

**ENSINO DE FILOSOFIA EM CAMPINAS SP PERCEPÇÕES DE DOCENTES E
DISCENTES: O DESCOMPASSO ENTRE A FORMAÇÃO PELA ÉTICA
ARISTOTÉLICA E O AGIR DISCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR**

Agnaldo Ronie Pezarini¹

RESUMO

Este artigo tem como objeto de investigação o ensino de filosofia no município de Campinas, Estado de São Paulo. A singularidade deste manuscrito diz respeito à pesquisa empírica, realizada com estudantes e professores. O problema do artigo consiste na pergunta: qual é a percepção de docentes e discentes da Diretoria de ensino Campinas Leste acerca da ética aristotélica? Quanto aos procedimentos metodológicos foi utilizada a revisão bibliográfica além da pesquisa empírica. Quanto aos resultados obtidos, afirma-se que o ensino de filosofia nas unidades escolares em questão é visto como salutar no processo de formação dos cidadãos e a ética aristotélica faz parte da proposta curricular e é vivenciada pelos estudantes, no entanto e paradoxalmente, observaram-se ações contraditórias entre estudantes no que diz respeito a virtudes aristotélicas investigadas, a amizade, a justiça e a liberdade, demonstrando descompasso entre o pensamento aristotélico e a vivência no ambiente escolar.

PALAVRAS CHAVE: ensino de filosofia - ética aristotélica – virtudes – formação ética

ABSTRACT

This article has as object of investigation the teaching of philosophy in the city of Campinas, State of São Paulo. The singularity of this manuscript concerns empirical research, carried out with students and teachers. The problem of the article is the question: what is the perception of teachers and students of the Board of Education Campinas East about Aristotelian ethics? As for the methodological procedures, the bibliographic review was used in addition to the empirical research. As for the results obtained, it is stated that the teaching of philosophy in the school units in question is seen as salutary in the process of training citizens and Aristotelian ethics is part of the curricular proposal and is experienced by the students, however and paradoxically, There are contradictory actions among students regarding investigated Aristotelian virtues, friendship, justice and freedom, demonstrating a mismatch between Aristotelian thought and living in the school environment.

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

¹ Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL - (Conceito CAPES 6). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Integrante do grupo de pesquisa NIEPCTS Núcleo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Possui Pós-graduação Lato sensu em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-graduação Lato sensu em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP); Possui Especialização em Atendimento a portadores de deficiência visual pela UFSCar; Graduação em Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Biológicas Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2001). Atualmente é Professor Efetivo - PEB II - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Introdução

O ensino de filosofia tem sido tematizado de formas distintas na literatura, com ênfase na questão do método de ensino (Gallo, 2012), a forma de se pensar a filosofia de forma filosófica, isto é, como experimento ou por meio do filosofar (Kohan, 2004), ou mesmo como hipótese de ruptura e linhas de fuga (Gallo; Aspis, 2010), entre outras matrizes e vertentes. Colocar em relevo o ensino de filosofia, justamente em um ano de aprovação de legislação que remete a filosofia do currículo do ensino médio brasileiro para a Base Nacional Comum Curricular, como é o caso da Lei 13.415/2017, é relevante porque não se tem o desenho preciso de como a filosofia permanecerá no currículo do Ensino Médio a partir do ano de 2018. Assim, na perspectiva da legislação que se reconfigura, pensou-se a necessidade de se compreender o sentido da filosofia junto a professores e estudantes do ensino médio, no município de Campinas, SP.

Muitos trabalhos teóricos têm sido feitos sobre o ensino de filosofia, no entanto, a singularidade deste manuscrito diz respeito à pesquisa empírica, realizada com estudantes e professores. Criar canal para a análise de percepções de professores e estudantes é fundamental para que se conheça, efetivamente, o que ocorre em sala de aula sobre o ensino de filosofia. O problema do artigo consiste na pergunta: qual é a percepção de docentes e discentes da Diretoria de ensino Campinas Leste acerca da ética aristotélica, dado que o currículo oficial do Estado de São Paulo incluiu esta concepção?

Buscou-se compreender se o ensino de filosofia, das escolas estaduais da Diretoria Campinas Leste, está pautado na ética de Aristóteles. Quanto aos procedimentos metodológicos foi utilizada a revisão bibliográfica além da pesquisa empírica. A pesquisa empírica teve como instrumentos de coleta de dados o uso de questionário fechado aplicado pela ferramenta survio, entrevista e grupo focal.

Quanto aos resultados obtidos, afirma-se que o ensino de filosofia nas unidades escolares em questão é visto como salutar no processo de formação dos cidadãos e a ética aristotélica faz parte da proposta curricular e é vivenciada pelos estudantes, no entanto e paradoxalmente, observaram-se ações contraditórias entre estudantes no que diz respeito a virtudes aristotélicas investigadas, a amizade, a justiça e a liberdade, demonstrando descompasso entre o pensamento aristotélico e a vivência no ambiente escolar. Os resultados indicam que, além de conhecer o pensamento de um filósofo, neste caso, Aristóteles, na

Educação Básica, é preciso praticar preceitos virtuosos para que o ensino de filosofia seja consequente neste nível de ensino.

Este artigo está organizado, do ponto de vista formal, em três momentos. Apresenta-se, brevemente, a trajetória do ensino de filosofia no Brasil, no contexto da legislação vigente, em especial sobre o Estado de São Paulo; apresentam-se concepções de virtudes aristotélicas, quais sejam, a amizade, a justiça e a liberdade e sua vinculação com a questão educacional. Em seguida, o método, instrumentos e a discussão dos resultados.

Desenvolvimento

Trajетória do ensino de filosofia na perspectiva da legislação com ênfase no Estado de São Paulo

A apresentação de breve trajetória sobre o ensino de filosofia remete à necessidade de retomada de ações de religiosos da Companhia de Jesus, dado que foram eles os responsáveis pela educação em nosso país à época, mesmo que a filosofia estivesse voltada para a elite (Mazai, 2001, p. 3).

De forma mais precisa e amparada às Políticas Públicas, o ensino de filosofia passa a ter força com a Lei de Diretrizes e Bases. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é promulgada em 1961, sob o número 4024. A filosofia é inserida no currículo de forma complementar, deixando a obrigatoriedade que lhe era conferida anteriormente. Ainda em sua cronologia inconstante pode-se verificar que a filosofia teve em sua trajetória, um constante vai e vem, no que se refere à sua obrigatoriedade nos currículos. No entanto, no ano de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9394/1996, e tornou obrigatório o ensino de filosofia para todas as escolas do ensino médio. A especificidade desta Lei, de 2008, determinou a obrigatoriedade dessa disciplina nas três séries do ensino médio. Diante do quadro apontado sobre a obrigatoriedade do ensino desse componente curricular, poder-se-ia considerar a utilização dela como instrumento de controle. Sá Júnior (2010) discute esta questão, dialogando com Silvio Gallo, ao afirmar que: “[...] o ensino de filosofia pode ser usado também como um instrumento de controle. Afinal, qual o interesse do Estado para fazer cidadãos pensantes, críticos, reflexivos?” (Sá Júnior, 2010. p. 2).

Então, a desconfiança de se estabelecer a filosofia no currículo do ensino médio para as três séries já se constitui um problema filosófico. Afinal, estaria o Estado interessado,

mesmo, na formação crítica dos jovens? Embora a resposta a esta pergunta possa parecer óbvia, no sentido de que o poder público deseja a formação de pessoas com competência crítica para se pensar e repensar o mundo, é possível argumentar que as condições garantidas para a presença da filosofia nas três séries justificam a desconfiança de qual o verdadeiro propósito de seu ensino, afinal, uma aula semanal é insuficiente para que se trabalhe, minimamente, a filosofia. Então, questiona-se, de que filosofia se pode falar quando o assunto tem relação com a legislação, isto é, qual a forma em que este componente curricular está presente no ambiente escolar?

A construção de toda a argumentação e de fontes pensantes, que atribuem ao ensino de filosofia sua contribuição salutar no processo de formação dos cidadãos, fora suprimida, uma vez que aos dezesseis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete se promulga a Lei nº 13.415. A limitação de espaço que o ensino de filosofia teve mesmo com a obrigatoriedade determinada pela Lei 11.684/2008 acaba de ser erradicada, uma vez que, não só o ensino de filosofia, mas sim, todo o ensino médio do país passou por uma drástica mudança. A Reforma do Ensino Médio, intitulado pelos governantes de Novo Ensino Médio, agora passa a vigorar regida pela Lei nº 13.415/2017, esta por sua vez altera a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Este projeto foi submetido ao Senado Federal como Medida Provisória (MP) nº746 de 22/09/16, e por mais penoso que seja para a educação, a aprovação aconteceu rapidamente, sem discussão com a sociedade. Esta proposta tem por fim promover uma reformulação considerável no formato e nos conteúdos pedagógicos do ensino médio.

No que se refere aos pontos específicos para o ensino de filosofia, a Lei 13.415/2017 atribui à Base Nacional Comum Curricular os aspectos de obrigatoriedade da disciplina de filosofia. De modo a especificar a situação da filosofia neste contexto, apresenta-se o artigo nº 35 e o inciso 2 que trata das questões pertinentes a nova configuração para o ensino de filosofia.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Brasil e, 2017, p. 1)

Declara-se, portanto, que está posta a mudança para o ensino de filosofia, e mais uma vez, esta disciplina de salutar importância na formação do cidadão fora negada à população. O argumento de que não houve mudança em relação à filosofia é, por si, impreciso, afinal, todo o ensino médio brasileiro recebeu radical alteração, tendo incluídos conteúdos que serão objeto de escolha de estudantes. Tendo trilhado o conflituoso itinerário do ensino de filosofia neste país, volta-se a análise ao ensino de filosofia no Estado de São Paulo. Foi em 2008 que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo promoveu a criação de uma nova proposta curricular, e atribuía a esta nova ação, a melhoria do sistema educacional do Estado. Descreveu-se neste momento que a implantação desta proposta faria frente à descentralização resultante da autonomia dada outrora para as escolas. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo lançou como Política Pública a Proposta Curricular do Estado de Paulo. Na resolução que a ampara a SE 76, de 07.11.2008, afirma em seu artigo 1º ter por obrigatoriedade: construir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual. Estando declarado que o ensino no Estado de São Paulo é regido, desde 2008, por um currículo para o desenvolvimento de competências e habilidades, cabe atenção e discussão sobre os documentos que nortearam a elaboração da proposta do Estado de São Paulo, sendo eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).

Mendonça (2011), no contexto ainda da proposta curricular do Estado de São Paulo, que se transformou em Currículo, afirma que o tema cultura é o norteador para o ensino de filosofia. Conforme sua análise: “O tema da cultura, nas suas diversas manifestações, é o pano de fundo da Proposta Curricular. O tema está presente com ênfase em elementos da vida social, na construção da cidadania consciente”. (Mendonça, 2011, p. 139). Além do tema cultura, vislumbra-se como o item conhecimento, é discutido em sala de aula, e analisam-se as habilidades a serem desenvolvidas, no que se refere à crítica da concepção de conhecimento científico como verdade absoluta.

O específico da filosofia é o trabalho com o conceito, evidente que na perspectiva de Deleuze & Guatarri (1992). A filosofia, como uma das três potências do pensamento, distingue-se por criar conceitos, enquanto a arte e a ciência criam outros produtos de pensamento. Pode-se defini-la como a atividade de criação de conceitos, afinal:

[...] O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar

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

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

Cabe observar que a tarefa de pensar a filosofia como criação de conceitos para o nível médio é desafiadora, seja para a formação de professores, seja, sobretudo, pelas condições de escrita de estudantes deste nível de ensino. Diferente desta vertente de criação de conceitos, Aristóteles constituiu-se o pensador base de uma pesquisa mais ampla que aglutina este manuscrito. Assim, considerando o Currículo do Estado de São Paulo, que inclui a ética aristotélica, selecionaram-se três virtudes, quais sejam, a amizade, a justiça e a liberdade como base para a formulação dos instrumentos da pesquisa empírica, para conhecer, com professores e alunos, quais suas percepções sobre um aspecto do currículo e, por certo, da própria filosofia. Passa-se a apresentar aspectos do pensamento do estagirita, sobretudo as três virtudes elencadas.

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

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

precisa viver de maneira a conquistar o bem-estar. Os homens devem se respeitar vivendo, por conseguinte de maneira ética.

Este artigo, parte de um estudo mais amplo financiado pela CAPES, discute as virtudes da amizade, justiça e liberdade à luz de Aristóteles, de modo a evidenciá-las e conceituá-las para que, em um momento oportuno, o da pesquisa empírica, se possam ter subsídios para identificar se a ética no ambiente escolar está pautada na perspectiva de Aristóteles. Justifica-se que a escolha destas virtudes se dá perante o fato de que é por meio delas que se pode conceber se é possível construir ou vivenciar a ética em qualquer contexto, seja ela no ambiente escolar ou não. De modo objetivo, selecionaram-se essas virtudes, mas, cabe enfatizar que a obra de Aristóteles é muito mais ampla e sua ética contempla outras virtudes. Assim, no que se refere à virtude da amizade na concepção de Aristóteles, baseando-nos em sua obra maior, a *Ética a Nicômacos*, o filósofo realiza de imediato uma breve definição e aponta o seu grau de importância para a vida do homem ao dizer: “[...] ela é uma forma de excelência moral ou é concomitante com a excelência moral, além de ser extremamente necessária à vida” (Aristóteles, 2001, p. 153).

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

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

Atrelado à definição de justiça ou injustiça, do justo ou injusto, é necessário focar na natureza desta virtude, uma vez que para Aristóteles, o indivíduo é responsável por sua ação, logo, ele deve ser detentor ou conhecedor daquilo que definimos como ato voluntário e involuntário, da escolha e da deliberação. A retidão e o agir correto, pautados em um meio termo, é por deveras difícil como aponta o filósofo. No mundo, as pessoas são colocadas à prova a todo momento, de modo que, o seu agir justo ou injusto está constantemente sendo tratado de forma ambígua.

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

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

Dialogar acerca da virtude da liberdade na concepção de Aristóteles, se faz necessário para compreender de antemão que para o filósofo o homem possui a capacidade de optar entre as diversas alternativas que a vida lhe oferece. O estagirita inicia a discussão desta temática da seguinte forma:

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

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

Faz-se necessário conceituar, de forma precisa, a liberdade. Argumenta Aristóteles (2001, p. 72) “[...] A palavra liberdade é usada tendo em vista o vulto das posses de uma pessoa, pois a liberdade não está no grande número de presentes, e sim na disposição da alma de quem dá, e isto é proporcional às posses de quem dá”.

A liberdade como ética é uma ação que requer cautela, é preciso estar pleno de sua razão. As virtudes na concepção de Aristóteles visam a um propósito, o de alcançar a Eudaimonia, assim, amizade, justiça e liberdade devem estar presentes no agir virtuoso, para que, assim, o homem possa alcançar a felicidade.

É interessante observar, embora não se possam desenvolver as virtudes conforme seria desejável, considerando os limites de um artigo, que a amizade, a justiça e a liberdade estão, seguramente, no ambiente escolar. Esta é a razão objetiva de escolha destas virtudes e não de outras. Passa-se, a seguir, para a exposição do método, dos instrumentos de pesquisa, da categorização e discussão dos resultados.

Método, categorização e discussão dos resultados

O método utilizado nesta investigação consistiu em exame qualitativo, sem desprezar as informações quantitativas, isto é, coletou dados e, para tanto fez uso de três diferentes instrumentos de coletas de dados, a caracterizar e identificá-los: questionários a docentes e discentes por meio da ferramenta *online survio*, entrevista com docentes e grupo focal com discentes. No que se refere aos *lócus* de pesquisa, este se refere a cinco escolas da Diretoria de Ensino Campinas Leste, sendo duas delas Escolas de Tempo Integral e três de ensino regular. A pesquisa fora realizada com sujeitos específicos, sendo eles alunos da 3ª série do ensino médio, a considerar para o questionário uma população de cento e sessenta e oito alunos e, para o grupo focal doze alunos sendo seis do ensino médio de tempo integral e seis do ensino médio regular, a entrevista fora realizada com um docente de cada tipo de escola.

Partiu-se, portanto, para a análise dos resultados da pesquisa empírica que se apropriou de três diferentes instrumentos de coleta de dados, sendo eles: a aplicação de questionários a docentes e discentes das escolas *lócus* desta pesquisa, entrevista a dois docentes sendo um representante de cada modalidade de ensino citada e, ainda, a realização de grupo focal em duas unidades escolares, também uma de cada modalidade de ensino. A justificativa pelo uso de três instrumentos se dá pelo fato de que *a priori* fora realizada a aplicação dos questionários, no entanto, em uma análise parcial dos dados obtidos, se descrevia uma configuração que tendia ou dava indícios de existir uma diferença de percepção e de conhecimentos em os discentes das duas modalidades de ensino.

Triviños (2002) nos orienta quanto aos procedimentos de análise do material empírico, segundo ele, os procedimentos devem ser como os descritos em seguida:

[...] Leitura atenta das respostas a cada pergunta formulada; Identificação de temas que se aproximam de algum fundamento teórico; Listagem e classificação das respostas e segundo os temas identificados; Análise preliminar das respostas classificadas no sentido de detectar divergências, conflitos, vazios e pontos coincidentes; Elaboração de um esquema de interpretação das categorias empíricas; Interpretação e discussão dos dados em articulação com a literatura científica pertinente. (Triviños, 2002, p. 48)

Acompanhando o que rege Triviños sobre as categorias empíricas, de elucidar o mecanismo e a prática de análise e problematização, salienta-se que as categorias de análise são: (i) O ensino de filosofia; (ii) A formação ética aristotélica; (iii) O agir ético e o meio termo; (iv) O antagonismo entre formação e postura ética; (v) A concepção da virtude da amizade; (vi) A concepção da virtude de liberdade; (vii) A concepção da virtude de justiça. As categorias surgiram do material coletado, isto é, da percepção dos sujeitos de pesquisa sobre o ensino de filosofia, estudantes e professores. Para este artigo, não será possível desenvolver todas as categorias com as falas dos sujeitos, de modo que se optou por tratar das categorias: o ensino de filosofia e o antagonismo entre formação e postura ética. A Filosofia no curso do ensino médio foi vislumbrada pelos docentes e discentes da rede estadual como uma disciplina de grande valia para a formação do cidadão. Foi unânime a ênfase à sua importância na construção de habilidades intelectuais e de formação crítica, fatos esses que corroboram com as descrições de (Cartolano, 1985, p. 65) apontadas para a filosofia: “A filosofia constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento que é, da grande arte do raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o senso de liberdade intelectual”. O quadro I, intitulado O ensino de filosofia nas escolas estaduais *lócus*, sobre a categoria ensino de filosofia, resume sua importância.

Quadro I – O ensino de filosofia nas escolas estaduais *lócus*

Categoria: Ensino de filosofia				
	Docentes		Discentes	
Questionamento	Concordam	Discordam	Concordam	Discordam
Desenvolve a criticidade	80.00%	20.00%	88.10%	11.90%
Pautado na ética	100.00%	0.00%	82.75%	17.25%
Desenvolve de Habilidades	100.00%	0.00%	88.10%	11.90%
Existe adequação currículo	80.00%	20.00%	-----	-----

Fonte: Quadro construído pelos pesquisadores, segundo dados obtidos pelo Survio

Mas como promover o ato de educar na disciplina de filosofia? Esta é certamente uma indagação corriqueira para os docentes desta disciplina e necessária justamente na medida em

que há expectativa para que este componente curricular seja consequente em relação ao desenvolvimento de habilidades intelectuais, sobretudo da análise crítica. O ensino de filosofia foi elemento de discussão nas entrevistas com os docentes e, no grupo focal com os alunos. Pensando no ensino de filosofia, em suas características e na sua metodologia de ensino, algumas indagações foram feitas aos sujeitos desta pesquisa.

Neste sentido pediu-se aos alunos (A) e aos professores (D) que se posicionassem acerca da citação de Heller (1983): [...] a filosofia exige que seja posto em discussão tudo o que a própria razão não compreende [...] O "exercício da filosofia" significa: "vem pensar comigo, vamos conhecer a verdade juntos!" O filósofo guia o que pensa e o conduz através da argumentação para a clara luz do Verdadeiro e do Bem. (Heller, 1983, p. 15-16). Obteve-se por parte dos alunos concordância para com a citação, uma vez que, todos os integrantes dos grupos focais afirmam estarem de acordo com o que declara Heller em sua citação. A exemplificar duas colocações, uma de cada grupo focal:

A1: Concordo, a filosofia é muito importante para que o aluno tenha uma visão de todos os lados para um determinado problema, ela propicia base para que tenhamos posicionamento sobre as situações, ao longo de nossa vida.

D3: Concordo. Acredito que você se pode conhecer ou saber se passar por um processo de experimentação.

É possível identificar que o ensino de filosofia na concepção dos alunos tem grande importância e significado, além de contribuição em seu processo de formação e de construção do conhecimento. É dado à filosofia o crédito que conduzir o estudante à construção do conhecimento.

Ao longo da pesquisa empírica identificou-se que há grande aversão a postura e as imposições negativas para com o ensino de filosofia, bem como para a desvalorização e o descrédito que é dado à disciplina. Mas, mesmo sendo uma contradição o fato de que os discentes e os docentes nas escolas deem crédito à disciplina de Filosofia, o governo age de modo a ir à contramão desta valorização dada pelos protagonistas da educação. Corrobora com esta fala (Gallo, 2003, p. 30), “[...] alerta que se vive em uma sociedade de controle, e o ensino de filosofia pode ser usado também como um instrumento de controle”. Afinal, qual o interesse do estado para fazer cidadãos pensantes, críticos, reflexivos?

No que se refere à temática ética, em especial a de Aristóteles, que versa sobre o agir ético pautado nas virtudes, qual a sua percepção sobre a questão de os alunos estabelecerem e ou aceitarem a ética pautada nas virtudes, eles possuem esta percepção?

Ética para os alunos não têm a visão de que a ética pautada nas virtudes, ética para eles é muito do senso comum, logo, a linguagem conceitual não é deste pensador. (Entrevistado I)

O caderno do aluno traz uma tabela das virtudes Aristotélica, com o extremo, a falta, o excesso e o caminho do meio termo, logo esta maneira didática e pedagógica adotada e posta ou imposta (para alguns a proposta curricular é imposta) permite com que eles vislumbrem bem esta questão e, ao meu ver, é de fácil compreensão para eles verem a ética como uma questão pautada nas virtudes, em especial a da justiça. (Entrevistado II)

Na busca pela informação da fluidez da temática ética pautada nas virtudes, fora perguntado aos professores entrevistados: “A ética aristotélica quando trabalhada em sala de aula, na sua concepção de que a ética parte das virtudes gera fluidez na correlação de conhecimentos e ações em sala de aula?”

Sim, mas a partir de um trabalho orientado, um preparo, sendo preciso uma maior e delicada explanação do conteúdo a compreensão da ética Aristotélica pautada nas virtudes flui sem problemas. (Entrevistado I)

Flui com muita naturalidade, não há aversão ou um posicionamento contrário ao fato de que as virtudes ou o agir ético está em suas ações virtuosas, para alguns ela vista como ética pautada nas virtudes é algo novo, mas coerente quando explicado e exemplificado, aqui se você se coloca de maneira clara e justificam as questões, os conceitos fluem e são aceitos, agora se para esses que não tinham a concepção e ou aceitação da ética pelas virtudes se eu impusesse, não fluiria. (Entrevistado II)

É interessante notar que as respostas, em muitos casos, buscaram um aspecto propositivo. Isto não invalida o pensamento dos docentes, por óbvio, no entanto, será que o interdito teria espaço aqui para ser explorado? O que os docentes não disseram sobre o agir ético, afinal? Assumir desconhecimento por parte dos alunos das virtudes aristotélicas poderia se constituir crítica ao trabalho realizado pelos professores?

De modo bem objetivo, indagou-se aos alunos sobre o real ato de uso em sala de aula do material fornecido pelo poder público, isto é, o caderno do aluno. “Como você analisa e interpreta a ética a partir das virtudes como está indicado no caderno do aluno, da 2ª série?” Obtiveram-se as seguintes respostas dos alunos:

A1: Analiso e a classifico como sendo de grande utilidade, poder analisar as virtudes e, para cada virtude a relação entre o excesso e a deficiência, ajuda a pensar.

A2: Com o estudo desta forma, em resumo seremos capazes de reconhecer e analisar nossas ações para podermos enfrentar os vícios da deficiência e do excesso.

A3: Acredito que ela nos conduz a capacidade de sabermos agirmos e, além disso de nos conhecermos frente as virtudes e agir da maneira mais correta frente a elas.

A4: Vejo como corretas e, a partir do momento em que ela foi discutida em sala, procuro conduzir minhas ações dentro das virtudes, confesso que as vezes é uma situação ainda complicada, mas o excesso é sempre ruim.

A5: Sim, estou de acordo.

A6: Eu interpreto a ética segundo a tabela como o respeito ao próximo e a si mesmo por livre e espontânea vontade.

D1: A interpreto como sendo válida, pena que os integrantes da comunidade não se comportem regidos por ela.

D5: Acredito que o todas as pessoas deveriam ser conduzidas por essas virtudes.

D6: Vejo um pensar em ética bem específico, uma ética de virtudes que resume de fato o que é ter uma agir ético.

Mais uma vez o caráter propositivo das respostas. Observe-se que os estudantes evidenciam o cuidado com as respostas, como se não pudessem responder de outra forma, assim, indaga-se, o que não foi assumido pelos discentes nas respostas críticas ao caderno do aluno? O fato de os alunos assumirem a necessidade de viver conforme as virtudes aristotélicas significam, em si, que vivem eticamente? Não foi o que se observou, sobretudo, na aplicação do instrumento grupo focal.

Conhecer a ética aristotélica fazendo uso de um recurso específico, pré-elaborado e disponibilizado em um material didático, pode em alguns momentos, ser um elemento que facilita a não compreensão do tema, logo se indagou aos sujeitos sobre esta vertente: “Você teve conhecimento da ética aristotélica fazendo uso deste quadro? Foi apropriado? Justifique”. No grupo dos alunos obtiveram-se as seguintes respostas:

A1: Sim. Foi bem apropriado. Julgo desta maneira porque as discussões com base nesta tabela foram boas no sentido de que, os posicionamentos da sala foram diversos, e chegar a compreensão do que é a ética e agir como descrito pela ética aristotélica foi bem interessante.

A2: Sim, com ela pude identificar, em muitos casos e situações, o lado bom e ruim de cada fato.

A3: Sim, foi apropriado, mostrou outro ponto de vista.

A4: Eu já tinha uma definição de ética, mas que não era muito de acordo com a de Aristóteles.

A5: Sim, e concordo com sua visão de ética, as virtudes são básicas e essenciais para o agir com ética.

A6: Sinceramente não. Pois não tive tempo para estudar mais o assunto.

D1: Sim. Foi apropriado, mas deveria ter sido intensificado, foi breve demais.

D5: Sim, foi apropriado pois acho que é muito importante ter essas virtudes.

D6: Sim. Foi apropriado e muito enriquecedor, volto a dizer que deveria ter sido retomada. Me fez ter uma nova visão do pensar sobre ética.

É curiosa a resposta do aluno 6, o único que destoou do grupo, ao assumir que não estudou o suficiente para adquirir conhecimento, assumindo, portanto, a responsabilidade em relação à ausência de conhecimento. Pode-se afirmar, a partir desta fala, que o ensino de filosofia não gera conhecimento, em todos os casos, gerando, também, por razões diversas, ausência de conhecimento. Estes aspectos contraditórios entre as falas de alguns sujeitos e outros é o que mais chamou a atenção no estudo, isto é, o descompasso entre os conceitos éticos de Aristóteles e a vida assumida no espaço escolar.

Ao que parece a apresentação da ética aristotélica conforme apresentado no caderno do aluno, onde é possível vislumbrar a virtude pelo meio termo, sua deficiência e o seu excesso, facilitam a compreensão dos alunos e, os mesmos a classificam como apropriada para a formação da ética aristotélica. É evidente e plausível que se pensem as ações docentes, bem como a transmissão de conceitos por parte dos professores têm certa interferência pelas ideologias pessoais.

A pesquisa empírica identificou que as virtudes da amizade, da justiça e da liberdade, estão presentes no contexto escolar da escola. Os alunos a possuem, a identificam, mas muitas vezes esta ação não está para além dos muros da escola, ou seja, a sociedade não age de maneira condizente com as virtudes aristotélicas. No grupo focal houve falas neste sentido, por parte de alguns alunos, demonstrando insatisfação social com a vivência por virtudes na sociedade, salvaguardando as relações no espaço escolar. Mesmo assim, observou-se comportamentos, por vezes, desrespeitosos entre os colegas, então, em que pese o discurso de agir virtuoso no ambiente escolar, ele não ocorre de forma romântica, mas, contextualizada, abarcando, também, noções de inimizade e de injustiça.

Ao longo da análise dos resultados, vislumbrou-se que a amizade, na percepção dos discentes e nas afirmações dos docentes quando analisam a postura dos discentes, não tende para a concepção aristotélica, mas sim, para a versão da amizade utilitária. Este descompasso entre teoria e o agir é muito interessante e parece refletir a sociedade em que estamos inseridos, a sociedade capitalista, do uso de recursos e de pessoas. Não caberia neste estudo exame do sistema capitalista e da influência do ter sobre o ser, no entanto, impossível não tocar neste assunto quando o assunto é a ética.

Com relação à virtude da justiça os dados empíricos revelam algumas divergências de concepção. Na teoria, os discentes afirmam que a concepção de Aristóteles para com a virtude da justiça é a mais indicada, no entanto, quando se coloca que a justiça está em promover o bem

para quem nos faz o bem e o mal para quem nos faz o mal, há uma grande aceitação para com esta concepção, o que diverge da concepção aristotélica.

Quando se falou da virtude justiça e elencou-se como um dos pontos chave para a discussão desta temática as leis, é preciso estar atentos àquilo que a legislação determina para que se logre a justiça. Aristóteles (2001, p. 92) apresenta duas colocações acerca desta relação: “[...] as leis visam ao interesse comum de todas as pessoas”, e, “[...] os atos justos são aqueles que tendem a produzir e a preservar a felicidade, e os elementos que a compõem, para a comunidade política”. Tendo o processo de aprendizagem focado em objetivos de uma formação plena e coesa, tem sua ação a partir da ética desde que, o ambiente escolar promova a ação virtuosa nos cidadãos em formação, ou seja, evidenciou-se a busca pela formação do homem virtuoso, amparados na citação de (Aristóteles, 1982, p. 541) que diz: “Os homens tornam-se bons e virtuosos devido a três atores, e estes são a natureza, o hábito e a razão. Ora, a razão e a inteligência são os fins de nossa natureza. Por isso é necessário preparar-lhes a formação e o cultivo dos hábitos”.

É evidente que o tempo histórico em que viveu Aristóteles é absolutamente distinto daquele que se vive hoje, mesmo assim, com o cuidado com o anacronismo, a busca de aplicação de conceitos tão caros à formação humana é fundamental. Não se pode suprimir da vida política as virtudes éticas. Afinal, o homem, por mais que se desenvolva, é um animal político e, ao viver em sociedade, requer a conquista da paz que se realiza pela vivência de virtudes e da conquista da racionalidade. Não é demais insistir que o uso da razão no sentido aristotélico não guarda coerência com a razão instrumental típica dos tempos da sociedade da pressa e da correria. Por uso da razão Aristóteles indica a necessidade de percepção da ação humana em sociedade. Não há espaço, portanto, ao egoísmo exacerbado que se tem e, também por isto, a importância de retomada do pensamento do estagirita.

A educação como hábito foi foco das discussões e apontamentos dos docentes envolvidos nesta pesquisa. Grande parte deles aceita a questão do hábito para com a educação, outra parte afirma acreditar que não é somente pelo hábito que se pode formar e construir um conceito, bem como ressignificá-lo. Para este docente, o ato é o de ensinar mesmo, dada a carência que os mesmos trazem para com a formação moral e ética, a princípio base da educação familiar.

O bem viver e a relação estreita entre o agir virtuoso e o encontro da felicidade não foram questões aceitas pelos envolvidos. Para eles, a felicidade está aquém do agir virtuoso, nem sempre ela é uma obrigatoriedade, fato este que vai na contramão das palavras de Cenci

(2012, p. 48) que parafraseia Aristóteles: “A eudaimonia é o modo de vida elevado a ser almejado pelo ser humano. É o ápice do que pode ser aspirado pelas possibilidades humanas, o que significa que não há nenhum bem para além dela”. Da mesma forma que esta concepção de felicidade ou eudaimonia fica aquém das questões da virtude, esta concepção de relação do desenvolver a virtude e alcançar a felicidade não foi vislumbrada como uma concepção nos sujeitos desta pesquisa, fato que também se contrapõe à concepção aristotélica como descrita em Cenci (2012, p. 48): “O seu alcance, todavia, depende do cultivo da alma mediante a virtude, algo diretamente vinculado ao processo educativo”.

O ponto de destaque desta investigação diz respeito ao antagonismo observado nos discentes quanto à postura entre teoria e prática, quarta categoria de análise. A pesquisa revelou que este antagonismo de fato existe e os discentes afirmam que a razão pelo qual esta ação existe está no fato de que há uma distinção entre o racional e o sentimental. Eles optam por agir pelo sentimento e não pelo racional, como deveriam agir, frente às questões que são cabíveis aos valores morais e éticos e das atitudes voltadas a esses valores. Assim, de modo a ratificar os fatos que evidenciam as questões voltadas para o antagonismo entre formação e agir para com a ética aristotélica, seguem os dados empíricos.

Ao se pensar nas questões da relação entre o ato de ser detentor do conhecimento e do agir de acordo com este conhecimento adquirido, fato este, que por sua vez se volta para o problema desta pesquisa, na busca da compreensão de um por que, mesmo tendo a concepção de ética, o agir é contrário, indagou-se aos discentes sujeitos desta pesquisa: “qual seria a explicação que justifique o fato de que, em alguns momentos, mesmo sendo conhecedores da ética aristotélica (que se pauta nas virtudes) não agimos com a ética deste filósofo”. Para esta questão os discentes do grupo focal afirmam:

A1: Em certos momentos deixamos de lado o conhecimento, por algum motivo, deixamos de ser racional e agimos pelo impulso, sem qualquer ética, a comunidade, as situações e as pessoas, muitas vezes nos levam a ações de extrema incoerência, sem ética, sem valores.

A2: O agir é algo de momento, e, não tenho ainda a capacidade de me posicionar de acordo com aquilo que aprendi, minha ação é diante daquilo que acho certo ou não, e, muitas vezes, não passa por questões éticas, mas sim, de ser movido por um sentimento.

A3: No respeito próprio, muitas vezes nos diminuimos por causa de terceiros, e também em outros pontos.

A4: Talvez alguém que esteja passando algum tipo de privação ou necessidade irá agir contra seus princípios éticos mesmo tendo o conhecimento, na vida cada momento tem uma necessidade específica, não podemos julgar muito menos as pessoas que não tenham uma ação virtuosa quando estejam carentes de algo, que tenham sido agredidas ou violentadas.

Mas há também aqueles que optem por agir sem ética, mesmo sendo conhecedores porque são mal caráter.

A5: Acredito que em muitas situações o fator emocional é o que não permite o agir para com a ética de Aristóteles, a virtude de Aristóteles é bem racional ao meu ver e, quando os fatores emocionais estão latentes, muitas pessoas agem comandados pela emoção e não pela razão.

A6: É simples. Conhecer não é ser, pois essa é a ética do ponto de vista dele e não de todos.

D1: Eu acho que isso acontece porque agimos por impulso e sempre, a maioria das pessoas acham melhor resolver a situação pela agressão, pela ignorância, e não pela razão e pelo conhecimento adquirido.

D5: Nem sempre seguimos as virtudes de Aristóteles, tudo depende do agir do outro, acho que o mundo hoje é meio que uma selva, e ainda há muitos irracionais na espécie humana, e para com essas pessoas não tem como agir com ética.

D6: Acredito que o homem age de acordo com os seus impulsos, as pessoas mais racionais agem com mais coerência, as mais emocionais agem por impulso e respondem as situações de maneira mais voluntária e física. Este antagonismo gera a violência física e verbal entre as pessoas.

É muito interessante observar a fala que aponta para uma ação não racional. A utilização do grupo focal foi intensa e potente para a reflexão filosófica. À medida em que um sujeito afirmava não agir racionalmente, outro inseria uma moderação sobre a importância da ação racional e não de forma dogmática, mas, justamente, de forma filosófica, isto é, inserindo pergunta ao interlocutor. Observe-se o quadro II, intitulado Característica do antagonismo entre formação e agir ético, que trata da categoria Antagonismo entre formação e agir ético.

Quadro II – Característica do antagonismo entre formação e agir ético

Categoria: Antagonismo entre formação e agir ético				
Questionamento	Docentes		Discentes	
	Concordam	Discordam	Concordam	Discordam
Relação entre formação e agir ético	100,00%	0,00%	88,75%	11,25%
Educação provê ao cidadão ações	100,00%	0,00%	85,10%	14,90%

Fonte: Quadro construído pelos pesquisadores, segundo dados obtidos pelo Survio

É curioso notar que entre os docentes, houve unanimidade em relação à formação e agir ético e o fato de que a educação provê ao cidadão ações virtuosas. Os alunos, instados a responder a mesma questão não encontraram unanimidade. Este resultado demonstra que a aplicação dos instrumentos com professores e alunos foi acertada, afinal, nem sempre a visão de um tipo de sujeito é ampla para significar o que ocorre no ambiente escolar. A afirmação dos alunos de que há descompasso entre o que provê a educação aos cidadãos, em relação às ações virtuosas, parece mais representativa do que a concordância dos professores. Isto não

significa que um tenha razão e outro não, mas, justamente, o conflito e o reforço do antagonismo entre o saber o viver ético.

É um fato evidente e apontado como elemento problematizador desta pesquisa, o antagonismo entre a formação ética e o agir ético, logo, na busca por respostas que possam responder a esta distorção, perguntou-se aos discentes sujeitos desta pesquisa: “qual a sua percepção, visão ou compreensão sobre o antagonismo entre a formação ética e o agir ético?” Diante desta questão obtivemos as seguintes respostas dos alunos:

A1: Tem muita diferença em saber e agir. Sabemos e temos conhecimento de muitas coisas, mas por impulso, acabamos não agindo de acordo.

A2: Vai ser sempre diferente eu acho até que eu tenha maturidade suficiente.

A3: Na minha percepção tudo depende da situação, vejo que mesmo com a base da ética em mente, muitas vezes não conseguimos praticá-la porque outro não sabe sequer o que está falando, não se é possível lidar dentro da ética de Aristóteles se, em minha comunidade, as pessoas sequer sabem o que significa esta palavra.

A4: Creio que as pessoas são diferentes e sempre colocam em prática o que aprendem, mas outros não, pois ética ao meu ver, ou melhor, o agir virtuoso da ética está voltado ao caráter de cada um. Ter ética para mim se resume em ter caráter, e isso se constrói quando somos educados em casa e aprimoramos na escola.

A5: Ao meu ver, precisamos sim de uma formação ética, mas isso não garante o agir ético dentro de princípios, talvez demande tempo, o ser humano é muito passional, talvez isso faça dele um ser que não tem uma ação ou agir estável.

A6: Continuo me baseando na colocação do Conhecer não é ser, ou seja, o conhecimento de algo pode influenciar na forma de agir das pessoas, mas isso não significa que obrigatoriamente vá acontecer ou influenciar, depende de vários fatores entre razão e emoção.

D1: Ter o conhecimento nos forma e informa, se vou agir ou não dentro dos meus conhecimentos é algo bem diferentes, para cada caso um caso, não posso ser ético com quem me ofende ou agride verbalmente ou fisicamente, isso acredito explicar o antagonismo entre formação e agir ético, sou ético se a situação me conduz ao ser ético, caso contrário respondo aos meus instintos.

D5: O antagonismo é produto de ideias erradas sobre a ética de Aristóteles, mas infelizmente as pessoas seguem o contrário da ética em muitos casos, acho que de fato elas não conhecem a ética de Aristóteles, ou melhor, não foi compreendida de fato.

D6: Eu ter o conhecimento da ética me forma como ser humano, mas as condições do meio em que eu esteja inserido me faz agir em defesa de mim mesmo, e em defesa daqueles que eu convivo, então acho que formação e agir sempre serão ações distintas, eu posso conhecer, mas o que eu tenho como ação e postura não depende só do meu conhecimento, mas do meu entorno, das situações do momento, da qualidade de vida, se eu preciso me defender ou não.

Ao analisar as respostas dos alunos, percebe-se que a concepção deles frente ao antagonismo entre conhecimento e agir para com a ética, se resume na ação do dia a dia, ação

esta que está atrelada ao seu entorno, as condições de sua vivência, de sua relação para com os demais integrantes de sua comunidade, além da diferença de concepção e base de educação familiar que cada um apresenta de modo bem peculiar.

Evidenciar a questão do antagonismo percebido nos discentes, no que se refere às suas práticas, frente às questões que envolvem valores éticos e morais, requer vivenciar ou expor os alunos à questões em que possam demonstrar de fato esta possibilidade de antagonismo. Deste modo, foi proposto a eles que se posicionassem acerca da seguinte situação problema:

Durante um debate em sala de aula dois alunos não concordam com o ponto de vista um do outro. O professor tenta dialogar pedindo as partes que busquem a compreensão e o meio termo para que a situação seja justa para ambos. Neste momento os envolvidos partem para a agressão verbal e física. É certo que recebemos ensinamentos sobre virtudes morais e éticas de base familiar e na escola, mas o que moveu os estudantes neste caso?

Na sua concepção diante deste antagonismo (tenho base educacional sobre valores morais e não as executo parto para a agressão física e verbal), agir desta maneira é uma ação: Neste caso, 7,5% dos alunos consideram que a postura descrita na citação foi normal, todos devem agir movidos por seus sentimentos; 7,5% qualificam como normal, todos devem agir movidos apenas pela razão, no entanto, 31,25% afirmam que não consideram normal nem fora dos padrões de normalidade, consideram fora de meus princípios; para 43,75% a postura dos alunos é incorreta. Ele se deixou levar pelos sentimentos e não pelo racional e ainda, para 10,0% dos alunos a postura descrita na situação problema é incorreta. Ele se deixou levar pela razão e não pelos sentimentos. Inserir uma problematização aqui...

A análise dos resultados apresentados para esta questão nos remete ao posicionamento de Thornton (1982), que coloca em xeque-mate a relação entre a concepção e as concepções teóricas e o agir propriamente dito:

[...] Por mais perfeita que seja a lógica, a sabedoria teórica não pode nos ajudar quando se trata de saber como agir. Aristóteles diferencia a razão pelo seu fim, pela causa final a que ela se destina. Na razão teórica precisamos saber a conclusão, o fim a que queremos chegar, enquanto na razão prática precisamos saber o problema que queremos resolver. A conclusão da razão teórica é uma verdade. O que pensamos é verdadeiro. A conclusão da razão prática é uma indicação do melhor caminho para o bem, nosso e dos outros. O que pensamos é bom (Thornton, 1982, p.63)

Neste caso, acredita-se que a ação não fora conduzida por uma ação consciente de uma pessoa que sabia a que fim queria chegar. Percebe-se uma ação involuntária regida por um sentimento momentâneo ou de princípios distintos. As repostas mostram, no entanto, que o

percentual de 31,25% não considera nem normal nem fora dos padrões. Demonstra literalmente o antagonismo e certa aceitação da conduta do jovem, uma vez que, esta ação fora mediada por uma distorção entre a razão teórica e a razão prática. Será mesmo que os envolvidos sabiam a que fim queriam chegar? Será que de fato eles sabiam resolver o problema foco da discussão? Contudo, diante da situação problema, fica evidente que, a ação dos jovens foi mediada pelos sentimentos e não pela razão, e, neste caso, agir regido ou comandado pelos sentimentos não é a melhor opção, parafraseando Aristóteles em sua obra *Metafísica* “Para orientar o agir também não nos servem os sentimentos. As sensações não nos dizem o porquê” (Aristóteles, 1979, p. 981).

Thiry-Cherques (2003) parafraseando Aristóteles em *Ética a Nicômacos* realiza uma discussão acerca desta distinção do agir humano frente às questões da razão e do sentimento:

[...] Para Aristóteles, a alma é tanto racional como não-racional. Por sua vez, a porção não-racional da alma é parte irracional (vegetativa) e parte obediente à razão (apetitiva, relativa aos desejos). As virtudes da alma racional são dianoéticas, são as virtudes do intelecto. As virtudes da alma não racional apetitiva são as virtudes éticas, as virtudes do controle dos apetites. (Thiry-Cherques, 2003, p. 3)

Evidencia-se na fala de Thiry-Cherques (2003), ao parafrasear Aristóteles, a importância das virtudes e da ação perante elas. Mais uma vez, fica claro e evidente que o antagonismo se fez evidente diante do fato de que os ensinamentos de educação familiar e escolar sobre os valores morais e éticos não foram efetivos a ponto de evitar o desfecho da situação problema, ou seja, a razão e a teoria perdem para o sentimento e o impulso. Seguindo a linha de busca por respostas por esta ação de antagonismo, questionou-se aos discentes sobre os possíveis meios que possam culminar e interferir em nossas ações e maneira de agir frente as mais diversas situações.

“Somos diariamente expostos a situações onde temos que tomar decisões e estas por sua vez devem mesclar e considerar o racional e o não racional. Qual é a sua percepção ou o seu ponto de vista sobre a afirmação: A ação humana depende da combinação de todos os poderes da alma: percepção, imaginação, raciocínio e desejo. Qual é o seu grande de concordância para com a afirmação acima?”

Para esta questão, 37,5% dos alunos concordam plenamente com a citação, enquanto que 42,5% dos discentes concordam parcialmente, ao passo que, 20,0% deles discordam da citação.

A discussão dos resultados obtidos para esta questão requer que se atente e se retome a descrição da origem da ação que Aristóteles apresenta em sua obra *Ética a Nicômacos*:

[...] A origem da ação (sua causa eficiente, e não final) é a escolha, e a origem da escolha está no desejo e no raciocínio dirigido a algum fim. É por isto que a escolha não pode existir sem a razão e o pensamento ou sem uma disposição moral, pois as boas e as más ações não podem existir sem a combinação de pensamento e caráter. (Aristóteles, 2001, p. 114)

A revelação de que quase praticamente a metade dos sujeitos discentes desta pesquisa concorda parcialmente, acrescido com os 20% que discordam com a citação de que a ação humana depende da combinação de poderes da alma, releva e justifica o antagonismo entre a teoria e a prática observado no cotidiano escolar no que se refere à postura para com ao agir virtuoso. Mais uma vez, não é o conhecimento acadêmico, sistemático, conceitual a base do agir virtuoso, paradoxalmente.

Na busca pela ratificação das questões que envolvam o antagonismo na ação nos discentes, perguntou-se a eles. É evidente que existe um antagonismo entre a teoria e o agir ético e virtuoso proposto por Aristóteles. Recebemos ensinamentos sobre a ética aristotélica e o agir virtuoso, no entanto, agimos muitas vezes de maneira antagônica a esta teoria. Analise a citação:

O que nos faz agir é a alma, aquilo que nos anima. Para Aristóteles, a alma é tanto racional como não racional. Por sua vez, a porção não-racional da alma é parte irracional (vegetativa) e parte obediente à razão (apetitiva, relativa aos desejos). As virtudes da alma racional são dianoéticas, são as virtudes do intelecto. As virtudes da alma não racional apetitiva são as virtudes éticas, as virtudes do controle dos apetites (Aristóteles, 2001, p. 31).

Sobre o fato de muitas vezes se age de maneira antagônica para com a teoria que se possui acerca das questões que envolvam virtudes e valores morais, qual o seu grau de concordância para com a citação? Os resultados para esta pergunta revelam que 61,00% dos alunos concordam parcialmente, enquanto que, 35,25% concordam plenamente, 3,75% dos discentes discordam.

Thiry-Cherques (2003), parafraseando Aristóteles, discute a questão do agir frente às questões racionais e da alma: “Para orientar o agir também não nos servem os sentimentos. As sensações não nos dizem o porquê, e sem o porquê, sem o conhecimento das causas a ação não é razoável”. Mais uma vez, os resultados confirmam que o antagonismo, observado nas escolas frente às questões que envolvem as virtudes na teoria e na prática, partem por uma questão que permeia e caminha pela ação voltada para os impulsos e para a não razão. Contudo, é preciso

salientar e fazer evidente para os alunos, os ensinamentos de Aristóteles (2001, p. 59): “[...] os poderes nos são dados, mas cabe a nós combiná-los. Nós, os seres dotados de razão, somos responsáveis pelo que fazemos da nossa alma”.

Esta concepção é certamente o centro de controle que falta aos discentes, que requer retomada e discussões efetivas em sala de aula em prol de uma comunidade composta de sujeitos cujas ações e atitudes permeiam e sejam regidas pelo racional e pela sabedoria, e não pela discussão infundada e pela concepção de fazer o mal pelo mal, de agredir, de ofender sem motivos, de não buscar o meio termo, de não ser ou praticar as virtudes.

Mesmo considerando todas as ponderações entre o antagonismo teoria e prática, o ensino de filosofia nas escolas da rede estadual do ensino é visto como essencial para a formação dos cidadãos, em especial por possibilitar a sua formação intelectual e crítica e, utilizar esta formação para impor-se ou mostrar-se frente às questões impostas. A ética aristotélica está presente no Currículo oficial do Estado de São Paulo, no entanto, como afirmação dos docentes e discentes em especial, ela não é vislumbrada na totalidade dos integrantes da sociedade. O agir virtuoso, pautado na reta razão, ainda é uma ação a ser construída e executada com maior ênfase entre os membros da sociedade.

Conclusão

Se o problema desta investigação consistiu na pergunta: qual é a percepção de docentes e discentes da Diretoria de ensino Campinas Leste acerca da ética aristotélica?, pode-se argumentar que as percepções dos sujeitos da pesquisa evidenciam conhecimento sobre o pensamento aristotélico, em especial sobre as virtudes da amizade, da justiça e da liberdade, no entanto, notou-se o antagonismo entre a teoria, isto é, os conhecimentos conceituais de Aristóteles e o agir moral, sobretudo além dos muros escolares. Se o interesse da investigação em conhecer o posicionamento de professores e estudantes sobre o pensamento aristotélico, como resultados, já expressos, singularizou a pesquisa, dado que a literatura já avançou sobremaneira sobre o ensino de filosofia na perspectiva de diferentes autores, é preciso considerar a importância de quem vivencia o ensino de filosofia.

Pela amostra, parcial, recortada, mas circunscrita à escola pública do município de Campinas, SP, pode-se argumentar que a forma que o ensino de filosofia tem sido trabalhado em sala de aula tem sido efetiva, mesmo considerando as adversidades e condições materiais que têm os professores para a docência em escola pública no Estado de São Paulo.

O estudo demonstrou ainda preocupação com as políticas públicas, em especial a nova Lei 13.415/2017 que redesenhou o Ensino Médio brasileiro e que inseriu a filosofia ainda como componente obrigatório, no entanto, na Base Nacional Comum Curricular. É preciso garantir a presença da filosofia nos bancos escolares, no entanto, se esta presença não ocorre em condições satisfatórias para o exercício filosófico, talvez se deva pensar o uso da filosofia, por parte do poder público, como forma de controle social.

De forma precisa quanto à ética aristotélica, em relação ao agir moral, a escola deve propiciar espaço para a consolidação desses saberes? Por certo, mais do que saberes, a escola tem a prerrogativa de apresentar os conhecimentos consolidados ao longo da história e, de certo modo, os estudantes serão instados a agir sempre racionalmente, de modo a evitar o sofrimento ou mesmo o prazer. Retomando o pensamento de seu mestre Platão, Aristóteles, (2001, p. 37) afirma que “[...] é por causa do prazer que praticamos o mal e é por causa do sofrimento que deixamos de praticar o bem. Assim, devemos ser levados, de um modo ou de outro, desde a mais tenra infância a encontrar no prazer e no sofrimento o que é certo, pois, como observava Platão, nisso consiste a verdadeira educação”.

Diante do contexto apresentado, espera-se que a escola seja um espaço de formação, que não preze e foque suas ações apenas em conteúdos programáticos específicos de disciplinas. A escola precisa prover seus alunos de ensinamentos, de ressignificações sobre os valores morais e éticos. Não se pode supor que só se vai ensinar uma parte dos conhecimentos, deixando de lado o civismo, a moral e a ética. Que a educação contemple em sua ação a mudança capaz de prover a sociedade de homens-cidadãos virtuosos, uma vez que o hábito e a razão podem desenvolver as potencialidades que são dadas pela natureza própria do homem. São a educação e o ensino dos mestres os caminhos para que se possam ultrapassar o domínio dos hábitos.

REFERÊNCIAS:

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Tradução de Mário da Gama Kury. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Metafísica: livro 1 e livro 2; Ética a Nicômaco; Poética**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Vincenzo Cocco *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Vol. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no Ensino do 2º grau.** São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1985.

CENCI, A. V. **Aristóteles & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. FÁVERO, A. A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P. E.; GALLO, S.; KOAHN, W. O. O Ensino da Filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **ETHICA**. Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.17-35, 2006.

_____. **Metodologia do Ensino de Filosofia - Uma Didática Para o Ensino Médio.** Campinas: Papirus, 2012.

HELLER, A. **A Filosofia Radical.** Tradução de C. N. Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

KOHAN, Walter (org.). **Filosofia: Caminhos para seu Ensino.** Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2004.

MAZAI, N.; RIBAS, M. A.C. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia: Ciências Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 2, p. 1- 13, 2001. Disponível em: <http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2001/trajetoria.pdf>, acesso em 13/02/2017.

MENDONÇA, S. Pressupostos éticos da educação da solidão. **Filosofia e Educação** (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia. Volume 3, Número 1, Abril de 2011 – Setembro de 2011.

SÁ JÚNIOR, L. A. de. Reflexões sobre o ensino da filosofia no nível médio. **HOLOS**, Ano 26, Vol. 3. 2010.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set. /Dez. 2006.

TESSER, G. J.; HORN, G. B.; JUNKES, D. A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 46, p. 113-126, out. /dez. 2012. Editora UFPR.

THIRY-CHERQUES, H. R. O racional e o razoável: Aristóteles e o trabalho hoje. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro , v. 1, n. 1, p. 01-11, Aug. 2003.

THORTON, M. T. Aristotelian practical reason. **Mind**, v.91, n.361, Jan. 1982.