

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

MATEUS DE FREITAS BARREIRO

**A AMIZADE NA FILOSOFIA DE ARISTÓTELES: CONTRIBUIÇÕES PARA O
VÍNCULO PROFESSOR-ALUNO NA SALA DE AULA**

**MARÍLIA
2017**

Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

MATEUS DE FREITAS BARREIRO

**A AMIZADE NA FILOSOFIA DE ARISTÓTELES: CONTRIBUIÇÕES PARA O
VÍNCULO PROFESSOR-ALUNO NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP.

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Barreiro, Mateus de Freitas.

B271a A amizade na filosofia de Aristóteles : contribuições para o vínculo professor-aluno na sala de aula / Mateus de Freitas Barreiro. – Marília, 2017.

100 f. ; 30 cm.

Orientador: Alonso Bezerra de Carvalho

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 96-100.

1. Educação – Filosofia. 2. Aristóteles. 3. Amizade. 4. Ética. 5. Professores e alunos. I. Título.

CDD 370.1

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP-Assis e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP-Marília.

Examinador: Prof. Dr. Divino José da Silva

Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências, UNESP-Presidente Prudente.

Examinador: Prof. Dr. Vandeí Pinto da Silva

Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências, UNESP-Marília.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que sempre acreditaram em meu potencial para os estudos, e me incentivaram a retomar nesta incessável jornada das pesquisas. Ao longo da dissertação, pude perceber ainda mais, como foi importante para a minha vida, a educação e o suporte afetivo que meus pais me proporcionaram. Muito obrigado! À minha irmã que foi fundamental para eu entender o que é uma amizade incondicional, a ver o mundo com mais esperança, alegria e otimismo.

Agradeço o Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, meu orientador, pois sem ele, jamais essa dissertação teria se concretizado. Muito obrigado pela autonomia e experiência que você me proporcionou por meio de suas aulas, no grupo de pesquisa e ao longo de todo o processo de amadurecimento que vivenciei no mestrado.

Ao professor Sinésio Ferraz Bueno, que lecionou a primeira aula que tive na Pós-Graduação e me despertou para seguir em frente com os estudos, sempre em busca de uma formação crítica. Ao professor Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni, pela forma com que pude aprender fazer do conhecimento um modo de transformar vidas. Ao professor Márcio Celeste, por proporcionar momentos agradáveis em suas aulas ao retomar o percurso heterogêneo das ciências humanas.

Aos professores Vandeí Pinto da Silva e Divino José da Silva, pela atenção especial em ler minuciosamente a primeira versão de minha dissertação, pelas sugestões e análises significativas às quais tentei atender nesta versão definitiva. As sugestões da banca de qualificação foram cruciais para que eu tentasse tornar minha pesquisa mais articulada com o cotidiano da sala de aula, para que minhas reflexões fossem mais precisas e, principalmente, ousadas.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, por sempre manter a qualidade e excelência do programa na Unesp-Marília. Aos alunos, principalmente da linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, pelo companheirismo e compartilhamento de pensamentos. Aos funcionários da Unesp-Marília, agradeço pela atenção e cordialidade que tiveram comigo.

À Universidade Estadual Paulista, UNESP-Marília pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa e ao CNPq pela concessão da bolsa de pesquisa.

“Experimentar a amizade é considerar a possibilidade de uma vida justa e virtuosa, fundada no compartilhar do que é agradável, no desejo de fazer bem ao outro e de se exercitar na direção das atitudes não baseadas nos interesses individuais, fonte de conflitos permanentes, mas nos colocando como membros de uma comunidade, como pertencentes a uma coletividade. E não há lugar melhor para se viver essa experiência do que a sala de aula, que pode nos levar a uma existência feliz e virtuosa, compartilhando a prosperidade e suportando as adversidades”.

Alonso Bezerra de Carvalho

RESUMO

Este estudo objetivou trazer contribuições filosóficas de Aristóteles para a educação contemporânea. A pesquisa analisou o conceito de amizade na filosofia de Aristóteles como possibilidade de formação ética. Em seguida, se propôs a investigar a hipótese das noções de rivalidade (*philotimia*) como a cólera (*orgê*) e a emulação (*zêlos*) estarem imbricadas no conceito de amizade. Ao repensar a formação ética que Aristóteles atribui à função do cidadão na *pólis*, por meio da elucidação da amizade, buscou-se levantar contribuições que trabalhassem a dimensão ética em conjunto com a dimensão epistêmica, preparando o sujeito para o trabalho e para o exercício da cidadania. Por fim, após a argumentação filosófica realizada ao longo da dissertação, concluiu-se que a ideia de ética é proveniente de um legado histórico da Grécia Antiga, e que está sendo retomado atualmente por alguns intérpretes do aristotelismo nas duas últimas décadas, o que auxiliará no repensar a formação de professores e nas práticas pedagógicas na sala de aula.

Palavras chaves: Aristóteles, amizade, ética e filosofia da educação.

ABSTRACT

This study aimed to bring Aristotle's philosophical contributions to a contemporary education. The research analyzed the concept of friendship in the philosophy of Aristotle as a possibility of ethical formation. He then proposed to investigate the hypothesis of notions of rivalry emotions (*philotimia*) such as cholera (*orgê*) and emulation (*zêlos*) that are embedded in the concept of friendship. By rethinking the ethical formation that Aristotle attaches to the role of the citizen in *pólis*, through the elucidation of friendship, we sought to raise contributions that work the ethical dimension in conjunction with the dimension epistemic, preparing the subject for the work and for the exercise of citizenship. Finally, after a philosophical discussion conducted throughout the dissertation, it was concluded that an idea of ethics comes from a historical legacy of Ancient Greece, which is being taken up by some interpreters of Aristotelianism in the last two decades and help to rethink A Teacher training and pedagogical practices in the classroom.

Keywords: Aristotle, friendship, ethics and philosophy of education.

LISTA DE ABREVIATURAS DAS OBRAS DE ARISTÓTELES

Na presente dissertação, adotou-se as seguintes abreviaturas para as obras de Aristóteles:

DA - *De Anima*

EE - *Éthica Eudêmica*

EN - *Ethica Nicomacheia*

Org - *Organon*

Pol - *Política*

Rhet - *Retórica*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	FUNDAMENTOS DA NOÇÃO DE AMIZADE EM ARISTÓTELES	15
2.1	A amizade como um problema da filosofia	15
2.2	A inserção da amizade na epistemologia de Aristóteles	20
2.3	A amizade é uma virtude: análise do conceito de virtude	22
2.4	A amizade em <i>Ética a Nicômaco</i> e <i>Ética Eudêmica</i>	26
2.5	A perspectiva política da amizade	33
3	A AMIZADE E AS EMOÇÕES NO CONTEXTO ÉTICO- EDUCACIONAL	36
3.1	Sobre as características gerais das emoções em Aristóteles	36
3.2	A cólera (<i>orgê</i>), a emulação (<i>zêlos</i>) e a rivalidade (<i>philotimia</i>) estão imbricadas na noção de amizade?	46
4	RESSONÂNCIAS DA AMIZADE E ÉTICA DAS VIRTUDES ARISTOTÉLICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	64
4.1	A exegese da amizade e ética das virtudes aristotélicas em um contexto ético-educacional	64
4.2	A amizade e a “ética das virtudes” aristotélica como elemento ético na formação de professores e nas práticas pedagógicas	72
	CONCLUSÃO	92
	REFERÊNCIAS	95

1. INTRODUÇÃO

Uma professora está sendo investigada pela Polícia Civil de Pernambuco por suspeita de ter dado tranquilizantes a alunos do ensino fundamental no município de Sanharó. Os fatos foram levantados como suspeita no dia 06/10/2015, durante o horário do lanche na Escola Municipal “Nilve Leite Avelino”. (MADEIRO, 2015)

De acordo com a Secretaria de Educação de Belo Jardim, nove crianças sentiram-se mal e necessitaram de atendimento médico. Elas apresentaram sintomas que incluíam tontura, dor de cabeça, enjoo e sonolência. O quadro clínico das crianças é considerado estável. Segundo avaliações médicas, elas foram vítimas de “intoxicação por fator exógeno”. Ainda não se sabe qual substância as intoxicou. (MADEIRO, 2015)

A mãe de uma das crianças, que foi supostamente intoxicada, afirmou que a filha já havia se queixado de sono excessivo quando chegava da escola. "A minha menina de vez em quando chegava em casa dizendo que estava com sono. Pegava e dormia no sofá. Perguntava se ela estava doente e ela sempre dizia que era só sono". (MADEIRO, 2015)

A Prefeitura não revelou o nome da professora. Até a conclusão da sindicância, a profissional, segundo a notícia, seria afastada de suas funções. A professora, funcionários e pais de alunos foram ouvidos. (MADEIRO, 2015)

Casos como o descrito na notícia acima, geram um misto de sentimentos que nos impulsionam a pensar sobre as diversas causas que contribuem para este tipo acontecimento. Parece que estamos vivendo um paradoxo, em que por um lado há uma degradação das relações sociais, que levam as pessoas a não se espantarem mais com a ausência de ética em diversos níveis da sociedade, pois cada vez mais a cultura do individualismo vem ocupando o lugar da ética e da alteridade. Mas por outro lado, quando um aluno, que carece de vínculos afetivos, se empolga para ser escutado e chamar atenção sobre si, causa espanto às instituições, e muitos, por esta razão, são encaminhados aos profissionais de saúde mental. É evidente que

diversas crianças e adolescentes realmente necessitam de apoio de profissionais da saúde mental, mas está cada vez mais recorrente a busca de soluções mágicas como a medicação e fórmulas pedagógicas que alimentam a falsa esperança de resolver todos os conflitos éticos na escola.

Quando a sala de aula é entendida como um espaço onde os professores e alunos são concebidos apenas como sujeitos racionais que devem obedecer quaisquer ordens, isso pode implicar em um processo de patologização, já que tudo aquilo que foge às normas da escola é concebido como anormalidade. Mas é preciso ter muito cuidado para não moralizar ou diluir determinados contratos sociais na sala de aula, visto que o hedonismo presente em nossa sociedade faz com que a busca do prazer individual, se sobreponha aos esforços que são necessários para propiciar experiências virtuosas que visem o bem comum. Nesse sentido, como a relação entre professor-aluno poderá contribuir para formar um cidadão autônomo com vistas à construção de uma sociedade mais ética e igualitária?

A perplexidade e os sentimentos causados pelo relato nos levam a pensar sobre a fragilidade dos elos que permeiam as relações pessoais, dentro e fora da sala de aula. O propósito aqui não é o de encontrar uma solução final para um problema de tamanha complexidade, mas tão somente acrescentar reflexões trazidas por filósofos, especialmente de Aristóteles, que poderão contribuir para melhor compreender a relação entre os agentes envolvidos na escola a fim de agregar pressupostos éticos a partir do encontro com o outro.

Há que se destacar que a incorporação e a disseminação de pressupostos éticos perpassam por quaisquer atividades relacionadas à formação da cidadania, à pedagogia escolar e à organização da sociedade. A educação caminhou sempre próxima da filosofia desde a Antiguidade, pois a filosofia se constituiu como uma intenção educacional de formar o ser humano. Ao longo das últimas décadas, a educação tem sido predominantemente utilizada para o desenvolvimento de saberes técnico-instrumentais, enquanto a formação ética acabou ficando em segundo plano. Na sociedade contemporânea a filosofia continua a ser fundamental para a formação dos indivíduos. É importante ensinar os rudimentos das chamadas ciências duras, como a matemática, a física e a química, para bem formar os alunos na construção de seu pensamento científico. Contudo, para a formação humana dos alunos não se pode descartar, o ensino das ciências humanas e especialmente da filosofia na formação de professores e alunos. São vários os textos de Aristóteles, assim como

de outros filósofos gregos, que podem oferecer contribuições importantes para repensar problemas da sociedade contemporânea. Aristóteles – pesquisador, filósofo e precursor de numerosas ciências – teve também seu lado educador, pois além de ter sido professor, foi também fundador de uma escola: o Liceu.

Desta forma, acredita-se que se justifica, nesta pesquisa, a preocupação em relacionar a filosofia à educação, ainda que pelos limites de uma dissertação de mestrado se tenha que restringir a modalidade de pesquisa essencialmente teórico-filosófica na área de Filosofia da Educação, que foi desenvolvida por meio da análise, clarificação, compreensão, aprofundamento, contextualização e exposição de conceitos, restabelecimento de movimentos argumentativos, identificação de teses e explicitação de pressupostos. O método específico desta pesquisa compreende leitura, fichamento, interpretação e produção de textos que contribuam na compreensão do problema a ser tratado.

A dissertação foi desenvolvida com base em procedimentos específicos de uma pesquisa de caráter bibliográfico. Uma pesquisa bibliográfica envolve procedimentos metodológicos que dizem respeito à busca de informações e seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa e o fichamento das referências a serem utilizadas (MACEDO, 1995, p. 13). Embora a filosofia da educação tenha um caráter epistemológico, ao levantar questões sobre o processo de produção, sistematização do conhecimento presente no caráter praxiológico da educação, é preciso considerar que a educação é também de natureza prática, não se deixando reduzir como se fosse um simples objeto, pois pressupõe mediações subjetivas de todos aqueles que estão envolvidos com ela (SEVERINO, 1990, p. 22-23). Portanto, a filosofia se relaciona com a educação mediante uma complementaridade nos termos conceituais postulados por Aristóteles. Com base na formulação do conceito de amizade, deste filósofo, esta pesquisa objetiva criar subsídios para se pensar o professor e o aluno como sujeitos responsáveis, não apenas pela produção (*poiesis*), mas também para a ação (*práxis*), como postulava o pensador grego.

A bibliografia para fundamentar teoricamente o objeto de estudo foi norteadada pelos pressupostos filosóficos de Aristóteles e comentadores que nos permitam avaliar as contribuições da amizade entre professor-aluno na formação de um cidadão no plano ético e político, mediante a construção de um diálogo que possibilite entender o funcionamento da sala de aula contemporânea para repensar

novas formas de se relacionar eticamente com o outro que é diferente de si. Ao trazer Aristóteles para atualidade, fica evidente o caráter diacrônico da pesquisa, fazendo-se necessário contextualizar a época em que viveu Aristóteles, e utilizar autores que possibilitem fazer esta passagem para compreender a sala de aula e a sociedade contemporânea, tendo em vista que o conceito de amizade se modifica nas práticas e significados sociais.

Para que a reflexão sobre uma ética aristotélica da amizade e virtude seja pertinente, é fundamental que, no processo de formação dos professores e práticas pedagógicas, seja de fato desenvolvida a capacidade de refletir a prática dos professores e alunos dentro de uma perspectiva que trabalhe, ao mesmo tempo, o sujeito para o mercado de trabalho e também para o exercício de sua cidadania, por meio do desenvolvimento da dimensão ética em conjunto com a dimensão epistêmica. A ética não se limita apenas a um sistema conceitual filosófico sobre como se orientar com base nas regras ou a perpetuação de valores morais, mas antes de tudo, a ética é um hábito que constitui o sujeito para orientar ações para o bem dos outros e da equidade coletiva, como nos remete a discussão do termo *ethos*.

A primeira designação ao termo *ethos* (com eta inicial) se remete a morada do homem (e do animal em geral). O *ethos* é a morada do homem que habita a terra que se assegura no *ethos*. Este sentido de um lugar de estadia permanente e habitual é proveniente da raiz semântica originária do *ethos* como costume, esquema praxeológico durável, estilo de vida e ação. A metáfora da morada e do abrigo a partir do *ethos*, é que torna o mundo habitável para o homem. O âmbito da *physis* é rompido pela abertura do espaço humano do *ethos*, no qual irá se transpor os costumes, o hábitos, as normas e os interditos, os valores e as ações (VAZ, 2000, p. 12-13). Embora, o hábito e os costumes são comumente associados à ética, no Latim não existe uma palavra para traduzir o termo *êthos*. De modo geral, os valores morais podem ser utilizadas para diferentes finalidades ideológicas, mas contraditoriamente, são também considerados atributos universais.

A ética, vista como uma das dimensões humanas, ao ser olhada com cuidado, leva a refletir e a examinar as crenças, os desejos, os valores, os sentimentos que fazem parte da existência de cada um de nós, do caráter plural, que se manifesta nos modos de agir, sentir, falar e pensar. Isso se trata, que ao se referir a um indivíduo, não se deve reduzi-lo a uma unidade e a uma identidade para todo o sempre, mas se fala de uma vida que constantemente é atravessada por

modos de existir que não podem ser entendidos a partir de uma única configuração (CARVALHO, 2016, p. 121). Dessa forma, a escolha de Aristóteles entre os filósofos da Grécia Antiga, é relevante para trabalhar o campo da educação sob uma perspectiva de formação ética, em que a *philia* na filosofia aristotélica é desenvolvida sob a forma de tratados éticos que visam avaliar as circunstâncias de cada situação concreta, sem que haja pressupostos universais apriorísticos.

A fim de desenvolver a proposta apresentada, este estudo encontra-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo – *Introdução* – apresenta o tema da pesquisa e seus desdobramentos – justificativa, objetivos e estruturação.

O segundo capítulo – *Fundamentos da noção de amizade em Aristóteles* – investiga a noção de amizade enquanto problema filosófico, desde a Grécia Antiga, rompendo assim com a visão cosmológica das epopeias homéricas que exprimiam uma compreensão mítica do real. Valendo-se de uma breve exposição sobre a passagem da noção de amizade mítica para a filosófica, foi possível iniciar a análise referente aos fundamentos da amizade nas obras de Aristóteles. Primeiramente, estudou-se a questão da amizade, situando-a no sistema aristotélico dentro da filosofia prática, englobando as ações humanas por meio da ética e da política. Em seguida, foram elucidadas as etapas do pensamento aristotélico da amizade mediante os conceitos de alma e virtude. Por fim, foi definida a noção de amizade e as suas tipologias em discussões que tratam da questão do caráter ético e político que a amizade tem para formar cidadãos.

No terceiro capítulo – *A Amizade e as emoções em um contexto ético-educacional* – retoma-se a discussão de que a amizade é uma virtude ou implica em virtude, porém, sabendo-se que o caminho para formar indivíduos virtuosos é dispendioso, se torna primordial a investigação da perspectiva aristotélica em que amizade é concebida como uma disposição emocional, na qual a amizade coexiste com outras emoções de rivalidade (*philomitia*) como a cólera (*orgê*) e a emulação (*zêlos*). A disposição emocional presente na noção de amizade é um aspecto da filosofia aristotélica que geralmente é negligenciado pelos comentadores, mas que será fundamental para reinterpretar as relações de amizade na sala de aula, visto que as atuais relações professor-aluno são permeadas por emoções ambivalentes que precisam ser trabalhadas na formação de professores e nas práticas pedagógicas.

O quarto capítulo – *Ressonâncias da amizade e a ética das virtudes aristotélica: a formação dos professores e as práticas pedagógicas* – visa trazer as contribuições do pensamento aristotélico sobre a amizade para a sala de aula. Com base nas reflexões sobre a filosofia de Aristóteles, buscou-se evidenciar que a noção de amizade em Aristóteles pode ser útil para compreender as atuais formas de amizade na sala de aula. Nesse percurso de pensamento, partiu-se do pressuposto de que a Filosofia da Educação se propõe a investigar os problemas educacionais baseada na reflexão da filosofia, pois a produção do conhecimento filosófico é consonante com a construção dos processos educativos.

2. FUNDAMENTOS DA NOÇÃO DE AMIZADE EM ARISTÓTELES

Este capítulo investigará a noção de amizade enquanto problema filosófico, desde a Grécia Antiga, rompendo assim com a visão cosmológica das epopeias homéricas que exprimiam uma compreensão mítica da realidade. A partir da discussão sobre a passagem da noção de amizade mítica para a filosófica, foi possível situar a questão da amizade dentro da filosofia prática, englobando as ações humanas por meio da ética e da política. Em segundo momento, foram elucidadas as etapas do pensamento aristotélico da amizade mediante os conceitos de alma e virtude. Por fim, foi definida a noção de amizade e as suas tipologias em discussões que tratam da questão do caráter ético e político que a amizade tem para formar cidadãos.

2.1 A amizade como um problema da filosofia

A tarefa de situar a amizade dentro da filosofia, logo leva a uma constatação de que a amizade não apresenta uma definição unívoca entre os filósofos, e também varia de acordo com cada contexto cultural. Na Grécia Antiga, a amizade que vinculava duas pessoas com interesse em prosperar no âmbito mercantil, não era propriamente considerada uma forma de amizade virtuosa, mas apenas um modo de obter vantagens. Atualmente, as conotações que são mais disseminadas no senso comum ao falar sobre amizade se afasta da noção de amizade virtuosa como os gregos preconizavam, mas na maioria dos casos, se remete às relações que envolvem papéis sociais referentes a conhecidos, sócios, colegas de escola, colegas de trabalho e outros espaços sociais que proporcionam diversos modos de vínculos sociais. É notável, que em diversos períodos históricos, a amizade apresentou múltiplas diferenças que variam de acordo com cada época e o modo peculiar que a amizade se estabeleceu entre os pares. Mas também há algo de comum entre amizades, uma vez que a amizade envolve elementos de alteridade, fundamental nas relações humanas nos dias de hoje, assim como foi na Grécia Antiga.

Outro ponto a se problematizar refere-se à terminologia da palavra amizade, que não é um conceito fechado, mas uma junção de vários conceitos distintos dentro

de uma mesma palavra. Embora a amizade seja uma palavra comumente utilizada no cotidiano, seu sentido ainda precisa ser delimitado no campo da filosofia e da educação, tendo em vista que o aprofundamento teórico desse conceito poderá contribuir para entender as atuais relações entre professor-aluno no campo dos conflitos que envolvem esta tensão de ensinar e aprender.

A história da amizade na filosofia perpassa vários séculos e diferentes tradições filosóficas, sendo certo que, no presente momento, seria uma tarefa demasiada extensa estudar todos os filósofos que postulam sobre esse tema. Contudo, é de suma importância entender como a questão da amizade foi posta como um problema da filosofia, pois assim se pode compreender as continuidades e descontinuidades que antecederam o pensamento aristotélico no que concerne à noção de amizade. Na Grécia Antiga, os deslocamentos semânticos da amizade não foram demarcados apenas por rupturas lineares, mas também por diferentes entendimentos que coexistiram sobre a questão¹, passando pelas epopeias homéricas (poética), e pelos sofistas (sofística) e os distintos significados que foram disseminados por filósofos. Em meio à filosofia de Sócrates e Platão, que visava à construção do conhecimento e da formação ética, havia ainda os sofistas, cuja concepção de *Paideia* estava voltada para fornecer seus serviços às pessoas com aspirações políticas.

Cabe destacar que o conceito de amizade advém do grego *philia* e veio à tona com Heródoto, no século V a.C., trazido pelos poemas homéricos como adjetivo *phílos*, como verbo *philein* e como o substantivo *philotés*, sendo todos eles ligados aos aspectos das relações interpessoais que remetem às relações de amizade. *Phílos* é utilizado por Homero em uma dupla acepção, o sentido possessivo e o afetivo, com uma predominância acentuada do primeiro. Utilizado no sentido possessivo, *phílos* não diz respeito a uma relação de amizade, mas constitui primeiramente uma marca de posse; é um adjetivo possessivo sem a conotação de pessoa, dirigida à primeira, segunda ou terceira pessoa: “seu” ou “meu” (filho,

¹ Uma das instituições gregas, que se manteve desde a época homérica até a democracia clássica e as monarquias helenísticas, foi constituída por um modo peculiar de associação entre os amigos: a heteria, que se tratava de relação política de amizade, um clube político no qual ingressavam homens da mesma idade e camada social para discutir assuntos políticos, militares e jurídicos da *pólis* (ORTEGA, 2002, p.18). A heteria é uma instituição em que coexistiu formas de pensamento mitológicas, sofísticas e filosóficas ao longo de vários séculos. Mas no ideal educativo da Grécia Antiga predominou o conhecimento filosófico, mesmo que houvesse um entrelaçamento com ideais educativos utilizados em períodos anteriores.

braço), em alusão a pessoas, animais, objetos, partes corporais e outras. No sentido afetivo, *phílos* é a expressão de aproximação e de relações de parentesco; Homero o utiliza de forma recorrente como epíteto ou forma afetuosa para se remeter aos membros de uma família (ORTEGA, 2002, p. 17). Na poesia *Íliada* e *Odisséia* de Homero, a *philia* é concebida pelo mítico, e nesse período a educação era disseminada por meio da cultura oral das epopeias e a figura dos deuses serviu de inspiração para que os homens pudessem almejar a virtude. A palavra *aretê*, que mais tarde foi traduzida por virtude ou excelência, é nos poemas homéricos utilizadas para descrever a virtude de algo. É certo, que cada época valorizou mais determinados tipos de virtudes em detrimento de outras; por exemplo, na Grécia Homérica, a virtude de coragem foi uma das virtudes centrais naquele tempo, pois era preciso se defender nas batalhas e manter controle da *pólis*.

Na Grécia Homérica, ser corajoso significou ser uma pessoa confiável. Portanto, ter coragem era fundamental para se estabelecer uma amizade. Outro componente da amizade é fidelidade, que possibilita manter a unidade na estrutura familiar (MACINTYRE, 2011, p.143). Mesmo que a cultura da Grécia Homérica abranja visões heroicas da amizade e da virtude, foi com o advento do *logos* e da filosofia na Grécia Antiga que houve em certo sentido, uma mudança em relação a visão mítica da realidade. As diferentes concepções sobre a amizade estiveram presentes na cultura grega e foram reconfiguradas de acordo com as mudanças na *pólis* e nos ideais educativos, no sentido da *Paideia*. Outro ponto a ser destacado sobre a inserção da amizade na filosofia, é que, em termos linguísticos, a filosofia emanou de uma relação com o conhecimento e a amizade, a palavra *filo* (oriunda da amizade – *philia*) e *sofia* (*sophía*, sabedoria).

A atividade que aproxima a amizade da sabedoria é a filosofia, que foi construída por meio do exercício de dialogar e interrogar. O interesse em Sócrates pela construção de um saber tem como ponto de partida a interrogação sobre o conhecimento de seus antecessores (denominados pré-socráticos), que se voltavam ao estudo da *physis*². Mas Sócrates tinha outras preocupações, além dos estudos sobre a natureza e o universo, já que seus anseios também se voltavam sobre a

² Segundo Muracho (2015), conceito de *physis* “brotação”, ou seja, o ato dinâmico de brotar e nascer (MURACHO, 2015, p. 14). É comum encontrarmos entre os comentadores de filosofia grega, que a palavra *physis* remete à natureza, mas para conhecer com maior profundidade este conceito, sugere-se a consulta do artigo “O conceito de *physis* em Homero, Heródoto e nos Pré-Socráticos” (MURACHO, 2015).

conduta humana, ou seja, sobre o que é bom, o que é justo, e outras indagações sobre como se viver bem.

Uma das indagações socráticas sobre a conduta humana é desenvolvida no diálogo *Lysis*, de Platão, na qual a amizade é discutida por Sócrates, que questiona sobre qual é a natureza da amizade, perguntando se a amizade diz respeito a uma espécie de alteridade, ou é fundamentada na semelhança, ou naquilo que não é semelhante (PLATÃO, 1997, p. 24). O diálogo se passa com Sócrates estimulando a interação entre dois adolescentes (*Lysis* e *Menexeno*) sobre qual é a verdadeira natureza da amizade. É notável que no diálogo, Sócrates e os dois garotos não chegaram a uma conclusão do que é a amizade, mas a amizade entre os meninos pode ter sido constatada. A característica aporética³ de Sócrates, também é encontrada na discussão sobre um mesmo desejo que mobiliza e dissolve a distinção entre o *eros* (amor) e a *philia* (amizade). A teoria do *eros* nos diálogos platônicos é justamente construída quando é posta em relação com a amizade, em que são discutidos os desejos e afecções em comum nas relações de amor e amizade (PLATÃO, 1997, p. 31). Nos diálogos Platônicos (*Lísis*, *Banquete* e *Fedro*), também socráticos, que tratam da amizade e do amor, é possível corroborar com a ideia de que são discutidos os meandros que envolvem fundamentos afetivos das relações entre as pessoas. Mas, a reflexão sobre a *philia* platônica também pode ser analisada ao ser posta em relação com a ontologia platônica, na qual o filósofo é amante e amigo da sabedoria e a amizade é um meio para se buscar a verdade (*alethéia*) por meio da filosofia.

Nos diálogos platônicos do segundo período, como em *República* e o *Banquete*, em que são propostas por Platão as Teorias das Ideias e o Mito da Caverna, a amizade continua a ter um aspecto racional e está em consonância com a busca pelo conhecimento. O sentido da amizade como conhecimento é destacado por Carvalho (2010), pois o saber é um modo de atividade que depende de uma

³ O termo aporético (*aporetikós*), diz respeito a aporia; sem solução. Diz-se dos diálogos socráticos de Platão, que se encerram sem uma solução definitiva para a questão examinada, tendo mais valor o exame do problema do que a solução final (JAPIASSÚ, 1990, p. 16). Na obra *Metafísica* de Aristóteles, a aporia é o ponto de partida do método diaporético, que consiste em três fases: 1) Levantar as aporias e as dificuldades que são herdadas de uma tradição anterior ou aquelas que não foram anteriormente resolvidas; 2) A separação minuciosa das aporias, consiste na dedução de premissas dialéticas (*endoxa*) das dificuldades que confrontam cada aporia; 3) Consiste no desdobramento de uma solução positiva para cada uma das questões aporéticas colocadas. Essas três fases podem ser descritas respectivamente como *aporética*, *diaporética* e *euporética*. (AGUIRRE, 2010, p. 18-19).

relação amistosa e amigável: foi esse o legado inextrincável e dramático dos gregos: para existir o saber, era necessário existir esse amigo e essa amizade (CARVALHO, 2010, p. 3).

É no diálogo com o outro, que a amizade tem a sua importância para construir o conhecimento filosófico. Mas, sem dúvida, o tratado sobre a amizade de Aristóteles se torna consistente por ser desenvolvido com uma precisão que não foi constatada desde o começo da história da filosofia; o problema da amizade foi posto desde Sócrates, mas o mesmo problema da amizade foi recolocado de modo empírico por Aristóteles, ou seja, a amizade não é uma essência que está situada fora dos objetos ou nas ideias, mas a amizade aristotélica é fundamentada nas observações das relações entre os cidadãos para, posteriormente, ser formulada a ideia dos mesmos. A inserção da amizade dentro da epistemologia aristotélica faz parte das ciências práticas, que envolve os estudos da ética e da política, o que torna relevante a escolha de Aristóteles para trabalhar o campo da educação atual, que necessita cada vez mais que a amizade na sala de aula possibilite formar cidadãos.

É certo que Aristóteles não criou o termo pedagogia, já que a relação entre a filosofia e a pedagogia era algo natural, pois a filosofia era concebida como um processo educativo. Após definir a amizade enquanto um problema filosófico, passar-se-á a seguir a delimitar como o conceito de amizade se configura nas obras de Aristóteles, nos seguintes termos: a) a amizade concebida enquanto uma virtude; b) sobre as tipologias da amizade; c) sobre o caráter político da amizade.

2.2 A inserção da amizade na epistemologia de Aristóteles

No escopo da filosofia aristotélica há uma distinção das categorias de conhecimento, que são subdivididas em ciências teoréticas⁴ (*epistémē*), ciências práticas (*práxis*) e as produtivas⁵ (*poiesis*). Para compreensão da noção de amizade com maior profundidade, é preciso elucidar como a discussão sobre a amizade se insere na epistemologia de Aristóteles. Primordialmente, a amizade se insere no contexto das ciências práticas, que engloba as ações humanas por meio da ética e da política. Dentro das ciências práticas, Aristóteles diferencia a ética e política, sendo que a primeira visa formar um indivíduo virtuoso para viver na *pólis*, cuja finalidade é o bem supremo (*eudaimonia*). A política visa compreender as ações dos indivíduos enquanto seres coletivos. Hierarquicamente, a política ocupa um lugar mais privilegiado do que a ética, pelo fato de o homem ser um animal político (*zoon logikon*), cuja natureza intrínseca se desvela apenas por meio da política, que torna possível desenvolvimento do *logos* e da linguagem por meio do contato com os demais membros da cidade.

Propõe-se começar, então, pela análise em *EN*, como Aristóteles visou definir o que é política (principal ramo do conhecimento das ciências práticas):

A ciência política, pois é ela que determina quais as ciências que devem ser estudadas em uma cidade-estado, quais as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto; e vemos que até as faculdades tidas em maior apreço se incluem entre elas, como a estratégia a economia e a retórica. Visto que a ciência política utiliza as demais ciências e, ainda, legisla sobre o que devemos fazer e sobre o que devemos nos abster, a finalidade dessa ciência deve necessariamente abranger a finalidade das outras, de maneira que essa finalidade deve ser o bem humano (*EN* I, 1094/2012, p. 10).

Na passagem supracitada, Aristóteles sustenta que as ciências políticas utilizam as outras ciências, como a ciência prática ou até mesmo as teoréticas e produtivas. Dentro das ciências práticas, a política é superior à ética, e a ética superior à economia. Mesmo que hierarquicamente as ciências práticas sejam superiores aos demais tipos de ciências aristotélicas, elas também se diferenciam das ciências teoréticas porque seu objeto de estudo não é algo universal, mas é particular.

⁴ As ciências teoréticas são divididas em três eixos: a física, a matemática e a metafísica.

⁵ Os saberes produtivos são técnicas que incluem: poesia, escultura, agricultura e outras.

Um ponto que nem sempre é explicitado nas discussões sobre a racionalidade prática da filosofia aristotélica é o erro interpretativo em unificar as ciências práticas (*práxis*) com a sabedoria prática (*phronesis*). O objeto da *práxis* é a ação do homem, que é concebida como uma categoria particular. Com efeito, para se conhecer a conduta humana, é preciso apropriar-se de conceitos que correspondam com a realidade do objeto a ser compreendido. A sabedoria prática (*phronesis*), por sua vez, não é uma *theoría*, mas remete-se à habituação de praticar ações no cotidiano que visem deliberar o bem comum. A sabedoria prática (*phronesis*) é como “uma capacidade verdadeira e racionada de agir no que diz respeito às ações relacionadas com os bens humanos” (EN VI, 1140/2012a, p. 124). Gadamer (1999) estabelece os limites que Aristóteles realizou ao distinguir a sabedoria prática (*phronesis*) e o saber teórico da *epistémē*, levou em consideração que para os gregos, a ciência é representada pelo paradigma da matemática. Saber inalterável, que se fundamenta sobre a demonstração e que, desta forma, qualquer um pode aprender, ao passo que as ciências do espírito fazem saber do ético, são “ciências morais”. Seu objeto é o homem e o que este sabe de si mesmo. (GADAMER, 1999, p. 468).

A sabedoria prática não depende apenas da razão, para sustentar este enunciado, Aristóteles refuta a argumentação socrática de que as virtudes fossem apenas regras ou princípios racionais, porque não é possível obter sabedoria prática sem que haja virtude moral. O argumento dicotômico também parece não ser convincente, segundo o qual as virtudes intelectuais e morais existam separadamente uma das outras, mas o argumento aristotélico diz o oposto, já que a sabedoria prática é um elo que integra determinadas virtudes, a exemplo da virtude intelectual, que atua no desenvolvimento da virtude moral. Sobre a *práxis* que está inserida nos conceitos, tais como os de amizade e virtude, há em Aristóteles, questões que envolvem o homem em seu cotidiano, que podem ser discutidas em um contexto educacional que poderá abranger práticas em que os docentes poderão trabalhar a inserção do aluno como um sujeito político e participante nas questões que envolvem a cidadania.

A forma como a filosofia prática da amizade foi construída se tornou consistente pela categorização do conhecimento em disciplinas, como foi proposto por Aristóteles, que difere do modo como seus antecessores desenvolviam a produção do saber. Outro ponto a se destacar, é que, na formulação da noção da

amizade, Aristóteles desenvolveu outros conceitos indiscerníveis, como o conceito de virtude, pois a amizade é uma virtude ou implica em virtude.

2.3 A amizade é uma virtude: análise do conceito de virtude

Para fundamentar a noção amizade, Aristóteles discorre em *EN* outros conceitos que são imanentes à amizade, como o conceito de virtude (*aretê*): “acerca da natureza da amizade, já que ela é uma virtude ou implica virtude, e além disso é extremamente necessária à vida” (*EN VII*, 1155/2012a, p. 163). Na passagem supracitada, em que é explicitado que a amizade é uma virtude ou implica nela, pode-se formular dois argumentos. O primeiro, é que, por definição, a amizade é uma virtude, não obstante poder-se-ia pensar que a amizade sem quaisquer formas de virtude não seria recíproca, portanto, não haveria como existir amizade. O segundo argumento, é que a amizade implica em virtude, ou seja, há uma causalidade de que a amizade tenha como finalidade a aquisição da virtude.

Sem dúvidas, a análise da virtude pode ser ampliada ao ser posta em um panorama que concatena com os diversos tipos que a virtude pode se apresentar. Um olhar mais atento sobre este conceito leva a constatar que a virtude não apresenta uma unidade conceitual fechada, mas há várias designações para virtudes morais, como a magnanimidade, a coragem, entre outras; ao passo que, em Sócrates, há apenas uma virtude que abrange as demais, pois as virtudes são unificadas de modo que se o indivíduo é detentor de uma virtude, logo ele possuirá todas as demais formas de virtude. Nesse sentido, a conotação de virtude na Grécia Antiga perpassa por diversas escolas filosóficas, entretanto, em termos gerais, o uso da razão sempre foi associado como um fio condutor que permite ao indivíduo agir de modo virtuoso.

No que concerne à importância do uso da razão para se viver bem, de acordo com Sparshott (1996), na filosofia aristotélica, um modo de vida considerado bom, é aquele em que a alma está voltada para a virtude, ou seja, para que um ideal humano de vida seja praticado, é preciso que a vida seja permeada pelo *logos* (SPARSHOTT, 1996, p.71). A questão da virtude, na filosofia aristotélica, terá como eixo o agente detentor de razão, que baseado em análises sobre cada circunstância

particular, poderá optar por uma ação virtuosa e equilibrada, já que na filosofia aristotélica não há pressupostos morais ou teleológicos *a priori* que balizem os atos de cada um. Mas, além da razão, há o campo das emoções que participam das escolhas de cada um, e mais especificamente as virtudes morais. Tomás de Aquino, em seu comentário à *Ethica Nicomachea*, considera que a virtude moral não seja compreendida apenas pelo uso da razão, *secundum rationem*, pois, deste modo, alguém poderia ser virtuoso sem possuir a prudência, sendo, por exemplo, instruída por outra pessoa virtuosa (ZINGANO, 2007a, p. 366).

No livro I em *EN*, Aristóteles irá problematizar que a virtude é uma excelência da alma que controla a ação e a verdade por meio de três elementos: razão (*logos*) sensação (*aísthêsis*) e desejo (*oréxis*). Mas para investigar o que é virtude, primeiramente é preciso investigar o que é a alma⁶ dada a sua relação intrínseca com os princípios da ação e verdade. Aristóteles sustenta que a alma é dividida em três partes a *hexeis* (disposição de caráter), *dynameis* (faculdades) e *páthe* (emoções ou paixões). Sobre a *páthe*, a divisão se estabelece em duas partes, uma é calculativa que obedece ao princípio racional e a outra é a privada de razão, que atua na deliberação de uma ação. Essas partes são distintas como as partes do corpo, mas inseparáveis por natureza. Parece ter também na alma, a outra parte irracional que, porém, está presente na razão (*EN I*, 1102/2012a, p. 29). A parte irracional se divide em duas partes: uma parte vegetativa e a outra desiderativa, que é a aquela que pode obedecer à razão. Estes princípios irracionais e racionais são distintos, porém, são interdependentes, já que um princípio interfere no outro. Em relação à interdependência dos aspectos racionais e irracionais, pode ser aludida a definição aristotélica de comportamento acrático. Para Burnyeat (2010), o homem acrático possui um desejo de fazer determinada coisa, mas, sob a influência de um desejo oposto, acaba fazendo outra (BURNYEAT, 2010, p. 175).

Embora possa ocorrer uma espécie de sabotagem das ações por aspectos emocionais, comentadores como Irwin (2010) sustentam que há certa estabilidade nas consecuições das ações quando o indivíduo é virtuoso. Segundo Irwin (2010), na filosofia aristotélica, a pessoa virtuosa que detém objetivos rígidos não sabota seus

⁶ “Entendemos por virtude humana não a do corpo, mas a da alma; e também dizemos que a felicidade é uma atividade da alma” (*EN I*, 1102/2012a, p. 28).

próprios fins, porque há um valor dominante que expressa seu estado de caráter geral. Quando a pessoa cultiva estados estáveis da virtude é possível assegurar a felicidade, ao passo que a pessoa viciosa é instável (IRWIN, 2010, p. 231-232). Desse modo, as afecções da alma são instáveis nos indivíduos acráticos e estáveis em indivíduos virtuosos. É justamente na diferenciação das partes da alma que Aristóteles iniciara o desenvolvimento do conceito de virtude. No livro II de *EN*, Aristóteles define a virtude da seguinte forma: “A virtude é, então, uma disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões, e consiste numa mediana, isto é, a mediana relativa a nós, que é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática” (*EN II*, 1107/2012a, p. 40).

Quando Aristóteles trata da questão das escolhas das ações pelo agente que as pratica, o Estagirita adota uma concepção particularista, tendo em vista que cada escolha depende de uma circunstância particular, de modo que o agente determine suas ações, sem ir de um extremo a outro. A mediana consiste em uma posição situada entre o excesso e a falta no que diz respeito ao *pathos* (paixões) que se desdobra em ações, é nisso que reside a doutrina da mediana. É possível sentir tanto o medo, a confiança, o apetite, a cólera, a compaixão, e de uma forma geral o prazer e o sofrimento, de uma forma excessiva ou insuficiente; em ambas as situações, isso é um mal, mas senti-los na circunstância adequada, em relação aos objetos e às pessoas certas, e de modo correto, nisso consiste o meio-termo e a excelência característica da virtude (*EN II*, 1106/2012a, p. 39). Como a virtude é um hábito que requer disposição e habituação para o controle da alma, logo, para ser virtuoso é preciso necessariamente praticar ações virtuosas, ou seja, é preciso utilizar a mediana para escolher deliberadamente as ações apropriadas. Entretanto, há determinadas ações e os *pathos* que não admitem o meio-termo, pois determinadas ações que, por exemplo, implicam em desonestidade, não advêm da falta ou excesso, mas é uma característica indesejável em si mesma. Entretanto, para se tornar virtuoso é preciso que a reta da razão avalie o contexto particular que envolve cada ação. Contudo, para que ocorra a virtude nas ações, é preciso que necessariamente haja vínculos entre as pessoas, por isso a virtude é uma disposição imanente à amizade, pois ela não é apenas uma ideia da amizade concebida como ideal, mas sim uma condição que lhe é inerente. Outra característica da virtude é que ela tem relação com o *pathos* como diz Aristóteles:

Consideramos, então, como assentado, que a virtude está relacionada com os prazeres e sofrimentos; que, pelos mesmos atos dos quais ela se origina, tanto é acrescida, como, se tais atos são praticados de maneira diferente, destruída; e também que os atos são praticados de maneira diferente, destruída; e também que os atos de onde surgiu a virtude são os mesmos atos dos quais ela se origina (EN II, 1105/2012a, p. 36).

Dessa forma, a virtude é oriunda da mediação prudente entre os prazeres e sofrimentos, mas na amizade pode ocorrer uma variação de seu estado ou qualidade, que pode implicar na emoção de rivalidade (*philotimia*) em seu movimento interno (os *pathos* se voltaram aos extremos). Assim, é preciso investigar a noção de amizade aristotélica sob uma perspectiva holística, que relacione a questão da formação ética e sua relação com disposições emocionais de forma a agir de acordo com a mediana.

Quando entra em cena a questão da escolha de uma determinada ação de acordo com uma mediana, a educação é indispensável para discernir a particularidade que envolve a deliberação de cada ação. É nisso que consiste a questão aristotélica clássica, sobre o fato de que a virtude pode ser ensinada ou não. A virtude moral é adquirida por habituação e exercício, mas não somente pelo ensino teórico. Por outro lado, a virtude intelectual é desenvolvida por ensino, e tem a capacidade de operar no interior da virtude moral.

A virtude intelectual tem relação com o ensino, aprendizagem e o raciocínio lógico, ao passo que a virtude moral é uma dimensão ética que se efetiva por meio do hábito, em que o indivíduo precisará praticar sucessivamente ações éticas, como um costume ou exercício. É devido à virtude moral que se desenvolve a capacidade de utilizar a mediana para avaliar a deliberação que envolve cada ação. A dificuldade de agir conforme a mediana, evidentemente varia de acordo com cada indivíduo, mas quando o homem é dotado de sabedoria prática, a virtude em deliberar uma ação, será realizada com mais êxito. Para o indivíduo atuar de modo virtuoso, primeiramente é preciso que se tenha o hábito de praticar ações virtuosas, pois esta prática requer estar em relação com outras pessoas. Assim, a amizade é um elemento indispensável que contribui para o estabelecimento do hábito para praticar ações virtuosas, que apenas o conhecimento teórico da razão não poderá proporcionar.

Nas escolhas das ações, é evidenciada a conduta ética do agente, o que requer a noção de responsabilidade, que é preciso ser ensinada ou adquirida por meio da prática, desde que o indivíduo tenha desenvolvido a disposição para ser educado. Dentro do espectro da virtude, a noção de deliberação remete a uma concepção de *autonomia* – termo que vem do grego e significa governar-se a si próprio – que diz respeito ao indivíduo buscar respostas às suas perguntas e desempenhar um papel participativo para apreensão do conhecimento, de modo que o relacionamento com professor propicie o desenvolvimento de características em que fosse possível utilizar a mediana para ao desenvolvimento de hábitos que levam às práticas de ações eticamente virtuosas. Sem dúvida, a deliberação estabelece uma relação intrínseca com o *logos*, no entanto, há determinados conflitos oriundos do *pathos* que fazem parte da natureza humana e se desenvolvem por meio de juízos que são incorporados pelo indivíduo. Não obstante, surge outra questão referente à influência que as emoções exercem no caráter ético das escolhas: Como será tratada a questão da autonomia na educação, diante da categoria de *pathos*? Embora os indivíduos virtuosos utilizem a reta da razão para avaliar as manifestações do *pathos* nas escolhas, na óptica da filosofia aristotélica, os aspectos racionais e emocionais são consonantes, já que a noção de autonomia e o papel que a razão desempenha nas escolhas, são fundamentais, porém, não são absolutos. Tal panorama pressupõe que a educação não é apenas um processo racional, tendo em vista que a apreensão do conhecimento e o desenvolvimento da ética para o desenvolvimento da virtude são permeados por aspectos racionais e emocionais. Dessa forma, por força do hábito e do ensino, uma ação em potência poderá agregar os aspectos que são desenvolvidos por meio das virtudes intelectuais e morais, porém para o desenvolvimento da virtude é preciso que haja relações entre os cidadãos e, para isso, a amizade tem um papel extremamente essencial à vida.

2.4 A amizade em *Ética a Nicômaco* e *Ética Eudêmica*

No tópico “a amizade é uma virtude: análise do conceito de virtude” foi analisada a virtude aristotélica enquanto conceito imanente à noção de amizade. Para investigar o conceito de virtude intelectual e moral com maior profundidade, foi

preciso retomar a concepção aristotélica de alma, que é dividida em duas partes, uma parte é a racional e a outra é a privada de razão, mas ambas são interdependentes. Ao investigar a relação entre a virtude e a amizade, refletiu-se sobre a responsabilidade ética do agente nas escolhas das ações, que pode ser ensinada por meio do hábito, desde que o indivíduo tenha uma disposição para ser educado.

A obra *Ética a Nicômaco* é subdivida em dez livros, ao passo que a *Ética Eudêmica* contém oito livros, mas em algumas edições os livros são unificados em uma mesma obra. Sobre a discussão entre as obras *EN* e *EE*, é possível constatar que a noção de amizade é encontrada na obra *EN* nos livros VIII e IX. A proposta central de *EN* é utilizar as ciências práticas para compreender a *práxis* do comportamento humano e os pressupostos que envolvem as ações virtuosas. A amizade é uma temática que foi destacada por diversos filósofos da Antiguidade, mas a importância de estudá-la em Aristóteles, para subsidiar as discussões contemporâneas sobre o tema, reside em sua primazia: foi o primeiro tratado sistematizado sobre ética, que abrange o agir humano e as relações entre os indivíduos, o que destaca sua importância na história da filosofia.

A tarefa de definir com precisão a amizade em Aristóteles é controversa até para os Gregos, porque a amizade não é propriamente um conceito fechado, mas uma noção em construção. A amizade diz respeito a uma virtude que tem uma relação direta com a ética e a política; mas, de fato, a busca de uma definição unívoca da amizade poderá restringir a amplitude que esta noção trará para repensar sobre a relação professor-aluno na sala de aula, dadas as relações consonantes que a amizade poderá ter com as emoções da cólera (*orgê*), a emulação (*zêlos*) e a rivalidade (*philotimia*). Outro aspecto que dificulta uma definição estável da amizade é que Aristóteles distinguiu diferentes espécies de amizade, mas a amizade perfeita, que é fundamentada na virtude, se sobrepõe às outras duas espécies, que são baseadas no prazer ou na utilidade.

No que concerne à tradução da noção de *philia* por “amizade” e *philos* por “amigo”, para Whiting (2009), há dois pontos que carregam dificuldades: a primeira é sobre a preservação das conexões etimológicas presentes na acepção da palavra original; a segunda dificuldade é em encontrar termos que tenham aproximadamente as mesmas extensões e conotações que tinham para os gregos. Em suma, a autora propõe manter “amizade” para *philia* e “amigo” para o substantivo *philos*, mas Whiting prefere abrir mão da conexão etimológica usando “amar” (ao invés de “ser

amigo”) para *to philein* (WHITING, 2009, p. 254-255). A proposta de Whiting em não preservar a conexão etimológica da *philia* por “amor” é fundamentada por meio de vários argumentos que tratam dos sentidos que os derivados da *philia* poderiam remeter a uma conotação erótica do termo, já que segundo a autora, Aristóteles trata o *eros* como um tipo de *philia*, mas esta conotação pode ser contraproducente, pelo fato de que o termo “amizade” está arraigado nas traduções de Aristóteles, sendo que nas traduções do Grego para o Português o termo que corresponde a amizade é a *philia*.

Sobre a relação etimológica da *philia* com o *eros* em Aristóteles, em *Genealogias da amizade*, Ortega (2002) tem uma posição que diverge de Whiting, mas, por fim, ambos os autores utilizaram o termo *philia* para se referir a amizade. Ortega (2002) sustenta que Aristóteles dissocia completamente a *philia* do *eros*, pois com Aristóteles, a amizade perde a passividade platônica para se tornar uma atividade filosófica, ao passo que o amor é um impulso não filosófico (ORTEGA, 2002, p. 37). Desse modo o autor faz a seguinte relação: *eros* é uma paixão e *philia*, é um *ethos*.

A necessidade em analisar a amizade e o amor em *EN*, não reside apenas nas distinções linguísticas desses termos, mas em como o pensamento de Aristóteles possibilitou trazer a noção de alteridade ou reciprocidade para o interior das discussões que envolvem as relações humanas. A antítese sobre a reciprocidade pode ser representada sobre a estima que o homem tem por objetos inanimados, em que Aristóteles enfatizou que não devemos empregar a palavra amizade por não haver reciprocidade de afeição, e tampouco um deseja bem ao outro (de fato, seria ridículo desejar bem ao vinho; possamos continuar a usufruí-lo); mas em relação aos amigos, dizemos que devemos desejar-lhes o bem no interesse deles próprios (*EN VIII*, 1155/2012a, p.165). Entretanto, é possível gostar até mesmo de objetos inanimados, mas quando o desejo não é recíproco, Aristóteles utiliza o termo amor, ao passo que a amizade é recíproca, sendo qualitativamente mais completa que o amor. Outros pontos de distinção entre amor e amizade, explicitados por Aristóteles, é que o amor é um sentimento e a amizade é uma disposição de caráter. Já benevolência se diferencia do amor por desejar o bem ao outro, mesmo que o desejo não for recíproco e que as pessoas sejam desconhecidas.

Vale, então, aprofundar o que é a noção de amizade, levando a inquietação de que ninguém optaria por viver sem amigos, mesmo que ainda dispusesse de

outros bens. O resumo das indagações iniciais de Aristóteles sobre a amizade se encontra na seguinte passagem:

Com efeito, ninguém escolheria viver sem amigos, ainda que dispusesse de todos os outros bens, e até mesmo pensamos que os ricos, os que ocupam altos cargos, e os que detêm o poder são os que mais precisam de amigos; de fato, de que serviria tanta prosperidade sem a oportunidade de fazer o bem, se este se manifesta sobretudo e em sua mais louvável forma em relação aos amigos? Ou então como se pode manter e salvaguardar a prosperidade sem amigos? Quanto maior ela for, mais perigos correrá. E por outro lado, as pessoas pensam que na pobreza e no infortúnio os amigos são o único refúgio (*EN VIII*, 1155/2012a, p. 163).

Nessa passagem, Aristóteles evidencia a necessidade em se ter amigos acima de outros bens materiais e do poder, mas Aristóteles pondera que em situações adversas como a pobreza, a amizade não é o único refúgio, porém, ela é indispensável para se viver bem, o que ressalta ainda mais a clássica afirmação aristotélica de que o homem é um animal político (*Zoon Politikon*) e necessita viver em uma comunidade (*koinonia*).

A amizade também possui elementos éticos, visto que os amigos querem o bem um ao outro, na qual a alteridade se trata de um ideal de virtude que talvez possa se atualizar nas demais relações sociais. Outro ponto que merece destaque, é que a escolha dos amigos depende de certa afeição, porém, em certos contextos como a sala de aula, a amizade une aqueles que fazem parte de um mesmo espaço, mas que formam elos que vão além do espaço institucional, uma vez que o encontro não é regido apenas por pessoas que buscam os mesmos objetivos institucionais. Mas a amizade entre duas pessoas é o que possibilita ver uma mesma realidade de diferentes formas e, sobretudo, para reorientar condutas que possam contribuir para olhar o outro de maneira recíproca.

A necessidade do outro como elemento avaliativo das ações é o que possibilita formar um cidadão ético e participante da comunidade política, mas, de fato, a mediação de outrem é o que possibilita a reciprocidade e por entender a si mesmo. A noção de subjetividade concebida pelos gregos é uma noção diferente

para os modernos, a consciência do si é formada por meio do outro, já que o eu não é unificado, constituindo um “campo aberto de forças”⁷.

Aristóteles já evidenciou que o amigo é um outro *eu*. Essa concepção dos gregos para se conhecer a si mesmo por meio do outro também diz respeito às reflexões sobre a aquisição do conhecimento, pois o ensino pode ser comumente concebido como uma didática fechada que sempre segue passos preestabelecidos, sem a interação do outro como elemento participativo na construção do conhecimento, na qual limitaria as possibilidades de interação do aluno como um agente participativo do conhecimento.

Outro aspecto relevante para a educação, é que Aristóteles não tinha uma concepção de uma *pólis* una e homogênea, mas considera que a *pólis* possa ser formada por cidadãos singulares que formularam leis e são regulados por elas, mas essa concepção de diversidade fica evidente apenas em *Política*. Essa concepção de pluralidade dos cidadãos parece não ser algo de fácil apreensão em *EN*, visto que amizade virtuosa ou perfeita ocorre apenas entre os semelhantes⁸. Entretanto, mesmo que em *EN* não esteja explícito como se dá a amizade entre os dessemelhantes, há algumas alusões de relações de amizade entre jovens com os mais velhos, e entre os que mantêm uma relação de utilidade (*EN VII*, 1155/1999, p. 129). Porém, a amizade baseada na utilidade é a forma mais frágil de amizade, e possui características acidentais.

Em *EN*, quando Aristóteles passa a tratar sobre as espécies de amizade, ele justifica sua escolha por abordar a amizade sob uma perspectiva das tipologias: “essas razões diferem entre si em espécie; por conseguinte, é em espécie também que diferem as correspondentes formas de amor e de amizade” (*EN VIII*, 1155/2012a, p. 165-166). Há que se destacar que comentadores – de Aspásio a Gauthier e Jolif – concordam a respeito de que o termo “espécie”, quando se refere à amizade, não tem uma conotação técnica, mas um sentido mais amplo (BERTI, 1997, p. 25). Como a amizade é subdividida em espécies, neste estudo serão analisadas conceitualmente as espécies de amizade e as suas especificidades.

⁷ Para justificar a diferença de concepção entre os gregos e os modernos, em relação à noção da consciência de si via consciência do outro, Ortega (2002) recorre à definição de Vernant (1986) que os gregos como tinham sobre o “eu” como um “campo aberto de forças” (ORTEGA, 2002, p. 42).

⁸ A amizade requer certa semelhança (*EN VII*, 1155/1999, p. 130).

A amizade baseada na utilidade tem, em sua consistência interna, o caráter accidental, pois a pessoa não é considerada por seu caráter, mas apenas pela utilidade que gera. Aristóteles considera que esse tipo de amizade accidental tende a se desfazer facilmente, caso as partes não mantenham os elos como eram no início, porque se uma das partes cessa de ser agradável ou útil, a outra deixa de amá-la (EN VIII, 1155/2012a, p. 166). Aristóteles descreve esta amizade em EN para problematizar as relações interpessoais em uma perspectiva ética entre os pares. Se pensarmos as características intrínsecas da amizade baseada na utilidade sob um enfoque *eudaimonista*, este tipo de amizade não poderia ser exclusivamente preconizado entre gregos, visto que se os cidadãos da *pólis* que preconizarem somente o útil poderão criar uma tensão entre buscar o que é útil para si e almejar a *eudaimonia*. Outro aspecto que define a amizade baseada na utilidade, é que ela consiste em um meio para se conseguir vantagens, é o espírito mercantil, que existirá exclusivamente se houver vantagens individuais nas relações de troca e compra.

A amizade centrada no *prazer* é similar à amizade baseada na *utilidade*, por ter seu caráter eminentemente accidental, tendo em vista que a amizade se perpetuará somente enquanto durar o prazer. Aristóteles se refere à amizade baseada no prazer em relação aos jovens que constantemente buscam o prazer; porém este prazer não tem continuidade, mas apenas intensidade. O único tipo de amizade em que o indivíduo é considerado *virtuoso* é a amizade *perfeita*⁹. Para Aristóteles, a amizade *perfeita* é aquela que existe entre os homens que são bons e semelhantes na virtude, pois tais pessoas desejam o bem um ao outro de modo idêntico, e são bons em si mesmos (EN VIII, 1155/2012a, p. 167). Quando Aristóteles se propõe a tratar de uma tipologia das amizades em EN, o filósofo não apenas visou separar as características de cada tipo de amizade, mas também mostrar que os diferentes tipos de amizade podem ter relação entre si, visto que mesmo a amizade que ocorre entre os virtuosos pode envolver o prazer ou a utilidade¹⁰.

⁹ No campo filosófico há uma tentativa de definir a amizade perfeita: *teleia philia*, *amicitia perfecta*, *vera amicitia*, *amicitia cristiana*, *amicitia dei* para desqualificar outros tipos de amizade (ORTEGA, 2002, p. 40).

¹⁰ “É por sua semelhança em relação à amizade conforme a virtude que elas parecem ser amizades (de fato, uma delas envolve o prazer e a outra utilidade, e estas características também fazem parte da amizade que existe entre os virtuosos” (EN VIII, 1159/2012a, p. 172).

Como a amizade *perfeita* se caracteriza pela benevolência e virtude, até mesmo a intervenção da justiça não seria necessária nestas relações, porque a amizade em si mesma seria capaz de estabelecer o bem comum entre as pessoas que se dispõem a cultivar este tipo de amizade rara. Se analisarmos o conceito de amizade *perfeita* de Aristóteles, os modernos remeteriam à ideia de alteridade. Ou seja, se a ética é um movimento em direção de um bem (ou do Bem), ou se fundamenta na possibilidade de criar uma vida mais feliz, ou ainda se ela determina um “fazer o que se deve”, o simples reconhecimento da alteridade precisa ser ampliado ou experimentado (CARVALHO, 2010, p. 3). A questão da alteridade poderia ser ampliada por meio da apreensão da consciência do outro, que é uma experiência em que o indivíduo se reconhece e se identifica com base nos outros.

A amizade concebida como um reconhecimento de si próprio baseado na referência do outro, foi discutida por Jennifer Whiting (2009) sob um enfoque no *eudaimonismo*¹¹ e egoísmo racional. Segundo Whiting (2009), mesmo sendo verdade que ao promover a *eudaimonia* de meu amigo eu esteja realizando minha própria *eudaimonia*, esta não é a razão pela qual eu promovo a atividade do meu amigo, ao menos não um amigo genuíno, já que eu mobilizo essa ação porque valorizo suas atividades por si mesmas (WHITING, 2009, p.254-255). Ao longo do artigo “A concepção nicomaqueia de *philia*”, é possível notar que Whiting (2009) tece crítica aos autores que concebem a *philia* como uma espécie de egoísmo racional, na qual a *eudaimonia* é exercida com o intuito de beneficiar em primeira instância apenas o próprio agente que a pratica. A leitura da amizade em que a *eudaimonia* é entendida como uma espécie de egoísmo racional não é algo construtivo no sentido de uma *Paideia*.

Os problemas em torno das interpretações do *eudaimonismo* e egoísmo racional em relação a amizade não se encerram em si mesmos. A idealização do *eudaimonismo* poderia vislumbrar a amizade, visando apenas ao bem do outro de forma incondicional. Para dirimir essa oposição entre egoísmo racional e idealização

¹¹ A *eudaimonia* é comumente traduzida por felicidade ou bem supremo, mas há uma tensão entre duas perspectivas sobre a definição de *eudaimonia*. Segundo Zingano (2007), de um lado, a *eudaimonia* parece ser um conjunto harmonioso que engloba todas as virtudes; para utilizar um vocabulário moderno, a felicidade seria um fim inclusivo em que diferentes virtudes se reencontrariam numa certa ordem. Isto se deve às primeiras teses que compõem os primeiros livros da *EN*. Em contrapartida, principalmente no décimo e último livro da *EN*, é argumentado que a felicidade perfeita é contemplação, o fim superior, e este fim parece ter um papel dominante que não inclui as outras atividades (ZINGANO, 2007c, p.487).

incondicional do outro, vale concordar com a perspectiva de Whiting, que considera possível promover a *eudaimonia* de um amigo e a própria *eudaimonia* do agente que a pratica, mas sempre a causa primordial será o benefício do outro.

É inevitável a dificuldade semântica que é colocada nas discussões sobre uma ação ser praticada visando exclusivamente ao outro, ou tal ação ser praticada com vistas ao outro pensando em si mesmo. A complexidade hermenêutica que as discussões acima podem carregar, podem se distanciar do caráter da filosofia prática – que a noção de amizade aristotélica poderá trazer para o bem comum. Nesse sentido, no que concerne à reciprocidade da amizade, o intuito das reflexões sobre o pensamento aristotélico na sala aula é o de fazer com que “o simples reconhecimento da alteridade precisa ser ampliado e experimentado” (CARVALHO, 2010, p. 3).

2.5 A perspectiva política da amizade

Ao estudar a perspectiva política da amizade em Aristóteles, primeiramente é preciso ter em vista que a *pólis* é constituída por cidadãos que possuem diferentes modos de se relacionar com os membros da comunidade. Dada à natureza humana heterogênea que Aristóteles atribui ao ser humano, a visão do filósofo não poderia ser diferente a respeito da cidade, que é formada pela pluralidade de cidadãos que apresentam concepções distintas sobre o funcionamento da *pólis*.

Em *Ética a Nicômaco*¹², *Ética Eudêmica*¹³ e *Política*¹⁴ a noção de amizade possui uma relação direta com a cidade e com a importância de educar os cidadãos por meio da ética e da política. A amizade tem a função de manter a unidade das cidades. Por esta razão, Aristóteles considera a amizade mais importante que a justiça, pois a amizade possibilita manter a unanimidade, e assim evita os conflitos entre os grupos, que é o principal problema das cidades (*Pol*, 1258/1916, p. 127). A amizade e a justiça se coadunam nas escolhas das ações, já que a amizade é uma virtude e a educação tem o papel de formar indivíduos virtuosos sob o ponto de vista intelectual e moral para o bem comum da cidade. Como a amizade tem uma relação

¹² “A amizade parece manter as cidades unidas”[...] (*EN VII*, 1155/1999, p. 127).

¹³ Em Notas introdutórias de *EE*, Kenny (2011) afirma que Aristóteles faz um paralelo entre a amizade e o desenvolvimento de habilidades políticas (*EE*, 2011, p. 28).

¹⁴ “Por amizade acreditamos ser o maior bem das cidades”[...] (*Pol*, 1253/1916, p. 26).

com a justiça, o tipo de amizade mais condizente com a amizade política é a amizade perfeita, pois ela é responsável pelo compartilhamento de virtude por meio dos vínculos entre os cidadãos.

Embora a *pólis* seja constituída por pessoas que apresentam conflitos e diferentes opiniões (*dóxa*) de como se viver em comunidade, sem dúvida, as dificuldades que emanam do caráter plural dos cidadãos, que formam as condições para vivência cívica em prol de um bem comum. A cidade, na concepção aristotélica, é uma pluralidade, e se for levada a uma unidade se torna uma família, e de família passa para a esfera individual; porque o uno deve ser dito quando se refere à família e ao indivíduo, e não à cidade (*Pol*, 1253/1916, p. 23). A ideia aristotélica de cidade é dissonante da concepção de Platão exposta em *República*, na qual a cidade é entendida como uma unidade estável em que as diferenças de cada um precisam ser dirimidas para favorecer a formação de uma cidade ideal.

A amizade tem essa função de estabelecer vínculos entre os membros das cidades, pois é ela que possibilita o compartilhamento das virtudes éticas e políticas. Como já foi destacado, dentro do conjunto de conhecimento proposto por Aristóteles, a política se insere dentro das ciências práticas, na qual sua *práxis* tem por finalidade a boa convivência entre os membros da cidade e que, em consonância com a amizade, possibilita desenvolver a sabedoria prática (*phronesis*).

O caráter político da amizade traz contribuições éticas no sentido de pressupor que ninguém consegue viver isolado das demais pessoas, a não ser animais ou deuses. O que justifica a clássica afirmação de que o homem é um animal político, é que a cidade faz parte das coisas da natureza, e que evidentemente o homem é um animal político por natureza, e aquele que, por sua natureza, não consegue fazer parte da cidade, é um homem ruim ou acima da humanidade. A principal característica natural que impulsiona o homem a conviver com os membros da comunidade é o *logos*, que possibilita desenvolver juízos sobre um objeto ou se antecipar a uma ação. A concepção aristotélica de homem preconizava a convivência ética das pessoas na comunidade (*koinonia*), pois o homem é um animal político por sua natureza. A importância da amizade para manter a *pólis* unida¹⁵, é evidenciada quando Aristóteles intersecciona em suas discussões a amizade e justiça. À vista do exposto, constatou-se, então, que a

¹⁵ “A amizade também parece manter as cidades unidas [...]” (*EN*, 1155/1999, p. 163).

amizade também pode ser política, visto que há uma relação intrínseca com a cidade, além do mais, a própria natureza humana evidencia a necessidade de convivência com outras pessoas. É na cidade que a natureza humana é evidenciada, em meio ao conflito que a alma individual tem para tentar promover o bem comum. Dessa maneira, a discussão sobre a amizade política foi realizada com o intuito de mostrar a relação que existe entre amizade e cidade, e pensar que a virtude poderá vir à tona somente a partir das relações externas.

3. A AMIZADE E AS EMOÇÕES NO CONTEXTO ÉTICO-EDUCACIONAL

Neste capítulo retoma-se a discussão da amizade e a sua relação com a virtude, porém, sabendo-se que o caminho para formar indivíduos virtuosos é dispendioso, se torna crucial a investigação da perspectiva aristotélica em que amizade é concebida como uma disposição emocional, na qual a amizade coexiste com outras emoções de rivalidade (*philomitia*) como a cólera (*orgê*) e a emulação (*zêlos*). Esta discussão filosófica será fundamental para reinterpretar as relações de amizade na sala de aula, visto que as atuais relações professor-aluno são permeadas por emoções ambivalentes que precisam ser trabalhadas na formação de professores e nas práticas pedagógicas.

3.1 Sobre as características gerais das emoções em Aristóteles

Como se sabe, as emoções sempre tiveram um lugar privilegiado na filosofia aristotélica e são imprescindíveis para retomar o conceito de amizade enquanto possibilidade de formação ética. Nesse sentido, a amizade virtuosa pode ser um dos caminhos para se formar um cidadão ético, mas o percurso para formar indivíduos virtuosos é dispendioso, o que evidencia ainda mais a importância de investigar a hipótese da perspectiva aristotélica em que a amizade também é concebida como uma disposição emocional, na qual a amizade coexiste com outras emoções de rivalidade (*philomitia*) como a cólera (*orgê*) e a emulação (*zêlos*). Contudo, é evidente que, por questão de tempo e delimitação do problema de uma dissertação, as emoções em Aristóteles serão discutidas sinteticamente dentro contexto ético-educacional. A exposição deste capítulo se fundamentará na seguinte ordem dos enunciados: I. Sobre as características gerais das emoções em Aristóteles; II. Como a cólera (*orgê*), a emulação (*zêlos*) e a rivalidade (*philotimia*) podem estar imbricadas na noção de amizade; III. A exegese das emoções aristotélicas em um contexto ético-educacional.

Antes de iniciar a fundamentação sobre as características gerais das emoções em Aristóteles, a título de contextualização, propõe-se uma breve digressão de alguns precursores de Aristóteles que tratam a respeito das emoções. O histórico sobre emoções na filosofia grega é complexo, pois remonta até mesmo às mitologias como a de Apolo e Dionísio, que se tratava de uma narrativa de dois Deuses inseridos em uma dinâmica que contrastava dualidades entre o dia e a noite, a harmonia e a desarmonia, a sensatez e a subversão, entre outras. Mas, para os gregos como Platão, as entidades, além de serem duais, poderiam ser também complementares, como foi destacado em *Fedro*, no mito do cocheiro, em que alma humana é composta por um cavalo branco que designa um elemento *apolíneo* da alma, ou seja, a razão – na medida em que o intelecto é aquilo que distingue o homem de uma besta – que busca perfeição, elevação, luminosidade e verdade, ao passo que o cavalo negro desestrutura a razão apolínea: o impulso *dionisíaco* avassalador, desmedido e furioso (OLIVEIRA, 2012, p. 183). O fato do cocheiro, tentar controlar ambos os cavalos que partem em direções opostas, diz respeito a uma concepção tripartite de alma, pois o cocheiro seria o terceiro elemento da trama e, como figura de fundo, há um dualismo entre os dois cavalos.

Em *República VII*, o conhecido diálogo Socrático da Alegoria da Caverna trata-se de um dos principais referenciais das obras de Platão sobre as representações do *logos* e *pathos* com o conhecimento da realidade. Este conhecido diálogo diz respeito aos homens que sempre viveram como prisioneiros numa caverna e acabaram enxergando uma parede de fundo que é iluminada pela luz de uma fogueira, e que são projetadas sombras de pessoas, animais e outros objetos. Quando o prisioneiro sai da caverna, ele percebe que essas projeções são apenas fantasmagóricas, que sob o ponto de vista filosófico, se trata de uma passagem do mundo sensível para o inteligível¹⁶. Embora Platão tenha sido precursor de Aristóteles em alguns aspectos sobre a discussão dos aspectos racionais e irracionais da *psíquê*, na Alegoria da Caverna, em *República*, é possível constatar um hibridismo entre o mundo cognoscível – o *logos* e o mundo sensível que é representado pelo *pathos* (paixão) que também atua no plano das ideias falseadas sobre caverna e sua realidade intrínseca, para consequentemente conhecer a

¹⁶ O diálogo da alegoria da caverna foi resumido na dissertação, com base no livro VII da *República* (PLATÃO, 1997, p. 266-272).

verdade. Cabe acrescentar, entretanto, que a parte sensível da irascível (*thumikon*) alma, por assim dizer, não se trata apenas de ofuscar a razão, pois sem essa parte intermediária da alma não é possível ensinar a virtude, já que apenas conhecer os meios para educar o homem seria incólume, pois é preciso que o componente irascível, seja mobilizado pelo *logos* para dar potência na deliberação de educar a alma em sua totalidade. Essa breve síntese sobre a dinâmica entre razão e emoção em Platão, elucida os dilemas que o homem tem para compreender e agir de acordo com a sua natureza conflitiva. Entretanto, na doutrina aristotélica, a resolução dos conflitos da alma, não consiste em dirimir quaisquer manifestações do campo emocional, pois é a própria razão que opera no interior das emoções para dar potências nas deliberações que envolvem as ações do homem. Basta lembrar que, na filosofia aristotélica, a parte desiderativa da alma, é aquela capaz de obedecer a razão, ao passo que a parte vegetativa fica situada apenas no registro irracional. Posta essa breve síntese sobre a dinâmica entre razão e emoção, deste ponto em diante será possível aprofundar a respeito da amizade aristotélica e sua respectiva dinâmica racional-emocional.

Um dos cuidados ao repensar as contribuições aristotélicas das emoções no contexto ético-educacional, é que a análise aristotélica das emoções apresenta diversos componentes que se inserem em um contexto filosófico específico de acordo com cada obra dele. Mesmo que as emoções em Aristóteles sejam empregadas em contextos distintos dentro de cada obra, a análise das emoções com base no confronto entre obras se justifica em decorrência do lugar privilegiado que o campo das emoções tem na ética aristotélica, bem como uma relativa continuidade de pensamentos em suas obras.

Outro ponto que merece ser explicado aprioristicamente, é que a emoção em Aristóteles apresenta diversas designações semânticas ou homônimas do termo, que podem remeter ao termo paixão, sentimento, afecção e outras palavras com um campo semântico similar. Pode-se, assim, diferenciar entre (I) sentimento ou emoção e (II) paixão, admitindo que os exatos limites entre eles, poderão ser difíceis de ser precisados. Vale considerar, porém, *faute de mieux*, os termos *emoção* ou *sentimentos* como sendo equivalente ao *pathos* (ZINGANO, 2007a, p. 148). Visando simplicidade e coerência na adoção do termo, será utilizado o termo *emoção*, por possuir várias acepções que englobam tanto paixões quanto sentimentos, pois este

vocábulo melhor representa o termo original grego *ta pathê*, que deriva o termo *pathos*, que sempre alude ao passional. Não obstante, em algumas etapas deste capítulo poder-se-á recorrer a denominações que não são tão abrangentes como o termo emoção, mas que integram partes das denominações que abrangem o conceito genérico de emoção; tais denominações podem englobar as paixões, os sentimentos, os desejos e outros termos que serão demarcados em sua acepção original no grego.

Sabe-se que as emoções são intrínsecas a uma deliberação que cada sujeito tem em relação a um objeto, e que incide em uma ação. Ao buscar excelência na deliberação das ações, a conduta moral do homem pode ser educada para buscar o bem comum, mas, para isso, é preciso conhecer as disposições da alma que podem ser educadas de forma virtuosa, na qual as emoções constituem os aspectos que devem ser abalizados pelo *logos* com base em uma mediana. De fato, o contexto das emoções em *EN*, sempre esteve vinculado a uma concepção *eudaimonista* da filosofia prática, em que os aspectos emocionais do homem são eminentemente relacionados com a alma, virtude, amizade e outros conceitos que remetem a uma finalidade (*telos*) para o bem comum da *pólis*.

Além de *EN*, o campo das emoções é um tema que se encontra disseminado em várias obras de Aristóteles, mas o único compêndio que trata especificamente sobre as emoções de modo condensado é o livro II de *Retórica*, no qual as emoções são aludidas com o intuito de conhecer os discursos que podem afetar as ações em si mesmo e nos demais indivíduos. Analisando-se a obra *Rhet* em um contexto ético-educacional, é possível elaborar reflexões sobre a importância da retórica para a educação, como um meio de converter uma informação formal em algo que tenha relação com o cotidiano, pois a comunicação escrita e falada é inerente à retórica, sendo um meio de habituar e dispor o aluno para o conhecimento. Como exemplo, sinteticamente, aponta-se o caso de um professor que está diante de um aluno que não está interessado em provar que um cálculo está correto, o professor, por sua vez, poderá planejar¹⁷ uma aula que contenha uma relação entre teoria e prática da

¹⁷ A atividade planejar uma aula não se restringe apenas a um modelo *a priori* que sirva como modelo universal. Para entender a meta-compreensão que envolve a educação em Matemática, o artigo “Filosofia da Matemática: por quê?”, visa refletir sobre os fundamentos da análise reflexiva crítica da produção em Educação Matemática em nível de pesquisa e ensino (BICUDO, 2009).

Matemática com o cotidiano do aluno. Por conseguinte, o aluno, pode ou não se pre-dispor a compreender os conteúdos apresentados pelo professor. Mas é preciso lembrar, que a disposição do aluno para o conhecimento não depende apenas de uma virtude intelectual, mas também diz respeito ao campo das emoções que abarcam a relação de amizade entre professor-aluno na sala de aula.

Se olharmos atentamente o contexto das emoções como construção discursiva em *Rhet*, certamente o desenvolvimento do argumento de Aristóteles terá como finalidade as contribuições que o entendimento das emoções tem para a ética e a política. Ora, se a ética é uma prática que não é exterior ao agente, que está situado na dependência política, logo, é preciso compreender sobre as formações discursivas que envolvem a ética e a política, que corroboram que o entendimento das emoções apresenta um contexto específico em cada obra de Aristóteles, mas mantém uma continuidade, em decorrência da oratória perpassar pelo contexto ético-político tratado em outras obras do Estagirita.

Até mesmo a atividade democrática, na cultura grega, era praticada pela maioria dos cidadãos por meio da oratória. A fala do orador passou a ser concebida como uma forma de persuasão, mediante o encadeamento de proposições lógicas que geralmente fazem parte da vida política de um cidadão, o que difere da oratória dos sofistas que não tinham uma preocupação com a busca da verdade, mas apenas em vencer a argumentação de acordo com determinado interesse para a condução do povo à *pólis*. Portanto, a retórica tem relação com a ética, no sentido de que cada cidadão pode avaliar o que é mais justo em cada situação, ou ainda, ouvir teses contrárias à sua para repensar seu próprio discurso, podendo provavelmente, construir novos modos de pensar a ética dentro da cidade. Embora a retórica em si mesma seja um tema de pesquisa em educação, em razão do escopo e do tempo, delimitou-se o livro II de *Rhet*, pois é nessa obra que se encontra uma espécie de “tratado das emoções” em Aristóteles, o qual será útil para investigar os enunciados sobre a amizade concebida como uma disposição emocional, na qual a amizade poderá coexistir com outras emoções de rivalidade (*philomitia*), como a cólera (*orgê*) e a emulação (*zêlos*). A análise dos aspectos emocionais da amizade, enquanto possibilidade de formação ética, servirá para encadear as reflexões em um contexto ético-educacional ao longo da dissertação. Cabe retomar, então, a fundamentação do campo das emoções em Aristóteles. O Estagirita apresentou

diversos exemplos de como as emoções fazem os homens variar os juízos. A seguir, destaca-se como Aristóteles define as emoções em *EN*:

Os apetites, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o desejo, a emulação, a compaixão, e de um modo geral os sentimentos que são acompanhados de prazer ou sofrimento; por faculdades quero significar aquelas coisas em razão das quais dizemos que somos capazes de sentir as paixões – a saber, a faculdade de nos encolerizarmos, magoar-nos ou compadecer-nos –; por disposições, as coisas em razão das quais nossa posição em relação às paixões é boa ou má. (*EN*, 1105/2012a, p. 37).

O procedimento analógico que Aristóteles utilizou para entender as diferentes emoções tornou possível a compreensão das emoções como categorias que compartilham em comum a sensação de dor ou prazer, em maior ou menor escala. Segundo Dorothea Frede (1996), Aristóteles visou trabalhar em *Rhet*, a concepção platônica das emoções como afecções mistas acompanhadas de prazer e dor (FREDE, 1996, p. 274-275). A continuidade da discussão sobre as dores e os prazeres que acompanham as emoções, realizada por Aristóteles em *EN*, também é proposta em *Rhet*. Nesse sentido, Aristóteles sustenta que as emoções são as causas que fazem atualizar os seres humanos e introduzem mudanças em suas crenças, na medida em que elas comportam dor e prazer, “tais são a ira, a compaixão e outras semelhantes, assim como suas contrárias” (*Rhet*, 1378/2012c, p. 85). É preciso salientar que a dor e o prazer não são emoções, mas elas são sensações (*aísthêsis*) que poderão surgir em decorrência de uma sensação corpórea que cause dor ou por meio de lembranças de que algo causa um determinado tipo de dor.

Sobre a formação de juízos, é notável que Aristóteles concebe um lugar preponderante às crenças em seu “tratado das emoções”, visto que muitas emoções se desencadeiam a partir de opiniões, crenças ou juízos. John Cooper (1996) sustenta que, na retórica de Aristóteles, a emoção apresenta uma impressão (*phantasia*) de que algo bom ou ruim que aconteceu no passado está ocorrendo ou está para ocorrer (COOPER, 1996, p.246-247). Portanto, a *phantasia* de que algo prazeroso ou doloroso irá ocorrer depende de um conhecimento prévio sobre um objeto. Em suma, é possível afirmar que todas as emoções são mobilizadas por um determinado juízo, crença ou opinião, pois sem essas representações as emoções não se atualizariam, ou operariam do mesmo modo em todos os indivíduos. O

pressuposto de que as emoções são atualizadas por uma *phantasia* leva à reflexão sobre quaisquer temáticas que formem juízos e opiniões, sejam primordiais para antecipar ações que são efetivadas de modo irrefletido.

O argumento de que as emoções alteram os juízos por meio do prazer e da dor condiz com o enunciado de que para se ter uma vida virtuosa é preciso que a razão intervenha em determinados aspectos emocionais que são acompanhados de dor e prazer. Na filosofia aristotélica, não há uma fórmula moral ou universal que determine qual prazer poderá ser benéfico ou prejudicial, pois a virtude é desenvolvida por meio de disposições e hábitos que requerem uma mediação entre os prazeres e as dores provenientes de experiências particulares do objeto que gerou emoção. Aristóteles expressa, entretanto, que há algumas exceções sobre alguns prazeres que não são bons em absoluto e devem ser evitados: “Já fizemos ver em que sentido alguns prazeres são bons em absoluto e em que sentido outros não são bons” (*EN VII*, 1153b/2012a, p. 158). No caso do indivíduo que possui sabedoria prática a mediana entre as dores e os prazeres parece apresentar característica de abnegação dos prazeres: “As pessoas dotadas de sabedoria prática buscam o que é isento de sofrimento e não o que é agradável” (*EN VII*, 1152b/2012a, p. 156).

O debate recorrente de que Aristóteles concebe que as emoções precisam do campo da razão se deve à tese de que se as emoções não fizessem parte do registro cognitivo, poderiam ocorrer situações em que o homem praticaria ações de forma impulsiva, ou não conseguiria ter autonomia para repensar seu modo de vida. Ainda pode se acrescentar que a forma como a emoção intersecciona com a razão é variável sob o ponto de vista qualitativo, pois como foi discutido no primeiro capítulo, a parte vegetativa da alma abrange as emoções que não são controladas pela razão, ao passo que a parte desiderativa é capaz de obedecer à razão. Portanto, as emoções apresentam uma natureza distinta da razão, mas não é alheia a ela, pois a emoção e a razão atuam paralelamente na faculdade do conhecimento ou da deliberação. Outro aspecto das emoções é que elas têm um caráter duplo em relação à razão, pois o desejo (*orexis*) pode ser racional e irracional, como sustenta Aristóteles:

Dos desejos, uns são irracionais e outros racionais. Chamo irracionais aos que não procedem de um ato prévio da compreensão; e são desse tipo todos os que dizem ser naturais, como os que procedem do corpo; por exemplo, o desejo do alimento, a sede, a fome, o desejo relativo a cada espécie de alimento, os desejos ligados ao gosto e aos prazeres sexuais e, em geral, os desejos relativos ao tato, ao olfato, ao ouvido e à vista. São racionais os desejos que procedem da persuasão; pois há muitas coisas que desejamos ver e adquirir porque ouvimos falar delas e fomos persuadidos de que são agradáveis. (*Rhet*, 1370/2012c, p. 57).

Nessa passagem fica evidenciado que o desejo opera no âmbito racional e irracional, mas, além disso, o desejo envolve causas fisiológicas como a sede, a fome, os prazeres sexuais e outros desejos ligados ao sistema sensorial, que envolvem partes do cérebro responsáveis pelo processamento de informações ligadas aos cinco sentidos. A forma como o desejo opera nas necessidades fisiológicas é uma concepção que alude à biologia, ramo em que Aristóteles foi considerado o precursor. As necessidades fisiológicas que operam na mobilização do desejo podem ser acompanhadas de prazer ou dor, e fornecem as condições elementares que implicam em alterações nos estados mentais e corporais. Não obstante, a influência da biologia aristotélica na argumentação dos processos fisiológicos que envolvem o desejo, também se vincula com uma concepção mental da alma, pois os desejos racionais e irracionais podem ser compreendidos como noções abstratas de estruturas mentais que influenciam o comportamento do indivíduo. Outra consideração a ser feita é que o desejo (*orexis*) envolve outras categorias: o querer (*boulesis*), o impulso (*thumos*) e o apetite (*epithumia*)¹⁸. Essas categorias do desejo atuam diretamente na responsabilidade da tomada de decisões do agente, o que confere um amplo campo de discussão para a filosofia prática de Aristóteles. O fato das emoções alterarem os juízos epistêmicos não lhe confere uma negatividade intrínseca, tendo em vista que as emoções na filosofia aristotélica têm um papel indispensável na formulação de outros conceitos circunscritos ao contexto ético-político. Outra característica intrínseca das emoções é a da constituição da individualidade de cada um, pois seria uma *apória* pensar na constituição da personalidade dos indivíduos apenas no âmbito da racionalidade, uma vez que todos os indivíduos seriam logicamente iguais.

¹⁸ “Mas o desejo (*orexis*) tem três divisões – o querer (*boulesis*), impulso (*thumos*) e apetite (*epithumia*)” (*EE II* 1223/2012, p. 26-27). O desejo se trata da parte desiderativa alma que é dividida em três espécies de emoções desprovidas de razão, mas capazes de operarem na razão, sendo uma característica da parte desiderativa da alma.

No prefácio de *Retórica das paixões*, Meyer (2000) sustenta a tese de que o *pathos* é precisamente a voz da contingência, da qualidade que se atribui ao sujeito, mas que ele não possui por essência, mas indica uma simples qualidade, é o sinal de assimetria da proposição que a define. O *pathos* é tudo o que não é sujeito e, ao mesmo tempo, tudo que ele é. Em um primeiro momento, vê-se que o *pathos* é ambíguo, é o sinal da diferença que se pretende anular, mas também a marca que faz o sujeito não ser predicado (MEYER, 2000, p. 32-33). Mais adiante, Meyer, afirma que o *pathos* é uma alternativa diferenciada daquilo que é em si e irreduzível a este, ela é o lugar do outro, da possibilidade do diferente que somos; o individual que se opõe ao universal indiferenciado. Portanto, a paixão é a relação com o outro e a representação que se situa no interior da diferença entre nós e esse outro. A paixão é a própria alteridade, um meio em que as relações humanas podem ser problematizadas pelo homem e, eventualmente, o oporá a si mesmo. A oposição que une ou desune os homens é o passional, é contingência que libera ao mesmo tempo o que pode entregá-los ao que os destrói e ao que os subjuga (MEYER, 2000, p. 35). Sobre a questão das emoções como algo que diz respeito à formação da individualidade de cada um, é certo que na Grécia Antiga havia posições bem distintas entre os filósofos, como no caso do estoicismo¹⁹ que concebia o *pathos* como uma fonte de sofrimento que deveria ser dissipada.

Outro aspecto da filosofia aristotélica que poderia ser pensado para resolver o dilema moral, no exemplo exposto, é a sabedoria prática (*phronesis*), que é desenvolvida por meio de um constante processo reflexivo e deliberativo que se instaura de forma estruturada na alma. Em *Rhet*, a prudência (*phronesis*) é “a virtude da inteligência mediante a qual se pode deliberar adequadamente sobre os bens e os males de que falamos em relação à felicidade”. É preciso destacar que, em *Rhet*, a virtude é composta por elementos que são a justiça, a coragem, a temperança, a magnificência, a magnanimidade, a liberalidade, a mansidão, a prudência e a sabedoria (*Rhet*, 1366/2004, p. 41). A prudência também propicia que o indivíduo

¹⁹ Para Sêneca, o sábio deve-se bastar em si próprio. A amizade não tem um propósito utilitarista, por isso o sábio é levado à amizade “não por interesse, mas por impulso natural”; por outro lado, a amizade que se baseia na utilidade é um negócio extremamente vil” (BALDINI, 2000, p.21 apud BOELLA, 1969, p.19). Para Epicuro a amizade não visa apenas formar o homem sábio, segundo SPINELLI (2011), a amizade em Epicuro visa os indivíduos comuns, cotidianos, que estão dispostos a realizar algo para o bem do outro, mas não se esquecem facilmente de si mesmo (SPINELLI, 2011, p.5).

consiga agir rapidamente ou instintivamente, pois quando a potência de agir é virtuosa, as emoções que implicam nas decisões virtuosas são antecipadas, pois já foi criado um hábito que se instaurou definitivamente na alma.

No processo de formação humana, as faculdades da alma podem ser educadas em direção à formação do caráter ético do sujeito moral, mas não apenas de modo circunstancial, como foi discutido, mas de forma que a alma seja estruturada para se tornar prudente em si mesma. Para um indivíduo tornar-se detentor de sabedoria prática, isso requer inestimáveis esforços para que a deliberação seja direcionada em concomitância com a razão, pois só assim o caráter provisório de uma ação virtuosa, poderá se tornar um hábito constante e estruturado na alma. O processo de estruturação da alma de um indivíduo com sabedoria prática é moldado por diversas formas de emoção e, com base em sucessivos esforços no intuito de alcançar o bem comum, há uma cristalização da conduta que caracteriza a sabedoria prática.

Outro aspecto importante da sabedoria prática é que, na ausência de uma ética universal, o homem prudente deverá utilizar sua virtude intelectual para auxiliar as virtudes morais a mediar as extremidades emocionais e as deliberações que utilizam os meios adequados que visam uma finalidade ética. Na doutrina aristotélica, por exemplo, um aluno poderia entender que a causa para deixar de “colar” nas provas não deveria residir no fato de ser punido por ter sua prova desconsiderada, mas porque reconhece que esta atitude não é benéfica para si mesmo, e em razão deste hábito incorporado, o aluno poderia procurar outros meios para evitar o ato de “colar”. É evidente, que este exemplo poderia se estender aos demais agentes envolvidos na sala de aula, que poderiam pensar nas múltiplas causas implícitas que envolvem o ato de “colar” e, por conseguinte, elaborar práticas discursivas que visem tornar o aluno autônomo em sua própria prática de atuar ativamente na busca do conhecimento. Ao se deparar com o enunciado genérico de que as emoções interferem nas deliberações das ações, sem dúvida, é possível refletir sobre a sala de aula. Essa preocupação em compreender a dinâmica mental que envolve o comportamento humano é objeto de estudo desde a Grécia Clássica, sobretudo em Aristóteles, que foi um dos principais filósofos que mais contribuiu para formar as bases do pensamento ocidental, que permite desenvolver paralelos sobre a contribuição de sua filosofia com alguns campos atuais do saber.

3.2 A cólera (*orgê*), a emulação (*zêlos*) e a rivalidade (*philotimia*) estão imbricadas na noção de amizade?

É preciso retomar a questão da amizade em Aristóteles, a fim de destacar, agora, as noções por ele desenvolvidas e articuladas com tal conceito, como, por exemplo, as emoções de rivalidade (*philotimia*), de cólera (*orgê*) e de emulação (*zêlos*) que podem estar imbricadas na amizade, sobretudo para se destacar a importância da relação destes conceitos com a formação ética, no sentido de cidadania, que a relação de amizade entre professor-aluno proporciona. Para investigar esta hipótese, inicia-se pelos fundamentos da filosofia de Aristóteles que permitem tentar responder às questões que foram levantadas por Viano (2008, p.1): “há na alma, para Aristóteles, um ponto de origem comum para estas paixões aparentemente contraditórias, provenientes, de um lado, da amizade e, de outro, da rivalidade? Se a respostas for sim, esta origem nos permite compreender melhor a noção aristotélica de amizade”?

Com a finalidade de delimitar a proposta de retomar essas questões levantadas por Viano, o foco deste capítulo está, sobretudo, na análise do livro II da obra *Rhet*, tendo vista que, no primeiro capítulo, a amizade foi discutida passando pelas obras *EN* VIII-IX, na *EE* VII e *Pol*. Nesse sentido, será tratado sobre os aspectos emocionais que envolvem a noção de amizade em *Rhet*, pois é nesta obra que são desenvolvidos os fundamentos emocionais da amizade, e por ser um dos principais trabalhos deste autor que aborda as relações humanas e os estados emocionais de rivalidade (*philotimia*) como a cólera (*orgê*) e a emulação (*zêlos*). Tais noções, também são desenvolvidas e articuladas ao conceito de amizade, e que aqui se interessa mais especificamente, pois com base na compreensão das emoções de rivalidade que estão imbricados na amizade, será possível fundamentar as reflexões a respeito da amizade ser um dos elementos que possibilitam a formação ética a partir da relação professor-aluno.

Em *EN*, Aristóteles dedicou quase um livro inteiro para discorrer sobre a amizade, ao passo que em *Rhet*, Aristóteles apenas cita algumas passagens para descrever o que é amizade. A primeira referência sobre a amizade em *Rhet*, é expressa com base no significado de muitos e bons amigos, está na própria

compreensão de que “amigo é aquele que pratica a favor do outro o que julga que é bom para si. Quem tem muitos destes tem muitos amigos; e, se estes são homens virtuosos, tem bons amigos” (*Rhet*, 1362/2012c, p. 31). Primeiramente, nessa breve passagem sobre a amizade, Aristóteles não chega propriamente a uma definição do que seja amizade, apenas retoma sobre a questão da reciprocidade discutida em *EN* e *EE*, no sentido de quem julga o que é bom para si mesmo, o faz em relação aos amigos. Primordialmente, é preciso considerar que a amizade é uma condição recíproca, pois não é possível ser amigo de alguém que não é seu amigo, o bem deve ser desejado em função do próprio amigo, e não para si próprio. No início de *Rhet*, Aristóteles destacou brevemente sobre a característica da reciprocidade que envolve a amizade, mais adiante o Estagirita trata o tema de forma mais aprofundada ao dedicar as discussões sobre a amizade, mas dessa vez envolvendo a questão da rivalidade.

Ao iniciar a exposição sobre a amizade e rivalidade no livro II de *Rhet*, Aristóteles considera que é preciso definir, primeiramente, o que é amar, para que seja possível definir o que é amizade. Deste modo, Aristóteles sustenta que amar é querer para alguém aquilo que pensamos ser algo bom, por causa dos outros e não por causa de nós. Isto, na prática, implica em uma determinada capacidade de nossa parte. É amigo aquele que ama e é reciprocamente amado. Consideram-se amigos os que pensam estar mutuamente nestas disposições (*Rhet*, 1381/2012c, p. 95). Em *Rhet*, a amizade acontece entre os que amam, visto que o amor é uma condição de reciprocidade entre amigos. Em *EN*, Aristóteles distingue de modo mais apurado a diferença entre amor e amizade, valendo-se do argumento da reciprocidade: é possível amar alguém sem que essa pessoa saiba, mas não é possível ser amigo de alguém que não tenha o conhecimento da amizade entre ambos. Pode-se amar até mesmo objetos inanimados, porém, a amizade é recíproca e exige uma correspondência mútua, sendo qualitativamente mais completa que o amor. A benevolência, por sua vez, é distinta do amor por desejar o bem ao outro mesmo que no desejo não haja reciprocidade e que as pessoas sejam desconhecidas.

A reciprocidade é uma condição diferencial nas relações de amor e amizade, em *Rhet* há um maior enfoque em discutir as disposições oratórias e emocionais que envolvem determinadas ambivalências emocionais em relação àquele que é amigo e

inimigo. “E aqueles com quem rivalizamos ou pelos quais queremos ser emulados, mas não invejados, a esses também os amamos ou queremos ser amigos deles” (*Rhet*, 1381/2012c, p.95). Com base nessa passagem, em *Rhet*, é provável que haja interação entre a amizade e a rivalidade²⁰, mas é preciso destacar, ainda, que a rivalidade interage com duas emoções fundamentais: a cólera e a emulação. A questão da rivalidade dentro das relações de amizade, a competição entre os amigos que pleiteiam diversos modos de bens, gera emoções reativas que ocasionam rivalidade. Ademais, como é possível pensar em uma amizade sem conflitos?

Há que se convir que esta pergunta tem uma resposta evidente, pois é impossível não haver conflitos nas relações de amizade, porém a forma como esses conflitos são resolvidos é que interessa para este estudo. A rivalidade que Aristóteles enxergou nas relações de amizade, varia sob o ponto de vista causal e qualitativo, pois a rivalidade poderá ser oriunda de diversos motivos, e se caracteriza por diferentes emoções, como é no caso da cólera e da emulação. Nesse sentido, a educação é fundamental para trabalhar a amizade e as outras emoções, tendo em vista que na concepção aristotélica, o homem não nasce virtuoso, mas torna-se virtuoso em razão da prática de hábitos que são incorporados. Viano (2008) sustenta que o termo *philomitia* tem uma dupla tradução, e que se refere à ambição e à rivalidade, tendo em vista que a ambição se exprime essencialmente como rivalidade (VIANO, 2008, p.8).

Se pensarmos a respeito das relações de amizade e as interações com as emoções de rivalidade em sala de aula, há uma vasta diversificação na forma como a rivalidade é expressa. Tal variação, poderá vir à tona por meio de emoções destrutivas que fogem do meio termo, como é o caso da ira, que leva o indivíduo a praticar uma vingança por causa de algum desdém (*kataphronêsis*)²¹. Mas se

²⁰ Alguns autores utilizam o termo inimizade para se referir à palavra grega *philomita*, mas será utilizado neste estudo o termo rivalidade, que foi traduzido por Marco Zingano, no artigo de Cristina Viano(2008): “A Amizade e emoções de rivalidade em Aristóteles: uma origem comum?”. Outros autores como Cristopher Gill (2003), também optaram por utilizar o “rivalry” para se referir ao termo grego *philomitia*, no artigo “*Is rivalry a virtue or a vice*”?

²¹ Aristóteles categorizou três formas de desprezo: o desdém, a difamação e o ultraje. É certo o indivíduo que desdenha, também despreza, pois desdenhamos tudo o que concebemos ser desprovido de valor; ora, desprezamos o que não tem valor algum. O sujeito que difama parece desdenhar; a difamação, com efeito, é uma obstrução aos atos de vontade de outrem, não com uma finalidade de algo proveitoso para si mesmo, mas de que não seja para um outro. Como, então, agimos para que algo seja proveitoso para nós mesmos, desprezamos, pois com certeza o

pensarmos sobre as emoções de rivalidade que interagem com a amizade como algo negativo em si mesmo, no contexto da sala de aula, a negação da rivalidade pode ser problemática por ocultar justamente a natureza conflitiva do ser humano que pode ser educada e discutida. Outro problema ao ocultar a presença de conflitos interpessoais no contexto da sala de aula, é que a rivalidade vivenciada por alguém poderá vir acompanhada de um sentimento de culpa, levando o indivíduo a sentir medo de sua própria agressividade, ou seja, a evitar a busca de saídas significativas para superar seus próprios medos. O importante é nunca perder de vista a doutrina da mediada aristotélica que orienta o indivíduo a expressar suas emoções de forma assertiva.

A cólera é outra emoção que causa propriamente a rivalidade, sendo discutida até os dias atuais, por ainda ser considerada por muitos como uma emoção inata. Entretanto, ao pensar neste conceito na Grécia Antiga e para os modernos, nota-se diferenças nas causas em que a cólera vem à tona, em virtude da diferença de contexto cultural. Propõe-se, então, iniciar esta discussão pela cólera, que é primeira emoção a ser definida por Aristóteles em *Rhet*. A cólera vem à tona quando algo opuser o desejo de uma pessoa, nas palavras de Aristóteles: “O ser humano encolerizar-se-á se alguém se opuser à sua ação ou se alguém não colaborar com ele, ou se, de alguma forma, alguém o perturbar quando estiver em tal estado” (*Rhet*, 1379a/2012c, p. 88). A cólera aparece sempre quando houver uma reação do indivíduo. As reações são suscitadas principalmente por causa do desdém, que atribui um lugar de desconsideração em relação ao outro. O desdém é a causa da cólera, podendo ocorrer quando o indivíduo se sente menosprezado por outro sujeito desconhecido ou por quem tenha afeição. Em relação ao apaziguamento da cólera, a calma é o contrário da cólera, que é caracterizada como uma emoção de pacificação e apaziguamento. Acrescente-se ainda, que o indivíduo pode sentir um estado colérico, mas estar aparentemente calmo.

Mas a cólera não é apenas uma emoção reativa, pois para sentir cólera, é preciso ter um juízo prévio de que algo provocou um desdém a ponto de emergir uma reação emocional agressiva. Os alunos de uma escola podem ter diferentes

difamador não pressupõe que o outro vá prejudicá-lo (neste caso, ele o temeria e não o desprezaria), nem que lhe possa ser útil em algo apreciável, pois cuidaria, então, de ser seu amigo. Por fim aquele que ultraja também despreza; portanto, o ultraje consiste em fazer ou dizer coisas que causam vergonha a vítima, mas não para obter outra vantagem para si mesmo, mas para sentir prazer, pois quem paga na mesma moeda não comete ultraje e sim vingança (MEYER, 2000, p.9).

noções sobre um professor, mas para ter cólera, é preciso julgar que o professor possa ter lhe causado um insulto (*hubris*), mas outro aluno poderá ter um juízo diferente a respeito em relação ao mesmo professor que não suscitou uma reação impulso (*thumos*) que mobilizou a vingança. É evidente que este exemplo poderia se estender a outras relações dentro da sala de aula, inclusive sob a perspectiva de um enunciado que contemple emoções que possam ser ambivalentes, como é o caso das emoções de rivalidade que permeiam a amizade. Mas, o que fica constatável, é que toda emoção, depende de um juízo prévio, que determina como a emoção será mobilizada.

Como discutido, as emoções são desencadeadas com base em uma crença ou juízo prévio pertencentes às faculdades da alma, e que compõem as dinâmicas mentais de cada indivíduo. Em *De Anima*, pode-se compreender de modo mais detalhado que a fonte de afecção também emana do corpo, por conseguinte, o ato de encolerizar-se não é exclusivo de uma representação alocada apenas no domínio da alma, mas também depende de certo movimento do corpo:

Na maioria dos casos, a alma não parece ser afectada nem produzir qualquer afecção sem o corpo – por exemplo, encolerizar-se, ser ousado, sentir apetites e perceber, em geral. O que por excelência parece ser-lhe exclusivo é o entender; mas se o entendimento é um tipo de imaginação, ou se não existe sem a imaginação, então nem sequer o entendimento poderá existir sem o corpo. (DA, 403/2002, p. 34).

Além da cólera, as demais emoções, também dependem do corpo para que a emoção seja desencadeada. Desse modo, Aristóteles abdica da tendência materialista de considerar a alma uma faculdade advinda exclusivamente do corpo, como também a tendência oposta em considerar a alma dissociada do corpo, sendo este último um suposto dualismo²². Vale lembrar que além da relação imanente entre corpo e alma, no livro de *III De Anima*, o intelecto depende do desejo para provocar um movimento, que é mediado pela *phantasia*. Sem a *phantasia*, o desejo não se direciona, pois ela é a faculdade que intermedeia a função desiderativa e

²² A noção de alma que Aristóteles postulou em suas primeiras obras, como em *Eudemos* e *Protrepticos*, apresentava alguns aspectos duais similares àqueles que foram utilizados por Platão. Entretanto, nas obras posteriores do corpus aristotélico, a antítese entre corpo e alma foi denegada pelo filósofo, pois esses dois elementos são imanentes. A noção de alma é extremamente complexa, pois foi formulada circunscrita em um quadrangular que deriva do paralelo entre alma – forma e corpo – matéria, e mais outras quatro classificações de causas identificadas em todo tipo transformação. Para se aprofundar mais a respeito da alma na obra '*De Anima*', ler o artigo: "Uma leitura biológica do '*De Anima*' de Aristóteles" (DE ANDRADE et al., 2007).

intelectual; a *phantasía* compõe o domínio do intelecto e do desejo, possibilitando, assim, direcionar o movimento da ação em um objeto²³.

A propósito do direcionamento dos desejos que impulsionam a cólera, particularmente em *Rhet*, Aristóteles não explicitou como as diferentes categorias de desejo, que envolvem o querer (*boulêsis*), o apetite (*epithumia*) e o impulso (*thumos*) incidam no ato de encolerizar-se. Mas, para investigar a tese de como as diferentes categorias de desejo incidem na cólera, seria inevitável que a investigação dessa hipótese, fosse realizada por meio de um movimento interpretativo, visando dar sentido e reconstruir um pensamento que abarcasse obras de Aristóteles que compartilham certa continuidade por meio de conceitos em comum. Não obstante, primeiramente o desejo é um dos motores do ato de encolerizar-se, em segundo lugar, o desejo opera no interior da própria razão. Portanto, é correto pensar que assim como desejo, a cólera é uma emoção que compõe o domínio do desejo e da cognição?

Para tentar responder essa questão, primeiramente recorrer-se-á a uma passagem do livro VII de *EN*, na qual Aristóteles discute sobre a incontinência relativa à cólera e aos apetites. Logo no início fica explicitado pelo filósofo que a cólera apresenta componentes cognitivos:

Quando o raciocínio ou *phantasía* nos informa que fomos insultados ou desconsiderados, a cólera ferve imediatamente, como que concluindo que é preciso revidar contra qualquer coisa desse tipo. Por outro lado, o apetite mal, o raciocínio ou a percepção lhe dizem que determinado objeto é agradável, corre a fruí-lo. Assim, em certo sentido, a cólera obedece ao raciocínio, ao passo que o apetite não. (*EN*, 1140/2012a, p. 148).

A primeira colocação a ser feita, é que não restam dúvidas de que a cólera apresenta um componente cognitivo, visto que a própria razão ou a *phantasía* tornam cognoscível a assimilação da informação de que o próprio eu foi insultado ou desdenhado. Resta agora, aprofundar a segunda parte da questão: A cólera é uma emoção que compõe o domínio do desejo?

Aparentemente, esta pergunta tem uma resposta afirmativa de fácil alcance, pois o desejo certamente compõe o domínio da cólera. No entanto, essa questão se torna mais complexa, ao relacionar as diferentes categorias do desejo, como o

²³ “A faculdade desiderativa, por sua vez, não existe sem a imaginação; e toda a imaginação é racional ou perceptiva” (*DA*, 433/2002, p. 129).

querer (*boulêsis*), o apetite (*epithumia*) e o impulso (*thumos*), pois a descrição de cada categoria do desejo e sua relação com a cólera não foi explicitada por Aristóteles. Para tentar responder a essas correlações, primeiramente é preciso descrever as diferentes categorias do desejo, bem como as possíveis similitudes ou diferenças em relação à emoção da cólera.

O querer (*boulêsis*) será, então, o primeiro a ser abordado, é a categoria do desejo que mais participa do âmbito da razão. O querer tem como objeto um bem ou um fim concebido pela razão, este fim é um bem prático ou uma ação que vise ao bem (AGGIO, 2015, p. 65). Há, contudo, certa ressalva em relação ao conceito de bem dentro da própria filosofia aristotélica, pois há um absoluto (*haplôs*) e o bem aparente, que pode ser relativo a cada sujeito. O querer é um desejo que está muito mais próximo da razão e da virtude, visto que é um bem prático. Embora a cólera apresente um componente cognitivo, assim como o querer, o indivíduo encolerizado não raciocina propriamente uma ação de bem (*haplôs*), mas visa obter um bem aparente, que é variável de acordo com cada sujeito. Entretanto, ao tratar sobre o componente de um bem relativo a cada sujeito, é preciso lembrar que a cólera não é uma emoção benéfica ou maléfica em si mesma, pois dependerá de como o indivíduo deliberará a cólera em cada situação específica.

Propõe-se pensar agora a respeito da relação entre a cólera e as formas de apetite (*epithumia*). Se compararmos as diferentes categorias de desejo, o apetite é uma forma de desejar que está mais interligada ao corpo. É certo, que a cólera também é uma emoção que depende do corpo para que se atualize. Mas, ainda, o fato de o corpo estar interligado com a cólera e o apetite pode soar um argumento um tanto genérico, pois há outras emoções que também são inerentes ao corpo em maior ou menor grau.

Pretende-se ater, então, à linha mestra que confere esta etapa da argumentação sobre o paralelo entre o apetite e a cólera, que diz respeito à obtenção de prazer, que é uma das principais características do apetite. Há determinadas formas de apetite que são comuns a todas as pessoas, e que não dizem respeito a um objeto prazeroso específico, mas ao ato de comer, beber e fazer sexo. Já o apetite peculiar, se refere a objetos prazerosos que são peculiares para cada um, e com relação a estes, muitos sujeitos erram de diversos modos. Sabe-se que a cólera também é uma emoção acompanhada por uma sensação de

prazer decorrente de uma expectativa de vingança²⁴. O fato de um sujeito sentir-se encolerizado, diz respeito, predominantemente, a uma emoção acompanhada de dor, mas também por prazer, visto que o desejo de vingança é acompanhando por uma expectativa de um prazer ao responder reativamente a uma dor. Em contrapartida, em *EN VII*, Aristóteles justifica que a cólera possui mais um sofrimento de dor, do que de prazer. Para chegar a esta conclusão, o filósofo realizou um comparativo em termos éticos, sobre a relação entre a incontinência e a cólera. Ao realizar este comparativo, Aristóteles aproximou a incontinência do apetite, por isso ela é mais reprovável, ao passo que na cólera não há desregramento. Vale refletir sobre este breve comparativo, nas palavras do Estagirita:

Mais ninguém comete desregramentos sofrendo com isso, mas quem age sob o efeito da cólera age sofrendo, ao passo que o que comete desregramentos age com prazer. Se, então, os atos que mais justamente incitam à cólera são mais criminosos que os outros, mais criminosa é a incontinência devida ao apetite, pois na cólera não há desregramento. (*EN*, 1149/1999, p. 149).

No modelo da incontinência, em que o apetite é predominante, ocorre uma perda de controle de si mesmo, diferindo do homem do acrático, que possui a razão, mas não a obedece, pois há um desejo de fazer algo que gere um bem, mas por influência de desejos contrários acaba optando por algo que dê prazer.

A cólera é uma emoção fundamental da ética aristotélica. Ela ilustra perfeitamente a noção de que a ação moral é baseada na aceitação e domínio do elemento humano emocional por meio da educação, antecipação e prevenção de seus impulsos mais violentos e irresistíveis (VIANO, 2014, p. 19). Além da cólera ser uma emoção de destaque na filosofia de Aristóteles, ela é também um objeto de estudo no campo da educação, pois pode-se discutir em sala de aula as ocasiões em que a cólera vem à tona, a fim de evitar que um confronto desnecessário aconteça. Mas não se deve perder de vista que a cólera é uma emoção que interage com a amizade, e outras categorias de desejo (*orexis*).

Cabe, então, retomar a discussão sobre como a cólera interage com a amizade, abordando, nesse momento, a última etapa sobre as categorias do desejo que incidem na cólera. Resta, por fim, analisar como o impulso (*thumos*) se coaduna

²⁴ Toda cólera é acompanhada da presença de certo prazer, pela ideia de uma expectativa de vingança (*Rhet*, 1378/2004, p. 7).

com a cólera, sobretudo devido ao fato de que a pessoa se põe mais em cólera contra os amigos do que contra os inimigos. Primeiramente, entre as categorias de desejo, o impulso é menos explicitado nas obras de Aristóteles, quando comparado ao apetite e ao querer. Se o apetite diz respeito ao prazer, e o querer visa ao bem, o impulso se refere à dor, sendo o desejo que mais se aproxima da coexistência da cólera com a amizade: “é mais difícil lutar contra o prazer do que contra o sofrimento” (*EN II*, 1105/1999, p. 36). A dificuldade em lutar contra o prazer torna o apetite mais voluntário e irracional do que o impulso. Entretanto, o impulso pode ser controlado de acordo com cada indivíduo, ao passo que o apetite é incontrolável, é o desejo mais irracional de todos, é o protótipo que melhor representa o incontinente.

Na tentativa de uma compreensão global sobre o impulso (*thumos*), o erudito alemão Meyer escreveu um ensaio pouco conhecido, publicado em Bonn, em 1876, sob o título de *Hothumos apud Aristotelem Platonemque*. Neste trabalho, Meyer trata do *thumos* – tanto platônico como aristotélico – como algo que leva o homem a realizar sua própria natureza, portanto, a resguardar sua vida, e a se defender de todos os contratempos internos e externos que se opõem a esta realização. Esta definição é proposta para dar conta não somente das paixões de rivalidade, mas também da afeição. Levando em consideração esta definição holística do *thumos*, Viano criticou Meyer por visar desenvolver comparações excessivas sobre o impulso em Platão e Aristóteles, que poderiam desviar a noção originária do impulso para cada autor. No entanto, um dos méritos de Meyer, na visão de Viano, foi o fato de reconduzir uma pluralidade de estados emocionais irracionais na noção na *thumos*. No interior dessa discussão, vale destacar a relação do impulso com a amizade; se o *thumos* é a força que direciona o homem a agir segundo sua própria natureza e se a amizade faz parte da natureza humana, então o *thumos* deve ser também a força que leva os homens a se integrar pela amizade (VIANO, 2008, p. 68). Um dos principais problemas no campo das discussões éticas de Aristóteles se refere às ações que o indivíduo pratica em decorrência de um impulso (*thumos*) ou costuma agir sempre propenso com base em uma emoção extrema (*antikéinema*). Como exemplo tem-se o caso de um professor que está em sala aula e presencia uma situação em que um grupo de alunos agride verbalmente outro aluno; a situação começa a se intensificar cada vez mais, o professor presencia a cena e, por sua vez, poderá abster-se da situação, que poderia ser caracterizada como uma covardia, que é, na doutrina aristotélica, um vício por deficiência, ou poderia ter temeridade,

que é um vício por excesso, enquanto a virtude se caracterizaria pela coragem. Entretanto, nem toda ação ou emoção permite um meio-termo, pois algumas entre elas apresentam nomenclaturas que implicam em maldade, como por exemplo o despeito, o despudor, a inveja e, no âmbito das ações, o adultério, o roubo, o assassinato²⁵.

Cabe retomar a discussão sobre a relação das categorias do desejo – querer (*boulêsis*), apetite (*epithumia*) e impulso (*thumos*) – com a cólera. Primeiramente, propõe-se sistematizar as aproximações entre a cólera e o impulso. A primeira colocação a ser retomada, é que todas as categorias de desejo apresentam componentes emocionais, mas participam da razão, pois possuem características desiderativas. Sob o ponto de vista da cognição, o impulso obedece mais à razão do que ao querer, o que evidencia ainda mais a característica racional da cólera evidenciada em *EN*. Mas o interesse aqui, é ater-se, em especial, ao fato de que o impulso também é uma força que leva os homens a desenvolverem relações de amizade, ao passo que a cólera ocorre mais com aqueles que são amigos do que com os desconhecidos, como sustenta Aristóteles:

Por outro lado, irritam-se mais com os amigos do que com os que não são amigos; na verdade, pensam que é mais lógico receber bom tratamento do que ao contrário. Também se enfurecem contra aqueles que estão acostumados a honrá-los ou a considerá-los, se depois não procederem do mesmo modo, por acharem que estão sendo desprezados por eles; caso contrário, continuariam a portar-se da mesma maneira. (*Rhet*, 1379/2004, p. 89).

Seria preciso acrescentar que os amigos não apenas podem causar a cólera, mas quando a causam, há maior intensidade na forma como a emoção é sentida por quem se sentiu encolerizado. Quando a cólera é sentida de modo mais abrupto, em decorrência de ser provocada por um amigo, isso ocorre pelo desdém ser causado justamente pela decepção de vir de uma pessoa que é objeto de afeição. Mas a cólera vai além de uma reação provocada por um desprezo de um amigo, ela se atualiza pelo impulso, que também apresenta a característica de uma força que impulsiona a amizade. Para finalizar, mesmo que Aristóteles não tenha explicitado sobre o paralelo das categorias de desejo como a cólera, é possível constatar com

²⁵ Com efeito, em tais ações e emoções e outras similares, a maldade não está na falta ou excesso, mas implícita nos próprios nomes (*EN II*, 1106/2012, p. 40).

clareza dois critérios que estabelecem as diferenças particulares do desejo: a) a diferença pelo objeto, b) as espécies de desejo que são diferenciadas por sua natureza permitir mais ou menos participação da razão em seu interior (VIANO, 2008, p. 72). Sobre esses dois critérios evidenciados por Viano que estabelecem a diferenciação das categorias do desejo, poder-se-ia, ainda, acrescentar que cada espécie de desejo não atua de forma isolada, mas um desejo interfere em outro, e neste conflito de desejo sobre desejo, vem à tona aquele que é superior²⁶.

Conclui-se aqui a discussão sobre os domínios emocionais e cognitivos que estão presentes entre as espécies de desejo e a cólera. Vale destacar que o impulso é um desejo que possui característica em comum à cólera, mobilizando-a em direção a um objeto, visto que ambos possuem um caráter duplo: podendo ser relativo a uma dor desencadeada sob a forma de uma emoção reativa ou uma força que impulsiona a amizade. Retomando a hipótese da dissertação que norteou a pergunta sobre a possibilidade de a cólera estar imbricada na noção de amizade, sem dúvida, a resposta seria afirmativa: a amizade coexiste com a cólera. Indubitavelmente, a cólera é propriamente um sentimento de rivalidade (*philomitia*), logo, a rivalidade coexiste com a amizade. Evidente que essa lógica pode apresentar elementos mais complexos que merecem ser explorados em um estudo filosófico mais aprofundado. Resta agora investigar a outra emoção de rivalidade proposta nesta dissertação: a emulação (*zêlos*).

Em *Rhet*, Aristóteles relaciona a amizade e a rivalidade por meio da emoção de emulação da seguinte forma: “E aqueles com quem rivalizamos ou pelos quais queremos ser emulados, mas não invejados, a esses também os amamos ou queremos ser amigos deles” (*Rhet*, 1381b/2012c, p. 98). Nessa passagem, Aristóteles não expressou ainda, propriamente, uma definição do que seria a emulação, mas apenas evidenciou o aspecto duplo da emulação, tanto em relação àquele com quem rivalizamos ou àqueles que amamos e que queremos ser amigos deles. Mas, para entender melhor a respeito do que seria a emulação, destaca-se uma passagem que define melhor esta emoção:

²⁶ A respeito das três categorias de desejo, Aristóteles se refere a um conflito entre dois desejos, em que um se sobrepõe ao outro: “Nos três tipos movimentos referidos, ocorre uma tensão entre dois desejos, sendo um dos quais é predominante e eficaz sobre o outro, e também são produtos dos outros dois” (*DA III* 11, 434/2004, p. 154).

[...] a emulação consiste num certo mal-estar ocasionado pela presença manifesta de bens honoríficos e que se podem obter em disputa com quem é nosso igual por natureza, não porque tais bens pertençam a outrem, mas porque também não nos pertencem (razão pela qual a emulação é uma coisa boa e própria das pessoas de bem, ao passo que a inveja é desprezível e própria de gente vil; assim, enquanto uns, através da emulação, se preparam para conseguir bens, outros, pelo contrário, através da inveja, impedem que o vizinho os consiga), é forçoso admitir, então, que êmulos são aqueles que se julgam dignos de bens que não têm, mas que lhes seria possível vir a obter, uma vez que ninguém ambiciona aquilo que lhe é manifestamente impossível. (É por isso que os jovens e os magnânimos são levados à emulação). (*Rhet*, 1388/2012c, p. 120).

Nesta definição, fica notável que a emulação é ocasionada por uma dor advinda de bens estimados de um amigo, dos quais nos consideramos preparados para conseguir. Esta é uma emoção própria de pessoas virtuosas, ao passo que a inveja consiste em impedir que um amigo consiga obter um bem, nas quais as posses ou prosperidade dos outros é um motivo de desonra, tendo em vista que não foi conseguido obter os bens que eles têm. Nesse sentido, a rivalidade, que faz parte da emoção de emulação, pode ser considerada algo positivo, pois os indivíduos que sentem emulação se sentem capazes de conseguir um bem que não possuem, sem que seja necessário destituir os bens dos outros, como no caso da inveja, que pode ser considerada uma emoção negativa.

Quando Aristóteles discute sobre bens que são almeçados pela emulação, convém pensar em que tipo de bens eram valorizados pelos gregos e pelos modernos. Estagirita sustenta que os bens dignos de ser honrados pelos êmulos incluem a riqueza, a abundância de amigos, os cargos públicos e outras coisas semelhantes (*Rhet*, 1388b/2012c, p. 120). De fato, esses bens almeçados pelos gregos ainda são objetos de discussões atuais, especialmente no que diz respeito aos mecanismos que afetam a autonomia do indivíduo para decidir quais bens realmente fazem sentido para ser almeçado. Cabe destacar que a democracia na Grécia Antiga, visava exercitar a autonomia do indivíduo por meio da participação direta nos assuntos das cidades, enquanto na democracia moderna, quem decide é aquele que representa os cidadãos. É importante pensar que, na democracia atual, a ciência, a tecnologia e até mesmo a educação, podem estar relacionadas a produções de riquezas e na manutenção de poder do Estado. O que torna preocupante pensar como, na sala de aula, podem disseminar pensamentos que

visam manter ideais hegemônicos. Assim, para repensar a educação na sala de aula, é preciso pensar em condições em que os aspectos emocionais da amizade contribuam para formar um indivíduo ético, para ir além do tecnicismo inerente à educação atual.

A discussão sobre os bens que Aristóteles considerou inerente à emulação, tais como a riqueza, a abundância de amigos, os cargos públicos e outras coisas semelhantes também são objeto de emulação para os modernos, porém, na democracia atual, a amizade pode ser até um instrumento que direciona as emoções para a reprodução das relações de poder. Ainda, poder-se-ia destacar outro bem que Aristóteles considerou que os êmulos almejam: a sabedoria²⁷. Sabe-se que as valorizações das sabedorias são relativas a cada contexto cultural. Enquanto os gregos valorizam a questão da formação integral (*Paideia*) do indivíduo, incluindo o âmbito ético, político e estético, atualmente estas preocupações foram deixadas de lado, em detrimento da supervalorização da produção de riquezas a partir de conhecimentos especializados.

A *Paideia* é um conceito de difícil definição e grande amplitude, visto que os gregos acreditavam que ela abrangia uma série de outros conceitos, tais como, a cultura e a educação. A palavra cultura para os gregos não tem o mesmo significado como no mundo moderno, mas é vista como algo valoroso, impulsionado pelo forte desejo da formação de um elevado tipo de homem (JAEGER, 2003, p. 7). É preciso reiterar que a *Paideia* é uma unidade originária, cuja ideia de formação é entendida como algo global, na qual se distingue das diversas concepções educacionais dos modernos que se direcionam na especialização da produção do conhecimento em diversos segmentos.

Uma das formas de conhecimento mais influentes enquanto mecanismo de normatização na sala de aula é a psiquiatria. É interessante a discussão que Lebrun realiza ao traçar um paralelo não correspondido entre o estoicismo e a psiquiatria. A tendência em tentar extirpar as paixões para que não afete os juízos racionais, é um dos principais pressupostos do estoicismo, pois é nas emoções que reside algo maléfico. As paixões para os estóicos não têm uma causa externa no agente

²⁷ Sobre os bens estimados que são objetos da emulação e podem ser considerados virtuosos, Aristóteles enumera a coragem, a sabedoria e a liderança (*Rhet*, 1388b/2012c, p. 121).

afetado, mas é um vício da alma que afasta o homem da virtude, ou seja, o agente causador deste problema da alma é oriundo da própria disposição interna do indivíduo.

Ao refletir sobre a abnegação das emoções no estoicismo, vem à tona uma pergunta que contém uma exegese de pensamento entre os gregos e modernos: Será que há alguma relação entre o estoicismo e a psicopatologia no que diz respeito à abnegação do campo das paixões?

De acordo com Lebrun, a semelhança entre o estoicismo e a psicopatologia é muito tênue, pois os atuais médicos da paixão não preconizam tornar o indivíduo sábio ou virtuoso, mas apenas adaptá-lo à vida por meio da cura da doença (LEBRUN, 1995, p. 31). Nesse sentido, para Lebrun, “a medicina cada vez mais ocupa o lugar da ética; a noção de desvio, a do erro; e a cura, o do castigo” (LEBRUN, 1995, p. 32).

No que concerne à discussão sobre a medicina e o campo das emoções, na obra clássica intitulada *Paidéia: a formação do homem grego*, o erudito alemão Werner Jaeger (2003) discute sobre a Medicina como *Paideia* na Grécia Antiga, em que o médico é um representante de uma cultura do mais alto grau metodológico, e também pelo saber ético de caráter prático, a personificação de uma ética profissional exemplar, em que é constantemente invocada para inspirar confiança na fecundidade do saber teórico para edificar a vida humana. Pode-se afirmar, sem exagero, que sem a ideia de Medicina seria impossível de existir a ética socrática, que ocupa um lugar central nos diálogos de Platão. De todas as ciências conhecidas, como a Matemática e a Física, é a Medicina a mais compatível com a ciência ética socrática. Entretanto, não é apenas como um antecedente da filosofia de Sócrates, Platão e Aristóteles que a história do espírito da Medicina Grega mereça ser considerada; a ciência médica, sob a forma que a então revestia, ultrapassa os limites de uma simples profissão para se converter em uma força cultural de primeira ordem para o povo grego (JAEGER, 2003, p. 1001).

O pensamento filosófico grego está presente até os dias de hoje na cultura ocidental, por isso pode-se constatar um paralelismo entre o pensamento grego e diversos campos atuais do saber. No contexto atual, é evidente que a Medicina trouxe inúmeros avanços que contribuem com a melhoria na qualidade de vida, mas esta ciência perdeu a influência cultural, no sentido de formar o ser humano, e se tornou uma técnica para curar e adaptar o indivíduo. Essa lógica se transpõe para o

campo escolar, na qual a prática de medicalização, cada vez mais vem substituindo a responsabilidade ética de diversos agentes dentro e fora da escola. É preciso destacar que a medicalização não é problema central desta dissertação, mas foi trazida como um dos sintomas de fragilidades nas relações que terminam pela valorização da medicalização nas escolas.

As patologias aumentaram na sociedade contemporânea em consequência das relações sociais tensas e também devido ao excesso de diagnósticos, como consequência da dimensão do ser humano eminentemente racional. Atualmente, as emoções e manifestações fora dos padrões escolares, não são vistas na sala de aula como um elemento inerente ao ser humano, mas como algo anormal, que deve ser diagnosticado²⁸. A representação de que a razão sirva para afastar os desvios perniciosos das emoções é um olhar dual que também foi fortalecido na filosofia moderna com Descartes, por meio da cisão entre corpo e mente. É notável que os problemas escolares abranjam tanto a dimensão ética como a epistêmica, mas, em razão de tais dificuldades, os alunos têm sido cada vez mais encaminhados pelos educadores aos profissionais da Saúde, a fim de que passem por uma terapêutica que vise curar determinados aspectos emocionais que não se enquadrem na concepção de escola atual. Nesse sentido, nota-se que o conceito grego de *pathos* sofreu uma mutação de sentido que alude ao patológico, pois o campo da ética e da educação passou a se configurar como um problema da Saúde.

As concepções patológicas sobre as emoções parecem perpetuar até os dias de hoje, nas ciências médicas e na educação. Porém, valendo-se da perspectiva aristotélica e de outros pensadores, é possível problematizar os discursos a respeito da psicopatologia pelo do campo da ética, pois as emoções também podem ser pensadas não apenas como algo eminentemente negativo ou uma virtude em si mesma, mas como algo que está inserido em uma relação com o outro, e representa a diferença interiorizada entre nós e esse outro. Um dos espaços de vivência das emoções é a sala de aula, onde o indivíduo desenvolve sua identidade ao praticar

²⁸ A psicopatologia é concebida como uma ciência que tem por objetivo fornecer uma compreensão descritiva dos fenômenos, das formas anormais de experiência e conduta. É evidente que a área da psicopatologia apresenta diferentes visões sobre o homem e o conhecimento, que implica em discussões sobre fundamentos epistemológicos e científicos da psicopatologia. A tentativa mais conhecida para superar os impasses gerados pelas inúmeras abordagens da psicopatologia tem como o seu principal representante o DSM-IV (Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Psiquiátrica Americana), que visa propor uma definição empírica e pragmática das entidades nosográficas (CECCARELLI, 2003, p. 17).

suas disposições éticas e epistêmicas em relação ao aluno e ao professor. Atualmente, ainda é recorrente a forma de pensar binária, em que as coisas são divididas entre o bem e o mal. A partir de um pensamento dual, há um risco, de enxergar as relações interpessoais na sala de aula com base em representações de que as frustrações são causadas por um rival, o problema é sempre do outro. A forma como cada indivíduo aprende a conviver com as emoções faz parte de uma educação afetiva, que contribua para que a relação entre professor-aluno facilite o desenvolvimento das disposições do aluno para compreensão de um determinado conhecimento, ou ainda, repensar a amizade como uma forma de disposição ética.

Para Lebrun, a educação é mais do que a mera repressão dos desejos, ela deve conduzir os homens a dominar suas paixões, e a torná-los aptos a utilizá-las de forma adequada, pois no homem virtuoso, o *pathos* não é uma força que visa apenas colocar obstáculos para a alma: ele está a serviço do *logos* e em consonância com ele (LEBRUN, 1995, p. 2). Em consonância com o pensamento de Lebrun (1995), destaca-se a proposição de Carvalho (2012), que sustenta que a educação não é uma simples repressão dos desejos volitivos que quer se alimentar de tudo, mas é preciso considerar o *pathos* como algo em conjunto com o *logos*, com o intuito de escolher os meios e proporcionar os fins. Portanto, o *pathos* pode passar por um processo educativo por meio da razão – de acordo com Carvalho (CARVALHO, 2012, p. 213), as paixões são primordiais para a construção do sujeito virtuoso, cabendo a “nós”, a tarefa de nos responsabilizarmos por educar essas tendências que fazem parte de nossa natureza, ou seja, somos responsáveis pelo mau uso que se pode fazer delas.

Na filosofia de Aristóteles, as emoções não são como forças cegas, mas partes inteligentes e discriminatórias da personalidade que se relacionam com o pensamento e que, por sua vez, são sensíveis às mudanças cognitivas direcionadas a um objeto. A cultivação de algumas emoções é fundamental para o desenvolvimento da virtude. Nesta perspectiva, a educação nunca terá o objetivo de extirpar as emoções, mas deverá modificá-las, apenas aquelas que estão propensas a um extremismo, para que a autonomia do indivíduo não fique em segundo plano.

A compreensão aristotélica das emoções no contexto da sala de aula pressupõe um modo de pensar distinto dos pensamentos hegemônicos atuais, em que o aluno precisa ser curado quando não corresponde com as expectativas da escola. O conflito do aluno categorizado como aquele que possivelmente deve ser

curado ou excluído, poderá ser canalizado e refletido em conjunto com os agentes em sala de aula, pois as emoções não são consideradas boas ou ruins em sua essência, mas tornam-se prejudiciais quando não são submetidas pelo crivo da razão. Até a reflexão das emoções pode implicar em um exercício ético, tendo em vista que, na filosofia aristotélica, o homem não nasce virtuoso, mas torna-se virtuoso por meio do ensino e da prática de hábitos que são incorporados, o que emana a noção de ética e autonomia para a educação.

Fica improvável falar em ética sem compreender as emoções, porque a ética aristotélica não é universal, mas ser ético implica em práticas na vida política dos indivíduos que visem equilibrar os aspectos passionais e racionais em determinada situação. Nas análises de Aristóteles, em linhas gerais, há particularmente algo interesse nos dias de hoje: que as emoções sejam entendidas como uma tendência implantada na natureza humana, mas passível de ser educada. A educação é mais do que a simples repressão dos desejos, ela deve levar os homens a dominar suas emoções, ou seja, a torná-los aptos a utilizá-las adequadamente. No homem educado, as emoções não são forças que colocaram obstáculos à alma: ela está a serviço do *logos* e em consonância com ele (LEBRUN, 1995, p. 21). Os obstáculos que as emoções podem trazer para se ensinar a virtude retomam a questão aristotélica: se a virtude pode ou não ser educada. Nem sempre o ensino da virtude é exitoso, pois se aquele que busca aprender ser virtuoso pode não ter alma previamente preparada pelo hábito de agir bem. Seria difícil defender o argumento de que, quanto mais conhecimento adquirido, mais ético é o indivíduo. Para isso, é crucial trabalhar o campo das emoções, pois educar somente a esfera racional não basta para que os alunos tenham disposições para refletir sobre sua própria experiência ética. Além das emoções operarem em conjunto com a razão, elas também fazem parte de um dos principais elementos que tornam viáveis a discussão sobre virtude, ética e política e outras estruturas do pensamento aristotélico.

A educação na perspectiva Aristotélica leva em consideração como os jovens poderiam entender a cólera e outras emoções persuasivas. Assim, o estudo de Aristóteles, pode nos levar a retomar o sentido da amizade na sala de aula, visando contribuir com a formação cidadã do aluno, mediante a conciliação entre as esferas racionais e emocionais na relação professor-aluno, ou seja, a virtude (*aretê*) que é encontrada no meio termo (*mesótês*). Uma das questões que instigam a presente pesquisa consiste na ausência de relação entre ética e educação na atualidade. O

que faz levantar o seguinte questionamento: Por que a ética é comumente desvinculada da educação?

É evidente que a resposta dessa pergunta se direciona para diferentes problemas, mas o contexto pragmático em que vivemos faz a ética ser interpretada como algo que não tem utilidade, ou ainda, a ética pode ser erroneamente compreendida como uma forma de legitimar as ideologias hegemônicas ou exclusivamente para resolver o problema da indisciplina na sala de aula. Com a extrema valorização da razão nos tempos atuais, torna-se necessário o entendimento que os componentes emocionais têm para poder entender a amizade entre aluno-professor como uma possibilidade de formação ética. Como discutido no primeiro capítulo, a ética é considerada por Aristóteles como uma ciência prática, que está vinculada à política. A política tem o propósito de estabelecer leis justas para que os cidadãos tenham uma boa conduta, a ética não é algo externo ao agente, mas faz parte de seus juízos que necessitam de um meio termo para deliberar uma ação ética.

Neste capítulo discutiu-se os aspectos gerais da teoria das emoções de Aristóteles em *Rhet*, bem como as emoções de rivalidade como a cólera e a emulação interagem com a amizade. Ao longo da investigação da hipótese levantada, baseada em Viano (2008), que consistiu em analisar se há um ponto de origem comum entre a amizade e as emoções de rivalidade, sem dúvida, a resposta é afirmativa. Cabe, entretanto, acrescentar que esta origem em comum permite compreender melhor a noção aristotélica de amizade, e também trazer contribuições para repensar a importância que a amizade tem como possibilidade de formar eticamente em um contexto no qual os atuais modelos educacionais privilegiam uma aprendizagem eminentemente racional, e esquecem a importância em formar sujeitos éticos na sociedade contemporânea.

4. RESSONÂNCIAS DA AMIZADE E A ÉTICA DAS VIRTUDES ARISTOTÉLICAS: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este capítulo visa trazer as contribuições do pensamento aristotélico acerca da amizade e o campo da “ética das virtudes”, para a sala de aula. Buscou-se evidenciar que diversos autores retomaram a filosofia prática de Aristóteles para propor saídas significativas para a crise ética que se encontra na sociedade contemporânea, bem como no campo da educação. Ao longo deste capítulo será enfatizado que a formação da virtude não é assimilada apenas por meio de contingências verbais racionais, pois a ética se concretiza, sobretudo, pelo hábito e pode ser desenvolvida por meio de reflexões sobre a experiência concreta vivenciada pelos alunos no cotidiano. Por fim, serão levantadas contribuições que a amizade e o campo da “ética das virtudes”, podem ter para a formação de professores e as práticas pedagógicas.

4.1 A exegese da amizade e ética das virtudes aristotélicas no contexto ético-educacional

Este percurso de pensamento que abrange o campo da formação de professores e as práticas pedagógicas, parte de um pressuposto geral, em que a Filosofia da Educação se propõe a investigar os problemas educacionais com base na reflexão da filosofia, pois a produção do conhecimento filosófico faz parte da reflexão dos processos educativos. Ao investigar áreas do conhecimento como a Filosofia e a Educação, há um enorme esforço para se conhecer amplamente as produções bibliográficas sobre a filosofia de Aristóteles, a formação de professores e as práticas pedagógicas.

Em decorrência da delimitação do tema proposto neste capítulo serão privilegiados os textos que proporcionam um paralelo entre as áreas em questão. O

estudo interdisciplinar inspira uma possível continuidade desta pesquisa para a confirmação ou refutação de descobertas em contextos escolares diferentes, sobre os quais as bases conceituais auxiliaram na compreensão do problema pesquisado. Desse modo o entendimento da realidade poderá ser aprofundada, evitando, desse modo, cair em reducionismos que propõem formação de professores e práticas pedagógicas com base em meras narrativas, que não proporcionam análises críticas, mantendo a posição de *status quo*.

É certo que o ideal de formação ética aristotélico não deva ser tomado como um modelo a ser integralmente implantado, mas, com base nas tensões e reflexões com outros autores que também discutiram problemas relevantes para as atuais práticas de educação, é possível caminhar por temáticas pouco exploradas, que podem proporcionar contribuições para o desenvolvimento de práticas que visem trabalhar eticamente as relações de amizade, dentro e fora da sala de aula.

Portanto, neste trabalho de aproximação entre a antiguidade e a atualidade, serão considerados alguns pressupostos de Cambi (1999), entre os quais o de submeter os problemas de hoje a uma indagação científica do passado, restituindo o passado nas suas diferenças com o presente, bem como aprender a relativizar ideias e ampliar as possibilidades pedagógicas dos educadores, tendo em vista que a educação não é um “destino”, mas uma construção social que se renova (CAMBI, 1999, p.13). A discussão sobre a retomada dos conteúdos de Aristóteles no debate atual da educação, não tem por objetivo expor argumentos para legitimar a filosofia aristotélica como uma verdade abstrata que contém soluções definitivas para os problemas educacionais. Mas a proposta de repensar Aristóteles na sala de aula é mais modesta, pois se entende que a filosofia aristotélica foi um pensamento que contribuiu imensamente para a formação humana em seu próprio tempo, sendo uma das condições necessárias para que, eventualmente, possam repensar problemas de outros tempos ou do nosso tempo. Para repensar Aristóteles, é preciso compreender que a filosofia não deve ser entendida como um sistema fechado, mas é um saber que pode apresentar contínuas integrações com a educação para fornecer possibilidades de se orientar nela. Entretanto, ao pensar a formação de professores e as práticas pedagógicas com a base em Aristóteles e em outros autores, é necessário sempre respeitar o significado originário dos conceitos, como foi proposto ao longo da dissertação.

Ao se retomar Aristóteles e outros autores no contexto ético-educacional atual, será inevitável abrir mão de alguns períodos históricos que fazem parte da passagem da Grécia Antiga para a modernidade, dados os limites de uma dissertação, que não conseguirá abarcar a história de vários séculos sobre as questões que envolvem a amizade, ética e outros temas relevantes para a dissertação.

O contexto cultural da Grécia Antiga considerava como membros da *pólis* apenas os cidadãos livres que dispunham de pensamentos que poderiam contribuir com a comunidade política, mas os cidadãos livres não se ocupavam dos trabalhos que exigiam esforços físicos, como aqueles que eram realizados pelos escravos. A concepção de *pólis*, na Grécia, não abrangia a noção de direitos humanos, mas todos os indivíduos deveriam contribuir valendo-se de suas características intrínsecas para o bem comum, tal como era concebido naquele tempo.

No período em que Aristóteles vivenciou a amizade em uma perspectiva política, bem como sua relação com a liberdade, os elos entre os membros da cidade eram a condição primordial para os cidadãos participarem politicamente em sua comunidade e, quanto maior sua participação, maior seria sua liberdade. Em relação à implicação da liberdade que a expressão política tem para os modernos, a amizade política poderia ser pensada no sentido de visar à participação política do cidadão para o bem comum da sociedade em termos de direitos individuais e coletivos, haja vista que atualmente, o pensar exclusivamente nos interesses individuais, se sobrepõe em relação aos interesses coletivos.

O costume em pensar nos interesses coletivos da cidade, é próprio da amizade política, que na Antiguidade ocorria em um espaço público-político. Mas nos dias de hoje, a amizade política, está perdendo espaço para as relações sociais que são voltadas para os interesses em bens privados, sendo característico de um modo de viver utilitarista, em que se visa obter meios eficazes para atingir finalidades que podem servir a determinados aparelhos ideológicos como o Estado, as organizações e a família.

Na Renascença foi possível constatar a falta de interesse por parte dos filósofos em relação à amizade. Bacon, por exemplo, trata da amizade de modo breve, dedicando-lhe poucas páginas em seus célebres Ensaios e Kant faz o mesmo em suas Lições de ética. Schopenhauer, Nietzsche e Croce também escreveram a respeito da amizade mas, apenas, pode-se dizer com a mão esquerda (BALDINI,

2000, p.11). Em *Genealogias da Amizade*, ao analisar o capítulo em que Ortega (2002), trata sobre a amizade na Renascença, se constata que Montaigne afastou-se das discussões sobre as contribuições que a amizade política tem para o bem do Estado. Mas, curiosamente, Montaigne se aproximou da tradição aristotélico-ciceroniana ao conceber que o ato da escrita e da amizade exige o retiro da sociedade, porque se trata de algo excepcional, assim como a amizade perfeita é algo para poucas pessoas (ORTEGA, 2002, p. 93-101). Foi na Renascença, sobretudo, a partir do pensamento de Montaigne, que a amizade se tornou um fenômeno exclusivo do espaço privado, um acontecimento que se restringe a ele e ao amigo, que se afasta da noção de amizade como um fenômeno público (ORTEGA, 2002, p.95). É notável que o declínio da amizade política e a ascensão da organização familiar, haviam ocorrido muito antes da Renascença e se deve, principalmente, a uma herança proveniente da tradição cristã, que teve seu ápice na Idade Média, mas que ainda se perpetua na sociedade contemporânea sob uma óptica mercantilista.

Ao discutir os paradigmas das noções de amizade em diferentes contextos, é preciso tecer uma ressalva, de que para entender a história da amizade ao longo de vários séculos, se torna fundamental um estudo historiográfico aprofundado que ultrapassará os limites desta dissertação. Desse modo, o processo de construção cultural em torno da amizade é fortemente marcado pela cultura de cada época, mas o modo como a concepção de amizade foi se modificando ao longo da história, faz parte um processo heterogêneo de pensamentos que sofre rupturas e continuidades.

A amizade enquanto um problema do conhecimento vem sendo retomada no século XX e XXI por filósofos, educadores, sociólogos e psicólogos que investigam a amizade dentro do espaço privado, que foi iniciada com na Renascença. Mas é preciso salientar que atualmente a inserção da amizade na esfera privado-familiar, apresenta uma conotação consumista que reflete as crises que a instituição familiar vem passando nas últimas décadas. Basta observarmos as crises entre pais e filhos e o aumento constante da taxa de divórcios nas últimas décadas.

Mas paradoxalmente, a família enquanto ideologia se apresenta na mídia e em diversos contextos sociais, como um ideal de solução para os problemas do cotidiano que incluem a violência, o individualismo e a atual crise da ética. A amizade também parece sofrer essa crise, pois as relações humanas estão cada vez

mais pautadas nas amizades por utilidade, em que os indivíduos são valorizados por sua função social em agregar benefícios, números e status social. Aristóteles já havia alertado que as amizades por utilidade e por prazer não são duradouras e tendem a se perpetuar apenas em função de sua finalidade. A crise atual nas relações sociais é peculiar ao próprio processo de subjetivação que a sociedade contemporânea produz em que a amizade por utilidade e prazer, são valorizadas em diversos meios sociais, incluindo até mesmo a sala de aula.

Ao discutir a importância da ética em Aristóteles no campo educacional, há possibilidades de vislumbrarmos mudanças na formação ética de alunos e professores na tentativa de formar cidadãos virtuosos. Porém, a tentativa em desenvolver a ética das virtudes na sala de aula, é uma tarefa árdua, pois os esforços necessários para ser virtuoso, tende a se chocar com a cultura utilitarista e hedonista da sociedade contemporânea, em que coisas precisam ter soluções rápidas e prazerosas.

As características utilitaristas e hedonistas que fazem parte da sociedade contemporânea são caracterizadas por alguns autores como fenômenos da sociedade moderna ou pós-moderna. Qualquer definição sobre o que é modernidade ou pós-modernidade, envolve diversos paradigmas sobre o conceito de sociedade, cultura e arte. Embora alguns autores entendam que a pós-modernidade é uma ruptura com a visão renascentista da modernidade, entende-se aqui que a passagem da modernidade para a pós-modernidade culminou na forma de um processo contínuo: “éramos, de fato, tal como nossos predecessores imediatos, *modernizadores* compulsivos e obsessivos” (BAUMAN, 2010, p.11). Desse modo, na sociologia de Bauman, a modernidade é considerada um processo social e intelectual que começou no Iluminismo e se estendeu na sociedade industrial. Atualmente o sociólogo utiliza o termo modernidade líquida para se referir a um tempo que atingiu seu auge no século XXI, tendo como características a passagem de estruturas sociais sólidas para a competição e consumo; a responsabilidade de fracassos remetidos ao plano individual; a dificuldade em amar o próximo; o processo de apaixonar-se e desapaixonar-se constantemente. (BAUMAN, 2004)

Em *Amor líquido*, Bauman (2004) refletiu sobre a característica volátil do mundo moderno e seus reflexos na (de)formação de uma subjetividade consumista que permeia o modo com os vínculos sociais são (des)construídos (BAUMAN,

2004). Podemos constatar a superficialidade nas amizades, através dos incontáveis amigos que as pessoas buscam nas redes sociais, ou ainda, a rapidez com que as pessoas tendem a construir e desconstruir uma amizade. Se ainda quisermos ver de maneira mais incisiva como os elos afetivos estão cada vez mais voláteis, basta vermos a mudança na construção de subjetividade que os meios eletrônicos, como as redes sociais, e mais recentemente os aplicativos de relacionamento social ocasionaram. No caso desses aplicativos de relacionamento social é permitido ao usuário selecionar perfis dos indivíduos que estão conectados, e com isso, facilitar os encontros amorosos ou organizar grupos para formar amizades. Geralmente as escolhas dos perfis são realizadas por meio de estereótipos que disseminam o culto da beleza, em contraposição a um cuidado de si²⁹. Nas relações virtuais, o cuidado de si é deixado de lado, pois a facilidade em ligar-se e desligar-se de uma pessoa é mais cômodo do que se empenhar para cultivar as relações sociais.

Aos poucos a dinâmica das relações virtuais se estende para outros planos, que podem incluir a sala de aula. A tendência é a de que essas relações “online” aumentarão cada vez mais o consumo desses aplicativos, que tem se expandido devido à promessa implícita de preencher uma sensação de vazio que a sociedade contemporânea produz. Além das redes sociais, ainda existem inúmeras ferramentas digitais que também podem auxiliar as pessoas na promoção de encontros construtivos, como no caso das vídeos-conferências, que permite a troca de informações entre pessoas em diferentes espaços geográficos. Algumas tecnologias digitais como o Moodle³⁰, também poderão auxiliar a mediar as intenções pedagógicas que podem contribuir para a construção do conhecimento entre professor e aluno.

A sala de aula é um dos principais meios para a formação ética, mas ainda é uma instituição que apresenta dificuldades para se desvencilhar de costumes sociais

²⁹ A noção do cuidado de si, de Foucault, consiste em práticas de transformações para consigo, para com os outros. De acordo com Pagni (2011), Foucault reconstruiu genealogicamente a filosofia que interpretou o “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) socrático como preponderante sobre o cuidado de si (*epiméleia heautoû*), para tratar a consciência de si e os modos de relação entre o sujeito e a verdade dentro da modernidade (PAGNI, 2011).

³⁰ No livro “Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso” há diversos artigos que tratam sobre a plataforma Moodle. O livro é dividido em duas partes: na primeira parte, se discutem Estratégias pedagógicas para o ambiente Moodle. Na segunda parte do livro, se refere aos artigos que tratam sobre as ferramentas que foram desenvolvidas para potencializar a mediação entre a plataforma e as experiências vivenciadas no Moodle que fomentaram o desenvolvimento das investigações. (SANTOS *et al*, 2012)

utilitaristas e hedonistas da sociedade contemporânea. Para Silva (2014) o processo de socialização do indivíduo se concretiza por meio da educação, compreendida em sentido amplo. Entretanto, esta não é uma relação mecânica, pois os valores da cultura se modificam. Nem sempre os valores de um tempo são aqueles que remetem à vida, à dignidade humana e à solidariedade.

Não estamos incólumes ao meio, à cultura da qual fazemos parte, que exerce uma enorme força sobre nós. É nisso que reside o que nos desafia enquanto professores e educadores que temos que educar moralmente os nossos alunos, seres muito mais sensíveis e vulneráveis às determinações do meio social (SILVA, 2014, p. 176). O desejo que as pessoas têm em preencher o vazio existencial característico da sociedade contemporânea tende a afetar mais ainda os adolescentes, que estão em uma fase de formar grupos de amigos e vivenciar novas experiências. A amizade por prazer também pode ser concebida como uma das buscas de identificação entre os membros de um grupo de amigos, mesmo que essa identificação também inclua os desdobramentos da experiência do uso de substâncias que alteram os estados mentais.

O uso de substâncias psicoativas tem uma origem milenar e foi utilizado por diferentes povos em diversos contextos culturais. Mas na modernidade, a utilização de substâncias psicoativas é um fenômeno social complexo, em que a ciência, a lógica do lucro e a desigualdade social, contribuíram para as pessoas disseminarem o uso dessas substâncias que são consideradas ilegais ou até mesmo de fármacos que podem ser utilizados de forma abusiva, como no caso da professora que está sendo investigada pela Polícia Civil de Pernambuco por suspeita de ter dado tranquilizantes de forma indiscriminada para os alunos do ensino fundamental no município de Sanharó, no Estado de Pernambuco. O uso de substâncias psicoativas em diversos contextos que envolvem a sala de aula tende a se vincular com as dificuldades que as pessoas têm em tolerar as frustrações, o que pode ocasionar o uso de fármacos de modo compulsivo, uma vez que o consistente exercício de trabalhar eticamente a virtude é dispendioso e demorado. É certo que a cultura e as condições sociais influenciam drasticamente na conduta de cada aluno, mas essa lógica talvez possa ser rompida com um trabalho que vise à formação ética dentro e a partir da realidade dos alunos que o emancipe e não caia em armadilhas, implicitamente, prometam soluções imediatistas para a obtenção do prazer.

Como se sabe, nem todas as escolhas dos agentes envolvidos na sala de aula são racionais, mesmo que o aluno ou o professor saibam que se apropriar de determinados vícios de consumo seja impróprio, é notável que o conhecimento prévio do que é justo jamais garantirá a forma mais adequada de agir, pois as emoções poderão vir à tona de modo imprevisível ao escapar das rédeas da razão. Basta lembrar-se do homem do acrático (*akrasia*), que entende o que é melhor para si e os outros, mas nem sempre consegue agir da forma como foi pensada, pois há uma dificuldade em manter seus desejos sobre o controle da razão. Logo no início do livro de VII em *EN*, Aristóteles examina as disposições morais que devem ser evitadas, como o vício, a acrasia e a bestialidade. O homem acrático sabe o que é errado, age levado pela paixão, ao passo que o homem continente, tendo conhecimento de que seus apetites são maus, recusa-se a segui-lo por conta do princípio racional (*EN VII*, 1145/2012a, p. 138). O indivíduo sabe o que não se deve fazer, mas mesmo assim o faz, o que se caracteriza como uma espécie de debilidade do indivíduo em encontrar um meio termo em ações.

A dificuldade em agir de modo que vise o bem comum não reside apenas em decorrência de uma acrasia ou uma dificuldade em reorientar o pensamento devido a uma consciência alienada - que é incapaz de entender sobre as estruturas históricas e sociais que circulam em torno da modernidade. De acordo com Safatle (2008) para lançar outras perspectivas sobre o conceito de alienação, o filósofo Sloterdijk afirma que o cinismo é algo como uma *ideologia reflexiva* ou ainda uma *falsa consciência esclarecida* que é resultante de uma época em que se compreende muito bem os pressupostos ideológicos da ação, mas que não se encontra muita razão para reorientar a conduta (SAFATLE, 2008).

Atualmente não se teme a crítica do poder que mantém uma ideologia dominante, pois já existem justificativas cínicas para perpetuar formas hegemônicas de pensar. Nesse sentido, é fundamental a possibilidade de reorientação dos modos de pensar oriundos da sociedade contemporânea, que poderá inclusive ser trabalhada, a partir de meios eletrônicos, como a internet, que sem dúvida, formam novos processos de subjetivação, que precisam ser trabalhados de forma crítica na sala de aula.

Nas escolas, a amizade nas redes sociais poderia ser um recurso de aproximação entre a escola e o aluno, para estimular reflexões sobre a ética e os cinismos que são comuns dentro desses canais de comunicação, que retratam uma

dualidade entre “o ser e ter”. Porém este preceito foi transposto para atitudes narcísicas que retratam o “o ter e o aparentar ter”, o que simboliza o desespero dos indivíduos em evidenciar o que não é, mas gostaria de ser e/ou ter para inserir-se na nova ordem econômica. Ao pensar como a educação está imbricada em uma lógica utilitarista, em que a sala de aula é concebida apenas como um local para formar sujeitos racionais e como isso pode ocasionar um processo de patologização, já que tudo aquilo que foge às normas da escola é concebido como anormalidade, é preciso encontrar mecanismos de apropriação dessa nova realidade em prol do desenvolvimento ético. A atitude crítica perante aos hábitos hedonistas da modernidade, requer formação, e antes de tudo, um esforço para reorientar os pensamentos individualistas, em que a formação ética poderá contribuir no cotidiano dos alunos e professores.

4.2 A amizade e a “ética das virtudes” aristotélica como elemento ético na formação de professores e nas práticas pedagógicas

Antes de iniciarmos as discussões sobre a importância da amizade e da “ética das virtudes” como elemento para refletir sobre a relação professor-aluno na sala de aula nos dias de hoje, será preciso realizar uma breve digressão sobre a retomada da filosofia prática de Aristóteles nas últimas décadas. No século XX até os dias atuais, o pensamento de Aristóteles foi apropriado por diversas escolas filosóficas, como o neo-humanismo alemão (Adolf Lason, Jaeger e Natorp), passando pelos anos 20 com a releitura de Heidegger que, por vezes, o aproximava e distanciava de Aristóteles. A mais extensa releitura de Aristóteles foi realizada na primeira metade do século XX, pela filosofia analítica, em Oxford e Cambridge (David Ross, John Austin e Kripke) e, por fim, há um renascimento nos 60 e 70 da filosofia prática de Aristóteles, na Alemanha e Estados Unidos³¹.

Um dos principais autores que retomou Aristóteles para tratar da importância que as relações humanas têm para a formação do indivíduo virtuoso, é o filósofo alemão Gadamer, que lançou a obra *Verdade e método* em 1960. Gadamer (1999) sustenta que para Aristóteles, a *phronesis* é uma “virtude espiritual”, que se trata de

³¹ Para a compreensão mais aprofundada a respeito das escolas filosóficas do século XX que se apropriaram do pensamento de Aristóteles, ler: Aristóteles no século XX (BERTI, 1997).

uma capacidade (*dynamis*), em que uma determinação do ser moral não poderá existir sem o conjunto³² das "virtudes éticas". Embora a virtude ao ser exercitada, faça que se diferencie o factível do infactível, ela não é simplesmente uma inteligência prática e uma engenhosidade universal (GADAMER, 1999, p. 64). Portanto, Gadamer retoma a filosofia prática de Aristóteles, ao propor uma hermenêutica do diálogo que envolve um saber vinculado ao ser que produz o conhecimento e pratica suas ações virtuosas, que se contrapõe a separação entre sujeito-objeto que a ciência moderna propõe. Na filosofia de Gadamer, o diálogo é um modo de abertura à alteridade, em que o outro tem um espaço privilegiado nas relações sociais, pois a hermenêutica poderá propor uma possibilidade de se aproximar do outro por uma dinâmica existencial, pois o ser humano é compreensivo, é pelo diálogo que somos sempre suscetíveis a novas interpretações.

Essa tradição do dialogar existe desde a tradição socrático-platônica, sendo que a hermenêutica, concebe a alteridade a partir do resgate dessa tradição grega, ao delimitar o diálogo nos moldes da subjetividade moderna (HERMAN, 2014, p. 145). Desse modo, a compreensão da subjetividade moderna na filosofia de Gadamer, é realizada por meio de uma hermenêutica que utiliza o conceito de prudência aristotélica e a ideia de diálogo platônica. As contribuições de Gadamer para o campo da educação, dizem respeito ao diálogo como uma forma de trabalhar a alteridade, que se trata de uma proposta de cuidado do outro.

Uma das principais formas de proporcionar um diálogo que preconize a alteridade é pela experiência da amizade, que possibilita o diálogo como um meio de formar eticamente o aluno, porém, é preciso que o professor também esteja aberto para educar-se nessa relação. Lembrando que na filosofia aristotélica, a primeira condição para que uma amizade virtuosa ocorra, é a reciprocidade, visto que não se pode ser amigo de alguém que não queira ser meu amigo, assim como o bem desejado ao amigo, que não deverá visar o próprio bem. Outro aspecto da amizade

³² Zingano (2007) entende que a tese da "doutrina forte" da conexão das virtudes (morais) entre si, em que o indivíduo que possui uma virtude, tem todos parece excessiva, pois não é provável que Aristóteles tenha adotado essa concepção. Pode acontecer que, em certas ações, seja preciso recorrer a várias virtudes; por exemplo, em uma guerra, pode ser que além da coragem, a virtude ligada a este tipo de evento, também seja a justiça e a generosidade. É certo que em muitas situações, um certo número de virtudes é preciso para que encontremos uma ação virtuosa, mas nada diz que, para toda a ação, será preciso pressupor que seja necessário ter um bom número de virtudes (ZINGANO, 2007d, p. 397).

virtuosa aristotélica, é que ela ocorre entre os iguais, exceto a amizade por prazer e por utilidade que são fundamentadas entre os desiguais.

No contexto educacional atual, o diálogo deve envolver relações de trocas de experiências entre professor-aluno, mas que não se efetiva por uma relação entre pessoas iguais e racionalmente esclarecidas, que objetivam chegar a um consenso entre os pares por meio da linguagem, como propõe em parte a teoria da ação comunicativa de Habermas. Na filosofia de Gadamer, por exemplo, o diálogo não precisa ser entre os iguais, mas se inscreve no registro de uma experiência que tem a função de abrir-se ao outro para transformá-lo e se transformar, sem que seja necessário ser igual a esse outro ou chegar a um consenso, visto que a relação com outro é imprevisível.

O acesso à alteridade poderá vir justamente a partir da experiência sobre quem é esse outro, mas não no sentido de conhecer esse outro como um objeto do conhecimento, e sim criar um modo de abertura para a alteridade. O próprio Gadamer sustentou ser preciso que a docência proponha uma capacidade para o diálogo, especialmente quando o professor compreende que para ensinar, é necessário expor o pensamento, evidenciando que a estrutura monológica da ciência não é algo que contribua para a comunicação. Desse modo, a abertura ao outro pelo diálogo é, principalmente, uma disposição para ouvir e construir um mundo comum (HERMAN, 2014, p. 151).

Mesmo havendo diferença entre o professor-aluno, este encontro é constituído em um espaço comum – a sala de aula, que pode ser um lugar não apenas voltado para a aprendizagem de conteúdos utilitaristas, mas um lugar onde também é possível se relacionar com o outro, contribuindo para a formação de um sujeito com senso de justiça e responsabilidade perante a sociedade. Outro aspecto que diz respeito se a amizade ocorre entre os “iguais” ou “desiguais”, refere-se a como são formados os vínculos entre professor-aluno e aluno-aluno na educação inclusiva, que a princípio não ocorre entre iguais. Primeiramente é preciso que o professor seja responsável por visar o bem deste aluno, antes de visar seu próprio bem, mas sem que isso impeça o professor de modificar-se nesta relação. Além disso, é comum que haja a exclusão do deficiente como possibilidade afetiva de ter amigos, namorar ou casar. Esses estereótipos são sustentados por valores sociais irrefletidos, em que as instituições como a escola, tende a reproduzir valores que não levam em consideração como os afetos são constituídos em cada sujeito. É

fundamental que o deficiente não seja desvalorizado pelas suas diferenças, mas os professores devem estar preparados para trabalhar as emoções, a partir de um domínio que fornece outro ponto de vista, em que o recorte da existência do deficiente esteja fora de um lugar comum que tipifiquem os papéis sociais, desejos e a maneira como os afetos devem ser sentidos.

Por outro lado, é preciso pontuar as diferenças entre a amizade professor-aluno na atualidade, sem delimitar as diferenças advindas deste vínculo; haverá uma incongruência de ordem epistemológica e pedagógica. A formação do indivíduo virtuoso na Grécia Antiga ocorreu em um contexto no qual a amizade entre professor-aluno envolvia uma relação de amizade entre mestre-discípulo. O mestre não é apenas aquele que transmite verdades para o discípulo memorizar, como se não houvesse uma história de vida e uma realidade social entrelaçada entre ambos. Este entrelaçamento entre história de vida e realidade social poderia ser o ponto de partida para a construção e interlocução de ambos, para que possa ser construído um diálogo que questione sobre as instituições contemporâneas, que deveriam formar cidadãos críticos e virtuosos. Basta lembrar-se da famosa frase atribuída a Aristóteles “*Amicus Plato sed magis amica veritas*” - Platão é amigo, mas a verdade é mais amiga. (ROSSO, 2014, p. 444). Desse modo, a relação professor-aluno não deve ser entendida no sentido do senso comum, como um mero vínculo amistoso entre duas pessoas. O objetivo da amizade em um contexto educacional requer determinadas condições para que o professor estabeleça propostas práticas para que o aluno possa tentar ser virtuoso em suas ações, bem como instigar o aluno a chegar a ser um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

É certo que todas as relações de amizade passam por tensões, inclusive a relação entre professor e aluno, pais-filhos ou relações amorosas. Primeiramente, a amizade não é um sentimento imutável, mas suas tensões talvez possam ser superadas pelo entendimento das causas que geraram o conflito, em que o encontro entre os amigos tem o sentido de melhorar a si mesmo e o outro. Em contrapartida, nem todo o tipo de amizade se propõe a superar os conflitos inerentes às relações interpessoais, pois o propósito de cada amizade pode variar drasticamente, como propôs o Aristóteles. Uma das saídas para tentar responder a esses conflitos que ocorrem nas relações pessoais, dentro e fora da sala de aula, pode ser por meio de um trabalho sobre a “ética das virtudes”, que poderá trazer elementos para as reflexões sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas.

A “ética das virtudes” trata de uma ressignificação da filosofia prática com o propósito de investigar a natureza da virtude e a sua relação com ética, na qual culmina em um conhecimento sobre como a virtude norteia o agir do ser humano, em que se preconiza o sujeito que pratica a ação e não o fato da ação ser boa em si mesma. Isso se deve a ausência de regras morais que não são previamente estabelecidas para que o sujeito deva seguir de modo incondicional, mas a virtude consiste justamente em certo esforço para avaliar uma situação específica, e tomar uma decisão que leve em consideração a alternativa mais benéfica para si mesmo e para o bem comum. É preciso evidenciar que a “ética das virtudes” é um objeto de estudo que não visa construir uma teoria geral apenas da ética ou a virtude, visto que este estudo envolve vários domínios das virtudes que podem contribuir com o campo da ética.

Como se sabe, Aristóteles propõe uma ética baseada nas virtudes, em contraposição, a uma ética universal que se baseia em pressupostos morais que são estabelecidos *apriori*. Para o campo da educação, pretende-se apresentar as contribuições do pensamento aristotélico e de outros autores, no que diz respeito à relevância da “ética das virtudes” para a formação de professores e as práticas pedagógicas, pois a ideia de *Paideia* esteve sempre presente na filosofia prática de Aristóteles, como um modo de ultrapassar a concepção da transmissão de conhecimentos voltada para uma aptidão específica, que pode ser importante para repensar a atual crise ética que privilegia apenas os saberes especializados voltados para uma racionalidade instrumental.

Sobre os estudos da “ética das virtudes”, sua força teórica foi retomada, apenas na metade do Séc. XX, a partir do artigo *Modern Moral Philosophy* (1958) de G. E. M. Anscombe, em que foram evidenciadas críticas em relação às teorias morais vigentes. Nele Anscombe sustentou que era preciso um prévio esclarecimento pela filosofia da psicologia sobre as noções de ação e intenção. Antes de a filosofia moral adotar de vez uma ética das virtudes; era preciso rever criticamente a proposta de fundar a moralidade em noções deônticas como “obrigação” e “dever”, visto que estas noções se fundamentam diante da crença geral em um legislador divino como fonte dessa obrigação ou dever. Filósofos como Alasdair MacIntyre (1981), Philippa Foot (1978) e Edmund Pincoffs (1986), entre outros, entenderam a proposta de Anscombe, mas trabalharam de um modo

diferente, ao desenvolver éticas das virtudes sem esperar pela psicologia, construindo, com isso, uma terceira alternativa no âmbito da ética normativa contemporânea (CARVALHO, 2011, p. 189-190).

Sobre os autores que retomam as “éticas das virtudes” nas últimas décadas, poderíamos destacar o filósofo Alasdair McIntyre que publicou o clássico da filosofia contemporânea *After virtue* (1981), em que a retomada sobre “éticas das virtudes” inspirou recentes debates sobre a ética, sendo uma alternativa em relação ao utilitarismo e o universalismo que se afastam do contexto histórico e do particularismo que envolve cada ação de um sujeito que está circunscrito a um determinado tempo. Nesta obra o autor tece críticas sobre filosofia moral do Iluminismo e outros autores que carregam esta tradição universal em meio às políticas liberalistas (MACINTYRE, 1981/2011).

A proposta de McIntyre ao retomar a “ética das virtudes”, é iniciada com as discussões sobre as virtudes que foram valorizadas em cada período histórico, incluindo o contexto do liberalismo econômico. As virtudes em um domínio do individualismo liberal é uma arena em que cada indivíduo escolhe sua concepção de uma boa vida, mas existem instituições políticas que controlam, e mantêm a ordem para tornar essa atividade possível. O Estado e as leis são, ou deveriam ser neutros sobre a concepção do que é uma vida boa para o homem, embora seja tarefa do Estado promover a ordem às leis. O viés do liberalismo não deveria legitimar a tarefa do Estado em disseminar qualquer perspectiva moral e, em particular, o individualismo.

Mas por outro lado, na perspectiva da antiguidade e medieval, o exercício da virtude dependeu de uma autoridade parental para que as crianças crescessem como adultos virtuosos (MCINTYRE, 2011, p. 227). Atualmente a formação dos indivíduos depende das instituições como as escolas e universidades, mas a ideologia neoliberal tende a extinguir algumas virtudes ou reconhece o bem apenas naquilo que tem relação com a mercadoria, em que o individualismo passa ser considerado uma virtude. O cultivo das virtudes como a sabedoria, justiça e coragem estão perdendo a importância, e dando espaço a ideia de ser famoso, vencedor e individualista. Poderíamos sustentar que o individualismo, não possa ser considerado uma virtude em um sujeito participante do espaço público e político da *pólis*, mas em algumas culturas da sociedade contemporânea, talvez o

individualismo seja considerado uma virtude. Entretanto, é importante não cair no relativismo, pois nem tudo que é valorizado por uma cultura, pode ser denominado uma virtude. Por exemplo, ao pensar na perspectiva das éticas da virtude, o individualismo não pode ser entendido como uma virtude, porque não é possível estabelecer as condições que proporcionem praticar o bem comum a partir do individualismo e, portanto, não poderia ser considerado uma virtude.

Como uma tentativa de saída para atual crise ética, a teoria das “éticas da virtude” de McIntyre (2011) propõe que a virtude deva ser definida a partir de três características que são interdependentes: a primeira se refere às virtudes como qualidades necessárias para alcançar bens internos que possibilitem conduzir a práticas virtuosas; a segunda, que considera como qualidade apenas aquilo que possibilitará viver uma boa vida; e a terceira, em que se relaciona o desenvolvimento de prática benéficas para a tradição social vigente (MCINTYRE, 2011, p. 317). Embora esses três elementos da virtude sejam interligados, no terceiro argumento proposto por McIntyre, fica evidente que a virtude é um conceito que foi construído a partir de uma determinada cultura, mas nem sempre aquilo é aceito socialmente como uma virtude, pode ser considerado um bem interno que leva as ações de práticas benéficas para o bem comum, como é caso da fama e do individualismo, que se trata apenas de um bem externo.

A virtude (*aretê*) é uma maneira específica de ação que está baseada na decisão deliberada (*phronesis*) em relação as ações humanas, um fim que não é externo às ações. Isso significa dizer que a virtude emana da prática, entendendo-se por prática uma ação voluntária de acordo com a virtude, em que o agente particular delibera e decide intencionalmente realizar o ato nas circunstâncias específicas como um fim em si mesmo (SILVEIRA, 2010, p. 226-227). Portanto, a “ética das virtudes” se insere em uma tradição particularista de pensamento, assim como a doutrina aristotélica da mediana, em que consiste na análise específica e particular de cada situação. Ao tratar sobre a concepção particularista da “ética das virtudes”, é fundamental reiterar que o agente é virtuoso por praticar ações virtuosas. Mas não é porque um agente virtuoso pratica uma ação, que ele poderá ser considerado virtuoso, pois tudo dependerá das ações que são praticadas por cada sujeito, e não pelo fato do sujeito ser considerado virtuoso, que toda ação poderá ser considerada virtuosa.

É certo que a aprendizagem da virtude também poderá depender de um conhecimento sobre o que seja o bem comum, e principalmente de um hábito, sem que haja um princípio universal que guie a conduta humana. A experiência da amizade pode ser um dos elementos que possibilite incorporar o hábito de ser virtuoso, pois a alteridade em relação ao outro, significa buscar o seu bem para ajudá-lo na difícil tarefa de torná-lo virtuoso. A formação do cidadão virtuoso se insere na tradição denominada por McIntyre de comunitarismo (*communitarianism*), que propõe como uma alternativa, o pensamento sobre os diferentes modelos éticos-políticos liberais que são pautados no individualismo e atomização das sociedades pós-industriais, insistindo na recuperação da ideia de comunidade, restituindo a sociabilidade como um dos principais fundamentos para o desenvolvimento da identidade humana, tendo por objetivo uma participação direta de todos os cidadãos na vida política-pública (SILVEIRA, 2010, p. 229). O comunitarismo se apresenta como uma proposta que tece crítica aos modelos totalitarismo e liberalismo, pois a proposta é insistir na recuperação da ideia de comunidade e na socialização como algo fundamental para o desenvolvimento da identidade humana.

No Brasil umas das iniciativas de vincular a sala de aula com a comunidade vêm do Programa Escola da Família³³, que faz parte do legado de Paulo Freire, cujo um dos objetivos desse ilustre pensador, foi formar cidadãos emancipados por meio da educação popular. Um dos pressupostos da educação popular se baseia no respeito pela experiência cotidiana da cultura popular dos alunos, problematizando-o e tentando trazer uma teoria ainda não conhecida pelo povo, por meio do desenvolvimento da crítica e da construção do conhecimento que faz sentido a cada contexto cultural.

Além do propósito de ensinar um conhecimento que faça sentido ao aluno, a função da sala de aula para muitos alunos está na possibilidade de conseguir um trabalho qualificado, para modificar a sua situação social e de sua família. Essa carência de necessidades básicas e afetivas, que parte considerável dos alunos

³³ De modo geral, o Programa Escola da Família proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o intuito de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes.

sofrem, nos leva a questionamentos de como poderia ser a formação da virtude ou a relação de amizade entre professor e aluno nesses contextos comunitários.

No Brasil há diversas iniciativas educacionais que tem obtido êxito, como por exemplo, o Professor Mediador e Comunitário (PMEC). Para conhecer brevemente as especificidades das funções que o Professor Mediador e Comunitário exerce, citaremos a resolução da SE nº19, de 12 de fevereiro de 2010, em que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo atribuiu as seguintes funções ao Professor Mediador e Comunitário:

Art. 7º Na implementação das ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a escola poderá contar com até 2 (dois) docentes para atuarem como Professor Mediador Escolar e Comunitário, cujas atribuições consistem, precipuamente, em:

- I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
- II - orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo;
- III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos;
- IV - orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;
- V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
- VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

De acordo com esta resolução, o Professor Mediador e Comunitário tem a função de prevenir e combater conflitos escolares, dialogar com a família do aluno sobre o processo educativo, propor atividades pedagógicas complementares e orientar os alunos nas práticas do estudo. Outras experiências educacionais recentes que envolvem o professor em questões que abrange as práticas mediadoras e comunitárias, foi proposta em 2016, na cidade de Contagem-MG, com a implantação de um programa que visa reduzir a evasão escolar e melhorar as atitudes dos alunos dentro da sala de aula. Alguns professores ganharam a função de “articulador comunitário”, com o intuito de se aproximar da família dos estudantes para auxiliar a diagnosticar os problemas. Os dados são enviados para um comitê municipal e, caso haja necessidade, será providenciada a ajuda psicológica, médica e social aos alunos. O programa de acordo com relatório do instituto que presta consultoria ao município evidenciou “redução drástica das faltas em (84%)” e “melhoria do comportamento” (MARQUES, 2016).

O campo das políticas públicas é fundamental para mudanças no contexto econômico, social e cultural dos alunos, mas é preciso que os agentes envolvidos na

sala de aula ampliem sua concepção de aluno, visto que a escola apresenta uma lógica sistematizada e retilínea da realidade, em que o distanciamento do cotidiano do aluno, tende a engessar a prática de boas propostas de políticas públicas. Sobre a função do professor mediador em tentar fazer uma aproximação do aluno e da família, é importante que o professor não reproduza determinadas relações com os alunos que se baseiam em medidas morais punitivas, deixando o diálogo em segundo plano, ou ainda, ir para o outro extremo, em que, a falta de limites e a baixa tolerância a frustração, tendem a ser aspectos legitimados pela família e a cultura escolar, na qual o professor está inserido.

Embora o professor mediador tenha funções específicas isso não exime a responsabilidade dos demais professores em mediar diversos conflitos, que faz parte do cotidiano escolar do aluno e interferem na realidade da sala de aula. Assim, a formação de professores sob a perspectiva da valorização ética, da amizade e da virtude, é de suma importância para que os professores não reproduzam visões estáticas sobre a dinâmica das relações que permeiam a sala de aula. Por outro lado, a valorização deste enfoque deve estar presente desde a formação inicial de professores, proporcionando-lhes visões e interpretações diferentes acerca do mesmo fato. Pois é difícil ao professor compreender como conduzir uma relação de rivalidade dentro da sala de aula, uma vez que não há uma regra em como agir em cada ação, mas há um meio termo (*mesotês*), em que se deve evitar o excesso e a falta. Portanto no processo de formação de professores é preciso haver o reconhecimento das estruturas sociais que envolvem a construção social de identidade dos alunos. Por formação de professores não se deve entender como cursos acabados e técnicas prescritivas, mas a formação ocorre por meio de reflexões críticas que podem proporcionar mudanças nas práticas dos professores.

As políticas públicas e, em especial as de formação de professores, que propõe iniciativas educacionais nas quais os valores morais são discutidos, levam os professores a se desvencilharem de práticas que se baseiem na reprodução de valores morais absolutos, incorporados pelo professor ao longo de sua vida. Segundo Candau (1996), diversos programas de formação continuada se enquadram em um viés da tradição de formação, em que se enfatiza a proposta de “reciclagem” dos professores, que significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida (CANDAU, 1996, p.141).

Tendo em vista uma definição mais pontual do conceito de formação de professores, as pesquisas vêm assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento dos professores, dois domínios: o da formação inicial e o da formação continuada. A formação inicial trata-se dos processos institucionais que formam uma profissão e geram a licença para a sua prática, seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são voltados à formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio, e devem abranger o que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada diz respeito a iniciativas para auxiliar as práticas dos professores em exercício. Podem ter formatos e durações diferenciadas, assumindo um enfoque da formação como processo. Tanto poderá partir da iniciativa dos interessados, como podem estar vinculadas a programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais instituições que trabalham com essa formação (CUNHA, 2013, p.612). Na formação de professores, uma das dificuldades presentes refere-se à dimensão ética da amizade, que historicamente tem permanecido em segundo plano, desvinculada das práticas pedagógicas de ensino. Isto se deve em parte, pela tradição dualista pela qual a concepção de ser humano foi dividida entre os aspectos racionais e emocionais, visão que tem se fortalecido, sobretudo a partir de Descartes. Na sala de aula, ainda perpetua propostas que preconizam apenas o desenvolvimento dos aspectos cognitivos de um conhecimento “enciclopédico”, excluindo assim a importância de como o aluno se relaciona com o conhecimento e com a sua formação integral.

Atualmente a sala de aula é um espaço, em que a produção do conhecimento é um processo focado apenas na transmissão do conhecimento científico, a partir da segmentação entre sujeito e o objeto. A proposta de trabalhar amizade na formação da “ética das virtudes”, também pode ser útil para a aprendizagem, ao conceber o aluno, como um indivíduo potencializado a uma participação ativa na sala de aula, que possa elaborar perguntas, hipóteses, sínteses, etc.

Segundo Carvalho (2016), podemos acreditar que a escola pode ser um espaço de crescimento, no qual a educação constrói seu papel de modo democrático e humano, sem ser arbitrária, onde os educadores possam construir relações mais sólidas sem serem normatizadores, podendo, em conjunto com os

alunos, criarem alternativas, primeiro como reflexões e, posteriormente, como elaborações de propostas e posturas renovadas para enfrentar os desafios que a realidade escolar nos coloca (CARVALHO, 2016, p. 148). Embora os alunos mantenham diversos tipos de amizade dentro e fora da sala de aula, o principal agente intermediador entre o aluno e a apreensão do conhecimento é o professor, na medida em que as práticas pedagógicas requerem planejamento para o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito ético e epistêmico.

Para que o professor seja um agente mediador efetivo é preciso que o conhecimento adquirido pelo professor sirva como experiência facilitadora para se dispor, emocionalmente em relação à formação do aluno, o que pressupõe a existência de melhores condições de trabalho docente, especialmente a relação entre número de alunos e de professores na sala de aula. É nesse sentido poderíamos aproximar da concepção de uma “ética da amizade”, em que para Carlota Boto se refere a uma reflexão sobre uma nova *Paideia* para refletir a amizade em sala de aula:

meu desejo, ao formar futuros profissionais da educação, deriva de um sonho que, nesta arte, me acompanha: a possibilidade de nós, educadores, aprendermos a nos disponibilizar afetiva e emocionalmente para encontrar, subitamente, no colega e em nosso aluno, um amigo; o encontro desse amigo acontecendo pela força do acaso consentido, da abertura para receber e para doar, mediante uma atitude desprendida de companheirismo, de troca e de intercâmbio: coleguismo. Na vida em profissão, temos colegas. Se exercitarmos, contudo, nossa habilidade para a colegialidade, adquiriremos, em nosso universo de trabalho, amigos; e teremos a felicidade de obter, no território da escolha profissional, um convívio semelhante ao que experimentamos com o amigo que, espontaneamente, tivemos a oportunidade de escolher. (BOTO, 2002, p.20)

Como vimos a “ética da amizade” requer uma atitude diferenciada do professor, que envolve disposição emocional no acolhimento pedagógico do aluno. Entende-se que a *Paideia* na atualidade, também possa ser pensada como um ideal de formação humana em que a sua unidade originária, culminou em uma educação global que foi preconizada pelos Gregos, mas nos dias de hoje poderá vislumbrar a possibilidade de praticar o cultivo da ética que foi perdido, pois atualmente a educação apresenta características tecnicistas, em que a produção do conhecimento tende a estar vinculada as diversas especializações do conhecimento.

A noção de formação humana ainda é fundamental em tempos que a ética está desintegrada, mas nos dias de hoje a formação humana faz sentido a partir da visão de nova *Paideia*, que se trata de uma prática essencialmente humana, em que: “a educação tende a refletir os paradigmas e o imaginário coletivo da sociedade de onde fala, reproduzindo valores, saberes, práticas, crenças, tradições; mas também vicissitudes, incertezas, perplexidades e contradições que permeiam o tecido social” (BOTO, 2002, p.11). Neste horizonte que envolve uma nova *Paideia*, a formação de professores necessita de uma atitude filosófica que seja incorporada como uma atividade do pensamento para indagar, refletir e nortear as ações pedagógicas do professor. Esse exercício não fará sentido sem presença de ações que preconizem a amizade e a alteridade na valorização do outro, visto que a capacidade de desenvolvimento do pensamento crítico cedeu lugar a uma racionalidade técnica e a uma moral transcendente baseada no senso comum. Diante desse panorama, a formação dos professores é fundamental em tempos que a sala de aula tem se fechado para o diálogo e reconhecimento da alteridade do outro.

Ao longo deste trabalho tem sido enfatizado a importância de uma atitude filosófica ao praticar a pedagogia da amizade e as “éticas das virtudes” na formação de um cidadão. Porém, o exercício docente para formar alunos críticos e autônomos, requer determinadas virtudes que os professores poderão desenvolver para auxiliar na formação de aluno virtuoso. Aristóteles formulou diversas virtudes que são valorizadas em maior ou menor grau de acordo com cada tempo. Tais virtudes designam diversos atributos gerais de todos os seres humanos, tais como a coragem, a temperança, amizade e outras. Devemos lembrar que as virtudes não designam apenas a excelência de um ser imutável, mas se referem a uma qualidade de qualquer coisa (como a faca que tem a qualidade de cortar) ou professor que deve ter por excelência ensinar. Nesse sentido, poderíamos recorrer ao pensamento de Paulo Freire, pois em seu texto “Virtude do Educador”, ele desenvolveu reflexões críticas sobre as virtudes específicas de um educador, que são fundamentais para o contexto da sala de aula no Brasil:

“estas virtudes não podem ser vistas como algo que algumas pessoas nascem ou um presente que uns recebem, mas como uma forma de ser, de encarar, de comportar-se, de compreender, tudo o que se cria através da prática, na busca da transformação da sociedade” (FREIRE, 1992, p.1).

Fica notável que as virtudes para Aristóteles e Paulo Freire não é algo inato, mas é desenvolvido pela prática, ou seja, por hábitos que foram incorporados pela experiência. No âmbito da tradição que visa desenvolver uma pedagogia da autonomia, Paulo Freire elenca um conjunto de virtudes que podem fazer parte da formação de um professor:

Discurso e prática	Ser coerente entre o que se diz e o que se faz.
Palavra e silêncio	Saber trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio. (questionar e ser questionado)
Subjetividade/Objetividade	Trabalhar criticamente a tensão entre subjetividade e objetividade.
Aqui e Ali	Diferenciar o aqui e agora do educador do aqui e agora do educando.
Espontaneísmo/manipulação	Evitar o espontaneísmo sem cair na manipulação.
Teoria e prática	Vincular teoria e prática.
Paciência/Impaciência	Praticar uma paciência impaciente. (nunca só uma coisa e nem outra)
Texto e contexto	Ler o texto a partir da leitura do contexto.

Quadro elaborado a partir da obra de Freire (1992).

A síntese das virtudes no quadro acima expressa aquelas virtudes que o educador deva ter na visão de Paulo Freire, o que nos dá um maior norte para tratar especificamente sobre as virtudes que podem ser desenvolvidas pelos professores na sala de aula, e principalmente com aqueles que se preocupam com o desenvolvimento da autonomia e virtudes dos alunos, como atitude para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Por esta razão, nos interessa pensar nas virtudes que são específicas dos professores, e que poderão contribuir para desenvolver práticas pedagógicas formativas para os alunos.

As virtudes que Paulo Freire coloca como fundamentais para atividade docente e o desenvolvimento da autonomia dos alunos, permitem ressignificar a formação dos educadores para discutir importância da amizade e ética das virtudes

como uma proposta para a formação humana dos alunos. Como destacado, a importância da virtude foi reconfigurada nas últimas décadas, assim como as principais características das virtudes foram modificadas. Algumas passaram a se tornar mais importantes que outras, por isso é importante repensar a formação de professores em um contexto no qual as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, façam sentido para os alunos.

Por práticas pedagógicas, “[...] se entende, como uma prática social que apresenta objetivos, finalidades e conhecimentos que se inserem na dimensão da prática social que aglutina a relação teoria-prática, e é principalmente, para os educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (VEIGA, 1988, p.16). Não se pode pensar a teoria sem a prática, mas deve-se buscar uma ação pedagógica coerente. Quando apenas a teoria é enfatizada, há o risco das práticas pedagógicas se transformarem em objetos conceituais de contemplação em si mesma, ao passo que, quando apenas a prática é preconizada, há o risco das práticas pedagógicas se tornarem uma reprodução de valores do senso comum na sala de aula.

Além do dualismo entre teoria e prática, a cisão entre razão e emoção, também é um pensamento recorrente na sala de aula, que deixa a ética em segundo plano no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, no contexto brasileiro, há preocupações em retomar o estudo da ética, como consta nas diretrizes curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais³⁴ (PCN), que propõem a inserção da formação ética e moral a partir de conteúdos transversais e interdisciplinares. Embora, o foco deste capítulo seja trazer as contribuições das práticas pedagógicas e formação de professores para o ensino fundamental e médio, essa preocupação também atinge a educação superior e em outros contextos sociais. Constata-se que, na prática, há críticas sobre o ensino da ética por meio de apostilas, no entanto, também ocorrem dúvidas de como os professores podem desenvolver práticas pedagógicas sobre a ética sem pressupostos cristalizados e universalizantes³⁵.

³⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm por objetivo fornecer uma educação comprometida com cidadania, seguindo pressupostos para orientar a conduta escolar em quatro eixos: Dignidade da pessoa humana, Igualdade de direitos, Participação e Corresponsabilidade pela vida pessoal (BRASIL, 1998).

³⁵ As circunstâncias têm uma função preponderante na determinação da ação moral e isso tende a impedir toda generalização e universalização (ZINGANO, 2007b, p. 338).

Mesmo que a legislação educacional brasileira sobre a formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade entre teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinou um aumento significativo da carga horária prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão esse princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia.

Entende-se que a formação de professores deva estar vinculada à história de vida dos professores e dos alunos, e por isso, é processo que está em constante construção, que supõe um embasamento teórico-prático que é vinculado à realidade de cada contexto específico da sala aula. Portanto, as práticas pedagógicas devem romper com o imediatismo e o senso comum, mas não se esquecer da dimensão ética, o que implica em manter-se aberto ao outro, e perceber como as diferentes emoções perpassam a relação entre aluno-professor na sala de aula, e nem sempre coincide com a lógica pré-estabelecida da própria formação. A própria formação é uma prática que envolve experiências, relações pessoais, ensino e aprendizagem, um percurso de formação e de desenvolvimento de práticas pedagógicas que são singulares a cada espaço escolar, que torna a docência uma experiência que varia de acordo com cada circunstância.

A proposta de retomar Aristóteles no âmbito da formação de professores e das práticas pedagógicas foi enfatizada no artigo, *Aristotle for Teachers as Moral Education*, em que é sustentada a tese de que, com a filosofia de Aristóteles é possível ter uma base conceitual para fornecer elementos necessários para a formulação de programas em educação que preparem os professores para desenvolver a questão da formação do caráter na sala de aula (ROBENSTINE, 1998, p.107). Entre autores que retomam Aristóteles em contextos educacionais, destacam-se Thomas Lickona, Kevin Ryan, Edward Wyne, Stephen Tigner e outros. Esses autores partem do pressuposto de que a virtude não é assimilada por meio de contingências verbais racionais, pois a virtude se concretiza, sobretudo, pelo hábito, e pode ser desenvolvida por meio de reflexões sobre a experiência concreta que os alunos vivenciam. A proposta de formar o caráter virtuoso dentro das escolas faz parte do modelo da educação criado por Thomas Lickona, que originou o livro *Education for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility* (1991), em que Lickona propõe aspectos cruciais para a formação de professores e

das práticas pedagógicas no que concerne o desenvolvimento das virtudes morais e intelectuais.

O referencial de Aristóteles permite lembrar que, nos tempos modernos, a importância da vida virtuosa é esquecida, incluindo o autocontrole e a moderação, bem como outras virtudes orientadas para a generosidade e a compaixão. É necessário estarmos no controle de nós mesmos – nossos apetites ou nossas paixões – em direção ao outro (LICKONA, 1991, p. 65). Ao longo da obra, o autor ressalta as conexões entre os aspectos intelectuais e morais na escola, argumentando ser necessária a inclusão de um currículo acadêmico que discuta questões morais para que as escolas efetivamente formem alunos inteligentes e éticos. Basta lembrar que, em *EN*, a aquisição das virtudes nem sempre pode ser incorporada por meio da racionalidade oriunda da virtude intelectual, pois é preciso que exista a mediação da virtude moral para que as condutas virtuosas sejam desenvolvidas por meio do hábito. Desse modo foi destacado, tanto para a formação de professores quanto para as práticas pedagógicas a necessidade em desenvolver um olhar atento sobre os dualismos entre teoria-prática, razão e emoções e etc.

Sob o ponto de vista da formação de professores, Lickona dedica o quinto capítulo de seu livro – *The Teacher as Careviger, Model and Mentor* – para discutir a importância do professor como cuidador, modelo e mentor na educação dos alunos. Na sala de aula, os alunos têm dois tipos de relações: a sua relação com o professor e o seu relacionamento uns com os outros. Os professores podem servir como mentores fornecendo pressupostos éticos por meio da explicação, discussão de fatos, encorajamento pessoal e *feedback* quando um aluno magoa o outro ou a si próprio (LICKONA, 1991, p. 83-84). Nesse sentido, é possível escutar os alunos e desenvolver narrativas de dilemas éticos para refletir como esses dilemas ocorrem no cotidiano dentro e fora da sala de aula.

Como exemplo de uma situação cotidiana em sala de aula, tem-se o caso de um aluno que está em sala de aula atirando pedaços de papel no professor. Apesar dos repetidos avisos do professor para que o aluno não continue atrapalhando a aula, o aluno por sua vez, assimilou racionalmente o conteúdo verbal que partiu do professor, no entanto, a conduta do aluno não se modificou, o que evidencia uma lacuna nessa relação entre professor-aluno, pois ambos parecem apresentar emoções de rivalidade que não foram elaboradas. Diante da conduta “indisciplinada” do aluno, o professor sente-se encolerizado e segura o braço do aluno para levá-lo

até a diretoria. Pensando na resolução do conflito descrito, em uma abordagem tradicionalista, o professor poderia tentar apaziguar esta situação utilizando mecanismos punitivos, como assinar o livro negro, elaborar registro de ocorrência e avisar os pais do aluno. Há também o problema da falta de diálogo com os familiares do aluno, ou ainda, até mesmo os familiares do aluno podem não estar habituados ao diálogo; nesse caso, a agressividade do aluno pode ter sido desenvolvida dentro do próprio contexto social no qual está inserido. Outra abordagem para tentar resolver este conflito poderia ter o professor como um “mentor” na sala de aula, para que se tenha uma atitude similar à maiêutica socrática que, por meio de perguntas, levaria o aluno a refletir sobre sua própria atitude: Por que você está com raiva do professor? Como o professor se sentiu quando você jogou o papel?

É certo que a atitude do professor em segurar braço do aluno para que a diretora o puna mais uma vez, apenas reforçará a conduta do aluno, em que a único recurso primário do aluno para resolver os conflitos, seria mediante a deliberação de emoções de rivalidade e agressividade. Sob o ponto vista ético, as pessoas que resolvem seus conflitos, exclusivamente por meio da punição, podem representar um problema nas relações sociais e para a sociedade com um todo. De fato, os conflitos de grandes magnitudes, como os que ocorrem entre professor e aluno, talvez pudessem ter sido menos recorrentes, se fosse trabalhada a amizade como possibilidade de formação ética dentro e fora da sala de aula, pois quando os conflitos são apenas punidos ou negligenciados, há o risco de que esta ação conflituosa se repita constantemente.

A vivência na sala de aula apresenta diversas oportunidades para trabalhar situações de conflito. Lickona (1991) sugere cinco pressupostos básicos para se trabalhar práticas pedagógicas que abarquem o conflito na sala de aula, a saber: (I) um plano de currículo que coloque os alunos para pensar, escrever e falar sobre os vários tipos de conflitos; (II) desenvolvimento de habilidades que são ensinadas por alunos-monitores para prevenir e resolver conflitos; (III) utilizar as reuniões de classe para resolver conflitos que ocorrem entre os membros da classe e estabelecer normas de resolver conflitos de forma justa e sem violência; (IV) intervir, quando necessário para ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades interpessoais no momento de um conflito real; (V) tornar os alunos cada vez mais responsáveis para trabalhar seus conflitos sem o auxílio de um adulto (LICKONA, 1991, p. 300). Esses pressupostos básicos que nortearam as práticas pedagógicas desenvolvidas por

Lickona, auxiliaram na tarefa de discutir a amizade como possibilidade de formação ética na relação professor-aluno em um contexto ético-educacional.

Como prática pedagógica para resolver conflitos, o professor também poderá organizar reuniões que tratem da queixa de seus alunos, mas sem citar o nome dos alunos, pois poderá expor os envolvidos no conflito, e poderá levar os envolvidos a adotar uma postura de negar os problemas. Ao descrever um dilema moral, o professor poderá pensar em conjunto com os alunos como surgiu este conflito: “Qual a causa deste conflito?”. Em seguida, ele poderá perguntar, como é que cada pessoa se sentiu neste conflito? Essas questões poderão levar a classe a propor qual será a melhor solução para esse conflito.

O maior desafio dessas práticas que trabalham a formação ética será o de elaborar práticas pedagógicas, que não dizem respeito apenas ao ensino dos conceitos do ponto de vista teórico, mas pensar como os alunos poderão incorporar a ética como modo de vida. Tendo em vista que a amizade é uma virtude que coexiste com as emoções de rivalidade, o ensino de pressupostos éticos como a amizade, ética, a virtude, entre outros, poderá não ser o suficiente para que o aluno internalize uma conduta virtuosa, pois é preciso que ele reconheça o pensamento que pode gerar uma ação, e pense nos desdobramentos de uma ação sem ir para um extremo ou outro.

Como enfatizado ao longo da dissertação, o conhecimento científico é formulado por diferentes campos do conhecimento, sendo uma possibilidade de melhorias na qualidade de vida enquanto o uso social das ciências, mas é preciso considerar que os conceitos que ocupam um domínio instrumental como a eficiência, eficácia e competitividade, não dispensa a necessidade de interações humanas entre as pessoas na sala de aula, que é um dos principais meios de socialização e formação moral no início da vida. Sobre as emoções presentes na amizade, elas permeiam todas as relações sociais, incluindo a relação entre professor-aluno, que poderá aumentar ou diminuir a distância do aluno com o objeto do conhecimento e o agente mediador, uma vez que nesta relação os aspectos afetivos tendem a favorecer a produção do conhecimento.

A proposta de desenvolver práticas pedagógicas para formar eticamente o aluno por meio do hábito de agir virtuosamente, tem o intuito de justamente cobrir a lacuna que o ensino de princípios gerais teóricos sobre a ética não obtém êxito, pois

a incorporação da virtude moral advém da experiência empírica do aluno com a sua realidade. As reflexões sobre a amizade como um elemento de formação ética serão úteis na discussão de exemplos cotidianos ao tratar dos dilemas morais que os alunos vivenciam na sala de aula. Pois quando o aluno se depara com uma experiência direta que envolva um dilema ético, é possível que ele avalie seus desejos conflitantes e, no processo de elaboração das decisões que incidam em uma ação, o aluno e os demais agentes envolvidos poderão rever suas decisões e contribuir para consigo mesmos, com a escola e com a sociedade.

CONCLUSÃO

Após as argumentações elaboradas ao longo da dissertação, trata-se agora de retomar os elementos centrais da dissertação, de evidenciar como as hipóteses e os objetivos foram alcançados, e quais as implicações pedagógicas que esta pesquisa poderá ter em futuras pesquisas. A presente pesquisa inseriu-se no domínio da Filosofia da Educação, tendo como principal propósito trazer as contribuições da filosofia, com foco em Aristóteles, para o campo da educação, com a tese central de investigar como a noção de amizade em Aristóteles pode contribuir para as relações professor-aluno na sala.

Para fundamentar os elementos conclusivos dessa tese central, primeiramente buscou-se respeitar o significado originário da noção de amizade para Aristóteles, tendo como ponto de partida a retomada do conceito de amizade enquanto problema da filosofia, desde a Grécia Antiga, rompendo assim com uma compreensão mítica da realidade. A partir dessa exposição sobre a mudança de paradigma, para trazer este conceito munido de significados para a atualidade, desde a amizade mítica para a filosófica, foi tratado como a amizade se situa na filosofia prática aristotélica ao tratar dos desdobramentos que a ética e a política tem para a formação humana (*Paideia*).

Ao longo da análise sobre a noção de amizade na filosofia de Aristóteles em *EN* e *Rhet*, foi investigada a hipótese de a amizade coexistir com as emoções de rivalidade (*philotimia*) como a cólera (*orgê*) e a emulação (*zêlos*). Foi apontado como a noção de amizade aristotélica apresenta componentes de rivalidade, característica ambivalente da amizade aristotélica, constituindo-se em um campo de pesquisa pouco explorado pelos comentadores de Aristóteles. Na educação brasileira a pesquisa e a maior investigação do conceito de amizade em Aristóteles, constitui-se um campo fértil, visto que a rivalidade entre professor aluno envolve múltiplas causas psicológicas, sociais, culturais e de formação docente aquém das reais necessidades exigidas para uma educação plena, do ponto de vista da formação do homem. Atrelada a esse contexto, a educação brasileira convive com a desvalorização social do professor à perda do desejo de ensinar, ao déficit de

compreensão da realidade educacional e social, em que está inserido, sendo imprescindível oferecer elementos formativos aos docentes para que possam reconstruir a relação professor-aluno, pautando suas práticas pedagógicas em outras dimensões, como ficou evidenciado pelo exemplo da professora que “ministrou” medicamentos aos seus alunos, na busca de solucionar tensões.

Neste momento, a guisa da conclusão, torna-se fundamental sintetizar as implicações pedagógicas que a noção de amizade aristotélica, poderá ter para contribuir com as ressonâncias na formação de professores e nas práticas pedagógicas. (I) A formação ética depende de uma atitude filosófica do docente que possibilite refletir, indagar e nortear as ações que contribuam na difícil tarefa de formar alunos virtuosos na atual cultura utilitarista e hedonista. (II) As diversas formas de relações sociais desenvolvidas em sala de aula também são emocionais, fato que expõe como condição necessária o desenvolvimento da virtude moral, visto que a mesma não depende apenas do conhecimento, mas da ampliação de experiências cotidianas que propiciem o hábito dos alunos para praticar ações virtuosas. (III) A construção do conhecimento ocorre na relação entre sujeito e objeto, em que a sala de aula constitui-se em um espaço rico para trabalhar os aspectos éticos e epistêmicos do aluno. (IV) A pedagogia da amizade que se estabelece na relação professor-aluno visa formar um sujeito ativo para formular suas hipóteses, análises e saídas significativas para dar sentido à produção do conhecimento, à sua existência e à do outro.

A partir das sínteses gerais formuladas acima, conclui-se que a qualidade na relação entre professor-aluno, é uma das principais condições que proporcionam a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, sendo esta uma relação pedagógica marcada pela conjunção entre razão e emoção, bem como pela dimensão ética e epistêmica.

Numa perspectiva mais aplicada, essa pesquisa poderá investigar a percepção dos alunos, professores e demais agentes, sobre como são trabalhadas na sala de aula, as questões relacionadas à amizade, emoções e ética. Ao analisar a importância que escola tem para a formação integral de professores e alunos, nossos olhares voltam-se para a formação de professores e seus desdobramentos para a sala de aula. A continuidade desta pesquisa na forma de estudo em campo é relevante, visto que muitos elementos teóricos foram embasados na tentativa de

buscar respostas às demandas educacionais, em tempos que a falência da ética está cada vez mais evidente, inclusive na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia básica

ARISTÓTELES. **Aristotle's Politics**. Tradução de Benjamin Jowett. Oxford: Claredon Press, 1916.

_____. **Nicomachean Ethics**. Kitchener, Canada: Batoche Books, 1999.

_____. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2012.

_____. **Eudemian Ethics**. Tradução de Brad Inwood; Raphael Woolf. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

_____. **The Eudemian Ethics**. Tradução de Antony Kenny. Oxford: Oxford University Press, 2011.

_____. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Martins Fontes, 2012c.

_____. **Rhetoric**. Trad. Roberts, W.R. Mineoa: Courier Corporation, 2004.

_____. **Sobre a Alma**. Tradução de Ana Maria Lóio. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002.

_____. **De Anima**. Tradução de D. W. Hawlyn. Oxford: Oxford University Press, 2004.

_____. **Órganon**. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005.

Bibliografia complementar

AGGIO, J. As espécies de desejo segundo Aristóteles. **Revista ética e filosofia política**, Juiz de Fora, MG, v. 2, n. 18, p. 63-75, 2015.

AGUIRRE, J. La forma aristotélica y la solución de las aporías del libro beta. **Eidos**, v.2, n. 12, p. 158-200, 2010.

BALDINI, M. **Amizade & Filósofos**. Tradução de Antônio Angonese e Laureano Pelegrini. Bauru: Editora do Sagrado Coração, 2000.

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BERTI, E.; MACEDO, D. D. **Aristóteles no século XX**. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1997.

BICUDO, M. V. Filosofia da Educação Matemática: por quê? **Bolema**, Rio Claro, v. 32, n. 32, p. 229-240, 2009.

BOELLA, U. **Introdução a Lúcio Ane Sêneca: cartas a Lucílio**. Turim: UTET, 1969.

BOTO, C. Por uma ética em profissão: rumo a uma nova Paideia. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, p. 9-25, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares**. Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURNYEAT, M. Aprender a ser bom segundo Aristóteles. In: ZINGANO, M. **Sobre a ética nicomaquéia de Aristóteles**: textos selecionados. São Paulo: Odysseus, 2010. p. 155-182.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, A.M. de M.R. e MIZUKAMI, M. da G.N. (orgs.). *Formação de professores: Tendências atuais*. São Carlos: **UFSCAR**, pp. 141-152.

CARVALHO, A. B. **A relação professor e aluno**. Curitiba: Appris, 2016.

_____. Razão e paixão: necessidade e contingência na construção da vida ética. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, Caxias do Sul, v. 17, n. 1, p. 199-217, 2012.

_____. A. B. Alteridade e amizade na educação: A sala de aula como um espaço ético. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, V., 2010, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2010. p. 1-12.

_____. H. B. A. Ética das virtudes em Alasdair Macintyre. In: _____. **Ética das Virtudes**. Florianópolis: Editora ufsc, 2011 p. 189-214.

CECCARELLI, P. R. A contribuição da Psicopatologia Fundamental para a Saúde Mental. **Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 13-25, 2003.

COOPER, J. M. An Aristotelian theory of the emotions. In: RORTY, A. O. (Ed.). **Essays on Aristotle's rhetoric**. Oakland, CA: University of California, 1996. p. 238-257.

CUNHA, M. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013.

DE ANDRADE MARTINS, R.; MARTINS, L. A.-C. P. Uma leitura biológica do 'De Anima' de Aristóteles. **Filosofia e História da Biologia**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 405-426, 2007.

FREDE, D. Mixed feelings in Aristotle's Rhetoric. In: RORTY, A. O. (Ed.). **Essays on Aristotle's rhetoric**. Oakland, CA: University of California, 1996. p. 258-285.

FREIRE, P. **Virtudes do Educador**. São Paulo: Vereda, 1992.

GADAMER, H. **Verdade e Método**. trad. Flávio Paulo Meurer. **Petrópolis, RJ: Vozes**, 1999.

GILL, C. Is rivalry a virtue or a vice? In: KONSTAN, D.; RUTTER, K. (Ed.). **Envy, Spite and Jealousy**. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press, 2003. p. 29-51.

HERMANN, N. A Abertura ao Outro. **Ética & educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 121-151.

IRWIN, T. H. A felicidade permanente: Aristóteles e Sólon. In: ZINGANO, M. **Sobre a ética nicomaquéia de Aristóteles: textos selecionados**. São Paulo: Odisseus, 2010. p. 208-244.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSÚ, H. **Dicionário básico de filosofia**. São Paulo: Zahar, 1990.

KENNY, A. **Aristotle: The Eudemian Ethics**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

KRAUT, R. **Aristóteles: a ética a nicômaco**. Porto Alegre: Art Med, 2009.

LEBRUN, G. O conceito de paixão. In: NOVAES, A. (Org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 17-34.

LICKONA, T. **Education for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility**. Nova Iorque: Bantam Books, 1991.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo: Loyola, 1995.

MADEIRO, C. Professora é suspeita de dar tranquilizantes em suco para crianças em PE. **UOL Educação**. São Paulo, SP, 07 ago. 2015. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/10/07/professora-e-suspeita-de-dar-tranquilizante-em-suco-para-9-criancas-em-pe.htm>. Acesso em junho 14. 2016.

MARQUES, J. Professores visitam casas de alunos para evitar evasão escolar em MG. **Folha de São Paulo**. <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1810933-professores-visitam-casas-de-alunos-para-evitar-evasao-em-contagem-mg.shtml>. Acesso em 16. 2016.

MACINTYRE, A. **After virtue**. London: Bloomsbury Academic. 2011.

MEYER, M. Aristóteles ou a retórica das paixões. In. ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 1-147.

MURACHCO, H. G. O conceito de physis em Homero, Heródoto e nos pré-socráticos. **Hypnos**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 11-22 2015.

OLIVEIRA, A. M. A psicologia de Platão: sobre a teoria da psyché (alma) humana no diálogo Fedro, a partir das categorias do apolíneo e do dionisíaco. **Plêthos**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 2, p. 176-194, 2012.

ORTEGA, F. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

PAGNI, P. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 309-323, jul./dez. 2011.

PELLEGRIN, P. **Le vocabulaire d'Aristote**. Paris: Ellipses, 2001.

PLATÃO, A. **República**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

ROBENSTINE, C. Aristotle for teachers as moral educators. **Philosophy of Education Archive**, v. 1. n. 2, p. 107-114, 1998.

ROCHA, Z. **Psychê**, São Paulo, v. 10, n. 17, p. 65-86, 2006.

ROSSO, E. Proposição de minidicionário de frases latinas usadas na Conscienciologia. **Revista Conscientia**, v. 16, n. 4, p. 441-456, 2014.

RORTY, A. O. (Ed.). **Essays on Aristotle's rhetoric**. Oakland, CA: University of California, 1996.

SAFATLE, V. **Cinismo e falência da crítica**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, J. R. A Moodle nas práticas pedagógicas de uma escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula. **Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X**, v. 5, n. 1, p. 72-83, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_11.HTM?Time=16/11/2016%2016. Acesso em: 16 nov. 2016.

SEVERINO, A. A contribuição da filosofia para a educação. **Aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, p. 19-25, 1990.

SILVA, D. J. Ética, educação e desafios contemporâneos. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Online)**, v. 4, p. 175-192, 2014.

SILVEIRA, D. C.. A Reinterpretação Contemporânea da Ética Aristotélica das Virtudes. In: HOBUSS, Joao. (Org.). **Ética das Virtudes**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011, v. 1, p. 215-237.

SPARSHOTT, F. **Taking life seriously: A study of the argument of the Nicomachean Ethics**. Toronto: University of Toronto Press, 1996.

SPINELLI, M.. Epicuro e o tema da amizade: a philia vinculada ao érôs da tradição e ao êthos cívico da pólis. **Princípios** (UFRN. Impresso), v. 18, p. 05-35, 2011.

VAZ, H. C. L. Ética e Cultura: **escritos de filosofia II**. São Paulo: edições Loyola, 2000.

VEIGA, I. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Tese de doutorado. UNICAMP – Universidade de Campinas – SP, 1988.

VIANO, C. Amizade e emoções de rivalidade em Aristóteles: uma origem comum? **Journal of Ancient Philosophy**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2008.

_____. Le paradigme des passions: Aristote et les définitions non physiques de la colère. **Journal of Ancient Philosophy**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2014.

WHITING, J. A concepção nicomacheia de philia. In: KRAUT, R. et al. **Aristóteles a ética a nicômaco**. Tradução de Alfredo Stock et al. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 254-280.

ZINGANO, M. Emoção, ação e felicidade em Aristóteles. In: _____. **Estudos de Ética Antiga**. São Paulo: Discurso Editorial, 2007a. p. 143-166.

_____. Lei moral e escolha singular na ética aristotélica. In: _____. **Estudos de Ética Antiga**. São Paulo: Discurso Editorial, 2007b. p. 327-362.

_____. Eudaimonia e Contemplação na ética aristotélica. In: _____. **Estudos de Ética Antiga**. São Paulo: Discurso Editorial, 2007c. p.487-519.

_____. A conexão das virtudes em Aristóteles. In:_____. **Estudos de Ética Antiga**. São Paulo: Discurso Editorial, 2007d. p.393-425.