tenhamos argumentação, ela de fato consegue fazer com que pensemos e, desta forma conheçamos a verdade.*

*A4: Concordo, pois, a filosofia nos conduz para o aprender a pensar e deixar a ignorância, ela consegue nos dar uma visão mais ampla, além de nos favorecer com novos conhecimentos.*

*A5: Concordo, o filósofo através de argumentos e fatos, procura mostrar a verdade.*

*A6: Concordo em partes. Creio que o filósofo guia para a reflexão sobre o que é bem, mas não para o verdadeiro bem, pois na minha visão ele não é algo completamente definido.*

*D1: Concordo.*

*D2: Concordo, a filosofia nos leva ao pensar e ou conhecimento.*

*D3: Concordo. Acredito que você se pode conhecer ou saber se passar por um processo de experimentação.*

*D4: Concordo.*

*D5: Concordo.*

*D6: Concordo. A filosofia é essencial para a compreensão do que está em nosso entorno.*

É gratificante identificarmos que todos os docentes atribuem à filosofia a capacidade e o objetivo de promover a construção do pensamento e ao convite para o ato de pensar. A construção da verdade e as discussões voltadas a construção do pensamento são essenciais para a formação do cidadão.

É possível identificarmos que o ensino de filosofia na concepção dos alunos tem grande importância e significado, além de contribuição em seu processo de formação e de construção do conhecimento, é dada a filosofia o crédito que conduzir ao conhecimento.

A busca pela verdade através da filosofia é de fundamental importância no processo de formação do aluno e, esta vertente que a disciplina pode propiciar aos discentes deve ser amplamente trabalhada em sala de aula. Além disso, apoiar a busca e o conhecimento da verdade pelo ato de pensar de acordo com as percepções Aristotélicas, que versam da seguinte maneira:

[...] O que é, necessariamente é, quando é; e o que não é, necessariamente não é, quando não é. Porém, nem tudo o que é, necessariamente é; e nem tudo o que não é, necessariamente não é. Pois, dizer que tudo o que é, é por necessidade, quando é, não é o mesmo que dizer incondicionalmente que é por necessidade. Do mesmo modo, quanto ao que não é. E o mesmo se aplica aos contraditórios: tudo necessariamente é ou não é, e será ou não será; mas não se pode dividir e dizer que um ou outro contraditório é necessariamente. Quer dizer, por exemplo: é necessário

que haja ou não haja uma batalha naval amanhã; mas não é necessário que uma batalha naval aconteça amanhã nem que não aconteça - embora seja necessário que aconteça ou não aconteça. Portanto, dado que as proposições são verdadeiras de acordo com o modo como a realidade é, é óbvio que na medida em que a realidade permitir contrários segundo o acaso, o mesmo se aplicará necessariamente a proposições contraditórias. Tal acontece com as coisas que não são sempre assim ou que não são sempre não assim. Com tais coisas, é necessário que um ou outro dos contraditórios seja verdadeiro ou falso - não, porém, este ou aquele, mas segundo o acaso; ou que um seja verdadeiro, *ao invés* do outro, contudo *ainda* não verdadeiro ou falso. (ARISTÓTELES, 1995, p. 30)

Assim, as afirmações dos alunos no grupo focal dialogam com a afirmação de que a Filosofia os conduz à busca pela verdade e pelo conhecimento. Mas será mesmo que esta busca se sustenta? O que cabe neste contexto é o que docente diante da ação do processo de formação do discente, pelo conhecimento e pela verdade, tenha como base as colocações de Aristóteles, de que a verdade é de acordo com a realidade, e na medida em que a realidade permite esta distinção, na nossa concepção, é de salutar importância para o processo de formação do aluno, do cidadão, para que este possa discernir corretamente diante dos dilemas impostos pela vida. Para os docentes entrevistados, a percepção dos mesmos acerca da citação de Heller foi:

*A Filosofia visa a liberdade total de pensamento e, na maioria dos casos, de ação. Porém, a Filosofia não necessariamente se subordina à política, ou à prática social. Aristóteles dizia que o tipo de reflexão superior é a reflexão desinteressada, não subordinada a outros fins que não sejam o próprio pensar. Portanto, é incorreto dizer que, em termos absolutos, a filosofia serve a uma revolução social. Contudo, uma filosofia ensinada num contexto democrático deve, sim, ensinar o empoderamento, a ação cidadã visando uma sociedade mais igualitária. A Filosofia defende que o único rei do homem seja a sua própria razão, o seu próprio pensamento, de modo que ela é contra a subordinação cega. (Entrevistado I)*

*O ensino de filosofia nas escolas deve ser conduzido de forma que os alunos sejam levados a pensar e a se posicionarem frente as mais diversas questões e temáticas de forma a busca a igualdade, pensar pautado e para além dos filósofos de modo que o seu pensar seja livre de amarrar, construído por suas próprias verdades. (Entrevistado II)*

É de salutar importância que os docentes tenham a concepção e ideologia de que o ensino de filosofia está para a formação e a liberdade de expressão, fatos que estão relacionados a não alienação e subordinação da população às imposições governamentais. As colocações dos docentes entrevistados nos conduzem a um pensar de uma ação docente com liberdade de amarras, de paradigmas, de algemas no sentido de prisões a um sistema. Esta liberdade para a filosofia, acreditamos ser de suma importância dado o fato que os estudantes apresentam em sua gama uma heterogeneidade significativa e, deste modo, esta liberdade de refletir sobre os mais diversos meios e caminhos possibilita atingir a todos no que se refere à

construção o conhecimento, logo, aplicamos aceitação que se ampara na fala de Aristóteles de que a reflexão superior é a desinteressada e que ela serve a uma revolução social.

Um dos pontos enfatizados pelos alunos, no que refere a importância da filosofia em sua formação, está na capacidade da mesma em propiciar a crítica. Neste sentido, quando os alunos foram convidados a se posicionarem sobre a citação de Heller (1983): [...] a filosofia radical deve criticar a sociedade fundada em relações de subordinação e de domínio; deve substituir a forma de vida que lhe é própria por uma nova. Sua crítica deve ser total: e sua utopia deve ser elaborada de modo a poder ser alcançada somente através de uma revolução social total. (HELLER, 1983, p. 152). Obtivemos as falas dos alunos, se posicionando sobre esta citação que versa sobre a criticidade:

*A1: Concordo, se está errado para os padrões da sociedade deve ser crítica.*

*A2: Não concordo.*

*A3: Não concordo. A filosofia tenta encontrar a melhor maneira de resolver as questões.*

*A4: Sim, concordo. Porém não sei se uma crítica total, porém deve ser colocado e pensado sobre o radical, não vejo que uma situação radical seja benéfica.*

*A5: Na sociedade atual, criticar é fundamental, pois há desigualdade e injustiça em todo lugar e precisamos sim, de um novo modelo social.*

*A6: Concordo.*

*D1: Não concordo.*

*D2: Não concordo. Mas não concordo com o ser radical.*

*D3: Não concordo, não me baseio em ser radical em qualquer situação e nem aceito isso, acredito que tudo deve ser regido pela mediana.*

*D4: Discordo deste ponto de vista, radical para que, tudo flui melhor se for conduzido sem pressão e radicalidade.*

*D5: Não concordo.*

*D6: Concordo, mas não acho que a ideia de uma revolução social seja possível.*

Ao analisarmos as falas dos alunos cabe a indagação: Será mesmo que os discentes acreditam e agem como está não aceitação do ato de ser radical? É preciso que o ensino de filosofia possa promover nesses cidadãos uma formação de que o ensino de filosofia propicia a construção da criticidade, mas que esta não está de forma alguma relacionada ao ato radical e infundado, a filosofia está para a criticidade do diálogo a da visão global das situações.

Quanto às colocações dos docentes entrevistados sobre esta mesma indagação, obtivemos as seguintes afirmações:

*A Filosofia visa a liberdade total de pensamento e, na maioria dos casos, de ação. Porém, a Filosofia não necessariamente se subordina à política, ou à prática social. Aristóteles dizia que o tipo de reflexão superior é a reflexão desinteressada, não subordinada a outros fins que não sejam o próprio pensar. Portanto, é incorreto dizer que, em termos absolutos, a filosofia serve a uma revolução social. Contudo, uma filosofia ensinada num contexto democrático deve, sim, ensinar o empoderamento, a ação cidadã visando uma sociedade mais igualitária. A Filosofia defende que o único rei do homem seja a sua própria razão, o seu próprio pensamento, de modo que ela é contra a subordinação cega. (Entrevistado I)*

*A filosofia deve ser considerada e vista como uma vertente condutora do pensar, devendo sempre que o pensar deve ser o foco da ação da filosofia e, o docente deve estar focado nesta ação frente aos alunos para que esta seja efetivada. É de fato que a filosofia não deve estar subordinada tampouco o docente de filosofia deve conduzir seus alunos que acreditem e se posicionem frente as mais diversas situações de forma subordinada. A liberdade de pensar e de expressão deve estar sempre presente. (Entrevistado II)*

Enalteçando o pensamento de que a filosofia está para ser condutora do pensar, do ato de se posicionar frente às questões de imposição do governo que conduzem ao desmerecimento dos menos favorecidos. Desta maneira será que a colocação do entrevistado I se sustenta? Ao que parece este entrevistado possui uma visão por deveras radical, de voltar-se a imposição em busca de uma sociedade igualitária, é um fato a se pensar, uma vez que, não se pode construir uma formação baseada em princípios que creditem a imposição, mas sim o meio termo, e esta não é uma ação condizente a fala deste entrevistado.

As colocações de docentes e discentes acerca da questão da criticidade que a filosofia consegue brindar àqueles que se dedicam aos seus ensinamentos, nos mostra que existe uma concordância entre docentes e discente no que se refere ao creditar à filosofia esta capacidade. Existe concordância sobre a crítica e uma certa cautela da parte docente e até mesmo dos discentes ao afirmar, pautando-se na citação de Heller (1983) que a crítica deve ser total e servir a uma revolução, ela não deve buscar uma revolução, mas sim, a igualdade social.

O grupo focal teve em um dos focos de discussão a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sua contribuição para com a formação. Indagamos e provocamos os discentes do grupo focal com a seguinte colocação: Com relação ao ensino de filosofia, deve ser do conhecimento de vocês que ele ao longo de sua trajetória, desde os seus primórdios quando surgiu com os Jesuítas, a esta disciplina ou ao ensino desta disciplina não lhe é dado o devido crédito, não foi sempre uma disciplina obrigatória, sempre oscilou entre facultativo, opcional e até substituídas por outras. Neste sentido, a filosofia tem a possibilidade de formá-los

quanto cidadãos críticos e intelectuais, e ainda, ela deve ser obrigatória na grade curricular. Qual o posicionamento de vocês sobre esse descrédito dado à filosofia?

*A3- Ela deve ser obrigatória, ela nos conduz ao pensar, com ela eu consigo opinar sobre os mais diversos temas de forma crítica, e com fundamentos, muito se perdeu ao longo desse tempo.*

*A2- Ela possibilita com que construamos nossos posicionamentos sobre os mais diversos temas.*

*A5- Eu vejo que esta ação de não querer que a filosofia fosse obrigatória como uma estratégia do governo sempre que ele percebe que o povo está mais informado e sabe se manifestar e se opor a eles.*

*D3- A filosofia consegue abrir a nossa mente para pensarmos de outra maneira, o aprofundar-se em outros pensares permite uma formação e uma capacidade crítica essencial para todos.*

*D6- Como eu posso pensar em constituir uma família e pensar em educação para os meus filhos, estando eles desprovidos de ensinamentos tão essenciais para a formação humana.*

*D2- os governantes querem como isso fechar os nossos olhos, querem que sejamos passivos e aceitemos tudo, por isso esse descrédito para a filosofia, porque eles sabem que ela pode formar cidadãos críticos.*

*D1- Acho que isso tem uma consequência maior, como por exemplo, sem uma formação de se posicionar de forma crítica, os cidadãos por não terem essa capacidade partem direto para a violência.*

A análise geral das contribuições dos discentes para esta questão, nos remete a indagação: Será de fato que o que se está sendo imposto verticalmente para com a educação está de fato coerente com as necessidades e anseios dos alunos? Ao que parece se de fato dessem crédito e voz aos discentes e docentes o ensino caminhará por uma vertente de valor à educação e à formação; as falas dos alunos conduzem a ratificação de que o ensino precisa de valorização.

A análise das falas dos integrantes dos dois grupos focais nos conduz a ratificação do reconhecimento por parte dos alunos, para com o ensino de filosofia, é consenso entre eles e confirmado em suas colocações o quão o ensino de filosofia é para além do conhecer determinado conteúdo, ela possibilita a formação da criticidade, do pensar e se posicionar frente aos mais diversos temas. Corrobora com as falas dos alunos no que se refere à valorização e a importância da filosofia, Cartolano, 1985:

[...] A filosofia constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento que é, da grande arte do raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o senso de liberdade intelectual e o respeito ao pensamento alheio, a filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que



ultrapassa os limites exíguos do conhecimento adquirido através do estudo de uma ou de outra disciplina, como lhe permite, ainda, descobrir, acima dos problemas decisivos, que surgem no plano das indagações metafísicas. (CARTOLANO, 1985, p. 65)

É fato que, o ensino de filosofia possibilita a construção de um pensar embasado nas questões cotidianas, e, deste modo, ela se faz ímpar neste sentido. Fávero (2008) nos traz uma descrição que sintetiza de forma clara e condizente com a realidade o ato de ensinar a filosofia, ele nos diz:

[...] Ensinar filosofia significa estimular o ser humano a filosofar, ou seja, pensar o que vive e viver o que pensa num mesmo processo existencial. O encontro com a filosofia é um encontro consigo mesmo enquanto “fio condutor” do pensar e agir com o mínimo de coerência, despertando no eu a possibilidade de pensar usando o lado pessoal para construir um sentido comum à existência. Pensar catalisa os sujeitos desse ato a exercitar um múltiplo olhar sobre si, com o outro e em torno do mundo em que se realiza a fantástica experiência da existência de cada um. Processar estes olhares em forma de ideias, colhendo racionalmente das experiências humanas a possibilidade de aprender a pensar com a própria cabeça a condição pessoal e material de sua existência, produz a superação do nível ingênuo para o crítico da consciência individual e como consequência eleva o nível médio de consciência social rumo à humanização. (FÁVERO, 2008, p. 2)

A esta interação entre mundo teórico e mundo real que a Filosofia promove, acredito que confere a este componente curricular a referida capacidade de produção de conhecimento e de posicionamento, como trazem os integrantes dos grupos focais. É válido ainda ressaltar que este posicionamento do crédito e da valorização ao ensino de filosofia acontece nos dois tipos de escola que ofertam o ensino médio, seja ele o de tempo integral ou ensino regular.

Na construção do conhecimento cabe uma metodologia de ensino, neste caso, em específico para o ensino de filosofia, acreditamos que a estratégia a ser adotada pelo docente na ação de construção de conhecimento deve ser a que defende Gallo (2007), que se refere a “Oficina de Conceitos”. Segundo Gallo (2007), a "Oficina de Conceitos" é uma proposta metodológica do ensino de filosofia, que se propõe:

[...] enfatizar seu caráter prático, para além de uma mera transmissão de conteúdos da história da filosofia ou mero treinamento de competências e habilidades supostamente identificadas com o pensamento filosófico. Falar em oficina de conceitos é falar da experimentação que remete ao novo, à criação. Assim, essa proposta metodológica é caracterizada em quatro etapas. A primeira etapa é chamada de "Sensibilização". É uma etapa que concentra a atenção para o tema do trabalho a ser discutido. O objetivo dessa etapa é a sensibilização dos estudantes quanto ao tema a ser trabalhado na atividade. A segunda etapa é a "Problematização". Nessa etapa o tema proposto na atividade é transformado em um problema a ser investigado pelos alunos. É a etapa da formulação da pergunta que instigará e motivará a curiosidade dos alunos. A terceira etapa é a "Investigação". É a fase em que os alunos terão contato ou irão desenvolver metodologias (no caso filosóficas e teóricas) para responder a questão desenvolvida na etapa da problematização. A quarta etapa é a "Conceituação". Nessa etapa, já apresentados a

uma temática problematizada e dispostos de metodologia teórica para investigação, os alunos são estimulados a criar ou recriar os conceitos propostos na atividade. (GALLO, 2007, p. 25)

Neste sentido, apresentamos a definição de Gallo sobre sua metodologia e solicitamos aos sujeitos que se posicionassem sobre a mesma. Para a concepção dos alunos, obtivemos as seguintes colocações:

*A1: Acredito que da maneira como é descrita, ao se agir com várias etapas e modo de aprender, se forma um cidadão crítico.*

*A2: A minha visão sobre a “Oficina de conceitos” se resume no fato de que a filosofia quer trazer, mas conhecimentos para os alunos, seria importante que as aulas fossem desta forma.*

*A3: Concordo, quando as aulas de filosofia seguem este esquema de lança um tema e o problematiza é muito enriquecedora para a nossa formação.*

*A4: Gosto muito desta proposta pois vejo que ela consegue paralelamente enfatizar a relação de construção do conhecimento.*

*A5: Se existisse uma oficina de filosofia nas escolas, os alunos começariam a pensar mais, a perguntar mais e se interessarem em mudar as desigualdades e injustiças que vemos na escola, no trabalho, na política e no país como um todo.*

*A6: Concordo. Seria muito bom se ela acontecesse com frequência.*

*D1: Concordo.*

*D2: Concordo. Pena que ela não acontece na minha escola. Seria de muito valor.*

*D3: Concordo.*

*D4: Concordo.*

*D5: Concordo. É preciso sempre que os professores tenham novas metodologias de ensino.*

*D6: Seria essencial que as aulas de filosofia fossem neste modelo, facilita a compreensão do aluno.*

É possível evidenciar na fala dos docentes, nas entrelinhas, uma certa não aceitação para com um sistema fechado de condução do ensino de filosofia, ou seja, a não liberdade de conduzir o ensino de filosofia a sua maneira, mas sim, pautado na proposta curricular e no caderno do aluno. Podemos nos indagar: Será que os docentes se sentem forçados a cumprir o currículo e, de fato, não acredita que a proposta que é na concepção de muitos impostas pela SEE, mas acreditam e desejam que suas aulas fluíam de acordo com as Oficinas de conceitos, como convida Gallo? Por certo, lecionar a filosofia frente a um material “amarrado e ou fechado” é um tanto quanto limitador. Mas é válido ressaltar que a proposta curricular não é segundo a Diretoria de Ensino algo tido como “dogma”, mas sim, um mecanismo inicial, podendo eles realizarem suas adequações.

No que se refere à percepção e ou concepção sobre a oficina de conceitos proposta por Sílvio Gallo, os docentes entrevistados, afirmaram:

*Sou suspeita para falar da metodologia de Sílvio Gallo. A considero quase completa e excelente. A Filosofia só passa a fazer sentido para a vida do jovem se ela começa com temas que chamam a atenção do estudante, que se aproximam de sua vida. Na etapa de sensibilização, em que o professor recorre a filmes, poesias, músicas, charges, etc, para fazer um tema tocar o imaginário e a sensibilidade do estudante, o interesse é despertado para o tema, e isso possibilita um começo de diálogo. Uma vez sensibilizados os estudantes, inicia-se a problematização sobre o tema (e o professor deve escolher este tema pautado não apenas no currículo, mas também nos interesses dos estudantes)... temas suscitam perguntas... opiniões divergentes emergem a partir da sensibilização para um tema.. o professor se encarrega de colocar dúvidas nos estudantes quanto ao tema em questão, no caso dos estudantes estarem muito certos de suas posições sobre o tema. E é assim que o interesse é despertado para a próxima etapa da aprendizagem filosófica, que é a etapa da investigação: uma vez sensibilizados e conscientes dos problemas em torno de um tema, os alunos sentem-se mais motivados para realizarem uma investigação, dentro da história da filosofia, sobre o tema em questão. Textos filosóficos passam a fazer sentido para o estudante, pois não são meras abstrações descoladas da vida, mas tocam a sensibilidade dos alunos e cruzam com suas questões cotidianas. A conceituação é a etapa mais criativa de todo este processo, pois nela os alunos criam seus próprios conceitos, sua maneira própria de falar sobre a sua realidade e os problemas que a permeiam e que os afligem (Entrevistado I)*

*A prática da oficina é bem-vinda e presente no meu cotidiano como docente. No Ensino Médio precisamos diferenciar e mesclar sempre o conteúdo que consta na proposta curricular com a realidade dos alunos, em especial a realidade local da comunidade onde eles estão inseridos, bem como no país. Discutir o que acontece ao seu entorno é uma ação que deve acontecer na escola, pois assim o aluno se sente envolvido, focar as discussões apenas em conteúdo que para eles não são aplicáveis liberalmente em seu cotidiano, fazem da aula, algo monótono. (Entrevistado II)*

A afirmação dos docentes para esta questão, nos remete a indagação: Se existe aceitação e concordância para com a prática da oficina de conceitos, por que ela não é executada nas escolas? A esta indagação nos remete ao pensar de uma certa limitação quanto a diversidade de estratégias e metodologias de ensino, mas isso será por uma imposição da SEE e da Diretoria de Ensino? Cabe a verificação e constatação desta ação, uma vez que, na nossa concepção o ensino com amarrar a preso a um único instrumento de transmissão fica aquém do seu poder de formação.

À primeira vista, é possível identificar que a referida metodologia é na concepção dos alunos de grande valia, seria aceita por eles.

Tendo vislumbrado que a oficina de conceitos, ao que parece não está presente no cotidiano das aulas de Filosofia das escolas lócus desta pesquisa, buscamos informações sobre a concepção dos sujeitos no que se refere a postura dos alunos durante as aulas de filosofia, para tanto, pedimos aos mesmos que se posicionassem acerca de citação de Gallo (2002).

[...] ali, naqueles momentos de aula de filosofia, cada um precisa ser um pouco filósofo. Se a filosofia consiste numa atividade, e mais, numa atividade criadora, ela não pode contar com a passividade dos estudantes e meramente descortinar o universo de saberes. Cada aluno e todos os alunos, nas aulas de filosofia, precisam, em meu ver, fazer a experiência de lidar com a filosofia. É por isso que essa aula deve ser como um laboratório, ou como disse antes, uma oficina. (GALLO, 2002, p. 202)

Para esta citação, obtivemos as seguintes percepções dos discentes:

*A1: Concordo. É importante que não sejamos passivos durante as aulas, a interação e o posicionamento devem fazer parte da construção de conhecimento. Lidar com a filosofia requer discussão, criticidade e envolvimento nos mais diversos problemas.*

*A2: Concordo.*

*A3: Concordo, é sempre importante nos posicionarmos com orientações do professor sobre os temas da filosofia, acredito que nossa ação deve ir além do que a citação diz sobre o descortinar o universo dos saberes, precisamos sim, discutir o processo de formação dos saberes.*

*A4: Concordo. Criar o conhecimento requer que todos participem, é preciso se envolver, e como disse a citação não ser passivo nesta ação, precisamos ser ativos, ser mesmo um pouco filósofo.*

*A5: Os alunos precisam ter uma aula de filosofia de verdade. A filosofia tem o poder de transformar o mundo e, por isso, deve ser explorada e dada aos alunos de uma forma mais consistente.*

*A6: Concordo, a filosofia me fez pensar melhor nestes três anos.*

*D1: Concordo.*

*D2: Concordo. É preciso sermos protagonistas de nossa formação e construção do conhecimento.*

*D3: Concordo.*

*D4: Concordo e enfatizo e alerto aos alunos que precisam ser mais ativos durante as aulas, todas as disciplinas requerem atenção e discussão.*

*D5: Concordo.*

*D6: Concordo, se não pensarmos como um filósofo, não saberemos como ele funciona.*

Para os docentes, em entrevista, obtivemos as seguintes declarações:

*A Filosofia, para Silvio Gallo, não é apenas “produto”, peça de museu a ser admirada, mas é processo, é criação de conceitos, conceitos estes que se criam no contato dos problemas do cotidiano dos estudantes, com a história da filosofia, e com as capacidades próprias do ser humano de problematizar a realidade que o cerca e de dar solução aos problemas que essa realidade coloca. (Entrevistado I)*

*A melhor estratégia de promover o desenvolvimento de conceitos e de competências e habilidades em sala de aula e, com isso, ao mesmo tempo desenvolver as mais diversas temáticas é trabalhar com o desenvolvimento de Situações Problema, onde o aluno para resolver a mesma, ou buscar uma hipótese de solução para a mesma, deve interagir com a mesma. (Entrevistado II)*

As respostas apontam para a afirmação por parte dos alunos de que o ensino de filosofia é de salutar importância, o ato de estar ativo no processo de construção do conhecimento deve existir, e, para tanto, cabe ao estudante o envolvimento com a aula.

É preciso que o ato de ensinar possa ressignificar para o aluno algumas vertentes que outrora pareciam distantes do seu cotidiano, e acima de tudo ao ressignificar, conferir ao educando a capacidade da criticidade. De forma a corroborar com esta notável ação daquilo que é justo educar e, acima de tudo estabelecer uma relação de conformidade com o exposto pelos integrantes nos grupos focais, podemos dizer que o reconhecimento do ensino de filosofia, talvez esteja nesta ação do que é justo ensinar e da coerência deste estudo com a realidade dos educandos.

#### **4.2 – A formação ética aristotélica**

A filosofia em sua relação com a ética tenta estabelecer como produto final uma ação e reação entre os envolvidos.

[...] Assim, a filosofia, por meio da ética, busca dar conta dos possíveis fundamentos desse nosso modo de “vivenciar” as coisas, tendo sempre em vista que é necessário ir além das justificativas imediatistas, espontaneístas e particularistas das morais empíricas de cada grupo social. A ética coloca-se numa perspectiva de universalidade enquanto a moral fica sempre presa à particularidade dos grupos e mesmo dos indivíduos. Mas é possível encontrar um fundamento universal para os valores éticos? A filosofia ocidental, como mostra sua história milenar, sempre o procurou e continua a procurá-lo dada a permanência das demandas da consciência ética. (SEVERINO, 2002, p. 7)

Ao que vemos a filosofia tem por incumbência ser promotora daquilo que está pautado no agir moral e ético do indivíduo, o vivenciar das questões que envolvam valores sejam eles morais ou éticos são a princípio, dentro do ambiente escolar, voltados para a filosofia, ou seja, a ação do vivenciar, da prática, de postura e conduta ética entre os membros envolvidos no processo de ensino aprendizagem e entre todos aqueles que se encontram no ambiente escolar. É por deveras conflitante esta relação entre o convívio no ambiente escolar quando nele se observam as questões morais e éticas, bem como nos cita acima Severino (2002) as questões imediatistas das morais de cada grupo social muitas das vezes divergem das questões universais das questões éticas, daí cabe a participação efetiva da filosofia na condução da construção do diálogo, da sabedoria, do pensar, dos valores comuns, enfim, de todos os requisitos necessários em prol daquilo que possa ser viável para a harmonia. Neste

sentido, tendo o ensino de filosofia como norteador das questões éticas procuramos identificar se os ensinamentos foram além da teoria e, deste modo, subsidiaram uma relação ética dentro dos protagonistas da escola, assim, quando lhes perguntamos: “Na sua concepção, em sala de aula, e em todo o ambiente escolar, a relação entre professor-aluno, direção-professor e direção-aluno pautada dentro dos princípios da Ética é um fato?” Para esta questão, 3% dos alunos a relação ética entre os envolvidos no processo de aprendizagem não é nada importante, ao passo que para 4,8% esta ação é pouco importante, sendo ainda que para 13,7% ela é importante, onde para 42,9% deles esta é uma ação importante e para 35,7% ela é muito importante. Já para os docentes, 80% afirma que esta relação é muito importante, enquanto que 20% deles afirmam que esta relação é importante.

**Gráfico XX – Grau de importância da ética entre os pares na escola.**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

A dimensão da análise dos resultados para esta questão nos remete que, tanto para docentes quanto para discentes as porcentagens de atribuição de um valor de importância ao desenvolvimento da ética dentro da escola está em torno dos 80% para a classificação entre importante e muito importante, uma grata surpresa que nos revela que o agir virtuoso está intrínseco nas concepções dos integrantes da escola, e que acima do tudo os mesmos visualizam esses atos e ações no ambiente escolar, indicando que, a prática existe e não

apenas a teoria. O identificar desta ação a princípio pode parecer banal e simplório, mas se trata de uma ação complicada por se tratar da dependência do pensar, da concepção e do se posicionar do outro, frente às questões éticas a ao agir virtuoso. Identificamos neste momento uma ação de prática e escolha do agente protagonista do agir virtuoso, na nossa concepção da ética aristotélica.

Este diálogo da verificação do caráter virtuoso requer atenção segundo a análise de Cenci (2012), se apoiando em Aristóteles (2001), quando nos concede sua salutar análise:

[...] O caráter virtuoso de um agente não se identifica com a mera prática de ações virtuosas. Para uma ação ser virtuosa necessita resultar de uma escolha do agente. O fato de uma ação poder ser boa acidentalmente ou de forma oportunista exige que para ela ter valor moral o agente necessita atender a certas condições no próprio ato de praticá-la: “O agente deve também estar em certas condições quando os [atos] pratica: em primeiro lugar, deve agir conscientemente, em segundo lugar, deve agir deliberadamente e deliberar em função dos próprios atos; em terceiro lugar, sua ação deve provir de uma disposição moral firme e imutável” (CENCI, 2012, p. 56)

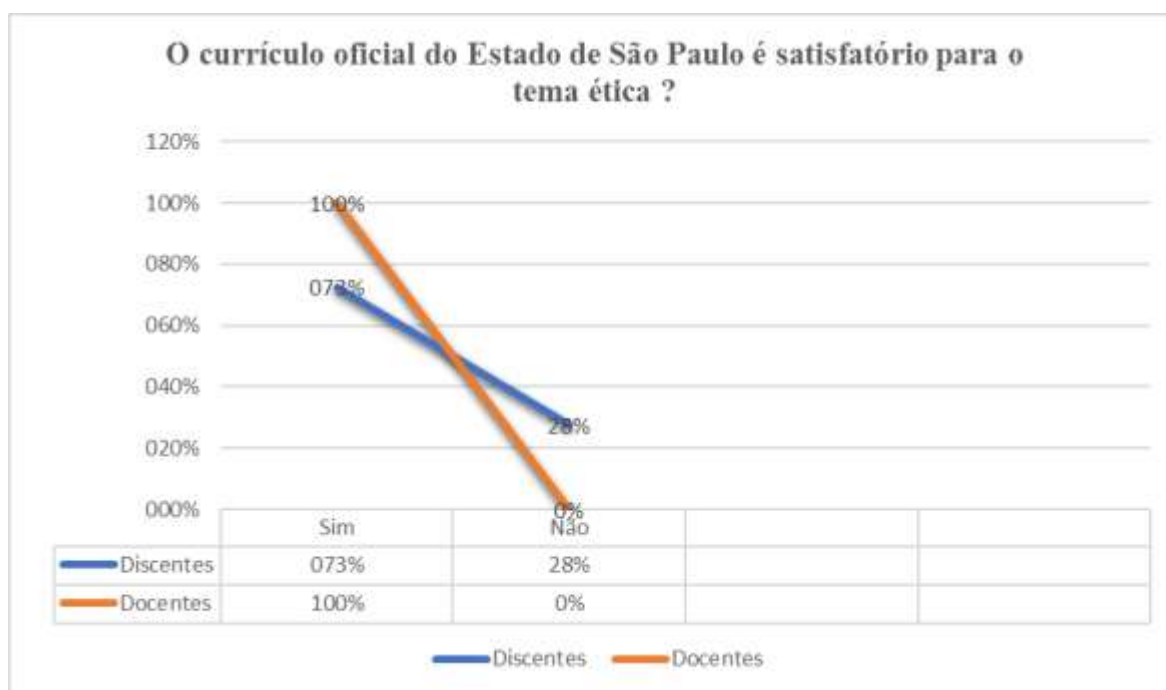
Compreender, portanto que para quase 80% dos sujeitos desta pesquisa, o grau de importância da ética no ambiente escolar está entre o importante e o muito importante é dizermos que na concepção deles e, apoiando-se na citação anterior, que esta importância é necessária e existente, e a partir do momento que o homem passa de fato a ser virtuoso, ou seja, ético na concepção aristotélica e, para tanto, passa a ter seus atos de maneira condizentes com os “mandamentos” da ética aristotélica para com o agir virtuoso, ele deve saber o que está fazendo e como o está fazendo, em seguida, deve escolher livremente e voluntariamente o ato que deve ser comum, algo que não seja modal.

Atrelando o ensino de filosofia ao tema ética em sala e, por sua vez, ao currículo oficial do Estado de Paulo, quando perguntamos aos professores: “Na sua concepção a Proposta Curricular do Estado de São Paulo aponta de forma satisfatória o ensino de Filosofia em suas questões éticas?” Para 100% dos docentes sujeitos, o currículo oficial é satisfatório para a temática ética. Conforme mostra o gráfico XXI.

No que se refere à ação de construção da concepção e postura ética nos alunos e, dos materiais a serem utilizados para se atingir este objetivo, foi perguntado aos sujeitos desta pesquisa qual (is) material (is) são utilizados por eles para se alcançar esse objetivo. Assim, ao serem indagados: “De modo a atingir seus objetivos na formação de seus alunos no curso de filosofia do ensino médio, você se apodera de quais materiais em suas aulas?” Conforme nos traz o gráfico - Materiais pedagógicos utilizados nas aulas de filosofia, 60% dos discentes afirmam que suas aulas sobre ética se pautam no caderno do aluno da SEE e em livros didáticos, ao passo que 40% deles afirmam que seus ensinamentos se pautam apenas no livro

didático e em textos de apoio. Quando os docentes foram indagados sobre esta questão, 80% deles relatam fazer uso de um conjunto de materiais sendo eles caderno do aluno da SEE, Livro didático adotado pelo PNLD, para 20% deles os materiais de uso se refere ao uso concomitante do livro didático escolhido no último PNLD<sup>11</sup> e textos de apoio. Conforme descrito no gráfico XXII.

**Gráfico XXI – O currículo oficial do Estado de São Paulo é satisfatório para o tema ética?**

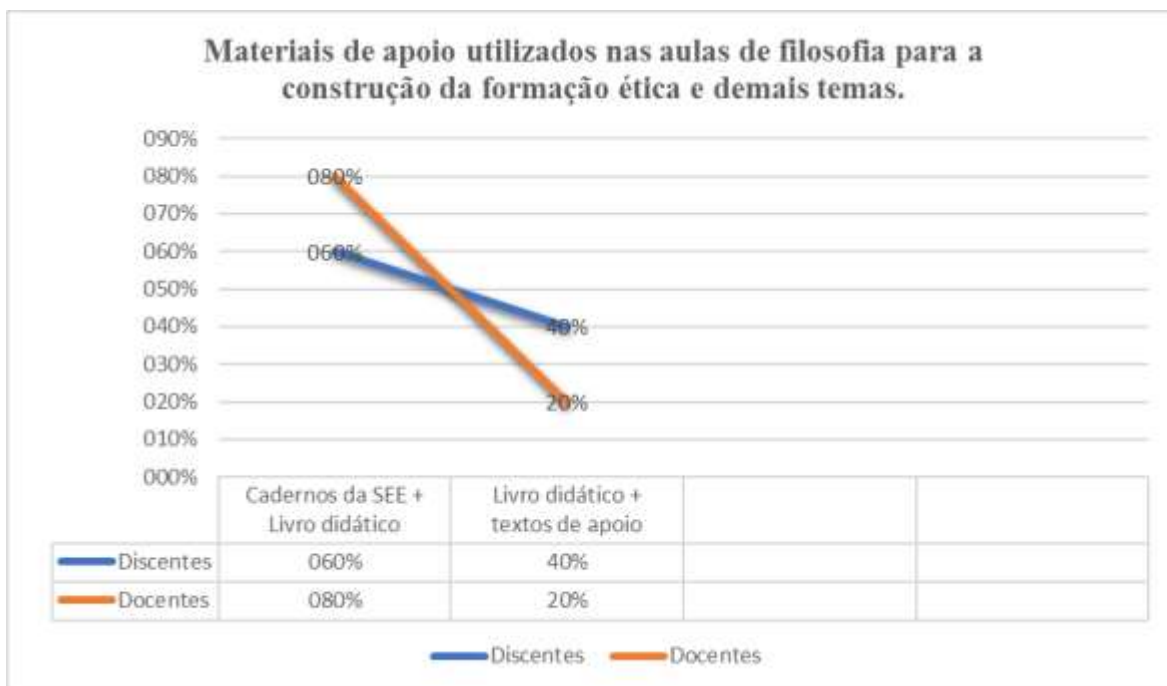


Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

<sup>11</sup> Livro escolhido no PNLD: ARANHA, Maria Lúcia de Almeida. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2003

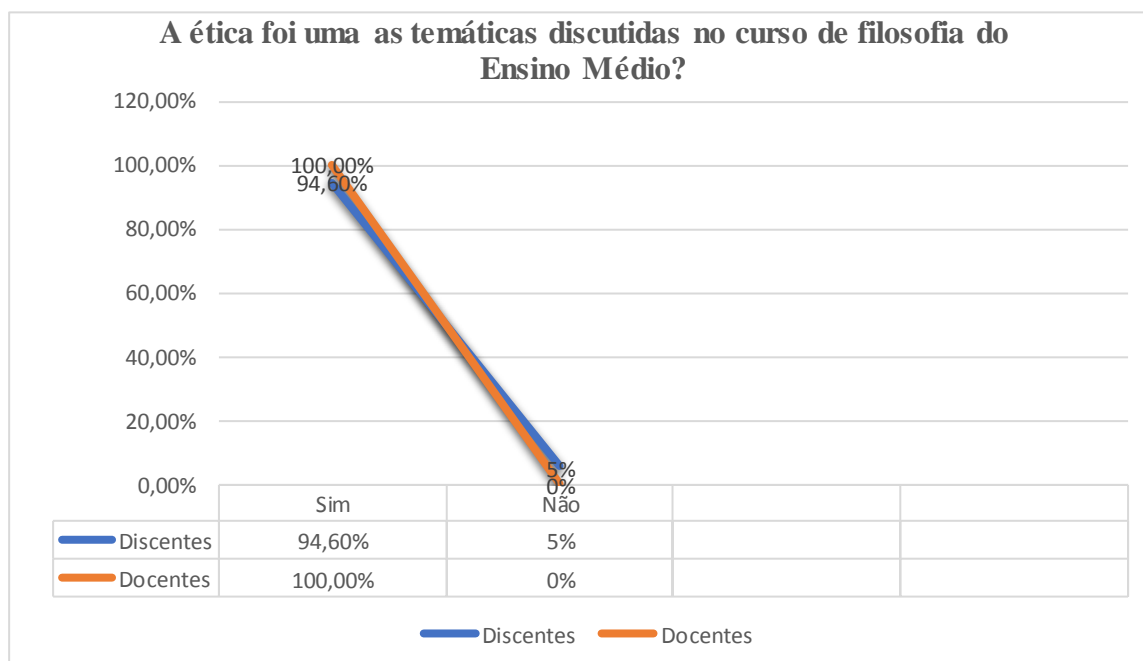


**Gráfico XXII -Materiais de apoio utilizados nas aulas de filosofia para a construção de formação ética e demais temas.**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

**Gráfico XXV - A ética foi uma das temáticas discutidas no curso de filosofia?**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Dando foco ou direcionando as questões do ensino de filosofia para a ética, assim quando lhe fora perguntado: “A ética foi uma das temáticas discutidas no curso de filosofia do

ensino médio? ” Neste caso, 94,6% afirmam que sim, tiveram a ética ao longo do ensino médio, enquanto que 5,4% deles afirmam que a ética não esteve nos planos de ensino dos docentes. Quando indagamos aos docentes sobre esta questão, obtivemos as seguintes respostas: 100% deles, afirmam que a ética é uma das temáticas discutidas no curso de filosofia do ensino médio. Conforme nos traz o gráfico XXV.

Sendo o professor de filosofia, aquele que tem em seu conteúdo programático o tema ética para ser desenvolvido com os alunos, é preciso nos atentar a concepção que os mesmos possuem sobre a ética, e, especificamente para vislumbrarmos se a concepção deste docente se refere a concepção aristotélica.

Sendo a ética um dos temas de maior relevância para a formação dos discentes, foi solicitado aos docentes: “Por gentileza, qual é a sua concepção de ética? Faça um comentário sobre a temática ética. ” Por se tratar de uma questão aberta, as respostas dos docentes são descritas na íntegra.

*Docente A: Ética vem de "ethos", que significa "lugar onde o animal se esconde". O animal simboliza as paixões cegas e a toca onde ele se esconde simboliza os princípios racionais que norteiam o comportamento ético.*

*Docente B: Ética é reflexão sobre o certo errado. Sempre que paramos para refletir de forma mais profunda sobre o valor de uma atitude ou ação, adentramos no campo ético, mesmo sem dar esse nome.*

*Docente C: A ética a princípio é trazida pelos alunos como uma concepção geral, não focada em um filósofo, nas aulas em que ministro a ética passa por vários pensadores.*

*Docente D: A ética permeia particularmente o conteúdo de 2.º e 3.º anos. no 3.º ano (a partir da próxima semana) resgatamos a ética aristotélica como uma introdução complementar ao tema o homem como ser político, posteriormente, com o tema felicidade resgataremos a ética epicurista.*

*Docente E: A ética seria uma reflexão acerca da influência que o código moral estabelecido exerce sobre a nossa subjetividade, e acerca de como lidamos com essas prescrições de conduta, se aceitamos de forma integral ou não esses valores normativos e, dessa forma, até que ponto nós damos o efetivo valor a tais valores.*

Tendo identificado a concepção da ética dos docentes, se pensarmos na ação da transmissão desta concepção e de conhecimento no processo de formação a partir da relação docente versus discentes, é preciso nos atentarmos sobre de que maneira esta ação acontece, logo, dentre essas maneiras cabe a periodicidade do tema. Assim, os dois docentes escolhidos, ao serem questionados em entrevista quanto à periodicidade da temática ética aristotélica em suas aulas de filosofia responderam que:

*O tempo é relativamente curto e não apropriado, uma vez que, somos cobrados quanto ao ato de cumprir a o que é determinado pelo Currículo oficial do estado, não se consegue ir mais além de que um bimestre, mas, por obrigatoriedade na 2ª série, mas o tema sempre é retomado quando se trata de outros conteúdos, como por exemplo, a política, não é possível tratar de política sem mencionar a ética e, deste modo, sempre há uma retomada, mas acredito que, como sugestão o currículo poderia dar maior ênfase a esta temática. Além disso, os temas de filosofia que trazem fatos da modernidade, sempre haverá a necessidade de voltar ao tema ética. (Entrevistado I)*

*A ética Aristotélica aparece com maior ênfase na 2ª série, mas retorna na 3ª série, mas isso depende do professor, particularmente retomo porque trabalhamos a política e usamos Platão, com isso voltamos a ética, e ao meu ver não dá para desvincular e Platão de Aristóteles, pois Platão reconhece A ética em específico no que se refere ao meio termo. A ética então tem um ponto específico ou série específica, mas sempre é retomada, sempre com ênfase em Aristóteles; nesse sentido existe sim, mesmo que não seja foco, é impossível não se trabalhar a ética Aristotélica, há o reconhecimento da ética na justiça. Outro dia estávamos discutindo alguns slides que trouxe para eles sobre ato voluntário e involuntário e o agir com ignorância e na ignorância, a liberdade, outra virtude também foquei em Aristóteles, retomamos a ênfase de Aristóteles sobre a escolha e o discernimento, do ignorante ou estar ignorante; mas não existe uma intenção em ensinar a ética aristotélica, mas nós respiramos Aristóteles. (Entrevistado II)*

A fala dos docentes entrevistados nos releva uma questão um tanto quanto negativa para o ensino, o tempo. A limitação de tempo para se promover uma formação coesa em diversos dos componentes curriculares é um fato impossibilitador da formação plena, cabendo, portanto, o indagar? Talvez a concepção e formação para com as virtudes fique prejudicada por esta limitação de tempo. Desta forma é preciso repensar nas questões da relação entre tempo e qualidade de formação, uma questão que talvez esteja nas mãos de políticas públicas, mas que merece atenção.

Quando questionamos os entrevistados sobre qual a sua posição quanto à ação de se trabalhar em sala de aula a ética Aristotélica, bem como julgar e ou classificar a condução da aula, sobre ética, fazendo uso do pensamento de Aristóteles e não de outro filósofo, e como ponderar acerca do fato de que se a ética aristotélica é a mais indicada e de melhor assimilação por parte dos alunos, os entrevistados disseram:

*Sim, levando em consideração a realidade dos alunos da rede estadual, a ética Aristotélica é a mais plausível, acredito que, focar o pensamento em outros filósofos como Kant, Descartes e Levinas, a compreensão dos alunos ficaria comprometida, o pensamento ético e moderno e de repente contemporâneo para os alunos fica difícil e comprometido, logo utilizar-se da concepção da ética Aristotélica é sem dúvida o mais indicado para os alunos como base desta escola, passar por Platão e focar em Aristóteles. (Entrevistado I)*

*Sim, ao meu ver a ética Aristotélica é a mais apropriada, não que eu possa dizer meu curso ao longo de todo o ensino médio será pautado em Aristóteles, mas ele é sem dúvida o mais indicado para as questões da ética e um contribuidor de grande peso quando se trata de política em sala de aula. (Entrevistado II)*

Diante do exposto pelas respostas dos entrevistados, nos cabe a indagação: Por que a ética aristotélica é mais indicada para os alunos dessas escolas? No que se refere à temática ética, em especial a de Aristóteles, que versa sobre o agir ético pautado nas virtudes, qual a sua percepção sobre a questão de os alunos estabelecerem e ou aceitarem a ética pautada nas virtudes, eles possuem esta percepção?

*Ética para os alunos não têm a visão de que a ética pautada nas virtudes, ética para eles é muito do senso comum, logo, a linguagem conceitual não é deste pensador. (Entrevistado I)*

*O caderno do aluno traz uma tabela das virtudes Aristotélica, com o extremo, a falta, o excesso e o caminho do meio termo, logo esta maneira didática e pedagógica adotada e posta ou imposta (para alguns a proposta curricular é imposta) permite com que eles vislumbrem bem esta questão e, ao meu ver, é de fácil compreensão para eles verem a ética como uma questão pautada nas virtudes, em especial a da justiça. (Entrevistado II)*

É interessante perceber que na percepção dos entrevistados a afirmação da compreensão da ética aristotélica parece divergir. Mas porque será que categoricamente o entrevistado I afirma que a concepção de ética por parte dos alunos não é a aristotélica? Ao que nos parece estamos diante de uma divergência de concepção entre os “tipos” de escola (ETI e Ensino Médio Regular). O entrevistado I, afirma que a concepção de ética nos alunos não é a aristotélica, não havendo sendo comum.

Na busca pela informação da fluidez da temática ética pautada nas virtudes, fora perguntado aos professores entrevistados: “Ética aristotélica quando trabalhada em sala de aula, na sua concepção de que a ética parte das virtudes, é uma ação ou contextualização do ensinar que flui, ou está aquém das concepções deles? ”

*Sim, mas a partir de um trabalho orientado, um preparo, sendo preciso uma maior e delicada explanação do conteúdo a compreensão da ética Aristotélica pautada nas virtudes flui sem problemas. (Entrevistado I)*

*Flui com muita naturalidade, não há aversão ou um posicionamento contrário ao fato de que as virtudes ou o agir ético está em suas ações virtuosas, para alguns ela vista como ética pautada nas virtudes é algo novo, mas coerente quando explicado e exemplificado, aqui se você se coloca de maneira clara e justifica as questões, os conceitos fluem e são aceitos, agora se para esses que não tinham a concepção e ou aceitação da ética pelas virtudes se eu impusesse, não fluiria. (Entrevistado II)*

Os apontamentos dos docentes sobre a ética de Aristóteles revela que o agir com ética ou ser ético requer que as ações sejam pautadas em princípios de ação conforme a reta razão, onde o homem está sempre se posicionando como um ser coletivo, ou seja, que vive em comunidade onde suas ações devem ser sempre colocadas em prática, com consciência de que

estas não se restringem apenas a si próprio, mas a um conjunto de outros interesses e relações, uma vez que não se vive só, nem se tem o poder de legislar para si mesmo, ou seja, ao que parece os docentes adotam outra concepção de ética, diferente da de Aristóteles.

Quando convidados a dialogarem sobre o agir ético, na concepção aristotélica, focando e ressaltando a questão do agir ético por parte deste filósofo estar pautado nas virtudes, pergunta-se a opinião e o posicionamento dos mesmos no que se refere à concepção e percepção desta ética ser a mais apropriada. Se o conceito de ética trazido por Aristóteles é o mais adequado ou há na opinião de vocês, um outro filósofo com outro conceito mais adequado e ou apropriado.

*A1 – Eu acho que sim, a concepção de ética que Aristóteles traz é a mais apropriada, apesar de muitas pessoas não ter esta mesma concepção.*

*A3- Sim, em especial para com a virtude da justiça, se você não age com justiça e ou é justo, a ética fica comprometida, em especial porque a justiça está aí relacionada com as leis, como por exemplo, você ou um integrante da justiça julgar uma pessoa por um crime, sem a ética a boa condução da situação ficaria comprometida ou não existiria.*

*D1- É o modo mais plausível de se ver a ética a meu ver, não se pode pensar em ter uma atitude ética se ela não estiver amparada nas virtudes.*

*D6- Concordo com o posicionamento e pensamento de Aristóteles, e esta é sempre a ética que procuro seguir, acho a mais apropriada.*

*D3- Eu acredito que a ética de Aristóteles é a mais coerente e cabível de ser seguida porque aquilo que ele traz, de agir com as virtudes é algo que acontece no dia a dia*

*D2- Acredito nesta ética porque eu consigo praticá-la não é uma concepção distante da minha realidade.*

É interessante perceber na análise que existe aceitação e concordância para com o conceito da ética aristotélica. Mas esta aceitação estaria relacionada a existência da ética aristotélica nos cadernos da SEE? É possível, uma vez que, mesmo não existindo o cumprimento total da proposta os docentes tendem a se deixarem conduzir pelo que consta na proposta curricular, fato este que pode sim ter sido de influência nas respostas dadas para esta questão.

Evidenciamos neste momento de questionamento aos integrantes dos GF, que a concepção de ética por parte de Aristóteles fora de aceitação entre os discentes, salientando a proximidade desta ética com o seu cotidiano e com suas ações. Vale ressaltar que a ética aristotélica e o pautar do agir ético no meio termo são conteúdos previstos no Currículo oficial do Estado de São Paulo; Ao que pudemos perceber, a ação dos docentes está pautada na aceitação e no executar da proposta curricular existente. A especificar podemos retomar a

concepção do agir ético trazido por Aristóteles que nos diz que o ato de agir com ética está pautado nos princípios da reta razão, de modo que para que esta ação seja evidente, cabe a este indivíduo agir como um ser coletivo, e que ao colocar suas ações em prática ele deve estar atento de que essas não se limitam somente a ele, mas a um conjunto. Estas ações são por sua vez pautadas nas virtudes.

Especificamente, a ética Aristotélica está de modo resumido, apresentada aos alunos na 2ª série do Ensino Médio, conforme descrito na tabela XVI. De modo bem objetivo indagamos os alunos sobre o real ato de uso em sala de aula deste instrumento. Assim, perguntamos aos discentes: “Como você analisa e interpreta a ética a partir das virtudes como está indicado na tabela?” Obtivemos as seguintes respostas dos alunos:

*A1: Analiso e a classifico como sendo de grande utilidade, poder analisar as virtudes e, para cada virtude a relação entre o excesso e a deficiência, ajuda a pensar.*

*A2: Com o estudo desta forma, em resumo seremos capazes de reconhecer e analisar nossas ações para podermos enfrentar os vícios da deficiência e do excesso.*

*A3: Acredito que ela nos conduz a capacidade de sabermos agirmos e, além disso de nos conhecermos frente as virtudes e agir da maneira mais correta frente a elas.*

*A4: Vejo como corretas e, a partir do momento em que ela foi discutida em sala, procuro conduzir minhas ações dentro das virtudes, confesso que as vezes é uma situação ainda complicada, mas o excesso é sempre ruim.*

*A5: Sim, estou de acordo.*

*A6: Eu interpreto a ética segundo a tabela como o respeito ao próximo e a si mesmo por livre e espontânea vontade.*

*D1: A interpreto como sendo válida, pena que os integrantes da comunidade não se comportem regidos por ela.*

*D5: Acredito que o todas as pessoas deveriam ser conduzidas por essas virtudes.*

*D6: Vejo um pensar em ética bem específico, uma ética de virtudes que resume de fato o que é ter uma agir ético.*

Dando continuidade à investigação do uso da ética Aristotélica por parte dos docentes, conforme é apresentado no Caderno do aluno da SEE, indagamos os alunos: “O ensino da ética de Aristóteles como indicado pelo Caderno do aluno, conduzem de maneira satisfatória a aprendizagem da ética? Justifique”. Diante desta questão, obtivemos as seguintes colocações dos alunos:

*A1: No que se refere à aprendizagem da ética que ele indica, sim, o que está no caderno do aluno é satisfatório, mas claro que precisa ser discutida com o aluno.*

*A2: Acredito que sim. Ensino o aluno a ter uma visão específica sobre a ética.*

*A3: Acredito que sim, mas de maneira básica, poderia ser mais aprofundado, precisamos que o professor foque mais nesta tabela.*

*A4: Depende, pois nem todos irão interpretar da mesma forma este conceito de ética, porém ao meu ver acredito que tenha sido extremamente colaboradora o ensino da ética de Aristóteles usando esta tabela.*

*A5: Sim, de maneira muito satisfatória.*

*A6: Sim. Pois ele cita as qualidades da ética, onde está incluso a liberdade como uma delas.*

*D1: Sim. Foi razoavelmente, não diria satisfatória.*

*D5: Sim. Foi satisfatória e acredito ser uma ética de extrema importância e que deveria ser seguida por todas as pessoas.*

*D6: Acho que sim, compreendi a ética de Aristóteles, mas acho que poderia ser intensificada em outros momentos, retomada em diálogos de situações específicas, talvez até contextualizada melhor.*

Ao que podemos analisar, os alunos acreditam que a metodologia apresentada pela SEE é satisfatória, para a apresentação da ética Aristotélica, observamos apontamentos de necessidade de intensificação da temática, bem como da retomada da mesma.

Conhecer a ética Aristotélica fazendo uso de um recurso específico, pré-elaborado e disponibilizado em um material didático, pode em alguns momentos, em nossa concepção, ser um elemento facilitador do tema, logo indagamos aos sujeitos sobre esta vertente: “Você teve conhecimento da ética aristotélica fazendo uso deste quadro? Foi apropriado? Justifique”. No grupo dos alunos obtivemos as seguintes respostas:

*A1: Sim. Foi bem apropriado. Julgo desta maneira porque as discussões com base nesta tabela foram boas no sentido de que, os posicionamentos da sala foram diversos, e chegar a compreensão do que é a ética e agir como descrito pela ética aristotélica foi bem interessante.*

*A2: Sim, com ela pude identificar, em muitos casos e situações, o lado bom e ruim de cada fato.*

*A3: Sim, foi apropriado, mostrou outro ponto de vista.*

*A4: Eu já tinha uma definição de ética, mas que não era muito de acordo com a de Aristóteles.*

*A5: Sim, e concordo com sua visão de ética, as virtudes são básicas e essenciais para o agir com ética.*

*A6: Sinceramente não. Pois não tive tempo para estudar mais o assunto.*

*D1: Sim. Foi apropriado, mas deveria ter sido intensificado, foi breve demais.*

*D5: Sim, foi apropriado pois acho que é muito importante ter essas virtudes.*

D6: Sim. Foi apropriado e muito enriquecedor, volto a dizer que deveria ter sido retomada. Me fez ter uma nova visão do pensar sobre ética.

Ao que parece a apresentação da ética Aristotélica conforme apresentado no caderno do aluno, onde é possível vislumbrar a virtude pelo meio termo, sua deficiência e o seu excesso, facilitam a compreensão dos alunos e, os mesmos a classificam como apropriada para a formação da ética aristotélica. É evidente e plausível pensarmos que as ações docentes, bem como a transmissão de conceitos por parte dos professores têm certa interferência pelas ideologias pessoais, assim, solicitamos aos professores: “Relate brevemente o seu posicionamento sobre Ética à luz de Aristóteles”. As respostas abertas dadas a esta questão foram transcritas na íntegra, como seguem abaixo:

*Docente A: Não acredito que a felicidade seja a finalidade da ética... pelo contrário, pessoas éticas, corretas, que são fiéis a valores e que se preocupam com o bem-estar coletivo e não apenas com o seu próprio sucesso medíocre, tendem a sofrer mais que a maioria dos humanos normais, que não se preocupam com a ética. Porém, concordo com Aristóteles que o meio termo entre excesso e falta auxiliam na tomada de decisões corretas, que favorecem tanto ao indivíduo quanto ao coletivo, no sentido de minimizar a dor e aproximar de um equilíbrio emocional, que é pressuposto para a felicidade, ou ao menos para a vida justa.*

*Docente B: Acho bastante útil a noção do meio termo e as atividades do caderno do aluno do 2º ano a respeito do mesmo, que faz os alunos reconhecerem o equilíbrio e o uso da prudência em variadas esferas da vida privada, como forma de bem viver. A noção de eudaimonia também é bem aceita e interessante de se trabalhar com os alunos.*

*Docente C: Conceitos da ética aristotélica nos chegam por intermédio, principalmente, da religião. São norteadores de nossos valores. A questão da temperança e do meio termo se reflete, inclusive, em nosso atual conceito de normalidade.*

*Docente D: A ética Aristotélica pautada nas virtudes é de fácil compreensão após ter sido discutida em sala de aula, como disse acima, os alunos trazem um conceito de ética bem geral, então quando se trata da ética aristotélica eles a princípio de confundem, mas na minha opinião é a mais indicada para os alunos, uma vez que as virtudes são poucos trabalhadas.*

*Docente E: A importância da virtude enquanto centro das reflexões com os alunos nas aulas de ética a Luz Aristóteles, torna possível a revisão de posturas e posicionamento diante de situações cotidianas possibilitando uma reflexão do Eu e sua alteridade. A ação torna-se pautada por uma postura até ética e de comprometimento meu com o outro.*

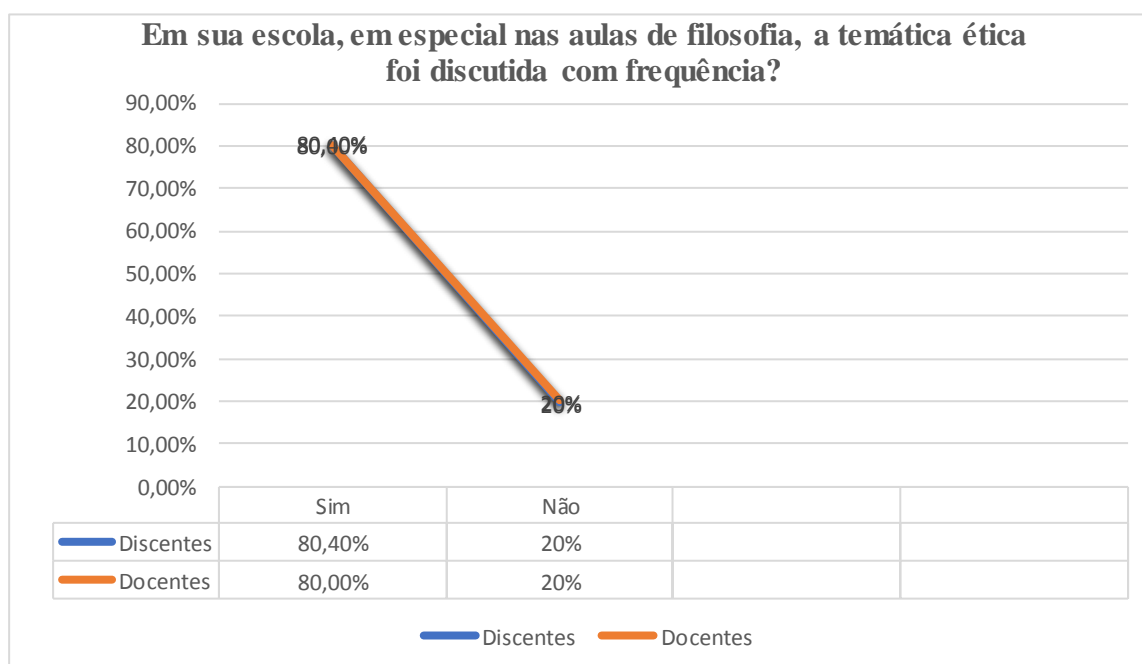
Será que a não aceitação da felicidade como finalidade da ética apontada pelo docente A nos leva a pensar? Será mesmo não existe a concepção da eudaimonia a partir das virtudes para este docente? Ou será que a afirmação deste docente está sobre influência de questões burocráticas e influência do meio?

Tendo a informação de que o tema ética esteve presente ao longo do ensino médio, perguntamos aos alunos: “Em sua escola, em especial nas aulas de Filosofia, a



temática ética foi discutida com frequência? ” Conforme o gráfico XXVI – A frequência do tema ética em sala de aula, 80,4% dos alunos afirma que sim, a referida temática este nas discussões com frequência, ao passo que 19,6% deles afirmam que não, a ética não esteve em sala. Já na percepção e afirmação dos docentes 80% afirmam que sim, ao passo que, 20% deles afirmam que se o tema ética não é frequente em sala de aula.

**Gráfico XXVI – A frequência do tema ética em sala de aula**



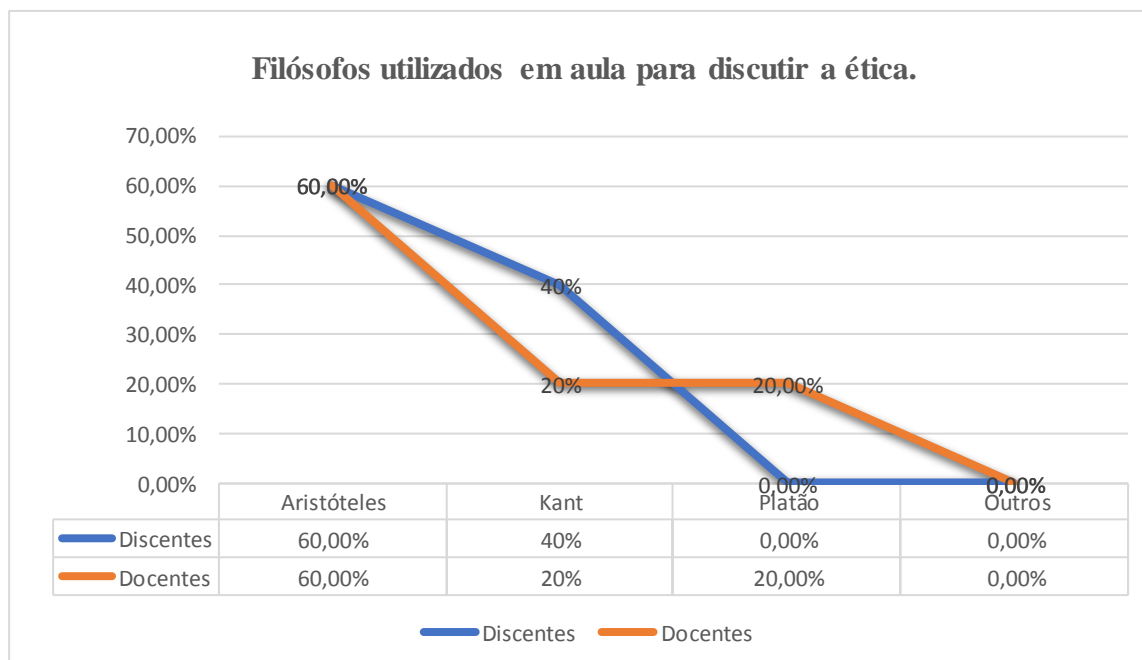
Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Sabendo que a formação ética acontece nas escolas lócus desta pesquisa, de acordo com afirmação dos docentes e discentes, perguntamos aos sujeitos: “Ao longo do ano, em todas as aulas do curso de filosofia no ensino médio, suas aulas quando abordam a temática ética são pautadas à luz de quais filósofos? ” Para esta indagação, 60% dos alunos afirmam que suas aulas sobre ética foram pautadas nas concepções de Aristóteles, ao passo que 40% deles afirmam que o filósofo de fundo foi Immanuel Kant. Para 60% os docentes sujeitos desta pesquisa Aristóteles é o filósofo guia para as discussões sobre ética, ao passo que para 20% deles o filósofo utilizado é Immanuel Kant, para outros 20% Platão é o condutor.

É de grande valia e surpresa para esta pesquisa identificar que docentes e discentes afirmam que o filósofo que está presente nas aulas de filosofia é Aristóteles. Vale neste sentido salientar, que segundo Cenci (2012) a educação para Aristóteles apresenta um

ideal específico, sendo este por sua vez um ideal desinteressado que faz da cultura o meio natural do homem.

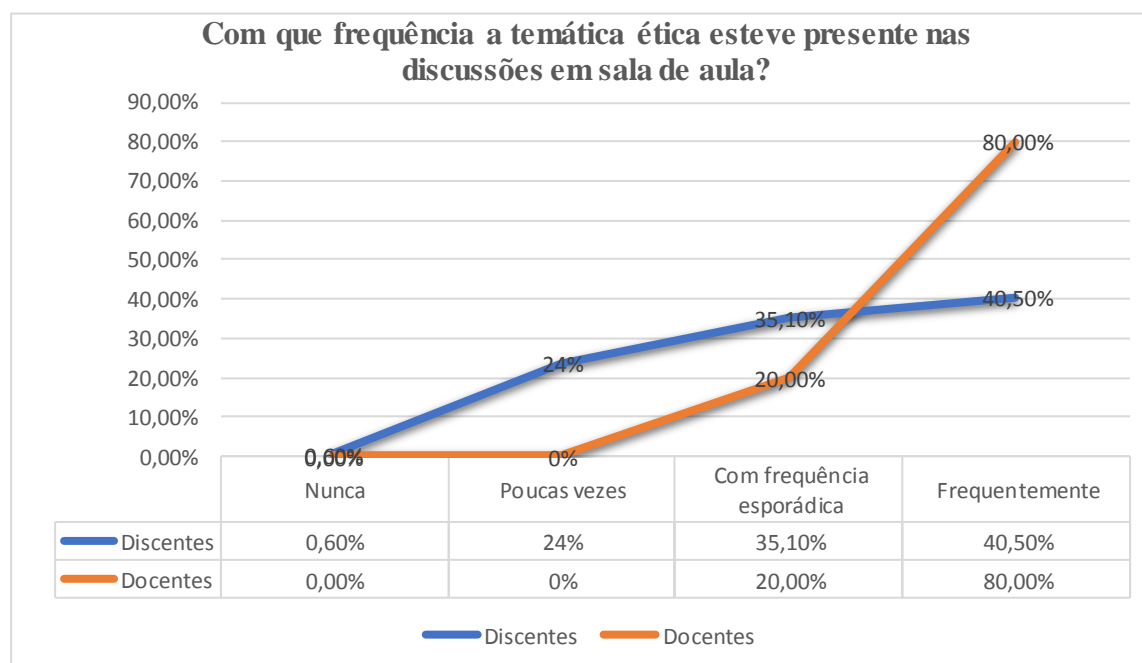
**Gráfico XXVII – Filósofos utilizados em aula para discutir a ética.**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Fora perguntado aos alunos com que frequência a ética esteve presente nas discussões em sala de aula, e conforme os dados do gráfico XXVIII – Frequência do tema ética em sala de aula ao longo do ensino médio, para 0,6% nunca, para 23,8% foram poucas vezes, para 35,1% com frequência esporádica e para 40,5% o tema foi discutido em aula frequentemente. Já para os docentes 80% deles dizem que a ética foi um tema tratado frequentemente em sala de aula, ao passo que 20% deles afirmam que se o tema ética esteve em pauta em uma frequência esporádica.

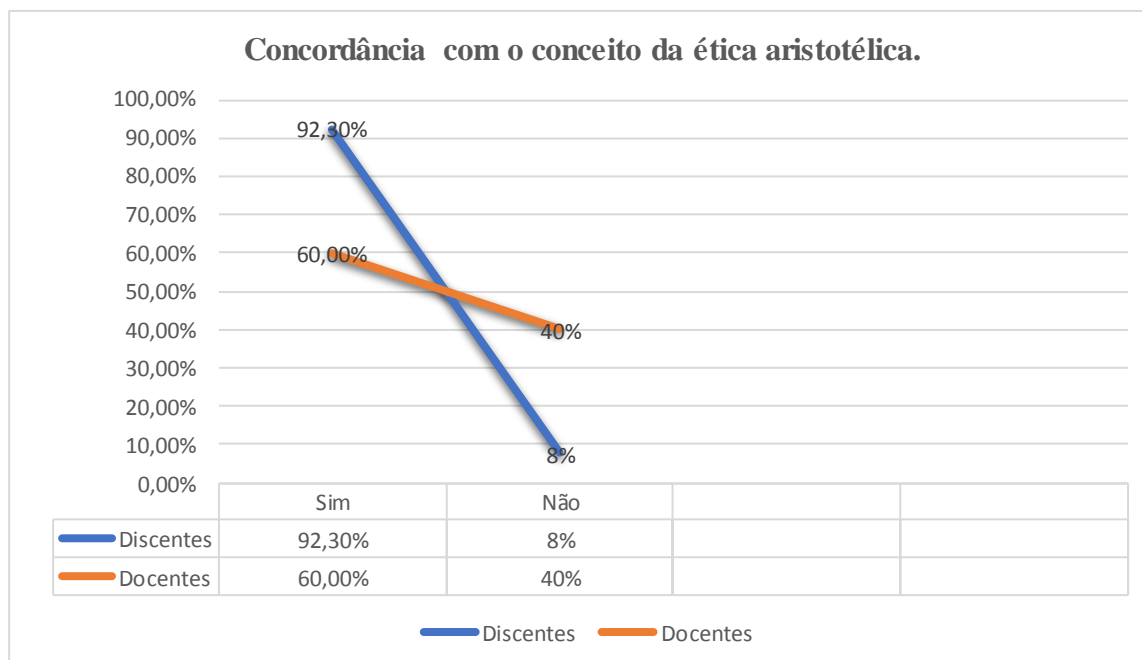
A distinta porcentagem apresentada pelos docentes e discentes releva uma explicação: os docentes cumprem em efetivo a proposta curricular do Estado de São Paulo e, deste modo, é correta a afirmação de que a ética Aristotélica aparece ou é tema de discussão em sala de aula com pouca frequência ou esporádica, dado o fato da mesma, na referida proposta, se encontrar especificamente na 2ª série. Em diálogos com os docentes de filosofia, que foram entrevistados, eles afirmaram que retomam os pensamentos de Aristóteles em outras temáticas como, por exemplo, a Política.

**Gráfico XXVIII – Frequência do tema ética em sala de aula ao longo do ensino médio**

Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Com intuito de verificar o conceito de ética por parte dos alunos, quando perguntamos a eles: “Com relação a ética, analise a afirmação. A ética propõe o caminho do bem, neste sentido, as ações do homem em busca da felicidade, o bem supremo. Tendo como objetivo, o encontro da felicidade, se faz preciso atentar-se e superar os obstáculos e os meios. Sobre esta afirmação sobre a ética você concorda ou não concorda? ” Conforme o gráfico XXIX – Definição da ética Aristotélica, para 92,3% dos alunos concordam com a definição enquanto que 7,7% dos estudantes não concordam. Já para os docentes, 60% deles concordam com a definição de ética citada, enquanto que 40% deles discordam.

Os resultados apresentados para esta questão indicam concordância e aceitação por parte dos envolvidos, docentes e discentes, que a ética propõe o caminho na busca pela felicidade, podemos neste caso, dialogar de modo a conduzir o raciocínio da seguinte maneira: o agir bem acarreta a felicidade, ou quando eu traço o caminho do bem e consigo a minha realização sou feliz. Intrínseca a esta questão, vislumbramos, portanto, a vontade de potência em ação, do ato de querer uma vida de bem, de conquistar a felicidade, de condução à plenitude.

**Gráfico XXIX – Definição da ética Aristotélica**

Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

A ética é uma temática que, requer atenção, sabendo que a mesma possui em seu rol de conceituação, um conceito geral, e outro que se pauta na concepção de determinado pensador, indagamos aos sujeitos sobre o ensino da ética, ao perguntarmos: “Como você pensa o ensino da formação ética geral? Seria melhor opção desenvolver a formação da ética geral e depois a formação da ética pautada em um filósofo?” Discuta os apontamentos de sua resposta. Os alunos diante desta pergunta, responderam:

*A1: Acredito que a ética geral deve estar em primeiro plano, depois incluir aquilo que já sabemos a ética dos chamados filósofos.*

*A2: Não acredito que faça diferença, o que é preciso é sempre se discutir a ética.*

*A3: Não vejo diferença também, mas vejo que ela é essencial, seja a geral ou a focada em um pensador, pois vejo a ética como sendo um alicerce para a vida.*

*A4: Acredito que seja bom, porém o que eu considero ética talvez outra pessoa não considere. Acredito que seria mais viável primeiro a ética geral e, em seguida, a Aristotélica.*

*A5: Por um filósofo seria melhor, pois ele tem o conhecimento e estudos necessários para isto.*

*A6: A ética geral primeiro é melhor, pois ela dá uma visão mais ampla sobre o que é ética, não se baseando somente no pensamento de um filósofo.*

*D1: Acredito que a de Aristóteles seja a mais indicada porque as pessoas da nossa cidade perderam o agir virtuoso dentro desses princípios, talvez porque não tenham tido este assunto no Ensino Médio.*

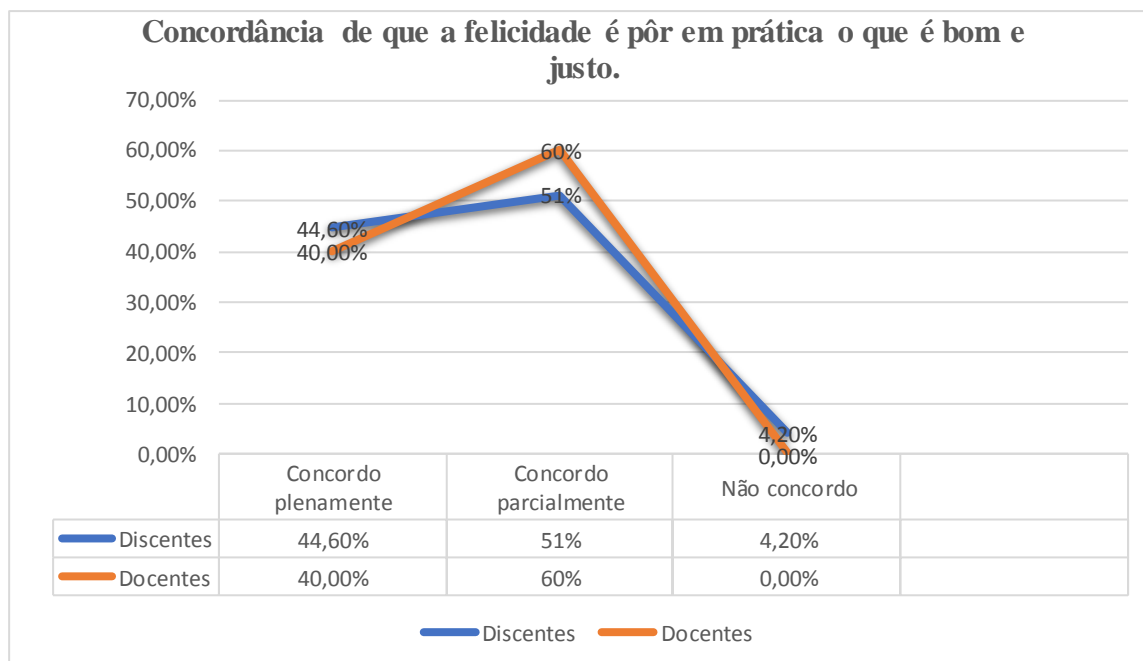
*D5: Cada pessoa tem uma maneira específica de pensar, de agir e de se comportar. O que penso é que todos deveriam se pautar neste formato de ética, vivemos um país onde as virtudes são tidas como insignificantes por muitas pessoas, não vejo, assim, acho que ser virtuoso é a sua identidade e o seu caráter.*

*D6: Acredito que a ética de Aristóteles é a mais acessível ao nosso pensamento e a que se enquadra melhor naquilo que tenho de visão da ética, uma vez que esta ética está presente em todas as nossas ações.*

Ao analisarmos as respostas dos alunos, identificamos uma divisão de posicionamento acerca de qual ética é mais aceitável para eles, se o estudo da ética geral ou da ética pautada em um filósofo. Se levarmos em consideração a manifestação de nove alunos nos grupos focais, em termos percentuais, tivemos 44,45% dos alunos afirmando que a ética geral é a mais adequada para a sua formação, enquanto que 33,33% consideram que a ética sempre deve ser pautada na percepção de um filósofo e, é esta a mais adequada para a sua formação, ainda 22,22% deles afirmam que não faz diferença, se a ética é geral ou específica em um filósofo, o que importa é ela fazer parte do processo de formação.

Considerando a colocação de que a ética está na busca pela felicidade, perguntamos aos alunos sobre a felicidade descrita na questão anterior, elemento apontado como essencial para a ética, analise a citação: “Uma vez que a felicidade é o bem maior para todo ser humano e o fim último de suas ações, é preciso que este possa de modo conciso e determinado, pôr-se na prática do que é realmente bom e justo, via única para a eudaimonia”. Inúmeras são as dificuldades e desafios que surgem como empecilhos para as ações coerentes, afastando o indivíduo da prática do que é nobre e excelente, no entanto, é preciso resgatar as virtudes como características próprias de uma espécie. Neste caso, como exposto no gráfico XXX – A felicidade é pôr em prática o que é bom e justo, para 44,6% dos estudantes há concordância plena desta relação, enquanto que 51,2% a concordância é parcial e para 4,2% dos alunos não há concordância com o que está exposto.

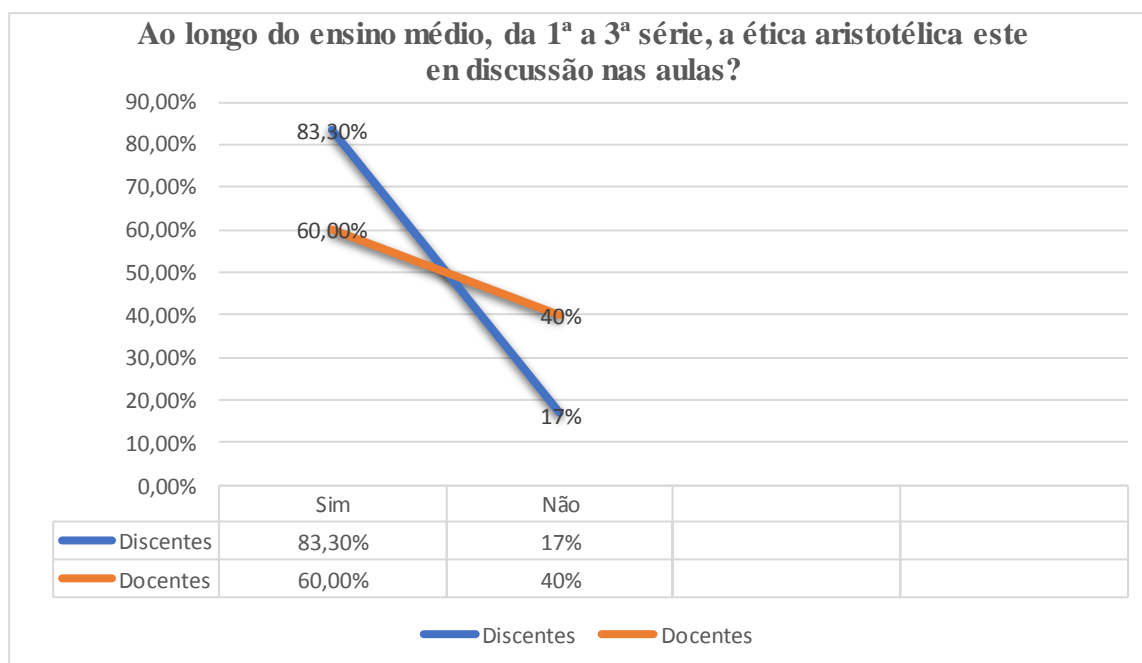
**Gráfico XXX – A felicidade é pôr em prática o que é bom e justo**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

De modo a ratificar a busca pela informação de que o ensino de filosofia apresenta nas aulas de filosofia as questões da ética aristotélica, perguntamos aos alunos: “Ao longo do curso de filosofia, da 1ª a 3ª série do ensino médio, você obteve ensinamentos e ou suas aulas estiveram pautadas em discussões acerca da ética aristotélica?” As respostas dos alunos para esta questão, conforme aponta o gráfico XXXI – Ética aristotélica na escola, onde 83,3% dos estudantes sujeitos desta pesquisa dizem que sim, a ética aristotélica esteve presente ao longo das séries do ensino médio, ao passo que 16,7% dizem que não vislumbraram a ética aristotélica no ensino médio. Os docentes 60% dos professores afirmam ter seguido os ensinamentos e ou concepções Aristotélicas para o tema ética, ao longo do ensino médio, ao passo que para 40% deles, a ética Aristotélica não foi a ética orientadora.

**Gráfico XXXI – Ética aristotélica na escola**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

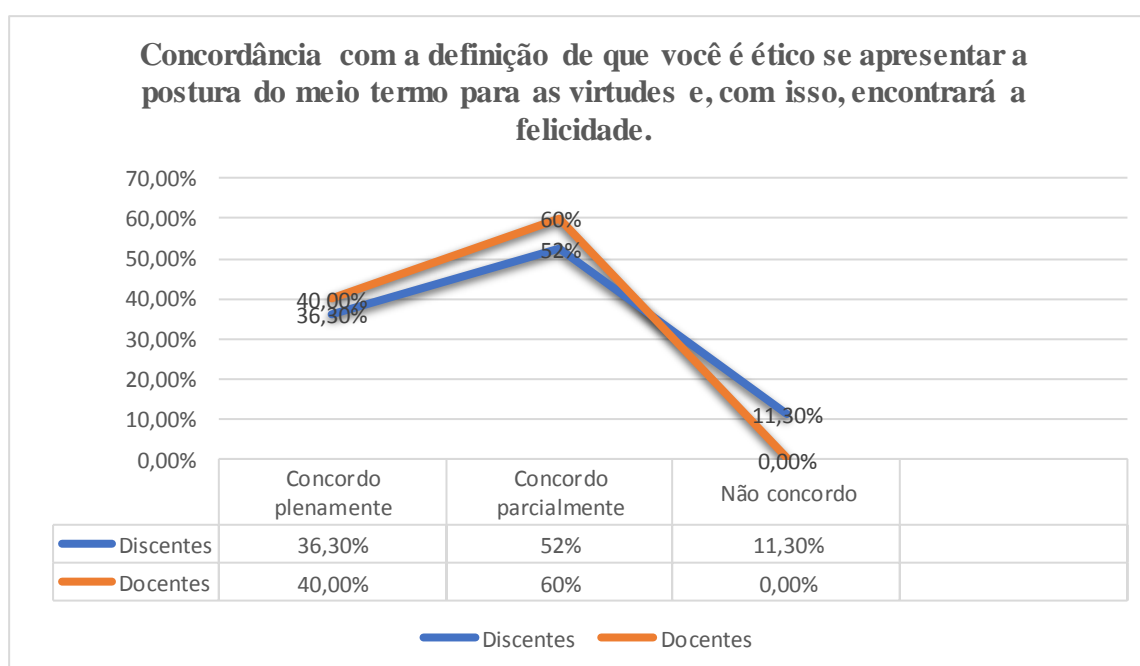
### 4.3 – O agir ético e o meio termo

A construção da percepção dos alunos frente à ética aristotélica fora perguntado a eles, sobre o ponto cerne daquilo que pensa Aristóteles sobre a ética, que ela está pautada nas virtudes. Desta forma ao serem questionados com a questão: “Com relação a ética, se dissermos que a mesma está pautada nas virtudes e que o essencial é que para com as virtudes exista o meio termo, ou seja, você é ético se apresentar uma postura de meio termo para com as virtudes. Com relação a afirmação de que a postura ética se resume no seu agir para com todas os fatos tendo como parâmetro o meio termo para as suas decisões e, com isso, você encontrará a felicidade. Você concorda? ” Como nos mostra o gráfico XXXII – Ética pautada nas virtudes e no meio termo, para 36,3% dos estudantes há concordância plena para com a concepção de ética, enquanto que para 52,4% a concordância é parcial em contrapartida com 11,3% de não concordância. Para os docentes que 60% concordam parcialmente ao passo que 40% deles concordam plenamente.

De acordo com Aristóteles o agir ético está pautado nas virtudes, logo a análise do ensino de filosofia nas escolas, que tem por objetivo esta dissertação, tem como foco três virtudes a evidenciar: a amizade, a justiça e a liberdade. A ação do agir ético resulta segundo

o estagirita na possibilidade do encontrar a felicidade, logo, estamos diante de uma relação por deveras complexa, mais que uma relação de causa e consequência, neste caso ser ou agir de modo virtuoso resulta no encontro da felicidade. Diante da necessidade de compreender a concordância desta relação, perguntamos aos alunos: Sobre a felicidade descrita na questão anterior, elemento apontado como essencial para a Ética, analise a citação: “Uma vez que a felicidade é o bem maior para todo ser humano e o fim último de suas ações, é preciso que este possa de modo conciso e determinado, pôr-se na prática do que é realmente bom e justo, via única para a eudaimonia”. Inúmeras são as dificuldades e desafios que surgem como empecilhos para as ações coerentes, afastando o indivíduo da prática do que é nobre e excelente, no entanto, é preciso resgatar as virtudes como características próprias de uma espécie.

**Gráfico XXXII – Ética pautada nas virtudes e no meio termo**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Aristóteles traz em sua obra *Ética a Nicômacos* a concepção de eudaimonia, e Ângelo Vitório Cenci, cita: “A eudaimonia deve ser um modo de vida incorporado como permanente, um modo de vida escolhido pelo sujeito e vivido com constância”. Por essa razão, dedicar-se unilateralmente aos prazeres, à fama ou a ganhar dinheiro impediria de orientar-se ao essencial modo de vida modelar. A eudaimonia está associada ao bem viver em contraste com o simples viver. Para tal é afastada das atividades vinculadas à garantia de



subsistência, o trabalho manual, e é identificada como as atividades ligadas ao tempo livre, próprio da vida política e da vida contemplativa. (CENCI, 2012, p. 44). Com relação à eudaimonia, qual o seu posicionamento ou percepção da felicidade ou bem viver, por parte dos alunos, ela é regida pelo que nos traz a citação ou está pautada na vida dos prazeres?

*A felicidade para eles acredito que seja mais perturbador que as concepções das virtudes, não há a concepção de que o agir virtuoso conduza a felicidade, para eles ela é momentânea e sempre deve culminar no prazer. Voltamos ao agir virtuoso, para os alunos ela é fragmentada, o quebra cabeça não se constrói; a felicidade para eles está no ostentar, no possuir, no representar uma vida figurada, eles buscam o ter posses, o meu celular, poucos tem a noção do ser feliz meu bem viver e dos meus. (Entrevistado I)*

*Não existe uma relação direta, serei virtuoso para ser feliz, para eles a coisa é muito mais racional, eles fazem porque é o certo, salvo exceção para com a virtude da justiça, mas eles sabem que uma das consequências é a felicidade. (Entrevistado II)*

Por que será que o entrevistado I afirma que a felicidade para os discentes que ele possui está atrelada apenas às questões materiais? Esta é por deveras uma afirmação que nos mostra certamente que fatores externos e de localidade, e ainda de concepções estão inseridas nos alunos em uma concepção equivocada acerca da felicidade, estando esta segundo este docente apenas voltada ao material. É por certo então que esta comunidade onde está inserida esta escola é materialista e, portanto, tende para o utilitarismo.

Quando perguntado aos entrevistados: Os discentes da rede estadual apresentam esta relação de uma vida virtuosa ao encontro da eudaimonia? As respostas foram:

*Na religião sim, quando se aborda com eles a felicidade, muito se referem a felicidade estando inseridos na religião deles; ao menos para os discentes desta comunidade, a felicidade para alguns aparece nesta questão da eudaimonia. (Entrevistado I)*

*Não com este foco, eles agem dentro das virtudes, mas sem este propósito, eles agem virtuosamente porque sabem que isto é o correto, mas não como condição para serem felizes, a felicidade para eles vai além das virtudes ou não está associada a ela como obrigatoriedade, mas possuem a consciência de que o seu agir pode resultar em felicidade. (Entrevistado II)*

Será que o apontamento do entrevistado I está coerente? Ao vivenciar e dialogar com os discentes esta unidade escolar é nítido de fato a religião como condutora do pensar e da postura de muitos dos alunos, sendo esta composta em sua maioria por evangélicos. Portanto, frente a esta percepção e observação no grupo focal é possível afirmar que a religião para muitos é vertente da felicidade.

O foco da entrevista fora as questões do meio termo e, neste sentido quando fora perguntado aos entrevistados: “Aristóteles faz colocações acerca do meio termo. Você

considera o meio termo na sua vida para a tomada de decisões e pensar, como o mais apropriado. Os alunos adotarem a esta postura e concepção do agir pelo meio termo é um fato já existente ou que precisa ser trabalhado? ”

*Esta justa medida, penso eu, precisa ser elaborada de forma muito íntima para eles, até então a aceitação da justa medida eles não possuem, eles não possuem esta concepção e aceitação do meio termo eles não a possuem; vamos colocar que até por conta um pouco da idade deles, a noção de valores e justiça, a própria idade e concepção de justiça não visa ainda o meio termo. Me lembro da dinâmica do naufrágio, 12 pessoas sobreviveram ao naufrágio, dentre elas se devem escolher cinco para compor uma nova comunidade, para esta justa medida é preciso estar atento àqueles com suas qualidades e defeitos, dentre uma senhora com Alzheimer e um advogado psicopata, escolhem ao psicopata por pensar que o mesmo será útil, ou seja, a escolha fica no útil, senão, é descartado. (Entrevistado I)*

*Não há complicação e negação nenhuma pela escolha do meio termo, eles fazem sempre as ponderações de meio termo. (Entrevistado II)*

As virtudes no âmbito escolar não podem ser ensinadas, mas se as práticas docentes forem conduzidas pelos docentes de modo que se tornem hábito, sim elas podem passar por uma ressignificação, aceitação ou formação de concepção e fazerem parte da vida dos alunos, ou seja, o hábito se faz aprender. Perguntamos então: “Na sua concepção esta ação é plausível nas escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, em especial, em sua escola? ”

*É plausível e, para isto, se precisa de uma questão de postura docente quanto formador, se os alunos não trazem esta postura, cabe ao professor na condução de sua aula ponderar, pois eles precisam perceber e visualizar se sua postura condiz com a postura que ele tem e com suas ações, acredito sim que se não se aprende se compreende, a postura deles é essencial pois está atrelada ao que eu quero, e, uma vez que eles não chegam cru, trazem uma bagagem em sua história, suas experiências; voltar a estes pontos e ensiná-los fica difícil desta forma, mas o aprender através pelo hábito é possível como disse dada a relação entre as explicações e a postura docente, não posso falar da virtude, da justiça e não me portar de forma justa, além disso preciso ser portador de ações pautadas na justa medida e no ser virtuoso. Acredito sim, que podemos conduzir a formação ética e virtuosa fazendo das mesmas um hábito na vida dos alunos (Entrevistado I)*

*O exemplo, o modelo é sempre importante, o conviver com o ético ou portador do agir ético será sempre um moderador da construção de um conhecimento ou de uma concepção, temos que ser exemplo, não se pode aceitar um docente que proíbe um aluno de usar o celular se ele mesmo faz uso indiscriminado do aparelho em sala, onde está o ato de ser justo, se ele pode eu também posso, mas acredito ainda que não seria radical em dizer que não se pode ensinar valores, agir ético, penso que a filosofia quando bem ministrada ela dá subsídios, e desta forma se os alunos aceitam eles são sim ensinados, o deixar ou livrar-se da ignorância e o conhecimento quando pautada em bons subsídios, podem ser ensinadas, mas acredito no meio termo entre o se fazer tornar hábito após intensa ação de busca o ensinar. (Entrevistado II)*

Pensar na filosofia e, em sua contribuição para com a formação do cidadão e que esta possa se dar pelo hábito é uma das possibilidades, bem como o agir pelo meio termo, assim, quando perguntamos aos docentes desta pesquisa: Caro docente, por favor deixe o seu

posicionamento acerca da citação: “Se o hábito é o modo como a virtude moral pode ser adquirida, o meio termo é a forma como ela é encontrada e preservada e, por outro lado, é destruída pela deficiência ou pelo excesso”. Para esta questão, as respostas abertas foram descritas, em seguida:

*Docente A: O hábito precisa se conformar à doutrina do meio termo, do contrário, os hábitos corromperão a virtude.*

*Docente B: Concordo plenamente, agir com o meio termo é o melhor caminho sempre.*

*Docente C: Concordo, a perfeição não é um ato isolado, mas conquistada através do hábito, que tem o equilíbrio como medida e o excesso como desmedida. Numa linguagem aristotélica...*

*Docente D: Talvez fosse interessante substituir o verbo "destruída" por "distanciada" e "perdida". Observação: algumas questões estão postas em termos absolutos. Entendo que a minha resposta não condiz com a verdadeira, e apenas se aproxima dela. Não tive uma terceira alternativa, já que me restou apenas responder ou não responder ao questionário. Optei por fazê-lo em consideração ao professor. Não me foi oferecida a possibilidade de escolher responder ou não alguma questão.*

*Docente E: Por natureza, os seres humanos aspiram ao bem, que só pode ser alcançada por uma conduta virtuosa; esta força está no caráter, que consiste na consciência do bem e na conduta definida pela vontade guiada pela razão, pois cabe ao indivíduo um suposto controle sobre instintos e impulsos. É na ação ética que o indivíduo sabe o que está e o que não está em seu poder realizar, compreendendo ao que é possível e não possível para um ser humano. Conhecer o que podemos fazer significa: não se deixar por vontade alheia, mas afirmar nossa independência e nossa vontade com exercício de um hábito ético.*

Nos grupos focais, os discentes foram conduzidos pelo moderador a dialogarem acerca do conceito de Eudaimonia, e, pautados na citação “A eudaimonia deve ser um modo de vida incorporado como permanente, um modo de vida escolhido pelo sujeito e vivido como constância. Por essa razão, dedicar-se unilateralmente aos prazeres, à fama ou a ganhar dinheiro impediria de orientar-se ao essencial desse modo de vida modelar. A eudaimonia está associada ao bem viver em contraste com o simples viver. Para tal, ela é afastada das atividades vinculadas à garantia da subsistência, o trabalho manual, e é identificada com as atividades ligadas ao tempo livre, próprio da vida política e da vida contemplativa” (Cenci, 2012, p. 44), foram convidados a discutirem sobre a premissa: a busca e a conquista da eudaimonia na concepção deles está atrelada a se ter ou a viver uma vida virtuosa. Consigo ser feliz se eu for uma pessoa justa, amiga?

*A2- Concordo com a colocação, mas para mim isso vai de cada um, depende da educação que cada um aprendeu, me encaixo perfeitamente nesse posicionamento, isso independe da educação escolar, vem mais da educação familiar.*

A5- *Você consegue sim ficar feliz consigo mesma, quando se pratica as virtudes.*

A3- *Agir com a ética, será feliz por agir assim.*

D6- *depende, acredito que não seja obrigatório eu ser virtuoso para ser feliz.*

D2- *não depende não, como eu não ser justo pode ser feliz, isso é impossível, é preciso sim, ter as virtudes. Há pessoas que são e conseguem ser felizes praticando a injustiça ou o mal ao outro. Não vejo como algo obrigatório esta relação.*

D1- *acho que essa teoria não é muito correta, as pessoas hoje não possuem um padrão para definir felicidade, porque ao que parece o ser humano não tem mais essa preocupação para com o outro, de ser justo para com o outro, de ser um amigo sincero e verdadeiro para com o outro, então eu não posso limitar a minha felicidade a isso. Essa felicidade é então complicada, você às vezes pode ter sido injusto e daqui a pouco nem mais se lembrar disso.*

D3- *. Eu já soube de pessoas aqui da comunidade que afirmava que a felicidade dele estava em matar uma pessoa se esta pessoa devesse para ele, então, olha que absurdo a felicidade desta pessoa é confusa, não tem nada de relação com as virtudes. Então a busca pela felicidade é bem particular.*

O posicionar-se no meio termo é para Aristóteles a ação mais condizente e apropriada, sobre este fato, ou seja, os extremos não são apropriados para a vida, mas sim o meio termo. Sobre isso, o que vocês pensam?

A2- *Acredito que o meio termo é mais apropriado.*

A5- *Se formos pensar, por exemplo, em ser amigo ao extremo, ser justo ao extremo; mas espere ai, e o outro, ele será assim para comigo? Acredito que não, então penso que o meio termo é sempre a ação mais apropriada.*

A3- *Para a amizade, por exemplo, se ela não for pelo meio termo, ela pode se tornar uma amizade utilitária, ao meu ver.*

D3- *Eu acho que para tudo na vida tem que existir o equilíbrio e pelo que entendi, este equilíbrio é o meio termo, acredito que a vida assim pode fluir com mais naturalidade.*

D2- *O excesso de tudo sempre é prejudicial, o meio termo é sempre o melhor em tudo na vida.*

D6- *Até mesmo quando as pessoas amigas agem com extremo, fica aquela coisa de posse e isso não é saudável, o meio termo para tudo é mais racional.*

A concepção do hábito como condutor do processo de formação da ética, esteve em pauta nos grupos focais, logo, para concluir a reunião do grupo focal, os alunos foram orientados sobre a questão que nos traz Ângelo Vitório Cenci quanto ao fato de que as virtudes e as questões de valores não podem ser ensinadas, por inúmeros fatores, porque você já traz conceitos de casa. Mas quando ela se torna hábito, sim ela passa por uma outra conceitualização. Então: “Vocês acreditam que em especial as virtudes, quando elas são hábito em sala de aula, são vistas com um novo olhar por parte de vocês?”

*A2- Sim, o mundo a sua volta tem o poder de te influenciar e nós somos adaptáveis.*

*A5- Acredito que sim, o hábito faz com que vivenciamos e tenhamos a possibilidade de adquirir novos conceitos e de rever os conceitos que temos, ter exemplos é sempre válido, e nós sempre seguimos os bons exemplos.*

*D1- Concordo, as vezes a gente tem uma opinião ou conceito que não é muito correto, mas se vivemos isso na escola, podemos pensar diferente a partir de então.*

*D3- Eu vejo que sempre que eu tenho um bom exemplo eu me pauto neste exemplo, então se eu convivo com esta pessoa que tem uma vida virtuosa eu me habituo com isso, e as coisas podem mudar sim, eu até posso aprender a me portar e pensar diferente com isso.*

Ao pensarmos nas questões da relação entre o ato de ser detentor do conhecimento e do agir de acordo com este conhecimento adquirido, fato este, que por sua vez se volta para o problema desta pesquisa, na busca da compreensão de um porquê, mesmo tendo a concepção de ética, o agir é contrário, indagamos aos discentes sujeitos desta pesquisa: “Qual seria a explicação que justifique o fato de que, em alguns momentos, mesmo sendo conhecedores da ética aristotélica (que se pauta nas virtudes) não agimos com a ética deste filósofo”. Para esta questão os discentes do grupo focal afirmam:

*A1: Em certos momentos deixamos de lado o conhecimento, por algum motivo, deixamos de ser racional e agimos pelo impulso, sem qualquer ética, a comunidade, as situações e as pessoas, muitas vezes nos levam a ações de extrema incoerência, sem ética, sem valores.*

*A2: O agir é algo de momento, e, não tenho ainda a capacidade de me posicionar de acordo com aquilo que aprendi, minha ação é diante daquilo que acho certo ou não, e, muitas vezes, não passa por questões éticas, mas sim, de ser movido por um sentimento.*

*A3: No respeito próprio, muitas vezes nos diminuimos por causa de terceiros, e também em outros pontos.*

*A4: Talvez alguém que esteja passando algum tipo de privação ou necessidade irá agir contra seus princípios éticos mesmo tendo o conhecimento, na vida cada momento tem uma necessidade específica, não podemos julgar muito menos as pessoas que não tenham uma ação virtuosa quando estejam carentes de algo, que tenham sido agredidas ou violentadas. Mas há também aqueles que optem por agir sem ética, mesmo sendo conhecedores porque são mal caráter.*

*A5: Acredito que em muitas situações o fator emocional é o que não permite o agir para com a ética de Aristóteles, a virtude de Aristóteles é bem racional ao meu ver e, quando os fatores emocionais estão latentes, muitas pessoas agem comandados pela emoção e não pela razão.*

*A6: É simples. Conhecer não é ser, pois essa é a ética do ponto de vista dele e não de todos.*

*D1: Eu acho que isso acontece porque agimos por impulso e sempre, a maioria das pessoas acham melhor resolver a situação pela agressão, pela ignorância, e não pela razão e pelo conhecimento adquirido.*

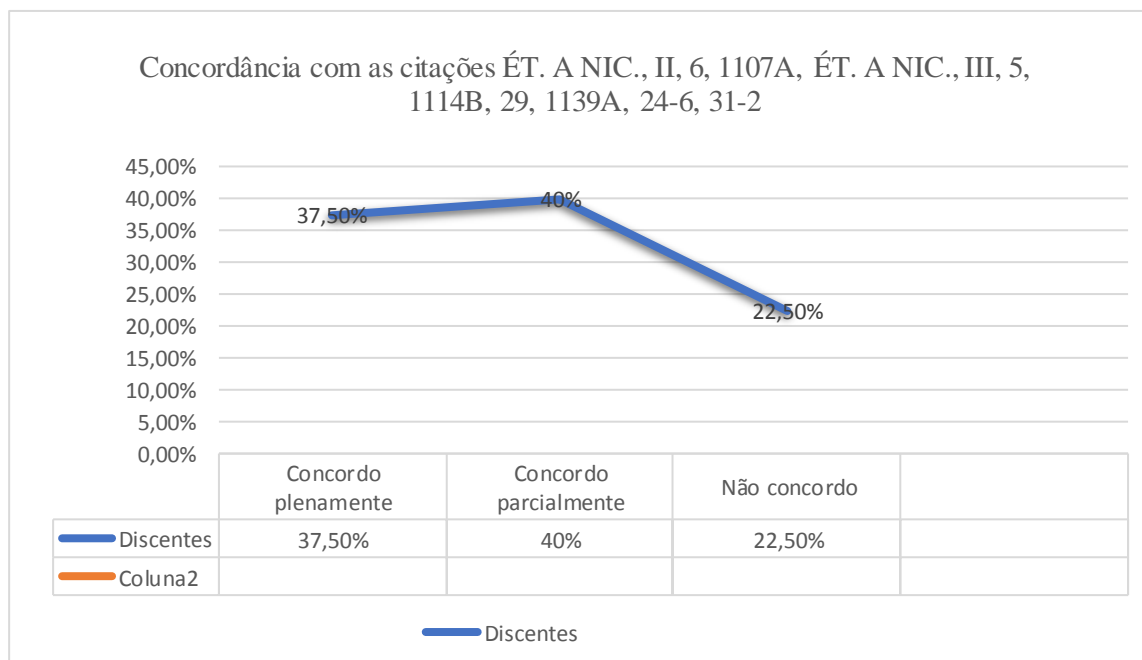
*D5: Nem sempre seguimos as virtudes de Aristóteles, tudo depende do agir do outro, acho que o mundo hoje é meio que uma selva, e ainda há muitos irracionais na espécie humana, e para com essas pessoas não tem como agir com ética.*

*D6: Acredito que o homem age de acordo com os seus impulsos, as pessoas mais racionais agem com mais coerência, as mais emocionais agem por impulso e respondem as situações de maneira mais voluntária e física. Este antagonismo gera a violência física e verbal entre as pessoas.*

As respostas dos alunos para esta questão fornecem subsídios de extrema importância para a compreensão e o desenvolvimento da resposta ao problema central desta pesquisa, ao que podemos vislumbrar pelas respostas obtidas, há de fato uma distorção ou não comunhão entre o conhecimento e o agir de posse deste conhecimento. Os alunos versam que sua ação está mais voltada para o impulso, e, se tratarmos da relação razão e emoção, a mesma está focada mais na emoção, nos instintos.

Em busca da percepção da concepção do meio termo nos discentes das escolas lócus desta pesquisa que representam as escolas que compõem a Diretoria de Ensino Campinas Leste, quando indagamos a eles sobre o seu posicionamento de grau de concordância frente à questão: “A virtude é uma excelência do meio-termo. É o resultado do balanceamento entre os sentidos e os princípios. A sabedoria prática é a ação racional a partir de razões, não de impulsos ou desejos. Agir racionalmente é agir não sendo movido nem por um excesso nem por uma carência. O meio-termo não é uma média matemática – não é uma medida, mas uma proporção qualitativa. Também não é uma mediocridade: é um extremo (ARISTÓTELES, 2001, p.42). É o equilíbrio perfeito entre os apetites e a razão (ARISTÓTELES, 2001, p. 59)”. Para esta questão, conforme nos mostra o gráfico XLVI, 37,5% dos discentes concordo parcialmente, enquanto que 40,0% deles concordo plenamente e, 22,5% discordam.

### Gráfico XLVI- Grau de concordância com as citações da obra *Ética a Nicômacos*.



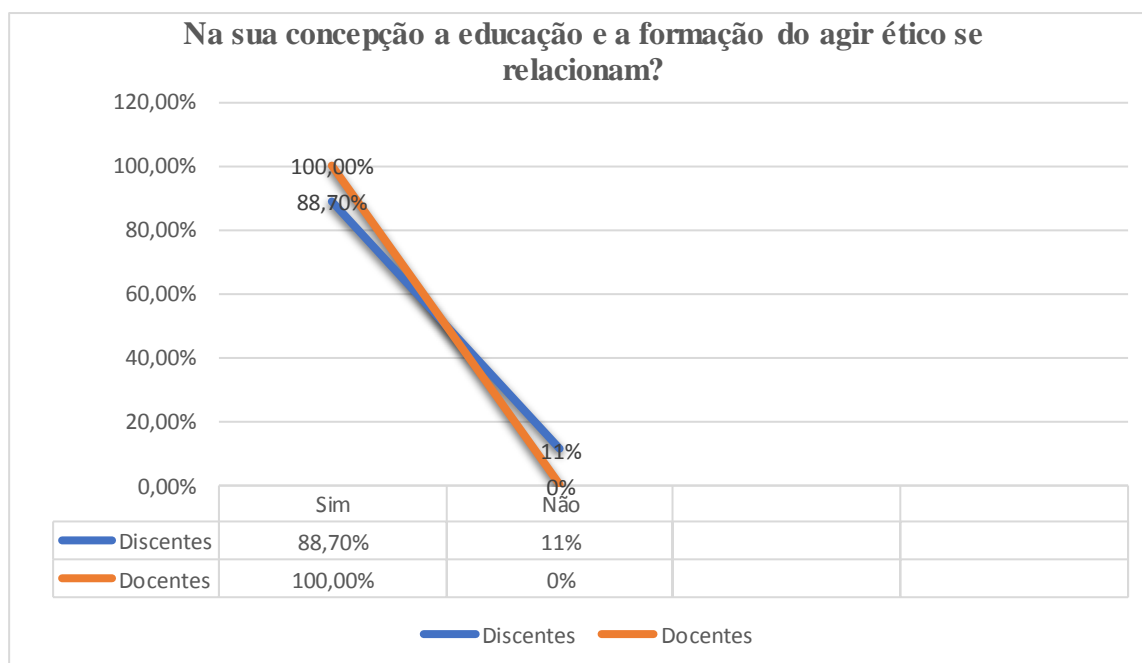
Diante do exposto pelo gráfico, fica nítido que os discentes mesclam o seu grau de concordância frente à concepção do meio termo. Fato este que pode justificar a hipótese inicial perante o antagonismo observado em relação a aquisição da teoria das virtudes Aristotélicas e a sua execução e vivência no cotidiano.

#### 4.4 – O antagonismo entre a formação ética e o agir ético

A educação e o agir ético podem estabelecer uma relação, conforme nos traz Aristóteles ao configurar o bem viver? Neste caso ao perguntarmos aos alunos: A educação pode contribuir para com a formação ética e o bem viver do homem, neste caso, analise a citação: “O ideal do bem viver demanda um conjunto de condições para que a vida possa ser considerada valiosa, e uma de suas dimensões fundamentais é a aquisição da virtude moral, a qual demanda uma aprendizagem que é mediada pela educação. Cabe, pois, explicitar que o ideal ético do bem viver e a virtude moral e o papel da educação coexistem, para a garantia de um e de outra”. Perguntamos: Na sua concepção, a educação e a formação do agir ético se relacionam? Para 88,7% dos alunos, sim, a educação e a formação do agir ético se relacionam enquanto que, para 11,3% não, esta relação não ocorre, conforme o gráfico XXXIII – Relação

entre educação e formação ética. Para os docentes, neste caso, fora unanimidade, 100% dos docentes afirmam que há relação entre o agir ético e a educação.

**Gráfico XXXIII – Relação entre educação e formação ética**

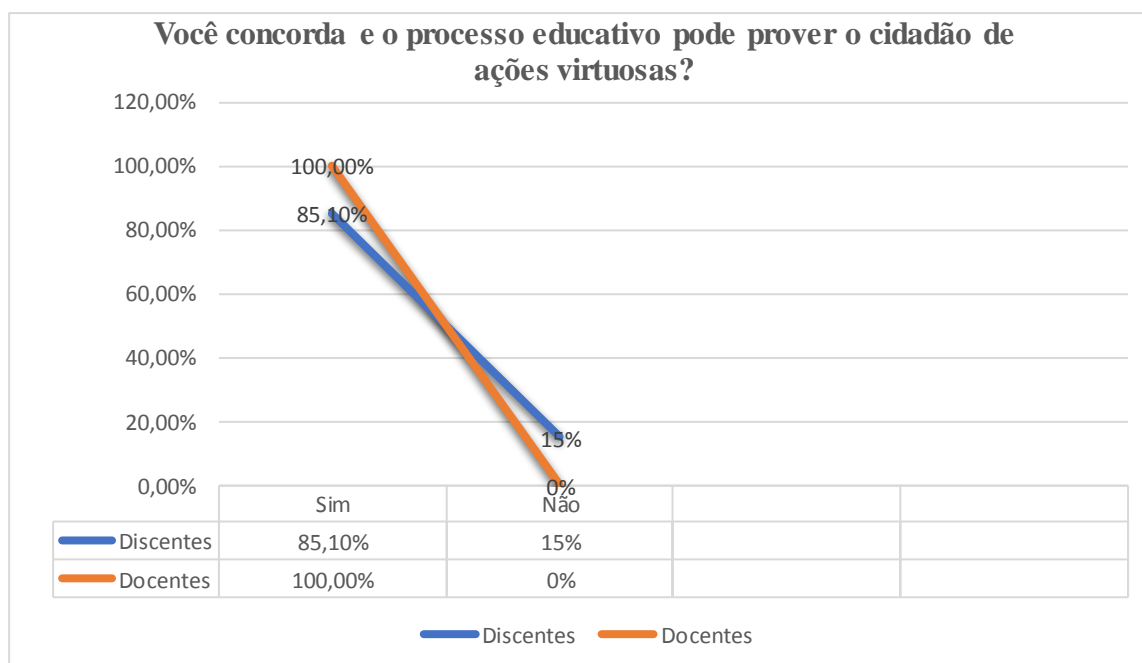


Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

A busca pela felicidade, leia-se, a busca pela eudaimonia, é tratada por Aristóteles como algo necessário, obrigatório, quando perguntamos aos alunos: “A felicidade tida como bem maior do homem está pautada em nossas ações virtuosas?”. Neste sentido analise a citação: “A eudaimonia (entenda felicidade) é o modo de vida elevado a ser almejado pelo ser humano. É o ápice do que pode ser aspirado pelas possibilidades humanas, o que significa que não há nenhum bem para além dela... O seu alcance, todavia, depende do cultivo da alma mediante a virtude, algo diretamente vinculado ao processo educativo”. Você concorda com a citação de que o processo educativo pode prover o cidadão de ações virtuosas? Para esta questão, conforme nos mostra o gráfico XXXIV – A eudaimonia e o cultivo da virtude, 85,1% dos estudantes concordam com esta busca pela eudaimonia através do cultivo das virtudes, enquanto que, 14,9% deles discordam. Para os docentes 100% deles afirmam que o processo educativo pode prover os alunos de ações virtuosas.



**Gráfico XXXIV – A eudaimonia e o cultivo da virtude**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

É um fato evidente e apontado como elemento problematizador desta pesquisa, o antagonismo entre a formação ética e o agir ético, logo, na busca por respostas que possam responder a esta distorção, perguntamos aos discentes sujeitos desta pesquisa: “Qual a sua percepção, visão ou compreensão sobre o antagonismo entre a formação ética e o agir ético?” Diante desta questão obtivemos as seguintes respostas dos alunos:

*A1: Tem muita diferença em saber e agir. Sabemos e temos conhecimento de muitas coisas, mas por impulso, acabamos não agindo de acordo.*

*A2: Vai ser sempre diferente eu acho até que eu tenha maturidade suficiente.*

*A3: Na minha percepção tudo depende da situação, vejo que mesmo com a base da ética em mente, muitas vezes não conseguimos praticá-la porque outro não sabe sequer o que está falando, não se é possível lidar dentro da ética de Aristóteles se, em minha comunidade, as pessoas sequer sabem o que significa esta palavra.*

*A4: Creio que as pessoas são diferentes e sempre colocam em prática o que aprendem, mas outros não, pois ética ao meu ver, ou melhor, o agir virtuoso da ética está voltado ao caráter de cada um. Ter ética para mim se resume em ter caráter, e isso se constrói quando somos educados em casa e aprimoramos na escola.*

*A5: Ao meu ver, precisamos sim de uma formação ética, mas isso não garante o agir ético dentro de princípios, talvez demande tempo, o ser humano é muito passional, talvez isso faça dele um ser que não tem uma ação ou agir estável.*

*A6: Continuo me baseando na colocação do Conhecer não é ser, ou seja, o conhecimento de algo pode influenciar na forma de agir das pessoas, mas isso não*

*significa que obrigatoriamente vá acontecer ou influenciar, depende de vários fatores entre razão e emoção.*

*D1: Ter o conhecimento nos forma e informa, se vou agir ou não dentro dos meus conhecimentos é algo bem diferente, para cada caso um caso, não posso ser ético com quem me ofende ou agride verbalmente ou fisicamente, isso acredito explicar o antagonismo entre formação e agir ético, sou ético se a situação me conduz ao ser ético, caso contrário respondo aos meus instintos.*

*D5: O antagonismo é produto de ideias erradas sobre a ética de Aristóteles, mas infelizmente as pessoas seguem o contrário da ética em muitos casos, acho que de fato elas não conhecem a ética de Aristóteles, ou melhor, não foi compreendida de fato.*

*D6: Eu ter o conhecimento da ética me forma como ser humano, mas as condições do meio em que eu esteja inserido me faz agir em defesa de mim mesmo, e em defesa daqueles que eu convivo, então acho que formação e agir sempre serão ações distintas, eu posso conhecer, mas o que eu tenho como ação e postura não depende só do meu conhecimento, mas do meu entorno, das situações do momento, da qualidade de vida, se eu preciso me defender ou não.*

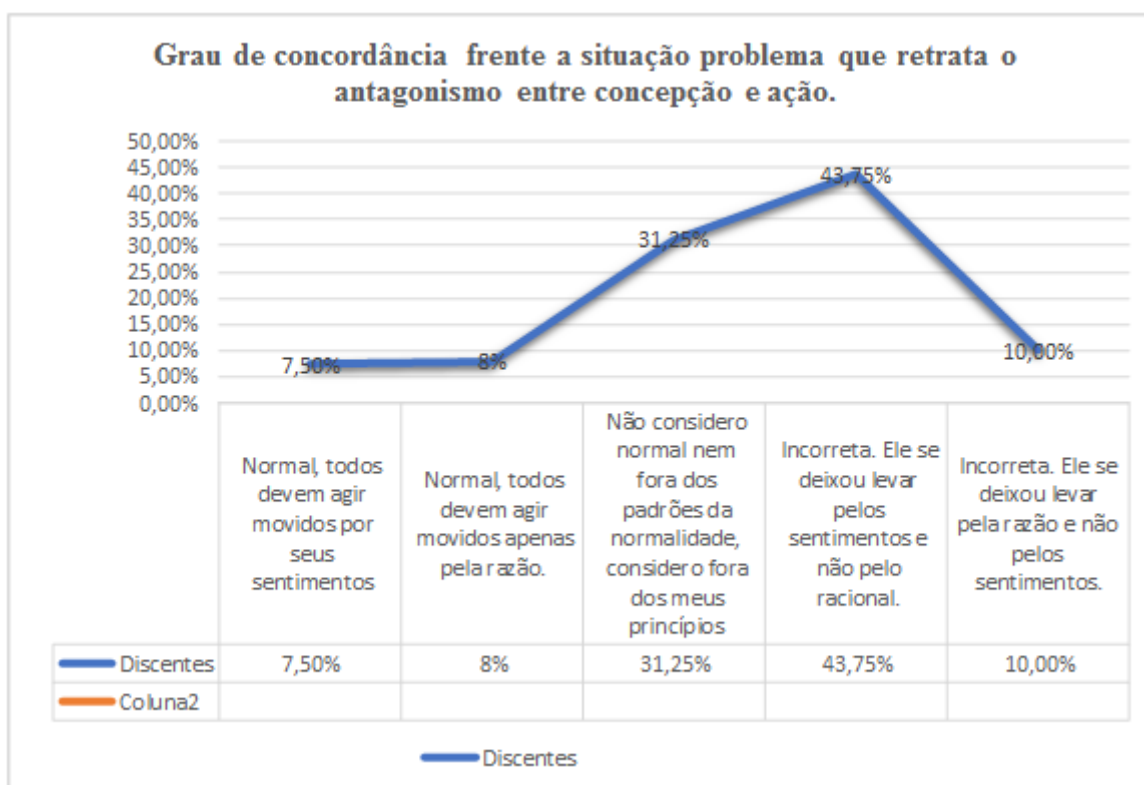
As colocações e afirmações dos discentes frente a esta questão, nos remete ao pensar: Quais os fatores que impossibilitam a ação efetiva do ser humano que nos conduzem ao agir antagônico frente as nossas concepções e ensinamentos? Esta questão é por certo por deveras complicada e angustiante dado o fato de que para além da formação é preciso estar ciente de que a postura e o agir são em alguns casos incoerentes dadas as preconcepções que destoam da teoria acadêmica ou de qualquer pensador. O agir do ser humano, segundo nossos estudos é uma ação da emoção, que neste caso conflita com o racional.

Ao analisarmos as respostas dos alunos, percebemos que a concepção dos mesmos frente ao antagonismo entre conhecimento e agir para com a ética, se resume na ação dos mesmos, ação esta que está atrelada ao seu entorno, as condições de sua vivência, de sua relação para com os demais integrantes de sua comunidade, além da diferença de concepção e base de educação familiar que cada um apresenta de modo bem peculiar.

Evidenciar a questão do antagonismo percebido nos discentes, no que se refere às suas práticas, frente as questões que envolvem valores éticos e morais, requer em nossa concepção vivenciar ou expor os alunos a questões em que possam demonstrar de fato esta possibilidade de antagonismo. Deste modo, propusemos a eles que se posicionassem acerca da seguinte situação problema: “Durante um debate em sala de aula dois alunos não concordam com o ponto de vista um do outro. O professor tenta dialogar pedindo as partes que busquem a compreensão e o meio termo para que a situação seja justa para ambos. Neste momento os envolvidos partem para a agressão verbal e física. É certo que recebemos ensinamentos sobre virtudes morais e éticas de base familiar e na escola, mas o que moveu os estudantes neste caso? ” Na sua concepção diante deste antagonismo (tenho base educacional

sobre valores morais e não as executam para a agressão física e verbal), agir desta maneira é uma ação: Neste caso, conforme nos releva o gráfico XLVII, 7,5% dos alunos consideram que a postura descrita na citação foi normal, todos devem agir movidos por seus sentimentos; 7,5% qualificam como normal, todos devem agir movidos apenas pela razão, no entanto, 31,25% afirmam que não consideram normal nem fora dos padrões de normalidade, consideram fora de meus princípios; para 43,75% a postura dos alunos é incorreta. Ele se deixou levar pelos sentimentos e não pelo racional e ainda, para 10,0% dos alunos a postura descrita na situação problema é incorreta. Ele se deixou levar pela razão e não pelos sentimentos.

**Gráfico XLVII - Na sua concepção diante deste antagonismo (tenho base educacional sobre valores morais e não as executam para a agressão física e verbal)**



A análise dos resultados apresentados para esta questão nos remete a colocação de Thornton (1982), que nos coloca em xeque-mate a relação entre a concepção e as concepções teóricas e o agir propriamente dito:

[...] Por mais perfeita que seja a lógica, a sabedoria teórica não pode nos ajudar quando se trata de saber como agir. Aristóteles diferencia a razão pelo seu fim, pela causa final a que ela se destina. Na razão teórica precisamos saber a conclusão, o fim a que queremos chegar, enquanto na razão prática precisamos saber o problema que queremos resolver. A conclusão da razão teórica é uma verdade. O que pensamos é verdadeiro. A conclusão da razão prática é uma indicação do melhor caminho para o bem, nosso e dos outros. O que pensamos é bom (THORNTON, 1982, p.63)

Neste caso, acreditamos que a ação não fora conduzida por uma ação consciente de uma pessoa que sabia a que fim queria chegar. Percebe-se uma ação involuntária regida por um sentimento momentâneo ou de princípios distintos. As repostas mostram, no entanto, que o percentual de 31,25% não considera nem normal nem fora dos padrões demonstra literalmente o antagonismo e certa aceitação da conduta do jovem, uma vez que, esta ação fora mediada por uma distorção entre a razão teórica e a razão prática. Será mesmo que os envolvidos sabiam a que fim queriam chegar? Será que de fato eles sabiam resolver o problema foco da discussão? Contudo, diante da situação problema, fica evidente que, a ação dos jovens foi mediada pelos sentimentos e não pela razão, e, neste caso, agir regido ou comandado pelos sentimentos não é a melhor opção, parafraseando Aristóteles em sua obra *Metafísica* “Para orientar o agir também não nos servem os sentimentos. As sensações não nos dizem o porquê” (ARISTÓTELES, 1979, p. 981).

Thiry-Cherques (2003) parafraseando Aristóteles em *Ética a Nicômacos* realiza uma discussão acerca desta distinção do agir humano frente às questões da razão e do sentimento:

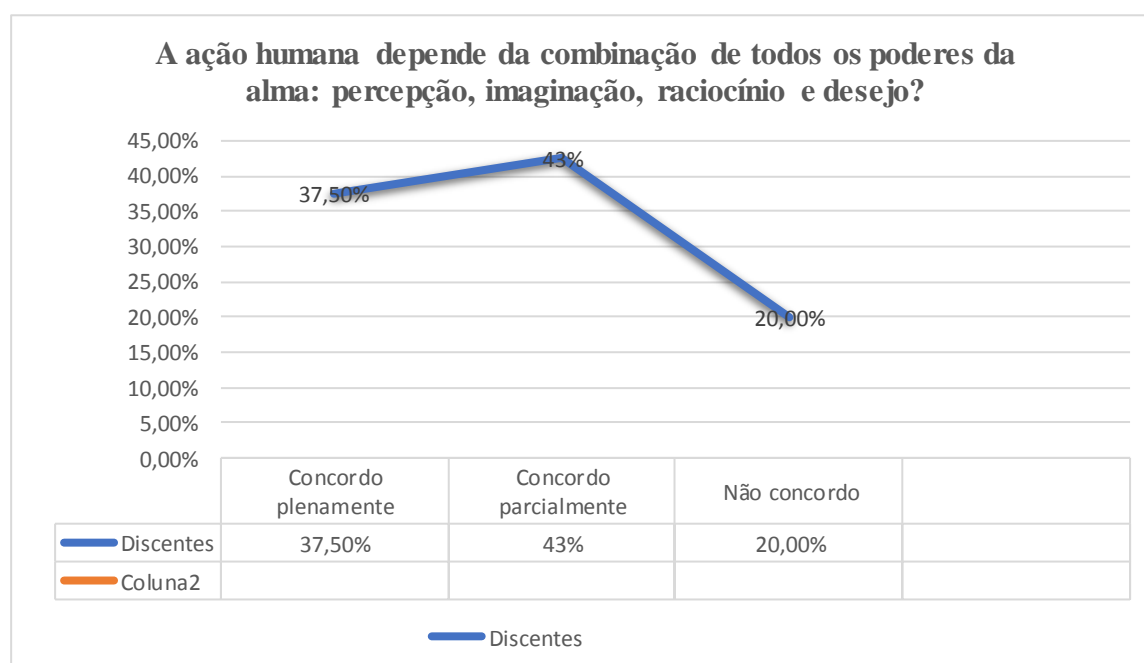
[...] Para Aristóteles, a alma é tanto racional como não-racional. Por sua vez, a porção não-racional da alma é parte irracional (vegetativa) e parte obediente à razão (apetitiva, relativa aos desejos). As virtudes da alma racional são dianoéticas, são as virtudes do intelecto. As virtudes da alma não racional apetitiva são as virtudes éticas, as virtudes do controle dos apetites. (THIRY-CHERQUES, 2003, p. 3)

Evidenciamos na fala de Thiry-Cherques (2003) ao parafrasear Aristóteles a importância das virtudes e da ação perante elas. Mais uma vez, fica claro e evidente que o antagonismo se fez evidente diante do fato de que os ensinamentos de educação familiar e escolar sobre os valores morais e éticos não foram efetivos a ponto de evitar o desfecho da situação problema, ou seja, a razão e a teoria perdem para o sentimento e o impulso.

Seguindo a linha de busca por respostas por esta ação de antagonismo, questionamos aos discentes sobre os possíveis meios que possam culminar e interferir em nossas ações e maneira de agir frente as mais diversas situações. Neste sentido, perguntamos a

eles: “Somos diariamente expostos a situações onde temos que tomar decisões e estas por sua vez devem mesclar e considerar o racional e o não racional. Qual é a sua percepção ou o seu ponto de vista sobre a afirmação: A ação humana depende da combinação de todos os poderes da alma: percepção, imaginação, raciocínio e desejo. Qual é o seu grande de concordância?” Para esta questão, conforme nos mostra o gráfico XLVIII, 37,5% dos alunos concordam plenamente com a citação, enquanto que 42,5% dos discentes concordam parcialmente, ao passo que, 20,0% deles discordam da citação.

**Gráfico XLVIII – A ação humana depende da combinação de todos os poderes da alma.**



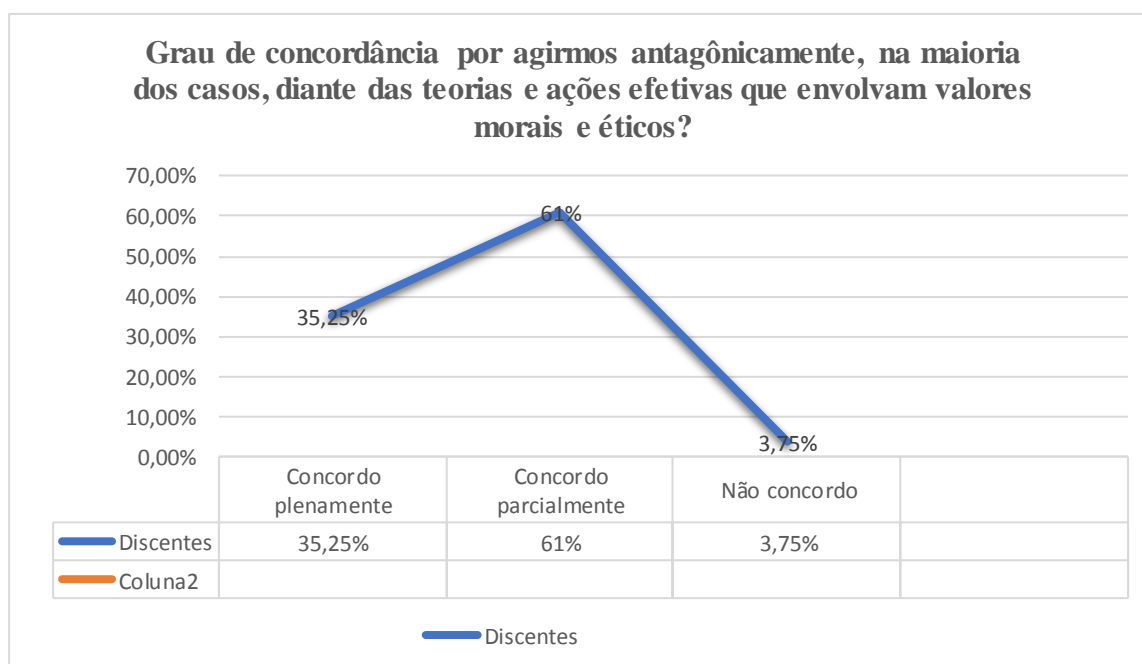
A discussão dos resultados obtidos para esta questão requer que nos atentemos e retomemos a descrição da origem da ação que Aristóteles nos traz em sua obra *Ética a Nicômacos*:

[...] A origem da ação (sua causa eficiente, e não final) é a escolha, e a origem da escolha está no desejo e no raciocínio dirigido a algum fim. É por isto que a escolha não pode existir sem a razão e o pensamento ou sem uma disposição moral, pois as boas e as más ações não podem existir sem a combinação de pensamento e caráter. (ARISTÓTELES, 2001, p. 114)

A revelação de que quase praticamente a metade dos sujeitos discentes desta pesquisa concorda parcialmente, acrescido com os 20% que discordam com a citação de que a ação humana depende da combinação de poderes da alma, releva e nos justifica o antagonismo entre a teoria e a prática observada no cotidiano escolar no que se refere a postura para com ao agir virtuoso, fato este problema desta pesquisa; uma vez que, a concepção dos alunos deveria ser de concordância plena para com a citação.

Na busca pela ratificação das questões que envolvam o antagonismo na ação nos discentes, perguntamos a eles: “É evidente que existe um antagonismo entre a teoria e o agir ético e virtuoso proposto por Aristóteles. Recebemos ensinamentos sobre a ética Aristotélica e o agir virtuoso, no entanto, agimos muitas vezes de maneira antagônica a esta teoria. Analise a citação: O que nos faz agir é a alma, aquilo que nos anima. Para Aristóteles, a alma é tanto racional como não racional. Por sua vez, a porção não-racional da alma é parte irracional (vegetativa) e parte obediente à razão (apetitiva, relativa aos desejos). As virtudes da alma racional são dianoéticas, são as virtudes do intelecto. As virtudes da alma não racional apetitiva são as virtudes éticas, as virtudes do controle dos apetites” (ARISTÓTELES, 2001, p. 31). Sobre o fato de muitas vezes agirmos de maneira antagônica para com a teoria que possuímos acerca das questões que envolvam virtudes e valores morais. Qual o seu grau de concordância para com a citação? Os resultados para esta pergunta, conforme nos mostra o gráfico XLIV, nos revela que 61,00% dos alunos concordam parcialmente, enquanto que, 35,25% concordam plenamente, 3,75% dos discentes discordam.

**Gráfico XLIV- Grau de concordância sobre o ato de agirmos antagonicamente.**



Thiry-Cherques (2003) parafraseando Aristóteles discute a questão do agir frente às questões racionais e da alma: “Para orientar o agir também não nos servem os sentimentos. As sensações não nos dizem o porquê, e sem o porquê, sem o conhecimento das causas a ação não é razoável”. Mais uma vez os resultados confirmam que o antagonismo observado nas escolas frente às questões que envolvem as virtudes na teoria e na prática, partem por uma

questão que permeia e caminha pela ação voltada para os impulsos e para a não razão. Contudo, é preciso salientar e fazer evidente para os alunos, os ensinamentos de (ARISTÓTELES, 2001, p. 59): “os poderes nos são dados, mas cabe a nós combiná-los. Nós, os seres dotados de razão, somos responsáveis pelo que fazemos da nossa alma”

Esta concepção é certamente o centro de controle que falta nos discentes, que requer retomada e discussões efetivas em sala de aula em prol de uma comunidade composta de sujeitos cujas ações e atitudes permeiam e sejam regidas pelo racional e pela sabedoria, e não pela discussão infundada e pela concepção de fazer o mal pelo mal, de agredir, de ofender sem motivos, de não buscar o meio termo, de não ser ou praticar as virtudes.

#### **4.5 – A concepção da virtude da amizade**

É notório que a virtude da amizade está presente no âmbito escolar, mas qual é de fato a concepção de amizade que vigora e rege as relações entre os sujeitos que integram o ambiente escolar? Será que esta amizade está pautada na concepção Aristotélica? Para buscar a concepção de docentes e discentes sobre a amizade, esta virtude foi colocada em pauta aos sujeitos desta pesquisa inicialmente diante da pergunta: “A amizade é uma das virtudes que são necessárias para a felicidade, assim, ela é uma forma de excelência moral ou é concomitante com a excelência moral, além de ser extremamente necessária na vida. Com relação ao fato de que a virtude da Amizade é uma virtude e que a mesma está pautada na ética, você concorda? ” Para esta questão voltada para verificação da virtude da amizade na ética, conforme o gráfico XXXV – A amizade e a ética nos trazem que 66,1% dos estudantes concordam plenamente com o fato da amizade estar ligada a ética, enquanto que para 29,8% dos estudantes esta concordância é parcial e para outros 4,2% não há concordância para com a situação em foco. Já para os docentes 60% concordam plenamente com a definição de amizade, ao passo que 40% concordam parcialmente.

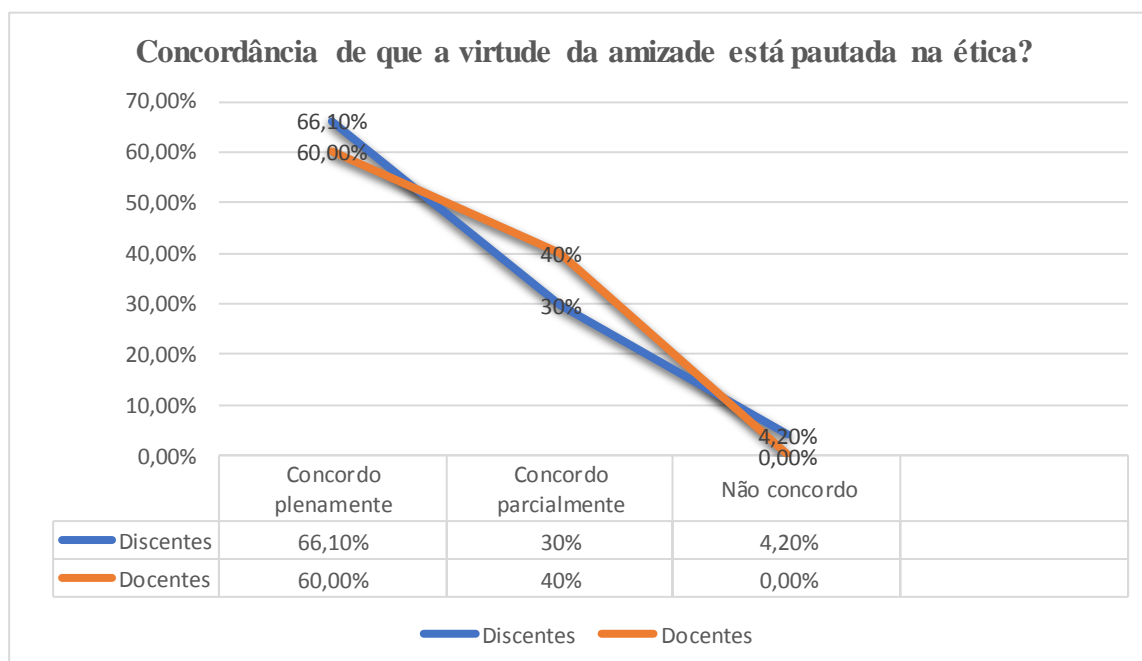
Analisar a questão da amizade ligada à ética requer que nos atentemos ao fato de que é preciso conceber que a compreensão da questão ética é um fator que deve estar inserido na sociedade e, por sua vez, a relação entre os integrantes desta sociedade por meio da amizade, deve também ser regida pela ética, de modo que, de antemão é preciso que se tenha a compreensão e a aceitação de que se deve existir o bem comum de todos. Verificar a virtude da amizade na concepção Aristotélica nos discentes e docentes requer atentarmos a premissas que este pensador possui que valoriza e preza pelas virtudes de um modo bem peculiar.

Evidenciamos esta afirmação com as palavras de Aristóteles, ao trazer sua análise sobre a virtude da amizade:

[...] A virtude da amizade ao que parece pode ser descrita como a virtude que capacita e contribui em maior parcela para com a Eudaimonía, é possível identificar uma forte ligação entre a eudaimonía e esta virtude; é a amizade, portanto uma das virtudes e ou valores de maior peso para o alcance da felicidade; com relação a este fato Aristóteles diz: “ Porque sem amigos ninguém escolheria viver, ainda que possuísse todos os outros bens. ” (ARISTÓTELES, 2001, p. 153)

Evidenciamos, portanto, que os resultados mostram que os discentes e docentes ao concordarem plenamente com a questão da ética nas relações da virtude da amizade, afirmam que esta é necessária, e que sem amigos ninguém escolheria viver, e que a felicidade está em ter amigos e que esta relação deve, portanto, ser regida e comandada por virtudes éticas.

**Gráfico XXXV – A amizade e a ética**



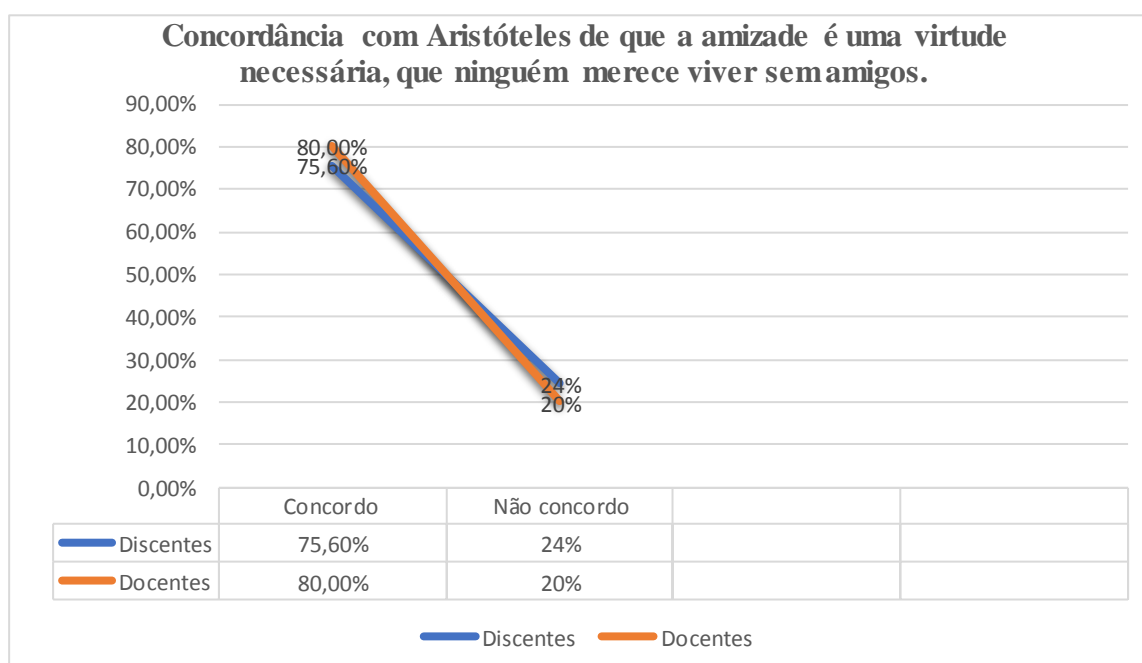
Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Tendo a amizade como uma virtude necessária, a busca da identificação deste fato por parte dos alunos, bem como de sua concepção acerca desta necessidade é de suma importância para a compreensão da ética pelas virtudes. Assim, quando perguntamos aos alunos: Sobre a amizade, leia com atenção a citação: “De fato, ninguém deseja viver sem amigos, mesmo dispondo de todos os outros bens, achamos até que as pessoas ricas e as ocupantes de altos cargos e as detentoras do poder são as que mais necessitam e amigos; realmente, de que serve a prosperidade sem a oportunidade de fazer benefícios, que se



manifesta principalmente e em sua mais louvável forma em relação aos amigos? Ou então, como pode a prosperidade ser protegida e preservada sem amigos? Quanto maior ela for, mais exposta estará aos riscos. E se solicita a eles que digam se concordam com a colocação, de acordo com o gráfico - Concordância de que a amizade é necessária, assim como a relação entre amigos, 75,6% afirmaram que sim, concordam com a citação enquanto que 24,4% dos estudantes não concordam. Para a percepção dos docentes 80% dos docentes concordam com esta afirmação, ao passo que 20% deles discordam.

**Gráfico XXXVI – Concordância com Aristóteles de que a amizade é uma virtude necessária, que ninguém merece viver sem amigos.**

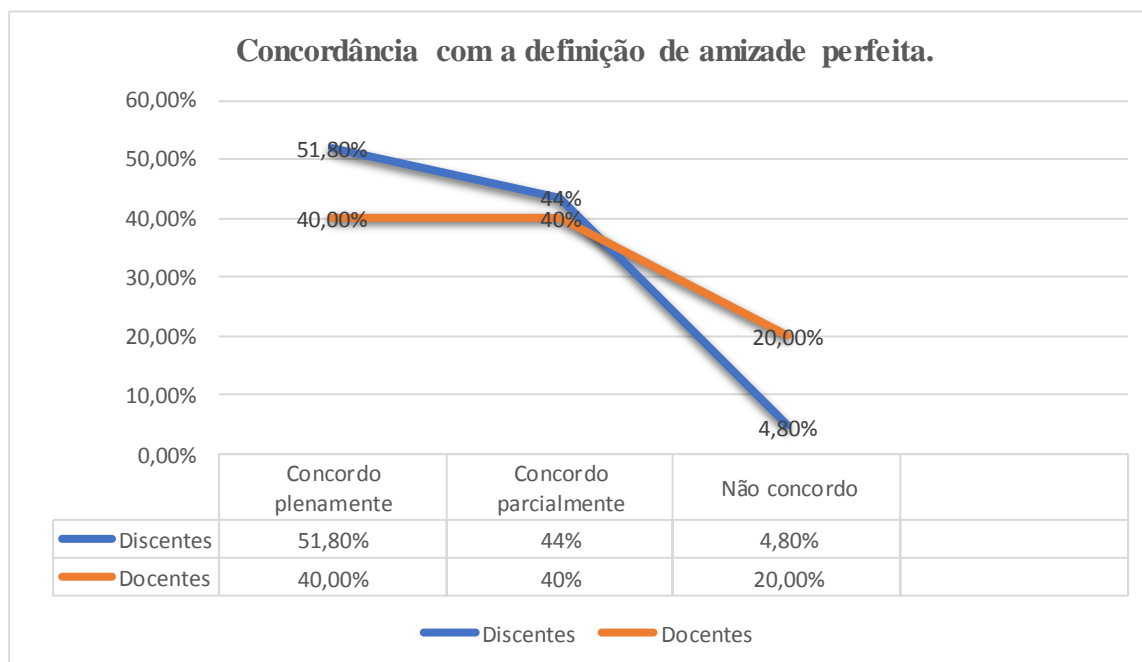


Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Dando continuidade a percepção das virtudes Aristotélicas, em foco a da amizade, quando fora perguntado aos alunos: “A amizade como virtude pode ser classificada como perfeita ou não. Sobre a amizade perfeita analise a citação: “A amizade considerada perfeita é aquela que está baseada naquilo que é bom, quer dizer, quando duas pessoas boas desejam bem uma à outra não por causa da utilidade ou do prazer que podem proporcionar-se, mas porque a outra pessoa é boa, ou seja, porque possui excelência moral”. Sobre a definição de amizade perfeita você concorda? ” Para esta questão 51,8% dos estudantes afirmam concordar plenamente com a citação, enquanto que 43,5% concordam parcialmente e 4,8% dos

estudantes não concordam. O grupo dos docentes respondeu a esta questão e 40% deles concordam plenamente que a virtude da amizade é perfeita como descrito por Aristóteles, além de outros 40% concordarem de forma parcial e ainda 20% deles não concordam. Como nos traz o gráfico XXXVII – Concordância com a definição de amizade perfeita.

**Gráfico XXXVII – Concordância com a definição de amizade perfeita.**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Focando na questão da amizade entre duas pessoas que querem o bem uma da outra, os alunos foram convidados a dialogarem pautados na citação “A amizade considerada perfeita é aquela que está baseada naquilo que é bom, quer dizer, quando duas pessoas boas desejam o bem uma à outra não por causa da utilidade ou do prazer que podem proporcionar-se, mas porque a outra pessoa é boa, ou seja, porque possui excelência moral (NASCIMENTO, 2008, p. 29). Sobre essa concepção de eu ser amigo do outro por ela compartilhar comigo ideais”.

*A1- É uma amizade coerente, mas não na escola.*

*A2- Acho complicado porque nunca ninguém vai concordar com o outro em 100% dos fatos, até mesmo se ela optar por ir para um lado ruim da vida, agora se ela praticar o mal para com outra pessoa é claro que você não vai querer ficar do lado dela, isso em uma quase amizade utilitária, então é claro que você vai se afastar dela, então depende da situação.*

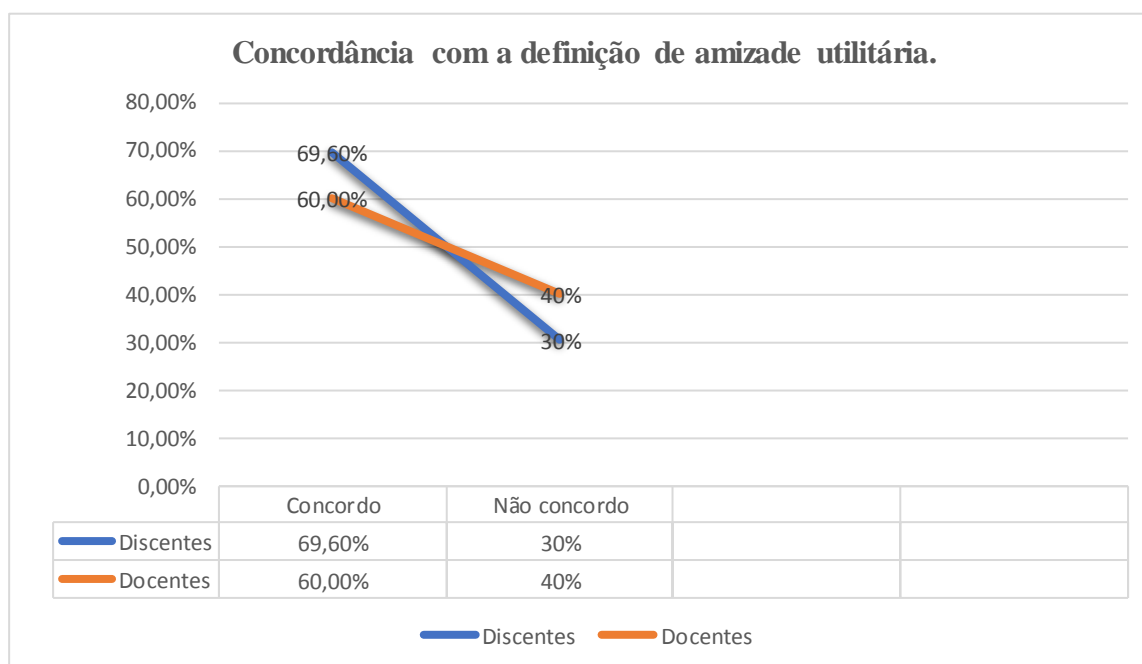
*D1-Acho que concordar sempre com o outro é complicado, mas ainda acho que a amizade verdadeira sempre tem esta finalidade.*

*D5- Eu não concordo, acho que não é preciso duas pessoas concordar para serem amigas, podemos divergir de pensamento, e sermos amigos, mas para isso tem que haver o respeito.*

*D6- Eu acho que sim, está correta esta necessidade de compartilhar ideais, não consigo pensar em ser amigo de verdade de uma pessoa injusta e criminosa.*

Um dos apontamentos que Aristóteles nos traz sobre a amizade é a sua distinção para com a amizade utilitária, sobre este fato, quando perguntamos aos alunos: A virtude da amizade pode ser classificada como utilitária. Analise a citação: “Sendo a amizade utilitária impulsionada por um desejo de suprir uma necessidade, onde o indivíduo passa a interagir com o outro na perspectiva de se fazer possuidor de algo que lhe parece útil e que a pessoa a que se alia possui, pode-se dizer que a relação de amizade que se desenvolve por este prisma ocorre de forma acidental uma vez que o princípio que lhe oferece base não é o sentimento oriundo de uma relação natural onde o indivíduo passa a ser amado pelo que ele é, mas sim pelo que ele representa;”, e pedimos para eles se posicionem de maneira a concordar ou não com a citação, obtivemos que 69,6% dos estudantes sim, concordam com a definição de amizade utilitária enquanto que 30,4% não concordam com a citação. Os docentes 60% dos docentes compartilham com Aristóteles, ou melhor, aceitam a concepção de Aristóteles para com a amizade utilitária, ao passo que 40% deles não concordam. Como podemos verificar no gráfico XXXVIII – A amizade utilitária, sua definição.

**Gráfico XXXVIII – A amizade utilitária, sua definição.**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Existe claro outro tipo de amizade que é a amizade utilitária, pautada naquilo que o outro poderá trazer de benefícios para mim, neste caso, uma amizade totalmente diferente da uma amizade tida para Aristóteles como amizade perfeita. Qual o posicionamento de vocês sobre este tipo de amizade?

*A2- Eu acredito que esta questão da amizade utilitária não pode ser definida como amizade, já que se o outro não lhe quer bem sem tirar proveito disso, isso não é amizade, é apenas uma pessoa, eu chamaria de parasita que está aí grudado em você. Não é uma amizade, volto a dizer.*

*A3- Concordo com a colocação do colega, isso não é amizade.*

*D3- Esta amizade é bem voltada para o egocentrismo, e, apesar de eu não concordar com ela, o que vivencio na escola é um misto da amizade verdadeira e da amizade utilitária, e, atualmente a que prevalece é a utilitária.*

*D2- Infelizmente nesta comunidade e nesta escola, esta amizade definida como utilitária é a que mais prevalece.*

Será mesmo que a fala dos alunos no que se refere a afirmação de que a amizade na escola está pautada no egocentrismo e no utilitarismo? Se pensarmos nas questões da amizade aristotélica é por certo então que a amizade na concepção os alunos não é a tratada como virtude de excelência como postula Aristóteles, e se na escola, local de convívio dos alunos ela não é praticada, então estamos diante de uma não execução da virtude da amizade na concepção aristotélica.

Quando questionados a promover uma visão de qual amizade está no contexto escolar, a amizade trazida por Aristóteles ou a amizade utilitária, os alunos discutiram:

*A1- Eu acho que acontece 50% de cada uma delas, infelizmente.*

*A2- Eu acho que no contexto escolar ainda e infelizmente se tem uma amizade verdadeira como traz Aristóteles para quatro ou cinco pessoas, para os demais, sempre será utilitária, porque não há confiança.*

*A5- Acho que a utilitária na maioria das vezes ele é utilitária pelas circunstâncias.*

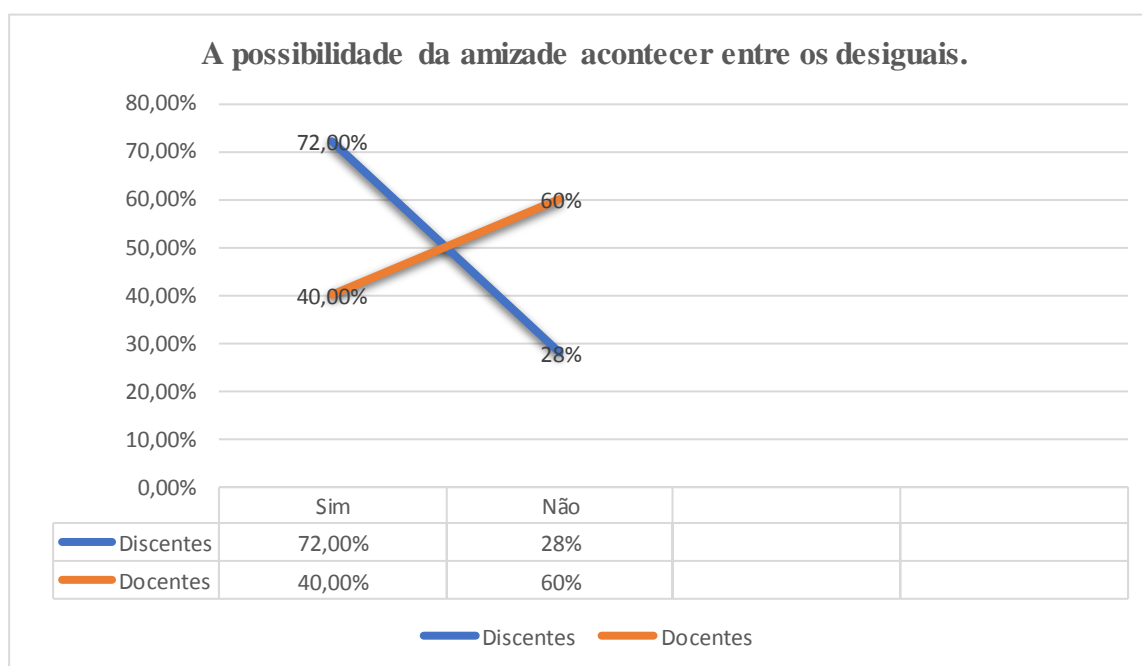
*D4- Infelizmente a grande maioria ainda foca suas ações na amizade utilitária.*

*D2- A escola não é mesmo ambiente para a amizade, ao menos está, sempre vivenciamos casos de pessoas que só se aproximam na busca de benefícios.*

*D3- Vejo esta escola com pessoas desprovidas da virtude da amizade no seu real sentido.*

A virtude da amizade para Aristóteles também pode acontecer entre os desiguais, neste caso, de modo a verificar esta concepção nos alunos perguntamos a eles: A virtude da amizade pode estar pautada na desigualdade, como por exemplo, a amizade entre pais e filhos, mas apesar da desigualdade em foco, o amor, sentimento que rege a amizade verdadeira, está presente. Sobre a desigualdade na amizade, analise a citação: “Em todas as espécies de amizade nas quais está implícita a desigualdade, o amor também deve ser proporcional, isto é, o amor que a parte melhor recebe deve ser maior que o amor que ela dá, e, portanto, ela deve ser mais útil; ocorre o mesmo em relação a cada um dos outros casos, pois quando o amor é proporcional ao merecimento das partes. Neste caso, pedimos aos alunos que se posicionasse concordando positivamente ou negativamente com a definição e, segundo o gráfico XXXIX – A amizade na desigualdade dos envolvidos, 72% dos estudantes sim, concordam, enquanto que 28% deles não concordam. Para os docentes 60% deles não concordam com a concepção posta ao passo que, 40% deles concordam.

**Gráfico XXXIX – A amizade na desigualdade dos envolvidos**

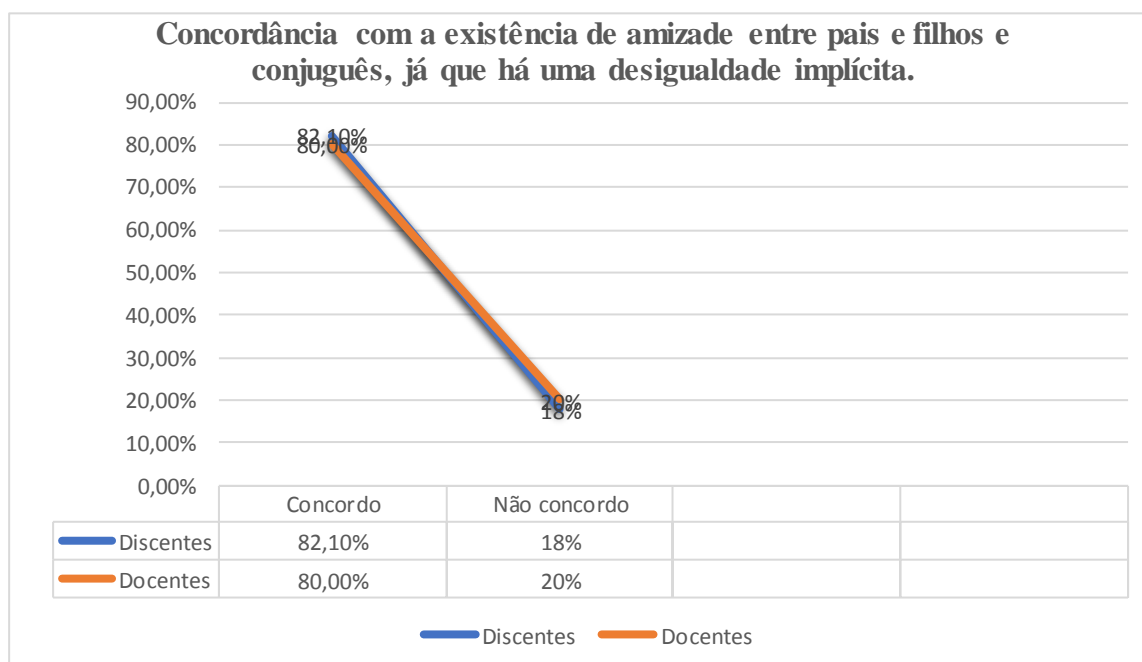


Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

A amizade ainda em foco pode existir mesmo quando há uma relação de superioridade e ou cumplicidade conjugal, neste caso quando perguntamos aos alunos: “Nas relações entre pais e filhos e entre cônjuges e ou companheiros (as) há evidência do sentimento amor. Neste caso, a amizade pode ser vista como algo inadequado, uma vez que,

em muitas das situações há diferenças de concepções e posicionamentos, e vemos uma desigualdade implícita. Neste caso, quando o amor é proporcional entre as partes configuramos a igualdade, logo estamos diante de uma relação de amizade verdadeira e duradoura? ” Ao solicitar o posicionamento dos alunos frente a esta questão, 82,1% dos estudantes concordam com a citação enquanto que 17,9% deles discordam, como exposto no gráfico XL – Amizade entre pais e filhos, desigualdade implícita. Para os docentes; 80% dos docentes não concordam com a concepção posta ao passo que, 20% deles concorda.

**Gráfico XL – Amizade entre pais e filhos, desigualdade implícita**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

As entrevistas buscaram informações acerca das virtudes da amizade, justiça e liberdade, em especial da concepção e percepção dos alunos destas virtudes dentro do ensino de filosofia. Neste sentido, perguntamos aos entrevistados: A virtude da amizade é uma das apontadas por Aristóteles em sua obra *Ética a Nicômacos*, na sua percepção a virtude da amizade para os alunos, é ou está condizente e coerente com o posicionamento de Aristóteles?

*É bem diferente a definição da amizade que Aristóteles traz como amizade perfeita, entre duas pessoas que compartilham ideias e se unem sem quaisquer segundas intenções ou obtenção de benefícios, ao que se pode perceber a amizade ou a concepção de amizade para os alunos está focada na questão da amizade utilitária,*

*não é vista como virtude, mas sim, como aquilo que eu vou ter de benefício, claro que em sua grande maioria. (Entrevistado I)*

*Então, nunca dei um conteúdo explícito sobre amizade, mas sim ligada as questões de direito de liberdade de expressão, como projetos contra a homofobia, então a amizade é focada ai neste sentido, este respeito do querer bem ao outro aqui acontece, não vejo seletividade para escolher o amigo, mas não sei se é a amizade aristotélica, vejo muitas questões de amizade entre os semelhantes de ideias que se aproximem mas também alguns que focam na questão utilitária. (Entrevistado II)*

Ainda relativo à questão da virtude da amizade o estagirita nos traz algumas distinções quanto à amizade entre os iguais e aquelas pautadas no utilitarismo. Neste sentido perguntamos aos docentes: “A relação de amizade segundo Aristóteles se faz entre os iguais, entre aqueles que se unem pelo o fato de compartilhar ideias; foca na questão de que todos precisam de um amigo, a amizade requer a união dos iguais. Esta é uma concepção observada nos alunos quanto à virtude da amizade?”

*Nesta concepção não, a amizade para eles é sempre utilitária, o erro do outro é fato que leva a amizade a extinção, atualmente a amizade não está pautada no convívio, mas sim, na ação dos dedos e, com isso, com um simples deslizar dos dedos uma amizade se desfaz, sendo, portanto, uma amizade frágil. (Entrevistado I)*

*Vejo mais colegas que compartilham visão e ideais, respeito entre os diferentes e a diversidade, esta amizade que traz Aristóteles da união dos iguais não vislumbro isso, mas é óbvio que existem os amigos nesta linha, os colegas. (Entrevistado II)*

Mais uma vez é possível identificar na afirmação do entrevistado I que seus alunos não apresentam a concepção da virtude aristotélica, no caso a amizade. Mas será mesmo que este fato se sustenta no cotidiano? Mais uma vez, diante da postura e observação dos discentes no grupo focal e, nas ações e comentários dos mesmos, esta é uma comunidade carente que vivencia questões negativas cotidianamente, bem como repleto de situações de violência, tráfico e criminalidade. Fato este que certamente influencia na postura e na ideologia destes cidadãos.

Ainda sobre a virtude da amizade, mais especificamente a relação amigável, Aristóteles nos traz a citação: “Para que haja um relacionamento amigável e sincero é necessário adquirir confiança, e para isso é preciso que haja tempo e intimidade: “As pessoas também não poderão manter amizade umas com as outras ou ser realmente amigas enquanto cada uma das partes não houver demonstrado à outra que é digna de amizade e não lhe tiver conquistado a confiança” (ARISTÓTELES, 2001, p. 157). Essa relação de confiança na amizade como citada, é comum nos estudantes, ou ela é frágil?

*Acredito que esta relação de confiança posta e base da amizade que nos traz Aristóteles é por deveras complicada neste tempo de tecnologia a meu ver, a tecnologia hoje, a utilizada pelos alunos, confere a perda de valores morais e éticos além de virtudes, a forma de se ver algumas coisas, a ideia de cuidado, do relacionamento mútuo; o tecnológico, onde eu decido a convivência e ou o amigo*

*estar presente em um momento de minha vida com um dedo, esta noção de compreensão de relações de amizade deixa de ter esta definição de Aristóteles, a amizade é construída com fragilidade. Não se preza pela amizade tida como essencial pelo outro, o virtual acarreta a perda do relacionamento sincero, tudo passa a ser descartável e você elimina com um toque de dedo. (Entrevistado I)*

*Não vejo mais esta amizade do relacionamento presente acontecendo nesta nova geração, agora a amizade está nos dedos e nos caracteres que eles enviam um para o outro, o ato de relacionar é mais virtual do que presente, aí eles dizem que possuem e tem relacionamento de amizade com centenas de pessoas, no entanto, não há nada como posto na citação, em especial a confiança. (Entrevistado II)*

Se nos pautarmos nas afirmações dos docentes entrevistados, nos cabe a indagação: A ética aristotélica para a virtude da amizade está ratificada nos discentes? Diante do que está exposto a prática da virtude da amizade não pode ser sustentada, uma vez que, ao que parece a amizade para a concepção e prática dos alunos tende para a amizade utilitária.

No grupo focal, os alunos foram indagados a discutirem e a se posicionarem sobre a virtude da amizade, em específico, do relacionamento de amizade e, quando solicitado a eles que apresentassem a sua posição acerca da citação: “Para haver um relacionamento amigável e sincero é necessário adquirir confiança, e para isso é preciso que haja tempo e intimidade. As pessoas também não poderão manter amizade umas com as outras ou serem realmente amigas enquanto cada uma das partes não houver demonstrado a outra que é digna de amizade e não lhe tiver conquistado a confiança” (ARISTÓTELES, 2001, p. 157).

*A2- É a concepção correta de amizade, eu tenho um amigo porque acredito nele, porque sei que ele é meu companheiro nas situações difíceis e da mesma forma eu serei, acredito que esta questão da confiança também é imprescindível.*

*D1-Eu acho que diante de tudo que acontece na nossa sociedade hoje é muito difícil se confiar nas pessoas, logo a amizade deixa de existir, porque sem confiança não há amizade. Já tentei estabelecer uma relação de amizade com pessoas da escola, mas acabei tendo surpresas negativas.*

*D3-Eu acho que esta é a concepção de amizade correta, no entanto, é bem complicado aqui na escola porque as pessoas não são dignas de confiança, para ter amizade verdadeira a confiança tem que existir entre os dois envolvidos.*

*D2-Eu acho que na escola são pouquíssimos os amigos verdadeiros, somente aqueles que são de longa data, que está conosco dentro e fora da escola.*

*D6- Na escola esta amizade como traz Aristóteles não existe, eu mesmo não vejo e não consigo visualizar uma amizade com alguém daqui, acho que a amizade tem que ir além da escola, caso contrário é mais um colega e não um amigo.*

Ao analisarmos as falas dos discentes do grupo focal da escola D, fica evidente que os mesmos possuem a concepção da virtude da amizade trazida por Aristóteles, no entanto, colocam com certa angústia nas palavras o fato de que, a amizade na concepção Aristotélica não acontece na escola e, em muitos casos, entre muitos membros da

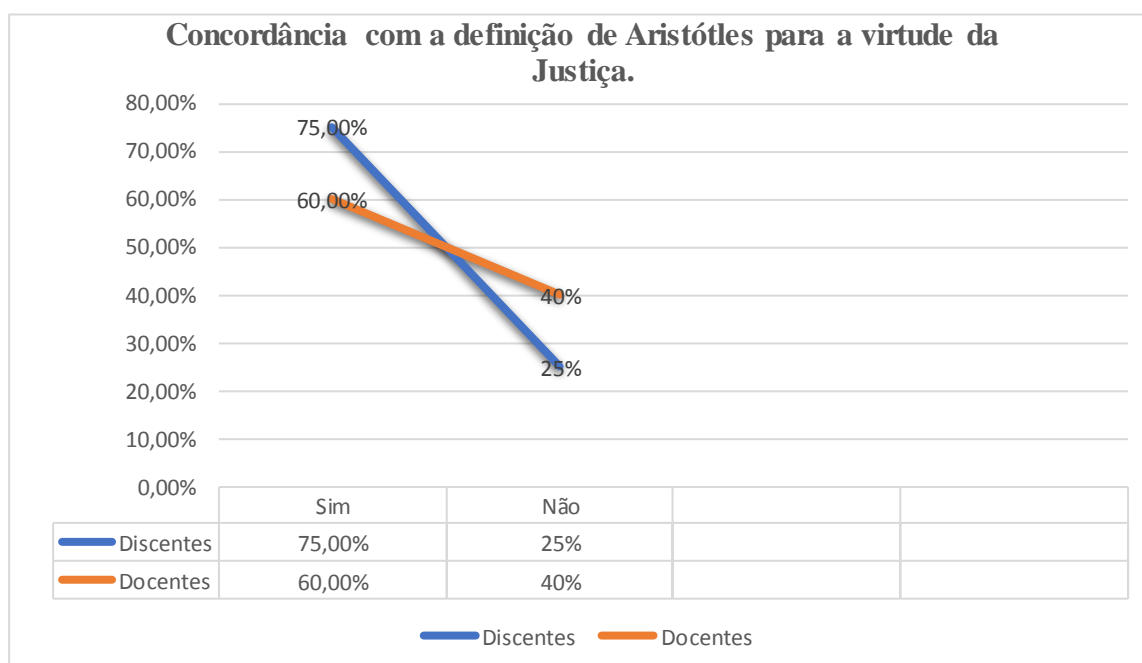


comunidade, amigo com a amizade perfeita pautada na visão Aristotélica parece estar além da percepção e vivência desses alunos.

#### 4.6 – A concepção da virtude da justiça

A justiça passa a ser a virtude foco a partir de agora no que se refere a percepção, por parte dos alunos de que as virtudes norteiam o agir ético aristotélico. Assim, quando perguntamos aos alunos: Ao longo de nossa formação como pessoa, recebemos ensinamentos sobre a virtude da Justiça. Sobre ser justo ou praticar a justiça leia a citação: “todos os homens entendem por justiça àquela disposição de caráter que torna as pessoas propensas a fazer o que é justo, que as faz agir justamente e desejar o que é justo; e do mesmo modo, por injustiça se entende a disposição que as leva a agir injustamente e a desejar o que é injusto” Na sua concepção a definição de justiça abordada na citação está correta? Para esta questão o gráfico XLI – Ato de ser justo e praticar a justiça nos revela que 75% dos estudantes sujeitos desta pesquisa concordam com a definição de justiça enquanto que, 25% deles não concordam. Para os docentes 60% deles concordam com a definição posta, ao passo que 40% deles discordam.

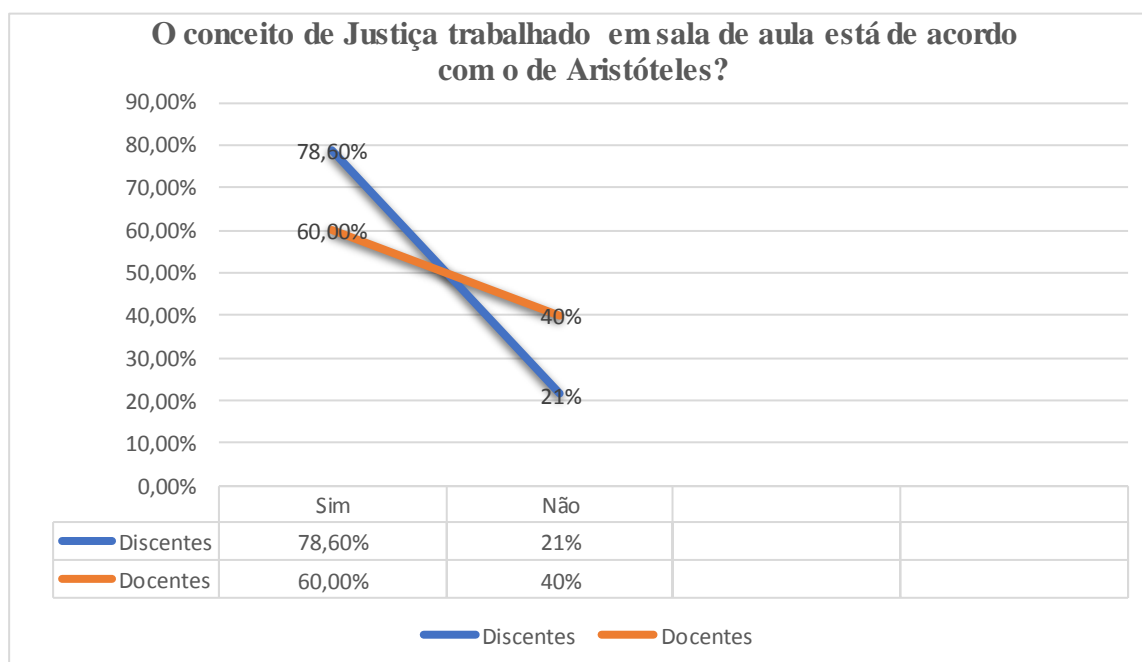
**Gráfico XLI – Ato de ser justo e praticar a justiça**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Quando questionamos os alunos sobre o fato de que se a virtude da justiça fora trabalhada de acordo com esta definição, obtivemos que para 78,6% dos estudantes, sim, a justiça foi abordada neste aspecto, enquanto que para 21,4% deles, a justiça não foi trabalhada diante desta concepção, conforme pode ser visualizado no gráfico XLII – Forma de abordagem da virtude da justiça de acordo com Aristóteles. Para os docentes 60% deles afirmam que a virtude da justiça não foi contextualizada da maneira que traz Aristóteles, ao passo que, 40% deles afirmam que essa virtude foi dialogada dentro das concepções aristotélicas.

**Gráfico XLII – Forma de abordagem da virtude da justiça de acordo com Aristóteles.**

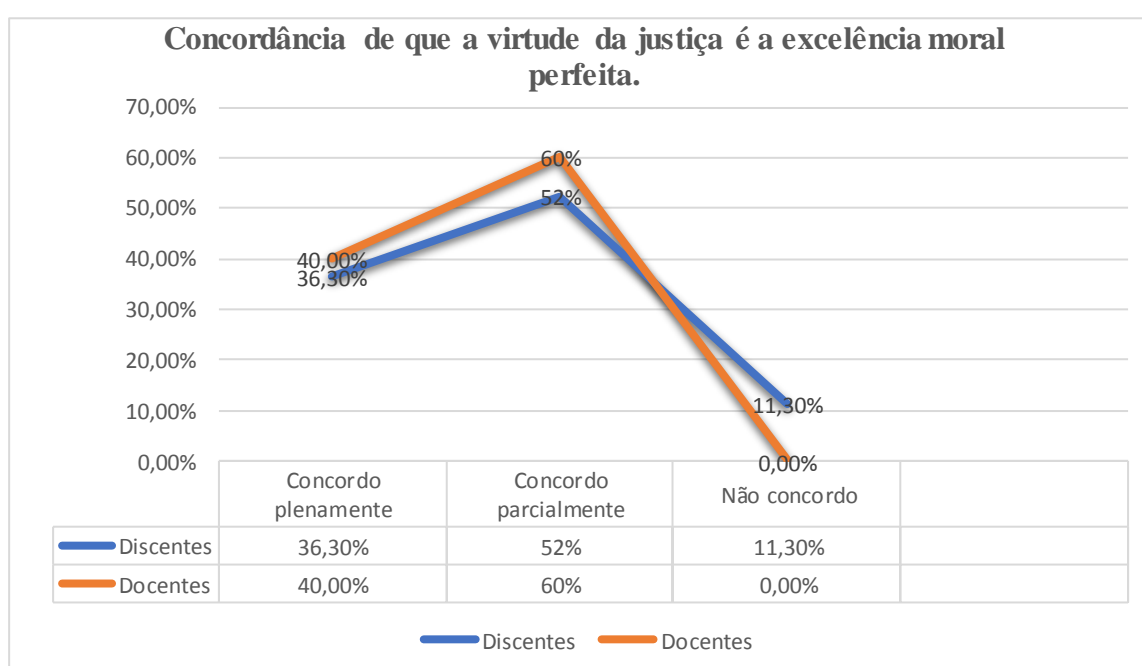


Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

É sabido que para Aristóteles a Justiça é a maior das virtudes, e, na busca da verificação desta concepção por parte dos alunos, perguntamos a eles: Quando pensamos na virtude da Justiça, seria possível definirmos que a mesma é a maior das virtudes. Diante desta afirmação, analise a citação: “Então a justiça neste sentido é a excelência moral perfeita, embora não o seja de modo irrestrito, mas em relação ao próximo. Portanto a justiça é frequentemente considerada a mais elevada forma de excelência moral, e “nem a estrela vespertina nem a matutina é tão maravilhosa”, e também se diz proverbialmente que “na justiça se resume toda a excelência”. Sobre a citação e a concepção da virtude da justiça como virtude maior, você concorda? Neste caso, o grau de concordância é verificado no gráfico

XLIII – A justiça como virtude maior, e, mostra que 36,3% concordam plenamente com a referida afirmação, enquanto que 52,4% dos estudantes concordam parcialmente e 11,3% deles não concordam. O grupo dos docentes, diante desta questão, responderam de forma próxima ao pensar dos discentes, neste caso, para 60% há concordância parcial no que se refere ao fato de atribuir à virtude da justiça a definição de que ela é a excelência moral perfeita, ao passo que para 40% há concordância plena de que a justiça é a excelência moral perfeita.

**Gráfico XLIII – A justiça como virtude maior**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Durante as entrevistas, a virtude da justiça foi colocada em foco e, neste caso, solicitamos aos docentes que dialogassem a partir da indagação: Com relação à ética aristotélica, em especial para com a virtude da justiça, gostaria da sua opinião e posicionamento sobre a citação: “A justiça é a forma perfeita de excelência moral porque ela é a prática efetiva da excelência moral perfeita. Ela é perfeita porque as pessoas que possuem o sentimento de justiça podem praticá-la não somente a si mesmas como também em relação ao próximo” (ARISTÓTELES, 2001, p. 195).

*O ponderar humano diante das nossas situações, diante do meu agir e das minhas paixões, seria a posição do ser humano na busca de sua construção. Hoje falar de justiça é complicado, a cada escândalo que vivenciamos. A justiça da sociedade está posta como um ponderar as minhas ações, do saber lidar com as situações, ter*

*habilidade do justo equilíbrio. A justiça hoje perde por se focar no privilégio, ainda acredito na justiça pautada no meio termo, no ponderar do agir e se posicionar humano para consigo e para com o próximo. (Entrevistado I)*

*Vejo esta citação como um imperativo kantiano, uma regra de ouro, mas no que se refere a virtude da justiça, sim eles têm essa virtude, o fato de alguém se apoderar algo de outro, para eles aqui não resulta em uma exclusão, mas eles têm um senso de justiça incrível, para com o professor e a escola, eles buscam o justo em saber e serem informados. (Entrevistado II)*

Os discentes do grupo focal foram também indagados a se posicionarem sobre a justiça como excelência moral perfeita, isto para que pudéssemos confrontar os dados dos questionários com as falas dos mesmos. Assim, quando indagados a se posicionarem sobre o fato da justiça ser uma excelência por praticá-la para consigo e para com o outro, e que se esta é uma concepção de justiça verdadeira ou é errada? obtivemos:

*A2- Acredito que esta concepção de justiça é a correta, e a que deve existir na sociedade, se eu busco que sejam justos para comigo, eu também serei justo para com o outro, não é possível uma sociedade pacífica e com harmonia se não houver a justiça.*

*A5- Eu acho que é a correta sim, mas infelizmente ainda não é consenso entre todos, sempre temos pessoas que visam apenas o bem próprio, a sua vida, e, para essas pessoas muitas vezes elas não são justas para com os outros, a justiça é válida só para com elas.*

*A1- Acredito sim que seja uma postura correta, mas como foi dito agora, depende do outro, e eu sempre vou agir de acordo com o que o outro faz para mim.*

*D3- Acredito que pensar na virtude da justiça com esta concepção é a correta e, penso ainda que se todos os membros da sociedade tenham que agir amparados neste sentimento de justiça, o mundo seria bem melhor, as pessoas seriam mais dignas como ser humano.*

*D1- Eu não acredito que todos devam pensar iguais, assim como diz Aristóteles, sobre a justiça, acho que cada um deve ter o bom senso em agir com justiça, mas nem sempre tem que ser assim, a justiça tem que ser executada se alguém foi prejudicado.*

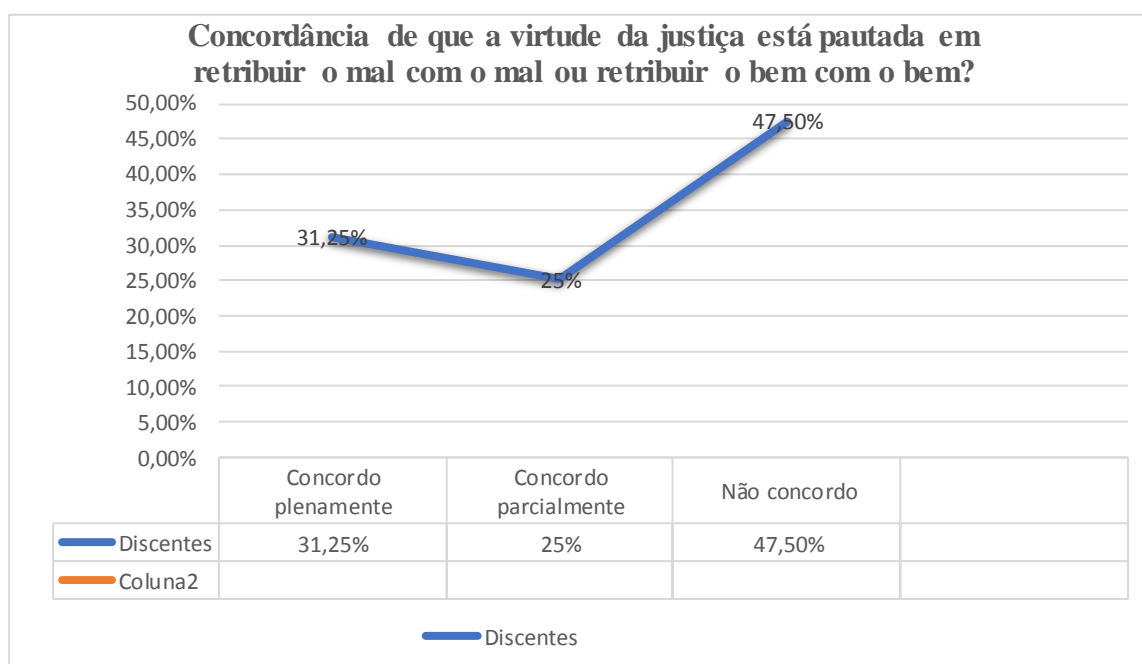
*D2- A justiça tem que ser praticada entre os membros da sociedade, ela é a maior das virtudes.*

É grata a surpresa da compreensão dos alunos de terem sua concepção pautada na virtude da justiça, evidenciamos uma maior intensidade e concordância para com a virtude da justiça nos integrantes do grupo focal A, uma escola de ensino médio de tempo integral, que proclamam esses discentes da necessidade de que a justiça seja praticada, mas há apontamentos por parte deles de que ainda há casos em que esta virtude não tem sua ação garantida.

De modo a evidenciarmos a busca pela concepção da virtude de justiça nos discentes, solicitamos a eles que se posicionassem sobre a seguinte situação problema:

Suponha a seguinte situação: Mário um arquiteto, propõem ao Sr. Antônio, um sapateiro humilde que lhe prestará serviços e que o pagamento será o valor de seu trabalho de arquiteto em pares de sapato. Neste sentido estamos diante de uma concepção de justiça. A sua concepção de justiça, onde justo meio funciona para a justiça comum, está pautada no resumo em retribuir o mal com o mal, ou retribuir o bem com o bem. Diante do exposto, qual é o seu grau de concordância para com a concepção de justiça? Para esta questão, conforme nos aponta o gráfico XLVI, 31,25% dos discentes afirmam concordar plenamente com a concepção da citação, 25,00% concordam parcialmente, mas 47,50% discordam da concepção descrita na citação.

**Gráfico XLVI – A virtude da justiça está em retribuir o mal com o mal e o bem com o bem.**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

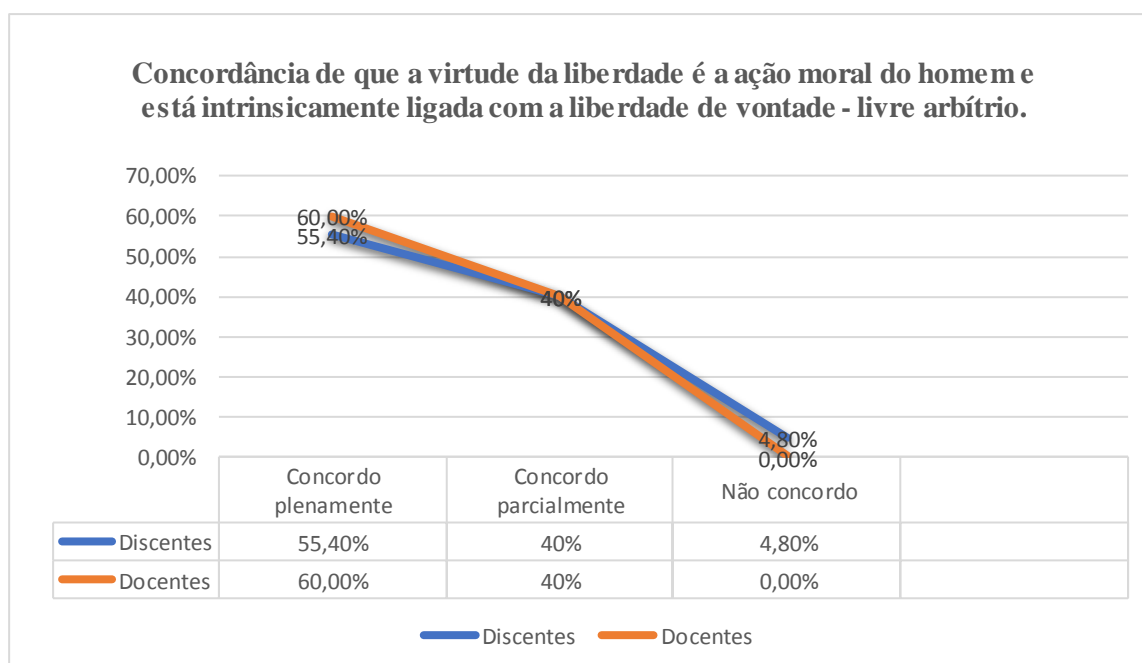
Os resultados obtidos pela porção empírica nos revelam uma distorção na concepção Aristotélica para com a virtude da justiça. Os discentes ao não concordarem com a citação ou concordarem parcialmente, relevam que não estão em conformidade com a concepção Aristotélica. Thiry-Cherques (2003) parafraseando Aristóteles em sua obra *Ética a Nicômacos* nos brinda com uma análise eficaz para os resultados apresentados, sua análise sobre a verdadeira concepção de justiça na concepção de Aristóteles é que “O justo meio funciona para a justiça comum, na medida em que, embora os homens procurem retribuir o mal com o mal, a verdadeira justiça deve obedecer à proporção do dano ou da ofensa”.

Vislumbramos, portanto, uma concepção equivocada para a concepção Aristotélica da virtude da justiça, as respostas nos revelam que os discentes avaliam a justiça como uma relação de troca para aquilo que nos acontece, uma moeda de troca na relação bem e mal.

#### 4.7 – A concepção da virtude da liberdade

A virtude da liberdade, também foco na composição do agir ético Aristotélico, fora verificado junto aos alunos quando a eles fora perguntado: A virtude da liberdade, está relacionada à ação liberal do homem. Sobre isso, analise a citação: “a ação moral do homem está ligada intrinsecamente com a liberdade da vontade, ou seja, uma ação voluntária, esta sim, implica em uma liberdade de escolha – livre arbítrio”. Sobre a citação você concorda? Neste caso, conforme o gráfico XLIV – A concepção de liberdade segundo Aristóteles, 55,4% dos estudantes sujeitos desta pesquisa concordam plenamente com a definição da virtude da liberdade, enquanto que 39,9% dos estudantes concordam parcialmente e 4,8% deles não concordam com a referida citação. Enquanto que 60% dos docentes afirmam concordar plenamente com a definição da virtude da liberdade trazida por Aristóteles, ao passo que 40% afirmaram concordar parcialmente com a referida definição.

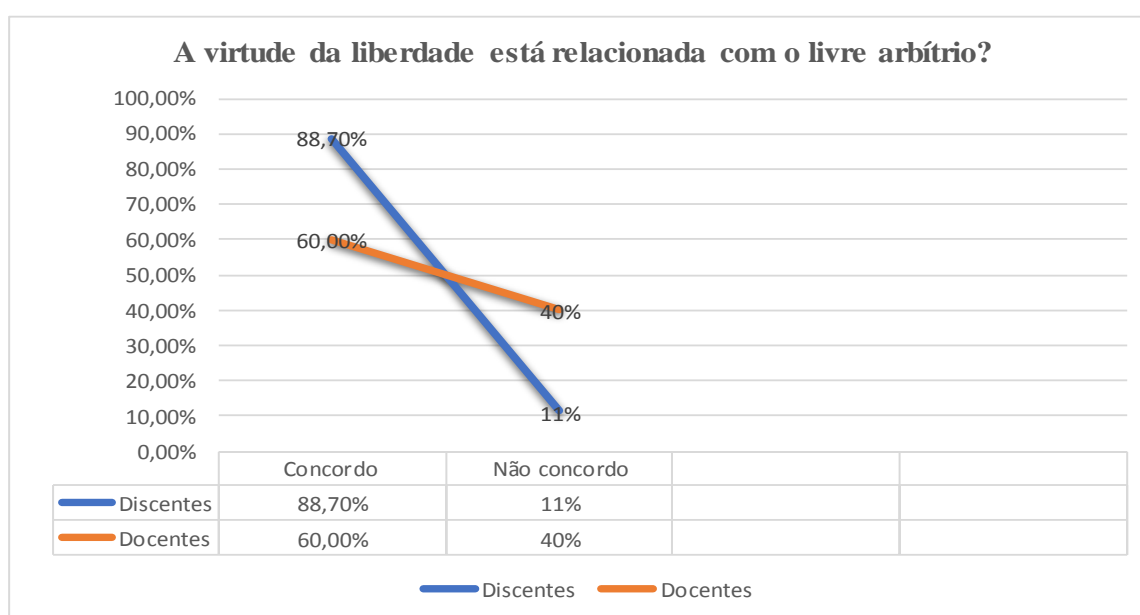
**Gráfico XLIV – A concepção de liberdade segundo Aristóteles**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Os resultados obtidos apontam que os sujeitos da pesquisa afirmam, mais que a metade de sua composição que concordam com a concepção de Aristóteles para a virtude da liberdade. Esta afirmação de que os sujeitos desta pesquisa são portadores ou se adequam as concepções da excelência moral e já de antemão parafraseando Aristóteles, produto do hábito. Neste caso, nos pautamos na análise de ARISTÓTELES, 2001, p. 36: “É evidente, portanto, que nenhuma das formas de excelência moral se constitui em nós por natureza, pois nada que existe por natureza pode ser alterado pelo hábito”. Esta afirmação do estagirita nos conduz a pensar de forma clara e direta, em específico sobre a virtude da liberdade e do livre arbítrio em específico, o quão a tomada de decisões frente as mais diversas vertentes de nossas vidas estão relacionada a esta característica. Então de certa forma, não intrínseca, e segundo a afirmação a excelência moral não nasce conosco. A relação da virtude da liberdade e o livre arbítrio também fora colocada em pauta no questionário ao perguntarmos aos alunos: Ao longo de seu curso de filosofia, em especial nas aulas em que a ética foi abordada, a virtude da liberdade teve esta descrição coerente com a citação: “a ação moral do homem está ligada intrinsecamente com a liberdade da vontade, ou seja, uma ação voluntária, esta sim, implica em uma liberdade de escolha – livre arbítrio”? Quando pedimos para os alunos relatarem se concordam ou não com a citação, 88,7% deles afirmaram que sim, concordam. Enquanto que 11,3% deles não concordam como descrito no gráfico XLV – Liberdade e o livre arbítrio. No que tange aos docentes, 60% deles, concordam com a afirmação, ao passo que, 40% deles discordam.

**Gráfico XLV – Liberdade e o livre arbítrio**



Fonte: Gráfico construído pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado utilizando a ferramenta Survio

Os resultados obtidos para esta questão nos revelam que os sujeitos, tanto discentes quanto docentes acreditam que a virtude da liberdade implica livre escolha. Em poucas palavras podemos interpretar esta relação como sendo uma situação em que vivenciamos atos e ações onde o ato de afirmar ou negar uma situação, promove o entendimento ou não desta situação, bem como sentimos ou deixamos de sentir algo e a partir destas sensações não seremos tendenciosos ou nos sentiremos constrangidos. Isto é, o homem é aquele que comanda e rege seus atos e princípios, esta seja talvez, em nossa concepção a relação que descreve o livre arbítrio e a virtude da liberdade, em sua essência, que Aristóteles nos descreve.

Com relação à virtude da liberdade, Aristóteles nos traz: “Sendo a liberdade, então, o meio termo entre dar e obter riquezas. O homem liberal dará e gastará os recursos certos e com objetivos certos, quer se trate de importâncias pequenas, quer se trate de grandes, e agirá assim com prazer; ele obterá os recursos certos e em fontes certas (ARISTÓTELES, 2001, p. 73).” Com relação à virtude da liberdade, os alunos na sua concepção se pautam no que nos traz Aristóteles, ou eles possuem outra concepção de liberdade?

*Aristóteles traz uma concepção de liberdade no meio termo, mas para os alunos a liberdade também é de cunho pautado na utilidade; para eles a liberdade também é utilitária, para eles a liberdade é eu fazer o que eu quero. A compreensão de liberdade requer a compreensão de justiça e amizade, faço o que quero sem pensar nas consequências. (Entrevistado I)*

*Não vejo nos alunos daqui esta concepção de liberdade focada no ato de se aproveitar, do fazer aquilo que eu quero sem me importar com as consequências, vejo uma liberdade pautada na coerência de um agir pautado na justiça. (Entrevistado II)*

É assustador perceber que os docentes identificam nos discentes que a concepção de liberdade está focada nas questões de utilitarismo, na relação de se obter o bem a qualquer custo, a liberdade é só para as minhas questões e é plenamente contrária a concepção aristotélica.

Sobre a virtude da liberdade, os integrantes dos grupos focais foram instigados a se pronunciarem acerca da citação de ARISTÓTELES, 2001, p. 73, que diz: “Sendo a liberdade, então, o meio termo entre dar e obter riquezas, o homem liberal dará e gastará os recursos certos e com objetivos certos, quer se trate de importâncias pequenas, quer se trate de grandes, e agirá assim com prazer; ele obterá os recursos certos e em fontes certas”. O pensar da liberdade desta forma, agindo pelo meio termo, é o correto? Ao agir assim você é uma pessoa ética e virtuosa?



*A2- Este ponto de equilíbrio é extremamente necessário, mas não acontece no ser humano hoje, há muita ganância e as pessoas se dão a liberdade de agir assim nessa busca constante pelo mais e mais.*

*A3- O conceito de liberdade é muito amplo, certamente o meu é diferente de cada um que está aqui e, infelizmente as pessoas não agem com equilíbrio, buscam sempre mais e mais.*

*D1-Acho que a liberdade não requer equilíbrio, porque o equilíbrio já foca na perda da liberdade, acho que cada um deve decidir o limite da sua liberdade. Acho que ter o livre arbítrio é fundamental em nossa vida, a liberdade para mim é deixar as coisas fluírem com liberdade.*

*D3- Eu concordo com a liberdade pautada no meio termo, é a ação mais correta.*

A concepção da virtude da liberdade à luz de Aristóteles no agir está pautada no meio termo, seja nas questões que envolvem o livre arbítrio, seja nas questões de tomada de decisões frente ao equilíbrio da ganancia. Pena que as colocações e as concepções apresentadas pelos discentes vão na contramão da concepção do estagirita, sendo a concepção dos discentes uma concepção mais voltada para o interesse pessoal, imediato, lucrativo.

#### **4.8 – Análise geral das categorias**

O objeto desta pesquisa foi a exposição sobre ética aristotélica no currículo de filosofia das escolas estaduais da Diretoria de Ensino Campinas Leste, de modo a buscar respostas para solucionar o problema cerne desta pesquisa. A fundamentação teórica elucidou que tanto a filosofia quanto do ensino da ética nas escolas são por deveras elementos centrais no processo de formação de cidadão.

A Filosofia no curso do ensino médio foi vislumbrada pelos docentes e discentes da rede estadual como uma disciplina de grande valia para a formação do cidadão, foi unânime o enfatizar de sua importância na construção da criticidade, fatos esses que corroboram com as descrições de (CARTOLANO, 1985, p. 65) apontadas para a filosofia: “A filosofia constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento que é, da grande arte do raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o senso de liberdade intelectual”.

Ao longo da pesquisa empírica identificou-se que há grande aversão a postura e as imposições negativas para com o ensino de filosofia, bem como para a desvalorização e o descrédito que é dado à disciplina. Mas, mesmo sendo uma contradição, o fato de que os

discentes e os docentes nas escolas deem crédito a disciplina de Filosofia, o governo age de modo a ir à contramão desta valorização dada pelos protagonistas da educação. Neste sentido, a afirmação está em consonância com a análise de (GALLO, 2003, p. 30), “alerta que se vive em uma sociedade de controle, e o ensino de filosofia pode ser usado também como um instrumento de controle”. Afinal, qual o interesse do Estado para fazer cidadãos pensantes, críticos, reflexivos? Diante desta indagação podemos dizer que o Estado de São Paulo propõe no currículo do ensino médio a formação ética. Então quer a formação dos cidadãos.

De maneira casada, entre a importância da Filosofia e do professor desta disciplina, vale ressaltar que o docente tem sua ação singular no processo, e cabe ao filósofo sua ação como educador, como nos traz (SEVERINO, 2003 p.50 ao dizer): “Todo filósofo é um educador da cidade. Não sem razão, impõe se insistir em que o compromisso fundamental do conhecimento é com a construção da cidadania, entendida esta como uma forma adequada de existência no âmbito da polis”.

A hipótese inicial para esta dissertação que apontava a não concepção da ética aristotélica nas escolas da rede estadual do Estado de São Paulo, foi rechaçada. Confirmamos que a ética aristotélica está presente no currículo oficial do Estado de São Paulo, restando a indagação: Como ela é trabalhada em sala de aula? Como respostas dos docentes ao uso de qual material é utilizado para o desenvolvimento dos conteúdos, há afirmação empírica de que sim, os cadernos são utilizados e, ainda, fazem adequação desta proposta. Desta forma, uma vez que se verificou que as virtudes e o conceito do meio termo estão presentes no caderno do aluno, para além da existência deste conteúdo, verificamos que Aristóteles está presente nas discussões e é norteador em sala de aula, corroborando com a análise de (FÁVERO *et. Al.*, 2004, p. 271): “A partir de depoimentos de professores de vários estados, pode-se dizer que os filósofos mais comumente trabalhados pelos professores em seus programas de ensino são: Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Sartre, Kant e Marx”.

A pesquisa empírica identificou que as virtudes da amizade, justiça e liberdade, estão presentes no discurso dos alunos e professores, que é diferente de ser vivenciado na prática escolar. Os alunos a possuem, a identificam, mas muitas vezes esta ação não está para além dos muros da escola, ou seja, a sociedade não age de maneira condizente com as virtudes aristotélicas.

Ao longo da análise dos resultados, vislumbrou-se que a amizade, na percepção dos discentes e nas afirmações dos docentes quando analisam a postura dos discentes, não tende para a concepção aristotélica, mas sim, para a versão da amizade utilitária.

Com relação à virtude da justiça os dados empíricos revelam algumas divergências de concepção. Na teoria, os discentes afirmam que a concepção de Aristóteles para com a virtude da justiça é a mais indicada, no entanto, quando se coloca que a justiça está em promover o bem para quem nos faz o bem e o mal para quem nos faz o mal, há uma grande aceitação para com esta concepção, o que diverge da concepção aristotélica.

Quando falamos da virtude Justiça e elencamos como um dos pontos chave para a discussão desta temática as leis, precisamos estar atentos àquilo que ela determina para que se logre a justiça, (ARISTÓTELES, 2001, p. 92) traz duas colocações acerca desta relação: “as leis visam ao interesse comum de todas as pessoas”, e, “os atos justos são aqueles que tendem a produzir e a preservar a felicidade, e os elementos que a compõem, para a comunidade política”. Se relacionarmos as possibilidades de interpretação destas afirmações podemos concluir e relatar que a ciência política tem como propósito um bem e este bem é a justiça, em outras palavras o bem na política é a justiça pautada em um bem comum.

A eudaimonia, foco da percepção Aristotélica, e, segundo ele, algo a ser buscado, a partir do executar e postar-se como ser virtuoso, está presente no ambiente escolar de modo moderado, ou seja, não é uma concepção de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a felicidade como princípio ético é uma atividade da alma concomitante com as virtudes, tendo em vista um bem que pode ser tanto coletivo quanto individual. O homem para ser feliz deve agir retamente e saber deliberar sobre todas as coisas, só assim alcançará a mais nobre e aprazível coisa do mundo: a eudaimonia aristotélica.

Tendo o processo de aprendizagem focada em objetivos de uma formação plena e coesa, tem sua ação a partir da ética desde que, o ambiente escolar promova a ação virtuosa nos cidadãos em formação, ou seja, evidenciamos a busca pela formação do homem virtuoso, amparados na citação de (ARISTÓTELES, 1982, p. 541) que diz: “Os homens tornam-se bons e virtuosos devido a três atores, e estes são a natureza, o hábito e a razão. Ora, a razão e a inteligência são os fins de nossa natureza. Por isso é necessário preparar-lhes a formação e o cultivo dos hábitos”.

A educação como hábito, foi foco das discussões e apontamentos dos docentes envolvidos nesta pesquisa, grande parte deles aceita a questão do hábito para com a educação, outra parte afirma acreditar que não é somente pelo hábito que se pode formar e construir um conceito, bem como resignificá-lo, para este docente o ato é o de ensinar mesmo, dada a carência que os mesmos trazem para com a formação moral e ética, a princípio base da educação familiar.

A inserção do indivíduo na sociedade também é foco da educação, ou seja, um de seus objetivos, e é preciso se valer das questões que rodeiam os discentes para se lograr os objetivos da formação ética, como nos diz (SEVERINO, 2006, p. 624): “A relação íntima da educação com a formação ética, de acordo com o essencialismo típico da filosofia grega, consolida-se com a teoria do ato e da potência, pois a educação não será nada mais do que um processo de atualização das potencialidades do ser humano”.

O bem viver e a relação estreita entre o agir virtuoso e o encontro da felicidade, não foi uma questão aceita pelos envolvidos. Para eles, a felicidade está aquém do agir virtuoso, nem sempre ela é uma obrigatoriedade, fato este que vai na contramão das palavras de (CENCI, 2012, p. 48) que parafraseia Aristóteles: “A eudaimonia é o modo de vida elevado a ser almejado pelo ser humano. É o ápice do que pode ser aspirado pelas possibilidades humanas, o que significa que não há nenhum bem para além dela”. Da mesma forma que esta concepção de felicidade ou eudaimonia fica aquém das questões da virtude, esta concepção de relação do desenvolver a virtude e alcançar a felicidade não foi vislumbrada como uma concepção nos sujeitos desta pesquisa, fato que também vai à oposição a concepção Aristotélica como descrita em (CENCI, 2012, p. 48): “O seu alcance, todavia, depende do cultivo da alma mediante a virtude, algo diretamente vinculado ao processo educativo.”

O ponto cerne desta dissertação, a que se refere o antagonismo observado nos discentes quanto à postura entre teoria e prática, revelou que este antagonismo de fato existe e os discentes afirmam que a razão pelo qual esta ação existe está no fato de que há uma distinção entre o racional e o sentimental. Eles optam por agir pelo sentimento e não pelo racional, como deveriam agir, frente as questões que são cabíveis aos valores morais e éticos e das atitudes voltadas a esses valores.

Contudo, o ensino de filosofia nas escolas da rede estadual do ensino é visto como essencial para a formação dos cidadãos, em especial por possibilitar a sua formação intelectual e crítica e, utilizar esta formação para impor-se ou mostrar-se frente às questões impostas. A ética Aristotélica está presente no Currículo oficial do Estado de São Paulo, no entanto, como afirmação dos docentes e discentes em especial, ela não é vislumbrada na totalidade dos integrantes da sociedade. O agir virtuoso, pautado na reta razão, ainda é uma ação a ser construída e executada com maior ênfase entre os membros da sociedade.

## Considerações Finais

Se esta dissertação procurou responder à pergunta: Qual é a percepção de docentes e discentes da Diretoria de ensino Campinas Leste acerca da ética aristotélica? Tecer as considerações finais para a mesma requer na nossa concepção ir além de salientar e discutir os resultados obtidos na pesquisa empírica. É preciso discutir e nos posicionarmos acerca da real função aqui central, a educação e, mais especificamente a educação de valores morais e éticos, atrelando a educação as questões da ética aristotélica e do ensino de filosofia.

De forma breve podemos descrever que a ética de Aristóteles propõe o caminhar do homem em busca da eudaimonia através de um caminho do bem como fim para este meio, e que as virtudes, e o agir virtuoso expressam a sua ética e, esta por sua vez, resulta na eudaimonia, ou seja, na conquista da felicidade. Neste sentido, a conquista da felicidade é aquilo que o homem deve almejar, e lograr esta ação se dará através de ações realizadas mediante o meio termo demonstrando o equilíbrio. Na concepção aristotélica é pelas virtudes que o homem busca a excelência em suas ações, contudo é preciso ser verdadeiramente virtuoso.

Parafraseando Cenci (2012), analisaremos a questão das condições para o “agir” virtuoso, que em suas palavras conceitua que a virtude está no centro da ética e também da educação. Resta-nos então discernir quais são as condições para que uma ação possa ou não ser considerada virtuosa. Cabe, portanto, a distinção entre o caráter e o homem virtuoso para elucidarmos de fatos a distinção dos atos, pois não se pode considerar uma pessoa como sendo virtuosa apenas por um ato isolado, uma vez que, uma pessoa pode, por exemplo, agir de forma justa circunstancialmente por ser vantajoso ou conveniente para si e, com isso aparentar ser virtuoso para com a justiça. (ARISTÓTELES, 2001, p. 104) descreve de modo claro esta relação entre o ser de fato virtuoso e o ser virtuoso por acidente. Ele nos diz: “As ações podem esconder as intenções reais do agente. Também podem ser acidentais: alguém pode restituir algo de que era depositário contra a vontade e por medo”.

A pesquisa empírica voltada para as virtudes da amizade, justiça e liberdade, bem como do agir pelo meio termo e da percepção do antagonismo entre a concepção teórica e a prática efetiva para com as ações foi um dos pontos focos desta pesquisa. Os resultados revelaram que os discentes são portadores de fato da concepção teórica da ética aristotélica para com as virtudes, no entanto, o agir virtuoso, fica à mercê de sua ação momentânea, do impulso, da ação movida pelo sentimento.

Para esta distinção podemos parafrasear Cenci (2012), que segue o raciocínio de Aristóteles para distinguir o caráter virtuoso do homem virtuoso. Não se pode determinar que alguém seja portador do caráter virtuoso apenas pela prática de ações virtuosas, uma vez que, se faz necessária a escolha do agente de condições para que possa ser classificada como boa acidentalmente ou de forma oportunista e, esta distinção entre o acidental e o oportunismo exige dela ter um valor moral. No que se referem a essas condições (ARISTÓTELES, 2001, p. 38), as descreve: “O agente deve estar em certas condições quando os [atos] pratica: em primeiro lugar, deve agir conscientemente, em segundo lugar, deve agir deliberadamente e deliberar em função dos próprios atos; em terceiro lugar, sua ação deve provir de uma disposição moral firme e imutável”. No que se refere à distinção do homem virtuoso, o conceito mais adequado é o (CENCI, 2012 p.56): “O homem virtuoso é aquele que executa as ações de uma maneira determinada, ou seja, o agir virtuosamente resulta da prática de ações reiteradas em conformidade com a virtude e demanda pois agir consciente, voluntariamente e com firmeza de caráter. ”

Mas neste sentido, como a educação deve agir? Do que ela deve prover os estudantes para que os mesmos possam de fato serem executores de ações virtuosas? Cenci, (2012) dialoga que a compreensão das condições da ação virtuosa e das especificidades da virtude moral, sustentada no critério do meio termo, e da concepção de educação associada a esta pressupõe uma questão antropológica: os homens tendem a buscar o prazer e a evitar o sofrimento. Então a formação não consegue modificar esse hábito!

Assim, respondendo a indagação de como a educação deve agir? A resposta está em prover os educandos de ensinamentos de virtude moral sobre o controle do prazer e do sofrimento, de modo que os mesmos possam administrá-los, assim como nos orienta (ARISTÓTELES, 2001, p. 37): “é por causa do prazer que praticamos o mal e é por causa do sofrimento que deixamos de praticar o bem. Assim, devemos ser levados, de um modo ou de outro, desde a mais tenra infância a encontrar no prazer e no sofrimento o que é certo, pois, como observava Platão, nisso consiste a verdadeira educação ”.

Neste sentido, somos levados a pensar que a sociedade carece de uma educação que preze pela virtude, ou seja, uma educação mediante a virtude e, a natureza desta educação mediante as virtudes visa uma transformação interna ao agente.

Contudo, o caminho percorrido por esta dissertação caracterizou o ensino de filosofia e diagnosticou o quão este componente curricular é de grande valia para o processo de educação, de formação dos cidadãos, quanto a sua efetiva contribuição favorece a

população de meios e subsídios que os possam tornar aptos e habilitados nas questões de discussões com propriedade crítica e de argumentação. Um ensino que merece valor, diante dos dados empíricos apresentados nesta pesquisa cumpre tanto os seus objetivos primordiais quanto os objetivos traçados e impostos pela proposta curricular do Estado de São Paulo. De maneira bem singular identificamos dentro do ensino de filosofia, o ensino da ética aristotélica e, para nossa surpresa os ensinamentos do estagirita estão presentes e, são nas palavras dos educandos de filosofia, um dos pensadores guia de suas aulas. Desta forma, podemos afirmar que a ética aristotélica na escola existe que as discussões acerca da concepção ética deste pensador fazem parte do rol de conteúdos dos alunos desta rede de ensino, e que os mesmos distinguem a concepção de cada uma das virtudes foco desta pesquisa.

No que se refere ao problema desta pesquisa, o antagonismo existente entre a ação dos alunos serem detentores da concepção da ética aristotélica que se pauta nas virtudes e, da não execução efetiva destas virtudes, foi comprovada através de dados empíricos que os alunos agem de maneira antagônica por questões escolha de ação entre o racional e o não racional, tendendo eles em agir mediados pelas ações não racionais.

Os resultados revelaram que os discentes dispõem de conhecimentos sobre a ética aristotélica, mas não de forma sistemática. Ademais, a pesquisa demonstrou que eles, no dia a dia, agem de forma impulsiva, distanciando-se das virtudes aristotélicas.

Que educação poderia auxiliar na superação de um conhecimento sobre virtudes que pudesse iluminar as ações do dia a dia? A formação continuada de professores revelou-se como estratégia importante para consolidar ações de prática de virtudes entre os professores.

A pesquisa revelou, por fim, o descompasso entre a compreensão de conceitos, mesmo que de forma assistemática e a prática das virtudes, de modo que o ensino de filosofia parece constituir-se de espaço insuficiente para a prática de virtudes. É preciso de um esforço maior de todos do ambiente escolar, além da família, para que a prática virtuosa seja uma realidade nas escolas.

Diante do contexto apresentado, esperamos que a escola seja um espaço de formação, que não preze e foque suas ações apenas em conteúdos programáticos específicos da disciplina. A escola precisa prover seus alunos de ensinamentos, de ressignificações sobre os valores morais e éticos, não se pode supor que só se vai ensinar uma parte dos conhecimentos, deixando de lado o civismo, a moral e a ética. Que possamos superar, a reverter o quadro e a análise de La Taille (2009) “a sociedade atual é uma "cultura do tédio e da vaidade", pois, nela, os valores antes consagrados estão suspensos ou em descrédito e,

talvez o mais grave, são substituídos por outros ligados à posse dos bens de consumo, à valorização da aparência ou da fama e a tipos de relacionamentos sociais e afetivos mais superficiais e momentâneos”. Que a educação contemple em sua ação a mudança capaz de prover a sociedade de homens-cidadãos virtuosos, uma vez que o hábito e a razão podem desenvolver as potencialidades que são dadas pela natureza própria do homem e, neste sentido, segundo Aristóteles (1982) cabe o papel à educação, “pois os homens aprendem algumas coisas pelos hábitos e outras pelo ensino dos mestres”.



## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. Lisboa: Editora: Presença, 1978. Vol. 17. p. 183-263.

AMORIM, A. P. D. Justiça: A Excelência da Virtude em Aristóteles. In: VI SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFSCAR. 2010, Sorocaba. **Anais...** Sorocaba: UFSCar, 2010. p. 193-200.

ARANGO, Rodolfo. Solidaridad, democracia y derechos. **Revista de Estudios Sociales**. Bogotá, nº 46, p. 45-53, May. 2013

ARAÚJO, R. A. de *et al.* Contribuições da filosofia para a pesquisa em enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 16, n. 2, p. 388-394, 2012.

ARISTOTLE. De interpretatione. In: The Complete works of Aristotle: The Revised Oxford Translation. Edited by J. Barnes. Volume one. Princeton: **Princeton University Press**, 1995. p. 25-38

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Tradução de Mário da Gama Kury. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

\_\_\_\_\_. **Metafísica**. Trad. Valentín Garcia Yebra. 2.ed. Madrid: Editorial Gredos, 1982.

\_\_\_\_\_. “**Ética a Nicômaco**”. Coleção Os Pensadores, vol. II. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. **A política**. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002

\_\_\_\_\_. **Ética à Nicômaco**. São Paulo. Nova Cultural: 1996.

\_\_\_\_\_. **Metafísica: livro 1 e 2; Ética a Nicômaco; Poética.** Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; Tradução de Vincenzo Cocco... (et al.). São Paulo, Abril Cultura, 1979.

ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 64, p. 305-20, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70. 1977

BAJTÍN, M. Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos, trad. Tatiana Bubnova, Barcelona. **Anthropos/Universidad de Puerto Rico**, 1997.

BERTI, E. A relação entre as formas de amizade segundo Aristóteles. **Analytica. Revista de Filosofia**, v. 6, n. 1, p. 23-44, 2013.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**, p. 121-146, 2001.

BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica. **Urutágua. Revista acadêmica multidisciplinar**. N. 07, ago./nov. Maringá, Paraná: 2004

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular –2ª versão revista.** MEC. Brasília, DF, 2016

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei, 2003.** Altera dispositivos do artigo 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Vol. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BISHOP, L. **High school bioethics curriculum project**. Washington : Kennedy Institute of Ethics, 1999.

BUSQUETS, M. D. *et al.* **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. Trad. Cláudia Schinling. São Paulo: Ática, 2000.

PEREZ CABRAL, G. EDUCAÇÃO NA E PARA A DEMOCRACIA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE J. DEWEY E J. HABERMAS. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 136, 2016.

CANTUARIA, A. L. **Escola pública e competência escolar. O caso do Colégio Culto à Ciência**. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt14/t141.pdf>

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2. grau**. Ed. Autores Associados, 1985.

CARVALHO, A. F. de. Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. **Ijuí: Unijuí**, 2010.

CENCI, A. V. **Aristóteles & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, ed1, 2012.

CERVANTES, M. de. **Don Quijote de la Mancha. Edición del Instituto Cervantes**. Dirigida por Francisco Rico con la colaboración de Joaquín Forradellas. Segunda edición revisada. Barcelona: Crítica, 1998.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense; 1993.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 62, p. 32-53, Dec. 2015

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisas em administração**, v. 1, n. 11, p. 37-45, 2000.

CORREA, R. F.; MATOS, J. C. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, 2016.

CORTELLA, M.S.: LA TAILLE, Y. de. **Nos Labirintos da Moral**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

CORTINA, A. **O fazer ético**. São Paulo: Moderna, 2003. São Paulo: Atlas, 2004.

COSTA, Cruz. **Contribuição à História das Ideias no Brasil**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1967

GUATTARI, F.; DELEUZE, G. O que é a filosofia. **Rio de Janeiro: Editora**, v. 34, 1992.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIAS, K. E. B. Justiça e areté como horizonte ético no pensamento de Aristóteles. **Jus Navigandi, Teresina, Ano**, v. 12, 2009.

EURICO, Márcia Campos. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 114, p. 290-310, June 2013

FÁVERI, J. E. de. Filosofia da Educação: O ensino da filosofia na perspectiva freireana. **Petrópolis: Vozes**, 2006. Travessias. ISSN 1982-5935

FÁVERO, A. A. *et al.* O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**, 2004.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

FOUCAULT, M.; DA FONSECA, M. A.; MUCHAIL, S. T. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 2006.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. **Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes**, p. 174-196, 2000.

GALLO, S. Ética e Cidadania no ensino de filosofia, in GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 70-89.

\_\_\_\_\_. As múltiplas dimensões do aprender. In: **Anais Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. Florianópolis**. 2012.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Filosofia no ensino médio—temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola**, p. 15-36, 2007.

\_\_\_\_\_. **Deleuze & a educação**. Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. **CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M.(Coords.)**. **Filosofia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2010.

\_\_\_\_\_. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Filosofia no ensino médio—temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola**, p. 15-36, 2007.

\_\_\_\_\_. Filosofia no ensino médio: em busca de um mapa conceitual. **Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: UNIJUÍ**, 2002.

GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó SC: Argos, 2012

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005

\_\_\_\_\_. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74, 2013.

GHEDIN, E. A problemática da Filosofia no Ensino Médio. **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: Unijuí, p. 209-234, 2002.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONDIM, S. M.G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 2003,12(24), 149-161

HABERMAS, J. **Verdade e justificação. Ensaios filosóficos**. Tradução: Milton Camargo Mota. Loyola, São Paulo, Brasil, 2004.

HARE, R. M. **A linguagem da moral**. Tradução Eduardo Pereira e Ferreira. 1996.

HELLER, A. **A Filosofia Radical**. Tradução de: COUTINHO, C. N. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HEUSER, E. M.D. O ensino de Filosofia e a formação de professores. **Um olhar sobre o ensino de Filosofia. Ijuí: Unijuí**, p. 285-296, 2002.

HEGEL, F. 1815) **Discurso sobre educação**. 1994.

JAEGER, W.. **Paideia: A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Pensadores”).

KARL, Jaspers. **Introdução ao pensamento filosófico**. 1965.

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: **Summus**, p. 47-73, 1992.

\_\_\_\_\_. **Vergonha: a ferida moral**. Petrópolis: Vozes. 2002

LANIADO, R. N. Troca e reciprocidade no campo da cultura política. **Sociedade e Estado**, v. 16, n. 1-2, p. 222-244, 2001.

LOMBARD. J. **Aristote, politique et éducation**. Paris: Harmattan, 1994

MACEDO, E.; FRANGELLA, R. de C. P. Apresentação-Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 13-17, 2016.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26, p. 149-158, 1990.

MARTINS, M. V. A. A pertinência da bioética para educação num mundo globalizado. In: SIQUEIRA, J. E.; PROTA, L.; ZANCANARO, L. (Org.). **Bioética: estudos e reflexões**. Londrina: Ed. da UEL, 2000. p. 205-220.

MATOS, J. C. Discutindo a formação dos professores de Filosofia. **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: Unijuí, p. 251-273, 2002.

MAZAI, N.; RIBAS, M. A.C. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. *Disciplinarum Scientia: Ciências Sociais e Humanas*, Santa Maria, v. 2, p. 1- 13, 2001. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2001/trajetoria.pdf>>.

MENDONÇA, S. Pressupostos éticos da educação da solidão. *Filosofia e Educação (Online)*, ISSN 1984-9605 – **Revista Digital do Paideia**. Volume 3, Número 1, Abril de 2011 – Setembro de 2011

\_\_\_\_\_. Proposta de filosofia para o Estado de São Paulo: a autonomia do educador problematizada a partir de Was ist Aufklärung, de Kant. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [39]: 135 - 152, maio/agosto 2011.**

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications. 1997

MURCHO, D. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. Lisboa: Plátano, 2002.

NASCIMENTO, J. S. Relacionamento virtual: uma reflexão a partir da teoria aristotélica da amizade. **Prometeus filosofia em revista**. Ano 1 - no. 2 julho-dezembro/2008 ISSN 1807-3042



NOVELLI, P. G. O conceito de Educação em Hegel. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 5, n. 9, p. 65-88, Aug. 2001.

PLATÃO. **Teeteto**. 3. ed. Lisboa: Editora Calouste Gulbenkian, 2010

PELEIAS, I. R. *et al.* Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 3, 2011.

PIMENTA, J.C. F. **O ensino de filosofia na proposta curricular do Estado de São Paulo: espaço para experiências formativas?** 2014. 108 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

QUEIROZ, P. R. M. O CONCEITO LIBERDADE EM ARISTÓTELES E NO EXISTENCIALISMO DE SARTRE. <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/O-CONCEITO-LIBERDADE-EM-ARIST%C3%93TELE.pdf>

RAMOS, C. A. Aristóteles e o sentido político da comunidade ante o liberalismo. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 61-77, June 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. Tese de Doutorado. Tese (Livre docência), Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. Ed. – 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2012

ROCHA, N. F. L. **O agir ético segundo Aristóteles**. 2009. 97f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Filosofia) - Universidade Estadual do Ceará, 2009

ROCHA MATTOS, A.; RABELLO DE CASTRO, L. Jovens e a liberdade: reflexões sobre autonomia, responsabilidade e independência. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 1, 2016.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. In: ROUSSEAU. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p.201-320. Coleção os Pensadores 6.

\_\_\_\_\_. **O Contrato Social**. Tradução de Tiago Rodrigues da Gama. 1. Ed. São Paulo: Russel, 2006.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANGALLI, Idalgo José. A conquista da felicidade via filosofia: o exemplo de Boécio. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 37, n. 3, p. 65-86, Dec. 2014

SAMPAIO, M. C. H.; ARAUJO, K. D. de S.; MACEDO, E. B. I. de. Bakhtin e Heidegger: caminhos para a compreensão e interpretação do acontecimento do ser na linguagem. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 205-221, Dec. 2015

SANTOS, G. N. da S.; SILVEIRA, E. L.; SILVA, J. P. de L. (Des)naturalizando Sujeitos e Práticas na Escola: Foucault para além de vigiar e punir. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1275-1287, Dec. 2016

SÁ JÚNIOR, L. A. de. Reflexões sobre o ensino da filosofia no nível médio. **HOLOS**, Ano 26, Vol. 3. 2010

SAFA, T. C. G. **A educação moral e virtudes Aristotélicas: a formação do educador para a autonomia**. Campinas: PUC-Campinas. 2012. 100p.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo : SEE, 2010

\_\_\_\_\_. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2012. 152 p

\_\_\_\_\_. “**Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**”, **Caderno do Professor, Filosofia, 2º Série Médio**, Vol. I, p. 16-28

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral**. São Paulo, 2012

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set. /Dez. 2006

\_\_\_\_\_. A Filosofia e a ética na educação. Org.). **Caleidoscópio: temas de educação e filosofia**, v. 1, p. 15-30, 2002.

TACCA, M. C. V. R. Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados**, 2000.

FRAGA DA SILVA, Paulo; KRASILCHIK, Myriam. Bioética e ensino de ciências: o tratamento de temas controversos–dificuldades apresentadas por futuros professores de ciências e de biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 19, n. 2, 2013.

SIMMEL, G. **The philosophy of money**. Londres : Routledge & Kegan, 1999

SINGER, Peter. **Ética prática**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2012

SMITH, C. Content analysis and narrative analysis. Em: H. T. Reis & CM . Judd (Org.) **Handbook of research methods in social and personality psychology** (pp.313-38) UK: **Cambridge University Press**. 2000

TESSER, G. J.; BALDUÍNO HORN, G.; JUNKES, D. A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica. **Educar em Revista**, n. 46, 2012.

THIRY-CHERQUES, H. R. O racional e o razoável: Aristóteles e o trabalho hoje. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 1, n. 1, p. 01-11, 2003.

THORTON, M. T. Aristotelian practical reason. **Mind**, v.91, n.361, jan. 1982

TOMAZETTI, E. M. A relação dos jovens com a filosofia no ensino médio. **Philosophos-Revista de Filosofia**, v. 12, n. 1, 2007.

\_\_\_\_\_. Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica. **Educar em Revista**, n. 46, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas; 1997

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, Elizabeth; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. \_\_\_\_\_ et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

WEBB, J. **Pesquisa de Marketing**. IN: BAKER, M. (org). Administração de Marketing. São Paulo: Campus, 2005.

YUS, R. **Temas transversais: em busca de uma nova escola.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.