

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

FERNANDO JOSÉ ALVES

**A DISCUSSÃO DOS VALORES ÉTICO-MORAIS:
A ética mínima no ensino de filosofia à luz do pensamento
de Adela Cortina**

Recife
2020

FERNANDO JOSÉ ALVES

A DISCUSSÃO DOS VALORES ÉTICO-MORAIS:

A ética mínima no ensino de filosofia à luz do pensamento de Adela Cortina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área do conhecimento: Ciências Humanas

Orientador: Prof^o. Dr. Marcos Roberto Nunes Costa

Co-orientadora: Prof^a. Dra. Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira

Recife

2020

Ficha catalográfica
A ser feita pela Biblioteca do CFCH depois da defesa

FERNANDO JOSÉ ALVES

A DISCUSSÃO DOS VALORES ÉTICO-MORAIS:

A ética mínima no ensino de filosofia à luz do pensamento de Adela Cortina

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Área de pesquisa: Ciências Humanas

Aprovada em: 12 / 03 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Marcos Roberto Nunes Costa (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (1^o Examinador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Marlesson Castelo Branco do Rêgo (2^o Examinador)
Instituto Federal de Educação de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Eterno, por ter me iluminado com este mestrado e também pela presença constante, fortaleza que me capacitou diante das inúmeras dificuldades e descrença dos homens.

À minha linda família, em especial minha querida esposa Joana D'arc e minhas filhas Juliana e Fernanda (minha mentora), e meus netos Júlia e Kauã pela espera por minha presença, quando a ausência se fez necessária nos dias e noites, diante de livros e esperanças. Obrigado pelo apoio sincero e amoroso.

Ao Prof^o Dr Junot Cornélio de Matos, pela solidariedade, paciência e maestria na Coordenação do PROF-FILO, assim como pela amizade na qual promoveu uma prática afetuosa no grupo, possibilitando a concretude de uma relação dialógica entre o educador e o educando, contribuindo com a causa que abracei de uma educação humanizada e humanizadora. Minha gratidão e reconhecimento.

Aos amigos colegas de sala de aula que foram verdadeiros companheiros e irmãos, sempre compartilhando as tristezas e alegrias, muitos vindo de lugares longínquos, mas todos promovendo um ambiente saudável e dialógico, onde direcionou a *práxis* pedagógica filosófica. Aprendi muito com cada um de vocês.

Aos Mestres, Professores, Doutores, Alfredo Moraes, Itamar Nunes, Sérgio, Maria Betânia Santiago, Nélio Melo, pela orientação pontual, sempre dispostos e amáveis em responder nossas indagações. Tenham a certeza que cada texto ou tema trabalhado foi de grande valia na formação desse mestrando. Obrigado por acreditar em minha capacidade como estudante e ser humano.

Ao Amigo Orientador Prof^o. Dr. Marcos Roberto Nunes Costa. Sem a sua orientação nada seria possível. O senhor deu a guinada inicial para o caminhar dessa obra. A sua sapiência colocou Adela Cortina com a sua tese da Ética Mínima, em busca de uma sociedade mais justa e menos desigual e que alavancou o pensar e a diretriz dessa dissertação. As suas orientações, tanto no projeto básico, assim como no transcorrer dessa escrita, me proporcionaram uma confiança e autonomia no conduzir dos capítulos e subcapítulos dessa obra. Meus sinceros agradecimentos.

À minha querida Co-orientadora Prof^a Dr^a Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira. A sua simplicidade e presteza nas colocações, em especial no caminhar

pedagógico, me redirecionaram a um olhar crítico e assertivo na intervenção. Fica aqui o meu respeito e apreço pela vossa dedicação.

Ao Amigo Profº Ms. André Parisi, por sua disponibilidade e aconselhamentos em torno do tema. Meus agradecimentos sinceros.

Aos Amigos Alunos e Professores da EREM – Escola Integral de Referencia Desembargador José Neves Filho, pela colaboração em suas participações diretas e indiretas, de forma espontânea, que fortaleceram esta pesquisa. Vocês foram os verdadeiros autores desta pesquisa, em especial o primeiro ano “D”.

A todos e todas fica registrada a minha sincera gratidão.

RESUMO

A presente dissertação é um estudo sobre a discussão dos valores ético-morais, consoante o ensino da filosofia nas turmas do ensino médio, tendo como base teórica o conceito de Ética Mínima, desenvolvido pela filósofa espanhola Adela Cortina. A questão ética se insere no mundo contemporâneo de forma mais incisiva, tendo em vista a crise dos valores e o processo de dissolução das antigas certezas e instituições que sustentavam a sociedade Ocidental. O resgate da ética enquanto projeto de felicidade, porém atrelada à valorização das normas é um elemento fundamental do pensamento de Cortina. Se for verdade que os indivíduos devem perseguir seu ideal de felicidade, também é verdade que sua vivência em sociedade os impele a viver segundo regras mínimas, que possibilite a convivência em um mundo plural. O problema que dirige este trabalho dissertativo diz respeito à preparação dos jovens para lidar com as questões ético-morais. Estes valores estão presentes neles? Como lidar com essas questões na sociedade? na comunidade? na escola? Qual o papel da filosofia para a reflexão sobre a temática? Esta pesquisa também traça o papel do ensino da filosofia no currículo escolar e sua contribuição para o desenvolvimento da reflexão crítica, sobretudo no que diz respeito à ética e a moral. Este trabalho se serve das discussões teóricas e filosóficas sobre a ética, desde os gregos, passando pelos medievais, pela modernidade, até chegar ao conceito de ética mínima, tal como proposto por Cortina. O objetivo aqui é mostrar de que forma o ensino da filosofia pode contribuir para a reflexão acerca da ética e da moral, e especificamente verificar como o ensino da filosofia impacta na vida dos estudantes, além disso, evidenciar como os valores éticos-morais podem ser trabalhados em sala de aula. Adoção de uma metodologia de natureza qualitativa a partir do desenvolvimento do método descritivo. Também é feita uma análise empírica da sala de aula, através das intervenções pedagógicas que foram realizadas com os alunos, para validar ou não as teses da filósofa Adela Cortina acerca da ética mínima.

Palavras-chave: Ética Mínima; Moral; Filosofia; Educação.

ABSTRACT

This dissertation is a study on the discussion of ethical-moral values, according to the teaching of philosophy in high school classes, having as a theoretical basis the concept of Minimum Ethics, developed by the Spanish philosopher Adela Cortina. The ethical question is inserted in the contemporary world more sharply, in view of the crisis of values and the process of dissolving the old certainties and institutions that supported Western society. The rescue of ethics while the project of happiness, however, linked to the enhancement of standards is a fundamental element of Cortina's thinking. If it is true that individuals should pursue their ideal of happiness, it is also true that their experience in society compels them to live according to minimum rules, which makes it possible to live together in a plural world. The problem that drives this essay concerns the preparation of young people to deal with ethical-moral issues. Are these values present in them, in society, at school? What is the role of philosophy for reflection on this theme? This research also traces the role of philosophy teaching in the school curriculum and its contribution to the development of critical reflection, especially with regard to ethics and morals. This work serves the theoretical and philosophical discussions on ethics, from the Greeks, through the medieval, through modernity, until reaching the concept of minimal ethics, as defined by Cortina. The objective here is to show how the teaching of philosophy can contribute to the reflection about ethics and morals and how this teaching impacts on students' lives. The qualitative aspect of the research is shown from the discussion of the theories. An empirical analysis of the classroom is also carried out, through the pedagogical interventions that were carried out with the students, to validate or not philosopher Adela Cortina's theses about minimum ethics.

Keywords: Minimum Ethics; Moral; Philosophy; Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	DO MÁXIMO AO MÍNIMO: AS NOVAS BASES DA ÉTICA	17
2.1	ÉTICA E MORAL E A NOÇÃO DE FELICIDADE	18
2.2	A ÉTICA E A NOÇÃO DE DEVER NA MODERNIDADE	30
2.3	A PROPOSTA DE UMA ÉTICA MÍNIMA	35
3	A INTRODUÇÃO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR	47
3.1	A FILOSOFIA NA ESCOLA E O EXERCÍCIO DO PENSAR.....	48
3.2	O ENSINO DA FILOSOFIA E A LEI 13.415/2017	57
3.3	A NOVA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM	63
4	DO PENSAR AO AGIR: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	70
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	73
4.2	QUESTÕES METODOLÓGICAS	76
4.3	RELATO DAS AULAS.....	79
4.4	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA E MOSTRANDO OS RESULTADOS OBTIDOS	100
4.5	ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE	116
	ANEXOS	119

1 INTRODUÇÃO

Uma das queixas mais comuns nos dias atuais é a de que o mundo está perdido, que os sublimes valores não são mais cultivados pelas pessoas e que se está caminhando na direção dos contra valores, em que o certo é visto como o errado e vice versa. O cidadão comum, aquele que paga seus impostos e que se enaltece por viver uma vida reta, costuma recordar os tempos passados, em que os pais e professores eram respeitados.

Tempo em que as pessoas costumavam frequentar a Igreja nos finais de semana e onde os idosos eram respeitados. Tempos em que os filhos pediam bênção aos seus pais e, por conseguinte, a sociedade estava muito bem encaminhada, pois havia respeito às autoridades, disciplina, temor a Deus, valorização e respeito às normas.

Neste sentido, uma espécie de saudosismo dos valores morais vai tomando conta das pessoas, que anseiam pela restauração da antiga ordem, em que o respeito, a moral e os bons costumes ditavam o comportamento das pessoas. Tudo isto vem acompanhado do sentimento de que estamos vivendo um período de degradação moral, onde a ética não é mais valorizada e cada um vive por si mesmo, deixando-se guiar por suas vontades. Esta seria, inclusive, a causa principal das crises econômicas e políticas. Um mundo que não tem Deus e não cultiva a moral e os bons costumes, só pode caminhar para o abismo.

O que mais chama atenção neste rosário de lamentações do homem contemporâneo é a alusão à decadência moral da humanidade. Isto leva inevitavelmente a reacender a discussão a respeito da ética e da moral. O debate acerca dos valores morais aos poucos vai tomando conta de todos os setores da sociedade, numa espécie de corrida em busca do tesouro perdido e esquecido pela modernidade.

Equivocado ou não, o grito pelo retorno aos valores morais tem sua razão de ser, pois o que se nota em um exame mais detido da realidade atual, é um cenário de inquietações, perturbações, mudanças repentinas, aceleração da vida, o que ocasiona cada vez mais incertezas quanto ao futuro de cada indivíduo. Para complicar ainda mais a situação, os indivíduos se veem cada vez mais sós, uma vez que os discursos de que cada um tem que resolver a sua vida por si mesmo, se espalha de maneira vertiginosa, seguindo a trilha da hipervalorização do indivíduo.

Dentro deste quadro, a realidade aparece aos indivíduos mais como ameaça do que como condição de sua libertação. É sintomático que as pessoas se percam em seus projetos e não saibam interpretar os acontecimentos. A percepção que se tem é a de que, por um lado, nossas ações não alteram em nada o quadro da realidade local e mundial e, por outro lado, têm-se a sensação de que tudo o que fazemos repercute, ainda que de maneira indireta, nos destinos da humanidade.

De fato, o impacto de nossas decisões, quer individuais, quer sociais, políticas, bem como de outra natureza, se estende muito além de nossas fronteiras locais. Elas se deslocam para além do tempo presente, afetando as gerações futuras, as quais herdarão os efeitos de nossas escolhas econômicas e políticas.

Hoje somos confrontados, de um lado, por nossa imensa capacidade de interferir na vida do planeta terra e de nossos descendentes e, por outro, somos assaltados por uma sensação de impotência frente ao irrefreável processo de globalização, o qual libera forças inimagináveis, com alto poder de modificar nossas vidas, assim como de destruir qualquer projeto de civilização. O indivíduo passa a sentir-se refém do modelo de sociedade que se delinea à sua volta.

Está aparente contradição pode ser descrita nos termos do que o sociólogo C. Wright Mills descreveu como as armadilhas da vida privada. Mills (1982) observa que hoje em dia os homens sentem que seus horizontes de ação estão limitados pelo pequeno círculo de suas relações privadas.

Seu pensamento, compreensão e raio de ação estão cada vez mais circunscritos à sua vizinhança e aos espaços limitados nos quais se move e toma decisões. Entretanto, na contra face desta limitação subjaz uma realidade marcada por mudanças estruturais, de alcance continental e que escapa a qualquer possibilidade de controle e influência do homem comum e que, por sua vez, interfere sobremaneira nas suas escolhas e na elaboração do seu discurso e estratégias de ação.

A consequência mais imediata deste processo é que se perde de vista o quanto a biografia e a história mundial estão interligados. O homem moderno sente que sua vida depende cada vez mais de processos que escapam à sua possibilidade de controle e, ao mesmo tempo, não se percebe como indivíduo histórico, capaz de delinear os contornos destas idas e vindas com que a sociedade se vê comprometida.

Para tornar este quadro ainda mais instável, este homem comum se ressentia da perda dos valores morais, vendo nesta dissolução a causa de todos os seus problemas e, conseqüentemente, da humanidade também. Neste cenário, a reinserção do debate dos valores ético-morais toca num ponto fundamental e que diz respeito aos valores mais caros do ser humano, e que dizem respeito ao seu lugar no mundo, aos seus projetos e à finalidade da vida. Mais do que nunca, e exatamente por estarem desorientados, os homens procuram projetar um ideal de felicidade, restituindo a dimensão ética de sua existência.

O filósofo Friedrich Nietzsche, colocava esta questão em termos da ausência de Deus, de sua morte. Pela boca do seu personagem Zarathustra, Nietzsche (2005) sentencia: Deus está morto e, por conseguinte, a vida foi destituída do sentido que outrora a filosofia lhe concedera. Duas atitudes podem advir deste reconhecimento da “morte de Deus”. A primeira, é a recaída do homem no *niilismo*, no nada, na total falta de sentido, vivendo uma vida à toa, marcada apenas pela pura satisfação dos seus desejos imediatos. A outra atitude, a que é inclusive defendida por Nietzsche, é aquela em que o homem assume as rédeas de sua vida e decide, ele mesmo, ser o criador de valores, o que dá sentido, um sentido humano, à sua existência.

Independente do obituário de Deus ser verdadeiro ou falso, o certo é que os tempos atuais ensejam uma rediscussão acerca do papel da reflexão ético-moral como condição para a retomada de nossa humanidade, não necessariamente nos mesmos termos e condições dos gregos, mas de tal forma que nos permita responder aos novos e imensos desafios que a realidade atual coloca à nossa frente, enquanto indivíduos e também na condição de cidadãos do mundo.

Neste cenário desafiador cabe ressaltar o papel da educação, tendo na escola o elemento central no processo de formação dos indivíduos e a introdução, no currículo escolar, da filosofia, como estimuladora do pensamento crítico e reflexivo. Durante algum tempo, a filosofia foi retirada do currículo escolar, porém foi retomada dentro de uma proposta de redefinição da escola como lugar de discussão e apreciação das ideias, como espaço de cultivo da pluralidade e do respeito às diferenças.

Entretanto, como todas as outras instituições, a escola vem sofrendo abalos significativos, resultando na perda parcial de sua credibilidade frente aos alunos, visto que nem sempre ela consegue cumprir a promessa de oferecer uma formação

sólida com capacitação para o mercado de trabalho. Por causa disto, sua imagem fica desgastada perante a comunidade.

Não obstante estes problemas, a escola ainda é um espaço privilegiado para se construir pontes e formar cidadãos comprometidos com valores essenciais à vida humana. Ao reintroduzir a filosofia como disciplina curricular, a escola ganha em qualidade e em possibilidade de responder às demandas por uma convivência mais sadia e respeitosa entre aqueles que são ou pensam diferente.

Como ramo importante da filosofia, a ética tematiza a importância dos valores morais na vida humana e como ela só faz sentido no contexto desta construção de um espaço de convivência. Embora com características e conceitos diferentes, tanto a ética quanto a moral transitam na esfera dos valores. A ética, porém, traz em sua etimologia e em seus estudos clássicos, a noção de finalidade e busca do bem supremo, que seria a felicidade.

Ser feliz continua sendo a meta mais importante do ser humano. Ao que tudo indica, mesmo passado tanto tempo após o advento da filosofia grega, o homem continua se perguntando sobre sua humanidade e felicidade.

Destaque ao papel da educação, tendo como elemento central o ambiente escolar que congrega uma multiplicidade imensa de projetos, valores, visões de mundo, os quais podem entrar em conflito, já que os indivíduos são únicos e carregam dentro de suas particularidades. Não é exagero dizer que cada aluno é um mundo, uma gama variada de possibilidades.

Isto pode ser um fato gerador de conflitos, que podem se resolver pela via da violência ou do diálogo. Digamos que o estudo da ética dentro da disciplina filosófica pode contribuir para ensinar aos alunos a construir soluções pacíficas e dialógicas para seus conflitos.

Mas ainda faz sentido falar em valores neste ambiente de alta competitividade e no momento em que reacendem antigas rivalidades e intolerâncias que pareciam ter ficado no passado histórico? É preciso reconhecer que sim e isto apesar e por causa desta eclosão de conflitos e incompreensões que marcam as primeiras décadas deste novo milênio.

Tempo em que os homens parecem ter desaprendido o sentido do termo civilização. Aqui, o papel da educação é fundamental. Não há como negar que a sociedade necessita retomar a reflexão sobre a ética e a moral.

Entretanto, é necessário reconhecer que os tempos são outros, que não estamos mais vivendo na Grécia antiga, tampouco no mundo medieval, onde a certeza da presença de Deus garantia a ordem moral do universo. Somos filhos da modernidade, do projeto que retirou Deus da vida cívica e introduziu o homem como medida de todas as coisas.

Neste sentido, a discussão e reflexão sobre a ética ganha um novo patamar e conta novamente com a ajuda da filosofia e da escola. Esta parceria pode render bons frutos, pois a escola é o lugar propício ao aprendizado e a filosofia possui ferramentas capazes de proporcionar a reflexão acerca dos valores morais.

Mas aqui surge uma pergunta fundamental: como trabalhar a ética e a moral no ambiente escolar? Como os jovens estão sendo preparados para lidar com as questões ético-morais? Como lidar com essas questões na sociedade? Na comunidade? Na escola? E por fim, qual o papel da filosofia para reflexão sobre a temática? Uma resposta satisfatória seria fazer todo um percurso histórico e mostrar como cada filósofo tratou o tema da ética. Outra maneira de trabalhar este tema é utilizando uma chave de leitura, a partir de determinada problematização.

É possível, por exemplo, questionar qual seria a melhor forma de pensar a ética em um mundo secularizado, que não apela mais a Deus para fundamentar a moral. Isto seria pensar uma ética que valorize a interpretação grega, em termos do máximo de felicidade e também a proposta moderna de reflexão sobre as normas e seu cumprimento, propondo um mínimo normativo capaz de orientar a ação dos indivíduos. Essa discussão aparece no pensamento da filósofa espanhola Adela Cortina, sob o título de *Ética Mínima*.

Esta é a proposta de investigação que iremos aprofundar nesta dissertação, a qual versa sobre a discussão dos valores ético-morais na escola, à luz do conceito de ética mínima de Cortina. O foco da pesquisa são as turmas do primeiro ano do ensino médio da Escola de Referência (EREM) Desembargador “José Neves Filho” (modalidade integral), localizada na rua 10, S/N – Bairro de Cajueiro Seco, no Município de Jaboatão dos Guararapes – PE. Todo o trabalho de pesquisa, com adoção de questionários, intervenções didáticas, etc, foi realizado nesta escola. Direcionamos ainda, uma pesquisa bibliográfica em torno do tema em tela.

O pensamento de Cortina gira em torno da possibilidade de congregar duas propostas filosóficas distintas, de modo a se reintroduzir a importância da ética sob novas bases, levando em consideração o pluralismo cultural e a necessidade de se

ordenar a sociedade, até mesmo para que os projetos pessoais sejam viáveis. Reconstruir os projetos de vida a partir da discussão dos valores éticos máximo e mínimo.

A ética dos máximos está relacionada ao conceito grego de *eudaimonia*¹ e tem a ver com a finalidade da vida, que é o de buscar o máximo de felicidade possível. Porém, esta busca e definição de felicidade é absolutamente pessoal. Depende da visão de cada indivíduo e não pode ser universalizada. Porém, é necessário preservar um número mínimo de regras universalizáveis, de modo a que todos sejam obrigados a observar, tendo em vista a preservação dos projetos pessoais e o estímulo à diversidade cultural.

Esta é uma exigência destes tempos de secularização a valorização do indivíduo. Essa reflexão pode ser feita na escola, trabalhada com os alunos, a fim de ajudá-los a compreender melhor seu lugar na realidade local e mundial. A sala de aula é constituído como um espaço que congrega uma diversidade imensa de projetos de felicidade e, ao mesmo tempo, o *lócus* privilegiado da normatização e da obediência às regras estatuídas.

O objetivo deste trabalho de investigação é mostrar de que forma o ensino da filosofia pode contribuir para a reflexão acerca da ética e da moral, verificar como o ensino da filosofia impacta na vida dos estudantes e evidenciar como os valores ético-morais podem ser trabalhados em sala de aula, porém tomando como referencial teórico o conceito de Ética Mínima, da filósofa Adela Cortina. A proposta aqui apresentada versa sobre a possibilidade de aplicar esta discussão nas turmas do primeiro ano do ensino médio, de forma a resgatar o papel da escola como espaço de reflexão e formação do cidadão.

Neste sentido, o que se propõe aqui é desenvolver debates críticos e reflexivos que abarquem os valores éticos e morais na perspectiva de Adela Cortina. Com esta proposta de trabalho se resgata o papel da escola e da educação como formadores do homem e não apenas como transmissores de conhecimento.

Assim o papel da educação na construção de uma sociedade que reflita e, ao mesmo tempo, aja sobre os problemas sociais, sem tornar seus cidadãos meramente agentes passivos e doutrinados do meio que os cercam.

¹ A tradução mais aproximada deste termo grego é Felicidade, Bem estar.

A discussão de temas polêmicos e complexos como os valores éticos e morais de uma sociedade podem ser trazidos e discutidos em sala de aula, sendo analisados não somente as atitudes de alguns poucos indivíduos, mas também as repercussões tomadas em conjunto e individualmente por cada pessoa, ao passo que temos que decidir como interagir com os outros, com o meio e conosco.

Refletir sobre o papel da educação, consoante a reintrodução do ensino da filosofia no currículo escolar é algo de suma importância, uma vez que nos possibilita delimitar o alcance e relevância da reflexão para a formação do estudante.

As turmas do ensino médio oferecem um bom exemplo, pois congregam uma categoria de jovens que estão na fase crucial de decisão acerca de suas carreiras profissionais.

Compreender como o ensino da ética e da moral fornece instrumentos teóricos e práticos para a formação dos jovens é extremamente relevante, já que estamos vivenciando um tempo de incertezas. Ademais, o cenário político, econômico e social do momento presente tem incitado toda sociedade a falar e discutir sobre ética, principalmente no caso brasileiro, em que a atividade política e pública em geral tem sido alvo do constante escrutínio da sociedade que, de certa forma, tem sido intolerante com a corrupção, não admitindo que a mesma faça parte do cotidiano da política, por exemplo.

O modelo de vida pública, tal como apresentado nas discussões e nos espaços midiáticos, pode contribuir para desgastar a imagem da vida pública, gerando descrença nos jovens quanto à construção de um futuro auspicioso. Por outro lado, esta mesma situação de degradação da vida pública pode servir de estímulo para se rediscutir um novo modelo de sociedade e a redefinição da esfera pública em termos de respeito à diversidade, combinada com a vivência e obediência às normas mínimas que são válidas para todos.

Esse é o escopo deste trabalho de investigação. Para tornar mais claro este itinerário conceitual, esta dissertação foi dividida em três capítulos. O primeiro comporta a parte mais teórica. Nela, traçaremos as principais características da ética e da moral, diferenciando a ética de máximos da ética de mínimos, discutindo desta forma as principais ideias de Cortina.

Na segunda parte será analisado o papel da educação neste processo formativo, destacando a importância da reintrodução da filosofia no currículo e como é possível ensiná-la na escola. Por fim, no terceiro capítulo será apresentado o

relatório de intervenção, mostrando e analisando as práticas que foram vivenciadas pelos alunos em relação à compreensão e vivência da ética mínima. Aqui serão apresentados os resultados obtidos com as práticas pedagógicas implantadas nas turmas do primeiro ano do ensino médio. Com isto será possível traçar o perfil deste aluno e, mais relevante ainda, compreender como se processa a discussão dos valores morais na escola.

Optou-se aqui pela adoção de uma metodologia de natureza qualitativa e bibliográfica a partir do desenvolvimento do método descritivo. O percurso metodológico envolveu: leituras de obras filosóficas, pedagógicas e artigos que versam sobre a temática proposta; realização de uma pesquisa empírica; elaboração de um questionário como técnica de pesquisa e realização de uma intervenção didática, composta de cinco aulas direcionadas à discussão dos valores ético-morais, onde se buscou analisar a teoria da filósofa Adela Cortina e aplicando seus conceitos e pensamento à realidade das turmas de primeiro ano do ensino médio da escola integral Desembargador “José Neves Filho”, no qual foi o objeto da pesquisa.

Partindo do recurso metodológico conhecido como tipo ideal, proposto por Max Weber, nos propusemos a validar as teses de Cortina a partir de um processo de intervenção, ministrando aulas sobre Ética Mínima, estimulando os alunos ao debate, elaborando um questionário e propondo formas de apresentação do tema, o que gerou um engajamento satisfatório e a possibilidade de poder verificar a plausibilidade das teses de Cortina acerca das éticas de máximos e das éticas de mínimos.

2 DO MÁXIMO AO MÍNIMO: AS NOVAS BASES DA ÉTICA

As bases da discussão sobre a ética mínima, tal como apresentada por Adela Cortina encontram-se na própria história da filosofia, desde os gregos, passando pelos medievais, com um forte apelo ao sujeito dado pela modernidade, até chegar às discussões contemporâneas, que têm na referida autora uma das principais representantes. O problema ético encontra acolhida já na filosofia grega, sobretudo nos trabalhos de Aristóteles, embora essas discussões apareçam de forma esparsa em Sócrates e Platão. A sistematização da ética é feita pelo Estagirita em obras como a *Ética a Nicômaco*, servindo de referência das questões envolvendo a filosofia prática.

Não é a intenção deste capítulo traçar todo itinerário conceitual e filosófico a ética ao longo de toda a história da filosofia. Tal propósito não estaria em sintonia com a proposta que aqui se apresenta, a saber, destacar as principais características da *Ética Mínima*, segundo a proposta de Adela Cortina, relacionando este arcabouço conceitual com a prática e o ensino da filosofia no ensino médio. Desta forma, serão apresentados aqueles aspectos conceituais que estão presentes na tradição filosófica e que são considerados importantes pela autora, sobretudo no que diz respeito à compreensão e distinção entre a ética dos máximos e dos mínimos.

O destaque será dado ao próprio conceito de ética e aos elementos que são considerados fundamentais pelos gregos, como a discussão da felicidade e sua relação com a realização do homem na pólis, algo que está presente nas obras daqueles que são considerados os mais importantes representantes da filosofia grega, Sócrates, Platão e Aristóteles.

Em seguida será mostrado como essa discussão foi incorporada pelos medievais, com destaque para a filosofia de Santo Agostinho. Na sequência da discussão serão apresentadas as bases filosóficas da modernidade e seu distanciamento da noção de felicidade e a introdução da questão deontológica² na moral. Após este caminho conceitual a discussão será retomada com a apresentação do conceito de ética mínima. Desta forma será possível compreender melhor em que consiste tal proposta.

² O termo remete à Deontologia, que é a parte da filosofia moral que discute a questão do dever e da obrigação. É comumente conhecida como Teoria do Dever.

2.1 ÉTICA E MORAL E A NOÇÃO DE FELICIDADE

É muito comum se iniciar a discussão sobre a ética diferenciando seu âmbito do campo da moral. Ambas transitam na esfera dos valores, o que por si só torna a tarefa da sua definição bastante complexa. Entretanto, existem algumas distinções que podem esclarecer melhor o objeto de estudo da ética e sua diferenciação em relação à moral.

A ética e a moral estão relacionados ao campo dos valores. Ainda que a definição de valores seja complexa e multifacetada, Marilena Chauí (2010) alega que a conexão dos valores relativos à ética e moral estão vinculados a terminologia da palavra costumes, que em grego significa *éthos* e dependendo do alongamento ou encurtamento da vogal “e”, respectivamente, auferem aos sentidos de costumes, propriamente dito, e ao de caráter, os quais remetem a algumas concepções do que seja, por exemplo, correto, bom e justo.

A etimologia sugere a ideia de costume. Porém, dependendo da grafia, pode indicar também a noção de morada humana, conforme aponta Adolfo Sánchez Vázquez (2017). Ao estabelecer a distinção entre estes dois conceitos, Adolfo Sánchez Vázquez (2017) distingue os problemas morais dos problemas éticos, até chegar ao objeto da ética. Os problemas prático-morais são específicos e remetem às escolhas que os indivíduos fazem em determinada situação, recorrendo a uma norma específica.

Por sua vez, os problemas éticos, afirma Adolfo Sánchez Vázquez (2017, p.19):

Caracterizam-se por sua generalidade e isto os distingue dos problemas morais da vida cotidiana, que são os que se nos apresentam nas situações concretas. Mas, desde que a solução dada aos primeiros influi na moral vivida – sobretudo quando se trata de uma ética absolutista, apriorística ou puramente especulativa -, a ética pode contribuir para fundamentar ou justificar certa forma de comportamento moral.

De acordo com tal distinção, a moral se relaciona com questões particulares, que dizem respeito à ação dos indivíduos em determinadas situações, de acordo com certas normas e também com os valores que estão presentes em sua formação. A ética volta-se para questões mais teóricas, daí seu caráter de universalidade.

Neste sentido, afirma Adolfo Sánchez Vázquez (2017, p. 21):

A ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado porém na sua totalidade, diversidade e variedade. O que nela se afirma sobre a natureza ou fundamento das normas morais deve valer para a moral da sociedade grega, ou para a moral que vigora de fato numa comunidade humana moderna. É isso que assegura o seu caráter teórico e evita sua redução a uma disciplina normativa ou pragmática. O valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas.

A ética se relaciona então com o campo da filosofia prática. Ela é a ciência da moral, a reflexão filosófica deste aspecto do agir humano, que é a moral. Em sentido amplo, nos dizem Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins (2009, p. 261) “a moral é o conjunto das regras de conduta admitidas em determinada época ou por um grupo de homens”. Por esta perspectiva, o homem age moralmente quando respeita as regras de seu grupo.

Por sua vez, a ética ou filosofia moral, prosseguem Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins (2009, p. 261) “é a parte da filosofia que se ocupa com a reflexão a respeito das noções e princípios que fundamentam a vida moral”. A forma ou o viés assumido por esta reflexão irá depender das várias escolas de pensamento que embasam as concepções éticas (cf. ARANHA; MARTINS, 2009).

Ao retomar a discussão sobre o conceito de ética, Adela Cortina propõe distinção semelhante àquela adotada por tais autores. Com efeito, o lugar da ética se encontra no fato dela corresponder à área do conhecimento chamada filosofia moral. Adela Cortina (2009, p. 35) chama a atenção para o fato de que a ética, nos tempos atuais, tem sido uma incompreendida, e isto “simplesmente porque ninguém sabe claramente o que fazer com ela”. De um lado ela foi introduzida nas aulas do ensino médio como substituta da religião, uma espécie de mora para descrentes (cf. CORTINA, 2009).

Por outro lado, ao fim de evitar prescrever receitas práticas em um mundo marcado pela pluralidade e relativismo nos valores, tem levado muitos docentes a não propor uma reflexão sobre os mínimos necessários para se constituir um espaço de discussão na sociedade. Neste sentido, evita-se discutir questões relativas à felicidade e ao estabelecimento de regras que carreguem o mínimo de convergência e consenso entre os homens.

É neste ponto que a autora introduz o conceito de ética no âmbito da filosofia moral, como reflexão sobre o agir humano. A ética não se prende a um único

modelo, aceito por determinado grupo, o qual pretende universalizar sua visão de mundo e do homem. Tampouco tende ao ecletismo, caminhando para a justificação das atitudes humanas com base no argumento de que cada um tem a sua verdade. Por conseguinte, alerta Adela Cortina (2009, p. 38) a “ética não é uma moral institucional”.

Pelo contrário, afirma Cortina (2009, p. 39)

O trânsito da moral para a ética implica uma mudança de nível reflexivo, a passagem de uma reflexão que dirige a ação de modo imediato para uma reflexão filosófica que só pode orientar o agir de modo mediato.

Portanto, prossegue Cortina (2009, p. 39) “a ética, diferentemente da moral, tem de se ocupar do moral em sua especificidade, sem se limitar a uma moral determinada”. Ela tem de dar a “razão filosófica da moral: como reflexão filosófica, vê-se obrigada a justificar teoricamente por que há e é necessário haver moral, ou a confessar que não há razão alguma para que ela exista” (cf. CORTINA, 2009, p. 39).

Como parte da filosofia, prossegue Cortina (2015, p. 9):

A ética é um tipo de saber que se tenta construir racionalmente, utilizando para tanto o rigor conceptual e os métodos e de análise e explicação próprios da filosofia. Como reflexão sobre as questões morais, a ética pretende desdobrar conceitos e argumentos que permitam compreender a dimensão moral da pessoa humana nessa sua condição de dimensão moral, ou seja, sem reduzi-la a seus componentes psicológicos, sociológicos, econômicos ou e qualquer outro tipo (embora, obviamente, a Ética não ignore que tais fatores condicionam de fato o mundo moral).

É possível, pois notar, que há uma similitude distinção básica entre os conceitos de ética e moral. Se na linguagem cotidiana eles são apresentados como se fossem a mesma coisa, os estudiosos da filosofia procuram demonstrar que apesar da similitude eles guardam campos semânticos distintos, o que os torna diferentes quando se investiga o sentido que é dado a cada um deles.

A fim de esclarecer ainda mais seu pensamento, Cortina (2009, p. 40) faz a seguinte afirmação a respeito da tarefa ética:

A tarefa ética consiste, pois, a meu ver, em acolher o mundo moral em sua especificidade e em dar reflexivamente razão dele, no propósito de que os homens cresçam em saber acerca de si mesmos e, conseqüentemente, em liberdade. Semelhante tarefa não tem incidência imediata na vida cotidiana, mas sim o poder esclarecedor, próprio da filosofia, que é insubstituível no caminho para a liberdade.

Entre os gregos, essa tarefa reflexiva está muito atrelada ao ideal da felicidade como bem supremo e da realização humana por meio de uma vida que seja guiada pela razão e não pelos instintos. O homem se realiza quando vive conforme a sua essência, no diálogo entre seus pares, no espaço público, o qual encontra sua expressão visível na *pólis*. Sócrates (470-399 a.c.) opera uma mudança significativa na filosofia, uma vez que desloca o ponto central de investigação filosófica, o qual estava centrado no problema da natureza, para a questão do homem.

Os naturalistas, afirma Giovanni Reale (1990, p. 87) “procuraram responder à seguinte questão: o que é a natureza ou a realidade última das coisas? Sócrates, porém, procura responder à questão: o que é a natureza ou realidade última do homem?” A questão aqui colocada diz respeito à essência do homem.

E qual a resposta de Sócrates para esta questão? A este respeito, Giovanni Reale (1990, p. 87) é enfático ao afirmar que:

Finalmente, a resposta é precisa e inequívoca: o homem é a sua alma, enquanto é precisamente a sua alma que o distingue especificamente de qualquer outra coisa. E por “alma” Sócrates entende a nossa razão e a sede de nossa atividade pensante e eticamente operante. Em breve: para Sócrates, a alma é o eu consciente, ou seja, a consciência e a personalidade intelectual e moral.

Está claro aqui que se a essência do homem é a sua alma, isto significa que ele deve cuidar dela mais do que do corpo. Por conseguinte, prossegue Giovanni Reale (1990, p. 88) “ensinar os homens a cuidarem da própria alma é a tarefa suprema do educador”. Esta divisão entre corpo e alma irá configurar o ideal de felicidade proposto pelo filósofo grego. É feliz quem valoriza a alma, quem a alimenta com a reflexão e o conhecimento. Ao apresentarem a resposta de Sócrates a esta questão, Giovanni Reale (1990, p. 92) afirma que:

A felicidade não pode vir das coisas exteriores, do corpo, mas somente da alma, porque esta e só esta é a sua essência. E a alma é feliz quando é ordenada, ou seja, virtuosa. Diz Sócrates: “para mim quem é virtuoso, seja homem ou mulher, é feliz, ao passo que o injusto e malvado é infeliz”. Assim como a doença e a dor física são desordem do corpo, a saúde da alma é ordem da alma – e essa ordem espiritual ou harmonia interior é a felicidade.

Há uma relação intrínseca entre a prática das virtudes, o afastamento das realidades materiais, o cuidado com a alma e o ideal de felicidade. A ética assume

aqui uma conotação diferente em relação ao que se propõe na modernidade, quando o eixo se desloca para o indivíduo e o cumprimento das normas legais. O elogio do homem virtuoso leva Sócrates a elogiar a virtude em si, como a grande meta pela qual deve o indivíduo aspirar, ainda que não esteja livre das intempéries da vida. A busca do conhecimento é a chave para esta realização, que acontece plenamente em outra dimensão.

A vida verdadeira, o conhecimento profundo encontra-se no porvir, na libertação desta vida, quando a alma deixa o corpo e vai contemplar as verdades eternas. A despeito das contradições da filosofia socrática, aqui se nos apresenta uma visão bastante peculiar da ética que remete ao ideal da *eudaimonia* (felicidade).

Essas discussões também estão presentes em Platão. Fundador da academia e o mais notável discípulo de Sócrates, Platão (427-347 a. C.) expôs suas ideias através de vários diálogos, nos quais Sócrates aparece em quase todos eles como o personagem principal e como representante máximo da sabedoria. Platão também desenvolveu uma ética, acompanhada da ideia de virtude e justiça. Assim como Sócrates, ele crê que a virtude está muito relacionada ao conhecimento.

Neste sentido, o homem age em desacordo com os princípios éticos apenas por ignorância, pois a sabedoria possibilita o conhecimento dos vícios e virtudes. Como o homem deseja a felicidade, irá escolher o caminho do bem e das virtudes, evitando tudo o que possa comprometer a ascensão da vida virtuosa. Todo este caminho teórico conduzirá Platão à formulação de sua cidade ideal, assentada na justiça e na sofocracia (governo dos sábios).

Compreender como Platão formula a questão da virtude é fundamental para se entender os aspectos principais relacionados à cidade, tal como aparecem em uma de suas obras mais importantes, *A República*. Para o mais famoso discípulo de Sócrates, a alma é composta de várias partes e cada uma delas cumpre uma função importante, capacitando o homem para o exercício das virtudes, desde que cada uma delas exerça corretamente seus atributos.

A aproximação da virtude está relacionada principalmente com o domínio das tendências irascíveis e concupiscentes da alma³. São elas que, quando não

³ Platão não fala em três almas, mas em três partes da alma. Isto pode ser visto no livro IV de sua obra "República". A alma racional fica localizada na cabeça e comanda as outras partes e dela deriva a sabedoria e a prudência. A alma irascível fica localizada na altura do coração, onde prevalecem os sentimentos de ímpeto, suscitando assim a coragem. E a alma concupiscente, que fica localizada no baixo ventre e é responsável pelos apetites sexuais (PLATÃO, 2002).

governadas pela alma racional, fazem o homem degenerar e cair nos vícios, que são nada mais que a aptidão para fazer aquilo que é errado, que não está em conformidade com a natureza das coisas. As virtudes levam o homem a praticar o bem, as boas obras. A partir do domínio dos instintos, o homem alcança a harmonia.

O equilíbrio da vida e seu caminho para a realização da virtude supõem justamente o exercício e domínio da alma racional sobre a irascível e a concupiscível, pois o homem, ser racional que é, deve ser guiado pela razão, a fim de realizar a vida ética e virtuosa. Assim como seu mestre Sócrates, Platão aponta o caminho do afastamento do corpo e o cultivo do espírito. Esta ideia surgirá com força na construção da República, permitindo a Platão escolher quais os tipos de cidadãos que deverão assumir o governo, tendo em vista, o interesse da coletividade.

A respeito deste processo de purificação e busca da virtude, vale à pena expor um trecho do diálogo *Fédon*, onde Platão (1972, p. 127) começa a expor sua doutrina das ideias, iniciando seu afastamento e independência em relação a Sócrates:

Deste princípio – prosseguiu Sócrates – não se segue que os filósofos precisam pensar e dizer: a razão deve seguir apenas um caminho em suas investigações, enquanto tivermos corpo e nossa alma estiver absorvida nessa corrupção, jamais possuiremos o objeto de nossos desejos, isto é, a verdade. Porque o corpo nos oferece mil obstáculos pela necessidade que temos de sustentá-lo, e as enfermidades perturbam nossas investigações. Em primeiro lugar, nos enche de amores, de desejos, de receios de mil ilusões e de toda classe de tolices, de modo que nada é mais certo do que aquilo que se diz correntemente que o corpo nunca nos conduz a algum pensamento sensato.

O processo de afastamento dos prazeres corporais contribui para que o homem consiga administrar a sua vida, conduzir suas decisões, num processo onde a razão funciona como guia, governando o corpo, seus apetites, propiciando a vida ética. Ao transpor de modo análogo esta premissa para o governo da cidade, Platão abre espaço para se pensar na possibilidade do governo justo, aquele que seria capaz de evitar que o Estado caminhasse para a anarquia. Estas discussões estão contidas em uma de suas principais obras, “*A República*”.

Considerado um dos diálogos mais importantes do filósofo das ideias, a obra tem por finalidade central encontrar saídas para a dispersão de uma cidade que já não mais se guiava pela tradição e que submergia cada vez mais nos

particularismos, abrindo espaço para as discussões públicas, porém concedendo voz a todos, propiciando a ascensão da mera opinião, parteira dos particularismos e das desordens de todo tipo.

Quando governada e guiada pelos instintos humanos, que são falhos, contingentes, sujeitos à opinião e às vicissitudes do mundo sensível, a cidade não cumpre a sua finalidade, que é a de proporcionar o bem-estar a todos os cidadãos, possibilitando o aperfeiçoamento dos homens. A cidade justa e o homem justo estão relacionados. Só aquele que conseguiu contemplar o inteligível, o bem em si, que ascendeu das coisas sensíveis às inteligíveis, é capaz de governar a cidade, propiciando a ascensão de um governo que leve os homens a caminhar em direção à justiça.

Em sua analogia com o homem, que possui a alma irascível, concupiscível e racional, Platão mostra que a cidade também é composta destas partes. Assim como no homem, em que a alma racional deve governar sua vida, propiciando um equilíbrio e harmonia, a cidade deve ser governada por aqueles que se dedicam à busca da sabedoria. Neste sentido, o rei filósofo é aquele que está mais apto a aplicar na cidade a ideia do justo, do bem.

Esta é a forma mais eficaz para se instalar um governo onde a justiça prevalece. Na República proposta por Platão, para que a justiça prevaleça, é necessário que cada um faça o que lhe cabe, cumpra sua função para o bem da cidade, deixando a cargo do sábio o governo geral, o ordenamento da vida pública, pois ele é capaz de fazer leis e decretos que expressarão o bem em si, aplicando a justiça no cotidiano dos cidadãos.

Do equilíbrio entre as três classes da cidade (produtores, guardiães e governantes), cada uma cumprindo bem sua função específica, a justiça seria entronizada e vivida pelos cidadãos. A cidade é um corpo onde, segundo as palavras de Platão (2002, p. 120):

Tendo posto de acordo com seus três elementos, exatamente com os três termos de uma harmonia, o da corda grave, o da alta e o da intermédia, e qualquer outro que possa haver entre esses – depois de alcançar tudo isso, e de construir com essa variedade a sua própria unidade, então é que, bem afinado e temperado, passa a agir [...] e em tudo isso julga e denomina justa e boa à ação que conserve e corrobore esse estado.

A justiça se realiza na ideia do bem à medida que os cidadãos são educados para cultivar os valores da cidade. Para os que vão governá-la é necessário formar-

se, educar-se pela filosofia, a fim de formar o homem sábio, que sabe discernir entre o justo e o injusto. Este discernimento, quando aliado à prática do que é justo e reto, possibilita a construção de uma vida ética, capaz de fornecer ao indivíduo o caminho para a felicidade, que é vista como o bem supremo que deve ser buscado pelos homens.

Aristóteles (384-322 a. C.) propõe algo semelhante ao discorrer sobre a prática das virtudes e a fuga dos vícios. Quando o homem consegue equilibrar seu agir, realizando o que é necessário, sem se exceder nas suas escolhas, ele se aproxima cada vez mais do ideal da *eudaimonia* (bem estar, felicidade). Isto ocorre na sua vida prática, uma vez que todas as ações tendem para algum bem, conforme o próprio Aristóteles (1991, p. 5) propõe no início de sua *Ética a Nicômaco*:

Admite-se geralmente que toda arte e toda investigação, assim como toda ação e toda escolha, têm em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem. Mas observa-se entre os fins certa diferença: alguns são atividades, outros são produtos distintos das atividades que os produzem. Onde existem fins distintos das ações, são eles por natureza mais excelentes do que estas.

Aristóteles admite como premissa básica o fato de que toda arte, e ação humanas tendem a um bem. A fim de corroborar esta afirmação, o filósofo enfatiza que o bem “é aquilo a que todas as coisas tendem”, ou seja, há um forte conteúdo finalista que predispõe o estagirita a compreender o governo da cidade como a busca pela realização do bem.

No escopo da valorização da cidade, tendo em vista a realização do bem supremo, que é a *eudaimonia*, Aristóteles destaca a supremacia desta em relação ao indivíduo, uma vez que é impossível alcançar esta felicidade quando se está apartado do convívio com os outros homens e cidadãos. O bem, para o qual tendem todas as artes e habilidades humanas, pode ser alcançado através do esforço, do estudo, do aperfeiçoamento das artes. Porém, o bem supremo, sua presença no meio dos homens, é fruto da organização da *pólis*, da reunião dos homens, de sua predisposição para realizar o bem comum.

Ao reforçar sua argumentação, Aristóteles (1991, p. 6) faz a seguinte observação:

Ninguém duvidará de que o seu estudo pertença à arte mais prestigiosa e que mais verdadeiramente se pode chamar a arte mestra. Ora, a política mostra ser dessa natureza, pois é ela que

determina quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais são as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto; e vemos que até as faculdades tidas em maior apreço, como a estratégia, a economia e a retórica, estão sujeitas a ela. Ora, como a política utiliza as demais ciências e, por outro lado, legisla sobre o que devemos e o que não devemos fazer, a finalidade dessa ciência deve abranger as das outras, de modo que essa finalidade será o bem humano. Com efeito, ainda que tal fim seja o mesmo tanto para o indivíduo como para o Estado, o deste último parece ser algo maior e mais completo, quer a atingir, quer a preservar. Embora valha bem a pena atingir esse fim para um indivíduo só, é mais belo e mais divino alcançá-lo para uma nação ou para as cidades-Estados.

Atingir o bem do indivíduo é algo bom, mas atingir o bem do Estado é tarefa ainda mais sublime e grandiosa. A ciência da política é fundamental porque é capaz de determinar quais as artes são importantes na cidade. Desenvolver o entendimento acerca da política, da arte de bem governar, é desenvolver as potencialidades necessárias que conduzirão os indivíduos a bem executar suas potencialidades.

Percebe-se então que Aristóteles concede importância crucial ao bem da cidade, demonstrando que do desenvolvimento da arte de bem governar, procede a realização do bem supremo, tudo isto em função do bem estar dos indivíduos, habitantes da *pólis* e beneficiários diretos do seu desenvolvimento. É por isso que na escala de valores do estagirita, a realização da cidade precede à realização do indivíduo, sendo fundamental na criação das estruturas que propiciarão tal desenvolvimento e realização do bem supremo.

Desta forma, a cidade passa a ser um núcleo importante na reflexão aristotélica acerca da realização do bem supremo. A cidade é uma associação política que tem por finalidade a realização das potencialidades dos cidadãos. A cidade, enquanto categoria política, assume importância crucial para Aristóteles (1997, p. 1), conforme o que está escrito no início de sua obra, intitulada *Política*:

Sabemos que toda cidade é uma espécie de associação, e que toda associação se forma tendo por alvo algum bem; porque o homem só trabalha pelo que ele tem em conta de um bem. Todas as sociedades, pois, se propõem qualquer bem - sobretudo a mais importante delas, pois que visa a um bem maior, envolvendo todas as demais: a cidade ou sociedade política.

Da citação acima se pode depreender o elemento *teleológico* (finalista) presente na filosofia de Aristóteles. A constituição da cidade se faz tendo em vista um bem, e este bem maior que deve ser perseguido por todos é a felicidade, o bem

estar. Neste caso, a questão ética não pode ser dissociada da política, pois o viver bem na cidade só pode ser caracterizado por uma vida ética, voltada à consecução do objetivo máximo da vida em comum: a felicidade dos indivíduos.

Essa noção de bem comum, associada à ideia de realização humana, por meio da prática das virtudes, encontra eco também na filosofia medieval, sobretudo a partir da contribuição dos pensadores desta época, como Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino, por exemplo. A filosofia medieval desloca a questão do ser, tal como proposto pelos gregos, introduzindo um elemento que irá caracterizar todo este período, a saber, a religião cristã e sua doutrina da realização humana dentro do plano salvífico de Deus.

Inspirados na sagrada escritura e no magistério da Igreja, os pensadores deste período levaram em consideração os ensinamentos dos grandes baluartes da tradição cristã, presentes no novo testamento, com destaque para os apóstolos Pedro e Paulo. Em suas cartas dirigidas à comunidade cristã, estes apóstolos desenvolveram e aprofundaram toda a concepção cristã de mundo, baseada nos ensinamentos de Cristo, tal como nos são apresentados nos evangelhos.

O que se depreende destes estudos é a valorização da vida extraterrena, a qual será experimentada pelos homens após sua morte. De acordo com os relatos dos evangelistas e das cartas paulinas, a grande meta do homem, o *telos* da vida cristã é alcançar a morada eterna, nos céus, quando o homem terá finalmente a oportunidade de contemplar Deus face a face. Mas para que isto ocorra e o homem não experimente a danação eterna, o fogo tormentoso destinado a Satanás e seus seguidores, ele deve levar uma vida de santidade, afastando-se do pecado e buscando continuamente a união espiritual com Deus, a fim de praticar as boas obras.

Por meio da ascese, que se pratica através de exercícios espirituais, do jejum, da oração e das obras de caridade, o homem se afasta do mal e se aproxima do bem supremo, que é Cristo, o filho de Deus, aquele que veio assumir os pecados da humanidade e conduzi-los à salvação eterna. Para isto faz-se necessário que o homem abandone a sua vida de pecado, e uma das formas mais eficazes para alcançar tal graça é afastar-se das coisas do mundo, das obras seculares.

O cristão deve viver neste mundo como um peregrino, alguém que “está no mundo, mas não é deste mundo” (BÍBLIA, João 17, 15-16), conforme as palavras do evangelista. Em sua epístola aos Romanos, Paulo mostra que a lei de Moisés,

embora tenha sido entregue por Deus ao próprio Moisés, foi enxertada com inúmeros códigos humanos, e que a mesma não pode ser mais importante que a lei do espírito deixada por Jesus Cristo e segundo a qual o homem deve viver em função da adoração ao Cristo e não na estrita obediência à lei, principalmente quando esta lei expressa apenas as tradições humanas.

O corolário desta edificação teológica é, naturalmente, a valorização do eterno, em detrimento do mundo terreno, marcado pela contingência, pela maldade humana, exposto ao pecado dos homens. As questões éticas aqui propostas também se voltam para a questão da felicidade, da realização humana.

Fiel aos propósitos deste trabalho dissertativo, não se fará aqui uma exposição detalhada de toda filosofia medieval, que é bastante complexa e variada. Aqui serão enfatizados alguns elementos que irão reforçar a discussão acerca do conceito de ética mínima, tal como proposto por Adela Cortina. Ao contrário do que pode parecer à primeira vista, a Idade Média não é um período unívoco, com uma única forma de se conceber a filosofia, mas um momento rico e complexo na formação da civilização ocidental. A influência do cristianismo se faz sentir em muitos trabalhos deste período, servindo como base principal da reflexão filosófica.

Em sua obra sobre a filosofia na Idade Média, Etienne Gilson (1995, p. 15-16) faz um interessante resumo da religião cristã:

Reduzida ao essencial, a religião cristã se baseava, desde o seu início, no ensinamento dos evangelhos, isto é, na fé na pessoa e na doutrina de Jesus Cristo. Os evangelhos de Mateus, Lucas e Marcos anunciam ao mundo uma boa nova. Um homem nasceu em circunstâncias maravilhosas; ele tinha por nome Jesus; ensinou que era o messias anunciado pelos profetas de Israel, o Filho de Deus, e provou-o por meio de milagres. Esse Jesus prometeu a vinda do reino de Deus para todos os que se prepararam para ela observando seus mandamentos; o amor ao Pai que está no céu; o amor mútuo dos homens, desde então irmãos em Jesus Cristo e filhos do mesmo pai; a penitência dos pecados, a renúncia ao mundo e a tudo o que é mundano, por amor ao Pai acima de todas as coisas. O mesmo Jesus morreu na cruz para redimir os homens; sua ressurreição provou sua divindade, e ele virá de novo, no fim dos tempos, para julgar os vivos e os mortos e reinar com os eleitos em seu reino.

É em face desta doutrina que Agostinho de Hipona (354 d. C. – 430 d. C.) irá construir seu pensamento. A filosofia de Santo Agostinho trata de questões do gênero humano, do problema do mal, da justiça divina e do destino ultraterreno do homem. Um pensamento marcado por dualidades e contrastes como céu e inferno, bem e mal, corpo e alma, a Cidade de Deus e a Cidade Terrena, a justiça divina e a

justiça dos homens, a Igreja de Cristo que cultua o Deus Uno e o Teatro que cultua os Deuses pagãos.

Os escritos do Bispo de Hipona, na sua quase totalidade, versam sobre questões relacionadas à fé cristã. Sua concepção cristã aparece na formulação de sua visão política. Agostinho foi muito influenciado pelo dualismo platônico e certamente foi influenciado pela concepção do Estado ideal de seu mestre filosófico. Porém, o tratado de Agostinho não tem esta pretensão.

Sua intenção é demarcar as propriedades e as finalidades das duas cidades nas quais o homem deve transitar. O homem público agostiniano vive uma dupla habitação. Ele está neste mundo, deve atuar neste mundo, porém foi destinado desde a eternidade a habitar outra morada, a viver uma comunhão plena com outros indivíduos na casa de Deus, na cidade celeste.

O homem é pecador e precisa buscar a graça de Deus. Se levar uma vida reta, em comunhão espiritual com Deus, ele conseguirá viver na sua graça. Mas ele o fará atuando neste mundo, vivendo em Deus através das realidades desta vida, ou seja, ele não pode abdicar de entrar em contato com as realidades mundanas, pois é através delas que Deus se manifestará e ele poderá ascender à graça espiritual.

Para isto, ele precisa distinguir o que lhe convém e agrada. Mas que isto: precisa saber se utilizar das coisas do mundo para ascender às coisas celestes. Deve saber o fim de cada uma delas, a fim de não se aprisionar ao aqui e agora, mas libertar-se destas correntes mundanas em direção ao bem maior, que é o próprio Deus. Agostinho transpõe para o plano político o que projeta para o homem na esfera pessoal.

Em uma das mais conhecidas passagens de *A Cidade de Deus*, Agostinho (2000, p. 1319) descreve bem esta dupla condição do homem:

Dois amores fizeram as duas cidades: o amor de si até ao desprezo de Deus — a terrestre; o amor de Deus até ao desprezo de si — a celeste. Aquela glorifica-se em si própria — está no Senhor; aquela solicita dos homens a glória — a maior glória desta consiste em ter Deus como testemunha da sua consciência; aquela na sua glória levanta a cabeça — esta diz ao seu Deus: Tu és a minha glória, tu levantas a minha cabeça; aquela nos seus príncipes ou nas nações que subjuga, e dominada pela paixão de dominar — nesta servem mutuamente na caridade: os chefes dirigindo, os súbditos obedecendo.

As duas cidades têm propriedades e finalidades distintas. A cidade terrestre visa à glória humana, busca honrar os homens, vive totalmente imersa nas paixões

humanas, que são a causa das desgraças que recaem sobre os homens, fazendo-os optar pela tirania, pelo jugo imperioso que destrói não só pessoas, mas a própria noção de bem, de amor, solidariedade, ética.

Agostinho procura também em seus escritos compreender à luz da fé e da filosofia, o problema do mal, a fim de mostrar a bondade e a perfeição de Deus, contraposta à iniquidade e imperfeição do homem. Por ser infinitamente bom e perfeito, Deus não é o autor do mal. Ele é bom e tudo o que faz é perfeito. O mal não existe enquanto substância.

Ele é, na verdade, ausência de luz, do bem. Em uma das passagens de suas *Confissões*, Agostinho (2006, p. 191-192) nos diz que:

Vi claramente que as coisas corruptíveis são boas. Não poderiam se corromper se fossem sumamente boas, ou se não fossem boas. Se fossem absolutamente boas, não seriam corruptíveis. E se não fossem boas, nada haveria a corromper. A corrupção de fato é um mal, porém, não seria nociva se não diminuísse um bem real. [...] todas as coisas, pelo fato de existirem, são boas. E aquele mal, cuja origem eu procurava, não é uma substância. Porque, se o fosse, seria um bem. Na verdade, ou seria substância incorruptível e, portanto um grande bem; ou seria substância corruptível, e então, se não fosse boa, não se poderia se corromper.

A questão do mal é fundamental em Santo Agostinho e sua resposta baseada nas perfeições de Deus exprime bem a valorização que o mundo medieval concede à Deus, fazendo com que a questão ética esteja atrelada fortemente à religião, mas tudo isto irá se modificar com a modernidade.

2.2 A ÉTICA E A NOÇÃO DE DEVER NA MODERNIDADE

Adela Cortina (2009) alerta para o fato de que a questão ética e desloca da ideia de felicidade, própria dos pensadores antigos e medievais, para a noção de norma, característica que está muito presente na modernidade. Ao examinar o conceito de modernidade proposto por Max Weber, Jürgen Habermas (1992, p. 109-110) leciona que:

Max Weber caracterizou a modernidade cultural, mostrando que a razão substancial, expressa em imagens de mundo religiosas e metafísicas se divide em três momentos, os quais apenas formalmente ainda podem ser mantidos juntos. Uma vez que as imagens de mundo se desagregam e os problemas legados se cindem entre os pontos de vista específicos da verdade, da justiça normativa, da autenticidade ou do belo, podendo ser tratados,

respectivamente como questão de conhecimento, como questão de justiça e como questão de gosto, ocorre nos tempos modernos uma diferenciação de esferas de valor: ciência, moral e arte.

O que marca a modernidade segundo Max Weber é o triunfo da racionalidade, com o conseqüente declínio da visão mística do mundo, assentada na religião, assim como a perda de vigor da filosofia, uma vez que seus pressupostos não são mais levados em consideração na explicação da realidade. Aqui ocorre o que Max Weber (1982, p. 175) chama de processo de “desencantamento do mundo”.

A racionalidade instrumental desencantou o mundo, retirou dele sua aura mágica, mística. A partir de agora, com a modernidade, não há nada que não possa ser explicado e submetido ao crivo da razão, afastando toda e qualquer sombra de mistério sobre a compreensão dos indivíduos. As esferas da ciência, da ética e da arte são cindidas, fazendo com que cada uma delas alcance sua autonomia face à compreensão da realidade por parte do indivíduo.

Outro aspecto que reivindica importância na modernidade diz respeito à emergência do sujeito. Sua caracterização pode ser notada na definição de modernidade proferida por Alain Touraine (1998, p. 96):

A separação entre o mundo do sujeito e mundo dos objetos – que a visão religiosa, portanto comunitária, mantinha unidas - a completa separação entre o princípio moral de igualdade e diferenças culturais, sociais e pessoais concretas assinala o coroamento da modernidade. Somente o apelo ao Sujeito pessoal, à sua liberdade para criar um projeto e um trajeto individual da vida, permite doravante ligar entre si os dois universos, sem nenhum intermediário institucional, social ou político.

O coroamento da modernidade segue seu caminho concomitantemente à separação do sujeito em relação ao mundo dos objetos. Aquela visão antiga da união entre o homem e o cosmos, entre seu destino e o destino de Deus, aquela unidade entre ser e pensar, ser e estar no mundo, perde sua força. O corolário desta ideia é a valorização da liberdade individual.

O sujeito se emancipa das forças que o mantinham preso e limitado a um pequeno horizonte. Estas forças podem ser aqui representadas pela *pólis*, a comunidade religiosa, o círculo de pessoas que compõem a aldeia, ou seja, todas as realidades que limitam a autonomia e liberdade do indivíduo. Esta liberdade deve ser efetivada tendo em vista a possibilidade criativa que, por sua vez, tende a produzir

novos instrumentos (materiais, legais, políticos), com vistas ao benefício da própria sociedade. Autonomia do sujeito. Esta é a palavra que de certa forma, expressa a modernidade naquilo que lhe é mais característico.

Muitos autores trabalham esta questão da relação sujeito-objeto. No que diz respeito à compreensão da ética mínima, Adela Cortina (2009) chama a atenção para a importância do pensamento de Immanuel Kant, sobretudo no que diz respeito ao problema moral.

O ponto central da filosofia de Immanuel Kant é a busca pela elaboração de um saber filosófico em que a metafísica seja desterrada do campo do conhecimento, dando lugar à ciência, com seu rigor e pressupostos de validade. Para realizar tal intento, Immanuel Kant se põe a realizar a tarefa crítica, ou seja, questionar a validade e o alcance do pensamento filosófico ancorado na razão, a fim de averiguar quais são os limites do conhecimento.

Neste sentido, o que se coloca em perspectiva é saber até onde a razão pode se arvorar em detentora de todas as possibilidades do saber. Em outras palavras, é necessário averiguar o que a razão pode conhecer, assim como o que escapa às suas possibilidades e quais os critérios que validam um conhecimento de base científica. Este problema ocupou grande parte dos esforços de Immanuel Kant, e aparecem sob o nome de estudos críticos, nos quais se destacam as seguintes obras: *A Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* e *Crítica da Faculdade do Juízo*. Nestas três obras estão contidos os fundamentos do pensamento kantiano.

Elas expõem de forma profunda o projeto da filosofia de Immanuel Kant, além de revelar dois aspectos importantes: primeiro, que a filosofia de Immanuel Kant separa o conhecimento científico do filosófico e do teológico e em segundo lugar, que esta separação reflete a adesão do filósofo alemão ao projeto iluminista. No que concerne ao primeiro aspecto é importante fazer uma breve exposição, uma vez que o propósito aqui é discutir o viés iluminista do pensamento kantiano.

A necessidade de fazer a cisão entre filosofia e ciência se dá pelo fato de que Immanuel Kant considera que existem limites para o conhecimento e de que a razão não pode conceder a si mesma, o poder de conhecer todas as realidades do mundo. Esta preocupação é exposta por Immanuel Kant (2001, p. 29) em uma das passagens de sua *Crítica da Razão Pura*:

A razão humana, num determinado domínio dos seus conhecimentos, possui o singular destino de se ver atormentada por

questões, que não pode evitar, pois lhe são impostas pela sua natureza, mas às quais também não pode dar resposta por ultrapassarem completamente as suas possibilidades.

As questões que atormentam a razão humana, mas que escapam à suas possibilidades de compreensão e explicação precisam ser respondidas e elucidadas, porém, não com os instrumentos que têm a seu dispor, pois estas questões estão para além de qualquer possibilidade empírica, estão aquém da experiência.

Immanuel Kant (2001, p. 29) reconhece que “não é por culpa sua que cai nessa perplexidade”, visto que a razão, prossegue Immanuel Kant (2001, p. 29), “parte de princípios, cujo uso é inevitável no decorrer da experiência e, ao mesmo tempo, suficientemente garantido por esta”.

Entretanto, quando a razão insiste em se debruçar sobre tais questões, ele se perde em inúmeras contradições e disputas infundáveis que não chegam a lugar nenhum e ainda contribuem para ampliar a falta de entendimento sobre determinados postulados do saber. Tudo aquilo que foge a qualquer possibilidade da experiência sensorial não pode ser objeto de investigação da razão, pois ela, nas suas próprias condições e segundo seus próprios instrumentos não consegue abarcar nenhum saber que esteja fora da experiência sensorial.

A metafísica seria então a história desta babel epistemológica, que busca explicar realidades como Deus, alma, liberdade, ser, essência, a partir dos instrumentos de que dispõe a razão e que, pelas suas características, são insuficientes para dar conta destas realidades. O criticismo kantiano é, na verdade, o empenho em colocar a razão no seu devido lugar, fazendo com que esta reconheça seus limites, como nos esclarece Immanuel Kant (2001, p. 31-32) nesta outra passagem de sua *Crítica da Razão Pura*:

Evidentemente que não é efeito de leviandade, mas do juízo amadurecido da época, que já não se deixa seduzir por um saber aparente; é um convite à razão para de novo empreender a mais difícil das suas tarefas, a do conhecimento de si mesma e da constituição de um tribunal que lhe assegure as pretensões legítimas e, em contrapartida, possa condenar-lhe todas as presunções infundadas; e tudo isto, não por decisão arbitrária, mas em nome das suas leis eternas e imutáveis. Esse tribunal outra coisa não é que a própria *Crítica da Razão Pura*. Por uma crítica assim, não entendo uma crítica de livros e de sistemas, mas da faculdade da razão em geral, com respeito a todos os conhecimentos a que pode aspirar, independentemente de toda a experiência; portanto, a solução do problema da possibilidade ou impossibilidade de uma metafísica em

geral e a determinação tanto das suas fontes como da sua extensão e limites; tudo isto, contudo, a partir de princípios.

Na Crítica da Razão Pura, Kant submete a razão a um tribunal que terá por finalidade julgar o alcance de sua capacidade cognitiva, bem como suas pretensões em relação ao conhecimento. Os limites da razão devem ser estabelecidos com base no saber empírico, aproximando, pois, o conhecimento da ciência. A razão pura só terá força se aliada e iluminada pela ciência.

Este aspecto que se faz presente nos escritos críticos de Immanuel Kant diz respeito à sua filiação e adesão à corrente iluminista de pensamento, a qual valoriza a razão em detrimento do pensamento religioso.

A razão está presente em todos os homens, sendo uma condição universal. Esta universalidade se reflete no alcance da norma, pois ela diz respeito não ao que o homem deseja, ao que ele entende ser correto conforme o seu alvitre, mas se refere ao imperativo ético de obedecer a lei porque isto é algo que compete ao indivíduo fazê-lo. Esta obediência à lei requer do indivíduo o desprendimento total das suas vontades, interesses, inclinações, a fim de se ater ao cumprimento irrestrito da norma moral. Immanuel Kant exprime esta realidade no conceito de Imperativo Categórico.

Em seu livro Crítica da Razão Prática, este imperativo é definido como a lei fundamental da razão pura prática, e é formulada por Kant (1987, p. 42) nestes termos: “age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal”.

A razão pura, prossegue Kant (1987, p. 43), “é prática por si mesma e dá (ao homem) uma lei universal, que chamamos lei moral”. O imperativo categórico age sobre a vontade, tornando-a livre, e esta mesma vontade é livre quando se direciona à lei que possibilita determiná-la necessariamente. O ato moral terá, pois, esta característica, a saber, de ser a expressão máxima da vontade segundo a estrita obediência à lei e não conforme as inclinações, orientada unicamente para si mesma e não para determinado objeto empírico, como se pode depreender das palavras de Kant (1987, p. 40-41):

Visto que a matéria da lei prática, isto é, um objeto da máxima, nunca pode ser dada senão empiricamente, devendo porém a vontade livre, enquanto independente das condições empíricas (isto é, pertencentes ao mundo sensível) ser apesar de tudo determinável, é preciso que uma vontade livre, independentemente da matéria da lei, encontre, não obstante, na lei um princípio de determinação. Ora,

além da matéria da lei, nada mais nela está contido do que a forma legisladora. Por consequência, é unicamente a forma legisladora. Enquanto está contida na máxima, que pode constituir um fundamento de determinação da vontade.

O fundamento de determinação da vontade não pode ser nenhum objeto exterior a ele mesma, senão a própria vontade livre, consubstanciada na forma da lei. Olhando em perspectiva estas máximas kantianas, é possível inferir que o agir moral não depende das condições externas que motivam o ato, mas do dever de cumprir o que está na lei. É por isso que a moral kantiana tem a característica de ser formal, da autonomia e do dever. É formal porque está ancorada no que diz a legislação, da autonomia porque é o próprio sujeito quem toma para si a iniciativa de agir moralmente, segundo a lei e não de acordo com suas inclinações.

Também é uma moral do dever, conforme o imperativo categórico. O dever de ser honesto é um imperativo, uma ordem racional mais que razoável, pois não é possível pensar um mundo onde os indivíduos tenham o direito de serem desonestos, que tenham a prerrogativa de mentir, de enganar o outro para satisfazer unicamente os seus interesses.

A lei deve ser obedecida independente de seus desdobramentos na vida do indivíduo. Como imperativo da razão, o dever de honestidade contribui no sentido da equidade e do respeito à condição do outro. Com efeito, o homem não pode ser tomado como meio, mas como fim em si mesmo. Deve-se falar a verdade para o outro, não como meio para retirar dele algo que seja útil, mas como adesão à forma da lei, a qual ordena, segundo a reta razão inscrita no homem, que a honestidade é uma máxima que pode ser universalizada.

Como se pode notar na apresentação das principais ideias de Immanuel Kant, a discussão ético-moral na modernidade assume essa característica que acaba se tornando sua marca principal, que é a ênfase na noção de dever. Existem outras perspectivas, que inclusive fazem uma crítica à proposta kantiana do imperativo categórico.

Do ponto de vista da discussão realizada por Cortina (2009), pode-se descrever uma ética cuja ênfase está na prática das virtudes como caminho para a felicidade (tal como aparece entre os gregos, por exemplo) e uma ética que enfatiza a norma e que, portanto, está bastante atrelada ao Direito.

O caminho proposto pela autora segue outra perspectiva, além de incorporar teorias diversas acerca das questões relacionadas à ética, à moral e à democracia.

Daí a necessidade de expor com mais detalhes os principais elementos da ética mínima proposta por esta autora contemporânea e verificar de que forma sua teoria introduz algo novo e significativo para o amplo e complexo espectro de questões que são colocadas nestes tempos de mudança de paradigma e em que as questões filosóficas são cada vez mais desafiadas a dar resultados práticos.

2.3 A PROPOSTA DE UMA ÉTICA MÍNIMA

Os trabalhos da filósofa espanhola Adela Cortina se concentram principalmente nos estudos da ética, da moral e da política, contemplando também as discussões acerca da filosofia jurídica.

Cortina (2015, p. 115) faz uma distinção entre éticas de mínimos e éticas de máximos nos seguintes termos:

As éticas da justiça ou éticas de mínimos ocupam-se unicamente da dimensão universalizável do fenômeno moral, isto é, daqueles deveres de justiça que são exigíveis de qualquer ser racional e que, em suma, só compõem algumas exigências mínimas. As éticas da felicidade, ao contrário, tentam oferecer ideias de vida boa, nos quais o conjunto de bens de que os homens podem desfrutar se apresentam de maneira hierarquizada para produzir a maior felicidade possível. São, portanto, éticas de máximos, que aconselha a seguir um modelo, nos convidam a tomá-lo como orientação da conduta, mas não podem exigir que seja seguido, porque a felicidade é objeto de conselho e de convite, não de exigência.

Esta distinção é importante para os fins desta pesquisa, além de expor de forma didática a linha de reflexão proposta por Adela Cortina. De um lado existem as éticas que dão conta daquilo que é universalizável, entendida como aquelas exigências mínimas que devem ser levadas em conta por todo ser racional, caso a sociedade ou, mais precisamente, os homens desejem de fato constituir um espaço democrático de convivência, participação, diálogo, entendimento.

Isto não significa dizer que tal espaço suponha uma relação não conflituosa entre os indivíduos. As divergências compõem o amplo espectro de relações permeadas pelo mínimo ético exigível para todos os homens. A questão é saber como estes conflitos são equacionados, na medida em que se valoriza a discussão, o respeito ao outro e a adesão, desde que as condições para o debate sejam equitativas, às regras mínimas que os próprios indivíduos instituíram, de modo a que todos se submetam a tais normatizações.

Ao mesmo tempo isto não exclui o fato de que possam ser oferecidos aos indivíduos modelos de felicidade, os quais podem ser partilhados, sugeridos, mas não impostos a todos, uma vez que a felicidade, melhor dizendo, os caminhos que a ela conduzem são compreendidos de forma diferente pelos indivíduos.

Neste sentido, Cortina (2015, p. 115) nos apresenta o que ela mesma chama de “dupla faceta da moralidade”. Esta dupla face, de acordo com Cortina (2015, p. 115) encerra uma vantagem especial, pois permite esclarecer pelo menos dois fenômenos:

- a. O fato inegável de que existem conteúdos morais diferentes e de que ao mesmo tempo certos juízos morais exigem universalidade.
- b. O fato do pluralismo existente nas sociedades democráticas, que não é politeísmo axiológico. Se houvesse politeísmo axiológico, os membros de tais sociedades não teriam nada em comum moralmente e não poderiam construir nada juntos; no entanto, o pluralismo consiste em compartilhar certos mínimos de justiça, a partir dos quais se concorda em possibilitar que cada um viva segundo seu modelo de felicidade e possa convidar outros a seguir seu modo de vida (nunca impô-lo).

Há uma dupla face na moralidade. Por um lado, a natureza da moral supõe a diversidade, a diferenciação e pluralidade de conteúdos. Não existe a moral, mas diversas morais, uma multiplicidade de códigos que apontam para valores e culturas diferentes e que repercutem de maneira diversa em cada indivíduo, de acordo com contexto histórico e cultural ao qual eles pertencem.

Entretanto, a moral também encerra determinados conteúdos que possuem determinada carga de universalidade, para o bem da coletividade, a fim de possibilitar a associação entre os indivíduos e evitar a dissolução das relações e do próprio tecido social. No que diz respeito ao fenômeno do pluralismo, vê-se que é possível estruturar determinados postulados que sejam mínimos, sobretudo em termos de justiça e, concomitantemente, permitir que cada um pautar a sua vida pelo modelo de felicidade que entende ser o melhor para a sua realização pessoal.

Neste sentido, a ideia de uma ética mínima supõe o pluralismo, ao invés de descartá-lo em favor de uma uniformidade que pode assumir a feição do autoritarismo, exigindo de todos a adesão a um único modelo de vida feliz.

Adela Cortina (2015, p. 116) ainda ressalta que esta articulação entre mínimos e máximos possibilita:

- a. Construir uma ética crítica democrática, que consiste nos mínimos que os cidadãos compartilham, alimentados pelos máximos que professam.
- b. Aplicar esses mínimos aos diferentes âmbitos da vida social (medicina, empresa, ciência e tecnologia, educação, política, ecologia), de modo que se encontre com a moral elevada, em boa forma.
- c. Construir uma ética universal, uma “Nova Ordem Ética Internacional”, a partir das exigências de justiça inevitáveis, entre as quais se inclui o dever de respeitar os modelos de felicidade dos diferentes grupos e culturas.

Essa noção de máximos e mínimos permite a Cortina articular a questão democrática, ou seja, a construção de um espaço normativo onde as diferenças são respeitadas e possam exercer a cidadania com a vivência específica de códigos morais, dentro de exigências universais de justiça. É no seu espaço de convivência cultural que os indivíduos projetam seus modelos de felicidade, que se constroem a partir dos valores que compartilham.

Na condução de sua teoria da Ética Mínima, Cortina (2009) se apropria das ideias de Jürgen Habermas, importante pensador do século XX, pertencente à Escola de Frankfurt. O grupo de pensadores que deu nome à esta escola (Adorno, Horkheimer, Erich Fromm, Walter Benjamim, Herbert Marcuse) exerceram grande influência no pensamento social, buscando renovar o pensamento marxista e travando um diálogo entre Marx e Freud.

Apesar de pertencer a esta escola, de tradição marxista, Habermas traçou um caminho diferente, incorporando em seus escritos várias tradições da teoria sociológica e filosófica. Todas estas características fazem dele um teórico *sui generis*, dentre os teóricos que foram seus contemporâneos.

A noção de máximos e mínimos aparece em Habermas (1997, p. 111-112) articulada no conceito de mundo da vida:

O mundo da vida configura-se como uma rede ramificada de ações comunicativas que se difundem em espaços sociais e épocas históricas; e as ações comunicativas, não somente se alimentam das fontes das tradições culturais e das ordens legítimas, como também dependem das identidades dos indivíduos socializados. Por isso, o mundo da vida não pode ser tido como uma organização superdimensionada, à qual os membros se filiam, nem como uma associação ou liga, na qual os indivíduos se inscrevem, nem como uma coletividade que se compõe de membros. Os indivíduos socializados não conseguiram afirmar-se na qualidade de sujeitos, se não encontrassem apoio nas condições de reconhecimento recíproco, articuladas nas tradições culturais e estabilizadas em ordens legítimas e vice-versa. A prática comunicativa cotidiana, na

qual o mundo da vida certamente está centrado, resulta, com a mesma originariedade, do jogo entre reprodução cultural, integração social e socialização.

O mundo da vida está relacionado às normas e valores compartilhados pelos indivíduos. Segundo Habermas (2012, p. 193) “cada mundo da vida equipa os seus membros com um estoque comum de saber cultural, de padrões de socialização, valores e normas”. O mundo da vida é o horizonte no qual os indivíduos, de acordo com Habermas (2012, p. 218) “agem comunicativamente se encontram desde sempre”

Habermas ainda está vinculado à tradição racionalista do Ocidente, pois considera que a razão moderna ainda não exauriu todas as possibilidades o que, conseqüentemente, afasta a possibilidade de já termos adentrado na pós-modernidade. O autor vincula também o direito à sua noção de racionalidade comunicativa, baseada no diálogo aberto entre indivíduos que buscam a verdade e que, neste processo, buscam fundamentar suas proposições, a fim de conferir-lhes validade. O eminente sociólogo alemão faz este caminho a partir da crítica à racionalidade instrumental técnico científica.

Ele não critica a racionalidade técnico científica enquanto tal, mas o seu imperialismo, seu expansionismo e sua tendência tecnocrática e colonizatória. Habermas confronta o anti-iluminismo, assim como Niklas Luhmann, ao reivindicar “o iluminismo do iluminismo”, pois ambos identificam a modernidade não como um projeto falido, mas incompleto e ainda em desenvolvimento, cujo aspecto decisivo é o universalismo do direito e da moral que se expressa no “Estado Constitucional” que se constitui em um legado de razão no domínio do poder e da validade.

Neste sentido, Habermas (1997, p. 159) afirma que:

A ideia de uma sociedade justa implica a promessa de emancipação e dignidade humana [...] os direitos não são bens coletivos consumíveis comunitariamente, pois só podemos gozá-los exercitando-os, ao passo que auto determinação individual constitui-se através do exercício de direitos que se deduzem de normas produzidas legitimamente. Por isso a distribuição equitativa de direitos subjetivos não pode ser dissociada da autonomia pública dos cidadãos, a ser exercitada em comum, na medida em que participam da prática de legislação.

A problemática priorizada pela filosofia da linguagem de Habermas é a do processo de comunicação entre sujeitos que procuram entender-se. A questão do entendimento é subjacente à linguagem cotidiana. Com isso, o enfoque antes

centrado na racionalidade cognitivo instrumental se volta para o da racionalidade comunicativa. É aqui que aparece um dos conceitos mais importantes na teoria do sociólogo alemão, que é o conceito de razão comunicativa.

Pertencente à tradição racionalista do Ocidente, Habermas reconhece a importância da racionalidade iluminista, que superou as teorias míticas e a visão religiosa do mundo, abrindo ao homem um leque imenso de possibilidades, tanto para o conhecimento racional, como para o desenvolvimento da técnica. Esta última possibilitou uma intervenção mais imediata no mundo da vida, à medida que a técnica se voltou para a produção tecnológica, oferecendo ao homem os mais variados recursos para que ele supere as suas limitações humanas.

Porém, esta racionalidade técnica e instrumental acabou se transformando no novo mito, assumindo o lugar dos mitos antigos e reduzindo a realidade a um mero cálculo objetivo, com vistas a resolver determinados problemas práticos. A dominação da natureza acaba se transmutando em dominação do homem pelo homem. Desta forma, ao mesmo tempo em que o homem se vê liberto das forças míticas do passado, se encontra também preso aos novos dominadores, que estão presentes nesta racionalidade instrumental.

A melhor forma de superar isto, segundo Habermas, é ir além do paradigma da consciência, que propõe um sujeito solitário, que vai de encontro aos objetos e assim conhece o mundo. O que se propõe agora é pensar o sujeito numa relação com outros sujeitos, mediados pela comunicação.

Desta forma, Habermas (1984, p. 386) apresenta o paradigma da comunicação:

Eu pretendo arguir que uma mudança de paradigma para o da teoria da comunicação tornará possível um retorno à tarefa que foi interrompida com a crítica da razão instrumental; e isto nos permitirá retomar as tarefas, desde então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade.

A crítica à razão instrumental se concentrou apenas na questão da técnica e da relação do homem com o mundo, se descuidando do processo comunicativo que leva os homens a se relacionarem.

A partir desta perspectiva, Habermas (1984, p. 392) apresenta outra forma de se pensar a questão do conhecimento:

Não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação

intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo.

Habermas retoma, pois a dimensão dialógica, referenciando como um ato onde a linguagem expressa um tipo de ação na busca do entendimento intersubjetivo. Isto ocorre por meio da linguagem cotidiana que, por sua vez, vai se constituindo através dos valores culturais, porém com objetividade. A comunicação também é uma ação que se dá com o objetivo do entendimento e não como um ato puramente mecânico, como se fosse a mera reprodução dos códigos morais da sociedade.

O sujeito solitário da tradição filosófica, que age direcionado a determinados fins, é substituído pelo nós, num diálogo intersubjetivo, que se vale da linguagem comum, mas que também encontra na razão as condições de validade do discurso. A racionalidade da comunicação mostra que ela está submetida à crítica, a partir de procedimento que são reconhecidos pelos atores envolvidos no diálogo intersubjetivo.

Para que o agir comunicativo ocorra é necessário que haja veracidade da afirmação, correção normativa, autenticidade e sinceridade. Assim, de acordo com o próprio Habermas (1984, p. 285-286), a ação comunicativa ocorre:

Sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso, mas através de atos de alcançar o entendimento na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa.

É interessante destacar este elemento considerado importante para Habermas e que caracteriza de forma marcante a ação comunicativa, que é a busca pelo entendimento. A validade do diálogo se dá principalmente por esta pretensão que move os participantes, que é a busca do consenso. A razão não aparece apenas no seu aspecto instrumental, como dirigida para determinado fim, conforme o cálculo egoísta feito pelos indivíduos. Ela também se apresenta na forma de

comunicação, através da interação dos indivíduos que pretendem construir um discurso válido.

A comunicação é uma ação. O diálogo supõe uma forma de agir, de intervir, que não necessariamente significa manipular os objetos do mundo ou as pessoas. Ela pode ser também um ato de construção do entendimento. O entendimento da ética mínima se condensa nesta valorização do diálogo intersubjetivo. Há aqui uma influência muito grande do pensamento habermasiano na teoria de Adela Cortina.

Para que tenha validade e seja capaz de instaurar a ética nas relações, este diálogo precisa estar fundamentado na argumentação racional, de modo a que sejam respeitados os limites das relações humanas em um ambiente democrático. Esta dimensão dialógica encontra assento entre os gregos e visava buscar um fundamento para a moral, conforme nos recorda Cortina (2009, p. 61):

A ética dialógica, que afirma estar enraizada na tradição do diálogo socrático, coincidirá com as éticas já citadas, no fato de ser uma ética normativa, que não tem problema algum em tentar encontrar um fundamento para o fato de a moral existir e ter de existir.

As éticas dialógicas apelam para o elemento racional e universal. Por isso se constitui como uma ética normativa. Entretanto, este fundamento, esclarece Adela Cortina (2009, p. 61):

Não consistiria em uma antropologia metafísica. Portanto, em sua perspectiva, o dever moral não seria impelido pelo afã de realizar um ideal e humanidade, nem pela necessidade racional de respeitar o que é absolutamente valioso. Termos como “valor absoluto” talvez soem com excessivamente metafísicos e ambiciosos aos ouvidos de nossos países civilizados, conscientes da finitude e da contingência humanas.

A ideia de um fundamento e de normas universais tem um sentido bem diferente na proposta de uma ética mínima. De fato, a autora reconhece que não é possível mais assentar a moral em valores absolutos, que valham para todos, pois o pluralismo que caracteriza o tempo presente pressupõe a valorização das diferenças, além do fato de que o elemento religioso, com sua visão de Deus não tem mais aquela força que possuía no tempo em que se cultivava uma concepção metafísica do mundo.

A discussão se volta para a valorização do diálogo intersubjetivo. Por isso mesmo, prossegue Adela Cortina (2009, p. 61), “as éticas do diálogo também falam de necessidades e de interesses a satisfazer, recuperando o valor do sujeito por

outro caminho: como interlocutor competente em uma relação”. Estas éticas retomam a ideia do sujeito, porém enfatizando não mais a consciência e o aspecto metafísico de sua existência, mas sua interlocução com outros sujeitos igualmente racionais que estão em busca do consenso.

Para que isto ocorra, é necessário desenvolver o processo de ação comunicativa, pois ela é capaz de trazer soluções morais para os conflitos sociais. É o que afirma Adela Cortina (2009, p. 122) em sua interpretação da tese habermasiana:

Levando em conta que determinaremos essa consciência a partir de uma teoria da ação comunicativa, Habermas a tem na conta de uma capacidade de se servir da competência interativa para uma solução consciente de conflitos de ação, relevantes em perspectiva moral. Conflitos de ação moralmente relevantes são aqueles “susceptíveis de uma solução consensual. A solução moral de conflitos de ação exclui tanto a utilização manifesta da violência quanto um compromisso fácil, podendo ser interpretada como uma continuação com meios discursivos da ação comunicativa orientada para a compreensão”.

Esta competência interativa, que se exercita através do diálogo, possibilita a formação do consenso, além de criar as condições objetivas para que se estabeleçam os mínimos éticos necessários à convivência democrática. Os mínimos éticos dizem respeito a noções como justiça social, respeito às diferenças, resolução pacífica dos conflitos, repúdio ao autoritarismo e a todas as formas de intolerância.

Esses mínimos éticos encontram amparo em uma moral civil a qual, segundo Adela Cortina (2009, p. 156-157):

Repousa na convicção de que é verdade que os homens são seres auto legisladores; de que é verdade que, por isso, eles têm dignidade e não preço; de que é verdade que a fonte de normas morais só pode ser um consenso se os homens reconhecerem reciprocamente seus direitos; por fim, de que é verdade que o mecanismo consensual não é a coisa mais importante na vida moral, visto que as normas constituem um marco indispensável, mas não dão a felicidade. E os homens – isso também é verdade – tendem à felicidade.

O reconhecimento de que os homens são auto legisladores retoma a discussão kantiana da autonomia do indivíduo, o qual é capaz de dar a si mesmo a lei moral, ao mesmo tempo em que relaciona esta autonomia à capacidade de se estabelecer o consenso, pela via do diálogo. É neste processo que se reconhecem os direitos uns dos outros. Por outro lado, e é isso que propõe a ética mínima esse

consenso garante o convívio, mas não a felicidade e é imperioso reconhecer, como Aristóteles, que os homens tendem à felicidade.

Enquanto marcos indispensáveis, as normas contribuem igualmente para o fortalecimento da cidadania. Se o tempo presente carrega o signo da individualidade, da subjetividade, ele também impele os homens ao aperfeiçoamento da cidadania, uma vez que as relações sofrem cada vez mais o processo de globalização que, transposta da economia para a política, impacta no cotidiano do indivíduo contemporâneo, transformando-o em cidadão do mundo e mais ainda, membro de uma comunidade.

Entende-se que a realidade da cidadania, assevera Cortina (2005, p. 27) “o fato de se saber e de se sentir cidadão de uma comunidade, pode motivar os indivíduos a trabalhar por ela”. Os mínimos éticos, construídos através do consenso dialógico, possibilitam essa abertura à cidadania, que se constrói e efetiva cotidianamente na realidade comunitária. Para se efetivar essa cidadania civil é necessário que todas as pessoas estejam integradas à sociedade.

Isto ocorre através do trabalho, que é bastante valorizado por Adela Cortina (2005, p.114), ao ponto dela afirmar que “a principal fonte de riqueza dos povos é a qualificação dos que neles trabalham, é a qualidade dos seus recursos humanos”.

O fortalecimento da cidadania implica igualmente o cultivo e respeito ao pluralismo, reconhecendo na diversidade cultural a possibilidade de construir um espaço de aperfeiçoamento dos indivíduos, com base nos seus valores culturais e dentro de um mínimo ético necessário para possibilitar esta mesma convivência. Tal esta postura não pressupõe a aceitação acrítica dos valores culturais do outro.

De fato, afirma Cortina (2005, p. 146) “para respeitar uma posição não é preciso estar de acordo com ela, e sim, compreender que ela reflete um ponto de vista moral com o qual não compartilho, mas respeito em outro”. Esses valores mínimos não apenas podem como devem ser compartilhados entre os membros de uma determinada comunidade, a fim de que estes exerçam sua liberdade, projetando seu ideal de felicidade para além das normas e regras sociais.

É neste sentido que se pode encaminhar e projetar uma sociedade realmente democrática. A relação entre ética e sociedade democrática é muito forte na discussão proposta por Cortina acerca de uma ética mínima. Isto envolve, em primeiro lugar, o exercício do diálogo, o qual é, no dizer de Cortina (1999, p. 247):

Um caminho que compromete em sua totalidade as pessoas que estão envolvidas porque, neste contexto, deixam de ser meros espectadores para converterem-se em protagonistas de uma tarefa compartilhada, ou seja, a busca compartilhada do verdadeiro e do justo, e a resolução justa dos conflitos que vão surgindo ao longo da vida.

A busca pela verdade se converte, em outras palavras, na busca pelo consenso, uma vez que não existe mais uma verdade eterna, única, metafísica, que possa ser aplicada e validada em todos os contextos e culturas. É desta forma que a ética contribui para a edificação de uma sociedade democrática e plural.

Como não há uma verdade única e para além desta realidade, é necessário ser capaz de ouvir o outro, compreender suas posições, o que não significa concordar, mas abrir espaço para que outras visões de mundo possam ser apresentadas e vivenciadas na sociedade. Ao citar Camus, Cortina (1999, p. 247-248) lembra que “um democrata é aquele que admite que um adversário possa ter razão e, portanto, o deixa expressar-se, e por outro lado, aceita refletir sobre seus argumentos”.

Isto implica também a tarefa e incluir o outro, o divergente, embora não seja tão fácil incluir a todos. O que ocorre aqui é um jogo de inclusão/exclusão. A efetivação da cidadania se dá neste espectro, em que o reconhecimento da identidade que une as pessoas parte daquilo que as diferencia dos outros. O que identifica o indivíduo com os seus concidadãos, alerta Cortina (1999, p. 252):

É o que o diferencia das outras pessoas, o pertencer a uma comunidade política se gera a partir do jogo da inclusão e da exclusão. E, no entanto, desde a irrupção do universalismo moral da mão do estoicismo e do cristianismo foi lançada uma semente de universalismo que está entranhada nos seres humanos, uma semente que foi transformada em árvore através das tradições herdadas do universalismo ético, tanto religiosas como políticas (liberalismo, socialismo). Uma e outras convergem com Kant em que a humanidade tem um destino, o de forjar uma cidadania cosmopolita, possível num tipo de república ética universal.

Essa cidadania universal, cosmopolita, não significa a adoção de um único valor para todos, mas a constituição de premissas gerais que favoreçam o respeito e a convivência entre as diferentes culturas e tradições. Parte-se aqui de uma noção contemporânea de cidadania.

A este respeito Lima; Júnior e Brzezinski (2017, p. 2) afirmam que:

O conceito contemporâneo de cidadania se estendeu em direção a uma perspectiva na qual cidadão não é apenas aquele que vota, mas

aquela pessoa que tem meios para exercer o voto de forma consciente e participativa. Portanto, cidadania é a condição de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego) que permitem ao cidadão desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente da vida coletiva no Estado (Grifos nossos).

Mais uma vez destacamos algumas palavras do texto, a fim de reforçar o elo entre o conceito de cidadania e a proposta da ética mínima de Cortina. A cidadania aqui é vista como acesso aos bens sociais, econômicos, mas também diz respeito à participação nas decisões coletivas por meio do diálogo.

Entretanto, e é sempre bom enfatizar este aspecto, a tese da filósofa espanhola resgata a noção de felicidade, algo que já tinha sido discutido nos gregos.

Ao projetar o caminho para a felicidade, os homens entram em diálogo, se dispondo a criar e dar sentido aos valores, ao invés de ficar apenas cumprindo normas. O processo de criação dos valores é próprio do homem.

Para falar desta capacidade humana, Cortina (2009) relembra muitas vezes o discurso das três metamorfoses de Nietzsche, que aparece em seu livro *Assim Falou Zaratustra*, onde ele apresenta a figura do Super Homem.

A figura de Zaratustra aparece na obra com a finalidade de denunciar esta ilusão, qual seja a admissão por parte dos homens, filósofos, cientistas, de que por trás da aparência do mundo se esconde algo como uma essência ou norma universal que valha para todos os homens. Como prenúncio desta libertação, o super homem afirma o seu querer em face de toda e qualquer tentativa de amarrá-lo a uma vontade que lhe é estranha, ainda que esta apareça como a vontade do seu grupo, comunidade, legislação moral.

Este processo aparece em Zaratustra na forma que Nietzsche denomina de as três metamorfoses do espírito. Além de abrir a primeira parte da obra, este discurso expõe de forma bastante simbólica a tarefa constante que cabe ao indivíduo no caminho para a remoção das amarras impostas pela moral, entendida como maneira de ver consagrada pelo meio social em que se vive e que adquire *status* de verdade divina, absoluta.

Que metamorfoses são estas? Pela boca de Zaratustra, Nietzsche ensina que são três as metamorfoses do espírito: como este se torna camelo, o camelo, leão e o leão, criança. O camelo representa o espírito de suportaçã, a afirmação da vida no que ela tem de peso, dureza, dor. A segunda metamorfose se dá no deserto,

curiosamente um lugar central para a mística cristã, o ambiente propício para o encontro com Deus e a renúncia aos ideais mundanos. É no deserto que o camelo se torna leão. Este animal representa as condições para que o espírito alcance a sua liberdade.

Como isto ocorre? Amarrando o dragão que o escraviza. Este dragão atende pelo nome de “tu deves”. O leão quer ser senhor em seu próprio território, afirmando um solene “eu quero”, atitude sem a qual este não pode passar à terceira transformação, apresentada na figura da criança.

A partir desta última mudança o espírito pode aspirar à liberdade, visto que a criança é inocência, esquecimento, um novo começo, em tudo abertura para novas aquisições (cf. NIETZSCHE, 2005). A partir deste momento, ou novo começo, o super-homem pode aspirar à sua concretização num indivíduo aberto a múltiplas possibilidades, sem as amarras impostas pela norma universal.

Através do espírito da criança, surge a necessidade de se recorrer ao diálogo com os homens, para que se estabeleçam os mínimos éticos necessários à implantação da justiça. Essas categorias são ensinadas na ética, no ramo da filosofia que trata da reflexão sobre os valores morais. Por conseguinte a reinserção da filosofia no ensino médio representa um ganho significativo na reflexão dos valores morais e do próprio conceito de ética. No próximo capítulo será feita uma incursão a respeito da prática e do ensino da filosofia no ensino médio.

3 A INTRODUÇÃO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Após as discussões realizadas no capítulo anterior, faz-se necessário neste momento realizar uma incursão na questão do estudo da filosofia no currículo escolar, sobretudo sua utilização nas turmas do primeiro ano do ensino médio. A questão que foi proposta desde o início desta dissertação diz respeito à discussão dos valores ético-morais na escola, tendo como fio condutor a filosofia e como alvo principal os alunos que estão cursando o ensino médio.

Devido à grande quantidade de teorias filosóficas que tratam da ética, cada uma assumindo um viés específico, optou-se aqui pela tese da ética mínima, abordada pela filósofa Adela Cortina.

A escolha do tema não foi arbitrária. Tampouco a escolha da filosofia. Por suas características intrínsecas, o ensino da filosofia abre enormes possibilidades de discussão a respeito dos valores morais e de quais são os horizontes formativos que devem ser apresentados aos alunos. Os temas estudados na filosofia estimulam a reflexão e discussão da ética, da moral e dos valores.

Seu ensino estava ausente do currículo das escolas brasileiras já há algum tempo, mas retornou no ano de 2008, fazendo com que esta disciplina se tornasse obrigatória, presença certa na grade curricular.

É verdade que a proposta de reforma do ensino médio, ocorrida em 2017, alterou este cenário. A filosofia sai de cena como disciplina obrigatória e passa a funcionar, como já havia ocorrido anteriormente, como um saber transversal, que deve ser agregado às outras disciplinas.

Entretanto, a despeito de tais mudanças, se torna ainda maior a necessidade de aprofundar a importância do ensino da filosofia e como isto pode convergir para aprofundar e alargar a discussão acerca dos valores morais.

De fato, se outros saberes podem ser utilizados para destacar o papel da ética na formação do cidadão, a filosofia pode dar uma contribuição ainda maior nesta questão.

Dito isto, este capítulo irá abordar o ensino da filosofia, com destaque para o nível médio, abordando a formação do professor e, sobretudo, o papel que esta disciplina pode exercer na construção do sujeito crítico e ético.

3.1 A FILOSOFIA NA ESCOLA E O EXERCÍCIO DO PENSAR

A reintrodução da filosofia no currículo escolar ocorreu por intermédio da legislação. Tal obrigatoriedade contribuiu para introduzir uma série de temáticas que dizem respeito ao saber filosófico. Não se trata apenas de estabelecer um marco histórico, mas dialogar com a realidade através dos conceitos filosóficos. Neste sentido, a temática da ética e dos valores morais acaba adentrando na sala de aula, como componente curricular atrelado à filosofia. A mudança ocorreu a partir do ano de 2008, com uma alteração da LDB.

A lei 11.684, de 02 de junho de 2008, alterou o artigo 36, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. A redação da lei ficou assim (cf. BRASIL, 2008).

Art. 1º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Ver tópico
“Art. 36.

.....
IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

A promulgação desta lei trouxe um grande alento à comunidade acadêmica, pois representava naquele momento um avanço importante na educação, após um longo período marcado pela ênfase na educação técnica, sob a batuta dos governos militares, que se instalaram no Brasil a partir de 1964.

Desde então, o grande desafio é fazer com que o ensino da filosofia não seja absorvido pela lógica do sistema educacional, se transformando em uma disciplina como outra qualquer.

O ponto central diz respeito à forma como a filosofia deve ser tratada no ambiente escolar. Ao discutir estes dilemas Junot Cornélio de Matos reconhece que a filosofia chegou à escola, afirmando, no entanto, que o grande dilema é saber se a escola chegou à filosofia, ou seja, “que compreensão os professores de filosofia têm da escola e de sua atuação nela desde o lugar do trabalho pedagógico que deve realizar” (cf. MATOS, 2015, p. 368).

Desta forma, uma das primeiras discussões a serem feitas em relação à reinserção do ensino da filosofia na escola diz respeito à forma que ela deve assumir no planejamento e nas práticas pedagógicas dos docentes. Em sua discussão,

Matos (2015) chega a afirmar que a escola não chegou à filosofia. Isto se deve em parte ao descolamento da realidade, ao fato de que os conteúdos aprendidos e vivenciados em sala de aula não dialogarem com a realidade dos estudantes.

Neste movimento, salienta Matos (2015, p. 370):

Demo-nos conta, porém, da grande abstração que a escola representa para o estudante e da fragilidade dela própria em responder às demandas sempre mais crescentes de crianças, jovens e adolescentes quase sempre alijadas da palavra quando o tema é sua própria educação.

Esta discrepância entre os conteúdos ensinados e a vida concreta dos alunos acaba provocando um desinteresse pelo conhecimento.

Além disso, assiste-se a uma tendência cada vez mais crescente de se conceber a educação em termos de eficiência, praticidade, em que o saber é tido como algo inútil quando não produz coisas concretas.

Por conseguinte, é necessário pensar o ensino da filosofia dentro deste contexto, levando em consideração que ela se insere em um determinado modelo educacional e é nele que irá desenvolver suas potencialidades, quer para a reprodução pura e simples da sociedade, quer para a sua problematização, à medida que articula o saber com a formação humana e crítica.

Enquanto reflexão e problematização da vida, do homem e da sociedade, a filosofia se coloca dentro daquele espectro de discussão que pensa o homem como ser inacabado, como projeto, como ser de relações, tal como Paulo Freire (1967, p. 39) discorre em sua obra *Educação Como Prática da Liberdade*:

O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de conseqüência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

O conceito de relações só pode ser pensado e colocado na esfera puramente humana, uma vez que só o homem é capaz de estabelecer relações consigo mesmo e com os outros. Apenas para o homem a vida pode se constituir em algo problemático.

O ser humano não encara a sua existência como uma mera sucessão de eventos, mas se coloca diante dela, faz escolhas, cria valor, estabelece os limites do certo e do errado, do bem e do mal. É justamente isso que configura sua natureza ética.

O homem não é um ser de contatos, mas de relações, ele se abre à realidade, ao outro, à totalidade das coisas que estão presentes no mundo e fazem parte de seu cotidiano. Há, portanto, uma pluralidade na relação do homem com o mundo, como nos diz Freire (1967, p. 39-40) na sequência de seu argumento:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age.

A inserção da filosofia no currículo do ensino médio, ainda que como um saber transversal, como ocorre hoje após a reforma de 2017 (da qual falaremos mais adiante), responde a estas demandas humanas. Ao interagir com o mundo, o homem oferece várias respostas, que não se esgotam em si mesmas e que, ao mesmo tempo, abrem o horizonte para inúmeras possibilidades.

As práticas pedagógicas que embasam o ensino da filosofia possibilitam a ampliação do repertório do aluno. E não se trata aqui apenas do repertório conceitual, mas de uma gama de conhecimentos e habilidades que propiciam uma relação crítica e problematizadora com a realidade.

Tudo isto se processa, e é sempre bom reforçar este aspecto, num determinado tempo e em uma escola concreta, que tem suas estruturas, problemas, vicissitudes.

De acordo com Tomazetti (2014, p. 36)

É sempre necessário reafirmar que o ensino da Filosofia ocorre em uma escola concreta, atravessada por relações de saber e de poder que precisam ser detectadas, para que os tensionamentos e as resistências se efetivem.

Freire (1967, p. 35), afirmava que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Neste sentido, é preciso fugir das teorias descoladas da realidade, que constroem um cenário em que a filosofia é trabalhada

na escola de forma totalmente livre e independente das condições econômicas, sociais, políticas e culturais que formam a sociedade brasileira.

As condições objetivas do trabalho do professor de filosofia na escola, nem sempre favorecem a liberdade e a tranquilidade para desenvolver um saber filosófico realmente crítico. Por vezes, o que ocorre é justamente o contrário, a saber, a rotinização e burocratização do ensino da filosofia, onde o professor precisa cumprir determinada carga horária, repassar determinados conteúdos, preencher planos de aula, elaborar provas.

Destarte, é sempre bom ter em mente essas questões, uma vez que “não há homem no vazio”, como alertava Freire (1967, p. 35). É necessário, pois entender qual o cenário que se descortina para o trabalho da filosofia na escola. E é interessante averiguar tais condições a partir das mudanças propostas na base curricular. Por ora, é interessante seguir a indicação de Matos (2015, p. 370) e “despreocuparmo-nos daquilo que pode – ou deve – o professor de filosofia ensinar na escola e ocuparmo-nos mais com a sua presença nela”.

Como consequência desta premissa, é preciso fazer a crítica da prática pedagógica e enxergar o lugar do professor e, conseqüentemente, do ensino da filosofia na escola.

Neste sentido, é preciso retomar a dimensão mais primordial da filosofia, que é o seu aspecto crítico e problematizador, que abre o horizonte de compreensão do homem, levando-o a fazer novas incursões, a descobrir o novo e, no caso da temática abordada neste trabalho investigativo, compreender a importância dos valores ético-morais na formação do indivíduo.

A prática docente deve, utilizando-se das ferramentas filosóficas, promover o pensamento crítico, incentivar a discussão a respeito dos valores que devem nortear uma sociedade democrática. Este é um dos lugares que a filosofia deve ocupar no espaço escolar. Nosso foco, afirma Matos (2015, p. 371) “centra-se, então, na filosofia/educação voltada, em primeiro lugar, para a construção de sentidos, focada na dimensão existencial do ser humano”.

Quando os alunos são levados, por exemplo, a refletir sobre os valores morais, a partir do conceito de Ética Mínima de Adela Cortina, eles estão exercitando o conhecimento filosófico por excelência. Eles estão construindo e reconstruindo os sentidos que dão às suas ações, avaliando suas atitudes e

refletindo acerca da maneira pela qual devem agir em um espaço social marcado pela pluralidade/diversidade dos valores.

O contexto escolar no qual a filosofia está inserida não pode sufocar a natureza do fazer filosófico. A este respeito, Marcondes; Franco (2011, p. 7) afirma que “a Filosofia enquanto pensamento crítico e reflexivo tem como característica colocar a si mesma em questão”. O que ela, a Filosofia, complementa Matos (2015, p. 372) “e somente ela - é convocada a fazer no processo de aprendizagem dos adolescentes e jovens no espaço/tempo da escola”.

O ensino da filosofia não se exaure na mera transmissão de determinados conteúdos programáticos. Ele se caracteriza, sobretudo, pela construção de uma atitude. A este respeito, afirma Cerletti (2004, p. 27-28):

A aposta consiste em encontrar que se possa ensinar algo próprio à atividade filosófica em si. Esse espaço em comum tem um ponto de partida que não é necessariamente um conhecimento ou uma habilidade específicos, mas uma atitude: a atitude questionadora, crítica e desconfiada do filosofar. O que se poderia começar por ensinar é então esse olhar agudo que não quer deixar nada sem ver, essa atitude radical que permite problematizar os eventuais fundamentos ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio ou naturalizado.

O ensino da filosofia consiste em educar o olhar do aluno, de modo a que ele seja capaz de olhar ao seu redor, perceber as nuances da realidade, até assumir uma atitude questionadora de si mesmo e da sociedade.

Na dimensão ética, tal como proposto por Cortina (2009), o aluno se vê na situação de pensar os valores morais em uma sociedade secularizada, que já não compartilha de valores metafísicos, mas que, ao mesmo, tempo, não pode se furtar de fazer as perguntas fundamentais que ainda movem o ser humano, sobretudo aquelas que dizem respeito à felicidade e ao sentido da vida.

Ao se discutir o ensino da filosofia na escola, é necessário reconhecer (cf. MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 31) destaca que:

O objetivo dela não é criar visões de mundo ou sistemas coerentes dentro dos quais poderíamos ordenar todas as coisas, mas interrogar os entes, deixando-o falar de si mesmos. Essa interrogação, que ao invés de formular soluções se dispõe a ouvir o “outro”, altera toda e qualquer relação do homem com o mundo. É nesse sentido que se pode dizer que a filosofia transforma aqueles que com ela se envolvem.

A despeito das obrigações que o professor de filosofia deve cumprir em suas tarefas diárias como docente, muitas delas de cunho burocrático, ele não deve se furtar a ser um questionador, um provocador. A filosofia que emerge da prática escolar supõe o exercício do pensar que se desacopla das estruturas de poder, colocando-as sobre o crivo da reflexão, de modo a que a autonomia do aluno seja exercitada.

Ao invés de um ensino da filosofia que apenas valide o que já está posto e definido como verdadeiro para todo o sempre, se propõe a construção de atitudes que questionem os próprios sistemas filosóficos (cf. GALLO, 2012, p. 117):

Ensinar não como um ato de controle, mas como um convite a um aprendizado, a um “fazer com”, à inauguração de um novo começo que nós, professores, não temos como saber qual será, é um ato de desprendimento e militância.

Este “fazer com” nos remete às reflexões de Paulo Freire acerca de uma educação bancária e de como é necessário propor um ensino que não seja mera transmissão de informações.

De acordo com Freire (1987, p. 37-38):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

O ensino da filosofia na escola pode correr o mesmo risco implícito na crítica de Freire à educação bancária. Ele pode se configurar como mera transmissão de conhecimentos, de teorias filosóficas, seus autores e concepções. O elemento crítico deve ser buscado à medida que se estimula a criatividade, de modo a que o aluno seja capaz de processar tudo o que aprendeu e reinventar o conhecimento e a si mesmo.

O ensino dos valores ético morais, por meio da filosofia possibilita a compreensão do homem como ser histórico e, portanto, inacabado, conforme nos diz Freire (1987, p. 47):

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Como seres inconclusos, os homens se inscrevem na história como autores de sua existência, como fiadores dos seus valores morais. Por conseguinte, o ensino da filosofia, o lugar que ela precisa ocupar na sala de aula se inscreve dentro desta perspectiva ressaltada por Freire, a saber, a de conceber o homem como ser histórico, situado em um determinado tempo e afetado por suas contingências.

O próprio ensino da filosofia acaba por tornar-se prene desta faculdade que é própria do ser humano. Não se trata de apenas transmitir conhecimentos pré-fixados, doutrinas filosóficas, relacionando-as a determinadas escolas e autores, mas de propiciar a experiência filosófica propriamente dita.

Ao tratar do Sentido Educativo da filosofia na Experiência do Pensar, Maria Betânia Santiago (*apud* MATOS; COSTA, 2014, p. 114) destaca a dimensão da liberdade do pensar:

Nesse caso, a pergunta assume relevância para a filosofia, que emerge como “liberdade de pensar”, como indagação acerca do mundo. Um pensar que os caracteriza por ser essencial inquietação, uma vez que pensamos quando nos damos conta de que algo nos falta; é o desejo que nos leva a buscar esse algo, que nos permite ir além, e assim instaura uma experiência paradoxal, uma vez que a busca pelo saber instaura a condição de não saber, que é condição para o saber.

A filosofia a ser trabalhada no ensino médio se constitui, então como exercício do pensar, mas um pensar que se produz e se exercita na liberdade, na criatividade. O aluno é então introduzido nesta atmosfera do saber que se produz a partir de sua

realidade em confronto com o que já foi produzido e discutido pela tradição do pensamento filosófico.

A experiência do reconhecimento do não saber é fundamental, uma dimensão que muitas vezes passa despercebida no âmbito do pensar filosófico. É o famoso “só sei que nada sei” de Sócrates, o qual tem uma importância crucial no desenvolvimento da ciência, por exemplo.

Quando se pensa na própria essência do conhecimento humano, não há como deixar de reconhecer a relevância da busca pelo saber em uma situação de ignorância. Hanna Arendt (2008, p. 26) entende esta questão como “uma necessidade, de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo mais do que um instrumento para conhecer e dizer”.

A experiência do pensar é fundamental nesta construção do saber filosófico na sala de aula. De acordo com Santiago (*apud* MATOS; COSTA, 2014, p. 115) ela:

Revela-se como um ato complexo, pois enquanto expressa a nossa necessidade de compreensão, vivenciada no “diálogo silencioso” em que o eu pensante se ocupa com a busca de sentido para a realidade vivida, envolve a exterioridade do mundo das coisas, a exterioridade do outro, a minha interioridade e exterioridade, como sujeito, em que o eu se vê diante das possibilidades de atribuir significados às distintas manifestações dessa realidade.

Este diálogo silencioso, interior, é próprio da filosofia, porém não se esgota em si mesmo, uma vez que ele se dirige também para o outro, na busca constante pelo entendimento que possibilita a convivência na diversidade. O diálogo, assinala Santiago (*apud* MATOS; COSTA, 2014, p. 115):

É o modo próprio da experiência e da educação filosófica que se manifesta como modo de formação do homem, caminho vivencial do aprendizado do pensar, mas é também uma exigência à condição humana, que a si mesmo se faz, pela mediação do outro, na reciprocidade da ação.

O que está em jogo aqui, portanto é um modo de formação do homem que implica uma experiência da reflexão interior e do diálogo intersubjetivo. Este processo se dá pela mediação do conhecimento, que se faz experiência, vivência concreta em sala de aula.

Neste sentido, o saber filosófico, enquanto prática pedagógica prima pelo estímulo ao diálogo, o qual se manifesta, de acordo com Santiago (*apud* MATOS; COSTA, 2014, p. 115-116):

Na condição de alteridade que marca as relações e se configura como modo próprio do filosofar. Como caminho vivencial do aprendizado do pensar, a postura dialógica possibilita o autoexame apontado como exigência fundamental desde Sócrates. A inovação socrática, que se configurará no modo de fazer filosofia é também tarefa de uma educação filosófica: conduzir o educando a uma atitude autoquestionadora, como sentido próprio desta experiência do pensar, com suas implicações na vida prática.

Tanto o autoquestionamento como o diálogo intersubjetivo se colocam como elementos chave na construção do conhecimento filosófico. O desenvolvimento da filosofia ao longo dos séculos demonstra isto. Neste sentido, a retomada deste aspecto condiz também com a característica da Filosofia, enquanto campo do saber e enquanto vivência de determinados valores, os quais serão vividos pelos alunos e pelo docente, na prática pedagógica.

Pensar a ética neste contexto faz todo sentido, tendo em vista que ela coloca o homem diante de si mesmo e o faz questionar suas atitudes, sua relação com o mundo e com o outro.

É possível, então, afirmar que há um modo de se constituir o ensino da filosofia, a partir da valorização da experiência, entendida aqui no sentido proposto por Larossa (2018, p. 10):

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos.

Pensar a experiência enquanto algo que nos acontece é assaz interessante, uma vez que traz o ensino da filosofia para o âmbito da vivência dos indivíduos, abrindo possibilidades para que eles expressem e manifestem suas inquietações, seus descontentamentos, sua visão de mundo.

Por conseguinte, o ensino da filosofia não precisa se preocupar necessariamente em definir o que é a experiência, mas em fazer com que ela aconteça, em fazer com que os alunos sejam atravessados por ela.

É verdade que, segundo Larossa (2018, p. 10), esses cantos de experiência:

São cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de

subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. Outras são cantos elegíacos, fúnebres, cantos de despedida, de ausência ou de perda. E às vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde.

É possível afirmar que os cantos aqui apresentados falam dos valores morais, daquilo que afeta os alunos e constitui seu universo valorativo, dirigindo não apenas suas visões de mundo, mas suas ações rumo a determinadas vivências ético-morais.

O ensino da filosofia prima então pela otimização da experiência, entendida, conforme assevera Larossa (2018, p. 18) como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, embora, reforça Larossa (2018, p. 18) a “cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”.

Com estas observações, Larossa (2018) faz uma alusão ao excesso de informação, que acaba negando e dificultando a experiência. Portanto, o ensino da filosofia no ensino médio precisa tomar o devido cuidado para não se converter em mera transmissão de conteúdos específicos, em um desfilar de doutrinas e filósofos, sem que tudo isto possa atravessar o aluno, tocá-lo, fazer sentir a sua existência a partir da experiência de si mesmo e do outro.

Destarte, a lei 11.684/2008 contribuiu para trazer a discussão acerca do ensino da filosofia ao debate público, mobilizando a universidade a pensar práticas realmente eficazes de se reintroduzir a filosofia na prática escolar. Entretanto, sua eficácia esteve atrelada à reformulação da Base Nacional Curricular Comum.

Faz-se necessário então ver o que diz a legislação a respeito do ensino da filosofia, sobretudo a nova Base Nacional Curricular Comum.

3.2 O ENSINO DA FILOSOFIA E A LEI 13.415/2017

Em relação ao ensino da filosofia, e isto já foi afirmado anteriormente, houve uma mudança importante com o advento da lei 11.684, de 02 de junho de 2008, que reintroduziu o ensino da filosofia e da sociologia em todas as séries do ensino médio, tornando-se disciplina obrigatória.

Essa situação durou até o ano de 2017, quando a Lei 13.415, propôs mudanças na grade curricular e que foi sacramentada após a aprovação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A discussão em torno dos novos conteúdos a serem ensinados acabou definindo um modelo curricular diferente, embora conservando alguns aspectos referentes aos objetivos do ensino das ciências humanas no ensino médio.

Antes de tudo, é preciso fazer uma breve incursão a respeito do processo de formação dos professores, pois isto tem a ver também com as formas pelas quais o ensino da filosofia se vê confrontado nos dias atuais, sobretudo num momento em que ela deixou de ser disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio.

O processo de formação dos professores sempre suscita uma série de questões relativas à eficácia deste procedimento, sobretudo no que concerne à reformulação das práticas de ensino, visando sua adaptação aos novos tempos, marcados pela revolução da informação. No caso do ensino da filosofia essa questão é ainda mais relevante.

De fato, as transformações ocorridas na segunda metade do século passado e que se acentuaram de forma cada vez mais acelerada no início do século presente, apontam para o desenvolvimento e incremento das tecnologias da informação.

Este cenário compõe um quadro epistemológico, social e político que faz questionar inclusive a necessidade ou não da figura do professor como mediador do processo educativo.

Com efeito, o conhecimento está ao alcance de todos, a qualquer hora e os instrumentos à disposição dos indivíduos são vários: *tablets*, *smartphones*, *notebooks*, celulares, etc.

Basta um click e o mundo se abre ao alcance de todos, fornecendo milhares de informações, dados, textos e contextos que propiciam um grau inaudito de conhecimento aberto aos interessados em aprender.

Diante deste contexto, surge a indagação a respeito da necessidade da figura do professor, visto que ele não pode mais ser considerado a única fonte ou mediador do conhecimento, tendo que dividir o seu espaço de atuação com os inúmeros instrumentos tecnológicos que suprem o desejo por informação rápida e volátil.

Alguns autores indagam a respeito da relevância do professor numa sociedade que há muito superou sua importância na formação das crianças e jovens (cf. PIMENTA, 1999) para, logo em seguida, registrar a pertinência do processo de formação docente.

É inegável que se assiste a uma reconfiguração de todos os padrões sociais forjados ao longo do século XX, fruto do que ficou conhecido como revolução da informação e que alguns autores chamam de Terceira Onda (cf. TOFFLER, 1995), Sociedade Pós-Industrial (cf. BELL, 1974), Sociedade de Risco (cf. BECK, 2000), Modernidade Líquida (cf. BAUMAN, 2001).

Não obstante as diferentes nomenclaturas e proposições conceituais, estes termos indicam uma virada paradigmática relevante no que concerne à atuação do profissional da docência, mostrando que o conhecimento alcançou outro patamar, um novo estatuto, que não se enquadra mais nos processos formativos que engendraram o modelo de ensino que ainda vigora em grande parte das instituições escolares, sobretudo no ensino médio.

Isto implica não o abandono da prática de formação dos professores, mas seu redimensionamento, engendrando novas formas de abordagem e um olhar mais aguçado frente à realidade complexa e multifacetada destes tempos de prevalência do modelo informacional de sociedade.

Não se trata aqui de uma disputa entre tradição e inovação, entre modelos tradicionais de ensino e tecnologias ativas, mas de como, em um contexto de mudanças rápidas e contínuas, repensar o lugar e a importância do professor como mediador do conhecimento.

Isto implica, por sua vez, ressignificar sua prática e a razão de ser de sua profissão. E tudo isto deve ser pensado, avaliado e redirecionado nos cursos de formação de professores, inserindo estas e outras discussões com a finalidade de resguardar sua importância no processo de construção do conhecimento, ainda que a informação circule de forma rápida e acessível a todos.

Um dos grandes desafios do professor é, sem dúvida alguma, fazer com que o aluno aprenda, fazer com que o aprendizado ocorra em sala de aula.

Quando se fala em formação de professores deve-se atentar para o verbo formar. Não adianta apenas municiar o docente com um sem número de teorias e técnicas de aula.

O aspecto fundamental reside no processo formativo. Corroborando esta tese, Pimenta (1999, pp. 17-18) assinala que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para a sua formação.

A autora reforça seu raciocínio ao enfatizar que a formação deve colaborar para o exercício da atividade docente, “uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (cf. PIMENTA, 1999, p. 18). Para finalizar sua reflexão, Pimenta (1999, p. 18) aponta a razão de ser da formação docente:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

É necessário superar a visão mecanicista, segundo a qual a boa formação se dá unicamente pelo acúmulo de conteúdos e pela apresentação de técnicas e didáticas de ensino. Tudo isto deve compor o itinerário formativo do professor, sobretudo no que diz respeito à filosofia no ensino médio.

Portanto, no que concerne a este processo formativo, a temática do ensino da filosofia precisa ser vista sob a perspectiva da formação integral, em que o professor seja capaz de aliar o conhecimento técnico e didático à capacidade de introduzir o elemento experiencial. Ademais, ele precisa compreender que sua prática docente deve estar permeada de elementos éticos, a fim de que os alunos tenham no professor um exemplo prático de como a discussão dos valores morais fortalece diálogo e o acolhimento do outro.

A atuação do professor no momento em que ele se dispõe a ensinar a filosofia no Ensino Médio encaminha-se na direção de fomentar o diálogo interior (o aluno consigo mesmo) e o diálogo intersubjetivo (o aluno com os outros alunos).

A perspectiva aberta pela legislação de 2008 foi, em grande parte, modificada a partir da promulgação da Lei 13.415 de 2017. O que se buscou com este diploma legal foi uma mudança de rota em relação ao que havia sido proposto na legislação anterior.

Com a nova lei, a carga horária anual do ensino médio passou a ser de oitocentas horas (cf. BRASIL, 2017). Há elementos destacados pela lei, como a obrigatoriedade do ensino da arte na educação básica e não necessariamente no ensino médio. Porém, cabe aqui destacar a modificação que ocorreu no artigo 36 da LDB, a respeito do currículo do ensino médio. Essa modificação aparece no artigo 4º da lei 13.415/2017 (cf. BRASIL, 2017):

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Já não se fala mais em Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias, mas em itinerários formativos, que estão inclusos em cinco áreas de formação. A filosofia e a sociologia se enquadrariam, então, na área de concentração IV, das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Elas continuam obrigatórias, mas como estudos e práticas, mas não como disciplinas autônomas.

As únicas disciplinas obrigatórias, em todas as séries do Ensino Médio, são a língua portuguesa e a matemática, conforme dispõe os parágrafos 2º e 3º, do artigo 3º da Lei 13.415/2017 (cf. BRASIL, 2017):

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

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

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

A despeito do discurso acerca da formação integral do aluno, o que se verifica na referida lei é uma tendência ao fomento do ensino técnico e profissional. Vale à pena destacar aqui o que Maurício (2009, p. 54-55) diz a respeito da formação integral:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta

integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

Quando o foco da educação recai exclusivamente a formação técnica, ele se distancia desta premissa da formação integral.

Na nova redação do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) destaca-se o seguinte critério (cf. BRASIL, 2017):

Art. 36 § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

É possível notar essa ênfase na formação técnica, o que de certa forma contradiz o discurso da preocupação com a formação integral do ser humano que foi, de certa forma, o aspecto mais relevante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como se pode depreender do que está posto em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Lei 9.394/96).

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases reforça ainda mais a proposta de uma educação integral:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Lei 9.394/96).

Diferentemente do que ocorria na legislação anterior, a lógica do mercado parece ditar os rumos e a razão de ser do processo educativo. Neste cenário de prevalência da dimensão mercantil, o ensino da filosofia acaba sofrendo sérias ranhuras, exigindo dos educadores uma criatividade ainda maior, de modo a se criar uma trincheira intelectual e pedagógica de resistência.

Tal resistência implica pensar e trabalhar estes saberes dentro de uma perspectiva mais reflexiva, a partir dos elementos abordados no tópico anterior,

quando se falava das habilidades que devem ser buscadas na formação do aluno do ensino médio.

A este respeito, vale à pena refletir acerca das palavras de Krawczyk (2011, p.767), quando diz que:

A renovação da racionalidade pedagógica não pode ser um projeto individual nem técnico, pois envolve repensar o trabalho escolar no marco da construção de uma sociedade democrática e pluralista. A pergunta que nós devemos fazer para iniciar um processo de renovação pedagógica é: como pode a instituição escolar participar dessa construção? Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural em face das mudanças macroculturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão.

As palavras de Krawczyk se coadunam perfeitamente com o que se propõe nesta discussão, a saber, qual a relevância do ensino da filosofia na questão da construção dos valores morais, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista de sociedade.

Quando o aluno do ensino médio é confrontado com a produção, legitima a importância dos valores morais, então ele é convidado a exercitar a capacidade reflexiva que é própria do ser humano e nisto a filosofia, ainda que atue como itinerário formativo e não como disciplina autônoma, pode dar uma grande contribuição. A Base Nacional Curricular Comum, concluída em 2018, de certa forma expressa estas contradições e possibilidades em relação ao ensino da filosofia na escola.

3.3 A NOVA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Seguindo a esteira da Lei 13.415/2017 que propôs a reforma do ensino médio, foi aprovada em 2018, a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A versão final da BNCC referendou o que já estava indicado no plano de reforma do Ensino Médio.

Os itinerários formativos permaneceram e a filosofia deixou de ser uma matéria obrigatória, sendo incluída enquanto saber importante dentro da área das ciências humanas e sociais aplicadas, assim como a sociologia.

A discussão gira em torno da superação do dualismo formação intelectual e manual, teoria e prática. Essa é uma das questões importantes que vêm sendo colocadas há algum tempo e que encontrou guarida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

A dicotomia teoria/prática, saber teórico/saber técnico ainda produz afirmações do tipo: a filosofia não é prática, não produz nada, é apenas um amontoado de teorias inúteis que não produzem nenhum efeito prático na vida das pessoas.

Quem é professor e vive a experiência de sala de aula, lecionando disciplinas como Filosofia, Sociologia, História, Arte, por exemplo, já deve ter se deparado com afirmações deste tipo, vindas não apenas da parte dos alunos, mas dos vários atores que fazem parte da estrutura educacional.

A nova Base Nacional Curricular Comum se propõe ao menos em tese, a reafirmar a proposta de uma educação integral.

Cabe aqui destacar o que diz a Base Nacional Curricular Comum a respeito das destes saberes. Em relação ao Ensino Médio, a Base reforça o compromisso do Estado brasileiro com a “promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (cf. BRASIL, 2018, p. 5).

Destaca-se aqui o discurso de valorização da formação integral, assim como o respeito às diferenças, uma vez que a convivência com o diferente é uma marca bastante distintiva destes tempos pós-modernos.

Este respeito deve levar então a uma convivência democrática, afastada dos preconceitos e de quaisquer formas de discriminação, de modo a que se efetive o espaço democrático de convivência. Esse espaço deve ser marcado pelo diálogo.

A respeito das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, o texto da Base afirma que (cf. BRASIL, 2018, p. 560):

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. Grifos nossos.

Essa é a proposta geral, que diz respeito às disciplinas que correspondem a este eixo formativo. Aqui se fez questão de destacar a expressão “sempre orientada para uma formação ética”, pois tal assertiva e coaduna perfeitamente com a proposta desta investigação.

Isso mostra que a discussão da ética em sala de aula, a partir de uma perspectiva filosófica, se enquadra na proposta nacional curricular, não sendo um mero elemento acessório, mas algo que faz parte do processo formativo do aluno.

Porém, o texto da base destaca também como a filosofia, a sociologia, a história, etc. podem se trabalhadas no Ensino Médio, dentro do seu eixo formativo. (cf. BRASIL, 2018, p. 560):

A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio, dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração.

A questão da simbolização e da abstração remete também à capacidade de formular conceitos, algo importante para a filosofia, por exemplo, embora não seja a única característica do saber filosófico. O texto da base ainda destaca algumas capacidades importantes que podem ser desenvolvidas pelo aluno do Ensino Médio (cf. BRASIL, 2018, p. 560):

Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade.

Em outro momento, o texto da base afirma que (cf. BRASIL, 2018, p. 561):

Nessa direção, a BNCC da área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o outro e com as novas tecnologias. Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos,

explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo.

É sempre importante destacar aqui a referência ao diálogo com o outro. Esse é um dos elementos importantes que estão presentes na Ética Mínima de Adela Cortina, fortalecendo a ideia de que a ética se constrói no diálogo intersubjetivo, que vê o outro não como inimigo a ser eliminado ou, na melhor das hipóteses, comum a alguém que não condiz com nossa moral e que, por isso mesmo, precisa ser tratado com indiferença.

O diálogo com as novas tecnologias também se faz importante, uma vez que a disseminação das redes sociais tem aberto possibilidades inimagináveis há algumas décadas atrás, fazendo com que, inclusive, ressurgam práticas de intolerância muito características de sistemas totalitários.

No que diz respeito ao papel da filosofia, inserida no conjunto dos saberes que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Base destaca o seguinte (cf. BRASIL, 2018, p. 563):

[...] intensificar os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais.

Aqui se retoma o que já foi evidenciado anteriormente a respeito do papel da filosofia no ensino médio, a saber, incentivar o aluno à reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive, sempre levando em consideração o respeito ao outro, ao diferente.

Com efeito, a utilização do arcabouço conceitual da filosofia deve habilitar o aluno a não apenas perceber as contradições do mundo, mas igualmente estabelecer um diálogo crítico, capaz de problematizar aquilo que é tomado como um dado inquestionável.

O aluno precisa desenvolver também sua capacidade de propor, de apresentar caminhos alternativos aos grandes dilemas vividos no mundo contemporâneo.

No que diz respeito à ética, ele precisa ser capaz de indicar saídas para a questão do pluralismo dos valores, indicando o mínimo necessário a uma convivência plural, sem impedir que os indivíduos sigam seus projetos particulares

de felicidade, desde que estes projetos encontrem um balizador nas normas mínimas comuns, que devem ser vivenciadas por um número maior de pessoas.

É esta, por exemplo, a proposta de Adela Cortina e de sua *Ética Mínima*, a qual valoriza bastante o elemento dialógico da relação humana. Por fim, a Base Curricular Nacional Comum destaca as competências (que aparecem conjuntamente com as habilidades) que o estudante deve adquirir após traçar o itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O eixo formativo compreende seis competências, elencadas abaixo (cf. BRASIL, 2018, p. 570):

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Grifos nossos).

Mais uma vez foram destacados alguns elementos importantes e que se referem ao tema de estudo desta dissertação. A identificação das diversas formas de violência, preconceito e injustiça passa pela adoção de princípios éticos. Nota-se então que a questão dos valores morais continua pertinente no que concerne ao saber filosófico trabalhado em sala de aula.

Tais princípios éticos caminham na direção da construção de uma sociedade inclusiva, solidária, plural e que respeita os direitos humanos. Aliado a isto, não se

pode prescindir da participação do debate político com maturidade, de forma crítica, respeitando sempre as diferentes posições, uma vez que se vive em um mundo plural.

Ainda que não se trate mais de uma disciplina específica, a filosofia ainda pode suscitar importantes realizações em sala de aula, elevando o nível de compreensão dos alunos acerca dos valores morais.

Estes valores podem ser trabalhados em sala de aula a partir de determinada perspectiva filosófica, sempre deixando que o aluno desenvolva sua capacidade crítica.

Neste momento, faz-se necessário retomar a questão do papel do professor em sala de aula, trabalhando a filosofia nas turmas de ensino médio, agora sob a orientação de uma base curricular que concentrou a filosofia apenas no primeiro ano do ensino médio, uma vez que a partir do segundo ano os alunos escolherão a área de saber que irão aprofundar.

A este respeito, vale à pena reproduzir as palavras de Lucrécio Araújo de Sá Júnior (*apud* MATOS; COSTA, 2013, p. 164):

Cabe ao professor de Filosofia estimular o desenvolvimento de um pensamento conceitual, crítico. Para que o aluno se sinta integrado em um mundo que exige participação efetiva e consciente, diante dos inúmeros desafios e acontecimentos que fazem parte do seu cotidiano.

O papel do professor diante do desafio de ministrar filosofia no ensino médio é realmente muito grande. O desenvolvimento do senso crítico tem a ver com a própria inserção do aluno no mundo contemporâneo, marcado por grandes contradições.

Neste sentido, o aluno deverá exercer atividades que sempre fomentem o pensamento crítico. De acordo com Pereira & Neves (2012, p. 13):

Isso lhe oferecerá as condições necessárias à aquisição de conhecimentos no mundo contemporâneo, considerando que pensar, por exemplo, é a capacidade de organizar informações adquiridas na leitura e na observação do mundo, a fim de tirar conclusões para situações que demandem um pensamento criativo.

Em seguida, Pereira & Neves (2012, p. 18) fazem uma afirmação que antecipa o que foi proposto pela nova Base Nacional Curricular Comum, no que diz respeito às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Num mundo em que a informação chega por atacado, numa quantidade e velocidade enormes, a capacidade de saber efetivar a escolha e a seleção do que é importante dá, sem dúvida alguma, uma grande vantagem ao aluno que consegue trilhar esse caminho.

Sem dúvida nenhuma, é um grande desafio para o docente dos cursos de filosofia conseguir adotar os temas desta disciplina, de acordo com as mudanças que foram propostas recentemente, inclusive rompendo com os preconceitos que cercam a avaliação da filosofia enquanto conhecimento relevante para a formação do aluno.

O pragmatismo que marca a sociedade contemporânea muitas vezes dificulta esta compreensão, fazendo com que o ensino da filosofia acabe não tendo o valor que mereceria ter. Entretanto, a forma de se trabalhar as temáticas filosóficas, sobretudo as que dizem respeito à ética e aos valores morais, precisam ser analisadas à luz dos exemplos que vêm sendo implantados pelos professores.

Neste sentido, é importante apreender os efeitos de uma experiência com os alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública, na qual foi trabalhada a questão dos valores morais a partir do conceito de Ética Mínima da Filósofa Adela Cortina. Os resultados e a discussão acerca desta experiência serão apresentados no capítulo seguinte.

4 DO PENSAR AO AGIR: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Paulo Freire).

Sabemos que o homem é capaz de relacionar-se com seus semelhantes adquirindo, também, uma existência como grupo. Deste modo, pode-se falar no ser humano enquanto indivíduo e enquanto grupo, na sua humanidade. Como indivíduo, ele é mais um no grupo, é pessoa.

Como coletividade, ele é mais do que apenas um no grupo. Ele faz parte de uma coletividade, de um projeto em comum, ainda que não se dê conta disto ou considere tal condição irrelevante. A característica que torna isto possível é a capacidade que temos de normatizar nossas condutas e relações, ou seja, somos capazes de estabelecer regras de conduta, assim como normas que nos possibilitam a convivência grupal. Organizando a vida coletiva e as relações de poder, nos tornamos animais políticos.

Dentro do conviver, do viver com o outro, é que se verifica que pensar não é somente raciocinar, calcular ou argumentar, conforme o que se ensina nas escolas, mas, sobretudo dar sentido ao que somos, e ao que nos acontece. Portanto, a experiência é produzida através da palavra, pois o homem é um ser vivente com palavras, o homem é palavra. Um filósofo importante do século XX.

Martin Heidegger (2005, p. 37), afirmava que “a linguagem é a casa do ser”, ou seja, é através dela que, segundo o filósofo alemão, o homem torna-se, constrói sua existência. A linguagem, a palavra, o comunicar-se é próprio do ser humano. O homem pode ser chamado de ser humano porque é capaz de comunicar-se consigo mesmo e com o outro, por intermédio da linguagem.

No que diz respeito ao pensamento clássico, é sempre bom recordar a formulação de Aristóteles, que ele definiu o homem como um “animal dotado de razão” ou “animal racional”.

A experiência interventiva aqui relatada traz em seu bojo a formação do estudante de nível médio, no 1º ano, em uma Escola de Ensino Integral. Focando assim, o ensino de Filosofia na sala de aula, trazendo a Ética e a Moral, de acordo com a formulação de uma ética mínima, proposta pela filósofa Adela Cortina, no

contexto da formação do cidadão comprometido com suas atividades em torno da comunidade.

A fim de retomar a parte conceitual, vale recordar que “a Ética e a Moral, tem significados próximos e, em geral, referem-se ao conjunto de princípios ou padrões de conduta que regulam as relações dos seres humanos com o mundo em que vivem” (cf. BRASIL, 2007, p. 13).

Entretanto, uma Educação enraizada em tais princípios, deve “converter-se em um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racionalmente e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra” (cf. PUIG, 1998, p. 15). Para o autor, a educação ética e moral devem ajudar na análise crítica da realidade cotidiana e das normas sócio morais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência.

A Busca do homem justo e bom nos remete à reflexão dos parâmetros éticos. Esta discussão, conforme explorada no capítulo primeiro desta dissertação, remete ao problema da ética como caminho para a *eudaimonia*, questão relevante para os gregos e para a filosofia antiga e medieval e que é retomada por Adela Cortina em suas reflexões sobre a ética contemporânea. A modernidade foi que operou a transição da reflexão sobre a felicidade para o estudo da normatividade, da obediência às regras.

A proposta de intervenção levou em consideração o viés assumido por Adela Cortina, ao considerar tanto o aspecto normativo, quanto a reflexão acerca da finalidade última das ações humanas, tal como concebida pelas primeiras escolas filosóficas. Logo, discutir questões relativas ao bem e ao mal, faz parte da condição humana, uma vez que o homem não deixou de interrogar-se acerca da felicidade.

Cortina (1998, p. 112) reforça a ideia de que:

Uma sociedade sem moral é tão impossível quanto uma pessoa amoral, ou seja, situada para além do bem e do mal. Um ser humano sempre opta por uns valores e não outros na hora de orientar sua ação, mas nunca carece totalmente de um norte moral.

As questões ético-morais continuam sendo postas e desafiam o homem a respondê-las, caso ainda esteja disposto a construir um espaço de convivência civilizado na sociedade e isto não é nada fácil, sobretudo no ambiente escolar, em que os alunos se deparam com uma pluralidade de valores e perspectivas e acabam

tendo dificuldade de lidar com esta diversidade. É possível questionar também até que ponto o desenvolvimento técnico e científico tem sido acompanhado por um desenvolvimento moral, entendida aqui na perspectiva da ética mínima de Adela Cortina.

Este é o ponto paradoxal de todo este processo. O homem alcançou um grau de Desenvolvimento tecnológico nos 400 últimos anos superior as suas perspectivas, contudo, seu desenvolvimento moral parece não ter o mesmo curso. Palavras como honestidade, dignidade, honra, respeito, solidariedade, justiça, parecem vazias de sentido na sociedade presente.

Ainda na linha de compreensão do papel da educação para a formação ética dos seres humanos, Adela Cortina (2003) entende que a educação do cidadão e da cidadã deve levar em conta a dimensão comunitária das pessoas, seu projeto pessoal e também sua capacidade de universalização, que deve ser exercida dialogicamente, pois, dessa maneira, elas poderão ajudar na construção do melhor mundo possível, demonstrando saber que são responsáveis pela realidade social.

Em uma sociedade regida pela lógica do mercado, é muito comum se atribuir mais valor ao ter do que ao ser. Aqui se cria outro paradoxo, que é o de buscar o sentido maior da felicidade em pequenos e instantâneos momentos de euforia na vida do indivíduo. Após esta introdução passaremos então à descrição da pesquisa, expondo o relatório de intervenção.

O foco deste relatório de intervenção é a discussão dos valores éticos e morais em sala de aula a partir de uma sequência de aulas de filosofia realizadas ensino médio, no 1º ano, em uma Escola de Ensino Integral. Focando assim, o ensino de Filosofia na sala de aula, trazendo a Ética e a Moral, de acordo com a formulação de uma ética mínima, proposta pela filósofa Adela Cortina, no contexto da formação do cidadão comprometido com suas atividades em torno da comunidade.

A avaliação foi feita a partir de determinados indicadores. Um deles é a própria experiência e prática de sala de aula bem como os registros de aulas feitos através de trabalhos e das anotações na caderneta.

Porém, um dos elementos que serviram de base para se elaborar este relatório de intervenção foi o questionário que foi respondido pelos alunos, o qual foi complementado pelas atividades lúdicas que eles, os alunos, prepararam e que se materializaram no sarau filosófico.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A presente pesquisa foi realizada na Escola de Referência Integral do Ensino Médio (EREM) Desembargador “José Neves Filho” (modalidade integral), localizada na rua 10, S/N – Bairro de Cajueiro Seco, no município de Jaboatão dos Guararapes – PE, CEP. 54330-110 – portaria do ato de funcionamento SEE nº 1129 de 10 de Fevereiro de 1983, 2ª portaria nº 4672 Diário Oficial de 26 de junho de 2002, Cadastro Escolar E.106.018, CNPJ: sob o nº 03. 386.063/0001-16. Fone: (081) 3378-1434 de natureza de Órgão Público.

A referida escola foi transformada em referência a partir de Janeiro de 2019. A Escola citada é mantida pelo Governo do Estado de Pernambuco – Gre – Metro Sul, tendo como Gestor o Professor Jorge Braga, Assistente: Professora Manuela Albuquerque e a Coordenadora de ensino: Professora Eduneide.

A unidade de ensino funciona nos seguintes turnos e horários:

Manhã: 7:30min – 12:00h.

Tarde: 13:30min – 17:00h.

Noite: 18:40min – 22:00h.

A escola oferece as seguintes modalidades de ensino:

Ensino Médio - 1º Ano (Integral).

Ensino médio – 2º e 3º Ano regular

Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos – EMEJA (Noite)

Destaco, ainda, que a escola está localizada em um bairro bastante violento. Em seu entorno as comunidade tem frequentes conflitos (sociais, econômicos, morais, familiares, drogas, religiosos e éticos) em virtude do distanciamento do poder público, a falta de políticas públicas significativas, tende a descaracterizar as relação intersubjetiva entre os cidadãos da comunidade, dessa forma não se verifica ações concretas que possibilitem corrigir as distorções provocadas pelas desigualdades sociais e econômicas.

Ao discutir a questão democrática, Habermas (1987), mostra que frente a estas questões, só resta ao Estado de bem-estar a estratégia de evitar os problemas crônicos. Nesta atividade preventiva, o Estado se restringe à ação administrativa, executando técnicas que visam garantir o funcionamento de um sistema regulado. A

questão, porém, é que os problemas não são técnicos, mas práticos, e não se encontram na esfera da "ação racional teleológica", mas da "ação comunicativa".

A tática utilizada pelos que detêm o controle do sistema é a despolitização das massas, eliminando os conteúdos práticos dos problemas, visando transformá-los em técnicos e que, como tal, devem ser resolvidos cientificamente. Está aberto o campo para a tecnoburocracia (cf. HABERMAS, 1987).

Habermas (1987) acredita que uma nova zona de conflitos não virá da luta de classes, ou destas disparidades entre centro e periferia do sistema, mas surgirá exatamente do sistema de opinião pública, administrado pelos meios de comunicação, que é onde atuam os mecanismos de despolitização das massas, os quais ocultam as diferenças entre as questões técnicas de regulação do sistema e as possibilidades reais de emancipação existentes no marco institucional (esfera da ação comunicativa).

Em síntese, podemos dizer então que, para o sociólogo alemão, a ação comunicativa surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento.

Nesta seara, a filósofa Adela Cortina destaca que a justiça e felicidade não deve estar ausente numa sociedade pluralista, onde encontramos diferentes e, às vezes, opostos projetos de vida feliz.

Ou seja, a filósofa espanhola propõe uma "ética cívica" para articular o justo e o bom, aonde se discute as éticas mínimas e máximas.

Adela Cortina (1999, p. 60) assim se expressa:

Sem dúvida, é quase impossível averiguar o que é justo se não tivermos uma ideia precedente dos ideais de uma vida digna ou boa, assim como é impossível esboçar um ideal de felicidade sem levar em conta as exigências de justiça.

Este relatório de intervenção se propõe a fazer uma análise das turmas de 1º ano do ensino médio integral da referida escola, tendo como aporte teórico o conceito de ética mínima proposto por Adela Cortina, a fim de averiguar como as questões éticas são compreendidas e vivenciadas pelos alunos, além de compreender o papel da filosofia neste processo de construção de um espaço democrático de convivência, que respeite o pluralismo das ideias e valores.

A questão a ser discutida diz respeito ao papel da filosofia e à valorização, por parte dos estudantes, de noções como justiça, respeito, igualdade, solidariedade. Para tanto, nos propomos aqui a entender estas questões pela ótica da filósofa espanhola, uma vez que ela redimensiona questão ética, propondo a necessidade de se preservar os projetos individuais (ética dos máximos), porém construindo um elenco básico de regras e valores que contemple a todos, independentemente de sua escala de valores (ética dos mínimos).

E por que aplicar este conceito no ambiente escolar? A resposta se encontra na própria variedade do espaço da escola, o qual é composto de vários indivíduos (no caso, os alunos), que dividem um ambiente comum, porém que comporta um constante embate de valores. O professor acaba se deparando com situações de conflito, decorrentes destas tensões. É sempre bom lembrar que os alunos trazem para o espaço educacional sua história, valores e formação e isto impacta de forma significativa o seu comportamento.

Outro motivo é que vivemos em um mundo marcado pela dissolução dos valores e instituições tradicionais, o que provocou certo desnorreamento dos indivíduos que se veem privados de referências sólidas para a sua vida e formação, algo que falta principalmente em casa. Neste sentido, a escola acaba assumindo a tarefa de propor alternativas, reconhecendo o valor do respeito às diferenças, ao mesmo tempo em se propõe a apresentar elementos básicos capazes de dar conta deste vazio moral.

É por isto que o conceito de ética mínima se enquadra muito bem numa proposta de intervenção. O professor em sala de aula, principalmente aquele que se dedica ao ensino da filosofia, precisa lidar com um grupo de adolescentes que muitas vezes age apenas em função de satisfazer suas vontades, não se preocupando em respeitar os valores dos seus colegas. Por conseguinte, o professor precisa equacionar estas tensões, propondo um pacto de convivência.

Para alcançar esta meta, nada melhor do que estabelecer o mínimo de regras que devam ser seguidas e respeitadas por todos, a fim de se preservar o espaço de convivência, condição *sine qua non* do modelo democrático de sociedade aberto pela pós-modernidade.

Além de Adela Cortina, a discussão se apoia em outros importantes autores, como Immanuel Kant e Jürgen Habermas, por exemplo, os quais propõe um rico debate acerca de ética e da moral como pertencente à própria condição do homem.

4.2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

É bastante conhecida no mundo acadêmico a disputa entre o conhecimento objetivo, pautado pelas ciências positivas e o conhecimento subjetivo, que estaria mais próximo da prática e do método das ciências humanas. Sobre este tema o filósofo alemão Wilhelm Dilthey (2010) nos remete à classificação entre as ciências da natureza e ciências do espírito.

As primeiras estão ancoradas na noção de causalidade natural e as segundas mais próximas da capacidade interpretativa e compreensiva do pesquisador, característica que marca a produção do conhecimento nas ciências humanas. Wilhelm Dilthey (2010) se opõe a Descartes e supõe que as ciências do espírito é que detêm a prerrogativa de oferecer a base de sustentação do conhecimento científico.

Na verdade, o referido pensador buscava dirimir, de uma vez por todas, as controvérsias científicas e metodológicas acerca da causalidade que desde Descartes, para falarmos em termos modernos, detinha a atenção dos estudiosos do conhecimento. O resumo deste debate pode ser descrito nestes termos: de um lado se propõe a noção de causalidade, donde a função da ciência é desvelar as causas dos fenômenos físicos e, no caso das ciências humanas, sob a influência do positivismo as causas dos fenômenos sociais.

De outro, uma postura mais cética, em que a compreensão do mundo está eminentemente marcada por nossas crenças, hábitos, intuições. No primeiro grupo podemos destacar filósofos como Immanuel Kant, o qual propôs a distinção entre fenômeno e coisa-em-si, afirmando que a razão pura só pode conhecer as realidade que podem ser captadas pelos sentidos, tudo aquilo que está no tempo e no espaço, enquanto que as realidades metafísicas (Deus, alma, liberdade) escapam à sua capacidade cognitiva (cf. KANT, 2001).

Contrário à isso temos que Hume (1992), se afasta da perspectiva kantiana na medida em que, assumindo uma postura cética, questiona a possibilidade de fundamentarmos o conhecimento. Entretanto, em todos estes trabalhos se apresenta uma característica básica da epistemologia moderna, a saber, a definição do conhecimento a partir da relação sujeito-objeto.

Nesta perspectiva, existe um sujeito que conhece, que é dotado de capacidade cognitiva, e um mundo que se abre a sua compreensão. A verdade seria

desvelada a partir de um amplo esforço cognitivo em busca dos nexos causais que estão por trás dos fenômenos, quer naturais, quer sociais.

A metodologia aqui utilizada segue o padrão qualitativo, pois se pretende aplicar o conceito a determinada realidade, no caso em questão, as turmas de primeiro ano do ensino médio da Escola Desembargador José Neves Filho, fazendo correlações teóricas entre os autores aqui escolhidos e a realidade cotidiana da sala de aula.

É sempre bom recordar que a análise da realidade a partir de determinada perspectiva teórica é sempre uma aproximação. A teoria explica a realidade, mas não pode substituí-la.

Neste sentido vale à pena recordar o conceito de tipo ideal recurso metodológico criado pelo sociólogo alemão Max Weber. No que diz respeito à investigação, afirma Max Weber (2001, p. 137), “o conceito de tipo ideal propõe-se a formar o juízo de atribuição”. O tipo ideal “não é uma ‘hipótese’, mas pretende apontar o caminho para a formação de hipóteses. Embora não constitua uma exposição da realidade, pretende conferir a ela meios expressivos unívocos” (WEBER, 2001, p. 137).

Por ser um “juízo de atribuição”, o tipo ideal não constitui uma exposição objetiva da realidade, como se fosse possível retratá-la na sua inteireza através de conceitos.

Na verdade, atribuir um caráter ontológico⁴ à realidade, como se ela fosse algo concreto, objetivo, constituída por uma essência que pode ser expressa pelo pensamento, constitui hoje um empreendimento destinado a recair nos velhos preconceitos morais, sem dar conta da complexidade da sociedade.

O pensamento filosófico contemporâneo é quase unânime em reconhecer que não existe “a realidade”, mas construções teóricas que ajudam e interpretar o mundo, levando em consideração as múltiplas possibilidades compreensivas. Daí a importância da metodologia weberiana que, em certos aspectos, continua válida para o trabalho científico.

⁴ Esta palavra deriva do grego e pode ser traduzida como o estudo do ser. Ao se referir ao caráter ontológico da realidade, parte-se do pressuposto de que há uma essência, algo que está por trás das coisas. Seria a realidade última das coisas. Em seu tratado de Metafísica, Aristóteles se referia ao estudo do ser enquanto ser, ao estudo e investigação das causas primeiras (cf. ARISTÓTELES, 2002).

O conceito do tipo ideal, que foi explicitado anteriormente, se mostra bastante atual, pois possibilita ao pesquisador aproxima-se da realidade e, através de determinadas técnicas (questionário, entrevista) colher alguns dados relevantes para, a partir deste ponto, confrontar os dados da realidade com a teoria que embasa a investigação.

Este foi exatamente o caminho proposto neste relatório de intervenção: a questão do ensino da filosofia e da discussão dos valores ético-morais, se deu a partir do recolhimento da opinião dos alunos para, no confronto com as teses de Cortina, se proceder a um diagnóstico de determinada realidade. No caso específico desta dissertação, os alunos do primeiro ano do EREM – Escola de referência no Ensino Médio Desembargador José Neves Filho.

É por isto que se optou pelo método weberiano, pois ele se adequa bem ao objeto deste estudo e à forma como foi realizada a intervenção com os alunos, baseada em um conceito previamente estudado (ética mínima) e na aplicação desta teoria por meio de determinado instrumento de coleta de dados, o questionário.

Ao comentar a relação conceito/realidade, Max Weber (2001, p. 139) faz as seguintes considerações:

Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou de vários pontos de vista e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de formar um quadro homogêneo de pensamento. É impossível encontrar empiricamente na realidade este quadro, na sua pureza conceitual, pois trata-se de uma utopia (destaque nosso).

Fizemos questão de destacar as palavras finais de Max Weber para mostrar o quanto seu método sociológico se aproxima das correntes contemporâneas do pensamento filosófico, as quais propõem uma crítica contundente à “opinião de que o conhecimento da realidade histórica deveria, ou poderia ser uma cópia ‘sem pressuposições’ de fatos ‘objetivos’” (WEBER, 2001, p. 139)

Logo, as respostas elaboradas pelos alunos expressam de forma objetiva a realidade da ética na convivência escolar, porém não abarcam toda a complexidade da realidade escolar, tampouco as consequências do ensino da filosofia na escola.

Para realizar a pesquisa foi concretizada uma proposta de intervenção, em forma de seminários, onde os alunos entraram em contato com o conceito de ética

mínima e se propuseram a apresentar os resultados. Eles também responderam um questionário que os interpelava acerca da importância da ética e do ensino da filosofia em sala de aula.

Esta metodologia aqui adotada se refere mais à intervenção. Ela foi utilizada com mais ênfase na elaboração do relatório de investigação, embora ela esteja presente de forma implícita em toda a dissertação, uma vez que o conceito de ética mínima exposto no primeiro capítulo é confrontado com a realidade no processo de intervenção pedagógica com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

A intervenção não foi feita de uma vez, mas através de cinco encontros. A culminância do projeto com sua apresentação, bem como o preenchimento do questionário e o sarau filosófico compuseram a fase final da intervenção, a qual descreveremos agora.

4.3 RELATO DAS AULAS

1º aula

Esta primeira aula teve como objetivo iniciar a discussão conceitual sobre ética mínima. Isto foi feito através de uma dinâmica, conhecida como Jogo do número Chinês, seguida de uma leitura do texto de Cortina acerca da ética mínima, no qual se introduz a diferenças entre mínimos e máximos éticos.

O planejamento da aula teve como intuito incentivar os alunos, para que se sentissem motivados ao livre pensar. Para isto se fez necessário criar um clima de descontração. A dinâmica de grupo atende a esta proposta, ou seja, que os alunos sejam impelidos à reflexão.

A dinâmica de grupo (cf. MILITÃO, 2001, p. 5) tem o objetivo de integrar, desinibir, “quebrar o gelo”, divertir, refletir, aprender, apresentar, promover o conhecimento, incitar a aprendizagem, competir e aquecer seus componentes no sentido de promover uma interação dialógica.

Neste sentido, Cano (2005, p. 30) destaca que a nossa comunicação deve estar permeada de:

Respeito ao outro como igual, como interlocutor válido sem quaisquer preconceitos ou discriminação.
Aceitação do outro como ele é, sem exigir que mude ou que deixe de ser como é.

Partilha do que se faz, dos sentimentos, das emoções, da vida;
Compromisso do eu com você para chegar ao nós, sem perder a
identidade.

Compromisso pessoal de progresso, que nos leve a nos corrigirmos
e aperfeiçoarmos para que possamos ser um “presente especial”
para quem convive conosco.

Portanto, o ato de comunicar-se promove uma quebra de paradigmas,
aproximando o aluno de si mesmo, permitindo viver e expressar a sua humanidade.

Ferreira (2001, p. 160), relembra que a comunicação é definida como
“processo de emissão, transmissão e recepção de mensagens por meio de métodos
e/ou sistemas convencionais. Capacidade de trocar ou discutir ideias, de dialogar,
com vista ao bom entendimento entre pessoas”.

Reunir o grupo em círculo, trabalhar em círculo, este formato produz uma
segurança e estabilidade emocional e deixa os seus pares frente a frente. Seguindo
estas dicas e reflexões, foi proposta uma intervenção a partir de uma dinâmica de
grupo, a qual será descrita a seguir.

Passo 01

Dinâmica: O número Chinês

Esta atividade lúdica tem como base o despertar do aluno para descobrir
através da ludicidade o segredo da aprendizagem do número chinês.

O segredo desta brincadeira é observar o todo e fazer a correlação com a
ética, porque a ética está presente nos valores e atitudes dos seres humanos, como
traço cultural. Tudo isto conforme os valores morais que direcionam o
comportamento dos indivíduos em cada grupo social.

Objetivo:

Desenvolver no grupo a percepção visual e a sensibilidade no ouvir, criando
ao mesmo tempo uma atmosfera lúdica que possibilite a descontração do grupo.
Sempre indicando que o grupo deverá ver sempre o todo.

Regras do jogo:

O número chinês é uma brincadeira que precisa de certa seriedade do professor. Ao dizer que irá ensinar ao grupo o número chinês, o professor deverá alertar para a facilidade do mesmo e de que o segredo estaria em ver o “todo”.

O professor coloca no chão várias canetas, lápis ou qualquer outro objeto, fazendo a seguinte pergunta: que numero e esse? conforme fotos abaixo:



Jogo do Número chinês – foto 01



Jogo do Número chinês – foto 02



Jogo do Número chinês – foto 03

O alinhamento sempre será mudado quando a pergunta se renova. Que número é este? O segredo está na exposição dos dedos e não nos objetos que estarão sempre se deslocando, conforme exposto nas fotos 01,02, 03, o aluno deverá ver sempre o “todo”, quem acertar sai do jogo. A brincadeira segue até todos descobrirem o segredo. Portanto, o segredo da vida é sempre observar o todo (15 minutos).

As atividades serão sempre em círculo, porque ao colocá-los frente à frente, olho no olho, isto dará uma sensação de liberdade e fraternidade no ouvir, escutar e falar.

É interessante observar que essa atividade produz a união e a motivação no falar, gerando descontração no grupo. Cabe aqui salientar que a produção lúdica é essencial para promover a solidariedade, o respeito, sempre estimulada pelas regras impostas pelo próprio jogo. Em relação a este aspecto vale salientar que a dinâmica do jogo com suas regras introduz o aluno no plano dos mínimos éticos necessários à convivência, conforme propõe Cortina (2009).

As regras que devem ser seguidas por todos durante a execução do jogo criam o ambiente necessário para a prática do respeito, da solidariedade e da convivência democrática, pois as regras valem para todos, independentemente de seus valores e concepções de mundo. O respeito às regras do jogo incute e fomenta a prática democrática, cujo pilar está na ética mínima, na construção dos elementos principais que devem nortear a conduta humana. Ao final da brincadeira os estudantes fazem comentários acerca do sentido da dinâmica.

Na realidade, a nossa sociedade vive em torno de códigos morais, os quais estão presentes em toda a vida do ser humano. A ética faz parte da própria condição humana. O jogo proporciona aos alunos uma reflexão de sua condição humana, de que são capazes de conviver e acolher o outro com suas diferenças.

Autores como Emanuel Levinás (1997), por exemplo, evocam a ética como elemento constitutivo fundamental do homem. De acordo com este autor, não se pode mais definir o homem como animal racional. O que nos distingue e o que nos singulariza em relação aos outros seres, é a nossa natureza ética. A marca do humano reside em sua natureza relacional e criadora de um sentido humano, que vai muito além da utilização de sua inteligência para produzir bens que lhe serão úteis.

Sua condição ética, de onde procede a necessidade de se construir uma morada habitável para si e para os outros, requer o concurso de outras habilidades humanas, a fim de garantir não apenas a vida no momento presente, mas sua continuação na vida dos outros e das próximas gerações. Para que isto ocorra, é necessário estabelecer o mínimo de regras capazes de sustentar a relação humana, dando-lhe sentido e capacitando o homem para a convivência na pluralidade.

Aliás, a dinâmica da compreensão do outro é sempre bem conectada com a questão ética, principalmente quando se propõe retomar a ética enquanto fundamento da existência humana, como pretende Adela Cortina ao entronizar a ética dos máximos.

A respeito deste acolhimento do outro, Levinás (1997, p. 144) faz a seguinte observação:

É sempre a partir do rosto, da responsabilidade por outrem, que aparece a justiça, que comporta julgamento e comparação daquilo que, em princípio, é incomparável, pois cada ser é único; todo outrem é único. Nesta necessidade de se ocupar com a justiça aparece a ideia de equidade, sobre a qual está fundada a ideia de objetividade. Há, em certo momento, necessidade de uma pesagem, de comparação, de pensamento, e a filosofia seria, nesse sentido, a aparição da sabedoria a partir do âmago desta caridade inicial; ela seria - e não brinco com as palavras - a sabedoria desta caridade, sabedoria do amor.

As palavras de Emanuel Levinás ecoam muito bem nesta discussão, pois elas trazem à tona a ética como fundamento do ser humano e não apenas como um departamento da moral. Ela tampouco pode ser reduzida à obediência a regras e normas, conforme o viés que assumiu na modernidade.

A reflexão sobre os fundamentos da ação humana e do *telos*⁵ que acompanha tais ações ainda continua válida nestes tempos de pluralismo, multiculturalismo, pós-modernidade termos que muitas vezes pode levar à ideia de que não há mais sentido qualquer discussão a respeito dos fundamentos da vida humana. A tese de Adela Cortina assume esse viés ao reconhecer e validar a ética dos máximos. A utilização do jogo do número chinês abre a possibilidade para se refletir acerca destas questões.

Passo 02

Ao término da dinâmica, foi realizada uma exposição discursiva em torno do tema em voga. Foi realizada uma explanação do que seria o ético e o moral, conceituação da ética através de uma aula expositiva (Apêndice – 01), assim como o que poderia ser o mínimo e máximo do ponto de vista ético, esboçando a visão da filósofa Adela Cortina, utilizando o texto do seu livro “*Ética*” (2015).

Ao final promoveu-se um debate a respeito de quais seriam os valores mínimos provenientes de seus conhecimentos prévios, buscando a compreensão do que seria o valor máximo em torno da ética e da moral, no sentido de diálogo em busca do saber prévio. Esta atividade durou em média 30 minutos.

2ª aula

Esta aula também foi introduzida com uma atividade lúdica. Tendo como proposta aguçar, inquietar o alunado para a empatia e acolhimento do outro, aguçando sua capacidade de ler uma imagem e fazendo uma correlação com o livro didático.

A proposta aqui é a de promover um saber visual, escrito e problemático. O primeiro passo foi realizar a dinâmica da exclusão, como forma de suscitar o respeito e acolhimento do outro.

Passo 01

⁵ A palavra *telos* deriva de Teleológico e se refere à finalidade das coisas. Aristóteles afirmava que as coisas têm um *telos*, ou seja, elas tendem para uma determinada finalidade. Assim, o *telos* da faca é cortar, o da medicina é curar, o da política é o bem estar dos cidadãos (cf. ARISTÓTELES, 1991).

Dinâmica da exclusão

A dinâmica foi realizada com o sentido de indicar aos estudantes a necessidade de ouvir uns aos outros. Este parâmetro é item fundamental para unir os estudantes em torno de ações dialógicas, altruísta e empáticas. Ao mesmo tempo promover um aluno protagonista e introduzi-lo no mecanismo da solidariedade, responsabilidade e altivez em seus atos.

Portanto, são atos autônomos que direcionam à união em prol de uma comunidade fortalecida através de ações afetuosas. Esta dinâmica conduz o aluno à formação de um pensamento altruístico, em que ele se coloca no lugar do outro. A ideia da dinâmica lúdica é promover o respeito e a dignidade das pessoas, assim como a compaixão.

Estes são sentimentos que fundamentam os direitos humanos e também nos permitem desenvolver a empatia, que são necessários para compreender o sofrimento dos outros, para nos sentirmos impelidos moralmente a atuar frente às injustiças.

Aqui se exercita novamente a postura dialógica abordada por Habermas e que contribui tanto para o consenso em relação a determinados conceitos, quanto no que diz respeito à compreensão e acolhimento das diferenças. Neste sentido Habermas (*apud* ZANETE, 2017. p.10) afirma que:

Somente na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso é que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação.

O diálogo propicia o entendimento e a compreensão das diferenças, que passam a ser vistas não como fatores de divisão, mas como caminhos para o entendimento e convivência com a pluralidade.

A universalização dos interesses envolvidos, reconhece o ponto de vista de cada participante pelo processo empático, dá-se dentro do discurso prático, “compreendido como uma nova forma de Imperativo Categórico (HABERMAS *apud* ZANETE, 2017. p.10)

Regra da dinâmica:

Esta atividade foi iniciada com o grupo em círculo, o professor solicitou que se agrupassem em pares e com quem tenham afinidades, solicitando depois que um dos componentes se retire da sala. Neste momento se formam dois grupos distintos. Um fica dentro da sala e outro do lado de fora da sala.

O professor conversa com o grupo que ficou no lado de fora da sala, dizendo que ao entrarem de volta a sala relataram um fato importante de sua vida, e deixa o grupo refletindo, logo em seguida o professor conversa com o grupo que ficou dentro da sala, fazendo o seguinte pedido: o grupo não dará ouvidos à sua fala dos colegas, a atitude de vocês será pelo menosprezo perante a exposição do fato narrado por eles. Nesta simulação, os alunos que ficaram dentro da sala para ouvir, fazem movimentos adversos (cantar, brincar, sair do lugar, falar com outras pessoas, telefonar, etc.).

Com o grupo que ficou do lado de fora será solicitado a pensar em um fato inédito que acontecerá com a sua pessoa, este fato será relatado ao seu parceiro, quando estiverem juntos na sala.

Objetivos:

Ao final da dinâmica o aluno será capaz de identificar, através de seu comportamento esdrúxulo e arrogante, a necessidade de refletir e pensar no conflito que se promove quando não conseguirmos ser justos, ou pensar racionalmente. Do ponto de vista ético, fez-se com que o estudante refletisse em torno de suas atitudes promovidas no cotidiano (15 minutos).

Passo 02

Leitura de imagem

Partindo para o segundo momento, que foi realizado com o livro didático, “Fundamentos da Filosofia” de Gilberto Cotrim, os alunos foram apresentados, através da imagem do quadro de Abraão e Isaac (1634), à cena bíblica do que sacrifício de Isaac, em que Abraão está prestes a tirar a vida de seu filho, atendendo a Deus, que lhe pedira esse sacrifício como prova de sua obediência e fé, ato que é

sustado pelo aparecimento de um anjo que segura sua mão e impede o desfecho trágico.

A entrada do anjo na cena representa o próprio agir de Deus que, reconhecendo a obediência e fidelidade de Abraão, evita que ocorra o sacrifício, mostrando que Deus não se compraz com sacrifícios humanos e que apenas colocou o amor e a fidelidade de Abraão à prova, a fim de saber se ele seria capaz de colocar Deus acima de qualquer coisa. O aparecimento do anjo significa o agir de Deus, conforme podemos ver na imagem abaixo.



Pintado por Rembrandt Rijn – Museum São Petersburgo, Rússia.

Diante do quadro se questiona o que você sente ao ver essa cena? Você mataria um filho para cumprir uma ordem do ser em quem mais confia e respeita (no caso Deus)? Ou desobedeceria a ele para preservar o filho que você tanto ama e não se tornar um assassino?

Neste momento é realizada uma ação exploratória no sentido de investigar os conhecimentos prévios em relação ao tema abordado “a ética e a moral”, tema de grande relevância para a educação secundária, assim previsto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, (cf. BRASIL, 2006, Art. 35)

O aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

Dentro desse contexto se prioriza a formação de um cidadão ético que tende a ter características de um bom cidadão. O cidadão ético é aquele que não sacrifica o outro, tampouco a si mesmo. A narrativa bíblica do sacrifício de Isaac entroniza os alunos nesta atmosfera de respeito e cuidado para com o outro.

O agir ético não impõe necessariamente sacrifícios, nem aos outros, nem a nós mesmos, mas implica agir em conformidade com princípios e normas que garantam uma convivência sadia e civilizada entre os indivíduos, de tal forma que as ações promovam o diálogo, a tolerância a não violência, o não sacrifício do outro às nossas vontades e caprichos.

Cortina (2005, p. 202) destaca que “para ser hoje um bom cidadão de qualquer comunidade política é preciso satisfazer a exigência ética de ter como referência os cidadãos do mundo”, é preciso salientar que essa exigência não será satisfeita apenas por meio da educação, mas com as mudanças em diversos níveis sensoriais.

Portanto, ao ver o quadro exposto acima, que decisão o estudante tomaria? todos os dias fazemos escolhas e tomamos decisões, você cumpriria a ordem divina ou a desobedeceria?

A partir desse momento, o tema ficou exposto para os comentários, gerando muita polêmica. O mais importante foi mostrar para ele que a vida em sociedade e a vida humana em geral é feita de escolhas, que devemos optar por determinados valores e que não há como escapar desta condição humana, pois o homem é um ser que avalia, escolhe e age em função de tais avaliações e escolhas.

Passo 03

Leitura textual (atividade em grupo)

Dando continuidade ao tema em voga, foi realizada uma Leitura acerca dos conceitos da ética e da moral vivenciada no capítulo 18, intitulado “Ética na História – algumas concepções da filosofia moral”, na página 335 do livro didático de Gilberto Cotrim (2016), Fundamentos da Filosofia, onde se trabalhou os 4 períodos de vivência histórica da ética no contexto global:

Período da Antiguidade: reflexão da ética grega; a ética helenística;

Período da Idade Média ou Medieval: Santo Agostinho; Ética Cristã

Período da Idade moderna: A moral iluminista; a ética kantiana.

Período da Idade Contemporânea: A ética do discurso de Jürgen Habermas.

Relembrando que as atividades em grupo tem uma finalidade, que é a de promover um ambiente de equidade e igualdade, no relacionamento interpessoal e, ao mesmo tempo, recordar que estamos todos no mesmo patamar, nada sabemos.

Sendo assim, os alunos foram divididos em quatro grupos, a fim de facilitar a abordagem dos períodos a serem analisados. A construção foi de grande valia, pois cada grupo se apoderou de uma leitura onde se passou o processo de descobertas do homem ético e suas regras morais.

Nesta entoada, os estudantes realizaram uma análise crítica, seguida de um debate aonde os alunos se colocaram retratando o papel da ética e da moral no contexto histórico, assim como a sua influência na formação do homem enquanto cidadão da *polis*, mas também um homem que respeita seu Deus e tem um livre arbítrio. A produção textual realizada pelos alunos e debatida em seminário foi repassada para a professora de português. A mesma trabalhou os textos em sala de aula, fazendo as revisões necessárias (30 minutos).

3ª aula

Nesta terceira aula, foram selecionadas 15 frases contendo trecho da obra *Ética Mínima*, de Adela Cortina. A referida aula foi trabalhada em três momentos distintos, cada qual reforçando a intenção de se trabalhar a noção de ética mínima, manuseando os conceitos e os colocando em prática na vivência dos alunos.

Passo 01

As 15 frases do texto de Cortina foram recortadas em forma de tirinhas e distribuídas aos alunos aleatoriamente. Contudo, foi dado um tempo para a leitura e reflexão de cada frase. Em círculo, fizeram uma exposição do seu entendimento, seguida de comentários.

Os trechos selecionados da obra de Adela Cortina foram os seguintes:

- 1 - Ética é teoria que é ação, é pensar que é fazer na intenção de sustentar uma sociedade democrática;

- 2 - Ética é questionamento da moral. Não é crítica abstrata que se contenta em fazer pouco caso do que critica, mas crítica concreta que é sempre autocrítica e superação do criticado na direção de algo melhor;
- 3 - Sou ético quando incluo o outro – seja a pessoa, a sociedade ou a natureza – na minha perspectiva;
- 4 - Sou ético se não me entrego à alienação moral, estética e política;
- 5 - Sou ético quando não tenho medo de desagradar os donos do poder ou seus sacerdotes covardes com minhas interrogações sobre a sociedade, sua moral, estética e política;
- 6 - Sou ético se me pergunto “o que estou fazendo com o outro?”;
- 7 - Sou ético quando reflito sobre o respeito e o prático;
- 8 - Sou ético quando penso que a responsabilidade é coletiva;
- 9 - Sou ético quando sou sincero com o outro e, antes, comigo mesmo;
- 10- Sou ético quando não tenho medo de aplicar princípios éticos a mim mesmo. Quando não pratico a corrupção e luto contra ela, pagando o preço da minha própria ação na contramão do estabelecido;
- 11- Sou ético quando admiro a diferença do outro;
- 12- Sou ético quando a diferença do outro que me perturba, me serve para minha própria autocrítica;
- 13- Sou ético quando não imponho meu modo de ver o mundo, mas abro meus valores e princípios ao debate;
- 14- Sou ético quando combato toda forma de autoritarismo, fascismo e negação da liberdade;
- 15- Sou ético quando, pensando, vejo-me grão de areia no cosmos, e vejo, além de mim, o tamanho da vida, do mundo, da natureza e, mesmo envenenado da miséria humana, não desisto de viver do melhor modo possível em nome da construção de uma condição mais justa para todos em escala social.

Em círculo, cada aluno realizou uma exposição oral, seguida de um comentário pessoal da frase com o qual fora contemplado.

Portanto, a “linguagem da responsabilidade em outras palavras, não consiste em cálculo, num sentido muito fundamental, ela não tem base e, num sentido igualmente fundamental, ela é ilimitada” (cf. BIESTA, 2018, p. 94).

A linguagem, pois, não tem limite e as pessoas têm capacidade de compreensão do que se ouve e do que se escreve. Interpretar é um processo contido na ação da aprendizagem.

Este momento foi de grande valia, pois os participantes se sentiram livres para fazer comentários e o tema foi sendo diluído e integralizado em um contexto mais cotidiano. Os estudantes passaram a sentir segurança em suas reflexões e opiniões.

Gert Biesta (2018, p. 96) ainda comenta que:

É realmente possível argumentar que a única maneira de os indivíduos se tornarem membros da comunidade racional e por meio da aquisição das formas de conhecimento, lógica e valores que formam uma comunidade racional.

É a partir da comunidade racional que o indivíduo, de forma coletiva, tende a desenvolver seu potencial intelectual, passando a pensar de forma organizada, no sentido da busca de melhores oportunidades sociais.

Pode-se dizer que alguém aprendeu alguma coisa não quando for capaz de copiar e reproduzir o que já existe, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que não é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. (cf. BIESTA, 2018).

É preciso levar em conta o déficit que os alunos têm em relação à leitura, a escrita e a reflexão e isto interfere no momento em que se realiza uma atividade deste tipo. E ainda existem os casos de timidez, medo, insegurança. É claro que estas variáveis comprometem um pouco o desenvolvimento de atividades deste tipo, mas não interferiram de forma significativa, ao ponto de impedir sua realização e colher resultados satisfatórios, no que diz respeito à reflexão e compreensão da ética no contexto da vida cotidiana.

Trazer a discussão ética para a sala de aula, ainda que a sala de aula reflita todas as desigualdades e problemas da sociedade, traz sempre algo de positivo na vida dos estudantes, pois eles são interpelados e instados a questionar seus valores e atitudes, e isto é sempre salutar.

Adela Cortina (2005, p. 203) coloca que “o alimento, o carinho, a educação, a roupa, a cultura é tudo que nos separa de um menino lobo”. Vivemos em uma sociedade individualista e desigual. É necessário reconhecer que as desigualdades sociais existentes se refletem na sala de aula, na família, no grupo de amigos, na

sociedade religiosa e que, a despeito desta situação, existem possibilidades de se percorrer o caminho para o desenvolvimento das faculdades humanas.

Porém, a falta de uma ação comunicativa atrativa, reprodutora de uma dialogicidade entre seus pares, nos conduz a uma perda significativa das relações de aprendizagem, introduzindo uma descaracterização da leitura visual e escrita, promovendo uma fragilidade na formação cidadã dos estudantes.

Passo 02

No segundo momento foi realizada uma leitura filosófica de um texto do livro de “Ética” da autora Adela Cortina (2015, p. 114-116), intitulado “*Éticas Máximas e Éticas e Mínimas*” (Anexo – 01). O texto filosófico tem três páginas. Nesta atividade, a turma foi dividida em 5 grupos de 4 estudantes, onde discutiram o tema em tela.

Ao final da leitura em grupo, eles fizeram um resumo do texto e se reuniram em círculo para verbalizarem o que fora descrito. Neste momento, todos descreveram a sua opinião. A exposição foi realizada no formato de seminário.

Na concepção kantiana o sujeito tem um potencial inerente a tornar-se automotivador, por outro lado, a tarefa de educação tende a revelar esse potencial, para que o sujeito se torne plenamente autônomo, aonde o livre pensar só poderia ser desenvolvido por meio da educação, neste sentido (cf. KANT apud BIESTA, 2018. p.18) ele não só escreve que o “homem é a única criatura que tende ser educado”, mas também afirmou que “o homem só pode se tornar-se homem por meio da educação”. Isto é uma ser autônomo racional.

4ª aula

Passo 01

A primeira atividade neste dia de aula, foi distribuído junto aos alunos, um questionário com 9 perguntas abertas, salientando que as respostas estariam contribuindo para configurar uma solução para as indagações de minha dissertação de mestrado, intitulada “A DISCUSSÃO DOS VALORES ÉTICO-MORAIS: A ética mínima no ensino de filosofia à luz do pensamento de Adela Cortina”, neste dia

estava presente 22 alunos, que de forma espontânea se dispuseram a colaborar respondendo às referidas perguntas.

Destaco ainda, que Brandão (2004, p. 61), declara que “o ensino médio também objetiva aprimorar o aluno como pessoa humana, o que necessariamente inclui a sua formação ética e o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico”. E notório que nossos legisladores reforçam a tese de que a formação crítica voltada para a valorização do discente preconiza uma diferenciação em tomadas de decisão.

Daí que a participação dos alunos neste tipo de evento é saudável porque reproduz a autonomia intelectual do aprendiz, e estimula a racionalização do pensar em torno tema “ética”.

Brandão (2004, p. 62) relembra que as diretrizes promovem a estruturação e funcionamento do ensino, dentro deste prisma “As diretrizes devem destacar o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania”. Desta fora, ao realizar este questionário estaremos incentivando o exercício da cidadania em sua plenitude, em virtude da pesquisa ser de grande valia para angariar subsídios que venham a melhorar as técnicas e métodos na aplicação da aula de filosofia, assim como repensar o chão da sala de aula enquanto local de aprendizagem sustentável.

Ainda vamos observar que as orientações curriculares (cf. BRASIL, 2006, p. 35) relata que:

A filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar conservada como tal manulesco e sem vida seria dogmático e antifilosofico, seria doutrinação e nunca dialogo.

E nesta ação exploratória que realizamos esta atividade com o intuito de captar respostas através da visão crítica dos estudantes, assim como, conceitos formados por eles sobre a ética no contexto de sua vivência social.

As respostas estarei discutindo na análise e resultados do questionário, descrito no item 4.4.

Passo 02

Foi solicitado que realizassem frases com éticas mínimas que deveriam ser praticadas em sala de aula. A atividade foi tão instigante que os próprios alunos pediram para fazer um banner com as frases mais destacadas (Anexo 02).

Pendurando em cima da lousa para que todos observassem o pensamento gerado pela turma em torno de uma ética mínimo, que devem praticar para se obter um mínimo de convívio com o outro, e assim, trilhar caminhos de uma ética máxima, entre elas a felicidade.

Os objetivos de nossas aulas de filosofia é promover uma humanização do ser humano, porque nossa vocação “e ser cada vez mais humanos” (SOUZA, 2007 p. 13601) ou nos desumanizamos ao longo da vida, tudo depende de nossas experiências de nossa vida pessoal e coletiva, sendo assim, Freire(1987) relembra que o ser humano nasce inconcluso e inacabado, vistas a construção de um projeto humano para o conjunto da sociedade e para cada um de nós, e dos grupos culturais aos quais pertencemos.

Souza (2007, p.1361) coloca que a humanização só pode ser construída coletivamente desta forma a humanização implica então em:

Ideias, pensamento, reflexões, ciências, arte (**PENSAR**), afetos, vontades, paixões, experiências (**EMOCIONAR-SE**), bem como atividades, ações práticas (**FAZER**), no interior de determinada relações sociais (**MEIO CULTURAL**) com a natureza (**MEIO NATURAL**).

Essas relações sociais estão em permanente mudanças e transformações, ressaltando ainda, que os seres humanos e um ser de relações, portanto, o trabalho coletivo é sinônimo de humanização, e ao mesmo tempo estamos educando para uma prática da liberdade (cf. FREIRE,1967)

A liberdade de expressão, do criar através do pensar, do alimentar sonhos tolhidos pela maldade do egoísmo. A liberdade de ter, do ser, a liberdade de amar.

Passo 03

Os estudantes iniciaram a preparação da construção do sarau filosófico, todos muito ansiosos. Através do teatro, da música, da poesia e do desenho, os estudantes foram colocando em prática o conhecimento teórico estudado em sala de aula, complementando com as suas habilidades artísticas.

Essa construção teve a participação efetiva de todos os grupos. Desta forma foi possível mensurar com mais eficiência o que foi absorvido por todos ao longo dos encontros e debates acerca da ética mínima, dentro dos parâmetros democráticos de respeito à individualidade, liberdade de pensamento, respeito à diversidade.

Habermas (2004), *apud* Zanette (2017) reconhece o desafio do pluralismo epistêmico, que se conjuga em um pluralismo cultural. Pelo menos, em um primeiro momento, interpretações situadas ocorrem, o que também indica um pluralismo interpretativo. Por isso mesmo, ele entende que o princípio de universalização não pode se esgotar em uma reflexão monológica, que derive máximas aceitáveis como leis universais, o que requereria autoconsciência de uma subjetividade integral.

De fato, foi um desafio reconstruir de forma interdisciplinar um sarau filosófico que dialogou de forma plural os conceitos da filosofia como a ética e a moral. Ao trazer a discursão para o campo da arte, foi dada aos alunos a oportunidade de utilizarem a sua imaginação e criatividade de forma interpretativa. Cabe destacar ainda que todos os trabalhos construídos foram desenvolvidos por eles.

Todas estas etapas contaram sempre com nossa intervenção. É papel do professor servir de estímulo aos alunos, questionando-os e levando-os à reflexão, de modo a que seu agir na sociedade seja ressignificados. De fato, a questão ética não está direcionada apenas ao aluno. Ela também é uma prerrogativa do docente. Como a ética está relacionada ao ramo da filosofia prática, o professor deve tomar isto como medida de sua prática pedagógica.

Neste sentido, antes de exigir que seus alunos ajam eticamente, ele precisa dar o exemplo e ser um profissional ético em seu procedimento. Precisa respeitar o aluno, acolher as diferenças, valorizar o pluralismo e convivência democrática. Tudo isto se faz necessário para que se construa um ambiente pedagógico favorável à entronização das questões éticas.

Assim como os alunos precisam constituir sua ética mínima, seu espaço de convivência, assim também precisam agir os professores, construindo um mínimo normativo necessário à sua prática docente.

É o que nos alerta Adela Cortina (1996, p. 57-58), ao afirmar que:

Os educadores também têm de saber quais são os seus 'mínimos decentes' de moralidade na hora de transmitir os valores, sobretudo no que diz respeito à educação pública numa sociedade pluralista. Pois é certo que, por serem educadores, não têm legitimidade para transmitir, sem mais, apenas os valores que lhes pareçam oportunos [...]. Não seria urgente descobrir quais são os valores que podemos partilhar e que vale a pena ensinar? É ou não é urgente descobrir um 'mínimo decente de valores' já partilhados?

Este alerta de Adela Cortina é muito oportuno, sobretudo nestes tempos em que a sociedade brasileira se sente tentada a acreditar em uma escola sem partido,

onde seria possível transmitir um conhecimento absolutamente neutro, isento de quaisquer valores. Por outro lado, este debate, ainda que seja por vezes realizado de forma equivocada, abre a oportunidade para discutir as distorções da prática docente.

Por conseguinte, se é verdade que não se pode propor uma ciência sem pressupostos, por outro lado é necessário recordar que a sala de aula não pode ser utilizada pelo professor como um laboratório onde ele tenta validar seus gostos, valores e preferências, sejam elas filosóficas ou partidárias. Daí o alerta de Adela Cortina para os professores descubram seus “mínimos decentes de moralidade” na hora de transmitir o conhecimento. Eles devem estar abertos à pluralidade, às visões discordantes, fomentando um ambiente de diálogo, solidariedade e respeito.

Em Paulo Freire (2002, p. 16) este compromisso ético se espelha na união entre a teoria e a prática, entre o que o professor ensina e o que ele faz, ou seja “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. O professor é aquele que vive a dimensão ética e estimula os alunos a fazerem o mesmo.

Após este momento, a turma foi novamente dividida em 4 grupos para a apresentação do Sarau Filosófico, o que ocorreu na aula seguinte.

5ª Aula

No Sarau, os grupos se comprometeram a apresentar sua performance na sala de aula, com tempo de duração de 50 minutos. Os alunos foram deslocados para o auditório, aonde ficaram mais à vontade para demonstrar sua criatividade e habilidades. Ficou decidido ainda que, esta apresentação estaríamos pontuando o estudante na referida unidade ficando desta forma como um exercício prático de valorização e resgate do pensar filosófico, utilizando a música, teatro, poesia, e pintura.

SARAU FILOSÓFICO

Esta atividade teve um cunho avaliativo, servindo como uma das notas que o estudante teria na 3ª unidade do ano letivo de 2019. A apresentação foi realizada no auditório da escola EREM – Desembargador José Neves Filho, onde se reuniram todos os estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

TEATRO

Os alunos promoveram uma encenação teatral onde se destacava a postura ética do professor e dos alunos em sala de aula. Segue uma breve descrição da encenação.

A equipe realizou a encenação e filmou. Um dos alunos se apresentou como professor e os demais como alunos.

Ao entrar na sala, o professor (que havia chegado atrasado) tenta realizar a chamada e recrimina o diálogo barulhento dos alunos.

Contudo, os alunos ficam jogando papel entre si. Um deles chama se dirige ao colega com termos pejorativos relacionados à sua opção sexual e logo é repreendido pelos colegas, que não aceitara a agressão. Um deles relembra a questão da ética discutida na aula de filosofia.

Ainda neste momento, alguns alunos chegam atrasados e entram sem pedir permissão para entrar na sala de aula e fazendo gracejos na direção do professor, sendo recriminados pelos outros alunos.

A baderna se torna intensa, o uso de celular constante, alunos dormindo, o professor repreendendo a turma. Além disso, a sala está suja com muito lixo a ser recolhido.

Um dos alunos fala mais alto, recriminando o ato de vandalismo e apelando pela comunicação com seus pares, lembrando a ética mínima que devemos praticar em nosso dia a dia e que inclui o respeito, a liberdade, o amor fraternal, o cuidado o meio ambiente, o cuidar do outro, a obediência às regras da boa convivência, salientando que o caminho do cidadão ético reproduzido pelo senso comum nos conduz a uma ética da felicidade.

Neste momento, todos se calam e começam a ouvir seu colega e inicia-se um diálogo entre todos. Os alunos se comprometem a mudar a postura entre si e seus professores.

MÚSICA

Este grupo se apresentou trazendo um RAP que trata da valorização dos pais, para que o indivíduo não venha a se arrepender no momento em que seus pais

não estiverem mais por perto. A equipe revela que o RAP do egoísmo reproduz a “ética da consciência”. Segue abaixo a letra do RAP.

H.N.M
(HUMILDADE NO MUNDO)

VOU TE CONTAR A SUA HISTORIA,
PRESTE BEM ATENÇÃO, DEIXA DE SER EGOISTA
MEU IRMÃO.

SUA MÃE ACORDA CEDO PARA GARANTIR O
PÃO.

AO INVES DE RECLAMAR PENSE NA SITUAÇÃO
E AÍ MANÉ, PARA DE SER TÃO IMATURO
VOCE NÃO VAI CONGELAR SO PORQUE NÃO
TEM TUDO

REFRÃO:

EU TE AVISEI, EU TE FALEI,
E VOU TE FALAR MAIS UMA VEZ.

CERTA VEZ EU PEDI PRA MINHA MÃE UM PIRULITO, ELA DISSE QUE
NÃO E EU DEI UM GRITO.

Ao final da música, um dos componentes disse as seguintes palavras: “pensa aqui comigo se Deus é teu amigo porque eu, um simples ser humano, não posso te aceitar como estais vestidos? Pensa nos teus pais, cara! se não fosse por eles nem aqui vocês estavam.”

O grupo agradece pela atenção, mas avisa aos jovens que se o egoísmo não parar nem seus pais vão aguentar.

POESIA

Outro grupo recitou a poesia abaixo:

A ética precisa ser pratica para sim ser formada a cidadania.

Não pode praticar a ética só hoje e sim todos os dias.

Para se ter ética precisa ter educação e para isso precisa ter boa nota para que a agente venha a crescer na vida e assim não incomodar os outros.

A ética e como para você e para mim, pode ser longa mas não adianta ter fim.

Mas você pode fazer no capricho ajudando o meio ambiente, não jogando lixo no chão.

Resumindo isso e questão de educação, isso e poesia, pois foi feito de improvisação.

PINTURA

Outros alunos trabalharam com pintura, buscando enfatizar todas as questões relacionadas à ética, tal como foram discutidas em sala de aula.

DESENHO: A ÉTICA MINÍMA



DESENHO: A ÉTICA MÁXIMA



No quadro da **Ética Mínima**, os autores desenharam 5(cinco) desenhos que simbolizaram as éticas em seu ponto de vista, no qual deveríamos manter dentro da sala de aula, ficando assim descritos:

- Desenho 01: o aluno não deve pisar na banca;
- Desenho 02: o aluno não deve jogar lixo no chão;
- Desenho 03: o aluno não deve desrespeitar o professor;
- Desenho 04: o aluno não deve fumar na escola;
- Desenho 05: o aluno não deve pichar a escola.

No quadro da **Ética Máxima**, os autores descrevem que para chegar a Ética máxima, deveremos estar compenetrados de “felicidade”, que por sua vez está repleta de responsabilidade, compromisso, dialogo e respeito.

Neste sentido o aluno que transcende essas barreiras reproduz a formação de um cidadão que se comunica através de uma linguagem ética em todos os seus atos, valorizando o ser em prol a uma equidade social.

Agora se faz necessário analisar as respostas dos alunos em relação as perguntas do questionário.

4.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA E MOSTRANDO OS RESULTADOS OBTIDOS.

Após a exposição das aulas e do sarau filosófico será exposto agora os resultados obtidos através dos questionários que foram aplicados aos alunos das turmas do primeiro ano. As respostas elencadas correspondem à pesquisa feita com os alunos do primeiro “D”, pois foi a turma que teve um maior engajamento no projeto, se envolvendo tanto nas discussões filosóficas quanto nas atividades práticas propostas.

O objetivo do questionário foi o de fazer uma aplicação concreta do pressuposto moral na vida escolar, de modo a que os alunos fizessem uma correlação entre o conteúdo aprendido e sua vivência prática.

As perguntas versam sobre os valores morais e sua presença na vida dos jovens, da comunidade, bem como sobre o ensino da filosofia e sua contribuição para a reflexão sobre os valores morais no âmbito escolar.

O questionário continha as questões abaixo relacionadas:

QUESTIONÁRIO

Diante aulas assistidas, como você responderia as questões levantados abaixo:

1. Como os jovens estão sendo preparados para lidar com a temática dos valores ético-morais na escola?
2. Esses valores ainda estão presentes entre os jovens?
3. Na sociedade/comunidade?
4. Na escola?
5. Ou está havendo uma perda desses valores?
6. Qual o papel que a educação e o ensino de filosofia desempenham na discussão da temática em sala de aula?
7. Quais os valores basilares elencadas pelos alunos?
8. Quais os valores mínimos necessários a uma convivência democrática?
9. Quais os valores máximos necessários a felicidade humana?

As respostas dadas pelos alunos ilustram bem a forma como o conteúdo foi repassado e discutido com eles em sala de aula. Em relação aos valores mínimos, a maioria elencou valores como solidariedade, respeito e defesa de diversidade como princípios mínimos que devem nortear as relações humanas. Eles ainda apontaram a importância da filosofia como um saber necessário à apreensão destes valores.

Quanto aos valores máximos, a maioria destacou a felicidade e o bem estar, sem indicar necessariamente o que os leva a experimentar esta felicidade.

A justiça também aparece nas respostas como o mínimo necessário a uma convivência democrática, que valorize a pluralidade.

Veja-se, por exemplo, o que diz a aluna A.V.N em sua resposta acerca dos valores mínimos necessários a uma convivência democrática: “justiça, educação, respeito”. A estudante C.C elencou valores como “empatia e respeito” no rol dos mínimos éticos responsáveis pela construção de um espaço democrático.

No dizer da aluna F.P.L, valores como “justiça e liberdade” se enquadram na categoria dos mínimos éticos. Alguns alunos se fizeram referência ao respeito às leis. É o caso dos alunos C.M.A e G.J, os quais destacaram a importância do respeito às leis.

Valores como justiça e liberdade aparecem mais vezes nas respostas dos alunos ao lado de valores como diálogo, compreensão, respeito ao próximo. É o que se depreende das respostas dadas pelos alunos R.E.A, P.E.S e M.B.S.

Como se pode notar, há uma identificação com valores que transcendem o mero gosto pessoal, uma vez que dizem respeito a atitudes que devem ser realizadas em qualquer situação e independentemente das pessoas com as quais se convive, não havendo necessidade de haver igualdade de concepções éticas. Os indivíduos podem então divergir, vir de formações distintas e ainda assim, serem capazes de estabelecer um diálogo franco, aberto e respeitoso.

A maioria dos alunos teve dificuldade de exemplificar a distinção entre mínimos e máximos éticos. Valores como respeito, diálogo, justiça e compreensão, aparecem tanto na esfera dos mínimos necessários, quanto na categoria de máximos.

Entretanto, a resposta dada pelo aluno P.E.S.L chamou a atenção, pois o referido estudante conseguiu distinguir bem a diferença entre mínimos e máximos, tal como proposto por Adela Cortina.

Ao ser questionado a respeito de quais os valores mínimos necessários a uma convivência democrática, P.E.S.L listou os seguintes: diálogo, compreensão, paciência. Indagado em seguida sobre os valores máximos necessários à felicidade humana, o aluno deu a seguinte resposta: “no meu caso, só serei feliz quando construir minha família e viver bem. Meu maior sonho é ser astrofísico”.

É possível notar que no que diz respeito aos valores mínimos, o referido aluno elencou elementos gerais, que podem ser compartilhados em comum, independente dos projetos pessoais. Entretanto, no que concerne ao seu ideal de felicidade, o adolescente relata um projeto bastante pessoal. Para ele, ser feliz é diretamente proporcional à construção de uma família e à realização do sonho de ser astrofísico, desejo que pode tornar-se ou não realidade.

Neste caso encontram-se os dois pressupostos colocados por Cortina (2009) e que já foram dissecados no primeiro capítulo, O aluno P.E.S.L tem todo o direito de perseguir seu ideal de felicidade, potencializando ao máximo sua vontade. Porém, ele não pode querer que seu projeto de felicidade seja compartilhado por todos, uma vez que cada indivíduo possui o seu ideal de felicidade.

Ser astrofísico e querer construir uma família não pode ser utilizado como parâmetro geral. Tal pretensão esbarra justamente nos diversos projetos pessoais que cada indivíduo pensa para a sua vida.

A este respeito, vale à pena recordar as palavras de Cortina (2009, p. 20):

Porque não são os hábitos comunitários nem a benevolência ou a felicidade alicerces sólidos sobre o qual construir o edifício moral, em sim esse mínimo de ética que protege a autonomia solidária do homem e que é, portanto, a base firme para o direito justo, para a política legítima e para uma religião que se submete com gosto à crítica da razão.

O edifício moral, conforme as palavras da filósofa espanhola deve ser construído a partir das normas mínimas postuladas pelos indivíduos, em seu diálogo aberto e franco. Isto pode então funcionar como porta de entrada à tão sonhada vereda da felicidade. A este respeito, Cortina (2009, p. 31-32) faz a seguinte afirmação:

No âmbito da felicidade, o monismo é ilegítimo, e ninguém pode impor a outros um modo de ser feliz. Por isso esse livro, que caminha antes pela senda da admiração diante da vertente universalista do fenômeno moral, inscreve-se no terreno das éticas deontológicas para as quais a pergunta pela norma antecede a pergunta pela vida feliz. [...] nosso trabalho deseja modestamente assegurar, a partir da reflexão, os mínimos normativos - o repúdio universal à tortura, à exploração e à calúnia - antes de adentrar no tão apaixonante assunto da felicidade humana.

Cortina é bem clara em sua exposição: o caminho da felicidade é o percurso que cada indivíduo traça de acordo com suas experiências de vida, as quais não podem ser colocadas como modelo para todos. Constituir uma família e ser

astrofísico e ver nisto a felicidade, depende do ponto de vista e da formação da pessoa. Isto não pode ser colocado como uma exigência mínima para o bem estar da sociedade, pois os gostos pessoais divergem.

Logo, o caminho apontado por P.E.S.L em relação aos máximos necessários à felicidade, dispõe apenas sobre a sua trajetória de vida e não diz respeito às escolhas dos seus colegas da escola. De qualquer forma, as respostas ao questionário mostraram que os alunos estão realmente engajados na discussão e na reflexão dos valores éticos.

4.5 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

No aspecto geral, a intervenção foi bastante satisfatória e isto sob dois aspectos que vale à pena reforçar aqui. Em primeiro lugar, há que se destacar o engajamento dos alunos nas atividades, desde aquelas relacionadas à leitura e discussão dos textos, quanto em relação às atividades que eles deveriam propor e organizar.

O que se viu foi uma atuação bem forte dos estudantes, no sentido de tornar prático e, portanto, mais palpável o conteúdo trabalhado em sala de aula. A leitura dos textos de Adela Cortina foi de grande valia no início da intervenção, pois eles serviram de guia teórico e pano de fundo das atividades lúdicas.

Desta forma, a participação dos alunos contribuiu para elevar o nível da discussão e não fugir do tema proposto, a saber, a discussão dos valores morais, à luz do conceito de ética mínima.

O outro aspecto que merece a devida atenção é o que se refere aos resultados obtidos. É possível dizer que os alunos das turmas do primeiro ano mergulharam no universo dos valores morais, deixando se envolver nas diversas questões que atravessam esta discussão. As atividades que foram propostas no sarau, organizado pelos próprios alunos sugerem um encontro salutar entre a teoria e a prática.

Mais importante que a memorização de determinados conteúdos é a sua compreensão e, no caso do estudo da ética e dos valores morais, a vivência dos conteúdos é ainda mais necessário.

Com efeito, a melhor forma de fazer o aluno compreender os limites e vicissitudes da moral, é colocando-o em situações nas quais sua postura ética é colocada à prova e isto foi trabalhado bastante na intervenção.

As dinâmicas propiciaram a vivência e revisão dos conteúdos e o sarau estimulou os alunos ao engajamento e comprometimento total com a realização de um evento, forçando-os a agir conforme determinados princípios éticos.

Neste sentido, se levanta a necessidade de se conviver em uma sociedade laica, que apresenta um leque enorme de propostas éticas e que não se baseia mais na ideia da existência de Deus como elemento central da felicidade humana e da organização social.

Este cenário acaba oferecendo outras formas de compreensão da moral, de modo a que os projetos individuais tenham vez, porém embutidos na estrutura de uma sociedade democrática, que respeita a diversidade, mas que propõe regras mínimas capazes de estabelecer o diálogo e a convivência respeitosa.

Observando este novo horizonte que se descortina para a ética e os valores morais, não há como deixar de recordar as palavras de Rawls (2001, p. 180):

Os cidadãos são razoáveis quando, vendo um ao outro como livres e iguais [...], estão preparados para oferecer um ao outro termos justos de cooperação segundo o que consideram ser a concepção mais razoável de justiça política.

O autor fala de razoabilidade, de busca de um termo de ajuste de conduta, que possa fazer frente à diversidade de postulados morais e projetos de felicidade. Foi isso o que se verificou nas respostas dos alunos ao questionário e também na forma como eles organizaram o sarau.

Neste sentido, a cooperação se dá com base em alguns postulados mais gerais, os quais irão contribuir para a convivência. Termos como justiça, solidariedade, compreensão, respeito e outros que foram elencados pelos alunos no questionário apontam justamente para o entendimento, sem que ninguém abra mãos dos seus projetos particulares e de seus valores.

Ao aprofundar esta ideia, Rawls (2001, p. 174) ainda postula que:

Os cidadãos percebem que não podem chegar a um acordo ou mesmo aproximar-se da compreensão mútua com base nas suas doutrinas abrangentes irreconciliáveis. Em vista disso, precisam considerar que tipos de razões podem oferecer razoavelmente um ao outro quando estão em jogo perguntas políticas fundamentais.

Proponho que, na razão pública, as doutrinas abrangentes de verdade ou direito sejam substituídas por uma ideia de politicamente razoável dirigido aos cidadãos como cidadãos.

Parafrazeando Rawls é necessário que os alunos também percebam que não se pode chegar a um acordo mínimo a respeito de uma convivência democrática a partir da imposição dos seus projetos de vida.

O que se deve fazer então é caminhar na direção do entendimento mútuo que se constrói na estipulação de determinadas normas e valores que devem ser seguidos por todos e que sejam capazes de preservar a autonomia dos indivíduos.

Neste sentido, o trabalho de intervenção realizado com os alunos trouxe à tona este aspecto importante da vida em sociedade nestes tempos de pluralismo moral, a saber, construir um arcabouço normativo que seja compartilhado por um grande número de membros, de forma que seus projetos pessoais sejam respeitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após traçar este itinerário investigativo, cabe ressaltar algumas questões importantes e que a esta altura da discussão cumprirão uma função dupla: primeiro a de concluir, ainda que episodicamente, as discussões acerca dos valores ético-morais no ensino da filosofia.

Em segundo lugar, entronizar alguns elementos importantes que servirão de base a uma investigação futura, na intenção de aprofundar ainda mais a necessidade de se construir um diálogo em torno de valores mínimos que possam guiar as relações entre os homens em uma sociedade plural.

Estas considerações finais estenderão, pois, um olhar em retrospectiva, porém projetando o que se pode depreender dos problemas aqui levantados. Tal como a figura de Janus Bifronte, a ideia é recolher as questões que foram levantadas anteriormente e deixar em aberto o caminho que se deve agora percorrer.

O Deus romano que deu origem ao nome do mês de janeiro era representado com dois rostos que olhavam para direções opostas, representando o fim de um ciclo e o começo de outro.

É este o espírito que preside as reflexões que serão propostas no final deste trabalho de investigação, a saber, olhar em retrospectiva e, ao mesmo tempo, prospectivamente.

A despeito da importância que tem sido dada à questão ética nos últimos anos, é inegável que ainda existem situações que remetem à falta de compreensão a respeito de sua importância. Assiste-se hoje ao ressurgimento de posturas que remetem à intolerância e à incapacidade de se viver com a pluralidade.

Verifica-se a ascensão da xenofobia e certo pendor ao autoritarismo, num movimento que tende a reduzir a pluralidade dos valores a uma guerra cultural, envolvendo as forças do bem (que querem proteger as tradições) e as forças do mal (desejosas de destruir tudo o que esta mesma tradição nos legou).

Tudo isto compõe um cenário preocupante, que exige um novo olhar para os valores morais, conferido uma importância ainda maior ao ensino da filosofia nas séries do ensino médio e, por que não dizer, nas séries iniciais da trajetória escolar do estudante.

Talvez seja necessário reconhecer que nestes tempos pós-modernos, em que “tudo o que é sólido se desmancha no ar”, a filosofia se faça ainda mais importante, ainda que muitos proclamem sua inutilidade e, portanto, seu fim.

Entretanto, conforme se verificou ao longo desta dissertação, a questão ética se confunde com a própria história de filosofia, seu início. Das indagações acerca do princípio do universo aos questionamentos a respeito do lugar do homem na existência, a filosofia tem exercido um papel fundamental, à medida que problematiza o estar no mundo, introduzindo questionamentos que vão levar o homem a repensar sua atuação.

Foi isto o que se observou, por exemplo, na intervenção que foi feita com os alunos, a fim de colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula. A temática da ética e dos valores morais foi estudada e aplicada segundo as propostas de uma ética mínima, que se encontra nos escritos da filósofa espanhola Adela Cortina.

A tentativa de equilibrar os projetos pessoais de felicidade com o estabelecimento de um mínimo de regras de convivência é o escopo principal da teoria de Cortina, mas também surge como uma necessidade imperiosa no ambiente escolar, onde indivíduos das mais variadas origens e com visões de mundo tão díspares convivem num mesmo espaço.

Mais do que um local físico, o sala de aula é uma morada humana, calcada em valores, normas, consensos, etc., sem os quais é impossível estabelecer um mínimo de respeito e tolerância ao outro.

Equacionar os valores individuais com as regras sociais não é uma tarefa fácil e exige muita maturidade. No caso do professor em sala de aula, cabe à ele tal prerrogativa, a saber, estimular o aluno a refletir sobre a ética e as escolhas que deve fazer na vida, lembrando que elas trazem em si uma alta carga valorativa.

É verdade que poucos se atrevem hoje a propor grandes narrativas e tampouco propõem um ideal de sociedade e modelo de homem. Seguindo esta esma lógica, poucos são os teóricos que se arriscam a preconizar a superação de uma situação de opressão que daria lugar ao reino da liberdade.

Em geral, a contemporaneidade esvazia esses modelos de perfeição, apresentado algo bem mais modesto e que diz respeito à capacidade de aceitar que existem diferenças e que o mundo não caminha em uma direção pré-determinada. Neste sentido, só restaria então aos indivíduos viver o presente, aproveitando tudo o que a vida lhes oferece hoje, uma vez que não há um *telos* a se alcançar.

Porém, este raciocínio contém uma armadilha, podendo gerar uma atitude de mera adequação à realidade, quando não redundando em um discurso de conformismo do tipo, não há nada o que fazer, logo é preciso viver o presente e usufruir de tudo o que o mercado nos oferece.

De fato, as coisas não são tão simples assim, pois os acontecimentos trágicos, as incertezas, as surpresas desagradáveis, as injustiças do mundo, etc, continuam interpelando o homem, levando-o a não abandonar as perguntas fundamentais, como tanto enfatiza Cortina em seus escritos sobre ética.

A indagação acerca do sentido da vida ainda tem lugar na existência humana, ainda que as respostas que possam ser dadas a estas questões não comportem mais as soluções apresentadas por uma metafísica ou por uma teologia da salvação da alma.

Não obstante os limites que devem ser colocados à filosofia antiga, vale salientar a relevância de algumas intuições que estão presentes na tradição filosófica. Uma delas é a valorização do diálogo como busca da verdade.

Foi observado a longo deste trabalho investigativo o quanto o elemento dialógico é valorizado na concepção de Cortina acerca da ética mínima. Não se trata de se alcançar uma verdade universal e imutável, mas de estabelecer alguns consensos que irão servir de base à convivência em sociedade, entre os indivíduos.

Trabalhar a comunicação entre os homens como passo para o entendimento é um dos elementos chave para se viver nestes tempos de afrouxamentos dos laços humanos e de multiplicidade de propostas éticas, todas elas calcadas em valores diferentes e muitas vezes opostos.

Daí a necessidade de se trabalhar estes elementos em sala de aula, utilizando a discussão teórica e, ao mesmo tempo, dinâmicas que levem o estudante a vivenciar a ética de forma clara e transparente.

A participação dos alunos em todas as fases da intervenção foi extremamente salutar e positiva. É claro que sempre há exceções. No ambiente de sala de aula nem todos os estudantes se engajam de forma plena nos projetos que lhes são

apresentados. Porém, a despeito destes percalços, foi possível notar uma boa participação.

O melhor de tudo foi observar suas reações às situações que foram colocadas ao longo da intervenção e ainda vê-los produzir textos e dinâmicas que ilustraram bem a relação entre ética de mínimos e ética de máximos, tal como está exposto na obra de Cortina.

Desta forma, a filosofia cumpre o seu papel de ser uma forma de saber que suscita o pensamento crítico, que engendra a necessidade de reflexão acerca do homem e da sociedade.

Os jovens foram sendo compelidos, por meio da intervenção, a se colocarem diante de si mesmos e questionar suas próprias atitudes, num intenso movimento de reconhecimento de si e percepção do outro. Neste sentido, a intervenção foi de grande valia.

Porém, ainda é preciso compreender qual será o destino da filosofia no currículo escolar. As mudanças que foram propostas recentemente pela nova Base Nacional Curricular Comum ensejam uma nova situação e os teóricos do ensino da filosofia precisam se debruçar sobre elas.

É preciso ver que destino será dado ao ensino da filosofia no ensino médio, por exemplo, e que papel ela pode cumprir em um modelo de sociedade que valoriza o resultado e que tem urgências que não podem ser adiadas.

O lugar da filosofia na sala de aula está mais do que nunca, em debate e é preciso ter a ousadia de pensar estas questões e inserir a problemática dos valores morais nesta discussão. Afinal de contas, o papel que cabe à filosofia diz respeito ao projeto político em curso na sociedade.

Novamente os homens são chamados ao diálogo e instados a responder às demandas do seu tempo. Uma delas diz respeito ao lugar da filosofia e da ética no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, santo. **A cidade de Deus**. Vol. II, livro IX a XV. Tradução, prefácio, nota bibliográfica e transcrições de J. Dias Pereira. 2ª ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

_____. **Confissões**. 21ª ed. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Petrópolis: Vozes, 2006

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pinheiro. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2009.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2014.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco; Poética**. Seleção e tradução de textos de José Américo Motta Pessanha. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Col. Os Pensadores, v. 2).

_____. **Política**. 3 ed. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1997.

_____. **Metafísica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Oeiras: Celta Editora, 2000.

BELL, D. **O Advento da Sociedade Pós-Industrial**. São Paulo. Cultrix. 1974.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo. Avercamp, 2004.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte. Editora Autentica, coleção educação. 2018.

BÍBLIA. Português. **Novo Testamento**. Tradução de Antônio Pereira de Figueiredo. São Paulo: Editora das Américas, 1950. 239 p.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 11 de maio de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em Set. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
Acesso em: Ago. 2019.

_____. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília – DF. 2007.

_____. **Lei nº 11.684/2008, de 02 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93696/lei-11684-08>. Acesso em Ago. 2019

_____. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em Ago. 2019.

_____. **Ciências humanas e suas tecnologia/ secretaria de educação básica – Brasília: ministério da educação v. 3.** 2006.

_____. **Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília:** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

CANO, Betuel. **Ética: arte de viver: Alegria de não estar só.** São Paulo: Paulinas, 2005. Vol. 2

CERLETTI, Alejandro. Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. *In:* Kohan, Walter O. (org.) **Filosofia: caminhos para seu ensino.** Rio de Janeiro. DP&A, 2004. Pp. 19 a 41.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia.** 13 ed. São Paulo: Ática, 2010.

CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.** Madrid: Alianza, 1999.

_____. **Cidadãos do mundo:** para uma teoria da cidadania. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Aliança e contato: política, ética e religião.** Tradução de Silvana Conucci Leite. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **Ética mínima: introdução à filosofia prática.** Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Ética sem moral.** Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____; MARTÍNEZ, Emílio. **Ética.** 6 ed. Tradução de Silvana Conucci Leite. São Paulo: Loyola, 2015.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos de Filosofia.** 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2016

DILTHEY, Wilhelm. **Introdução às ciências humanas:** tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17 edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia:** uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2012.

GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **A modernidade:** um projeto inacabado. Lisboa, Nova Veja, 1992.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo.** 2. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

HUME, D. **Investigação acerca do entendimento humano.** Tradução de Anoir Aiex, São Paulo: Nova Cultural, 1992. (Coleção Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** 5 ed. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Crítica da razão prática.** Tradução de Artur Mourão. Lisboa, Edições 70, 1987.

KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** Cadernos de pesquisa, v. 41 n. 144, set./dez. 2011. p. 752-769. Disponível em: Acesso em Set. 2019.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEVINÁS, Emanuel. **Entre Nós**: ensaios sobre a alteridade. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, Maria Eliene; JÚNIOR, Antônio da Silva Menezes; BRZEZINSKI, Iria. **Cidadania**: sentidos e significados. *In*: EDUCERE: 18º Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24065_12317.pdf. Acesso em Jan. 2020.

MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. **A Filosofia: o que é? Para que serve?** Rio de Janeiro, Zahar. ED PUC/Rio, 2011.

MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Caminhos do ensinar e aprender**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

_____. **Ensino de filosofia**: questões fundamentais. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

_____. Filosofando sobre o ensino de filosofia. **Revista o que nos faz pensar**. n. 36, Março/2015.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et. al., 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro pra todos e para ninguém. Tradução de Mário da Silva. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

PEREIRA, Cilene da Cunha; NEVES, Janete dos Santos Bessa. **Ler/falar/escrever**: práticas discursivas no ensino médio – uma proposta teórico-metodológica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PLATÃO. **Diálogos**. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa São Paulo: Abril Cultural, 1972 (Coleção Os Pensadores).

_____. **A República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática. 1998.

RAWLS, John. **O Direito dos Povos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REALE, Giovanni. **História da filosofia**: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.

SOUZA, João Francisco de. **E A EDUCAÇÃO POPULAR: ??QUE??** uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Ed. Bagaço. 2007.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. 32 ed. Tradução de João Dell 'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 20 ed. Rio de Janeiro, Record, 1995.

TOMAZETTI, Elisete M. Filosofia no Ensino Médio e seu professor: algumas reflexões. **Revista Educação**, v. 27 – n. 2, 2014.

TOURAINE, Alain. **Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático**. Rio de Janeiro, EDUSC: 1998.

WEBER, Max. A ciência como vocação: *In: Ensaios de sociologia*. 5 ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ZANETTE, José Luiz. **A filosofia de Pierce enquanto fundamento da ética do discurso em Habermas**. São Paulo: Paulus, 2017.

APÉNDICE

APÊNDICE - 01

TEXTO DA AULA EXPOSITIVA: CONCEITUAÇÃO DA ÉTICA

O PROBLEMA DA AÇÃO E DOS VALORES

- ▶ Julgamento moral (bom e justo) - fazer escolhas/tomar decisões

Aristóteles “a característica específica do homem em comparação com os outros animais é que somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e outras qualidades morais” assim os seres humanos age no mundo de acordo com os valores – códigos morais – o ser humano e um ser moral.

DISTINÇÃO ENTRE MORAL E ÉTICA

- ▶ A palavra moral vem do latim mos, mor, “costumes” se refere à conjunto de normas que orientam o comportamento humano.
- ▶ A palavra ética (ethos/ethikos), vem do grego. “Modo de ser”, “comportamento”.
- ▶ Disciplina filosófica que investiga o que é a moral, como se fundamenta e se aplica – a função e refletir e questionar os códigos morais.

MORAL E DIREITO

- ▶ Normas morais e normas jurídicas tem vários aspectos comuns:
- ▶ São imperativos – devem ser seguidas por todos.
- ▶ Buscam propor uma convivência melhor entre os indivíduos
- ▶ Tem um caráter histórico, isto é mudam de acordo com as transformações históricas – sociais.
- ▶ Diferenças:

Morais: são seguidas a partir das convicções de cada pessoa e do grupo social; a punição depende da consciência moral; não se traduz em código formal; a moral não tem vínculo com o estado.

Jurídicas: as normas jurídicas devem ser cumpridas sob pena de punição; a punição está prevista na legislação; o direito é código um formal; o direito tem um vínculo com o estado.

Coercibilidade da norma jurídica: o estado conta com a força e a repressão do estado.

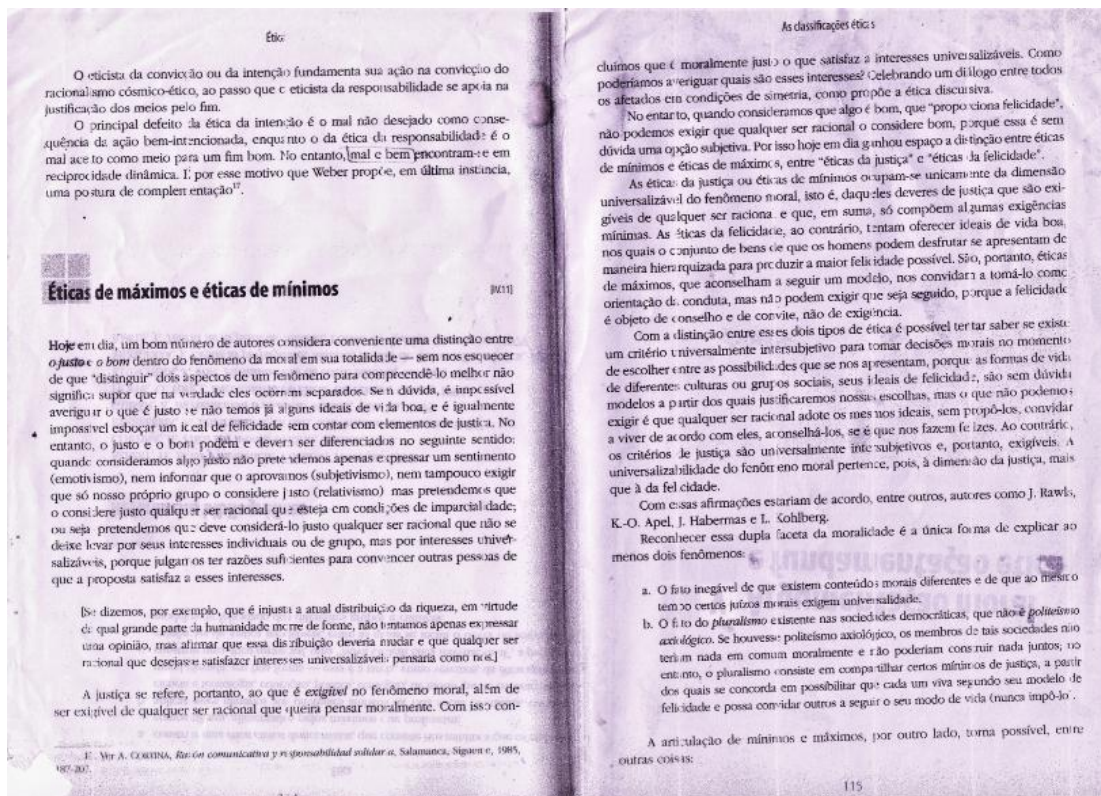
MORAL E LIBERDADE

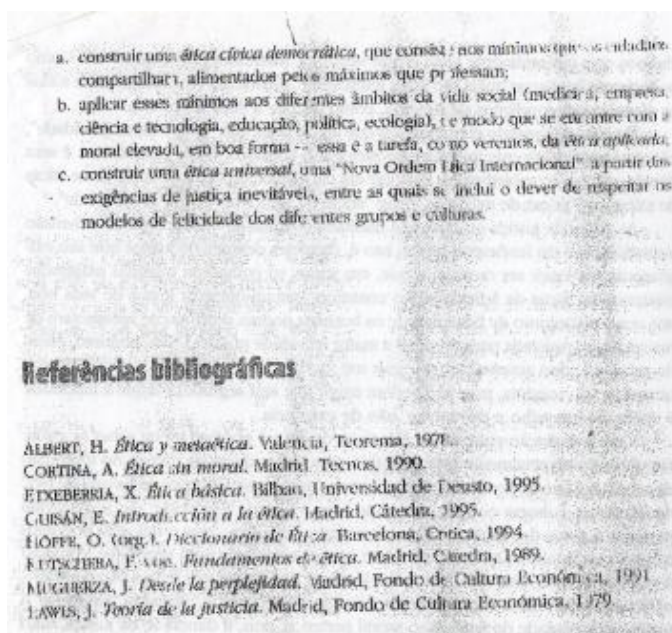
- ▶ Consciência racional – permite o desenvolvimento do saber e da racionalidade.
- ▶ Consciência moral – faculdade de observar a própria conduta e julgar sobre os atos passados, presentes e as intenções futuras. Julgar o bem e o mal.
- ▶ Julgar – vem do latim *judicare* – avaliar, ou seja, julgar e atribuir um valor, um peso para cada coisa que se apresenta. É justamente essa possibilidade que cada indivíduo tem de escolher seu caminho, de construir sua maneira de ser e sua história que chamamos de liberdade.
- ▶ Responsabilidade – vem do latim – *respondere*, “responder”, e significa estar em condições de responder pelos atos praticados, isto é, de justificá-los e assumi-los. É essa responsabilidade que pode ser julgada pela consciência moral.
- ▶ A consciência moral nos inclina para o caminho da virtude.
- ▶ Virtude – deriva do latim *virtus* – “força ou qualidade essencial” qualidade que dignifica o ser humano. Mas também podemos dizer que basicamente, é a prática constante do bem de forma consciente, livre e responsável.
- ▶ Virtude: polidez; a lealdade; a justiça; a coragem; a generosidade.
- ▶ O vício e o oposto da virtude. O vício consiste na prática do mal: violência; deslealdade; injustiça; covardia; mesquinhez etc.

ANEXOS

ANEXO – 01

Texto: Éticas de máximos e Éticas de mínimos.
 Livro: ETICA - Autora: ADELA CORTINA (2015. p. 114 – 116)





ANEXO - 02

Frases da "ética mínima" produzidas pelos alunos da turma: 1ANO "D"

- Arthur** – não ficar com fone de ouvido em sala de aula.
- Alexsandro** – respeito entre os colegas de forma social e material.
- Alexsandra** – falar menos palavrão, respeitando seus amigos e professores.
- Armando** – ser honesto entre seus pares.
- Cecilia** – respeitar o ambiente e os seus colegas.
- Crivanny** – não jogar papel no chão e não pisar em cima da banca.
- Carlos** – não dormir em sala de aula e promover a limpeza em sala de aula.
- Davison** – desligar os ventiladores e luzes ao sair de sala de aula.
- Emerson** – não pisar na cadeira ou na mesa.
- Gustavo** – cuidar do patrimônio público
- Jamilly** – evitar xingamentos e não falar palavrões com seus colegas.
- Kaio** – ser responsável em suas atividades e saber conviver com o outro.
- Lucas** – Escutar para ser escutado.
- Maria Beatriz** – ter educação com os demais e principalmente com os mais velhos.
- Pedro Emanuel** – não agredir verbalmente ou fisicamente seus colegas.
- Paloma** – não usar o celular durante a aula expositiva.
- Ricky** – não jogar lixo fora da lixeira.
- Rayssa** – manter a organização e respeito em sala de aula.

Banner com destaques das éticas mínimas

ÉTICAS MÍNIMAS



A cartoon illustration of a young boy with orange hair, wearing a green t-shirt with a white recycling symbol, blue pants, and red shoes. He is standing on a green lawn next to a grey trash can, holding a white crumpled piece of paper in his right hand, ready to throw it into the bin.

- Não jogar lixo no chão
- Não usar celular durante a aula
- Ter educação com os demais, principalmente os mais velhos
- Não falar palavrões com os colegas
- Ser responsável e saber conviver
- Escutar para ser escutado
- Não pisar encima da banca
- Não quebrar patrimônio público

TURMA "D"