



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Mateus de Freitas Barreiro

A ética das virtudes para a formação de professores

Marília
2022

Mateus de Freitas Barreiro

A ética das virtudes para a formação de professores

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

Área de Concentração: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Marília

2022

Mateus de Freitas Barreiro

A ética das virtudes para a formação de professores

Tese de doutoramento para obtenção do título de Doutor, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília

Examinadora: Profa. Dra. Marília Evangelina Sota Favinha
UNIVERSIDADE DE ÉVORA – Escola de Ciências Sociais - Portugal

Examinador: Prof. Dr. Reinaldo Sampaio Pereira
UNESP - Campus de Marília

Examinadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias
UNOESTE - Presidente-Prudente

Examinador: Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Birigui

Marília, 28 de março de 2022

B271e Barreiro, Mateus de Freitas
A ética das virtudes para a formação de professores /
Mateus de Freitas Barreiro. -- Marília, 2022
134 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Alonso Bezerra de Carvalho

1. Filosofia da Educação. 2. Ética das virtudes. 3.
Formação de professores. 4. Ética. 5. Cultura. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e minha irmã por propiciarem todo suporte afetivo e intelectual, aos quais, expresso meu amor incondicional a toda minha família.

À minha esposa, Fabiane, por sempre me apoiar e ter paciência nos momentos finais da tese, período que precisei excluir muitas páginas da tese e me dedicar muitas madrugadas para escrever a redação final.

Ao meu filho Davi, seja bem-vindo ao mundo! E sempre conte comigo.

Eu jamais teria escrito esta pesquisa e realizado estes agradecimentos, caso não existisse a mutualidade no profissionalismo, na confiança e na amizade do meu orientador, Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho. Muito obrigado por tudo!

Agradeço ao Grupo de Pesquisa – GEEPES por ser mais um caminho aberto que me permitiu desenvolver a pesquisa com autonomia e o suporte intelectual para dialogar com diferentes modalidades de pensamentos filosóficos. Em especial, agradeço aos amigos do GEEPES e da PPGE por muitos momentos agradáveis e de descontração.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências e de Marília - Unesp, por sua qualidade, excelência e pela oportunidade que tive em desenvolver esta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa analisa como a ética das virtudes pode contribuir para a formação docente. Nas últimas décadas, a retomada do aristotelismo na filosofia moral, foi difundida por uma ética fundamentada nas virtudes, ocupando uma posição situada no particularismo ético, tendo como contraste, os sistemas morais rígidos, cuja expressão máxima se encontra em imperativos morais. Este debate se apresenta como um espaço propício para a Educação, especialmente para refletir sobre as imposições morais que não admitem exceções, contribuindo para ressignificar as produções de sentido que configuram a prática docente e seus desdobramentos na relação com o Outro. Diante da aparente inflexão entre ética *teleológica* e moral *deontológica*, será argumentado como a hermenêutica constituirá sobre a sabedoria prática (*phronesis*), um modo de articulação entre os formalismos das normas e as particularidades das situações concretas. Ao interpelar os problemas filosóficos da educação, compreende-se que a formação docente, abriga diferentes concepções éticas de ser humano, podendo ser uma fonte reflexão transformadora, proporcionando experiências para a convivência com diferentes *ethos* na América Latina.

Palavras-chave: filosofia da educação; ética das virtudes; formação de professores.

ABSTRACT

This work aims to analyze how the ethics of virtues can contribute to the formation of the educator. In recent decades, the resurgence of Aristotelianism in moral philosophy was spread by ethics based on virtues, occupying a position situated in ethical particularism, with the contrast of rigid moral systems, whose maximum expression is found in moral imperatives. This debate presents itself as a favorable space for Education, especially to reflect on the moral impositions that do not admit exceptions, contributing to resignifying the productions of meaning that configure the teaching practice and its consequences in the relationship with the Other. Faced with the apparent inflection between teleological ethics and deontological morals, it will be argued how hermeneutics will constitute over practical wisdom (phronesis), a way of articulation between the formalisms of norms and the particularities of concrete situations. When questioning the philosophical problems of education, it is understood that teacher education encompasses different ethical conceptions of human beings, and can be a source of transformative reflection, providing experiences for living with a different ethos and cultural pluralities.

Keywords: philosophy of education; ethics of virtues; teacher training.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	OS SENTIDOS DAS VIRTUDES E A ÉTICA COMO SABEDORIA FILOSÓFICA....	13
2.1	A ética grega no contexto da era clássica	13
2.2	Sabedoria entre gregos e egípcios: mitologia e antropologia da <i>aretê</i>	18
2.3	O ideário da <i>aretê</i> e a <i>paidéia</i> grega.....	28
2.4	Fundamentos da ética das virtudes em Aristóteles e seus antecessores	33
2.5	Da “filosofia dos bárbaros” de Diógenes Laércio ao Renascimento das virtudes.....	44
3	ÉTICA DAS VIRTUDES NA MODERNIDADE	48
3.1	Considerações iniciais sobre a ética das virtudes e a moral dos deveres.....	48
3.2	A ética e a crise moral na modernidade.....	55
3.3	Educando e convivendo em uma comunidade ética.....	64
4	A HERMENÊUTICA COMO POSSIBILIDADE ÉTICA PARA A EDUCAÇÃO.....	74
4.1	Ética e moral em Paul Ricoeur: educar para reconhecer o outro.....	74
4.2	Uma formação para viver bem com e para os outros em instituições justas	80
4.3	A Sabedoria prática como abertura ao outro em Gadamer.....	90
5	ÉTICA DAS VIRTUDES E A COMPREENSÃO DO ETHOS DOCENTE	97
5.1	Ética e a relação de pertencimento com o <i>ethos</i> cultural.....	97
5.2	Ética das virtudes e o <i>ethos</i> latino-americano: contribuições na formação de professores	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS	128

1. INTRODUÇÃO

A relação de pertencimento entre ética e educação, diz mais do que uma preocupação intelectual, mas permite ampliar as reflexões para uma escuta autêntica, levando a dar vida ao conhecimento. No campo da educação, um dos encontros mais recorrentes trata da relação entre professor e aluno. A dinâmica deste encontro envolve os inúmeros desafios para a convivência em sociedade, tais como a coexistência de diferentes valores morais, as implicações de novas tecnologias nas instituições educativas e a conciliação da vida ética em uma sociedade competitiva.

Falar sobre a ética vinculada à formação de professores possibilita tecer algumas considerações iniciais, evidenciando o percurso que permitiu a definição dos problemas a serem respondidos, sendo preciso retornar brevemente aos elementos centrais pesquisados na dissertação de mestrado¹, sobretudo em relação às hipóteses e aos objetivos que foram ali investigados. Naquela oportunidade foram pesquisadas, como tese central, as contribuições da noção de amizade em Aristóteles no vínculo professor-aluno em sala de aula. Primeiramente, foi retomado o conceito de amizade enquanto problema da filosofia, desde a Grécia Antiga. A partir da exposição do conceito de amizade, discutiu-se como a noção de amizade se situa na filosofia prática aristotélica, tratando os desdobramentos que a ética e a política têm para compreender a relação professor-aluno.

Na dissertação, foi enfatizado que formar indivíduos virtuosos requer inestimáveis esforços, sendo primordial a investigação da perspectiva aristotélica em que a amizade é concebida como uma disposição emocional coexistente com outras emoções tais como as de rivalidade (*philotimia*), a cólera (*orgê*) e a emulação (*zêlos*). Partindo da constatação de que a disposição emocional presente na noção de amizade foi um tema pouco explorado pelos comentadores de Aristóteles, foi fundamental que na dissertação de mestrado se desse destaque

¹ BARREIRO, M. F. **A amizade na filosofia de Aristóteles**: contribuições para o vínculo professor-aluno na sala de aula. 2017. 102f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

à discussão sobre a ressignificação das relações de amizade em sala de aula, visto que atualmente, tais relações são permeadas por emoções ambivalentes que precisam ser mais bem trabalhadas no domínio da ética em sala de aula. Em síntese, concluímos que no âmbito da educação brasileira, as pesquisas e investigações mais densas sobre a questão da amizade em sala de aula, constituem-se em um campo fértil de estudo, visto que, como foi constatado na dissertação de mestrado, os antagonismos entre professor e aluno envolvem múltiplas causas psicológicas, sociais, culturais e de formação docente que estão aquém das reais necessidades exigidas para uma educação plena.

A formação pedagógica dos professores ainda se ressentia de preparo quanto aos aspectos ético-formativos da amizade que se estabelece na relação professor-aluno, sem a qual se torna difícil a formação de um sujeito participativo em sala de aula, capaz de formular hipóteses para dar sentido à produção do conhecimento e à sua existência. Assim, a experiência obtida durante a elaboração de pesquisa da dissertação de mestrado, defendida em inícios de 2017, aliada às experiências decorrentes de trabalhos como Psicólogo no SUS entre os anos de 2009 a 2014 e nas participações das discussões no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), fui despertado para o acrescentamento de leituras, agora incluindo a filosofia latino-americana, considerando os processos de colonização e seus desdobramentos em sala de aula até os dias de hoje. O racionalismo e o Iluminismo europeu contrapuseram-se, com maior ou menor intensidade, às culturas coloniais autóctones, embora isso não tenha ocorrido de forma passiva. Daí talvez a visão recorrente de que professores e alunos sejam concebidos como seres eminentemente racionais, entendendo as emoções como algo que precisa ser tratado para além do âmbito do universo escolar, implicando em processos de medicalização.

Para dar prosseguimento a essas preocupações, decidimos que o caminho academicamente mais proveitoso, seria o de dar continuidade ao estudo do que podemos aprender com Aristóteles para uma boa reflexão sobre os dilemas da educação contemporânea, pensando-a à luz de suas raízes históricas na América Latina. Embora reconhecendo a importância de estudos densos que tenham se dedicado às formulações originais dos filósofos, o propósito foi o de entender os conceitos filosóficos, evitando caminhos ortodoxos, em busca de formas puras nas análises de suas origens.

Por fim, para a compreensão de uma ética filosófica voltada à questão da educação não podemos desprezar os saberes da filosofia grega, pois assim estaríamos situados em um território à parte da filosofia ocidental, o que impossibilitaria o desvendamento das questões

mais profundas no que concerne à relação entre ética e cultura. A revisão que vem se desenvolvendo no âmbito dos estudos clássicos, podem conduzir a indagações iniciais nos campos da ética, da filosofia e da educação que conduzam a articulações com as temáticas interculturais e coloniais, temas estes que considero relevantes para que nossos alunos e professores possam reunir elementos de criticidade, quanto a seu passado de formação colonial. Sob essa perspectiva, será possível vislumbrar o quanto a ética no cotidiano envolve encontros e desencontros entre diferentes valores morais, em um espaço que pode integrar a relação entre docentes e discentes, entre o Eu e o Outro.

Nosso caminho foi o de conduzir a reflexão sobre a ética aos dilemas da educação contemporânea, não se descurando de compreender o tempo e o espaço em que se circunscreve a discussão atual dos profissionais envolvidos neste processo. Embora consciente da amplitude e da abrangência de um trabalho filosófico, nosso objetivo maior, foi o de se aglutinar a outras reflexões que estejam direcionadas para a questão de formar professores reflexivos, que possam considerar a ética como um caminho relevante para o trabalho em sala de aula. De antemão elucidamos que nossas reflexões, estão distantes de imaginar um sistema pedagógico que prescreva uma prática docente a partir desta ou daquela escola filosófica. Os processos educativos não são estáticos e as ações pedagógicas também são definidas pela história de vida de professores e de seus alunos. Da mesma forma, este trabalho não sugere a implantação da filosofia da ética como disciplina a ser ministrada neste ou naquele momento da formação acadêmica do aluno. Trata-se, isto sim, de minha convicção de pensar e praticar a ética das virtudes disseminaria bons frutos no âmbito da prática docente e melhora a relação entre as pessoas.

Apresentamos o conteúdo deste trabalho em cinco seções. A primeira consistiu na introdução da pesquisa, ressaltando as etapas definidas para o desenvolvimento da tese. Na segunda seção, denominada “Os sentidos das virtudes e a ética como sabedoria filosófica” analisamos os principais momentos da formação social da cultura egípcia e grega, desde Homero até o início da consolidação da cultura e da filosofia da Grécia Antiga, com especial destaque à ética de Aristóteles. A ética das virtudes traz consigo o desafio teórico de analisar as diversas formações culturais e seus elementos formativos, tendo em vista que a preocupação com a educação do caráter humano esteve presente desde as primeiras civilizações do Antigo Egito, envolvendo múltiplas etnias e civilizações, embora muitas práticas educativas fora do eixo Europa-Grécia costumem ser negligenciadas nos programas de ensino escolares e acadêmicos. Consideramos importante reconstituir esta trajetória de infindáveis encontros

entre civilizações distintas, para que se possa entender que a ética das virtudes não foi um fenômeno isolado e circunscrito às fronteiras da cultura grega da época clássica. Como a visão antropológica do Mundo Antigo sob a perspectiva do helenismo clássico tende a ser a vertente predominante, justifica-se o aparecimento de estudos que tragam novas perspectivas que apontem para as contribuições que se somaram às do povo grego para o desenvolvimento da concepção de ética das virtudes. Neste caso, nosso propósito será o de estudar a ética das virtudes articulada ao processo de intersecções culturais que, enquanto processo, poderá viabilizar as nossas questões específicas da dialética do professor (o Eu) com os alunos (o Outro) no âmbito da sala de aula. Será este o processo que abrirá o caminho para o entendimento das questões que circundam o fenômeno do encontro cultural entre uma tradição ocidental racionalista e a herança cultural dos povos originários à época da colonização.

Na terceira seção, sob o título “Ética das virtudes na modernidade” procuramos levantar alguns pontos em que o tema da ética pode ser encarado como uma prática renovada da ética, a partir da crítica aos formalismos da moral presentes na concepção da filosofia de Immanuel Kant. Para tanto procuramos discutir a retomada dos estudos da ética das virtudes em décadas recentes, dando início a um saber que abordou como as virtudes se transformaram ao longo de cada tempo, na maneira em que foram ocorrendo mudanças na relação entre ética e virtude. Se considerarmos a ética das virtudes inseridas na formação docente, tais transformações indicam que a produção do conhecimento é múltipla, contrariando explicações monistas dos valores morais a indicarem as normas como determinante prévio de como se comportar.

Na quarta seção, “A hermenêutica como possibilidade ética para a educação”, nos atemos ao entendimento hermenêutico de uma ética do diálogo, tais como foram desenvolvidas por Paul Ricoeur e Hans-Georg Gadamer. Com foco, principalmente em Aristóteles e Kant, a preocupação de Ricoeur foi a de refletir sobre relações éticas em sociedade, concebendo o ser humano como desencadeador de sentidos para o campo epistemológico, estético, ético e moral. Já Gadamer centrou-se principalmente nas análises sobre as obras de Platão, com o objetivo de recuperar uma ética dialógica, de modo a tornar possível refletir sobre a questão da autonomia entre a hermenêutica e as ciências modernas. Na última seção, denominada “Ética das virtudes e a compreensão do *ethos* docente”, argumentamos que a ética ocidental é um saber milenar que passou por diversas releituras, controvérsias e adaptações que correspondem às suas especificidades em diferentes contextos culturais, passando por diversas propostas, dentre as quais as que tratam da pluralidade de valores dentro e fora de sala de aula. Neste sentido, discutimos a questão de se pensar a ética à luz de uma proposta interdisciplinar, ressaltando os

diferentes *ethos* latino-americanos como um modo plural de arquitetar a ética, constituindo processos de identidades multifacetadas. Desse modo enfatizamos a importância de se pensar um mesmo problema, sob diferentes perspectivas epistemológicas, ressaltando a questão de que uma parte significativa dos estudos sobre a ética das virtudes desconsiderou o fenômeno da colonização que compõe a modernidade, impactando diretamente a formação histórica de nosso continente e, por isso mesmo, influenciando o trabalho cotidiano de professores e alunos.

2. OS SENTIDOS DAS VIRTUDES E A ÉTICA COMO SABEDORIA FILOSÓFICA

2.1 A ética grega no contexto da era clássica

Ao longo desta pesquisa, uma das constatações que chamou atenção, foi a quase ausência do tema da colonização nos estudos de filósofos europeus dos séculos XX e XXI, a partir das leituras realizadas. O fato é que o tema da colonização nas discussões filosóficas abre possibilidades para articulações interessantes no campo da ética e da educação. Falar sobre um saber originário das culturas latino-americanas, africanas, orientais e civilizações sapienciais, requer a busca de uma memória que foi perdida, um referencial de pensamento muito distante do logocentrismo ocidental. Neste trabalho tal temática será apenas tangenciada, com o objetivo de levantar a questão da importância da ética para o entendimento do confronto de valores entre os colonizadores europeus e as tradições cultivadas pelos povos originários do Brasil e da América Latina, desde o início deste processo no século XVI, ficando para outra oportunidade o aprofundamento desses estudos.

O êxito em realizar uma leitura *decolonial* requer a superação de alguns percalços, visto que as influências dos pensamentos europeus se encontram incorporada à formação e à vida dos pesquisadores em geral². Por exemplo, poderíamos afirmar, adotando uma forma drástica, que o pensamento decolonial deveria romper com o pensamento europeu e, portanto, também com a ética grega. Contudo, a proposta de negação da ética grega não abre caminhos para o

² Segundo Katherine Walsh, o termo decolonial é mais apropriado que o termo descolonial. A palavra em inglês é decoloniality, sendo um termo consensual entre os autores que atuam nesta perspectiva de estudo: “Suprimir la ‘s’ y nombrar ‘decolonial’ no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del ‘des’”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento —una postura y actitud continua— de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.” (WALSH, 2009, p.14-15). A proposta da autora, não seria a reversão do colonial pela descolonização, no sentido temporal da passagem do período colonial para momentos históricos posteriores. Na realidade, a decolonialidade visa transcender a própria lógica colonial, superando assim as atuais práticas da modernidade que ainda são colonialistas.

esclarecimento do que poderíamos entender como pensamento decolonial. Neste caso, tanto a afirmação do pensamento ocidental, como a sua própria negação poderiam ser superadas, em favor de uma síntese entre pensamento descolonial e a ética grega. Tal síntese se edificaria em uma relação assimétrica, podendo desta relação emergirem propostas dissonantes ou até mesmo complementares.

A hipótese de esquecer a ética grega, propondo com isto, um marco zero para a formulação de uma ética filosófica ou um giro decolonial em busca de saberes alheios à filosofia grega, implicaria em um giro decolonial completo, ignorando a circularidade entre afirmação, negação e síntese, pois partiria de uma outra modalidade de pensamento, em um território à parte da filosofia europeia. Guardadas as devidas simplificações, tais referenciais teóricos podem conduzir a indagações iniciais relevantes nos campos da ética, da filosofia e da educação que conduzam a articulações fundamentais com as temáticas interculturais, temas estes temas sugestivos para que nossos alunos e professores possam reunir elementos de criticidade quanto a seu passado de formação colonial. Sob essa perspectiva, a incorporação da filosofia na formação de professores seria elemento importante para que o profissional se formasse dentro de um caminho que tivesse instrumentos para questionar e articular as ações pedagógicas que visem à ética no cotidiano. Isto envolve encontros e desencontros entre diferentes valores morais, em um espaço que pode integrar a relação entre docentes e discentes, na perspectiva do reconhecimento da diferença e do enriquecimento da relação entre o Eu e o Outro.

Podemos afirmar que ao longo de grande parte da existência das civilizações, os costumes vigentes em cada sociedade compõem um conjunto de normas ou modelos simbólicos que orientam a conduta humana, abrindo caminho para a formulação de conceitos filosóficos. O caminho conhecido para começar este tema, foi o de iniciar pela filosofia na Grécia Antiga, tida como precursora da civilização Ocidental, e de onde surgiram conceitos como os de ética e de virtude, que nos ajudam a entender o comportamento e a relação entre os homens. Contudo devemos enfatizar que embora herdeiros epistemológicos dos gregos, não podemos ignorar que séculos antes encontramos também, na civilização do Egito, diversos registros sobre saberes vinculados à matemática, geometria, astronomia, agricultura e os ensinamentos para a formação do caráter. Com características diferentes, foram muitos os povos que se preocuparam com a educação do caráter humano, dentre eles os hebreus, os persas, os núbios, os indianos, os chineses, os maias, como também outras civilizações ancestrais pouco conhecidas. Embora se compreenda que determinadas características morais sejam comuns a diferentes povos, a

maioria dos costumes são específicos de cada local, região, país ou continente. A própria compreensão da cultura de cada povo, se faz através da comparação e diferenciação dela em relação a outros povos, emergindo assim, entre eles, diferentes concepções de ser humano. Alguns gregos, por exemplo, costumavam se referir ao outro através da imagem do “bárbaro”, como forma de expressar a distinção entre sua cultura em relação à de outros povos.

A este propósito lembremos aqui as narrativas das epopeias de Homero sobre a guerra entre gregos e troianos, iniciada por conta dos conflitos de amor entre deuses e humanos, gerando batalhas épicas que fizeram parte da honra e da coragem de Aquiles, graças a seus feitos heroicos no conflito. Foi nesta narrativa sobre o nascimento do povo grego, que se inspiraram as gerações subsequentes. Apesar desse modelo heroico de Homero ser compartilhado por aqueus e troianos, eles eram vistos pelos gregos como “não-gregos”, despertando por isso estranhamento que se concebia, dentre outras características, pelas diferenças nas vestimentas, nas armas de guerra e até o modo de implorar pela vida.

A percepção dos gregos no período helênico em relação aos outros povos foi narrada por Homero, também ao mencionar os Cários, descritos por ele como *barbarophónos* (HOMERO, II, v. 867). Este derivativo do termo bárbaro serviu para descrever aqueles que “falam de forma estranha” e se comunicam de um modo bem diferente dos gregos. Com os relatos homéricos sobre os não-gregos, começa a se expressar a busca por uma identidade grega, representada pelas virtudes do herói da *Odisseia*. Este ideário helênico passou por diferentes trajetórias com a formação da *pólis*, quando as pessoas passaram a experimentar a vida em uma nova formação social, em meio a uma abundância de concepções sobre os indivíduos e os deuses.

Nos escritos de Heródoto (484-425 a.C.), além dos relatos sobre os costumes helênicos, as narrativas de parte das tradições egípcias também são retratadas, cujo conjunto vai dando a dimensão da ideia de Homem que estava sendo formada. Elas trazem à tona os primeiros ensinamentos para a formação do ser virtuoso, abrindo caminho para o nascimento da Ética enquanto disciplina. Assim, quando nos remetemos ao termo “Ética” lembramos que o seu ponto de partida pode ser encontrado em Homero. Contudo, como uma filosofia sistematizada em um tratado, ela remonta ao pensamento socrático-platônico, mas é em Aristóteles que se concretiza como uma disciplina, quando aí surgem os compilados éticos sobre o caráter, em um termo mais abrangente denominado *ethos*.

Com o avanço da filosofia, foi possível sistematizar a ética como uma disciplina para aprimorar o caráter, que se determinava na disposição da alma para o desenvolvimento da

virtude (*aretê*), portadora de vários ramos, dentre os quais o da virtude para a honestidade, para a coragem, para a justiça, para a prudência, etc. De modo geral, pode se constatar que a ética e as virtudes fazem parte de uma história milenar, abrigando infindáveis encontros entre as civilizações, originada de múltiplas formas de conhecimento. Por essas considerações iniciais podemos constatar a abrangência do tema, o que torna difícil realizar um estudo canônico da filosofia moral, resgatando a historiografia completa que envolve o conceito de virtude, bem como todas as derivações e complexidades deste conceito. Deste modo, a ênfase deste trabalho consiste em refletir sobre os valores heurísticos da ética das virtudes, para depois buscar tentar contextualizá-los no âmbito da formação de professores. Na medida em que o tema for sendo desenvolvido, poderemos notar a diferença temporal da imagem de ética que os antigos concebiam e a ideia que se faz da ética em nossos dias, o que revela uma retomada da história da ética no mundo antigo para uma compreensão da sua relevância frente aos problemas da educação moderna.

Mesmo após muitos séculos, desde as primeiras reflexões dos antigos, o estudo das virtudes continua atual, alicerçando diversos campos de pesquisa, tendo como um dos principais referenciais teóricos, sobretudo no âmbito da filosofia, uma abordagem conhecida como *ética das virtudes*. Esta vertente teórica tem as suas origens na Antiguidade Grega, principalmente em Aristóteles, mas também em outras civilizações, sendo um passado que ainda precisa ser investigado, tendo em vista as trocas culturais havidas entre diferentes povos das civilizações antigas.

A retomada do estudo da ética das virtudes no século XX foi fortemente influenciada pelas releituras de Aristóteles, realizadas por pensadores como Husserl, Heidegger, Wittgenstein, Gadamer, Ricoeur e Arendt. Entretanto, a junção do estudo da ética com a filosofia prática, enfatizando a teoria das virtudes, teve início com a filósofa Elisabeth Anscombe em 1958, e nos postulados de Philippa Foot em torno dos anos 1960 e 1970 do século passado. Nos anos 80, surgem importantes trabalhos de autores como Alasdair MacIntyre, Bernard Williams, Martha Nussbaum e outros, mas foi apenas na década de 1990 e 2000 que surgiram pensadores para compartilhar pressupostos comuns, na tentativa de criar uma escola de pensamento, se destacando autores como Michael Slote e Rosalind Hursthouse. Em geral, tal movimento deu continuidade à crítica às morais prescritivas, principalmente ao se referir a Kant e aos utilitaristas, ou seja, seus estudos buscavam a revitalização da ética grega, em função da escolha do agente e não na prescrição das regras que eles deveriam seguir.

Na Grécia Antiga, os gregos cultivavam uma visão antropocêntrica, mas ela não era portadora do sentido de que o Homem era o centro do mundo. Na sua concepção o antropocentrismo era entendido a partir da relação entre a natureza humana e os deuses. Sob esse ponto de vista a justiça divina poderia ser arbitrária e imprecisa, embora a figura do herói como um semideus, pudesse trazer inspiração para o aperfeiçoamento de algumas virtudes, mas certamente haveria o perigo dos vícios pelo poder. No entanto, ao longo do tempo, a ética das virtudes buscou entender o agir humano em diferentes épocas, no sentido de preparar o espaço para a clássica pergunta “o que é o Homem?”, dando origem à palavra antropologia, forjada pelos modernos a partir da aglutinação de *anthropos* e *logos*, contribuindo para o aperfeiçoamento da justiça e das leis do Homem.

Em trabalhos recentes sobre o pensamento grego, surgiram estudos relevantes de autores como Louis Gernet e Jean-Pierre Vernant, que buscaram revisar o classicismo historicista de Werner Jaeger, para quem pensar a *paidéia* é entender o Homem grego a partir de uma essência humana, ligada à imagem de um Homem precursor da civilização, validado universalmente pela ideia abstrata de natureza humana. Neste sentido as conferências proferidas por Arnaldo Momigliano (1990) na Universidade de Harvard, em 1973 lançam reflexões a essas questões, quando buscou pesquisar as relações entre gregos e celtas, judeus eiranianos, em que seu intuito se deslocou da essência do Homem grego universal, para compreender as alianças do helenismo ao “pensamento bárbaro”, analisando como os gregos vieram a conhecer e estudar os povos não-gregos³. Sob tal perspectiva, torna-se possível pensar um paradigma antropológico capaz de compreender o Homem na sua existência histórica e cultural, possibilitando assim, refletir sobre filosofia moral, evitando procedimentos reducionistas como os de definir o Homem grego da era clássica como uma abstração de Homem atemporal e único do mundo ocidental.

A visão antropológica do Mundo Antigo sob a perspectiva do helenismo clássico tende a ser a vertente predominante, o que justifica o aparecimento de estudos que tragam novas perspectivas às suas relações com o tema da ética das virtudes.

³ C.f. MOMIGLIANO, Arnaldo (1990).

2.2 Sabedoria entre gregos e egípcios: mitologia e antropologia da *aretê*

Considerando a preocupação em entender a ética sob uma perspectiva de encontro entre culturas, em que se entrelaçam as tradições de povos coloniais latino-americanos e o pensamento europeu, nada mais apropriado do que entender a ética como conceito e como prática a partir de contribuições que foram muito além dos postulados que podemos encontrar entre os filósofos da Grécia da Antiguidade Clássica.

Assim, iniciamos refletindo sobre Heródoto por meio de autores, que se utilizando de fontes documentais e testemunhos de época, elucidaram o intenso intercâmbio cultural entre gregos e egípcios, que deu sustentação à produção de conhecimento no Ocidente e no Oriente. Esta abundância de saberes e as cosmologias da Antiguidade propiciaram os primeiros ensinamentos para aprimorar o caráter, dando origem às explicações sobre o que é o Homem e como deve agir. Na Grécia Antiga, um dos principais pilares éticos da *paideia*, se encontra na *aretê*, noção que se refere à excelência, na qual foram expressos ideários de ser humano que coexistiram, tais como a *aretê* heroica e aristocrata, passando por uma *aretê* dos camponeses, aquela excelência para o esforço e o trabalho. Prosseguimos analisando os primeiros filósofos da *physis*, provenientes da Ásia menor, dando destaque à antropologia filosófica de Heráclito e as suas preocupações com o *ethos*. Com a dissolução das formações sociais gregas do *génos* e do *oîkos*, o surgimento e a estruturação das cidades-estados gregas contribuiu para consolidação da *aretê* dos sofistas, dando espaço para a formalização de uma excelência para a política e para a retórica. Por fim, dentro da estrutura da *pólis*, procuramos compreender as origens da Ética como disciplina da filosofia, dando início aos diferentes conceitos de virtudes, elaborados na filosofia de Sócrates, Platão, Aristóteles e o elogio de Diógenes Laércio à “filosofia dos bárbaros”. Com a consolidação da Ética como prática da Educação, as virtudes continuaram a expandir os seus significados, passando pelas virtudes dos *scholastic* medievalistas, terminando com as distintas formas de *virtuès* dos renascentistas.

Desde os primórdios da humanidade, construíram-se diferentes cosmologias para se compreender o universo e mediar as relações humanas. Foi no Egito que se produziu um dos legados culturais mais surpreendentes, comprovado pela descoberta de um vasto material arqueológico, demonstrando como os egípcios transmitiram seus saberes ancestrais, dando início às primeiras práticas educativas. Um dos primeiros registros da relação mestre-discípulo foi apontado por Mario Manacorda em seu livro *História da Educação*. Segundo este autor, o primeiro compilado de ensinamentos de que se tem registro, é o *Ensino para Kaghemi*,

escrito pelo pai do vizir rei Uni, da 3ª dinastia entre 2654 e 2600 A.C. Embora não haja registro do nome do pai do vizir rei Uni, acredita-se tratar de Kares, citado nas coletâneas escolásticas entre os sábios mais antigos (MANACORDA, 2002). Esta transmissão na forma de ensinamento foi erigida como uma educação mnemônica, que teve importante influência sobre as gerações subsequentes, no sentido de elaborar as estruturas de organização do trabalho daquele tempo.

O *Ensinamento para Kaghemi*, conforme retratou Jean Gaudemet, trata de algo subjacente à figura da deusa *Maat*, responsável pela justiça e pela verdade da ordem cósmica (GAUDEMET, 2000). Ainda no Antigo Egito, além do *Ensinamento para Kaghemi*, foram encontrados diversos escritos que tinham por objetivo aprimorar a sabedoria e a formação do caráter. Além desses escritos encontraram-se também o *Ensinamento de Ptah-hotep*, no qual constava como um dos principais propósitos o ensinamento para a política, especificamente ministrando uma educação para falar bem e para aconselhar a população⁴. Com esses objetivos, o compêndio de ensinamentos do vizir *Ptah-hotep*, inclui as narrativas de um sábio que ensina o seu filho a formar um Homem para ser vizir.

Na continuidade desta discussão a egiptóloga Miriam Lichtheim (2006), compilou um vasto material sobre a educação do caráter no Antigo Egito, apontando para o interesse na questão da sabedoria como instrumento para aprimorar a conduta humana, o que pode ser constatado em seus estudos sobre o *Papiro Prisse*:

Taken together, the thirty-seven maxims do not amount to a comprehensive moral code, nor are they strung together in any logical order. But they touch upon the most important aspects of human relations and they focus on the basic virtues. The cardinal virtues are self-control, moderation, kindness, generosity, justice, and truthfulness tempered by discretion. (LICHTHEIM, 2006, p.62)⁵

⁴Os *Ensinamentos de Ptah-hotep* encontram-se registrados no *Papiro Prisse*, cujo nome deriva de seu descobridor, o arqueólogo Émile Prisse d'Avennes (1807-1879), que foi designado para recolher as peças do Antigo Egito, no momento em que a França estava construindo seus museus de materiais egípcios, como a Biblioteca Nacional (local onde o documento está resguardado) e o Museu do Louvre. O papiro está escrito em hierático, constando de dois textos literários: as “*Instruções para Kagemí*” e os “*Preceitos de Ptah-Hotep*”, que apresentaram uma espécie de saber literário pautado por uma série de ensinamentos, provavelmente utilizados no método de aprendizado da escrita nas escolas de escribas (DOBERSTEIN, 2010).

⁵ “Tomadas em conjunto, as trinta e sete máximas não constituem um código moral abrangente, nem são encadeadas em qualquer ordem lógica. Mas elas tocam nos aspectos mais importantes das relações humanas e se concentram nas virtudes básicas. As virtudes cardeais são o autocontrole, a moderação, a bondade, a generosidade, a justiça e a veracidade temperadas pela discrição”. (Tradução nossa)

Estes ensinamentos sobre as virtudes (*neb qed*) encontrados no *Papiro Prisse*, revelam um mundo moral em harmonia com a deusa *Maat*, através do qual se encontraria o caminho para se aproximar da ordem divina. Tal caminho estaria na sabedoria que as virtudes propiciariam para a elevação da alma⁶. Ao longo dos *Ensinamentos de Ptah-hotep*, se ensina como ser sábio com as pessoas, destacando a formação do caráter em aspectos como a “Prudência na amizade”, “Benevolência com os amigos”, “Respeito pela justiça”, “Humildade para aprender”, “Punição à cobiça”, “Moderação no trato com as pessoas”, “Respeito a hierarquia”, dentre outros ensinamentos para a sabedoria⁷.

Os ensinamentos para as virtudes, que no plano da organização social do Antigo Egito, privilegiaram determinados estratos sociais, estão vinculados a uma temporalidade histórica envolvendo séculos, percorrendo o Antigo Império, Médio Império e Novo Império e perpassando pelas fases intermediárias entre esses períodos, embora tal marcação não seja um consenso entre os historiadores.

Uma das características do mundo antigo, foi o do entrecruzamento entre diferentes civilizações, que, embora realizado através de permanentes conflitos possibilitaram o compartilhamento de saberes entre elas. Do ponto de vista cronológico, um dos primeiros registros sobre tais trocas e entrecruzamentos pode ter ocorrido por ocasião de uma provável “colonização” envolvendo a ocupação da Ilha de Creta pelos micênicos⁸. A este propósito, Vernant levanta a hipótese de que “talvez uma colônia micênica existisse em El-Amarna quando Amenhotep IV, conhecido com o nome de Akhenaton, se fixa ali entre 1380 e 1350 a. C., abandonando a antiga capital Tebas” (VERNANT, 1994, p. 20). Há diversas escavações

⁶ Por homem virtuoso traduzo a expressão *ned qed*, que significa literalmente senhor da conduta, podendo também apresentar-se como os derivativos de urbanidade do caráter e do temperamento (ARAÚJO, 2000).

⁷ Os ensinamentos para a virtude (*neb qed*) foram extraídos dos 37 saberes do *Pta-hotep*. O compilado original em hieróglifos do Egito faraônico foi meticulosamente traduzido por Emanuel Araújo, considerado um dos principais historiadores do Egito. Tal compilado, consta na obra *Escrito para a eternidade: a literatura do Egito faraônico* (ARAÚJO, 2000).

⁸ No começo da década 1950, ocorreu um incremento nas escavações e um amplo interesse pela Idade do Bronze de um modo geral; tal interesse foi além da costa Norte e Leste que são mais conhecidas, trazendo à luz grande quantidade de material. Essa retomada da arqueologia cipriota solucionou o primeiro e mais acentuado problema: a cronologia da ilha. Esse renovado interesse pela Idade do Bronze é de suma importância, no caso da ilha de Chipre, pois é preciso entendê-la em um contexto mais amplo que o Mediterrâneo. Para compreendermos o Chipre, temos que levar em consideração todo o raio de alcance: Palestina, Síria, Anatólia, Egito, Creta e a Grécia insular e continental (TORRALVO, 1993).

arqueológicas sobre os micênicos, revelando vestígios dos egípcios na Grécia, bem como cerâmicas micênicas no Egito e em suas proximidades⁹.

No período Pré-Homérico, a população grega foi sendo povoada por micênicos e cretenses, embora essas conexões fossem se dissipando em decorrência da migração do povo grego para outros locais, principalmente por conta das invasões dos dórios. Neste contexto, os grupos familiares que fugiram da violência dos dórios, se uniram para formar uma comunidade de *génos*¹⁰. No Período Homérico, as comunidades de *génos* se consolidaram principalmente em decorrência do aprimoramento das técnicas agrícolas e do contato com as civilizações antigas do Egito, passando a formar *oikos*, espécie de formação familiar que se organizava em uma casa palaciana, passando a utilizar servos para acumular bens.

O sentimento de um ideário grego foi se fortalecendo com os imaginários que uniam os gregos com os *oikos*, formando organizações sociais que compartilham os mesmos costumes, idiomas e religião. Nas produções culturais gregas, já havia esta percepção de unidade de um povo, embora naquele contexto, a ênfase estivesse nas narrativas que uniam os povos contra Tróia, compondo assim uma *aretê* para a guerra, uma espécie de *aretê* heroica. Em termos gerais, o classicista alemão Jaeger, afirma que a terminologia *aretê*, teve a sua origem na concepção de ideal de nobreza aos heróis guerreiros, caracterizando atributos sobre a excelência de alguém, tanto na excelência do corpo como do espírito: força e saúde são *aretê* do corpo, sagacidade e profundidade são *aretê* do espírito (JAEGER, 1995). Estas práticas formativas poderiam ser consideradas o motor para se construir uma civilização, segundo as características de uma sociedade e suas prioridades estabelecidas naquele tempo. Esses primeiros modelos de *aretê* foram baseados na imitação (*mimesis*) dos personagens míticos e transmitidos por meio da oralidade, cujos registros são encontrados na mitologia, nas poesias e nas tragédias.

A trajetória da *aretê* na Grécia Antiga tem na figura de Homero um dos principais expoentes, cujas produções épicas como *Ilíada* e *Odisseia*, que retratam a trama dos heróis e personagens mitológicos, até hoje orientam e instigam reflexões no âmbito da filosofia e de outros ramos do conhecimento humanístico. Fonseca (1998), um dos filósofos instigados pelas

⁹ No auge da expansão comercial dos micênicos, foram encontradas cerâmicas e outros artefatos dos micênicos. Sua distribuição nos sítios da costa leste do Mediterrâneo é ampla. Sabe-se que tais artefatos eram comercializados dos centros de produção no Egeu para Anatólia, Chipre, costa da Palestina e Egito (MONZANI, 2019).

¹⁰ A sociedade dos *génos* praticava rituais sagrados, cujos sentidos remontam a vínculos com os antepassados, em que os familiares, deveriam cultivar a solidariedade, tendo a terra como propriedade coletiva (COULANGES, 1975).

produções épicas de Homero argumenta que a construção da *aretê* nos poemas homéricos não é compreendida como virtude, no sentido da Grécia Clássica, mas sim como excelência, de modo que a *aretê* pudesse designar uma característica da nobreza, adotando um conjunto de atributos físicos e morais: a bravura, a coragem, a força e a destreza do guerreiro, a eloquência e a persuasão, e, sobretudo a heroicidade, compreendida como a junção da força com o sentido moral (FONSECA, 1998). Assim, a concepção *aretê* em Homero, descrita em suas epopeias exprime os feitos memoráveis para se ter excelência em algo. O ápice deste potencial está nos deuses, inspirando os humanos a se aprimorarem, em uma incessante busca para se ter excelência.

A proposição homérica de uma *aretê* heroica e nobre foi sendo deslocada para valorizar o trabalho do camponês, aquele capaz de conquistar pequenas posses pelo esforço. Isto aparece também em “*Os trabalhos e os dias*”, em que o poeta Hesíodo (2002) desenvolve sua concepção de *aretê* ao apresentar temáticas que simbolizam os atributos necessários para o trabalho camponês, se referindo à excelência daquele que produz *téchne*, excelência esta que se expressa no trabalho e na justiça¹¹. Assim, os poemas de Homero e de Hesíodo, desenvolveram concepções de *aretê* que chegaram a coexistir, servindo de modelo ético para os filósofos e sofistas na *pólis*.

O gradual declínio da educação por *mimesis* e tradição oral, iniciou-se com o Período Arcaico, quando as primeiras comunidades organizadas em *poleis*, formaram-se a partir da convivência entre diferentes povos (*demos*) com o poder (*kratos*) da palavra, dando início ao surgimento das primeiras cidades-estados gregas e à fundação dos primeiros alicerces da democracia. Nelas desenvolvia-se o princípio de formar cidadãos por meio da arte, da música, da ginástica e do espírito, em um momento de intenso contato com o Egito, com a Mesopotâmia e com as cidades fenícias. Nesta atmosfera, viveu Tales de Mileto, considerado por muitos o primeiro filósofo, nascido nas proximidades da Jônia, região que atualmente faz parte da Turquia.

Por muitos séculos, a escola de Mileto, tinha como preocupação a substância física que origina as coisas, abrindo um novo caminho para as reflexões sobre a natureza do universo. Sob o ponto de vista da periodização, o surgimento deste paradigma costuma ser entendido como o período marcado pela queda do *mythos*, seguido do advento do *logos* e da filosofia. Todavia, conforme Gernet tal dicotomia é apenas aparente, defendendo a ideia de que os gregos

¹¹ Cf. Hesíodo, 2002.

concebiam o *mythos* e o *logos* como uma unidade, o que leva ao entendimento da *pólis* como um local em que o senso de comunidade é soberano, abrigando *mythos* e *logos* (GERNET, 1983). Ainda na direção de Gernet, considera-se improvável que haja uma ruptura abrupta entre *mythos* e *logos*, a partir de Tales de Mileto, se considerarmos que Tales conhecia muito bem os saberes babilônios e egípcios, e possivelmente foi influenciado pelas mitologias egípcias associadas ao deus Osíris, uma das divindades que relacionavam a água com a fertilidade da vida. Acrescente-se ainda a hipótese de que Tales escolheu a água como a fonte de todas as coisas, em virtude da crença nas mitologias egípcias e o seu contato com o Rio Nilo¹². Portanto, quando Tales diz ser a água o princípio de todas as coisas, não afastou seu pensamento de um saber que unificasse a multiplicidade de fenômenos da realidade e de abstrair e operacionalizar conceitos em consonância com os valores míticos.

A Escola de Mileto foi determinante para o desenvolvimento da filosofia da *physis* e a criação de categorias como princípio, elemento, matéria, forma e ser. Referindo-se aos pré-socráticos, Pierre Hadot (2004), afirma que todos os pré-socráticos buscaram explicações racionais sobre o mundo, e isso foi uma mudança crucial na história do pensamento. Havia cosmologias anteriores aos esquemas racionais, mas eram do tipo mitológico, ou seja, se tratavam dos conflitos entre entidades personificadas (HADOT, 2004). Como se sabe, os anseios para formar o caráter do ser humano, fez parte de passado anterior à ética grega, pois ainda não havia a concepção de um sistema proveniente da tradição do *logos*, cujas partes se relacionam para formar um todo ordenado.

No entanto, desde Tales de Mileto, a maioria dos pré-socráticos pouco abordaram questões relacionadas à *aretê*, pois o principal propósito era investigar a *arché*, isto é, o princípio de todas as coisas. Por conseguinte, os filósofos da *physis*, procuraram a origem física de todas as coisas, ainda que por caminhos alternativos, tal como Heráclito de Éfeso e a sua perspectiva antropológica: “*êthos anthrópoi daímo*”, traduzido por “o caráter do homem é seu destino” (STOABEUS *Florilegium II* - HERÁCLITO, frag. 119). Esses pensamentos de Heráclito foram transcritos por Estobeu no século V e traduzidos por Hermann Diels e Walter Kranz, formando um conjunto de compilados chamado “*Corpus Hermeticum*”.

Uma compreensão da *anthrópoi* de Heráclito, estaria na intersecção entre *êthos* e *daímôn*. Segundo Miguel Spinelli, quando o *êthos* está interligado a *daímôn*, se trata da própria

¹² Diversas civilizações egípcias, assim como Tales, acreditavam na água como o princípio de todas as coisas. O rio Nilo tinha papel central nessa crença, pois para eles o Nilo representava alimentação, fertilidade e vida. Ramón Cornavaca (2008) cita diversos dados históricos da relação de Tales com os egípcios.

condição humana: uma força interna em dependência da qual o humano arquiteta e gerencia o seu modo específico de ser e de agir (SPINELLI, 2009). Em uma outra perspectiva, também seria precipitado dizer que o *êthos* de Heráclito seria uma espécie de ética, conforme diz Walter Benjamin (2010), afirmando que a relação entre ética e *êthos* terá que se remeter ao âmbito da *physis*, tendo pouca aproximação com a ética ou com a moral.

É possível entender o fragmento 119 de Heráclito, consistindo na *anthrópoi* como a medida do Homem no universo, aquele que mobiliza a dinâmica entre *êthos* e *daímôn*. O *anthrópoi* de Heráclito está numa relação de interdependência com a *psyké*, permitindo ao Homem experienciar o mundo, estando sempre em processo de transformação, pois nada permanece estático. A própria unidade originária da *physis*, é a fonte de todas as coisas que se manifesta em movimento e está em constante devir, isto é, a realidade se modifica de um contrário ao outro, permanecendo a essência da mesma coisa ou ser, mas sempre em processo de transformação. É certo que ao afirmar que o *anthrópoi* é um eixo interpretativo da *physis* e do *daímon*, há uma ressalva de que os gregos não desenvolveram uma teoria específica da interpretação, tal como foi realizada pela tradição hermenêutica. Curiosamente, Estobeu traduziu Heráclito à luz da tradição de Hermes Trismegistus. Quanto a isto, Van Bladel (2009) afirmou que Estobeu compilou os primeiros passos da dialética de Heráclito, embora estivesse sido influenciado pelo árabe Corpus Hermeticum (hermética) de Hermes para Tat (Ερμού ἐκ τῶν πρὸς Τάτ). Esta obra de Bladel pode ser considerada o primeiro grande estudo sobre a recepção árabe da figura de Hermes Trismegistus, considerado um sábio do Egito Antigo que foi muito difundido na tradição marroquina, indiana e árabe (BLADEL, 2009). A transmissão da mitologia de Hermes teve uma compreensão única no mundo árabe, influenciando os primeiros compiladores de Heráclito e da filosofia grega, conforme foi constatado no conjunto de 16 tratados de Estobeu.

Quando Heráclito fala do âmbito humano, sua filosofia ainda está interligada às questões cosmológicas das colônias gregas, localizadas na Ásia Menor, mas outro diferencial, foi como a filosofia heraclitiana privilegiou a dimensão humana em detrimento de outros pré-socráticos. É de se constatar, como alguns pensamentos de Heráclito foram esquecidos por medievalistas e modernos, tais como as concepções de devir e o *logos* como unidade mediadora de contrários. De acordo com Cardoso (2003), as tentativas em definir o ser do Homem, passaram por interpretações humanísticas, concebendo o Homem Grego como aquele que não é único ou singular, mas o homem descrito como ideia, com a sua realidade universal e normativa, o homem da medida de todas as coisas, um animal racional:

O conceito de homem ficava represado no interior desse pensamento como um rebento incubado cujo princípio não havia vingado, à espera de que uma indagação filosófica pré-socrática se resolvesse no sentido de emergência de um humanismo cujos termos fossem explicitados (CARDOSO JÚNIOR, 2003,p.119)

Neste ponto vista, a metáfora do Homem preso em um rebento incubado, pode se apresentar como uma crítica à idealização do Homem Grego, aquele que espera uma indagação filosófica, em busca de sua essência verdadeira e do espírito helênico como eixo civilizatório. Tal interpretação do “milagre grego” da filosofia e da linearidade da evolução das civilizações é comum no século XIX, onde o naturalismo evolucionista estava consolidado. O conhecimento para Heráclito é algo que é impulsionado pelos opostos que o *logos* intermedia, mas Heráclito também entende que o “conhecer com o coração (σωφρονεῖν) é a maior virtude”¹³. Quando se trata das formas de produzir saber, o tema da origem ou do fundador costuma estar ligado às datas históricas ou sistemas de doutrinas, isto é, as tentativas em delimitar o fundador de um saber, servem como modelos explicativos para aferir separações e aglutinações, tais como a queda do *mythos* e o surgimento da filosofia. A base de um pensamento cósmico e/ou racional, assim como os ensinamentos para o aprimoramento do caráter, foram produzidas por diferentes povos. À época em que Heráclito desenvolveu sua concepção de *êthos*, viveu Heródoto, nascido em Halicarnasso, cidade grega da Ásia menor, atualmente Turquia.

Em suas viagens, Heródoto relatou o que é uma *aretê*, que se diferenciou do conceito já existente, distinto da noção de caráter ou de excelência humana. Heródoto colheu informações em que seus testemunhos faziam parte de um contexto amplo, e, ao longo de suas viagens comparava as geografias das regiões e as diferenças entre os costumes dos povos que nelas habitavam. Quando Heródoto navegou pelas regiões da Babilônia, Anatólia e Assíria, em uma dessas observações, foi relatado a *aretê* de uma planta encontrada na Índia, que por conta das qualidades deste fruto, era possível obter uma fibra para produzir vestimentas. O fruto provinha de certas árvores selvagens, que, conforme sua descrição “produz um tipo de lã, mais bela e melhor que a das ovelhas, e serve para os indianos tecer suas vestimentas” (HERÓDOTO, 1968: III, p.73). Assim, Heródoto foi acumulando observações sobre outras formas de *aretê*,

¹³ Heráclito de Éfeso. Fragmento número 112: “σωφρονεῖν ἀρετὴ μέγιστη καὶ σοφὴν ἀλήθειαν λέγειν καὶ ποιεῖν κατὰ φύσιν ἐπαιοντάς” (Pensar com o coração é a maior virtude e sabedoria, pois isso consiste em dizer que a verdade e o agir estão em conformidade com a natureza, obedecendo-a). Hermann Diels traduz o Fragmento da seguinte maneira: “Gesund Denken ist die grösste Vollkommenheit, und die Weisheit besteht darin, die Wahrheit zu sagen und zu handeln nach der Natur, auf sie hinhörend”. (“O pensamento sadio é a maior perfeição, e a sabedoria consiste em falar a verdade e agir de acordo com a natureza, ouvindo-a”. Tradução nossa). Cf. H. Diels. Die Fragmente der Vorsokratiker (ROCHA, 1999, p. 115 apud DIELS, 1957, p. 30)

através de registros sobre os diferentes costumes dos povos das regiões por onde passava que veio a somar conhecimentos para uma nova leitura da *aretê* que foi se formando ao longo dos séculos.

Podemos perceber, então, que os saberes para o entendimento do que seja caráter, envolvem regiões geográficas distantes do eixo Egito-Grécia, contemplando pluralidades de civilizações, incluindo povos africanos, maias, astecas, árabes e chineses, que em seu cotidiano foram fontes inesgotáveis de narrativas históricas, o que indica que sem as tradições da *aretê*, não se pode entender o conceito contemporâneo de caráter.

No caso da *aretê* na filosofia, este saber foi definido por meio de epistemologias próprias, fundamentadas nos pressupostos tradicionais do conhecimento filosófico ocidental. Por esta razão, os pensamentos orientais e de outras culturas, tendem a ser vistos com objeções, principalmente por serem categorizados em comparação à filosofia europeia, sendo via de regra considerados saberes pertencentes a um passado morto e, portanto, incapazes de representar material que sirva para interrogar e interpretar a dinâmica da sociedade contemporânea.

Vem daí a crítica de Gadamer a tal concepção, pois para ele a tradição presente está situada em um tempo e espaço contínuo, abrindo investigação sobre a pluralidade de tradições nas quais ressoa o passado (GADAMER, 1999). No mundo antigo, as trocas de saberes e a interconexão cultural entre povos foram quase sempre possíveis, exceto casos em que a localização geográfica se interpôs como obstáculo. O caso da Índia pode ser lembrado como exemplo típico em que o Himalaia dificultou a rota para a China, dificultando as relações culturais e comerciais com países e regiões do ocidente. Lembremos ainda que a expansão marítima europeia e as grandes navegações do século XV, eventos de grande impacto mundial, que teve a China como protagonista importante, foi fator de grande importância no incremento nas interconexões culturais entre o Ocidente do Oriente, repercutindo nos clássicos da filosofia ocidental e oriental, e que podem ser analisados através da leitura das obras de Leibniz, Schopenhauer e Hegel¹⁴.

Foram muitos os saberes da Índia e do Extremo Oriente, a alimentarem o conhecimento ocidental no que tange à formação das virtudes, saberes estes que remontam à mitologia chinesa e aos primeiros textos sagrados dos Vedas, escritos por hinduístas da Índia, influenciando doutrinas como o Budismo, Taoísmo e o Confucionismo¹⁵. O Confucionismo, por exemplo,

¹⁴ Cf. Florentino Neto (2015).

¹⁵ Por volta de 600 anos antes de cristo, foi atribuído a Lao Tse os primórdios do Taoísmo, considerado um sistema de pensamento crítico ao intelectualismo, pois priorizou um saber profundo, baseado na mitologia chinesa e nas

doutrina que dedicou reflexões importantes para o aprimoramento das *virtudes*, já era influente desde o tempo em que Confúcio vivia e disseminava sua doutrina no século VI, alcançando culturas de grande parte do mundo ocidental, fortalecendo-se com o protagonismo da China por ocasião das grandes navegações do século XV.¹⁶ O uso da palavra “virtude” no pensamento chinês, passível de reservas e ressalvas, sobretudo por estudiosos da filosofia clássica, foi amplamente esclarecido pelo pesquisador chinês Zhao Zhenjiang. A noção de virtude, segundo os estudos de Zhenjiang, apoia-se em “Os Analetos de Confúcio”, ressaltando que eles [...] “contienen las cinco virtudes más importantes para los chinos: la humanidad o benevolencia, Ren; la justicia o rectitud, Yi; la conducta ritual adecuada, Li; la sabiduría, Zhi; y la confiabilidad, Xin” (ZHENJIANG, 2014). Portanto, uma das principais preocupações de Confúcio, era a busca para a realização do ser humano, visando ensinar as pessoas a serem sábias e virtuosas, a fim de melhorar a sociedade como um todo.¹⁷

Com base nessas considerações, é preciso que se façam ressalvas às conclusões segundo as quais o mundo grego foi arquiteto único do pensamento ético-moral do mundo, já que no período de transição entre o pensamento pré-socrático e o sofista, o mundo oriental criou e disseminou ensinamentos para o caráter, através de heróis, líderes e profetas que influenciaram a sabedoria ocidental.

Questões vinculadas às origens do conhecimento, como as até agora expostas, ganham relevância quando são discutidos os caminhos da reforma do ensino básico brasileiro, sobretudo em se tratando do tema das ciências humanas. É de se notar aí, a preponderância das disciplinas vinculadas ao conhecimento do mundo ocidental, em prejuízo do ensino obrigatório daquelas vinculadas às culturas orientais ou originárias da América Latina, como as de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas.

Sob este ponto de vista, o ensino da ética estaria delimitado à filosofia europeia, pois a ancestralidade, as mitologias e as sabedorias provindas de outras regiões do planeta, sobretudo

sabedorias ancestrais. Segundo Lao Tse (2019), o *Tao* não pode ser assimilado pelo intelecto, pois é da realidade que jorram todas as coisas; as palavras não conseguem expressar esse *Tao* que gera a vida, dando propulsão ao espírito do universo (TSE, 2019). Outras interpretações, sustentam que o Taoísmo também é uma doutrina filosófica para o cotidiano, valorizando “virtudes” como a não-ação ou ação na sabedoria, sendo princípios fundamentais para as virtudes.

¹⁶ Em se tratando dos dicionários de português contemporâneos, me refiro à polissemia, compreendida em um sentido mais amplo do que a etimologia da palavra. Assim uma análise léxica da palavra, seria capaz de abranger as diferentes vertentes de estudos linguísticos, entendendo a história da palavra e as articulações de discursos com o presente.

¹⁷ Na concepção de Mao Tse-tung, o confucionismo era uma doutrina feudal que impedia a Revolução Cultural da China. No entanto, décadas depois, diversos pesquisadores da cultura chinesa vêm observando o uso do confucionismo por Xi Jinping, como forma de promover lealdade ao Estado, à família e ao trabalho.

orientais e africanas, seriam um campo do conhecimento desarticulado da filosofia e das ciências humanas de um modo geral. Ademais, curiosamente, na grande maioria das histórias da filosofia, há um destaque para os saberes gregos provindos de suas mitologias, tragédias e epopeias que influenciaram o advento da filosofia e da ética, influência que não deixa de ser verdadeira desde que articulada e entendida à luz de sua conexão com a contribuição cultural de outros povos.

2.3 O ideário da *aretê* e a *paidéia* grega

A Grécia Arcaica foi caracterizada por transformações em suas organizações sociais, marcadas pelo gradual declínio da cosmologia mítica. A *aretê* tornou-se cada vez mais vinculada à razão grega, tendo a função de ensinar o cidadão sob o princípio da *aretê* política, surgindo daí uma experiência social nova, que se encaminhava no sentido da valorização do debate público. Os sofistas, tinham como propósito uma *aretê* política, visando aprimorar as virtudes por meio da oratória, praticada pelos indivíduos considerados cidadãos. A retórica do orador passou a ser imaginada como um modo de participação social, mediante o encadeamento de proposições argumentativas que faziam parte da vida política do cidadão, de acordo com determinado empenho para conduzir a população na *pólis*.

Um debate realizado pela RAI – Itália, denominado “Os Sofistas”, contou com a presença de Hans Georg Gadamer, Vittorio Hösle e Mario Vegetti¹⁸. Hösle abriu o debate caracterizando a sofística como um movimento específico da cultura grega, enquanto que a cultura indiana foi grandiosa sob muitos aspectos e desenvolveu uma filosofia impressionante: há uma metafísica rigorosamente lógica, de grande simbolismo e engenhosidade. Mas, diferentemente da cultura grega, nunca na cultura indiana houve um fenômeno como o “Iluminismo”. Nunca teria existido uma tentativa de formular dúvidas, com base em argumentos racionais, questionando os valores vigentes da sociedade.

Gadamer, por sua vez, faz uma analogia entre os sofistas e a modernidade, relacionando-os com o “monopólio do especialista”; eles eram “técnicos do espírito”, grandiosos oradores e argumentadores lógicos, mas a crítica socrática revelou que o especialista não sabia o que era

¹⁸ O conteúdo da entrevista foi selecionado e sintetizado, visando manter um sentido próximo ao original. O material completo pode ser encontrado na plataforma da Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche - RAI - Itália. Texto acessado por Internet: <http://www.emsf.rai.it>). A tradução portuguesa das entrevistas foi realizada por Selvino Assman no ano 2000.

o bem. Mais adiante, Gadamer possivelmente se referindo à Guerra do Peloponeso (V. a.C.), mencionou como Tucídides descreveu de maneira magnífica as rupturas dos costumes e o assédio de Atenas, a peste e assim por diante; mas vincular muitos desses males aos sofistas, os mestres que ensinaram a virtude política para obter êxito na vida pública, é uma lenda que precisa ser repensada.

O consenso entre Hölsle e Gadamer, é sobre os propósitos sofísticos em conceber uma *aretê* política, o indivíduo praticaria a sua excelência por meio da oratória, sendo um exercício realizado por quem era considerado cidadão. A retórica do orador passou a ser imaginada como um modo de participação social, mediante o encadeamento de proposições argumentativas, que fazem parte da vida política de um cidadão, de acordo com determinado empenho para conduzir a população na *pólis*. No modelo sofista de formação, a interpretação da *aretê* passou por adaptações para construir um saber que auxiliasse as elites a governarem, no entendimento de que a palavra seria um instrumento decisivo de poder. Por outro lado, os sofistas foram capazes de produzir um debate do contraditório, sendo o conhecimento desenvolvido pela filosofia, capaz de mediar as diferentes opiniões e auxiliar na organização da convivência social.

Em conjunto com Protágoras, os primeiros sofistas que contribuíram para o movimento, inclui Górgias, considerado principal mestre de Isócrates. Foi neste ambiente que *aretê* tornou-se cada vez mais vinculada à razão grega. Estas novas experiências de argumentação, fizeram das discussões nos espaços públicos, um local para o amadurecimento de um saber que objetivasse a excelência no debate público.

Embora haja objeções quanto aos objetivos da oratória de Protágoras, tal como tentar fazer um *logos* mais fraco, para tornar-se o mais forte a partir de uma retórica consistente, ele também se dedicou a uma análise rigorosa da filosofia, percorrendo os seus meandros que o instrumentalizasse para se dedicar aos assuntos das cidades-estados. Sua influência se estendeu à cultura egípcia, conforme constata as descobertas arqueológicas em Mênfis, redescobrendo estátuas como as de Homero, Protágoras e Platão¹⁹. A preocupação com a precisão das palavras, algo preconizado desde Protágoras (490-415 a.C.), ocorria por conta de seu ceticismo em relação ao conhecimento. A linguagem passou ser estudada, servindo para a consolidação das leis e regras para o funcionamento da *polis*. Esta *aretê* política de Protágoras se baseou em

¹⁹ As estátuas são do período Ptolemaico, em torno de III a.C., mas foram redescobertas nas escavações de Auguste Mariette entre os anos de 1851-1854. C. F. MARIETTE, A. **Le sérapium de Memphis découvert et décrit par Aug. Mariette**, Paris, Gide librairie Éditeur, 1857.

unidades comuns entre diferentes *aretê*, relacionando-as como as virtudes da justiça, dapiedade, da sabedoria e da temperança²⁰

Outro ponto que influenciou os sofistas foram seus antecessores do Período Homérico, cujo propósito em ensinar a *aretê*, esteve presente nas poesias de Hesíodo e Píndaro. Os sofistas empregaram nas epopeias em versos ou em prosa, um viés diferente da poesia, dando a racionalidade necessária para desenvolver uma oratória para as finalidades políticas. O modelo de ensino sofístico, ainda herdou das epopeias, tragédias e outras expressões humanas da época, um contexto em que a educação deveria ser iniciada nas primeiras etapas da vida, começando pelas crianças (*paidós*), em uma forma específica de pedagogia (*paidagogos*) – educação que era conduzida de pai para filho. Como a palavra *paidéia* não englobou todos os períodos da história da Hélade, o uso mais antigo da *paidéia* na cultura grega, possivelmente encontra-se no século V a.C., na peça Sete contra Tebas, de Ésquilo, referindo-se à educação e formação de meninos. Na conhecida obra clássica, denominada *Paidéia: a formação do homem grego*, Jaeger (1995) explica como a educação era cultivada pelos gregos:

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o Homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual. Por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão (JAEGER, 1995, p.3).

Considerando o ponto de vista de Jaeger, a disposição educativa dos gregos esteve vinculada a uma concepção de formação integral, entendida em termos de *paidéia*. Este é um conceito de grande amplitude, visto que para os gregos, a *paidéia* abrangia uma série de significados, era concebida como algo de um valor elevado, vinculada à formação do ser humano. Sob esta perspectiva, o sentido originário grego da *paidéia*, explica Jaeger, só pode ser entendido pensando-a como civilização, cultura e educação de modo simultâneo, tendo em vista que a *paidéia* não se constitui em uma arte formal, pois a sua concretude estava nos pilares

²⁰ Höslle comentou sobre as peculiaridades da linguagem sofística, Pródico de Ceos, por exemplo, se referiu ao homônimo como uma palavra que significam coisas distintas e que um filósofo precisa ter consciência deste fato para não ser seduzido pela linguagem, pois isto poderia ocasionar erros. Em Protágoras, o tema da *orthoépeia*, trata da justeza das palavras, ele elucida, por exemplo, alguns substantivos gregos com um significado masculino têm um gênero gramatical feminino.

da vida espiritual de uma cultura, ou seja, concretizava-se na vivência cívica, na religiosidade, na literatura, na tragédia, enfim, na vida grega (JAEGER, 1995).

Jaeger prossegue enfatizando que a *paidéia* apresenta-se como um fio condutor no percurso da história da educação. É nesta unidade que se encontra a *aretê*, expressão primeira de um ideal educativo, uma forma original e originária do mundo educativo grego (JAEGER, 1995). Os conceitos *aretê* e *paidéia* são indissociáveis no mundo helênico, pois o modelo de *aretê* preconizado pelos sofistas era um dos modos de formalizar o ensino de habilidades para o debate público. Mas ainda assim, estava incompleto para ser considerado uma *paidéia*, pois uma formação completa para a vida na *pólis*, exigia uma integração dos saberes, à formação e à cultura, à sociedade e ao mundo espiritual da condição humana. A constante busca pela *aretê* significava para os gregos da *pólis*, uma excelência da alma, que conduzia o ser humano para fortalecer o sentimento comunitário, uma *aretê* da justiça, da moderação e da honestidade. Esta experiência contribuiu para o surgimento dos *gymnasium*, que inicialmente eram locais para fazer exercícios, mas aos poucos foi se tornando um local de ensino, uma escola (*scholé*), dando origem a muitas instituições como a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles.

O tema da *paidéia* grega, além das definições conceituais mais conhecidas, também depende do tipo de interpretação ou alcance prático que se pretende com o conceito. Um dos aspectos da *paidéia* de Jaeger, seriam as suas interpretações sobre a evolução do espírito grego, entendida como essência elevada de um tipo de ser humano. Indubitavelmente, o humanismo de Jaeger foi capaz de retratar o mundo grego com uma erudição notável. A imagem do espírito helênico, mais do que uma rica descrição do passado grego, também serviu para Jaeger ver no helenismo a sua verdadeira *kultur*, capaz de inspirá-lo a pensar na república de Weimar e os anos seguintes na Alemanha. Ainda hoje, após o surgimento de vários estudos sobre a obra de Jaeger, devemos reconhecer que há na sua compreensão sobre a *paidéia*, um humanismo que visou representar o Homem helênico, destinado ao cultivo da alma e de um ideal de civilização a ser alcançado.²¹

²¹ Dentre os diferentes significados da palavra Kultur, a leitura de Jaeger esteve vinculada a *Bildung* como retorno à Antiguidade Grega, pois este seria um modelo de formação cultural capaz de educar o Homem em sua plenitude. Dentre outros significados da *Bildung*, a caracterização de “viagem” ou retorno ao mundo antigo, foi descrita por Antonio Berman nos seguintes termos: “A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*” (BERMAN, 1984, p.142).

Mas não foi assim à época em que a sua obra veio a ser conhecida. Recebeu críticas, e desanimado com a pouca aceitação de suas ideias, Jaeger abdicou da sua cadeira na Universidade de Berlim e migrou para os EUA em 1936, onde seus estudos clássicos tiveram maior aceitação. Jaeger seguiu com seus estudos em uma dimensão de evolução do Homem em direção à *paidéia*, contribuindo com as gerações posteriores de leitores, de modo a refletir sobre como dar relevância aos clássicos na atualidade.

A filosofia enquanto compreensão do mundo fundamenta e encaminha as propostas dos grandes dilemas colocados pelo tempo em que ela se constitui. Como tal, ela contempla em si, de modo sintético e conceitual, os problemas de cada época. Por isso, os filósofos que a História reconhece como os grandes pensadores, que possibilitaram anunciar de modo mais elaborado as questões das respectivas etapas de desenvolvimento da humanidade tornaram-se clássicos, ou seja, fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, já que seus fundamentos, embora circunscritos em um tempo específico, excedem os limites dessa época, continuando o seu interesse mesmo em épocas posteriores (SAVIANI; DUARTE, 2010). Da filosofia também emergiram questões clássicas, como a *paidéia*, que foram respondidas de diferentes modos. A *paidéia* é um tema que continua pertinente, visando estimular o crescimento pessoal, e, por isso, situando-se em diferentes paradigmas pedagógicos.

No Período Clássico, as diversas concepções formativas expressas através do conceito *aretê*, foram edificadas pelo saber filosófico, no sentido de cultivar uma formação para a vida coletiva, sobretudo em seus aspectos éticos e políticos, dando novos referenciais para a concepção de *paidéia*. Para reintroduzir as questões da ética grega e do pensamento da Antiguidade Clássica na Educação, vale mencionar que a *aretê* grega passou por diferentes interpretações, entendendo que os propósitos formativos variam de uma sociedade a outra.

Cornelius Castoriadis (1991), trazendo suas interpretações para o nosso presente, concebe a noção de *paidéia* de forma a interrogar sobre qual a finalidade deste projeto formativo, que para ele, permite pensar sua importância para além da autonomia em si, ou seja, para a formação de indivíduos autônomos, mas também sobre sua própria veiculação social (CASTORIADIS, 1991). Esta veiculação social da *paidéia*, se entendida como formação humana em um contexto atual, é capaz de mobilizar reflexões que eram pouco debatidas no mundo antigo, podendo incluir temas relevantes, dentre os quais, a preservação do meio ambiente, o processo de colonização, a luta pelos direitos humanos e o cultivo das práticas vinculadas à pluralidade cultural.

Ao trabalhar com uma obra clássica, o professor tem um longo caminho a percorrer para a discussão e o ensino da virtude ou *paideia*, no sentido de articular tais conceitos ao presente em que está vivendo com seus alunos. Enfrentar a questão da escolha do método que possa imprimir a dinâmica em sala de aula de forma a suscitar indagações, mais do que rever verdades estabelecidas, é apenas um deles.

2.4 Fundamentos da ética e das virtudes em Aristóteles e seus antecessores

Na Grécia Antiga, diversas instituições de ensino estavam se expandindo em Atenas, os ensinamentos sofísticos continuaram a ter importância como forma de *aretê* política, numa democracia que estava se formando. Por outro lado, o saber dos sofistas poderia transmitir uma falsa impressão dos fatos, pois a persuasão por meio das palavras estaria distante de um conhecimento seguro e verdadeiro. Alguns aspectos deste cenário são retratados no diálogo *Protágoras* de Platão, em que é descrito como Sócrates e o seu amigo Hipócrates, buscaram conhecer as ideias do sofista Protágoras. Dentre os muitos detalhes do diálogo, Protágoras ao demonstrar a Sócrates como a virtude pode ser ensinada, sugeriu a utilização da mitologia. Neste diálogo, de maneira sintética, uma das preocupações de Sócrates, foi provar que a coragem está próxima de outros tipos de virtude, o que provaria que as virtudes podem ser unificadas para formar o conhecimento, cujo detentor poderia ser considerado virtuoso²².

No diálogo de *Ménon*, Platão descreveu Sócrates realizando a maiêutica (*maieutiké*) com um escravo, a fim de refletir os problemas sobre a matemática²³. Sócrates demonstrou então que um escravo poderia aprender como qualquer cidadão ateniense, lembrando que na democracia grega, a igualdade era um conceito incipiente, pois havia menos-valia nos direitos às mulheres, escravos e estrangeiros.

Tal debate, envolvendo as perspectivas da *aretê* sofística e a filosofia, foi objeto de estudo por Spinelli (2014), com base no livro I da *República*, e também no *Protágoras* e no *Ménon* em que Platão fundamentou um debate entre o sofista e o filósofo, em termos da *aretê* proposta pelo êthos filosófico (SPINELLI, 2014). Neste debate, o conhecimento filosófico que

²² C.f. PLATÃO. *Protágoras*.

²³ A palavra maiêutia significa parto; maiêutria, parteira; o verbo maiêúo significa realizar o parto auxiliando a parturiente. O maieutikós é o parteiro que conhece a arte ou técnica do parto. Platão criou a palavra maieutiké para referir-se ao “parto das ideias” ou “parto das almas” realizado pelo método socrático. (CHAUI, 2003).

Sócrates viu na *aretê*, envolveu a valorização da ciência (*episteme*), como um modo de superar a opinião (*doxa*). Desse modo, a palavra *aretê* não teria o mesmo significado que virtude – usualmente utilizada no contexto da Ética, se referindo ao cultivo do caráter humano para algum fim, orientando a excelência para a conduta ética.

Com essa distinção entre *aretê* e opinião, a preocupação de Sócrates, estava em constituir um conhecimento sobre si, o que elevaria a virtude para uma relação profunda com o conhecimento e a alma. Assim, as virtudes passaram por transições e coexistências entre diferentes modelos, mas a Ética como um campo de saber, deu ao conceito de *aretê* uma leitura filosófica, dando início a uma nova etapa de pensamento, fazendo emergir um tipo de saber que originou o ensino de disciplinas sistematizadas. Conforme os sofistas, a virtude poderia ser ensinada como educação para o exercício da política na cidade, mas também poderia ser usada para a manipulação dos argumentos em benefício próprio. Contudo, para Sócrates, a virtude não deveria se limitar a uma adaptação exitosa dos costumes em benefício próprio de alguém, mesmo que isto levasse a um aparente ganho na política.

Desta forma, na concepção socrática, a virtude é entendida como uma unidade que concentra todas as espécies de virtude, podendo-se então conceber que a *paidéia* socrática estaria na junção das virtudes, considerando o papel da razão para um saber sobre alma e a felicidade. Portanto, o conceito de *paidéia* passou a ser encarnado na imagem do filósofo e na concepção de Homem que se completa no conjunto das *epistemes*.

Sócrates nunca se colocou na posição daquele que ensina, mas apenas como uma espécie de parteiro, fazendo emergir a descoberta das próprias entranhas de seu aprendiz, através do exercício de propor interrogações no lugar de oferecer respostas, procurando, desta forma, se distanciar da posição de um mestre que controla os discípulos. Esta habilidade de questionar, fez com que Sócrates causasse perplexidade, simplesmente por sua audácia em realizar perguntas filosóficas, como uma arte para que cada pessoa pudesse produzir seu próprio conhecimento, abandonando as morais que eram tidas como indubitáveis.

Os diálogos suscitados por Sócrates, instigavam seus interlocutores a se auto descobrirem a partir da reflexão e da revisão das crenças que eles próprios cultivavam ao longo da vida, razão pela qual a virtude se tornou foco de questionamentos, superando uma virtude pautada na mera transmissão de valores. O pensamento socrático muito influenciou o caminho filosófico de Platão, bem como o seu interesse pela justiça e pela política, nos quais se debruçou e aprofundou, principalmente por sua profunda consternação em virtude da execução da pena

de morte imputada a Sócrates. Platão passou a ver no Estado uma falha moral profunda, um modelo que deveria ser aperfeiçoado.

Na Grécia Antiga, as influências egípcias estiveram presentes na filosofia grega, como se pode constatar na menção de Platão no *Fedro*, diálogo escrito por Platão, desenrolado entre ele, Sócrates e o próprio *Fedro*, se referindo ao mito de *Theuth* do Egito, e que foi a primeira divindade a descobrir os números e os caracteres da escrita²⁴.

O pensamento de Platão abrange vários aspectos das teorias do conhecimento, considerando a própria virtude como um conhecimento, sem se descuidar de que ela é também um verdadeiro cuidado com a alma. No âmbito da política, refletindo sobre o que seria uma *pólis* ideal, evoca as noções de bom, belo, justo, excelente, verdadeiro e a busca pela perfeição para a realidade. No pensamento de Platão, a virtude assume novos contornos de acordo com as especificidades de cada obra. Em *A República* a formação dos cidadãos é concebida de acordo com o papel social de cada pessoa e as suas contribuições específicas na cidade. Assim, esta somatória de atributos, ensejaria a formação de uma cidade harmônica para a formação de um todo. Cada cidadão deveria desenvolver um tipo específico de virtude. Neste caso, por exemplo, um guerreiro deveria cultivar a virtude da coragem. Por fim, Platão discorre sobre algumas virtudes cardeais como a justiça, responsável por garantir o funcionamento perfeito da cidade.

Se recorrermos aos escritos de Platão em *Filebo*, vamos encontrar o conceito de virtude inserido em uma dialética platônica amadurecida, abrangendo a relação entre virtude e a natureza do conhecimento como um dos modos de compreender a felicidade e o prazer²⁵. No *Teeto*, a relação entre virtude e conhecimento também se faz presente de modo que ela poderia

²⁴ Platão sempre gostou da Matemática, considerando que os números estão presentes no mundo das ideias e a criação do universo está vinculado às formas geométricas perfeitas. No *Fedro*, Platão, fez menção à mitologia egípcia dos números e das palavras: “Engenhosíssimo Tot, uma coisa é inventar as artes, e outra, muito diferente, discorrer sobre a utilidade ou desvantagem para quem delas tiver de fazer uso. Tal é o teu caso, como pai da escritura: pela afeição que lhe dedicas, atribui-lhes ação exatamente oposta à que lhe é própria, pois é bastante idônea para levar o esquecimento à alma de quem aprende, pelo fato de não lhe obrigar ao exercício da memória. Confiantes na escrita serão por meios externos, com a ajuda de caracteres estranhos, não no seu próprio íntimo e graças a eles mesmos que passarão a despertar suas reminiscências. Não descobriste o remédio para a memória, mas apenas para a lembrança. O que ofereces aos que estudam é simples aparência do saber, não a própria realidade. Depois de ouvirem um mundo de coisas, sem nada terem aprendido, considerar-se-ão sábios, quando, na grande maioria, não passarão de ignorantes, pseudossábios, simplesmente, não sábios de verdade” (FEDRO, 2015, 274c - 275c).

²⁵ Sócrates argumenta que o prazer e o conhecimento não são o Bem, mas seria necessário um terceiro elemento, distinto e superior ao prazer e conhecimento (*Filebo*, 2012, 20b-c). Nesta perspectiva, as noções de virtude e beleza permitem a presença do Bem. PLATÃO. *Filebo*. Texto revisado por John Burnet. Tradução; apresentação e notas de Fernando Muniz. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ser ensinada, mas esta pedagogia se efetivaria por diálogos, numa atividade que seria possível filosofar por meio da dialética.

Indubitavelmente, as virtudes na concepção platônica, se inserem em um contexto de pensamento mais amplo, amparado por teorias de ideias e por sua metafísica geral. Aristóteles se beneficia de um verdadeiro aprendizado sobre a metafísica de Platão, mas se diferencia dele criticando a teoria das ideias platônicas e desenvolvendo uma teoria do conhecimento baseada no empirismo e na sistematização do saber filosófico. Em Platão, mas, sobretudo em Aristóteles, podemos encontrar as raízes do que se pode conceber como conhecimento científico.

Estudos recentes elucidam como se originou o sentido do termo ciência, mencionando que a *techné* foi utilizada para conceber tanto a arte quanto a ciência, argumentando que Platão difundiu a ideia de saber ao analisar os conhecimentos dos sapateiros, músicos e outras artes. Essas artes seriam um fim, uma dimensão do material ou do objeto que se aplicam às atividades e são o domínio dos instrumentos e do exercício do trabalho, concebidos como artes fundamentadas (DEWEY, 1959). A *techné* de Platão, portanto é um termo mais abrangente do que entendemos por arte, pois a *techné* se refere neste caso às habilidades ou atributos, no sentido popular, que qualificam o objeto produzido por um artista, que, no sentido popular significa a habilidade do fazer.

Com Aristóteles, se inicia um novo pensamento que revela a distinção entre a *techné* e *epistémé*. A *epistémé* refere-se ao conhecimento teórico e contemplativo das coisas imutáveis, significando que o “conhecimento científico é o julgamento acerca de coisas universais” [...] (EN 1140b, 117). Já a *techné* “se relacionada com a criação, e dedica-se a uma arte e estuda a maneira de fazer uma coisa que pode existir ou não, e cuja origem está em quem faz, e não na coisa feita” (EN 1140a p.116). Ou seja, a *techné* é uma atividade mais orientada à produção (*poietike*) do que à ação (*politike*). Embora haja muitas continuidades entre os filósofos que antecederam Aristóteles, um de seus principais méritos, foi o de compilar tratados específicos sobre ética, política, metafísica e epistemologia. Sob o ponto de vista das virtudes, as obras aristotélicas podem ser compreendidas formando um todo coerente, cabendo por isso algumas explicações sobre a estrutura da ética aristotélica. As ciências práticas foram utilizadas para designar um saber sobre a conduta humana, bem como o *telos* a que se pretende chegar. Já a *política* entendida como disciplina do conhecimento, é a filosofia prática das coisas humanas, dividida em ética e *politike*. O entrelaçamento entre ética e política, está na própria concepção de homem como *zoon politikon* (animal político), implicando que as pessoas mantenham

vínculos com outros membros da comunidade, que afetam suas preferências e escolhas éticas na *pólis*.

Quanto à organização da ciência aristotélica, a mesma consiste em três grandes eixos: a) *ciência teórica*, que visa o conhecimento por si mesmo, b) *ciências práticas*, que visam o conhecimento para a perfeição moral, c) *ciências poéticas* ou *produtivas*, que buscam o conhecimento em busca do fazer, ou seja, com o fim de produzir objetos (REALE, 2007). Apesar de Aristóteles considerar a *ciência teórica*, a mais importante de todas as virtudes, ainda ocupa lugar destaque, pois o segundo saber que Aristóteles considera mais importante refere-se às ciências práticas. Vale lembrar, logo no início da obra *Política* (I e II), o próprio Aristóteles preconiza que só será considerada uma *pólis* na forma de *koinonia* aquela que cumprir algumas características: ser auto suficiente (*autarqueia*), ter a finalidade no maior dos bens (*telos*), propiciar a felicidade dos seus habitantes (*eudaimonia*) e, por fim, o principal critério é ser *koinonia (to physei)*, não se tratando, porém, de qualquer *koinonia*, mas apenas a *koinonia politiké* (MARTINS, 2011). Quando Aristóteles está discorrendo sobre a *koinonia politiké*, ele está se referindo à capacidade de formar uma *pólis* caracterizada pela excelência de uma comunidade humana. Essa concepção da cidade acima do homem, atribui à política a função de capacitar os indivíduos, para o desenvolvimento das ciências úteis para a cidade.

Na perspectiva política de Aristóteles encontra-se a formulação da ideia de que as pessoas necessitam de um sentido ético-político, de vinculação e integração, em uma configuração social mais abrangente, e que constitui finalidades comuns, expectativas compartilhadas, práticas cooperativas, resguardando os valores que são atribuídos a cada pessoa, na particularidade da sua vida e da sua convivência como indivíduo livre (RAMOS, 2014). 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. Aristóteles reconhece a importância em poder viver bem consigo e com os outros, sempre considerando a existência social e política.

Na obra *Ética Nicomacheia*, um dos propósitos de Aristóteles foi discutir como a Ética possibilita educar as condutas humanas, enquanto ciência prática que possibilitará cultivar as virtudes²⁶. Quando Aristóteles fala sobre a *ta ethika*, ele a relaciona à raiz *ethos* e, por

²⁶ A *Ética Nicomacheia* é composta por dez livros, ao passo que a *Ética Eudêmica* é composta por oito livros, ambos compartilham do mesmo compilado de três livros, principalmente nas partes relacionadas às virtudes, prazer e justiça.

consequente, tais palavras são remetidas à disposição de caráter. Por isto que tanto a *Ética Eudêmica* (Eudemo foi um discípulo de Aristóteles) quanto a *Ética Nicomaqueia*, são ambos estudos sobre o caráter: os problemas aos quais as obras se dedicam são os atributos do caráter que devemos cultivar e reforçar ou evitar e abolir (KRAUT, 2000).

Um dos propósitos de Aristóteles foi o de compreender a ética como um estudo das práticas humanas, em que as ações são praticadas para o bem do indivíduo, sendo o bem entendido como virtudes como a coragem, a amizade, a justiça e a prudência.

Por se tratar de uma filosofia prática que deve ser aplicada, as virtudes não são atributos apenas para serem conhecidos, mas a finalidade de conhecê-los é tornar-se virtuoso. Com efeito, um dos objetivos do cultivo da virtude é dar aos cidadãos uma educação ética e política, consistindo na prática do bem comum na *pólis*. Este modo de formação ética, segundo Aristóteles apresenta duas espécies de excelência, compostas pela virtude intelectual e pela virtude moral:

Em grande parte a excelência intelectual deve tanto o seu nascimento quanto o seu crescimento à instrução (por isso ela requer experiência e tempo); quanto à excelência moral, ela é produto do hábito, razão pela qual seu nome é derivado, com uma ligeira variação, da palavra “hábito” (*EN II*, 1103/2012 p.35).

Em primeiro lugar, Aristóteles nos diz que o ser humano apresenta uma potencialidade que precisa ser desenvolvida, por isto a formação é primordial para aprender a fazer algo, mas é somente praticando um fazer que se aprimora a excelência por meio do hábito, por exemplo, como deve proceder uma pessoa para se tornar violista. Quando entra em pauta o problema de como agir, a educação é fundamental para entender as consequências de cada escolha e a importância da moderação para agir. Na filosofia de Aristóteles, a virtude é mais do que um pensamento sobre fazer o bem ou um meio para escolher uma ação correta, mas primordialmente a virtude é uma disposição (*hexis*) constante em direção à *eudaimonia*, podendo ser aprimorada pela formação e pelo hábito em desempenhar algo com excelência.

A *eudaimonia* se refere às primeiras teses que compõem os primeiros livros da *Ética Nicomaqueia*. Contudo, principalmente no décimo e último livro da *Ética Nicomaqueia*, Aristóteles argumenta que a felicidade perfeita seria a contemplação, o fim superior, que parece ter um papel dominante que não incluiria outras virtudes específicas (ZINGANO, 2007).

Dentro dessas visões, a *eudaimonia* é compreendida a partir da ideia de finalidade,

principalmente de fim último, em direção a uma vida virtuosa. Por sua vez, na filosofia prática, a intenção de finalidade para a felicidade, coloca a *eudaimonia* em uma convergência entre ética e política, sendo fundamental para deliberar as ações.

Este hábito em praticar bem as ações, apresenta uma função teleológica, isto é, tem uma finalidade para realizar algo com excelência, visando sempre a *eudaimonia* que é um componente da alma e está em conformidade com as virtudes. Esta dimensão teleológica para se viver bem, tem como propósito, portanto, a *eudaimonia*, comumente traduzida por felicidade ou bem comum. Este ponto merece atenção em nossas reflexões, pois a *eudaimonia* não deve ser entendida como uma essência ou metafísica, uma vez que está situada na dimensão da *práxis*, portanto, sujeita aos aspectos contingenciais de cada pessoa. Na ética aristotélica, a incessante busca pela *eudaimonia* é a finalidade da *aretê*, sendo caracterizada como uma manifestação da alma por meio de três de seus elementos: “emoções, faculdades e disposições – a excelência moral deve ser uma destas” (EN, 1106a, p.40). Portanto, para Aristóteles a virtude está em concomitância com a alma composta por uma parte racional e outra irracional, conforme explica:

A excelência moral, então, é uma disposição da alma relacionada com a escolha de ações e emoções, disposição esta consistente num meio termo (o meio termo relativo a nós) determinado pela razão (a razão graças à qual um homem dotado de discernimento o determinaria). Trata-se de um estado intermediário, porque nas várias formas de deficiência moral há falta ou excesso do que é conveniente tanto nas emoções quanto nas ações, enquanto a excelência moral encontra e prefere o meio termo. Logo, a respeito do que ela é, ou seja, a definição que expressa a sua essência, a excelência moral é um meio termo, mas com referência ao que é melhor e conforme ao bem ela é um extremo. (EN, 1107a, p.42)

Primeiramente, as faculdades podem ser definidas como a maneira de mediar as emoções: “por faculdades quero significar as inclinações em virtude das quais dizemos que somos capazes de sentir emoções – por exemplo, a faculdade de ficar encolerizado, de sentir pena ou piedade” (EN, 1106a, p.40). Por sua vez, a disposição se caracteriza como estados que levam o indivíduo a desempenhar uma certa condição anímica do caráter. Desse modo, o indivíduo pode apresentar uma disposição boa ou ruim em relação à cólera (*orgê*), podendo-a sentir de maneira extrema ou sentindo-a de maneira moderada.

Ao realizar a especificação das virtudes, em conformidade com partes da alma, compreende-se as qualidades racionais e irracionais das virtudes, que se apresentam de modo

interligado. Entretanto, a razão é responsável pelas decisões, principalmente por deliberar os meios para se alcançar uma finalidade. A ética aristotélica lembra Zingano, concebe a deliberação como uma ação pela excelência da razão prática, revelando assim a sua potência: o homem prudente é contextualizado em VI 8 como uma pessoa que sabe deliberar, assim como a prudência está intimamente relacionada à boa deliberação, na qual não somente as finalidades são mais adequadas, mas também apresentam finalidades boas (ZINGANO, 2007).

A virtude moral e a sabedoria prática estão conectadas de maneira que não se pode ser virtuoso sem que haja sabedoria prática e vice-versa. Um dos principais atributos da virtude, está na moderação que compõe a racionalidade prática própria do *phronimos*. Esta noção de *phronesis*, está relacionada ao *telos* para alcançar a felicidade, ou seja, ser prudente significa deliberar segundo o meio termo (*mesotes*):

A mediedade é a média entre o excesso e a falta. Quando digo média, compreendo a parte que se encontra à mesma distância de cada uma das partes extremas de algo, e isto é único e comum a cada coisa. Mas quando digo média em relação a nós, entendo “mediana”, isto é, nem muito nem pouco, nem mais nem menos do que se deve. Essa média em relação a nós não é nem única nem comum a todos os homens. (EN 1106 a14 – 1107 p.26, 1999)

As bases da deliberação que sustentam as tipologias da virtude e da sabedoria prática se encontram no meio termo (*mesotes*), pois esta interpretação sustenta a doutrina do particularismo moral em Aristóteles, demandando uma decisão assertiva em algum ponto entre os extremos: “especificamente, a excelência moral é uma disposição para escolher o meio termo” (EN 1107b, p.43). A compreensão de que a *mesotes* seria uma lei ou imperativo, parece ser uma conjectura que levanta dúvidas, já que um de seus principais pontos, seria que a mediana, não poderia ser considerado como uma métrica exata, mas dependeria de um componente emocional, pois o meio termo é um parâmetro diferente em cada pessoa.

Em suma, o agir de maneira virtuosa depende de uma circunstância, mas também é relativa às disposições de cada indivíduo, razão pela qual a virtude não é um modelo que deve ser igual para todos, visto que é uma disposição relativa a cada agente e a cada espécie de virtude ou vício, conforme demonstra Aristóteles:

Em relação ao meio termo, em alguns casos é a falta e em outros é o excesso que está mais afastado; por exemplo, não é a temeridade, que é o excesso, mas a covardia que é a falta, que é mais oposta a coragem, e não é a

insensibilidade, que é uma falta, mas a concupiscência, que é um excesso, que é mais oposta à moderação (EN 1109b, p.46, 1999)

Isso mostra como Aristóteles estava preocupado em formar diferentes tipos de cidadãos, indo além da ideia de que a virtude é um modelo perfeito aplicável igualmente a todos os indivíduos. Ademais, há virtudes e vícios específicos que dependem do meio termo. Os argumentos elucidados por Aristóteles a respeito do meio termo, mostram como este conceito é fundamental para compreender a *aretê*, mostrando que as inclinações ao *pathos*, precisam do crivo do meio termo, identificando assim, como a virtude é uma disposição que está sempre submetida ao teste do *logos*.

O elemento das paixões (*pathos*) é lembrado por Lebrun, ao dizer que o homem virtuoso não é aquele que renuncia às suas paixões (como isto seria possível?), nem o que consegue atenuá-las ao máximo. O homem virtuoso ou “bom” é o que busca a excelência na sua conduta, buscando um meio termo do modo mais exitoso possível e em todas as circunstâncias em que as paixões de suas condutas inevitavelmente comportarem (LEBRUN, 1995). Desse modo, o virtuoso age em equilíbrio com as paixões, não significando isto que o indivíduo deve ficar refém do excesso de controle, mas que seu agir esteja em conformidade com o *logos* e o *pathos*. Vernant (1994) ainda lembra que o meio termo, corresponde à imagem de uma ordenação política que propicia um equilíbrio entre as forças contrárias, sendo capaz estabelecer um consenso entre os elementos rivais (VERNANT, 1994). Quando Vernant descreve a imagem do meio termo entre *pathos* e *logos*, esta concepção de *aretê* tem como ideal o homem prudente, aquele capaz de extrair a potência dos opostos.

No âmbito da *Ética nicomaqueia*, o pensamento de Aristóteles está circunscrito a uma estrutura de organização, começando pela *eudaimonia* entendida como a finalidade da vida. Tal conceito é desenvolvido na segunda parte do livro, em que Aristóteles também trata do estudo dos vícios e das virtudes. As análises sobre as características práticas das virtudes avançam com o estudo da *phronesis*, definida como uma de sabedoria prática, tendo a função responder como decidir e agir no cotidiano. A noção de *phronesis* constitui-se em um dos principais pilares da ética aristotélica, situando o agente que a delibera, o *phrónimos*, o homemsábio que é capaz de unificar as virtudes para agir eticamente. Nestes termos, a ética de Aristóteles pode ser entendida como um conhecimento prático é a instância das decisões racionais, movida pelo desejo para o bem supremo.

A explicação do caráter prático e da finalidade da *phronesis*, Aristóteles define-as como “uma capacidade verdadeira e raciocinada de agir no que diz respeito às ações relacionadas com os bens humanos” (*EN IV*, 1140/2012, p. 124). Neste sentido, nas discussões sobre a racionalidade prática da filosofia aristotélica, o conceito de ciências práticas e de conceito sabedoria prática (*phronesis*), não pode ser entendido como sendo a mesma coisa. Ao longo da construção do conceito de ética em Aristóteles o conceito de *phronesis* muda de concepção em cada etapa de seu pensamento. Nos estudos de Jaeger, por exemplo, a noção de *Protrepticus* aparece como uma espécie de período tardio platônico de Aristóteles; na *ética eudêmica*, encontramos o platonismo renovado e, na *ética nicomachea*, está posto o aristotelismo tardio (JAEGER, 1962). As primeiras interpretações de Aristóteles, se referem a *phronesis* como espécie de virtude intelectual, interpretado como um conhecimento para agir, vinculado ao entendimento de uma ciência prática, portadora de regras e formas permanentes.

Na *Ética Nicomacheia*, é possível observar o seu distanciamento em relação à *phronesis* platônica, sustentada por noções supremas como a *eudaimonia*, sendo o primeiro princípio teológico da sabedoria prática. Ao mesmo tempo o conhecimento, a partir da perspectiva aristotélica, se firma no entendimento de que para conhecer é preciso se voltar aos sentidos, onde se alicerçam as bases do empirismo. Com esta breve e concisa apresentação sobre as virtudes e a *phronesis* de Aristóteles, busquei situar um dos principais alicerces teóricos da filosofia prática. Todavia, o presente trabalho não tem por objetivo, propor uma interpretação estritamente aristotélica para a educação. Em primeiro lugar, a filosofia de Aristóteles é um sistema filosófico complexo e de grande amplitude, sobretudo no que tange às obras que se circunscrevem à filosofia prática. São grandes as dificuldades em realizar uma interpretação fiel ao tempo em que Aristóteles viveu, o que obriga os comentadores a contínuas voltas e releituras dos textos da filosofia clássica. De qualquer forma podemos considerar o conceito de *aretê* como um dos principais pilares da ética aristotélica, visto que se trata de uma proposta de cultivar a excelência humana, propondo como referencial a participação política e a arte de viver eticamente em busca da *eudaimonia*.

Tais voltas e releituras são de grande pertinência para o entendimento do pensamento de Aristóteles, levando-se em consideração que não se trava de um sistema fechado, uma vez que isto o distanciaria do alcance e disseminação histórica ocorridos no âmbito da cultura ocidental. Assim, devemos entender que, devido às guerras de conquistas e dominação entre os povos, são grandes as nossas vinculações às influências de Aristóteles e de outros filósofos helênicos da Antiguidade Greco-Romana. A difusão do helenismo em grande parte do mundo

teve suas origens no próprio contexto em que Aristóteles viveu. Cabe lembrar aqui os acontecimentos feitos por Alexandre, rei da Macedônia, e a sua construção de um grande império, dominando a Pérsia, Egito e partes da África, sendo inclusive, como fundador da cidade de Alexandria, cultuado como faraó. Alexandre recebeu educação esmerada de vários mestres, sendo Aristóteles o mais importante deles. Segundo Pessanha (1983), quando a educação de Alexandre ainda estava sob os cuidados de Aristóteles, em 338 a.C. os macedônios derrotaram os gregos em Queroneia, pondo fim à autonomia das cidades-Estados da Grécia do período helênico, que passou a ser dominada pela Macedônia e posteriormente por Roma. A Grécia então passará a integrar “amplos organismos políticos que diluirão suas fronteiras e atenuarão as distinções culturais que tradicionalmente separavam os gregos de outros povos, sobretudo ‘bárbaros’ orientais” (PESSANHA, 1983).

O mundo antigo nunca mais foi o mesmo, afirma Ferguson (1973) ao se referir às mudanças provocadas pelas conquistas de Alexandre Magno. Tais transformações redundaram em uma mudança de paradigma no mundo antigo, pois o seu reinado provocará o início de uma nova era helênica, que deu margem a uma formação cultural ecumênica, conferindo ao mundo uma nova feição, em relação ao que existia até então (FERGUSON, 1973). Estas mudanças históricas se acentuaram a partir do século IV a. C., marcando o início do período helenístico na Grécia Antiga, que se estenderá até o século V. As influências da cultura grega no mundo ganharam grandes proporções. Por outro lado, ocorreram mudanças drásticas no plano da política, sendo a principal delas o enfraquecimento da democracia. Amplia-se então o espaço para o desenvolvimento de uma concepção de império, cujo governo era centrado no indivíduo, em prejuízo de formas de governo marcadas pelo exercício da liberdade política.

2.5 Da “filosofia dos bárbaros” de Diógenes Laércio ao renascimento das virtudes

No quadro dessas grandes transformações, o desenvolvimento da filosofia romana esteve estritamente vinculado à filosofia grega, embora retratando um novo modelo de Homem, principalmente baseado nos valores e nas morais dos romanos. Deste modo, ao longo do período helenístico, vão surgindo escolas filosóficas caracterizadas por originalidades próprias, embora todas elas buscando respostas diferentes quanto ao tema da busca da felicidade individual, dentre as quais o cinismo, o ceticismo, o hedonismo e o estoicismo.

No período helenístico, um roteiro pouco abordado na história da filosofia, foram as referências aos Gimnosofista (sábios nus) da Índia, denominados “filósofos bárbaros”, que remontam à obra “*Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*”, na qual Diógenes Laércio discute a origem da filosofia, em que são retratos os primeiros sábios:

Dicen algunos que la Filosofía, excepto el nombre, tuvo su origen entre los bárbaros; pues como dicen Aristóteles en su Mágico, y Soción, en el libro XXIII De las sucesiones, fueron los magos sus inventores entre los persas; los caldeos entre los asirios y babilonios; los gimnosofistas entre los indios; y entre los celtas y galos, los druidas, con los llamados semnoteos (LAERCIO, 1950, p.3).

Diógenes incluiu em sua obra, relatos sobre as lendas sapienciais e os povos bárbaros que são vinculados às figuras dos Sete Sábios da Grécia, mostrando como esses conglomerados de pensamentos influenciaram a cultura helênica²⁷. O estilo excêntrico de Diógenes configura uma perspectiva ambivalente sobre as virtudes, isto é, a busca da felicidade deveria começar pelo desprezo dos prazeres fúteis da vida, pois esta condição de resignação é extremamente prazerosa.

A escrita peculiar de Diógenes configura uma filosofia que usa a oratória com mistos de seriedade e humor, como no caso das explicações sobre as virtudes, em que se pode encontrar uma dispersão proposital do conceito ao longo da obra. Em alguns momentos, Diógenes parece dar importância às virtudes cardinais de Platão: “Las especies de virtud perfecta son cuatro: prudencia, justicia, fortaleza y templanza” (LAERCIO, 1950, p.253). Maisadiante, Diógenes sugere que as virtudes fundamentais para vida, referem-se à capacidade dos

²⁷ Já em seu início, a obra de Diógenes explica que o fato dos bárbaros serem povos que não falavam o idioma grego, não se configurava como uma questão depreciativa para os gregos (LAERCIO, 1950).

homens de possuírem suas próprias virtudes, tais como: “el alimento y ejercicio moderado, y la pericia en tocar la flauta, la histriónica y la poética” (LAERCIO, 1950, p.260). Os relatos de Diógenes retrataram o hibridismo de filosofias que compuseram o pensamento ocidental. No caso em pauta, podem-se observar as diversas transformações que ocorrem com o conceito de virtude à medida que ele perpassa por pensadores provindos de tempos e lugares diferentes. Isto se torna patente, por exemplo, na obra “*Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*”, que apesar de seu estilo prosaico quanto à apresentação das fontes históricas dos Gimnosofistas, é bastante revelador quanto aos encontros e conexões da cultura grega com as denominadas “culturas bárbaras”, um problema esquecido nos séculos subsequentes, em virtude dos focos principais desses estudos estarem em grande parte vinculados à questão das releituras do helenismo pelos filósofos medievais.

No início da Idade Média, a *aretê* esteve predominantemente vinculada à filosofia de Platão, especialmente por meio de Santo Agostinho (354-430), considerado um dos primeiros grandes pensadores medievais. Agostinho exerceu sua teologia por mais de quarenta anos em Hipona (atual Argélia), norte da África (PINHEIRO, 2008). Posteriormente, a partir de inícios do século XII, o conceito *aretê* passou por releituras e adaptações da Antiguidade à Idade Média, sobretudo por pensadores como Alberto Magno e Tomás de Aquino. Eles liam a Antiguidade sob a influência preponderante do pensamento de Aristóteles. Entretanto seria uma simplificação considerar tais autores como meramente “aristotélicos”.

Interligados que estavam ao pensamento cristão, buscavam interpretar Aristóteles à luz do cristianismo, adaptando-o, portanto, aos valores de sua época. Tomás de Aquino retomou a ética Grega da Antiguidade, tendo como proposta construir o seu próprio pensamento. O conceito de *virtus* é um termo original do latim, mas que tem origem na palavra grega *aretê* que tem o significado de excelência, se referindo à busca da própria essência, sendo um modo para aprimorar a capacidade para ser virtuoso (AQUINO, 2001). Ao longo dos séculos as concepções da *aretê* foram incorporando aspectos do humanismo, dentro de um processo que abrangeu mudanças nas concepções sobre o homem e a realidade, que se fizeram progressivamente a partir do século XV, traduzindo-se em um processo de ruptura com as tradições religiosas de mundo, constituindo um conjunto de experiências de cada indivíduo consigo mesmo e com os outros.

As transformações dos conceitos de ética e virtude não param por aí, expressando-se sobretudo após a Idade Média, quando ocorre uma retomada do antropocentrismo e da cultura greco-romana, fazendo emergir novos paradigmas do conhecimento durante o Renascimento, cujas principais características eram as de se autonomizarem em relação aos dogmas da teologia

medieval. Assim, os pensadores renascentistas diferenciavam-se claramente de seus pares acadêmicos, rejeitando os filósofos medievalistas vinculados ao pensamento escolástico tais como Tomás de Aquino, Duns Scotus e Ockham.

Os humanistas distanciavam-se tanto da linguagem da filosofia escolástica, quanto da lógica, consideradas áridas e sem importância em comparação com os trabalhos sobre a ética renascentista (BURKE, 2008). Contudo, o aristotelismo e a *metafísica* ainda se fazem presentes no pensamento renascentista, exercendo grande influência, por exemplo, sobre o pensamento científico de Francis Bacon, que propunha a relação entre a ciência e as quatro causas em Aristóteles²⁸. No que tange à proposta renascentista da ética e das virtudes, pensadores como Maquiavel, estudaram a *virtute (virtù)* com a preocupação de demonstrar a ressonância de tal conceito na educação política dos homens e na filosofia da constituição do Estado.

A preocupação com a educação dos homens aparece também em pensadores como Montaigne. No ensaio “*De l’Institution des Enfants*” Montaigne desenvolve o tema de como educar e aprender a viver da melhor maneira possível, ou seja, como viver de maneira sábia e virtuosa. Entretanto, segundo Azar (2003), há uma particularidade entre esses autores que precisa ser ressaltada, qual seja a do papel do indivíduo: a busca do agir corretamente, deveria se desenvolver enfatizando a natureza individual dos homens. (AZAR, 2003). A natureza que cada pessoa detinha para o desenvolvimento da virtude, estaria relacionada à própria disposição, através do hábito, para o saber filosófico. Ressalte-se ainda que a reconstrução feita pelos renascentistas sobre o que se entendia por virtude na Antiguidade agregava-se à valorização das paixões e à estética da beleza cultivada pelas artes gregas.

No século XVIII, o estudo sobre as virtudes ficou adormecido, principalmente por conta do interesse pelo pensamento kantiano e, sobretudo, por sua defesa do dever como critério de correção para uma ação moral. Diante dessa concepção, as chances para que as virtudes servissem como uma bússola para a forma de agir foi pouco explorada, já que as virtudes não seriam consideradas boas em si mesmas. Assim, o agir deveria depender de uma vontade boa, cujo propósito é agir em conformidade com imperativos categóricos. A fundamentação

²⁸ Segundo Laurenti e Cass (2007), algumas diferenças básicas entre as quatro causas de Aristóteles e Bacon, merecem menção: “A face teórica da ciência baconiana subdivide-se em física e metafísica. A divisão é orientada pelos quatro tipos de causa descritos por Aristóteles, a saber: material, formal, eficiente e final. Examinemos o exemplo aristotélico da estátua de bronze para caracterizar os tipos de causa. O bronze consiste na causa material da estátua. A causa material pode ser entendida como o elemento que é trabalhado, fundido pelo artista. A causa eficiente compreende os movimentos, as fontes de mudança de algo; no caso a causa eficiente da estátua seria o ato de esculpir. A causa formal, como o próprio termo sugere, diz respeito à forma que a matéria adquire e que imprime a ela a sua identidade, ou seja, uma estátua só seria uma estátua se apresentar determinada forma. A causa final pode ser entendida como aquilo para o que a coisa é feita; a causa final da estátua consiste, por exemplo, nas recompensas que o escultor pode obter”. (LAURENTI; CASS, 2007, p.138-139)

kantiana da moral é exprimida por meio do imperativo categórico, indicando que o agir deve ser colocado à prova para si mesmo, antes de impor aos outros. A condição de agir com base nos princípios de uma racionalidade universal, situa o valor moral sem visar apenas o meio ou efeito que é esperado de uma ação, tendo em vista que o agir moral, deveria ser um fim em si mesmo.

Em contrapartida, a ética das virtudes e os fundamentos aristotélicos nela contidos poderiam ser problematizados como uma ética flexível, capaz ampliar as possibilidades no campo da educação dos homens. Aristóteles costuma ser lembrado como alternativa, diante da rigidez do formalismo kantiano, ao apresentar propostas de uma ética mais maleável, em que a virtude ocupa um dos principais elementos formativos. A discussão sobre como produzir conhecimento e viver eticamente em sociedade fez parte do pensamento filosófico grego, estando presente até os dias de hoje na cultura ocidental, podendo-se, com isso, constatar um paralelismo entre o pensamento grego e os diversos campos da produção do saber contemporâneo. Atualmente, muito se discute sobre a necessidade de retomar a ética ou a moral, pois afinal de contas, a educação faz parte de qualquer civilização, mas com diferenças norteadoras que mobilizam diferentes concepções de ética e virtude. A questão contemporânea sobre a importância de formar cidadãos faz parte dos mais antigos dilemas da filosofia, apresentando ainda relevância para o campo da educação.

O problema sobre os fundamentos éticos que poderiam inspirar as ações dos docentes, ainda permanece em desenvolvimento na filosofia da educação. Em Aristóteles, este esforço educativo, esteve vinculado a uma *práxis* da educação, isto é, entre a ética que estuda as ações do homem como um ser social, e a política que se preocupa com as ações do homem enquanto um ser que faz parte da comunidade política. Na filosofia de Aristóteles, a *práxis* foi utilizada para designar toda a construção de pensamentos da obra *Ética a Nicomachea*, no intuito de discutir o conhecimento sobre as relações humanas, servindo de referenciais para outras filosofias práticas.

Enfim, ao concluir esta seção lembramos que o fato da visão antropológica do Mundo Antigo sob a perspectiva do helenismo clássico tendeu a se apresentar como vertente predominante que justifica, por si só, o aparecimento de estudos que tragam novas perspectivas em relação aos estudos da ética das virtudes.

3. ÉTICA DAS VIRTUDES NA MODERNIDADE

3.1 Considerações iniciais sobre a ética das virtudes e a moral dos deveres

O pensamento de Aristóteles sempre esteve presente na filosofia europeia, mas no início do século XX, o aristotelismo esteve presente de maneira acentuada, a começar pelo denominado neo humanismo alemão, produzido por autores como Natorp, Jaeger e também presente nos cursos de Heidegger sobre Aristóteles que foram realizados em Freiburg, entre 1919-1928, e em Marburg, influenciando decisivamente alguns de seus alunos como Gadamer e Hannah Arendt. Na filosofia analítica inglesa, o aristotelismo esteve presente em Oxford e Cambridge, sobretudo no pensamento de Wittgenstein, John Austin e David Ross.

A ética das virtudes foi revisada principalmente pela tradição anglo-americana neo aristotélica, que teve o propósito de investigar a natureza da virtude e a sua relação com a ética, desdobrando-se assim, em um conhecimento sobre como a virtude norteia o agir do ser humano. O renascimento da ética das virtudes no século XX, fundamentou-se na tradição grega do *eudaimonismo*, aspirando um ideal de formação humana (*paidéia*), na qual o desenvolvimento das virtudes se apresenta como o cultivo de práticas para o bem viver em sociedade. A constante busca por reconstruir os alicerces éticos, ao retomar a filosofia grega, faz parte do reencontro fundamental da cultura ocidental consigo mesma, em tempos em que ocorre desdém quanto às dimensões éticas do saber.

Do ponto de vista da filosofia moral, a virtude sempre é lembrada como um conceito clássico, referindo-se a uma disposição ou estabilidade do caráter, dando as condições necessárias para realizar algo com excelência. Ser virtuoso em uma conotação atual, também é um modo de ser sensível às necessidades dos outros, discernir o que fazer e como construir uma identidade atenta aos problemas morais da atualidade. Este anseio em pensar uma ação individual, mas que esteja condicionada à constituição da *pólis* grega, sustentou uma perspectiva ético-política, formada por cidadãos que apresentavam concepções distintas sobre a *pólis*. Desse modo, a prática da ética das virtudes dependerá de uma série de fatores, como a

cultura local, o ambiente familiar, as amizades e a educação. Essas múltiplas dimensões que interpelam a ética das virtudes, estão vinculadas a uma dimensão holística do saber, em que as próprias teorias da filosofia e educação são compostas pela síntese da realidade, podendo, por um lado, reproduzir algumas práticas sociais, mas por outra, via se colocando um desafio para superá-las.

Como teoria do conhecimento, o referencial da ética das virtudes, apresenta-se como uma reconstrução da filosofia prática, cuja concepção ética parte de uma crítica dos modelos deontológicos, nos quais a moral é compreendida como uma racionalidade que se exprime por um conjunto de princípios universais capazes de nortear uma ação. A separação esquemática entre a ética teleológica e a moral deontológica, abrange diversas teorias morais, sendo que cada uma delas foi formulada por diversos pensadores, podendo ainda, apresentar continuidades teóricas com o campo da educação. Diante desta amplitude teórica, seria difícil definir com a devida justiça as nuances de cada matiz da filosofia moral, incluindo os alcances explicativos e apropriações que foram realizadas ao longo de vários séculos.

A ética das virtudes, como parte de uma história recente da filosofia moral, remonta à ideia de virtude, assumindo uma proposta ética, na medida em que as pessoas podem fazer algo para si mesmas e pelos outros. Um dos desafios da filosofia moral, ao propor a formação ética do indivíduo no âmbito coletivo, reside na conhecida e complexa tensão entre a moral universal e as particularidades éticas de um contexto local.

Estes conflitos entre teorias morais rivais de acordo com Roger Crisp (1996) se originaram em duas tradições morais modernas, discutidas principalmente por Kant e sua crítica ao utilitarismo, em que se coloca a questão “como devo agir?”, se opondo à tradição grega, que privilegiou a pergunta “como devo viver?”. A primeira questão foi respondida com base nas obrigações, pois as nossas ações deveriam se fundamentar em imperativos que indicariam se uma ação deve ou não ser realizada. Existem duas tradições morais que correspondem a essa descrição, uma se refere a Kant e ao agir em concordância à lei moral, outra se refere ao utilitarismo, que visa a finalidade em produzir o maior bem possível (CRISP, 1996, p.1). Os sistemas morais, portanto, estabelecem condutas em conformidade com as leis, ajudando os seres humanos a conduzir a sua própria vida, desde que esteja à altura das máximas universais, devendo considerar a si mesmo e às ações condicionadas aos pressupostos *a priori*. No caso do utilitarismo, a base de suas principais preocupações estaria em buscar propiciar a maior quantidade de bem-estar como norma, pressupondo que todos os indivíduos são aptos a

investirem em uma atitude racional, o que conduziria a escolhas calculadas, mas sem levar em consideração o campo emocional no qual elas ocorrem²⁹.

Tais conflitos abriram espaço para uma ampla discussão entre os estudiosos da filosofia moral. Uma das personalidades que mais contribuíram para revisar filosofia moral foi a filósofa Elizabeth Anscombe (1958), também conhecida por traduzir as últimas obras de seu mestre, Ludwig Wittgenstein. No artigo seminal, intitulado *Modern moral philosophy*, Anscombe (1958), propôs algo novo na filosofia moral moderna, atualizando para os novos tempos uma teoria sobre o agir humano. Uma das principais críticas da filósofa, estaria na noção de fundar a moralidade em noções deônticas como “obrigação” (*obligation*) e “dever” (*duty*), pois estes termos se fundamentam em crenças transcendentais como fonte dessa obrigação ou dever, indicando assim, se uma moral está certa ou errada (ANSCOMBE, 1958). As expressões deontológicas tais como “obrigação” e “dever”, ainda apresentam raízes no cristianismo, sobretudo na figura simbólica de um deus legislador, responsável por revelar ao homem, os princípios racionais para purificar a vontade, visando produzir uma ação com conteúdo moral.

Algumas vertentes da filosofia moral tentaram abdicar da noção de um legislador divino, mas permaneceram utilizando concepções morais como obrigação e dever, mas mantiveram as prescrições dos princípios morais. Nesta perspectiva, a vontade purificada serviria para evitar os desvios de finalidades da razão, ao levar em consideração que as máximas de uma ação precisam ser universais, dado que são boas em si mesmas, podendo ser aplicadas para todos. Em outro ponto de vista, certamente os entusiastas do aristotelismo, não veriam problemas com o uso da racionalidade em si, mas uma das objeções estaria na imposição de imperativos morais, porque nem todas as civilizações, conheceriam os imperativos morais como algo válido, tornando inviável a realização de um contrato moral.

Ainda no artigo acima citado, Anscombe (1958) buscou compreender os efeitos da racionalidade na vontade humana, mas se desvinculando da interpretação de que o motor da ação estaria em conflito dicotômico, tais como a cisão entre mente-corpo ou razão-paixão. Neste sentido, a autora aprofundou a discussão sobre como as estruturas mentais mobilizaram

²⁹ Sobre as relações entre utilitarismo e moralidade, segundo Correa (2012), no que tange aos pensamentos de Bentham e James Mill, pode se constatar que condiz ao utilitarismo, somente o resultado final agregado da categoria felicidade, oriundo da soma dos totais individuais, que são matematicamente indistinguíveis entre si e são equivalentes. Portanto, não há qualquer objeção de um indivíduo em relação ao outro, dele se apropriando para obter as finalidades próprias, mas há uma preocupação constante em propor um ajuste mútuo que possibilite a harmonização das discrepâncias de maneira a obter um “ponto ótimo”.

o agir humano, propondo uma nova base teórica, no intuito de adequação da filosofia moral moderna às propostas de uma filosofia da psicologia.

Anscombe (1958) reitera ainda, o quanto é incomum, a filosofia moral incorporar epistemologias da psicologia, o que é uma pena, pois este diálogo entre a filosofia e a psicologia, auxiliaria na compreensão de como os valores morais compõem os estados mentais. Com estas prerrogativas, a moral poderia ser mais bem entendida como algo da ordem humana, enraizada em uma psicologia do agir, considerando as crenças e os desejos enquanto algo decisivo na intencionalidade das escolhas (ANSCOMBE, 1958). Esta ética desenvolvida por Anscombe priorizou conceitos aristotélicos e da filosofia analítica, tais como virtude, intenção e linguagem. Com isto, a moralidade deixaria de se basear em uma lei suprema, mas a preocupação estaria na responsabilidade que cada pessoa tem por sua ação, entendendo assim que os parâmetros para agir, estariam ancorados na racionalidade prática.

Na obra *Intention* (1957/2000), escrita por Anscombe (1957) um ano antes de *Modern Moral Philosophy* (1958) a referida autora apresentou como uma de suas principais propostas, analisar a intencionalidade na construção do agir humano. Segundo Anscombe (1957), uma causa mental é conhecida sem observação descritiva, mas condiz com as finalidades dos pensamentos e sentimentos, pois mesmo que uma ação não tenha sido praticada, a mesma se refere à categoria de coisas que não são verificáveis (ANSCOMBE, 1957). Para tanto, as inclinações passionais não poderiam ser eliminadas, mas necessitam passar pela racionalidade prática, que seria a responsável pela disposição de escolha, sendo, portanto, ações praticadas de maneira deliberada. Mais do que acreditar em escolhas individuais, a conscientização das intencionalidades, seria um modo de compreender a relação entre desejo e obrigação, na medida em que apresentam responsabilidades que são maiores do que as escolhas individuais.

Em resposta às teorias morais, Bernard Williams (1985) analisou as críticas de Elizabeth Anscombe sobre as noções de obrigação e dever. Ele argumentou que a disputa entre obrigação moral e a escolha individual, conforme propõe Anscombe, poderia apresentar conclusões enviesadas, dado que a obrigação moral acabará sempre vencendo o particularismo ético, porque a única coisa que pode superar uma obrigação é outra obrigação (WILLIAMS, 1985). Esta afirmação de Williams (1985) menciona que uma das falhas no sistema de moralidade está no princípio da obrigação universal, que dependeria do respaldo de uma obrigação moral geral, sustentada por imperativos. Desse modo, a moral seria prescritiva, indicando o que se deve fazer, o que está proibido de fazer e o que seria moralmente aceitável fazer.

No âmbito da história da ética das virtudes, outra proposta de estudo que merece menção, é a compreensão de Philippa Foot (2002) a respeito das éticas subjetivistas, em que as decisões são relativas às preferências pessoais, sendo difícil supor, que as escolhas possam ser orientadas por parâmetros objetivos. Diante dos conflitos entre a racionalidade e desejos, a virtude seria a responsável em prover excelência junto ao desejo, tendo como propósito, a mediação e aprimoramento dos componentes passionais para uma finalidade adequada (FOOT, 2002). Como se constata, Foot valorizou os aspectos emocionais para o desenvolvimento das virtudes, retomando aspectos abordados por Aristóteles, em que o *logos* e o *pathos* fazem parte da dimensão constitutiva do ser humano. À luz desta consideração, a virtude é uma condição que permite aprimorar as escolhas da vida, não sendo, portanto, pelo fato do sujeito ser considerado virtuoso, que toda ação poderá ser considerada virtuosa. Por isso, em contextos específicos, tais como os profissionais, as virtudes consideradas indispensáveis, podem não fazer sentido em outras dimensões da vida.

Quando entra em pauta o problema de como agir, a educação é fundamental para entender as consequências de cada escolha. No entanto, a virtude moral é adquirida por meio do hábito e de práticas constantes, pois apenas o ensino teórico, seria insuficiente para substituir a experiência prática. Tal dimensão implica que a ética não é apenas um processo da ordem racional, pois o agir humano está na consonância entre aspectos racionais e emocionais. Este modo de cuidar das escolhas para a vida, também faz parte da clássica questão de saber se a virtude pode ser transmitida somente através do ensino teórico. As virtudes são disposições que precisam ser praticadas, pois elas se desenvolvem nas relações de socialização entre as pessoas. Isto significa a criação de novas potências, o que é diferente da repetição pela repetição, como é recorrente em diversos sistemas de ensino, tendo em vista que a educação não é estritamente um processo racional ou se desenvolve apenas com as técnicas de aprendizagem.

Considerando a importância que as normas desempenham na vida de cada pessoa, a ética e a moral, estão contidas em um mesmo espaço que abriga os fenômenos sociais, mas com respectivas diferenças etimológicas e de sentido prático. O exercício de formação ética depende de uma educação para ampliar a capacidade reflexiva, pois a construção coletiva de valores implica em uma ética voltada para a cidadania, um espaço aberto que vise às prioridades de diferentes grupos sociais.

A preocupação com as consequências do agir humano em sociedade tem suas raízes na Antiguidade Grega, passando a ser objeto de interesse da filosofia moral nas últimas décadas. O desenvolvimento das virtudes apresenta elos com as tradições específicas da filosofia moral,

influenciando a construção das virtudes em cada pessoa, visando estabelecer escolhas sobre como viver bem. A própria formação da virtude, depende de um agente particular, presente em diferentes situações, em que a decisão, demandará decisões situadas, razão pela qual a ética das virtudes não é a ética das regras ou ética dos princípios gerais.

Como se pode constatar, são vários comentadores renomados que tratam sobre estatuto epistemológico da ética aristotélica, consequentemente culminando em ressonâncias para a ética das virtudes. O debate sobre o status dos princípios morais prossegue com cada parte oscilando entre duas tarefas teóricas: os generalistas trabalham para elaborar uma concepção de princípios que produzem veredictos definitivos, enquanto os particularistas respondem com exemplos contextuais, mostrando como os princípios dos generalistas, apresentam dificuldades para transitar em situações particulares.

Nas diferentes análises sobre a ética aristotélica, a chamada reabilitação da filosofia prática, emergiu em diversas interpretações³⁰, que, embora tenha em comum a ênfase nos juízos perceptivos sobre as circunstâncias específicas, sustentam argumentos a favor do particularismo. Este caminho é o seguido por Jonathan Dancy (1983), desenvolvendo sua linha central de argumentos, sustentando que pode haver exceções a qualquer princípio moral, sendo os princípios, na verdade, falsos. Neste contexto, na melhor das hipóteses, os princípios universais são “lembretes” ou “muletas dispensáveis” (DANCY, 1983). Por fim, vale mencionar as interpretações do particularismo moderado, em que o universalismo serve como complementariedade para efetivar as escolhas nas ações, todavia, ainda há uma preponderância dos aspectos particulares sobre os universais. No entanto, as leis gerais não estariam descartadas no campo da ética, pois embora as regras não possam determinar completamente a solução de um caso, isso não significaria que elas sejam inúteis.

Se nesse ponto delimitamos o domínio da filosofia prática, é notável em muitas obras aristotélicas, em que se busca posições contraditórias para resolver questões amplas, evidencia o paralelismo entre o particular e o universal, ao buscar identificar os impasses do ser humano na *pólis*. Merece menção os comentários de Carlo Natali (2009), na coletânea *Particulars in Greek Philosophy*, no capítulo *Particulars Virtues in the Nicomachean Ethics of Aristotle*. Na filosofia de Aristóteles, o universal é o objeto de arte, filosofia e ciência. Mesmo que o universal

³⁰ Em relação às interpretações particularistas, que preconizam os juízos perceptivos sobre circunstâncias específicas, John McDowell (1996) enfatizou esta visão nas obras “*Deliberation and Moral Development*” (1996) e “*Virtue and Reason* (1979)”. Ainda poderíamos citar a obra *Love’s Knowledge* de Nussbaum (2001 e 2005), que menciona a defesa de McDowell sobre uma concepção parecida com a sua.

tenha sido um problema pouco abordado em *Poética*, a tradução do termo *ta katholou* por universal, surge apenas como um contraditório dos eventos particulares da história (NATALI, 2009). O projeto de algumas vertentes da filosofia moral tem sido a busca de uma teoria em que os princípios universais, sirvam como sistemas que abarquem os casos particulares. No caso do aristotelismo, em diversas leituras de *EN*, encontram-se defesas sobre uma posição geral ou particular da ética, que um exame mais profundo, mostrará que Aristóteles considerou a importância dessas duas perspectivas. Mesmo postulando que a filosofia prática é inexata, Aristóteles não exclui por completo a ideia de princípios gerais que são capazes de auxiliar a tomada de decisão, devendo ser considerado em casos em que ocorrem vícios extremos de caráter. Neste ponto de vista, se argumenta sobre os princípios absolutos presentes na ética aristotélica, como no caso da *eudaimonia* que deve ser sempre desejada como fim em si, uma visada para o bem comum.

Vale lembrar que a ética das virtudes e as morais deontológicas dominaram o pensamento ético ocidental, sendo as principais tradições da filosofia moral discutidas no campo da educação. Por isto, reitera-se a importância em criar novos contornos experienciais na ética das virtudes, ao ressignificar os dilemas da modernidade por meio da hermenêutica, enfatizando as diferentes tradições culturais que compõe a prática docente, assim como os processos educativos éticos e morais.

Podemos depreender das discussões acima, que embora haja diferenças de abordagem nas análises dos autores, há pontos em comum, sendo o principal deles referido ao fato de que as teorias éticas com bases aristotélicas enfatizam a experiência do agir coletivamente, visto que só podemos agir mediante o outro em uma mesma comunidade, mas que compõe diferentes identidades.

3.2 A ética e a crise moral na modernidade

O processo de situar a ética das virtudes na modernidade, em suas diversas características, demanda percorrer um amplo período histórico, devendo ser pensada na perspectiva do múltiplo, e não como um bloco compacto e retilíneo, tal como habitualmente costuma ser apresentado. Dentre os elementos políticos e culturais que fazem parte da práxis na modernidade, pode-se evidenciar a expansão do Iluminismo, tendo como marco histórico a Revolução Francesa. Com a Revolução Francesa, a população partilhou o sentimento de viver em uma era revolucionária, mas ao mesmo tempo, com características dos valores da modernidade, ainda coexistindo com resquícios de valores que eram anteriormente cultivados.

Algumas das características que a maior parte dos pensadores contemporâneos atribui à modernidade têm frutos em paradigmas fundamentados na noção de ordem, progresso, verdade, objetividade, emancipação universal, incluindo uma crença no progresso linear da evolução humana. Acreditava-se que o homem, fruto de lutas históricas e sociais, seria livre e emancipado com o desenvolvimento da modernidade. Nos chamados períodos “pós-coloniais”, os diferentes referenciais culturais na modernidade, difundiram-se pelo mundo moderno em busca de independência e liberdade. No entanto, a dominação do homem pelo homem não foi inteiramente abolida, tampouco se eliminaram os desdobramentos da colonização e seus respectivos fundamentos morais, colocando-nos a questão do quanto as ressonâncias da era colonial ainda habitam o comportamento dos homens, e mesmo a estrutura do ensino e a formação de seus profissionais.

A modernidade, na leitura de MacIntyre (2011) foi um período caracterizado por reestruturações morais, que sob o influxo do Iluminismo influenciaram a organização das sociedades contemporâneas cujos valores permanecem vivos até os dias atuais. Pensando assim, MacIntyre (2011) discorre sobre a necessidade de revitalizar a ética e as virtudes, renovando as expectativas para que a sociedade ocidental possa enfrentar a objetificação das pessoas, retomando uma perspectiva comunitária para convivência humana.

As críticas de MacIntyre (2011) à modernidade denunciam qualquer prática autoritária que controle a vida pública e privada das pessoas através de formas diversas, mas, sobretudo de mecanismos ligados ao funcionamento do Estado. Portanto, um dos esgotamentos da modernidade está referida a função das instituições, influenciando o modo de pensar das pessoas, bem como sua convivência social e atuação no mundo. Ao traçar um panorama sobre a crise moral contemporânea, MacIntyre (2011) procura entendê-la à luz dos problemas da

filosofia moral do Iluminismo e às doutrinas e desdobramentos interpretativos a ela subordinadas, revigorando-a desta forma como tradição universal (MACINTYRE, 2011). Suas reflexões recaem, sobretudo à tradição sustentada pelo Iluminismo, que concebe a moral como pressuposto de uma racionalidade abstrata, relegando a um plano secundário as diferenças históricas das sociedades, generalizando a compreensão do ser humano e entendendo-a de forma simplificada a partir de atributos exclusivamente racionais.

A partir de tais considerações críticas ao Iluminismo e à crise moral por ele instaurada na modernidade, suas considerações vão no sentido de que a virtude deva ser definida a partir de três características 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 possibilite o cultivo de uma boa vida; e a terceira, que relaciona o desenvolvimento de práticas benéficas orientadas pela tradição social vigente em uma dada comunidade. (MACINTYRE, 2011). A virtude, nesta perspectiva, significa mais do que ter êxito nas aspirações pessoais, mas também diz respeito a viver de acordo com os padrões de excelência cultivados por uma determinada comunidade. Neste sentido lembra o autor que nem sempre aquilo que é aceito socialmente como uma virtude, pode ser considerado um bem interno que leve às ações de práticas benéficas para a comunidade, como é caso da valorização social da fama e do individualismo. Contudo, a ética das virtudes não se apresenta como um manual sobre como devemos agir, pois uma comunidade não se apresenta como homogênea na composição de seus indivíduos. O que está posto e entendido como ética das virtudes refere-se à questão de como uma pessoa virtuosa agiria de acordo com cada situação que se apresenta.

A descrença nas promessas morais da modernidade, que não se concretizaram, coloca a questão da busca de uma eticidade que reconheça as diversas formações sociais, apresentando-se esta como um desafio teórico-prático complexo, requerendo constantes reflexões sobre a relação entre ética, sociedade e educação. Tendo como ponto de partida a discussão sobre os desafios colocados pela modernidade, MacIntyre (2011) direciona sua crítica à pressuposição iluminista quanto à existência de uma moral universal, sustentando que a moralidade é construída na vida social de cada indivíduo, a partir da maneira como o homem vivencia sua própria história, dentro das particularidades morais constituídas pela família, bairro, cidade, comunidade ou país, enxergando tais aspectos como o ponto de partida para a descoberta da identidade moral (MACINTYRE, 2011). Assim, as concepções universais da modernidade sobre o entendimento do homem, não se aplicam de forma generalizada a todos os homens, no

plano das relações sociais sob pena de não se evoluir no âmbito da troca de experiências. Daí a necessidade da reflexão sobre a discussão ética entre diferentes culturas, para que, a partir desta troca possa emergir o debate sobre o contraditório, e, por conseguinte, o entendimento do homem no plano do “universal”. Talvez seja este o caminho para a superação ou questionamento de antigos valores que poderiam acrescentar comportamentos e atitudes capazes de elevar e enriquecer a relação dos homens no âmbito da educação e das relações sociais em perspectiva mais ampla.

No sentido de compreender o esgotamento moral da modernidade, o trabalho sobre filosofia ética e política desenvolvido por MacIntyre, deu continuidade à discussão de seus contemporâneos, ao publicar o clássico, denominado *After virtue* (2011), uma obra considerada alternativa em relação ao utilitarismo e ao universalismo que se afastam da historicidade no domínio da ética e das virtudes. MacIntyre segue caminhos abertos por Nietzsche, que há mais de dois séculos antes de seu *After virtue*, apresentava crítica contundente sobre a moral humana, como consequência de sua aversão ao Iluminismo, que, segundo sua visão, tem a pretensão de ditar uma racionalidade impessoal ou valores morais absolutos, e, por isso, deveria passar por uma transvaloração, desprendendo-se da conservação de valores como verdade, justiça, Deus, bem e mal. Assim, afiliado à tradição nietzschiana, ao longo da obra *After Virtue*, MacIntyre orienta suas reflexões na direção de articular a racionalidade no âmbito de cada tradição específica, de modo que a razão não seja algo sem história, nem universal, como era defendida por alguns pensadores do Iluminismo.

Clark (2017), outro estudioso que tem suas reflexões influenciadas por Nietzsche, lembra que sua colaboração mais extraordinária para a ética, vincula-se a seus escritos sobre a denominada negação da moral. Ao se colocar como um “imoralista”, na realidade como o “primeiro imoralista”, ele não somente denega que a moral apresenta uma boa razão para pleitear nossa adesão, como ainda argumenta que ela é perniciosa, devendo, portanto, ser superada. Assim sendo, Nietzsche nega tanto a noção de autoridade quanto o valor da moral. É a conjunção e defesa de seu pensamento imoralista que lhe confere um lugar de destaque na história da ética (CLARK, 2017). A busca para a superação do fracasso moral, foi conduzida por Nietzsche, que demonstrou com ousadia os problemas do Iluminismo em formular uma moral contaminada pelo cristianismo e pela entificação do ser humano. Nietzsche sugere que as pessoas estão em constante transformação, em cada ação do cotidiano, e, mesmo havendo dificuldade em se perceber, ocorrem movimentos e mudanças sobre quem somos.

Nietzsche entendeu que seria crucial a formação do *Übermensch*, se referindo a um ser elevado de homem, um ser que em sua potência, seria capaz de superar os valores comuns, criando uma cultura a partir do trágico. Roberto Machado (2005), evocando a última consideração de Nietzsche sobre o nascimento da tragédia, lembra que ele, referindo-se ao contexto da arte grega, rejeita a interpretação segundo a qual haja antagonismo entre o apolíneo e o dionisíaco. Ao contrário, Nietzsche entende que a formação desses dois princípios metafísicos estaria na junção entre essas duas pulsões estéticas da natureza (MACHADO, 2005). De maneira resumida, os deuses gregos são imanentes à natureza, diferentemente do Deus judaico-cristão que está fora dela. A modernidade afastou-se destes valores gregos em que Apolíneo e Dionísio faziam o ser humano vivenciar o conhecimento trágico da realidade tal como se apresentava em sua crueza. Sob essa perspectiva, Nietzsche identificou nos gregos um componente trágico, uma força vital capaz de superar o apego à racionalidade e ao idealismo. O resgate da tragédia grega seria capaz de remodelar os valores da modernidade, sobretudo quanto ao fracasso da racionalidade iluminista em ditar as verdades morais, considerando que as pessoas são livres para negar ou escolher os próprios valores.

O aristotelismo seria uma alternativa colocada em relação a Nietzsche e ao Iluminismo. Nesta perspectiva, segundo MacIntyre (2011), o aristotelismo tornaria inteligível a reconstrução das virtudes no interior de cada comunidade, contrapondo-se à ideia unitária de racionalidade. A proposta de retomar a ética das virtudes, partindo da perspectiva aristotélica, possibilitaria o entendimento de como a racionalidade historicizada e o domínio variável da ética poderiam curar alguns males morais da modernidade. No percurso do pensamento de MacIntyre, a ética das virtudes é colocada como uma alternativa para o mundo moderno, com vistas a recolocar algumas concepções formativas do mundo antigo, sem simplesmente propor um retorno anacrônico aos pensamentos da Antiguidade Clássica. Mesmo que um retorno aos Gregos pareça distante das transformações advindas do mundo contemporâneo, em grande medida, devido aos valores tecnicistas da modernidade, ainda assim, a filosofia clássica permanece como uma alternativa para refletir sobre as finalidades da ética e da educação.

A discussão sobre o espaço da virtude no campo educativo conduz a uma especificidade da cultura escolar como finalidade formadora, ou seja, uma pessoa virtuosa escolheria uma ação virtuosa, em um horizonte que transcende os interesses momentâneos e as respostas monodimensionais às perguntas sobre os sentidos da educação. Ao longo da presente investigação, foram realizadas reflexões sobre a ética e a virtude enquanto um ideal formativo. Antes de tudo, a ética nas práticas docentes atuais, pode contribuir com o desenvolvimento

singular das virtudes ou a preparação para a vida cívica, mais do que uma ordem humana estabelecida *a priori*.

Em certa medida, tais questões lembram Foucault, para quem a educação para formar o homem como uma obra de arte, não está circunscrita em apenas uma ideologia ou em uma teoria imutável. Neste contexto, o fazer de si como uma obra de arte, experimentado pelos gregos, apresenta uma proposta formativa em que o sujeito é convidado a fazer de sua vida uma *tekhnê de si*, uma maneira que ajuda a transformar-se a si mesmo e ao Outro, relativos à vivência da política na *pólis* (FOUCAULT, 2006). As análises de Foucault a respeito das éticas do cuidado, dizem respeito a uma crítica aos processos de produção de um sujeito que reproduz, acata e se vê assujeitado a um saber definido como uma ordem estabelecida *a priori*. Podemos observar que a noção foucaultiana do cuidado de si, pode despertar, no âmbito da educação, reflexões críticas que poderiam conduzir à reflexão sobre os resquícios de uma forma de atuação docente centralizadora, em uma prática pedagógica que ignora a interação com os alunos. Assim, a reflexão sobre o si mesmo, subjacente à ética do cuidado foucaultiana, permite visualizar uma proposta formativa diferente da pedagogia tradicional vinculada a meras “técnicas de aprendizagem”.

Foucault tentou entender como os gregos construíram saberes para compreenderem o que são tendo como analítica crucial as relações entre sujeito e verdade. A cultura grega foi discutida a partir da noção de *paraskheué* (preparo), como uma preparação para os acontecimentos da vida, mediante técnicas que foram construídas pela ética estoica, conforme interpretada por Foucault: “esta formação, esta armadura se quisermos, armadura protetora em relação ao resto do mundo, a todos os acidentes ou acontecimentos que possam produzir-se, é o que os gregos chamavam de *paraskheué*” (FOUCAULT, 2006, p.115). Esta leitura sobre a preparação para a vida, não se apresenta como um único pressuposto a ser seguido, mas constitui uma ética na qual o sujeito molda a sua própria existência. Assim, o exame de si próprio seria interligado ao cuidado político dos outros.

Podemos concluir, pelas reflexões até agora apresentadas, que o florescimento da ética emerge na passagem do individual para o coletivo. Quais são, portanto, as relações necessárias sobre os sentidos atuais da excelência para formar pessoas? A princípio, o ser virtuoso, estaria na capacidade do reconhecimento subjetivo de cada pessoa, identificando as virtudes que foram desenvolvidas, e quais são as potências possíveis a serem desenvolvidas. As discussões sobre a formação ética do ser indicam que a excelência se caracteriza pelo ser, e não pelo ter. A partir do individualismo, a excelência foi se tornando sinônimo da busca pela performance, quando

se fala, por exemplo, do indivíduo que se exercita e se alimenta para maximizar os resultados de seu trabalho vinculando o conhecimento apenas aos aspectos de ascensão profissional.

Em termos gerais, o que tem sido amplamente questionado na educação, é a capacidade da formação em não se restringir à reprodução de valores, mas proporcionar a capacidade de transformar as pessoas. Muitas das atuais propostas pedagógicas ensejam a transmissão de conhecimentos segmentados, tendo o objetivo de formar um especialista supostamente apto para o mercado. Este tipo de saber, se orienta para determinados padrões de subjetividade, em que a excelência se traduz em ser vencedor, desconsiderando as conjunturas sociais que fazem parte de cada pessoa. Cabe lembrar, porém, que o cultivo da virtude não é algo meramente individual, mas a ética depende de uma atenção para a humanidade. Assim esta tarefa educativa não depende apenas das instituições educativas, mas consiste no esforço das escolas para tentar formar sociedades justas.

As atuais questões sobre a formação de cidadãos fazem parte do registro do mais antigo dos problemas da filosofia moral, constituindo dilemas do campo da educação moral. A este respeito, Martha Nussbaum (2005) defende uma formação filosófica para cultivar a humanidade, na qual ser cidadão do mundo significa sentir empatia pelo outro, sentimento que possibilita perceber que vivemos em um mundo plural, em um mundo que precisamos de pessoas que nunca vimos para viver, da mesma forma que elas dependem de nós (NUSSBAUM, 2005). Nas afirmações de Nussbaum, com base no aristotelismo, o ser humano deve ser heterogêneo e social e, como tal, não pode deixar de se relacionar com os outros, mas essas relações são simétricas e ao mesmo tempo, podem ser assimétricas. No plano mais especificamente educacional, a ética das virtudes envolve o trabalho de entender os alunos em sua singularidade, preparando-os para uma vida social situada no tempo e espaço, entendendo que formação não é sinônimo de adaptação, mas se trata de uma possibilidade de responder de maneira ativa e autônoma aos círculos de segregação social.

Para reintroduzir as questões da ética grega, vale mencionar que o pensamento grego, passou por diferentes interpretações, entendendo que os propósitos formativos variam de uma sociedade a outra, segundo interesses de diversos grupos sociais. Desde o advento da filosofia grega e o início da *pólis* em Atenas, as questões relacionadas à ética e à política procuraram compreender que tipo de formação prepararia a população para a sua participação na sociedade. Embora a modernidade seja distinta da *pólis* dos gregos, a ética das virtudes tal como era concebida na Antiguidade Clássica abre possibilidades para se pensar o professor e o aluno

como sujeitos responsáveis, não apenas pela produção (*poiesis*), mas também pela ação (*práxis*), como processos orientados para o bem humano, conforme postulava Aristóteles.

As contradições e a dialética nos debates interpessoais, também fazem parte das instituições educativas e da sociedade em geral, ao expressarem valores morais contraditórios, podendo estes conflitos abranger problemas de diversas ordens. Neste horizonte, em contraposição às certezas estabelecidas, ao situar a ética das virtudes no campo da educação, pode-se propor algumas questões para reflexão sobre, por exemplo, o que se pode entender a respeito da crise de valores da modernidade? Como os valores da modernidade fazem parte do meu cotidiano? Quais são os meus valores? Como viver bem e ser ético em comunidade?

O propósito em aprofundar as questões éticas em sala de aula, se afasta da pretensão de prescrever uma ética permanente para a educação, já que elas fazem parte de um campo composto por diferentes narrativas morais, diante de um cenário que oscila entre a busca da modernização e o reforço de identidades originárias. Uma das intenções em situar a ética na educação, consiste no propósito de enriquecer a convivência em comunidade, compreendendo que em contextos particulares, podem ocorrer dilemas éticos que são comuns em diferentes formações sociais. Mais do que reconhecer a diferença de valores socioculturais, torna-se crucial que cada sujeito, sinta-se pertencente ao seu meio social, podendo construir valores ao interagir com outras culturas. Neste sentido, o convívio entre diferentes grupos em um mesmo território, apresenta modelos morais que exprimem significados hierarquizados, que podem se constituir em linhas tênues entre o questionamento ou a manutenção de regras sociais.

As questões relacionadas à moralidade são comuns nas políticas educacionais. Assim, sob esta óptica, a diversidade de valores éticos, ao se sobrepor à rigidez moral, poderia soar como um elemento de instabilidade. Nesta lógica, o aluno considerado diferente, deveria ser adaptado aos costumes morais vigentes, podendo ser excluído de algumas práticas educativas, caso o processo de “adaptação” não tenha tido êxito. Esta dinâmica de ignorar a diferença dos costumes culturais faz parte de uma marca profunda de diversos sistemas de ordenamento social, ainda que a tradição moderna seja, em última análise, um modelo hegemônico que sugere uma moral indubitável. Diante deste quadro, a ética das virtudes de MacIntyre (2011), sustenta que a modernidade seria uma espécie de simulacro do Iluminismo, ou seja, a sociedade moderna estaria carregando fragmentos de moralidades passadas, que são destacadas de suas configurações originais iluministas, nas quais eram compreensíveis e úteis em tempos passados (MACINTYRE, 2011). Uma das principais dificuldades apontadas pelo autor foi que a filosofia

moral se vinculou à tradição das ciências na modernidade, dificultando o reconhecimento da existência de concepções éticas plurais.

Na obra *After Virtue*, é perceptível que mesmo sem MacIntyre explicitar, ele não abandonou por completo alguns valores do Iluminismo que foram alvos de suas críticas. Todavia, isto não se caracteriza meramente como uma incongruência lógica de seu pensamento, já que sua intenção foi a de transmitir a ideia de que determinados conceitos presentes na modernidade, tais como razão e moral, necessitem ser fundamentados com base em contingências históricas, no âmago de uma época e tempo específico.

A descrença nas promessas morais da modernidade que não se concretizaram, ainda impulsiona a busca de uma eticidade que reconheça as diversas formações sociais, sendo um desafio teórico-prático complexo, requerendo constantes mudanças sobre a relação entre ética, sociedade e educação. Tendo como seu ponto de partida a modernidade, MacIntyre (2011) desenvolve sua crítica em relação a uma moral universal, sustentando que a moralidade é construída na vida social de cada comunidade, a partir da maneira como o homem vivencia sua própria história, dentro das particularidades morais constituídas pela família, cidade, comunidade, país, etc; estes aspectos seriam o ponto de partida para a descoberta da identidade moral (MACINTYRE, 2011). Assim, as concepções universais da modernidade sobre o entendimento do homem, não se aplicam de forma generalizada a todos, no plano das relações sociais, sob pena de não se evoluir no âmbito da troca de experiências. Daí a necessidade da reflexão sobre a discussão ética entre diferentes culturas, para que, a partir desta troca possa emergir o debate contraditório, e, por conseguinte, o entendimento do homem no plano do “universal”. Talvez seja este o caminho para a superação de antigos valores, considerados inquestionáveis, e que teriam sido perdidos, nos quais alguns educadores buscam refúgio na figura de autoridade moral.

A formação das virtudes, se concebida tal como se fazia na Antiguidade Clássica, seria de grande valia no desenvolvimento da concepção ética no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia na realização de escolhas concretas ao longo de suas vidas. Mesmo sabendo dos dilemas cotidianos de soluções incertas, a formação ética nos moldes acima apontados, daria sustentação às pessoas para que pudessem analisar as incertezas provindas do turbilhão de informações produzido na sociedade contemporânea.

Nesta mesma dimensão, no campo da educação, a razão não se resume a um mero instrumento de dominação, mas sugere que antes de sermos um especialista ou cumpridor de tarefas, poderemos utilizar a racionalidade para refletir e praticar condutas éticas, denunciando

preconceitos e obscurantismos presentes no interior das relações sociais. Por fim, acrescentemos que a institucionalização da educação, tal como emergiu na modernidade, suscitou, desde o início, um profundo debate sobre as finalidades da ética e educação. A esse respeito, o projeto da ética das virtudes propõe uma revisão sobre a valoração de cada virtude específica, considerando a singularidade no cultivo da vida interior dos indivíduos. Isto não quer dizer, é claro, que a ética das virtudes precisa ser a única possibilidade a ser seguida na educação, mas se trata apenas de reconhecê-la como uma ferramenta importante para aproximar o educador em direção a um olhar sobre a vida, difundindo-a em questões específicas em sala de aula, considerando que a formação humana não é dada de antemão.

O trabalho pedagógico com as noções de ética e virtude ganha pertinência, já que não entende a realidade como imutável, situando-a sempre em uma dimensão histórica, em que o respeito à diferença conduza à construção de uma ética em coletividade. Saviani e Duarte (2010) seguem esta mesma linha, ao entender o ensino de filosofia como um ato de filosofar sobre as diferentes possibilidades de terapias e as suas ressonâncias no fenômeno educativo. Vejamos seus argumentos através de suas próprias palavras: “O antídoto ao modo metafísico de filosofar é a historicização, isto é, a concepção que toma a história não apenas como o conteúdo da filosofia, mas também como o seu método, ou seja, que unifica na história o conteúdo e a forma da filosofia” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.424).

Diante dessas colocações, um dos primeiros interesses em filosofar sobre a ética das virtudes, estaria em começar a compreender a condição atual da educação e da sociedade. Praticando o filosofar a partir de problemas da cotidianidade é possível se aproximar das práticas educativas, a partir de um modelo de pensar que vá além de caminhos que considerem a existência de apenas um tipo de subjetividade, limitando assim as ações e possibilidades de professores e alunos.

A partir de uma interação educativa, se pavimenta uma disposição para os alunos conviverem em sociedade, na qual o florescimento das virtudes, sempre demandará uma devida contextualização dos valores morais de cada aluno. No entanto, um dos cuidados seria reproduzir o conjunto de atributos valorizados socialmente, tais como ser famoso e vencedor. É importante avaliar que nem tudo que tem valor em uma tradição, pode ser denominado uma virtude em termos de bens comuns. Por exemplo, ao pensar na concepção da ética das virtudes, o individualismo não poderia ser compreendido como uma virtude, porque não é crível aceitar as condições que proporcionem praticar o bem comum com base no individualismo e, por sua vez, não poderia ser considerada uma virtude para a coletividade.

3.3 Educando e convivendo em uma comunidade ética

Com a chegada da globalização, pensou-se precipitadamente que as diversas fronteiras culturais pudessem ser diluídas, possibilitando o convívio harmonioso entre diferentes povos e culturas, como o compartilhamento de costumes. Porém a globalização representou um desafio para as escolas formarem sujeitos únicos por meio da educação. Um de seus efeitos constituiu-se na dificuldade de uma troca igualitária de experiências entre as diversas culturas, com os problemas da disseminação de movimentos totalitários, sendo muito comum as práticas de xenofobia e outros ataques em relação às diferenças no modo de ser das culturas³¹. Para superar este obstáculo seria necessário o desenvolvimento de um esforço em reconhecer os hábitos de uma cultura local, o que poderia resultar em uma crítica às imposições para a unificação dos valores morais. Nesse sentido seria mais do que oportuno promover diálogos no campo da educação, visando discutir algumas das possibilidades de articulação entre o global e as culturas locais.

A predominância do tecnicismo e sua busca por soluções imediatistas para enfrentar problemas complexos, desconsiderando a individualidade na educação, intensificam as diversas práticas de se resolver os problemas éticos a partir da autoajuda, normas prontas e uso indiscriminado de medicações em busca de soluções para os problemas humanos, submetidos a uma forma de utilitarismo. Nesse sentido, em face da ênfase às realizações tecnológicas em uma sociedade globalizada, permanece atual a necessidade de realçar a importância da ética e das práticas democráticas de acordo com cada contexto. A formação da identidade é moldada por uma série de experiências e crenças sedimentadas ao longo da vida das pessoas, que levam à compreensão de quem somos e como estamos nos tornando.

Dito de maneira geral, a Ética tem algo a dizer sobre os problemas da técnica, que devem se submeter às considerações éticas, o que remete ao fato de que a técnica é uma destreza do *poder* humano, ou seja, um modo de agir, e toda ação humana está subordinada ao teste moral. Da mesma maneira, deve-se reconhecer que o mesmo poder possa ser empregado tanto para o bem, quanto para o mal e que se possa observar ou transgredir normas éticas por ocasião

³¹ O conceito de globalização, discutido por Giddens, diz respeito sobre a intensificação das relações sociais em escala mundial e os elos entre as diferentes localizações do globo, por meio das quais os acontecimentos locais sofrem o impacto dos acontecimentos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa (GIDDENS, 2002).

de seu exercício (GIACOIA, 1999). Atentemos então para outro sentido de técnica, referindo-se aos atuais paradigmas tecnicistas, que podem valorizar a técnica em detrimento da ética, estimulando moralmente apenas o indivíduo que produz algo com concreto, o que conduziria a valorizar apenas o ensino voltado para as importantes atividades relacionadas a ciência e à tecnologia, ou mesmo, em contextos extremos, podendo ocorrer uma crescente desvalorização de qualquer forma de se produzir conhecimento.

Dentre os vários atores sociais presentes na história de vida dos alunos, o professor tem a tarefa de desenvolver a capacidade e a responsabilidade ética dos alunos, a partir de suas próprias individualidades. Esta disposição ética não se desenvolve tão somente a partir do aprendizado de uma especialidade, uma habilidade ou uma competência específica, conforme propõe uma educação tecnicista. Ao contrário, ela só pode ser desenvolvida a partir da prática de uma virtude que envolve ampla formação humana. Isto sugere que as virtudes são construídas a partir das experiências vividas em situações habituais, na convivência com pessoas próximas, fora do ambiente escolar e, não menos importante, por reflexões e práticas que se constroem na prática educativa desenvolvida entre professores e alunos.

Considerando que na sala de aula há uma diversidade de perspectivas ético-culturais, cada aluno poderá ter uma experiência diversificada para desenvolver suas próprias virtudes, adquirindo novos hábitos ou aprimorando os que já possuem. O incremento das virtudes precisa de vinculação com as vivências singulares de cada sujeito, levando em consideração os sentidos na relação ético-política da comunidade, sem que esteja cristalizado em uma idealização de formação, visto que as tradições envolvem mudanças a serem redefinidas.

Uma comunidade, em termos gerais, é composta pela noção de coletividade, ao reunir várias pessoas com valores similares, sendo comuns os conflitos entre os membros no seu interior. A tensão entre as identidades locais e as concepções hegemônicas de valores, fez parte do escopo de problemas abordado pelo comunitarismo (*communitarianism*), cuja vertente é conhecida como uma reação crítica a teoria da justiça, defendida por Rawls. Os denominados comunitaristas, tais como Michael Sandel, Charles Taylor, MacIntyre, basearam-se principalmente nas ideias de Aristóteles e na filosofia política, ao questionarem as divergências do liberalismo em relação aos valores comunitários.

O termo “comunitarismo” foi usado pela primeira vez em 1841 por John Goodwin Barsby, fundador da Universal Community Association, que se preocupava com o estudo de comunidades experimentais. Depois disso, o termo comunitarismo raramente era empregado até a década de 1980, quando foi usado para se referir aos pensamentos de Michael Sandel,

Charles Taylor e Michael Walzer. O primeiro, em particular, foi associado à crítica comunitária em relação ao liberalismo, cujo tema principal era a busca do bem comum, em vez de deixar que a ênfase da sociedade fosse centrada no fortalecimento do individualismo (ETZIONI, 2014). Em geral, autores como Sandel, Walzer, Taylor e MacIntyre, discutem a noção de comunitarismo de modo diluído ao longo das obras, se distanciando de uma definição pontual do que viria a ser uma comunidade, embora na literatura sobre o comunitarismo, haja um consenso de que a comunidade é formada por um grupo de pessoas que compartilham tradições em similares, partilhando de fazeres coletivos, contribuindo para formar um sentimento de pertença e mutualidade grupal.

No campo ético, uma perspectiva comunitária, remete à noção aristotélica de *Zoon politikon*, qualificando o homem como um sujeito que exerce suas virtudes na *pólis*. A perspectiva política de Aristóteles, é centrada na ideia da existência de cidadãos que apresentem diferentes formas de se relacionar com os membros da comunidade. A tradição aristotélica construiu as bases para se pensar as ações humanas no âmbito *pólis*, influenciando a base comunitária da ética das virtudes, ao entender que a comunidade é formada por pessoas que apresentam suas próprias concepções de bem comum. Cabe uma ressalva, a de que na Grécia Antiga eram considerados como membros da *pólis* somente os cidadãos livres que poderiam colaborar com a comunidade política, e que não se ocupavam dos trabalhos que eram realizados pelos escravos.

Umas das abordagens do comunitarismo contemporâneo que mais se aproxima da ética e das virtudes, foi desenvolvida por MacIntyre, na qual foi proposto que o bem comum, somente se concretiza pela participação das pessoas em atividades cooperativas, sendo que os participantes se beneficiam destas atividades, desenvolvendo assim, uma espécie de consciência de pertencimento grupal. As condições históricas que emergiram deste acordo, é o que MacIntyre define como tradição (*tradition*):

Uma tradição é uma argumentação desenvolvida ao longo do tempo, na qual certos acordos fundamentais são definidos e redefinidos em termos de dois tipos de conflitos: os conflitos com críticos e inimigos externos à tradição que rejeitam todos ou pelo menos partes essenciais dos acordos fundamentais, e os debates internos, interpretativos, através dos quais o significado e a razão dos acordos fundamentais são expressos [...] (MACINTYRE, 1991, p.23).

Na ética das virtudes de MacIntyre, a ressonância aristotélica para vincular ética e tradição, contribuiu para o debate sobre a convivência com as diferentes eticidades. A socialização e as tradições morais são noções intrínsecas às práticas comunitárias, constituindo parte de um modelo educacional específico. Nesta dimensão, as virtudes são construções que não seguem um único modelo, mas fazem parte de tradições específicas. Uma das ideias do comunitarismo para desenvolvimento das virtudes estaria assentada na construção de uma identidade única, demandando uma percepção sobre como ocorre a padronização dos valores morais.

Nesse sentido, MacIntyre (2011) argumenta que toda a racionalidade se apresenta dentro de uma tradição de pensamento, transcendendo por meio da crítica à própria racionalidade da tradição em que se situa (MACINTYRE, 2011). Na filosofia de MacIntyre, a tradição não se refere a uma transmissão de valores imutáveis, tampouco a tradição é algo estático, mas é uma dimensão que se situa dentro um debate de valores, em meio aos conflitos no interior da própria tradição ou entre tradições distintas.

Ao analisar historicamente o comunitarismo, MacIntyre avalia como a moralidade foi construída nos períodos Homérico, na Grécia Antiga, no medievalismo e na modernidade, a fim de investigar se nestas sociedades, as características dos traços comunitários, corresponde à formação de virtudes para o bem o comum. Na definição de MacIntyre (2011), a virtude pode ser caracterizada como práticas compostas por formas coerentes de atividades, socialmente legitimadas pela comunidade, desenvolvendo critérios internos de excelência para que se possa alcançá-la (MACINTYRE, 2011). Nesta perspectiva, as virtudes possibilitam desenvolver bens internos, contribuindo para realizar práticas benéficas para a comunidade. Isto não significa que o bem comum na comunidade, deva ser entendido como um conjunto de vontades individuais privadas, mas se trata de um compartilhamento público de práticas socialmente desenvolvidas, pois a compreensão de um bem individual deve ser inseparável do bem comunitário.

O referencial neoaristotélico utilizado por MacIntyre, parte do princípio que a moralidade é situada em uma comunidade, isto é, vinculado a uma história que possibilita dar um sentido específico à moral, dentro dos limites de uma comunidade. MacIntyre entende a história vista como um arcabouço, explicando as principais narrativas do passado, visando entender a situação presente. Um dos méritos de MacIntyre, é a posição de manter a investigação filosófica condicionada à história, se opondo à ideia de que podemos analisar questões filosóficas como a moral, apenas a partir de conceitos abstratos, considerando

conceitos filosóficos desvinculados de um tempo e contexto específico. Seguindo esta linha de pensamento, ao preconizar a ética das virtudes no âmbito comunitário, é fundamental que haja a integração entre as instituições educativas e a comunidade atendida, ao trabalhar com projetos de pesquisa e extensão, visando atender as prioridades da população local.

É preciso refletir sobre os casos em que as instituições como a escola haja situações em que predomine a prescrição de normas, vinculado a tradições institucionais como única maneira de compreender a realidade. Em tais situações, o caminho do ensino vinculado à pluralidade das tradições, pode ser trilhado sem cair em uma compreensão relativista no entendimento da sociedade, se considerada a possibilidade de pensar o conhecimento articulado a diferentes tradições, o que conduziria ao rico caminho de se compreender a realidade a partir da discussão sobre as discordâncias e os critérios internos em que elas se assentam. Isto posto, é preciso reafirmar o equívoco de pressupor que todas as tradições possam ser entendidas a partir de um pluralismo genérico, ou ainda, alimentar a ideia de que todos os sujeitos devem escolher uma única tradição como guia para se viver bem.

Na vivência de cada pessoa e na relação com sua comunidade ocorre a incorporação de práticas interligadas às concepções de virtudes, composta por pessoas que podem compactuar símbolos, como as linguagens, os valores morais e os modelos educativos. Assim, conforme foi argumentado nas etapas anteriores, uma das principais críticas de MacIntyre sobre modernidade se refere à incorporação de fragmentos de uma moral Iluminista, sendo que algumas morais do passado perderam sentido em meio às novas tradições comunitárias. Assim, a partir das considerações de MacIntyre acima apontadas, podemos pensar a educação na direção de construir sentidos para a formação ética em comunidade, podendo a escola encaminhar-se para a sua transformação em espaço para dialogar com diferentes tradições, sem cair nas armadilhas dos simulacros que estigmatizam as diferentes tradições comunitárias, ao criar um ambiente segregacionista, em que as opiniões servem apenas para expressar uma imposição individual, desprezando o espaço público na construção de novas propostas educativas.

Ao reabilitar a ética das virtudes no campo da educação, como uma teoria moral viável valorizam-se as práticas situadas, e, assim, a formação das virtudes, assume um caráter educativo ao situar historicamente o ser humano, portador de hábitos, tradições e inclinações passionais, que, quando trabalhadas, poderá mobilizar professores e alunos para um devir construtivo no sentido de uma educação que leve em conta as pluralidades culturais. Este vir-a-ser virtuoso, nos projeta em direção a diferentes problemas sociais que abrangem a ética,

cabendo ainda, um cuidado com as pulverizações das diversas pautas ético-sociais que estejam desconectadas, como se a formação pertencesse à voz de um único grupo coeso ou de um ideal soberano, eliminando assim, os elos que conectam os diferentes grupos na sociedade.

Em conclusão, aproximamo-nos das críticas de MacIntyre (2011) sobre a modernidade, com o intuito de pensar uma proposta formativa para ser trabalhada nas práticas docentes, sobretudo porque seu entendimento sobre modernidade, suscitado pela ética das virtudes, se contrapõe aos pressupostos de valores monodimensionais, fundamentados nos eixos de uma racionalidade a-histórica e de fragmentos de moralidades passadas. Para desenvolver uma análise frente a estas questões, MacIntyre (2011) se posicionou criticamente em relação aos valores da modernidade, se abstendo, porém das discussões conceituais sobre o prefixo “pós” que cunharam os conceitos de pós-modernidade, pós-estruturalismo e pós-moral derivados das reflexões de outras vertentes que procuram entender as mudanças que vêm ocorrendo nas sociedades contemporâneas. Em sua perspectiva, a modernidade não teria sido superada, pois ainda se vive uma enorme ambiguidade entre a conservação e a transformação de valores morais nas sociedades atuais onde coexiste uma abundância de possibilidades e restrições ao exercício da liberdade.

É importante enfatizar que o processo educativo não é um ato solitário, mas depende de acordos e desacordos sociais, levando em consideração que também somos impelidos por paixões que nem sempre são levadas em consideração nas práticas pedagógicas. Ao construir relações humanas dentro da escola, tendo em vista a ética e as virtudes, é possível favorecer a articulação de aspectos racionais e emocionais para a busca de caminhos, através de gestos, da escuta e da fala, que conduzam a melhor trabalhar os conflitos dentro e fora da escola. O papel do educador é primordial na resolução de divergências, desde que não reproduza práticas que se baseiem em medidas punitivas, esquecendo a importância do diálogo, ou ainda, em outro extremo, em posições de apatia e desdém em relação às questões envolvendo conflitos. Esta relação dos professores remete à noção filosófica de *pharmakon*, que expressa a ambivalência dos efeitos palavra entre remédio e o veneno³². A ética como *pharmakon*, se opõe aos pressupostos de universalidade da moral, do que se pode deduzir que um dos desafios da ética, estaria na linha tênue ou bem delimitada entre o certo e errado.

³² A ambiguidade do *pharmakon*, muito cuidadosamente destacada por Derrida em toda a sua complexidade baseada em *Fedro*, mas também no *Timeu* e outros textos maiores de Platão, o designa não simplesmente pelos polos opostos de remédio e veneno, mas dá-lhe uma sutil variação de valor conforme as condições nas quais se impõe (FÉDIDA, 1998).

Ao analisar as principais tradições morais na contemporaneidade, fica cada vez mais proeminente, a necessidade de ampliar essas discussões para o campo da educação, demandando uma análise para a superação do modelo monológico de racionalidade, buscando um compromisso de alteridade ética na compreensão das diversas formações sociais. Para tanto, o exercício da ética das virtudes demanda uma compreensão social do presente, procurando elementos do passado, e pensando no futuro da formação de professores. Estas proposições explicativas sobre a temporalidade histórica torna a ética das virtudes, uma teoria com possibilidades para tentar responder às transformações e às crises sociais vinculadas ao trabalho docente. Conforme foi explicitado, visto em perspectiva ampla, o empenho em explicar os dilemas éticos da modernidade, impulsionou MacIntyre à retomada da ética das virtudes. Neste contexto, para fins didáticos, Helder Carvalho (2001) resumiu o pensamento de MacIntyre em três etapas, em forma de metáfora para redimir alguns dos males sociais da modernidade. A primeira etapa reside no *diagnóstico* da linguagem moral e da moralidade contemporânea; a segunda reside na *medicação* para resolver as dificuldades teóricas e práticas identificadas no diagnóstico; e finalmente, a *posologia*, ou seja, a dosagem e a extensão com que a medicação deve ser utilizada para responder às dificuldades e aos problemas (CARVALHO, 2001). Quanto à metáfora dos males sociais, acrescenta-se as conotações formativas da filosofia na educação, considerando a cura pela fala no *pharmakon* que em sua ambivalência pode significar remédio e/ou veneno. Diante de tal dilema, a linguagem seria uma maneira de tratar os problemas profundos da alma. Um dos modos para se chegar a este alcance reflexivo, seria pelo ato de filosofar, seja por meio de determinados sistemas teóricos, seja por meio de práticas cotidianas. Desse modo, uma educação da ética estaria na dialética entre o pensamento e a realidade, em aprender as construções de conceitos para filosofar.

Os limites para a prática virtuosa da liberdade individual, na visão de MacIntyre está na estreita relação da moralidade (*ethikos* ou *moralis*) com as instituições de cada sociedade, ponto fundamental para formular sua crítica à pretensão moderna de uma ética universal, quanto ao ceticismo relativista (OLIVEIRA, 2005). Do ponto de vista dos desacordos morais, por sua vez, é necessário a busca de antídotos, cujas possibilidades estariam na educação para apreciar a vida sob o ponto de vista humanitário. O enfrentamento das doenças sociais geradas pela humanidade, que decorrem sempre de uma concepção unitária de verdade, poderia gerar outra doença ainda mais grave. Por esta razão, uma suposta cura dos problemas ético-educacionais, não poderiam abranger uma resposta unitária.

Basta lembrar a alusão proposta por Platão na forma de uma *therapeia*, em que o percurso para a cura está vinculado aos debates sobre o bem, sobre a ética e sobre a política. A prática da filosofia, assim compreendida, não se restringe ao caminho de formar docentes portadores de ideias prontas para lidar com os processos educativos, mas se exprime como necessidade de valorização da vida em coletividade, pois nenhum docente consegue dar sentido à sua prática em sala de aula, a não ser se interrogando sobre o estar no mundo, o viver a modernidade, o estar no Brasil.

Na modernidade, o conceito de virtude está vinculado às instituições e comunidades que regulamentam a vida das pessoas, problema que atravessa as diferenças individuais e culturais. O vínculo entre ética e sociedade, diz muito mais do que uma preocupação intelectual, mas exprime demandas sociais, pois a escola representa uma parte significativa dos valores sociais, contribuindo para uma sociedade mais justa. Esta concepção ético-moral do ser humano, abordada pela ética das virtudes parte de uma crítica dos modelos deontológicos, nos quais a ética é compreendida como um conjunto de princípios universais capazes de nortear aprioristicamente uma ação. Na filosofia moral contemporânea, a deontologia é a teoria normativa sobre as finalidades das escolhas que são proibidas ou permitidas.

O tema da virtude sempre foi primordial para a discussão da ética na Antiguidade, mas é principalmente em Aristóteles que os contemporâneos se fundamentaram no campo de pesquisa da ética das virtudes. Com base em Aristóteles é possível ressignificar a filosofia prática, com o propósito de investigar a virtude e a sua relação com ética, e assim pensá-la como norteadora do agir do ser humano. De modo sintético, na filosofia moral contemporânea, a deontologia é a teoria normativa sobre as escolhas que são moralmente necessárias, proibidas ou permitidas fundamentando uma alternativa para se dialogar em sala de aula, recolocando a ética e a virtude como elementos para se viver em comunidade, em detrimento de uma moral autorreferente.

A ética das virtudes na modernidade pode ser encarada como um campo de originalidade para a prática renovada da ética, a partir da crítica aos formalismos da moral presentes na concepção iluminista. Entretanto, um caminho intermediário entre ética e moral, foi o modo como Ricoeur procurou iniciar as discussões sobre a sabedoria prática (*phronesis*). A superação de tal impasse em relação à reflexividade sobre ética e moral, poderia ampliar perspectivas sobre o agir em relação ao Outro, refletindo sobre as leis que respeitem os valores humanos. No entanto, algumas formas de normatividades morais, podem semear problemas

atrelados às instituições autoritárias, legitimando escolas que não levem em consideração a autonomia da população.

No capítulo a seguir retomarei esta questão a partir de discussões no campo hermenêutico, propondo aprofundar as relações entre ética e moral. Reiterando nossa proposta assentada na introdução desta pesquisa, procuramos desenvolver nesta seção a importância da retomada da ética das virtudes em décadas recentes, após as várias transformações por que passou ao longo da história, bem como o percurso dessas transformações. Sob esta perspectiva a ética das virtudes deve ser parte constitutiva da formação docente e da atuação docente, no sentido de assegurar o compromisso com a ética das virtudes e o respeito ao pluralismo cultural passando, desta forma, ao largo de relações amparadas por explicações monistas, de questões complexas ligadas aos valores e às tradições veiculadas no processo educativo.

4. A HERMENÊUTICA COMO POSSIBILIDADE ÉTICA PARA A EDUCAÇÃO

Nesta seção, examinamos inicialmente as tensões hermenêuticas entre ética e moral, levantando questões relacionadas à formação docente. Para tanto, revisitamos os primórdios da ética das virtudes, mostrando em Aristóteles, como o agir humano de maneira virtuosa, depende de escolhas em circunstâncias particulares, embora os princípios gerais desempenhem uma função na conduta humana e nas leis da *pólis*. A seguir procuramos especificar este debate entre particularismo-universalismo, indicando como Ricoeur desenvolveu sua hermenêutica de si, propondo novos significados para compreender a relação de disjunção e complementaridade entre a ética aristotélica e a moral kantiana. Prosseguimos com esta linha argumentativa, discutindo como a sabedoria prática (*phronesis*), constituirá um modo de articulação entre os formalismos das normas e as particularidades das situações concretas, propondo uma pedagogia da alteridade, fundamentada no reconhecimento de si mesmo como outro, visando com isto, estabelecer relações humanas em instituições democráticas. Finalizamos esta seção analisando a sabedoria prática (*phronesis*) em Gadamer (1999) e as contribuições da ética do diálogo para docência, ampliando as construções de sentidos sobre as atuais relações pedagógicas em sala de aula.

4.1 Ética e moral em Paul Ricoeur: educar para reconhecer o outro

A ética das virtudes e os fundamentados aristotélicos nela contida podem ser problematizados como uma ética flexível, capaz de ampliar as possibilidades no campo de atuação docente. Aristóteles costuma ser lembrado como alternativa, diante da rigidez do formalismo kantiano, ao apresentar propostas de uma ética mais maleável, em que a virtude ocupa um dos principais elementos constitutivos. Ao ressignificar o aristotelismo na teoria da ética das virtudes, a filosofia não deveria ser compreendida como um conhecimento acabado, mas sim como um saber que se integra à educação, podendo apresentar possibilidades de nela se orientar. Ao repensar a formação de professores com a base na ética das virtudes e em outros autores, seria necessária uma discussão sobre o significado originário dos conceitos na produção do conhecimento.

Um dos modos de ressignificar as teorias morais para a formação docente, seria a constatação de que os conceitos são formulados sob a condição de inacabamento. Mais do que nunca, sabe-se que a hermenêutica permite que professores e alunos possam compor suas práticas de maneira singular, constituindo um caminho para compreender a si e ao outro. A hermenêutica permite ainda, que não interpretemos os clássicos da filosofia moral de modo unívoco, mas curiosamente, nos primórdios da hermenêutica, um de seus objetivos estaria na busca de procedimentos para se chegar a uma interpretação incontestável. Contudo, tal como a entendemos, mais do que produzir uma única compreensão sobre o ser humano, a hermenêutica coloca questões sobre a compreensão de nós mesmos, estando assim definida uma tentativa de escapar de fórmulas que levem à definição de como deveríamos ser. Nesta dimensão, o desenvolvimento das virtudes se orienta por um autocuidado na avaliação de si mesmo, possibilitando uma escuta apurada dos anseios de cada aluno, tornando inteligível os encontros e desencontros que se efetivam em sala de aula.

O caminho hermenêutico de uma ética do diálogo, com o qual estamos lidando aqui, foi desenvolvido pelo filósofo francês Paul Ricoeur, principalmente a partir das releituras que o autor realizou de Aristóteles e Kant. Ao se preocupar com as relações éticas em sociedade, Ricoeur concebe o ser humano como desencadeador de sentidos para o campo epistemológico, estético, ético e moral. Ricoeur sempre manteve em seu horizonte, a perspectiva da existência de uma verdadeira troca entre a filosofia e outros ramos do conhecimento. Por este motivo é considerado, por excelência, um pensador da conciliação entre as diversas tradições de pensamentos, buscando dialogar com saberes considerados incomunicáveis, criando com isto,

novos sentidos para se resolver um problema, tal como a questão da disfunção entre ética e moral. Seu pensamento permite abordar como algumas questões da filosofia moral podem repercutir no campo da educação, ampliando o horizonte de compreensão da formação docente. Um dos maiores desafios das didáticas que trabalham com a formação ética, consiste na elaboração de propostas que não dizem respeito apenas ao ensino formal, mas que enfatizam pensar a questão de como alunos e professores, poderão incorporar a ética como um modo de dar sentido à vida, mediante a abertura de um diálogo com o outro.

Dentre as preocupações de Ricoeur, uma das principais foi a de buscar caminhos que conduzam o ser humano a conviver bem, cuidando do outro e se preocupando com a criação e o desenvolvimento de instituições justas. Influenciado pela experiência de ter sido prisioneiro dos alemães, na Segunda Guerra Mundial, Ricoeur desenvolveu a tese *Filosofia da vontade* (1963), apresentando reflexões sobre as potências e as limitações da vontade humana, propondo ainda a discussão sobre temáticas como a finitude, a culpabilidade e o mal. A partir de sua vivência, o anseio do filósofo francês era entender como as categorias do decidir, do agir e do consentir constituem a práxis de um homem falível, permeado por uma consciência que apresenta dois polos indissociáveis, a saber: o voluntário e o involuntário.

Quarenta anos após a conclusão de seu doutorado sobre a *Filosofia da vontade*, Ricoeur (1999) publicou a obra *Soi-même comme un autre*, traduzida em português no ano seguinte, com o título *O si-mesmo como um outro* (1991), sendo considerada, uma de suas obras mais completas sobre o tema da ação humana no campo da ética. Nesta obra, a fenomenologia de Ricoeur tornou-se mais interpretativa, articulando os ensinamentos de Edmund Husserl (2002), com as diferentes tradições hermenêuticas das teorias de Heidegger, Gadamer e outros filósofos da linguagem.

Um dos principais trabalhos de Ricoeur (1978) no âmbito da fenomenologia foi a retomada da analítica intencional de Husserl, entendendo que a *epoché* interpretada pela fenomenologia clássica, apresentava uma carga de idealismo, pois a consciência não teria acesso direto às "coisas mesmas", uma vez que as coisas são percebidas, teorizadas e narradas por atribuições de diferentes significados. Ao realizar objeções em relação à existência de um "fenômeno puro", Ricoeur (1978) acreditou que a fenomenologia pudesse apresentar novos horizontes interpretativos.

No livro *Du text à l' action: essais d'herméneutique II*, Ricoeur justifica que o seu projeto hermenêutico, seria desenvolvido, partindo de uma variante reflexiva da fenomenologia husserliana, uma hermenêutica desta mesma fenomenologia (RICOEUR, 1986). Sob essa

perspectiva, agir eticamente implicaria em uma compreensão sobre algo, sendo preciso suspender pré-conceitos, entendendo o fenômeno como presença a ser significada.

Ainda que a epistemologia ricoeuriana no campo da ética mereça ser exposta com maior profundidade, cabe mencionar a importância das leituras que Ricoeur realizou de seus antecessores para a formulação de seu próprio pensamento, acrescentando novas concepções sobre o campo da fenomenologia e da hermenêutica. Mais precisamente, Ricoeur (1978) atribui à hermenêutica uma linguagem portadora de questão, a questão do signo e do significado, fundamentada por um saber que compreende um texto a partir de sua intenção, propondo como fundamento algo que este texto pretende dizer. Com isso, as reflexões de alguns pensadores foram revisadas, derivando desta crítica contribuições para a hermenêutica que fizeram surgir novas formas de interpretação sobre a ética e outros campos do saber (RICOEUR, 1978).

A incessante busca por uma hermenêutica de si mobilizou Ricoeur (1978) a valorizar a questão de como a interpretação de um texto pode reconduzir um problema da filosofia, mediante as influências da ontologia heideggeriana sobre o ser. Esta leitura hermenêutica de Heidegger teve o propósito de retomar os gregos, no sentido de apropriação, decomposição e reconstrução da história com vistas à experiência originária que as gerou. Este caminho trilhado por Heidegger se inicia com a constatação de que a metafísica sempre concebeu o ser como uma ideia de substância. Esta noção que os gregos tinham do ser, nos termos de Heidegger, deveria ser desabrigada e substituída por uma ontologia do ser, originária de uma existência concreta no tempo.

Ricoeur (1978), por sua vez, reconheceu que seria apropriada uma releitura da ontologia heideggeriana, recolocando o problema do ser, mas por vias de figuras linguísticas compartilhadas, como a metáfora e a referência. Assim, a problemática do ser, deveria passar por uma antropologia filosófica, em um percurso metodológico mais extenso, pois Ricoeur (1978) não considerava suficiente uma meditação ou salto direto para apreender a expressão *Dasein* (RICOEUR, 1978). Nesta perspectiva, a ontologia não deveria predizer ou unificar as experiências de cada pessoa, mas precisaria ter uma pretensão modesta, trilhando um longo percurso para perceber as diferentes formas de ser, podendo dialogar com outras dimensões do saber, tais como a história, a ética, a política e a experiência de outros povos.

Grande parte das contribuições que as pesquisas hermenêuticas produzem, permitem dar sustentação a uma série de problemas da filosofia e da educação. Assim sendo, os sentidos das ações humanas emergem em função das relações pedagógicas que se apresentam em sala de aula, compostas por determinantes históricos e suas implicações intersubjetivas. De acordo com

esta leitura, o tema da ética e das virtudes orientado pela hermenêutica, responderia aos problemas da filosofia moral. Este entendimento se afastaria das morais transcendentais, considerando que a mediação ativa de um texto e das experiências em sala de aula, permitiriam produzir sentidos para a formação e atuação ativa de professores.

Com essa introdução preliminar, sem esgotar o assunto, procurarei elucidar algumas noções básicas da ética de Ricoeur e suas possíveis contribuições para a formação docente. Em um primeiro momento, pretendo me aproximar dessas reflexões, retomando o debate acerca do particularismo ético e do universalismo moral, explicitando como Ricoeur (1990) analisou a relação entre a ética aristotélica e a moral kantiana. No decorrer da exposição retomaremos os encontros e desencontros entre uma moral que se expressa por uma exigência universal e de uma ética particularista. Diante deste aparente impasse, a noção de sabedoria prática (*phronesis*), poderá prover discussões sobre a ética em situações particulares do cotidiano, levando em consideração o reexame da norma em relação aos seus propósitos.

Quando se trata dos caminhos para se viver bem, a ética tem como potência a reflexão pessoal de como conduzir a vida, enquanto a moral prescreve como a outra pessoa deve viver. A primeira menção que Ricoeur (1991) faz ao comparar a ética e a moral, parte da constatação semântica que aproximam os dois termos, remetendo ao sentido de “costumes”, enquanto que do ponto de vista etimológico, a palavra ética (*ethos*) se origina do grego e a moral (*mos, moris*) é derivada do latim (RICOEUR, 1991). O autor prossegue com a discussão, introduzindo os principais fundamentos filosóficos entre a ética e a moral, como sendo parte de duas bases epistemológicas seculares, a saber:

Uma herança aristotélica, em que a ética é caracterizada pela perspectiva teleológica, e uma herança kantiana, em que a moral é definida pelo caráter de obrigação da norma, portanto, por um ponto de vista deontológico (RICOEUR, 1991, p. 201).

Quando as referidas tradições éticas são analisadas por Ricoeur, seu exame não se restringe às leituras ortodoxas de Aristóteles e Kant, mas também leva em consideração os desdobramentos de ambas as tradições de pensamentos, incluindo as interpretações e controvérsias que as mesmas originaram. Partindo deste comparativo, a teoria ética de Ricoeur (1991), incorporou as filosofias aristotélicas e kantianas, concebendo um sujeito que compreende a si mesmo na presença do Outro, superando assim uma autoconsciência centrada

no “Eu”. Esta dimensão ético-moral considera que o agir humano se efetiva por meio de interações humanas, conforme foi explicitado por Ricoeur:

1) “A primazia da ética sobre a moral; 2) a necessidade de a visada ética passar pelo crivo da norma; 3) a legitimidade de um recurso da norma à visada, quando a norma conduz a impasses práticos, que lembrarão nesse novo estágio de nossa meditação as diversas situações aporéticas que nossa meditação sobre a ipseidade precisou enfrentar”. (RICOEUR, 1991, p. 200- 201).

Com uma linguagem única, Ricoeur (1991) justifica a importância de ambas as tradições da filosofia moral, priorizando a ética em relação à moral, construindo assim, uma ética flexível capaz de atribuir sentido às normas, visando estabelecer mutualidade entre as pessoas. Partindo de uma perspectiva dialógica de sujeito, Piva (1999) sustenta que em *Soi-même comme un autre*, Ricoeur prefere nomear a questão da subjetividade de ipseidade (ipse) para apontar distância em relação às filosofias do cogito ou do sujeito. Sua premissa não é o Eu da 1ª pessoa (eu penso, eu sou), mas é o Si, reflexivo mediante as outras pessoas (PIVA, 1999). Esta perspectiva procurou dar novos ares para a filosofia moral, mediante uma concepção reflexiva interpelada pelo outro, marcada pela experiência a respeito de quem é esse outro, mas não no âmbito de analisar esse outro como um objeto do conhecimento, mas permitir um modo de abertura para a alteridade.

Na ética ricoeuriana, a posição de complementaridade e primazia da ética sobre a moral, conduziria as premissas universais à prova do interagir para uma vida ética, pois é somente nas contingências da vida, que os significados das normas são produzidos e verificados. Uma das propostas de Ricoeur (1991) foi a de produzir conhecimento para ser ético, mantendo como uma de suas principais diretrizes, as influências kantianas sobre os limites e as possibilidades do conhecimento. Kant (1980) explicou que as condições necessárias para se produzir conhecimento, nunca se apresentam de maneira neutra, mas são mediadas por formas apriorísticas da racionalidade. As clássicas questões kantianas “O que posso saber?”, foram ampliadas para os domínios da filosofia moral, levantando a questão “O que devo fazer?”. Estas perguntas kantianas compreendem os limites e as possibilidades para a formulação de princípios sobre a moral.

Os fundamentos dos modelos da ética aristotélica e da moral kantiana expostas até aqui, objetivaram apresentar as contribuições destas duas tradições. Todavia, em meio ao paralelismo

entre estes os dois modelos, Ricoeur propõe pensar sobre a ética, concebendo um sujeito que compreende a si e ao mundo. No entanto, esta pretensão interpretativa, ao correlacionar ética e moral, não permite dizer apenas sobre uma essência do ser humano, isto porque existe uma série de opções para se conviver em sociedade.

As considerações iniciais sobre a ética de Ricoeur fazem parte de uma dimensão reflexiva que é crucial no campo da filosofia e da educação. Através delas pode-se entender que a formação de professores, possibilita dar sentido ao trabalho docente, permitindo pensar um sujeito como autor de suas escolhas. Desse modo, a formação docente pode encaminhar-se no sentido de ser constituída por práticas singulares em cada espaço escolar, tornando a docência uma experiência situada. Neste contexto, a formação docente pode ser pensada como produtora de sentidos, desde que amparada pela formação e pelo ensino da ética, capazes de pensar o ato pedagógico como algo singularizado.

Um dos problemas da filosofia moral articulada à formação de professores provém da imposição de único modelo ético-moral, de uma única essência do que se pode pensar como ser humano “bom”, impedindo possibilidades de se pensar de forma plural sobre a formação do ser humano. Essa resposta poderia ser, portanto, experimentada na escuta mútua em sala de aula, à medida que os estudantes forem participando das reflexões coletivas e explicitando suas descobertas. A proposta de vincular o campo da ética com a hermenêutica, não implica na adoção de uma nova metodologia, mas sim em uma mudança de hábito, sendo fundamental que o docente atue junto com os estudantes na criação de ideias e produção do conhecimento. Essas questões ainda podem ser aprofundadas, tendo em vista que a ética está inserida na figura do outro (*autre*) e das instituições. É neste ponto que Ricoeur aprofundará o projeto de sua ética, propiciando assim, novas heurísticas que se encaminham para reflexões que podem alimentar o campo da educação.

4.2 Uma formação para viver bem com e para os outros em instituições justas

Um dos anseios que compõe o campo da atividade docente se inicia na busca de um ponto de partida para o seu trabalho. Neste contexto, as noções de ética e moral, expressam um problema inicial a ser resolvido. Trata-se de um tema de considerável amplitude, razão pela qual seria preciso situá-lo em conceitos da filosofia e da educação, objetivando dar suporte aos diferentes desafios no campo da formação docente, na direção de alargar os sentidos da ética pela disposição em escutar e estar atento ao outro, como caminho para a ampliação da sensibilidade em relação às práticas pedagógicas.

A tensão entre as diferenças de valores humanos merece ser acolhida nas práticas pedagógicas o que significaria preencher um distanciamento entre o eu e o outro, assumindo o ponto de vista do outro, com vistas a uma transposição de experiências. Ao observar as contingências destrutivas no âmbito das relações sociais, o trabalho de reconhecimento do outro poderá enfrentar desafios consideráveis, revelados na oposição comum entre grupos humanos, que podem em uma situação limite, ameaçar a integridade humana e a manutenção dos direitos básicos que as instituições devem garantir.

Embora um dos principais campos de efetivação da ética ocorra no âmbito das relações intersubjetivas, é preciso lembrar o papel primordial que as instituições, dentre as quais as escolas do ensino básico e as universidades, apresentam para a formação ética. Por isto, para além das relações intersubjetivas, a concepção ética de Ricoeur (1991) abrange a relação entre o sujeito e as instituições. Tal posição, resumida na obra *Soi-même comme un autre*, é explicitada pelo autor quando esclarece: “chamamos perspectiva ética, a perspectiva da vida boa com e para os outros nas instituições justas” (RICOEUR, 1991, p. 202). Atentemos para estas expressões, visto que esta estrutura tripartite proposta por Ricoeur (1991) será correlacionada com outras noções hermenêuticas ao longo de *Soi-même comme un autre*, tais como a estima de si (perspectiva da vida boa), passando pela solicitude (perspectiva da vida boa com e para os outros), e por fim, a justiça (perspectiva da vida boa com e para os outros nas instituições justas).

Começamos então as análises sobre a “perspectiva da vida boa”, considerada um tema decisivamente aristotélico, mas que foi revitalizado por Ricoeur (1991), permitindo assim, ampliar as nossas reflexões no campo da filosofia e educação. Reiteramos que a compreensão do agir humano é algo vivenciado como uma prática capaz de transformar professores e alunos,

sabendo que as delimitações entre ética e moral, nem sempre são fáceis de aferir na prática docente. Sinteticamente, embora haja certo consenso de que a moral é prescritiva, enquanto a ética é da ordem particularista, cabe ressaltar, do ponto de vista da ética das virtudes e dos tratados clássicos de Aristóteles, que a ética é a busca de como viver bem, se referindo à ideia de finalidade em direção a uma vida virtuosa. Devido à polissemia da expressão “viver bem”, cabe entender que esta busca para estar bem consigo e com os outros, foi discutida em *Ética Nicomaqueia* como um ato de conduzir um *telos*, isto é, uma finalidade nas escolhas que levam à *eudaimonia*.

Embora a *eudaimonia* tenha como finalidade o bem comum, a trajetória deste processo depende de um sujeito reflexivo, afinal de contas, os estudantes não são tábulas rasas que os professores produzem, pois ensinar não é produzir coisas, sabendo de antemão que os estudantes possuem capacidade de formular seus próprios juízos, permitindo assim, deliberar sobre os meios para se chegar a *eudaimonia*.

A definição do que seria uma dimensão *eudaimonista*, foi proposta por Ricoeur (1990), no sentido de entender que a noção da “perspectiva de uma vida” boa estaria vinculada a uma *práxis*, desempenhando um papel reflexivo perante cada situação, permitindo assim que a capacidade de escolhas virtuosas possa modificar o curso dos acontecimentos. Foi pensando neste sujeito que reflete sobre si, que Ricoeur (1990) formulou a noção de “estima de si” como um momento reflexivo da *práxis*: “é apreciando as nossas ações que apreciamos a nós mesmos como sendo os autores” (RICOEUR, 1990, p.6). Portanto, este plano reflexivo do sujeito, nomeado por *estima de si*, seria a condição inicial da ética, pois permitiria a reflexão para alimentar a “perspectiva da vida boa”. O desejo inicial para ser ético, consiste em uma intenção em ser virtuoso, quanto a esse ponto vista, e, sendo assim, a ética ricoeuriana passou a conceber o *homo capax* – homem capaz de responder por seus atos, se referindo às capacidades da pessoa que fala, age e narra sua história. Por isto, as práticas docentes relacionadas à ética, podem contribuir para com a compreensão de si, ao tornar as pessoas conscientes de seu pertencimento no mundo, na intenção de ressignificar as relações com a natureza e com os seres humanos.

As relações de pertencimento de cada pessoa com o seu meio, se traduz na necessidade de aprimorar as capacidades éticas do ser humano, implicando no reconhecimento mútuo, para que a virtude somente se efetue em uma relação com outra pessoa. Neste ponto, passaremos a discutir a ‘perspectiva da vida boa com e para os outros’, como condição de uma ética mediante o outro, considerando-a como um dos primeiros pilares da ética, pois a liberdade do outro, se assemelha à minha própria condição de liberdade. Ricoeur (1999) aqui se baseia na discussão

de Aristóteles sobre a amizade, propondo que um dos caminhos para a uma “vida boa” compartilhada, depende de uma *estima de si*, referenciada a partir do outro. (RICOEUR, 1999). Isto expressa que o indivíduo não poderá refletir sobre si mesmo em abstrato, sem levar em consideração o outrem. Esta condição de mediação com o outro é uma extensão da minha reflexividade, implicando em uma solicitude.

Neste horizonte, Ricoeur (1990) estava preocupado em responder pela hermenêutica, a célebre pergunta aristotélica: como viver bem? A primeira constatação é que a busca para viver bem, não é de forma alguma um solipsismo. Uma menção muito aprazível que o autor gostava de repetir aos seus interlocutores era que “o caminho mais curto de si passa pelos outros”. Além disso, uma ação não pode ser ética, caso não seja realizada a favor dos outros (RICOEUR, 1990, p.5-17). Esta dimensão ética na relação entre as pessoas foi tema recorrente na filosofia de Aristóteles, mais especificamente nos livros VIII e IX de *Ética Nicomaqueia*, em que foi abordada a noção de amizade como uma das condições para ser virtuoso³³.

Ricoeur (1999) sustenta que a amizade, apresenta a mediação entre “como viver bem” e a *estima de si*, passando por noções públicas como a justiça e a virtude de caráter político de uma pluralidade humana (RICOEUR, 1999). A preocupação do filósofo francês reside em entender se o tratado aristotélico da amizade traria contribuições para buscar a vida boa com o outro, pensando um amigo como outro eu. Esta dimensão da alteridade abrangeria a *estima de si* como um cuidado do outro, implicando em uma relação de *solicitude*.

Levando em consideração, o sentido ético “*com e para os outros*”, Ricoeur (1991) aqui se baseia na discussão de Aristóteles sobre a amizade, como a transição para uma “vida boa” compartilhada, elevando a *estima de si* em uma relação que dialeticamente constitui a solicitude. A solicitude passa então a ser referenciada a partir do outro, portanto, eu não posso refletir sobre o si mesmo em abstrato, sem levar em consideração o outrem, pois o outro é uma extensão da minha reflexividade sobre a *estima de si*.

Ricoeur ainda precisaria resolver uma afirmativa deixada por Aristóteles, na qual a amizade recíproca ocorreria apenas entre os semelhantes, portanto, seria um vínculo simétrico. A reciprocidade foi muito bem valorizada por Aristóteles, mas na Antiguidade Grega, havia

³³ O desenvolvimento da virtude a partir do outro, foi muito bem explorado por Aristóteles, em que a noção de amizade, na obra *Ética Nicomaqueia* foi debatida como uma 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). O único tipo de amizade em que o indivíduo é considerado virtuoso é a amizade perfeita. 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).

uma divisão social rígida, assim a reciprocidade estaria atrelada entre os cidadãos com posições sociais similares.

A concepção aristotélica de amizade foi analisada por Ricoeur, mas seria preciso avançar em algumas questões, principalmente na ideia de simetria entre pessoas iguais. Ao retomar a ideia de solicitude, Ricoeur (1990) já enfatiza na obra *Soi-comme un autre* que a reciprocidade da amizade tem seus próprios requisitos, dos quais o mais importante é "amar o outro como ele realmente é" (RICOEUR, 1990). Esta declaração elucida as características reflexivas da solicitude, pois a reciprocidade em relação ao outro, ainda dependeria de uma disposição interna, em uma dialética entre *ipseidade* e alteridade. Tal conotação estaria no próprio título de *Soi-comme un autre*, na ideia de que o "*Soi-même*" estaria em relação de reciprocidade com "*comme un autre*", como um modo de reconhecimento mútuo. Convém lembrar que o "*Si*" (*Soi*), faz parte do horizonte do cogito partido pela alteridade do outro, diferente do "*Eu*" (*Moi*) que é representado pelo sujeito que funda sua subjetividade sem apoio na exterioridade.

No processo de construção da solicitude, as relações de reciprocidade, permanecem sendo um dos principais focos, podendo ainda, abranger as relações intersubjetivas, tais como os vínculos entre professor-aluno que podem ser caracterizados por um reconhecimento mútuo, diferindo radicalmente das práticas de controle entre o soberano e o súdito. Segundo Grondin (2015), na ética ricoeuriana, o reconhecimento do outro, consiste na posição de um amigo que acolhe diferentes demandas, uma vez que outro também pode ser um carrasco (GRONDIN, 2015). Esta ética de alteridade traz influências das memórias traumáticas da Segunda Guerra, em que os eventos traumáticos do século passado aproximaram as vivências de Ricoeur e Levinas. No entanto, sob o ponto de vista de Levinas a radicalidade da alteridade seria crucial para compreender o outro, sendo necessário assumir simbolicamente a posição que a outra pessoa ocupa no mundo. De acordo com Martino (2016), ao pensar nas relações de comunicação da alteridade, haveria uma aproximação muito mais em termos de uma compreensão (*verstehen*) do que de sua explicação (*erklären*). Neste modo de pensar e sentir, a relação do Eu com o Outro antecederia as fundamentações racionais e as significações dos conceitos.

Uma ressalva a ser considerada, seria a de que o reconhecimento da radicalidade da alteridade, não bastaria para o docente compreender (*verstehen*) seus alunos, em uma tentativa de explicar (*erklären*) ou se reduzir ao outro, visando formar uma mesmidade³⁴. Todavia, a

³⁴ "Em língua alemã, compreender (*verstehen*) significa também "entender algo". A capacidade de compreensão é a faculdade fundamental da pessoa, que caracteriza sua convivência com os demais, atuando sobretudo pela via

relação professor-aluno, deveria superar um conluio de dependência mútua, no sentido de o professor difundir um modelo de alteridade, enquanto o estudante seria o receptor a ser reconhecido, ocupando assim, uma mera posição de passividade à mercê dos ideais de um professor. Ainda assim, a responsabilidade para ter alteridade, poderia levar a uma dialética de reconhecimento mútuo, visando partilhar um saber em comum.

Considerando as relações entre professor e aluno, sabe-se que estes papéis sociais, estão parcialmente preestabelecidos nas instituições educativas, mas que podem ser vivenciados de diferentes modos. Uma perspectiva para reconhecer e respeitar o Outro, seria fundamental em sala de aula. Tal reflexão foi aprofundada por Alonso Bezerra de Carvalho:

Parto da perspectiva de que há um outro de nós em nós mesmos, que nos impele, que nos impulsiona, mas também um Outro fora de nós, que nos interpela a reconhecê-lo e a respeitá-lo, visto que convive socialmente comigo. Convivência, alteridade, respeito são experiências que pertencem ao campo da ética e que nos auxiliam a experimentar novas formas de relacionamento, de pensar e agir. Neste sentido, a amizade pode ser uma prática e um estilo de existir que, se adotada e vivida por alunos e professores, faria da sala de aula um espaço aberto a relações intersubjetivas renovadas (CARVALHO, 2016, p.121).

Nesse ponto de vista, a mutualidade entre professor-aluno, implica em uma relação entre o si e o outro, sendo uma dinâmica formada por identidades únicas, tornando assim, docentes e alunos capazes de experimentar a alteridade em sala de aula. Essas considerações se estendem para as práticas pedagógicas, em que o processo de aprendizagem se estabeleceria em uma dinâmica dialógica, sendo, portanto, a consciência sobre algo, não redutível ao domínio individual. Assim, a proximidade entre professor e aluno, dependeria não apenas da atenção ao conteúdo, mas ao dar atenção ao outro, se entrecruzariam saberes diferentes.

Os desafios que compõem a dinâmica entre professor e aluno poderiam ser preenchidos por relações de alteridade, sendo estas relações o processo que mobilizaria o reconhecimento mútuo de modo autêntico. Este nível interpessoal de relação corresponde a uma espécie de amizade, entendida como estima de si para uma *vida boa* com o outro, sempre pensando o sujeito como um “animal político” (*Zoon politikon*), ao considerar as relações interpessoais na esfera política.

da linguagem e do diálogo (GADAMER, 1999, p.381) Ao considerar a *verstehen* de Gadamer, sustento que esta noção de compreensão, é um referencial difícil de ser sintetizado pela ciência, tampouco está dado na natureza, mas é uma presença a ser significada na convivência. Assim, esta experiência prática, ainda poderia ser sentida e compreendida, sendo capaz de transformar o caráter das pessoas.

Ricoeur (1990) ainda recorre a Aristóteles para explicitar a relação ação-agente, expressada entre o conceito de “princípio” (*archê*) e o pronome pessoal “si” (*autos*) pela mediação da preposição “de” (*epi*). O sentido desta relação ação-agente faz do agente o princípio de suas ações. Entretanto, a relação entre “princípio” e “si” é também uma expressão da ordem metafórica: o princípio tem a conotação de si, e o si de princípio (RICOEUR, 1990, p.115). Esta condição de um sujeito que se autodetermina, seria um dos primeiros pilares da ética, no sentido do agente ser o princípio de suas ações, propiciando uma capacidade de agir eticamente, afastando-o de uma posição de heteronomia.

No contexto da formação de professores, o ensino da ética e das virtudes possibilita formar um educando autônomo, tomando como alicerce as capacidades de cada sujeito em responder às suas perguntas. De acordo com esta concepção de autodeterminação, Renaud (2013) explica-se que o fundamento etimológico da autonomia (*autos* e *nomos*) se refere à norma objetiva (*nomos*) e o *self* subjetivo (*autos*). No pensamento de Ricoeur, a relação entre *auto* e *nomos* que compõe a noção de autonomia, está vinculada à relação entre *ratio cognoscendi* e *ratio essendi*; em Kant, com efeito, é o dever, *fato da razão*, correspondente ao imperativo categórico, que nos faz conhecer (*ratio cognoscendi*) a liberdade transcendental, sendo uma liberdade que fundamenta a existência (*ratio essendi*), originando uma consciência da obrigação e da norma (RENAUD, 2013). Nesta interpretação ricoeuriana, a autonomia estaria na circularidade entre a norma e o sujeito moral. Não obstante, quem cria as leis, são os humanos que fazem parte da relação entre o ser e as instituições políticas, proporcionando assim, que cada pessoa construa as suas escolhas, considerando o outro e as instituições que mediam as relações humanas.

Ricoeur (1990) sustenta, portanto, que a vida boa não se restringe às relações interpessoais, mas também está presente nas instituições. A justiça propicia elementos da ética que complementam a solicitude (RICOEUR, 1990). É neste ponto que Ricoeur irá analisar a justiça (perspectiva da vida boa com e para os outros nas instituições justas). Nesta expressão são considerados os problemas contingenciais das instituições, sendo parte constituinte da perspectiva do viver bem. Desse modo, a justiça no pensamento ricoeuriano, proporia aspectos que não se resumiriam a uma lei formal, mas faria parte de um *ethos* para conviver juntos, demarcando os costumes instituídos de um povo.

Uma das principais dificuldades para a convivência humana abrange as diferenças entre as pessoas, mas que poderiam se transformar em vínculos de amizade. Este tema foi um assunto muito debatido pelos Gregos, e, como se sabe, Aristóteles sempre se debruçou na análise do

vínculo entre as pessoas, como sendo parte de um coletivo, o que o levava a concluir que as relações de alteridade da amizade, apresentariam uma relação direta com a ética e a política. Ricoeur (1990) também reconhece que as relações pessoais passam pela intermediação das instituições, mas prefere não idealizar como deveria ser uma instituição justa, cabendo à sabedoria de cada pessoa o propósito de aferir como se ter uma vida boa em coletividade.

A noção de reconhecimento, de acordo com Ricoeur, é fundamental para uma pessoa viver bem, ao invocar a ideia de justiça e igualdade que se estende às instituições (RICOEUR, 1990, p.213). A instituição no pensamento ricoeuriano, é uma comunidade histórica construída por um *ethos* em comum, criando assim, uma base uniforme para a busca de aspirações éticas, considerando as relações interpessoais e as ressonâncias das instituições na vida das pessoas.

Nesta dimensão, Ricoeur (1991) vincula o *ethos* às normas, considerando “uma sabedoria ligada ao juízo moral em situação para a qual a convicção é mais decisiva que a própria regra” (RICOEUR, 1991, p.265). Esta racionalidade prática vinculada aos princípios gerais estaria vinculada à noção de justiça, indicando a necessidade de encontrar um juízo sensato, considerando que no decorrer desta prática, poderiam surgir conflitos ao aplicar uma regra moral. Transpondo tais questões para o âmbito da educação, poderíamos dizer que ao se enfatizar menos a formalidade das normas em si mesma, o ato de educar poderia pensar mais e melhor sobre as condições históricas em que as leis formais foram desenvolvidas.

Ao decidir seguir ou não a lei moral, o homem expressa assim seu livre arbítrio, embora ele esteja ciente que possa ocorrer conflitos entre os *pathos* individual e as regras morais existentes na sociedade. Esta parte da ética é representada pelo relativo “núcleo duro” da norma, sendo tal escolha justificada no pensamento ricoeuriano, porque a instituição poderia garantir a liberdade de si mesmo, desde que não interferisse na liberdade de outrem. Contudo, esses imperativos não podem ser impostos aos outros sem que haja debate, pois o universal não poderia ser imposto pela arbitrariedade. A reflexão sobre a ética em diferentes contextos culturais precisaria de um debate contraditório, em uma tentativa de entender em quais contextos e por quais razões, teria se chegado à conclusão do que seria “universal”.

Se entendermos esta discussão partindo da tradição kantiana, o universalismo moral teria como premissa uma exigência racional para que toda ação fosse submetida a um dever. No entanto, isto não significaria que por uma ação ser racional, ela necessariamente esteja correta, pois a racionalidade pode ser utilizada para fins alheios aos imperativos de uma ação. Por isto, conforme afirma Kant, as máximas de uma ação precisam ser universais, pois são boas em si mesmas:

Uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende, portanto da realidade do objeto da ação, mas somente do princípio do querer segundo o qual a ação, abstraindo de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada (KANT, 1980, p.114).

Essas proposições kantianas sobre as contingências humanas, seria a de que as inclinações do homem não deveriam interferir nas decisões humanas, visto que uma ação considerada boa, se apresentaria pela consequência de uma lei moral. Os desejos não seriam necessariamente considerados maléficos, porém, as características volitivas de um indivíduo, poderiam impedir que uma ação seja moralmente boa, visto que não seria aplicável a todas as pessoas. Outro ponto que merece atenção, diz respeito à validação do princípio de querer, que é capaz de motivar moralmente uma conduta, mas a intenção de um querer, deveria estar em conformidade com os imperativos categóricos. Já a vontade é da ordem objetiva, estando vinculada a um querer racional, ao passo que os desejos, fazem parte da dimensão subjetiva, supondo uma finalidade dos aspectos relacionados aos *pathos* e outras inclinações.

Feitas tais considerações sobre a moral kantiana, devemos lembrar que Ricoeur (1995) entende a importância do formalismo moral de Kant, mas sustenta que o objetivo da filosofia moral não é o de formular uma moralidade, mas estaria na reflexividade, que poderia contribuir com a formalização de normas, regras e princípios que são reconhecidos pela maioria das pessoas (RICOEUR, 1995). Neste prisma, a filosofia ricoeuriana considera que há um paralelo entre o aspecto objetivo das leis e as características subjetivas de quem as cria. Além das regras formais, seria preciso considerar que os *ethos* são construídos na experiência empírica, assim as sociedades desenvolveriam graus variados de relações justas, a fim de evitar a violência e a lei dos mais fortes.

Na obra “Fundamentação da metafísica dos costumes” (1785), Kant argumenta que os indivíduos apresentam capacidades para prescrever a si mesmo, dar a norma a si antes de agir. Em decorrência disso, “dever e obrigação são as únicas denominações que temos de dar a nossa relação com a lei moral” (KANT, 1995, p.147). A fundamentação kantiana da moral é expressa por meio do imperativo categórico, indicando que o agir deve ser colocado à prova para si mesmo, antes de impor aos outros. A condição de agir com base nos princípios de uma racionalidade universal, situa o valor moral sem visar apenas o meio ou efeito que é esperado de uma ação, tendo em vista que o agir moral, deva ser um fim em si mesmo. Também se pode refletir aqui, o pressuposto de que ao aceitar princípios que guiam as condutas humanas, a moral

deontológica, apresenta uma concepção de sujeito que deveria se encontrar em toda a humanidade.

O universalismo na filosofia moral, tal como Kant concebeu, subordinava os princípios particulares a uma lógica que contempla o absoluto, podendo se tornar um saber interpretativo como características generalizantes. Uma das grandes contribuições de Ricoeur à leitura do formalismo moral kantiano é a de refletir sobre a participação coletiva para um *ethos* comum. Esta postura dialógica poderia estimular a participação cidadã, no sentido de aprimorar os fundamentos institucionais, pois as legislações podem favorecer as instituições a funcionar de modo enviesado, criando assim, mecanismos de reprodução de desigualdades. Se pensarmos, no campo da educação, a visão aristotélica, na qual a ética se efetiva no hábito, um aluno aprende a ser justo, quando se estabelece relações justas na convivência com outras pessoas. Por conseguinte, na sala de aula, um docente justo, seria aquele que constrói relações justas com os seus alunos, assim o ato de ensinar ética, estaria situado hermeneuticamente, seja em relação às leis gerais, seja nas particularidades humanas em se autodeterminar.

As discussões sobre a ética em sala de aula estão presentes em um tempo e espaço que situam o agir humano, se materializando no contexto que as tornam possíveis. Contudo, na situação da aplicação das regras, poderiam surgir conflitos entre o indivíduo e a sociedade. Nesta terceira etapa da ética, emergiria uma sabedoria prática, tendo a função de ajustar as condutas visando o outro, no sentido de considerar as regras coletivas, ao apropriá-las às peculiaridades de cada situação. Desse modo, a sabedoria prática (*phronesis*) é desenvolvida por um constante processo reflexivo, que se instaura em possibilidades do agir humano dentro de cada comunidade.

Ricoeur (1991) também adentra o debate sobre os universais na filosofia moral kantiana, ao realizar paralelos com o universalismo dentro da tradição aristotélica, em noções que são debatidas por diversos comentadores, como é o caso da *mesotes*:

Não podemos dizer que o estabelecimento por Aristóteles, de um critério comum a todas as virtudes – a saber, a *mesotes*, o termo médio, a mediação – toma retrospectivamente o sentido de uma atração de universalidade? E, quando nós mesmos temos, ainda no exemplo de Aristóteles, dado por objeto a estima de si das capacidades tais como a iniciativa da ação, a escolha por razões, a estimação e a avaliação dos fins da ação, não temos implicitamente dado um sentido universal a essas capacidades, isso em virtude de que nós as consideramos como estimáveis e em nós mesmos igualmente? (RICOEUR, 1991, p. 239).

Neste contexto, Ricoeur (1999) faz uma ressalva que os universais aristotélicos são diferentes das ideias platônicas, mas são os universais que compõe a sabedoria prática, portanto abrangem a ética e a política (RICOEUR, 1999). Assim sendo, o entendimento basilar, seria que a sabedoria prática é formada pela assimilação das normas gerais da *polis*, no sentido de inserir a ética e a política nas situações concretas, tendo sempre como busca os meios para se escolher um modo justo para agir.

A noção de *phronesis* apresenta uma busca por decisões virtuosas, que depende de uma reflexão hermenêutica, seguindo um justo meio relativo a nós, mas que também norma como parâmetro moral para o sábio (*phronimos*). Ricoeur (2006) acrescenta que o finalismo da norma (*horos*) implícita na reta da regra (*orthos logos*) necessita de um balanço entre a razão calculadora e o desejo em sua condição atual (RICOEUR, 2006, 101-102). Quanto a este dilema, Ricoeur (1990), irá propor que a sabedoria prática é o eixo que sustenta as éticas aplicadas à formalidade das regras, consistindo na capacidade articular os formalismos de uma ação particular, principalmente nas circunstâncias difíceis que a norma tem dificuldade em responder. Por isso, ao pensar na noção de regra moral, a sabedoria prática é desenvolvida por meio de um processo reflexivo e deliberativo que se instaura em possibilidades do agir humano.

Nesta seção, procurei apresentar reflexões para a formação docente, utilizando a abordagem da ética de Ricoeur (1990), a partir de três momentos: a ética, a moral e a sabedoria prática. Esta tríade compõe uma dialética inacabada, implicando em noções da hermenêutica, como a estima de si (perspectiva da vida boa), passando pela solicitude (perspectiva da vida boa com e para os outros), e por fim, a justiça (perspectiva da vida boa com e para os outros nas instituições justas). Por fim, a noção de sabedoria (*phronesis*) na hermenêutica desenvolvida por Ricoeur abre possibilidades para a reflexão sobre um modelo grego de *phronesis* (que foi esquecido com a modernidade) tendo em vista que o ser humano é político, razão pela qual garante a sua condição ética na pluralidade. A sabedoria prática permite o desenvolvimento de uma educação em direção à formação do caráter ético do sujeito moral, sendo uma forma de virtude hermenêutica, capaz de fornecer diferentes alternativas para agir em contextos conflitivos.

4.3 A Sabedoria prática como abertura ao outro em Gadamer

Os estudos que abordam a hermenêutica da *phronesis* e a sua dimensão ética para abertura ao outro, são temas abordados por Gadamer e Ricoeur, dois autores contemporâneos, que buscaram na *phronesis* de Aristóteles, um núcleo interpretativo na filosofia prática. No caso do filósofo alemão Gadamer, a formulação de sua teoria, embora tendo a filosofia grega como alicerce, a exemplo de Ricoeur, centrou-se principalmente na análise sobre as obras de Platão, com o objetivo de recuperar uma ética dialógica, de modo a tornar possível refletir sobre a questão da autonomia entre a metafísica e as ciências modernas³⁵.

O pensamento de Gadamer apresenta-se, resumidamente, nas seguintes etapas: a passagem pelo diálogo e a dialética platônica, a hermenêutica e o dialogar, a arte como modelo da experiência hermenêutica, as propostas e os objetivos de uma hermenêutica filosófica, a universalização da experiência hermenêutica, e, finalmente, a aplicação como um modo de compreender a hermenêutica como filosofia prática (STEIN, 2002). Dentre os trabalhos de Gadamer, a obra *Verdade e método* lançada em 1960, unifica uma filosofia de muitas heranças de pensamentos, contendo entre os diversos ramos do conhecimento: a dialética, a ontologia, a arte, a ética e a história. Trabalhando a partir desta concepção de conhecimento integrado e buscando enfatizar a importância do diálogo para o entendimento, a preocupação de Gadamer, seguramente não era com o método e os critérios clássicos de validação do conhecimento, sendo para ele fundamental analisar como ocorre o processo de compreensão, tendo vista que nesta experiência estariam as condições que determinam a verdade.

Para Gadamer, são diversos os caminhos para a compreensão, o que o deixa convicto de que a experiência humana está contida nas artes, na linguagem e no encontro com o outro. Ao desenvolver estas ideias na obra *Verdade e método*, Gadamer abre caminho para se detectar o fundamento interpretativo para diversos problemas filosóficos. Um dos pontos centrais da

³⁵ Nos comentários de Rohden (2012), foi enfatizado a proposta heideggeriana de superar a metafísica da subjetividade, mas que implicou em dissolver a noção de sujeito no *ser*, de certo modo, impessoalizando o *ser*. Ao passo que Gadamer retoma o *ser*, por uma outra dimensão, considerando que a noção de *ser*, não se polarizou com objetivismo, tampouco fez parte contraste entre sujeito-objeto das ciências modernas (ROHDEN, 2012). Embora Gadamer tenha sido influenciado pela ontologia do *ser*, ele optou por dar pessoalidade ao *ser*-dialógico, buscando na filosofia prática de Aristóteles, uma espécie de hermenêutica do diálogo, que se contrapõe a um sujeito abstrato, incluindo o próprio artifício da separação entre sujeito-objeto que a ciência moderna propõe.

teoria geral da compreensão de Gadamer, discute a questão das escolhas éticas como bases hermenêuticas da *phronesis*, conforme sua explicação:

[...] A virtude aristotélica da racionalidade, a *phronesis*, acaba sendo a virtude hermenêutica fundamental. Serviu de modelo para a minha própria linha argumentativa. Desse modo, a hermenêutica, essa teoria da aplicação, quer dizer, da conjugação do universal e particular, converteu-se para mim numa tarefa filosófica central. (GADAMER, 1999, p.380)

Gadamer entende então, que a *phronesis* ocupa um papel primordial em sua teoria hermenêutica, especialmente ao fornecer as bases da autocompreensão humana em sua relação intersubjetiva. Assim, a sabedoria prática é uma decisão mediante uma situação concreta, é uma prática para dirigir o agir, portanto, não se trata de teoria para ensinar a ser virtuoso, mas encontra-se vinculada a um domínio da *práxis* no encontro com o outro.

Na primeira publicação de Gadamer denominada *Ética dialética de Platão: relato de interpretações fenomenológicas do Filebo*, ele desenvolve um trabalho sobre a filosofia de Platão, em que concebeu a dialética platônica como uma espécie de *phronesis*, referente a um saber que permite analisar e decidir de acordo com as circunstâncias. Esta interpretação parte da *phronesis* de Aristóteles e se interliga com a dialética socrático-platônica, tendo em vista diferentes caminhos para se chegar ao bem (GADAMER, 1983). Nesta perspectiva, Gadamer propõe uma aproximação entre o diálogo socrático e a dialética platônica, revelando a sabedoria de Sócrates, tal como foi apresentada por Platão. Este percurso para refletir as formas de diálogos dialéticos, se põe como uma forma de filosofar sobre as escolhas para a vida.

A distinção entre *phronesis* e *sophia* analisada por Aristóteles no livro IV de sua *Ética Nicomaqueia*, precisa ser entendida somente como um modo de esclarecimento conceitual, uma vez que ambos conceitos, segundo Gadamer, não se distinguem na época e tampouco na linguagem de Aristóteles (PUENTE, 2014). A *phronesis* e sua dupla função como sabedoria e prática, mais do que orientar uma ação em uma circunstância, coloca a sabedoria prática como a própria reflexividade das coisas, estando contido nela a possibilidade de se perguntar, possibilitando a busca de sínteses que capacitem as escolhas como um modo de saber, que dificilmente é esquecido.

Nadja Hermann (2007), outra estudiosa da obra de Gadamer, entende que a forma como ele retomou a *phronesis* do modo como foi elaborada por Aristóteles na *Ética Nicomaqueia*,

viabilizou o entendimento da relação entre o universalismo e o particularismo, ou, ainda, a aplicabilidade de princípios gerais em situações particulares. Inserido no mundo, o agir ético recoloca a individualidade de um eu, permeado por processos históricos da vida, compondo assim um *ethos* comum. Portanto, o agir moral não está vinculado a um bem transcendente, mas se efetiva em ações concretas (HERMANN, 2007). Este saber prático na filosofia de Gadamer, é uma afirmação da racionalidade prática para a vida humana, sua intenção foi dialogar e compreender o nível simbólico que unem os humanos. Nesta concepção, a racionalidade ancorada na rigidez metodológica, não pode ser posta como o único modo de conhecer a verdade, pois a figura do “outro” possibilita o ato de compreender pelo diálogo. Sob essa perspectiva, é na mutualidade que se dá o entendimento.

O diálogo se constitui em um dos principais modos de abertura à alteridade, em que o outro tem um espaço privilegiado, pois a hermenêutica poderá propor uma possibilidade de se aproximar do outro por uma dinâmica existencial. Visto que o ser humano é capaz de ser compreensivo, é pelo diálogo que somos sempre suscetíveis a novas interpretações. Quando se unificam essas interpretações ou concepções de mundo, ocorre o que Gadamer chamou de “fusão de horizontes” (*Horizontverschmelzung*), na qual as diferentes formas de consciência, podem encontrar um fundamento comum. Assim, através da abertura para uma tradição em relação a um intérprete, ocorre o que Gadamer chamou de “fusão de horizontes” (GADAMER, 1999).

Com base na *phronesis* e na ética do diálogo de Gadamer, pode-se, então, entender como a compreensão é uma via de abertura ao outro, mas apenas quando conhecermos a nós mesmos, entendendo como os preconceitos e as verdades metodológicas podem ser obstáculos para se ter alteridade. A forma como Gadamer caracterizou a dialógica do conhecimento, tem como implicação transformar as pessoas, desde que o leitor dialogue com o texto, modificando o entendimento do mundo, de si e do outro.

Quando se trata das transformações instigadas por um texto, lembremos que para Gadamer, uma situação hermenêutica pode se iniciar no diálogo com o texto (GADAMER, 2004). Portanto, na leitura de um texto, ocorre uma espécie de diálogo entre o leitor e a produção textual, caracterizando assim, uma dimensão interativa que implica em experiências únicas. Transpondo essa discussão para a sala de aula, quando os alunos trabalham no sentido de entender algo, como uma notícia de jornal ou um texto acadêmico, o que ocorre é um esforço humano para interpretar um referente e também interpretar-se a si próprio.

Uma das contribuições da sabedoria prática para aproximar o leitor e o texto, seria a de que o significado apresenta algum referente a ser compreendido, permitindo assim, ampliar as possibilidades de verificação sobre um sentido a ser captado. Uma interpretação sobre um texto depende da percepção de cada pessoa, o que nos leva a entender que a compreensão, poderia aproximar o leitor à sua própria existência. Esta forma de interação do aluno com os textos em sala de aula, conduz a uma outra forma de interação para se pensar a tradição pedagógica, conforme propõe Hermann:

A tradição pedagógica, fortemente ancorada em diferentes versões do idealismo e, em particular, da filosofia da consciência, tende a manter-se presa em suas categorias conceituais (sobretudo nas versões metodológicas que produzem enquadramentos tanto do aluno como do processo de aprendizagem e reduzem o diálogo a uma técnica), sem acionar o necessário movimento de abertura em que nos expomos, com o outro, a novos horizontes. (HERMANN, p.491, 2014)

Assim, por via da hermenêutica de Gadamer, é possível refletir que os seres humanos são aptos a compreender, são seres de possibilidades, limitações e contradições. Quando um professor e aluno entram em contato com uma obra, o texto é algo que se expande para a vida, o seu sentido se renova por conta da interpretação do sujeito que se propõe a compreender, mesmo que o leitor faça parte uma época diferente daquele texto que foi escrito.

No âmbito da formação ética, se considerarmos o diálogo do leitor com o texto, este saber produzido poderia contribuir para novas experiências na concretude da vida, e, concomitantemente, a própria cotidianidade da vida permitiria ao estudante elaborar ressignificações ao trabalhar com um texto. A função da hermenêutica é a de compreender o âmbito da vida prática, entendendo, portanto, que um texto pode servir para esclarecer o passado, assim como dar significados ao leitor na condição presente. A hermenêutica ainda permite dialogar com diferentes tradições de pensamentos, podendo realizar uma escuta racional e sensível sobre as diferentes tradições.

Ernildo Stein argumenta que a hermenêutica filosófica de Gadamer, define que o todo da cultura humana, deve ser entendido como um acontecimento na historicidade, de um significado que nunca recuperaremos em sua plenitude. Contudo, não conseguiríamos deixar de olhar essa visão de Gadamer, como uma tentativa de expor uma meta-teoria de todas as hermenêuticas, quando desenvolve em seu *Verdade e método* a ideia de uma hermenêutica da hermenêutica (STEIN, 2000). Quando Gadamer propõe sua filosofia, pode-se entender que se

encontra aí a fundação de uma disciplina que pergunte, interprete e desvele uma experiência que a metodologia científica não alcança.

A discussão sobre como conviver com os diferentes costumes sociais remete às histórias das culturas locais, abrangendo tempos e espaços diversos. Nesta óptica a história a que o sujeito pertence, não é o fatalismo que aniquila a consciência, mas, ao contrário, ela apresenta possibilidades de ação e atuação. Neste sentido, um ponto crucial a ser repensado, refere-se ao entendimento, limitado, de que os povos e suas culturas poderiam ser compreendidos por um único modelo de hermenêutica geral do ser. Ao contrário, a hermenêutica como um campo de pesquisa geral, não proporciona ao pesquisador situar historicamente seu objetivo de pesquisa. Enfim, a proposta de Gadamer, envolve debates metodológicos sobre as vicissitudes de outras abordagens metodológicas e as suas formas específicas de produzir um tipo específico de saber.

Ao propor um paradigma geral da hermenêutica, as pretensões interpretativas de Gadamer, acabaram por influenciar a história e a antropologia, bem como a forma como as ciências jurídicas interpretam as leis e as tradições vigentes que compõe o acontecimento a ser compreendido. No fio condutor desta teoria, haverá sempre a mediação entre o sujeito e as ciências humanas, em uma conjuntura em que o diálogo permite a revisão de conceitos, além de uma abertura ao outro, propiciando um espaço ético para a autocompreensão dos preconceitos.

Em um primeiro momento, o saber que redundava da experiência da *phronesis*, está ancorado em uma pré-compreensão sobre algo, em grande medida por conta da tradição em que cada sujeito está inserido. Assim, quando um docente ou aluno entra em contato com uma produção simbólica ou acaba sendo interpelado pelo outro, haverá sempre a possibilidade de transformar o que somos, principalmente por conta da consonância entre a *práxis* da experiência e a produção de *sophia*.

Esta leitura da *phronesis*, nada tem em comum com a *práxis* da técnica, já que ela se refere à produção de um tipo de sabedoria integral, que diz sobre um sujeito que é agente da sua história, e, portanto, capaz de construir a sua identidade por meio dos costumes, das tradições e de seu pertencimento ao mundo. Rohden se refere a noção de *ethos* em Gadamer, como crucial para a liberdade, a criatividade e a responsabilidade, já que ela se refere principalmente à *práxis* da abertura da hermenêutica do eu e do outro empenhados para ouvir, respeitar, acolher e permitir se afetar pela comunicação do outro e, finalmente, de poder ser formado e transformado na interpelação com o outro (ROHDEN, 2004). Uma abertura ao outro,

portanto, requer uma pedagogia que relacione os sujeitos entre si, pois quando a fala fica centrada apenas no docente, a escuta do outro fica fragilizada.

A ética do diálogo, e a sua expansão no âmbito da escola e da sociedade em geral, permite que a transformação ocorra, através do entrecruzamento de experiências distintas. Nessa condição de abertura ao outro, pensando na instituição escolar, cabe ao professor situar os costumes de cada local, reconstruindo assim, modos de presença de estar no mundo e em sala de aula. É possível assim, viabilizar o que Severino preconiza, ou seja, refletir sobre os fundamentos da educação, buscando delimitar o papel da filosofia da educação como esforço hermenêutico da prática educacional, de modo a se constituir em instrumento das transformações das condições histórico-culturais da atualidade. Trata-se, assim, não apenas de interpelar momentos significativos da história da filosofia na cultura ocidental, mas também de efetuar uma releitura dos componentes teóricos fundamentais da filosofia, no sentido de continuar a pensar sobre o sentido da educação (SEVERINO, 2006). Pensando na ética das virtudes, esta seria uma forma de trabalhar com uma filosofia autêntica, propiciando uma dialogicidade do leitor com os textos e com o trabalho em sala de aula.

Uma das especificidades da hermenêutica de Gadamer está na capacidade de apreensão condicionada à história (*Wirkungsgeschichte*). A ética na hermenêutica de Gadamer é sempre uma experiência histórica e temporal. A hermenêutica se mostra como fonte inesgotável de possibilidades para trabalhar a *phronesis* como um saber capaz de formar e compartilhar o *ethos*. Isto significa que a ética está sempre vinculada ao hábito, mas antes de tudo, um hábito que é incorporado na convivência coletiva. Neste horizonte que envolve a reconstrução de uma *phronesis* na educação, a formação de professores necessita de uma atitude filosófica que seja incorporada no sentido de proporcionar ao docente instrumentos para que ele possa indagar, refletir e nortear as ações pedagógicas que visem a ética no dia a dia. Esse exercício não fará sentido sem a presença de debates, visto que a capacidade de desenvolvimento do pensamento crítico não é compatível com o trabalho docente que implique preponderantemente na reprodução de conteúdos.

5. ÉTICA DAS VIRTUDES E A COMPREENSÃO DO ETHOS DOCENTE

Nesta seção, argumentamos que a ética ocidental é um saber milenar que passou por diversas releituras, controvérsias e adaptações que compreendem as suas especificidades em diferentes contextos culturais, passando por diversas propostas, dentre as quais a que trata da pluralidade de valores dentro e fora da sala de aula, que mais nos interessa discutir aqui. Na primeira parte reitero que a ética das virtudes carece de reflexões sobre a estreita relação entre ética e cultura, sendo um tema de amplitude histórica e teórica capaz de propiciar debates no campo da formação docente. Para tanto, proponho estabelecer um paralelo entre ética e cultura, ao delimitar o *ethos* como uma categoria ético-cultural capaz de problematizar as complexas relações geopolíticas que circundam a sala de aula. Na segunda parte, proponho pensar a ética à luz de uma proposta interdisciplinar, ressaltando os diferentes *ethos* latino-americanos como um modo plural de conceber a ética, constituindo processos de identidades multifacetadas. Com isso pretendo pensar um mesmo problema, sob diferentes perspectivas epistemológicas, ressaltando a questão de que uma parte significativa da ética das virtudes desconsiderou os fenômenos da colonização que compõem a modernidade, impactando diretamente a formação histórica de nosso continente, e por isso mesmo influenciando o trabalho cotidiano de professores e alunos.

5.1 Ética e a relação de pertencimento com o *ethos* cultural

As bases que compõem a ética das virtudes, só fazem sentido quando articuladas à vivência de cada pessoa, sendo preciso considerar a especificidade da história de cada povo. Estas questões do reconhecimento entre diferentes culturas são difíceis de serem identificadas diretamente a partir das obras de Aristóteles, tendo em vista que a noção de cultura foi desenvolvida apenas no século XIX.³⁶ Contudo, mesmo que o termo cultura não tenha sido utilizado de forma literal na Grécia Antiga, havia uma extensa tradição de se transmitir os legados sobre as artes, a ética, a política, a filosofia e hábitos que se difundiram ao longo de gerações. Os costumes que foram herdados ao longo de séculos, propiciaram o que os modernos chamariam de cultura, sendo, portanto, pertinente vincular a temática da cultura aos estudos da filosofia moral.

Na Grécia Clássica, principalmente a partir de Heródoto e Tucídides, os testemunhos e os fatos históricos puderam ser sistematizados de modo a que os costumes de cada local pudessem ser explicados. Gadamer acredita que a tomada de consciência histórica, é provavelmente a revolução mais importante depois da época moderna (GADAMER, 2004). Assim, em Gadamer, a consciência histórica é entendida sob a perspectiva de articular a consciência filosófica ao tempo, evitando com isto a construção de um pensamento que se configure como uma verdade geral sobre a história do homem.

Como, sob este ponto de vista a consciência histórica é capaz de revisar a própria história e as interpretações das teorias do conhecimento, é necessário que um estudo sobre A ética esteja fundamentado em observações e análises sobre a interação entre as culturas³⁷. Isto reforça a ideia de que os valores são construídos e modificados ao longo do tempo, o que conduz à compreensão de que a ética é extensiva à cultura.

Segundo Maingueneau, a problematização do *ethos* exige que não se reduza interpretações dos enunciados a uma mera decodificação (MAINGUENEAU, 2008). Uma

³⁶ Segundo Astrain (2010), a noção de cultura se define como um tecido de significados transmitidos por símbolos, mitologias, acontecimentos, histórias, práticas e reconstrução que expressam uma compreensão e reconstrução do sentido da totalidade da existência e dos sujeitos entre si.

³⁷ Stuart Hall (2005) procura entender a temática da cultura, considerando as peculiaridades das formações identitárias, nas quais a identidade é construída historicamente, a partir de sua constante inter-relação com os sistemas culturais que as cercam. Hall (2005) ainda sustenta que as identidades são contraditórias, estando em contínuo processo de transformação. Por conseguinte, as identidades sociais apresentam características fragmentadas, instáveis, históricas e plurais (HALL, 2005)

noção que intuitivamente aproxima ética e cultura pode ser identificada na palavra de origem grega *ethos*, entendida de maneira ampla como um conjunto de costumes, valores, caráter e o compartilhamento de regras que são peculiares a cada civilização. Os desafios em operacionalizar a noção de *ethos* ocorre em função de sua amplitude. Assim, por exemplo, por vezes o *ethos* é uma expressão que preenche uma lacuna na comunicação, mas por outro lado, pode ocultar suas definições específicas.

A palavra grega *ethos*, além de expressar os hábitos e os costumes de um povo, também significa o habitar, demarcando uma relação de presença e existência com a morada. Segundo Vaz, o tema do *ethos*, na realidade é problema que em alguma medida, envolve todos os demais, desde que se compreenda por *ethos*, o âmbito social e individual em que se torna presente uma norma ou um devir, podendo emanar da natureza ou da sociedade:

[...] o *ethos* é objeto, desde os inícios da história da filosofia ocidental, de saberes específicos, a Ética tendo por objeto o agir individual e o Direito, e a Política, o agir social. O problema da cultura tomou-se tema de um ramo das ciências do homem que já conheceu também um grande crescimento a partir do século XIX, a Antropologia cultural. Investigando a grande variedade das culturas e, portanto, dos *ethê*, ela situou em novas perspectivas os problemas clássicos da Ética e das ciências jurídico-políticas, renovando a tradicional conceptualização filosófica a respeito. (VAZ, 2004, p.17)

Jamais poderá ser possível entender um *ethos* considerando apenas o individual, pois os costumes se configuram na história da coletividade, em um sistema de tradições, rituais e valores, sendo algo que está arraigado nas formações sociais. Por isto, a ética é mais do que um saber para o indivíduo, já que se efetiva tão somente no âmbito das relações de pertencimento coletivo. No entendimento de tais questões deve-se considerar a existência de relações de poder que se desdobram na emergência de um *ethos* dominante que se sustenta como moral universal, tendendo a definir para o conjunto das relações sociais uma visão própria sobre o dever ser e perceber o mundo.

A distinção entre *éthos* e *êthos*, de acordo com Spinelli (2009), começou bem cedo no âmbito da cultura grega. O *êthos*, na escrita de Homero, teve suas origens no século VII a.C., e propõe um sentindo um demasiadamente abstrato, no modo em que abrange os usos e os costumes como algo relativo aos modos gerais de viver, ou seja, é uma sabedoria (SPINELLI, 2009). Se tratando de Aristóteles, o *ethos* é fundamental para entender a função dos costumes e hábitos na formação do indivíduo virtuoso, embora existam especificidades em cada obra de

Aristóteles³⁸. Por exemplo, na *Retórica*, o *ethos* está vinculado ao caráter do orador, mediante o encadeamento de proposições argumentativas que fazem parte da vida política de um cidadão, de acordo com determinado empenho para conduzir a população na *pólis*. Nessa condição, a retórica possui uma relação com a ética e a política, constituindo-se em elementos para que cada pessoa possa defender sua opinião, ou ainda, ouvir teses contrárias à sua para repensar seu próprio discurso. Isto se amplia em possibilidades para elaborar novos modos de pensar a ética e o desenvolvimento de virtudes, que por sua vez, não poderá ser alcançado individualmente, criando alternativas para pavimentar propósitos sociais comuns.

Com o alicerce da filosofia prática de Aristóteles, seria admissível que repensar a noção de cultura na ética das virtudes, ainda apresenta possibilidades de releituras sobre o campo educação, pensando em uma formação docente para responder os dilemas éticos e políticos da sociedade. Um dos principais desafios da ética das virtudes seria o de contribuir com os dilemas de uma sociedade plural, tornando o mundo habitável por todas as pessoas, despertando sensibilidade e empatia entre as pessoas.

Segundo VAZ (2004), a conjunção entre os aspectos da *ético* e *cultura*, irá compor a *particularidade* no movimento dialético do desenvolvimento da estrutura objetiva da *vida ética* [...]. Esse processo, na sua etimologia latina, deriva de um termo profundamente relevante de *educação* (de *educere*, extrair): atualizar as capacidades inatas de cada pessoa para participar da vivência ético-cultural da comunidade (VAZ, 2004, p.221, grifos do autor). Portanto, a proposta de relacionar a categoria cultura em sua dimensão ética, procura entender as contingências pessoais do agir, sempre levando em consideração, a conotação relacional entre as diferentes culturas. Para tanto, um dos desafios seriam as resoluções de conflitos e a convivência com a igualdade e a diferença, no sentido de entender as diferentes dinâmicas do agir em cada local, sendo a ética uma categoria capaz de admitir a historicidade.

Um modo de aprofundar a relação entre ética e cultura, dependeria de uma análise da cultura que se pretende conhecer, isto colocariam em cena, temas que interseccionam a ética e

³⁸ A "palavra *ética* (disse ele), *êthikê*, decorreu de uma pequena variação (*mikròn parekklînon*) de *éthous*"; nesse mesmo contexto, ele disse também que "a *virtude*, a *aretê* proveio de *êthikê ex éthous*" (SPINELLI, apud II, 1, 1103a 17-18, Cf. Aristóteles, 1984)". Ainda conforme Spinelli, "a *aretê* foi gerada dos *usos* e dos *costumes*. Na medida, pois, em que ele tomou a *aretê* como sujeito de seu dizer, com tais termos *êthos* e *éthos*, sem distinção, ressaltou uma sabedoria ancestral, edificada no tempo, transmissora de qualidades relativas ao viver e ao fazer bem feito. Quando o sujeito recai sobre a ética (ao dizer que "*êthikê* decorreu de *éthous*") fica explícito que ele próprio optou (o que em sua época já era corriqueiro) pela grafia do *êthos* com eta ao invés do *éthos* com epsilon". (SPINELLI, 2009, p.10)

as diferenças culturais, pois dificilmente existiria uma ética etnocêntrica. Com certeza, uma antropologia do homem, contribuiria para uma leitura dialética entre ética e cultura. Tal preocupação com o destino do Homem esteve presente Aristóteles, no sentido de proporem uma concepção política do homem, na qual o seu destino é a busca a *eudaimonia*.

O conhecimento e a sistematização sobre os valores, comportamentos e as normas que mobilizam o agir humano, cabe na problematização da disciplina chamada ética. Na medida em que a ética se consolidou como saber, era comum que a cultura e o idioma grego apresentassem uma hegemonia e uma preponderância sob outras civilizações. Os sentidos da educação, assim como o tema da ética, atravessaram diferentes temporalidades. Vale mencionar que a noção de virtude não foi algo estático, tampouco deveria ser algo a ser reproduzido como ocorria em outros tempos, mas se trata de uma permanente construção vinculada à formação de traços de caráter pessoal, sendo um modo de cuidado com a conduta das pessoas, enquanto membros de uma sociedade. Assim, esta asserção revela uma das principais características da ética das virtudes: formar cidadãos para a convivência em sociedade, isto porque os fundamentos das ações estariam no próprio agente, em uma forma de padrões éticos sociais, podendo ser desenvolvido traços estáveis de caráter.

Sendo aglutinada à ética, a cultura produz um determinado tipo de *ethos*, em que a tradição transmite costumes e os comportamentos compartilhados. A concepção ocidental da ética continua associada à terminologia grega denominada *ethos*, que genericamente se refere aos costumes sociais, considerando o modo como as pessoas se comportam em sociedade, a partir dos valores que são comuns aos membros de uma sociedade, podendo ser expressos através do caráter de um povo. Ao identificar a ética das virtudes no presente debate, pretende-se reconhecer as singularidades do ser humano, ao levar em consideração que a ética não se refere a uma essência que está desalojada da vida política, mas se fundamenta no saber antropológico sobre as relações entre os cidadãos para, posteriormente, formular conceitos sobre os mesmos.

Uma das leituras modernas sobre as intersecções entre ética e cultura, remonta ao *ethos* como uma dimensão inerente ao ser humano, podendo sofrer interferências e adversidades por conta de condições complexas, em que diferentes culturas constroem a sua história, considerando as idiosincrasias internas de outras culturas consideradas hegemônicas.

A partir dessas considerações, cabe um olhar profundo aos *ethos* que são compartilhados socialmente, mais especificamente, como a semiótica das culturas são compreendidas. É este o caminho trilhado por Clifford Geertz (1989), considerado um dos

principais expoentes da antropologia interpretativa, cujas propostas era vincular a cultura a uma teia de significados, em que cada sujeito é capaz de realizar uma leitura sobre o seu meio, cabendo ao antropólogo entender como o *ethos* ganha significados para cada ator social. De acordo Geertz (1989), o *ethos* condensa os valores de uma cultura, pois ele é a imagem de um povo, o caráter de seu modo de vida. As características morais e estéticas de um povo reflete a sua disposição para, através de seus costumes e de suas tradições vinculadas a ele mesmo e ao mundo, identificar o seu lugar e a sua função na sociedade a que pertence (GEERTZ, 1989, p. 93).

O *ethos* é um conceito fundamental da Antropologia da Grécia Antiga, sendo um modo analisar como o homem grego experienciava os mitos, entendidos como meios culturais responsáveis por construir a linguagem, os arquétipos e a realidade na *pólis*. Em geral, esses estudos sobre o homem, se encontram nos problemas no campo da história e filosofia. O domínio que trata a ética envolve um agir vinculado a uma condição antropológica, enquanto agente ético produto dos diversos condicionantes sociais e culturais de seu meio e de seu tempo, neste contexto, segundo Severino:

A ideia de formação cultural dá à educação uma finalidade intrínseca de cunho mais antropológico do que ético ou político, num sentido estrito. Até para transformar os indivíduos em pessoas éticas e políticas, a educação precisa efetivar-se como formação cultural. No entanto, em si mesma, a educação não tem como garantir, diretamente, que as pessoas se tornem éticas – ela é uma experiência eminentemente pessoal –, nem como metanoia assegurar o aprimoramento do social – a revolução política é uma experiência exclusiva do sujeito coletivo em sua especificidade. (SEVERINO, 2006, p.633)

Ao pensar sobre a formação de professores, se enfatiza a importância do reconhecimento público das diferenças culturais, sendo um desafio trabalhar com a interação de diferentes pontos de vista, ajustando a ética a um olhar para conviver com as diferenças. Este eixo cultural da ética possibilitaria aprofundar a ideia de que a virtude faz parte da cotidianidade, de modo que as relações interpessoais não se limitem a uma única moral.

Considerando que os encontros entre os diferentes *ethos* costumam se situar no registro de uma relação disfuncional, lembremos a leitura de Pierre Bourdieu (1983), sobre o *ethos*, que se caracteriza pela disposição moral composta por vários princípios internalizados pelo corpo, em forma de aptidões adquiridas na prática social, permitindo aderir aos costumes partilhados por um grupo social (BOURDIEU, 1983). Para entender a releitura que Bourdieu fez de

Aristóteles e Platão, referente às noções de *ethos*, *eidos* e *hexis*, torna-se indispensável, seguir o seu caminho em que condensou estas noções criando o conceito de *habitus*, como um modo que norteia as pessoas para sentir, julgar e representar o mundo. Assim, o *habitus* exprime um sistema de disposição incorporado, sendo indispensável para entender como as pessoas percebem o mundo social.

Os sistemas de regras que cada cultura estabelece, compreende os valores morais, em uma forma de estrutura ideal e normativa, podendo implicar em mudanças no corpo social. Quando o docente pretende trabalhar com as virtudes em sala de aula, isto necessariamente implica em uma construção coletiva, compondo um conjunto flexível de símbolos e significados sobre a formação do caráter. Esta ideia de abordar as práticas virtuosas, ao levar em consideração as diferenças locais e temporais, foi discutida por Stan Van Hooft (2013):

A ética da virtude aceita que as virtudes que são admiradas pelas pessoas são muito frequentemente específicas de comunidades históricas e geográficas particulares. Haverá algumas virtudes que seria difícil imaginar não serem universalmente admiradas: virtudes como a honestidade, a coragem e a paixão pela justiça. Mas que estas sejam tão amplamente admiradas é uma questão contingente, e não depende de prova metafísica ou racional de que sejam válidas para todos. Simplesmente acontece de ser o caso que, dados os tipos de seres que nós somos, e dados os tipos de sociedades nas quais vivemos, essas virtudes serão amplamente admiradas, e as pessoas que não conseguirem demonstrá-las serão amplamente desprezadas (HOOFT, 2013, p.37-38).

Parece apropriado avaliar as posições de Hooft (2013), enquanto uma contestação crítica à validade da moral dos deveres, àquelas que se referem às morais como um guia para agir. Hooft (2013) ainda complementa, afirmando que as virtudes fazem parte de práticas educativas, na medida em que os jovens internalizam uma formação ou uma ética em sociedades específicas, inseridos em ideais e normas que operam nessas comunidades (HOOFT, 2013, p. 37-38). Pode-se vincular aqui tal tendência interpretativa ao pensamento político de Aristóteles, que apresenta elementos para analisar a dimensão política e comunitária da *pólis*, contextualizada a problemas atuais que envolvem a diversidade cultural. Isto pode se constituir um modo de articulação entre ética e cultura articulado ao diálogo entre professores e alunos, propiciando uma reflexão sobre a ética nas instituições modernas.

No domínio da ética, a virtude é uma das principais bases para a construção da identidade humana, o que significa dizer que, muito mais do que aspirações pessoais, é preciso

que esta construção abranja o trabalho com os costumes culturais que são cultivados em comunidades. Nesta dimensão, o particularismo é um conceito da teoria moral, abordado pela ética das virtudes para contrariar a ideia de que morais devam seguir os mesmos princípios para todas as pessoas. Embora se compreenda que determinadas características morais sejam comuns em diferentes povos, a ética das virtudes necessitaria enfatizar que a maioria dos costumes são específicos de cada local, região, país ou continente, encaminhando, portanto, indagações que permitem discutir para além da esfera conceitual estritamente ético-moral.

A ética é um conhecimento passível de revisão epistemológica em função de que, em um sentido mais amplo, as diversas formações sociais são dinâmicas, e, no terreno mais específico as pessoas assumem a possibilidade de revisar seus julgamentos, para dar sentido às suas próprias vidas. Neste sentido, o que se propõe a seguir será pensar elementos teóricos para ética das virtudes no sentido de entender que a modernidade é composta por formações culturais peculiares. Esta perspectiva, por sua vez, contribui para modificar a percepção do ensino da ética.

É importante perceber que a proposta de reinterpretar a ética e a virtude, envolve uma proposta educativa, cuja responsabilidade é fazer com que as pessoas se tornem mais sensíveis em relação aos valores éticos, entendendo o ser humano como único, ou seja, que o ensino da ética das virtudes no campo educação, possa ser iniciada por meio de grandes temas, como a liberdade, a política, a convivência com as diferenças, que permitem reflexões sobre como essas questões foram pensadas em diferentes épocas, encaminhando à compreensão de tais conceitos em relação à experiência de cada aluno.

A ética das virtudes abrange as dimensões das singularidades nos processos formativos, seja na condição de aluno, seja na condição de professor, desenvolvendo um processo de construção coletiva, no qual aquele que ensina e aquele aprende estão imersos em trocas de experiências. Esta disposição é crucial, considerando a formação como uma possibilidade de desenvolver as capacidades de alunos e professores.

Quando se trata de relacionar ética e cultura, as principais questões que emergem sobre tais temas, envolvem duas perspectivas antagônicas. A primeira corrobora o monoculturalismo cultural, situação em que o choque entre as diferentes culturas, representa uma ameaça aos valores iluministas do Ocidente. A resposta etnocêntrica defenderia que as instituições públicas, não poderiam reconhecer as outras identidades (CESAREO, 2002). Agrega-se a isto, por outro lado, pressupostos do relativismo cultural, cuja direção é a de negar que uma comunidade local aspirasse a uma universalidade. Acrescenta, ainda, os argumentos segundo os quais negação do

compartilhamento dos *ethos*, preservaria as culturas de sua fragmentação. O simulacro destes binômios estaria composto por desacordos epistemológicos e morais, razão pela qual as bases destas argumentações partiriam de diferentes tradições sobre um mesmo problema.

Esta condição de encontro entre culturas, ilustra como diferentes contextos históricos podem culminar em dificuldades na aplicação dos sentidos originários dos conceitos. Mesmo que um exercício analítico seja indispensável, um dos problemas em categorizar outra cultura, diz respeito a uma dedução de pressupostos universais a todas as normas de eticidade. Cada cultura produz um determinado tipo de *ethos*, em que cada tradição transmite valores, podendo ser ensinados para a convivência em comunidade.

Em diferentes séculos, as releituras da filosofia moral pouco debateram a ideia de cultura, seja por conta dos condicionantes históricos, seja por conta dos objetivos em se construir grandes sistemas teóricos generalizantes, objetivando dar ênfase às grandes narrativas. Contudo, este olhar para o *ethos* local, deveria ser algo muito pertinente para a filosofia moral, que ignorou, desconheceu ou negligenciou um olhar sobre as comunidades locais, formando uma visão unilateral ao enfatizar uma perspectiva etnocêntrica sobre os costumes de cada povo. Desse modo, não compete apenas à filosofia pensar a importância de uma ética delimitada, evitando um saber acabado e único para definir a realidade de cada éticalocal. O campo da ética deve ser composto por uma convergência de saberes e debates interdisciplinares, podendo se articular a outros ramos do conhecimento. A busca para compreender a ética em diferentes culturas, envolve a descrição filosófica de uma realidade desconhecida, ou melhor, se trata de uma realidade a ser conhecida. A proposta de contribuir com a formação de professores, ao elucidar as categorias de ética e virtude, não objetiva atingir uma certeza ou assepsia teórica, pois se trata de percurso sinuoso no campo político-social, envolvendo problemas que tangenciam reformulações sobre a ética em sala de aula.

É necessário, em um primeiro momento, recolocar que a discussão sobre ética na educação, se insere em uma problemática que se encontra na zona limítrofe entre as éticas locais, dispostas de um lado, enquanto em outra dimensão, estariam as morais que argumentam a perspectiva do universal. Mais do que uma esquematismo conceitual, trata-se de enfrentar um encontro, cuja discussão abre possibilidades para um espaço dialógico entre as diferentes tradições. Para se chegar a uma condição de alteridade na escola, é preciso primeiramente reconhecer as desigualdades sociais e psicológicas, levando em consideração que negligenciar as diferentes concepções éticas, dificultaria uma visão em prol da diversidade em sala de aula. É fundamental que o aluno não seja declinado pelas suas diferenças, mas os educadores devem

estar preparados para desenvolver essas diferenças de forma produtiva, entendendo a ética no funcionamento do tecido social.

5.2 Ética das virtudes e o *ethos* Latino-Americano: contribuições para a formação de professores

Neste momento, o objetivo consiste em propor considerações históricas e culturais sobre os *ethos* latino-americano, desvendando a sua particularidade neste caso específico, conferindo assim maior reflexividade às clássicas noções de ética. A proposta implícita estaria no entrecruzamento de saberes, uma vez que a ética em uma acepção purista poderia apresentar um afastamento das questões globais em relação às tradições culturais. As reflexões vão no sentido de considerar ética como um saber que possibilita um alcance além dos limites comunitários, considerando as nuances das constituições identitárias nas diferentes formações culturais, evitando o risco de cair em uma proposta normativa, o que tornaria a filosofia moral um saber transcendental, que imporia uma moral às diferentes culturas, o que apenas manteria o *status quo* dos valores dominantes, legitimando assim um saber para ser reproduzido incondicionalmente.

Ao longo das últimas décadas muito se falou sobre o papel da educação predominantemente voltada para o desenvolvimento de saberes técnicos-instrumentais. Neste sentido, o ensino da ética foi relegado a um plano secundário, com o agravante de que a ética tende a estar desvinculada das pluralidades culturais, em uma sociedade em processo de intensificação no desenvolvimento da racionalidade técnica. Ainda, nas sociedades atuais vemos a ética vinculada e adaptada às próprias exigências do tecnicismo. Com isso, as tradições culturais entram em um processo de planificação das identidades, podendo prevalecer um *modus operandi* que conduz à objetificação do ser humano, em uma espécie de consciência que procura controlar o ser humano e a natureza.

Contudo, pressupostos seculares como a ética e as virtudes, dão alento à preocupação em discutir como se transformam os conceitos e os valores coletivos, atribuindo à filosofia e à educação, um importante meio para se construir a cidadania. Com efeito, torna-se peculiar a questão de como os valores coletivos, no interior de uma mesma esfera social, apresentam oscilações radicais, por sua vez, colocando à ética e à virtude, a tarefa de refletir sobre os

paradoxos sociais. Explico isto: se por um lado, os valores morais são considerados instáveis, no quais os saberes se modificam constantemente e cujo sentido é sempre um discurso momentâneo sobre algo, por outro, há um avanço do conservadorismo, em que as transformações são vistas exclusivamente como ameaças. Um dos resultados deste paradoxo seriam as narrativas morais contra qualquer forma de diferença, cujo desdobramento é o fortalecimento das noções de autoridade, obediência e unificação moral.

O conjunto das reflexões até agora desenvolvidas indica que cada vez mais, a ética deve se consolidar como prática educativa para a formação da cidadania, da pedagogia escolar e para compreender os valores de cada cultura. As contribuições da ética das virtudes pavimentada pela pluralidade do *ethos* apresentam como diferencial, o reconhecimento da coexistência de diferentes formações identitárias que devem dialogar entre si, condição fundamental para o desenvolvimento de uma educação escolar que possa levar à formação de uma densa consciência focada na formação cultural e política de nosso continente.

A convivência ética não é senão o encontro de diferentes *ethos* historicamente situados, como é o caso da diversidade de valores que compõem a América Latina desde os primórdios de sua formação histórica. Neste sentido, as diversas crises morais sobre os rumos do mundo moderno, tornam um desafio encaminhar soluções para a questão do ensino da ética, e, com ela, o recrudescimento do pensamento crítico para o enfrentamento de crises que ocorrem em diferentes contextos sócio-políticos.

As diversas releituras da ética das virtudes trazem consigo o desafio teórico de analisar as diversas especificidades das formações culturais. Nos parâmetros ocidentais, a própria noção de civilização, poderia ser rediscutida como uma ampliação entre as fronteiras culturais, ao dialogar com diversas comunidades, contextualizando valores modernos como a liberdade, a igualdade e a democracia.

Na obra *Ética intercultural: (re) leituras do pensamento latino-americano*, o filósofo, Ricardo Salas Astrain (2010), sustenta que a ética intercultural “é uma proposta filosófica que esboça teoricamente um modo de compreender os registros discursivos que condensam as formas de reflexividade em torno das normas e da cultura” (ASTRAIN, 2010, p. 17). A partir da análise da noção de ética intercultural, é proposto pensar na construção de um espaço aberto para alteridade. Os processos de reconhecimento que inauguram a reflexão sobre a questão da construção intercultural, propõem-se romper com as relações assimétricas que ocorrem desde a colonização até as últimas décadas, sob as mais variadas modos de violências. A conquista de um bem ético comum, está associada à conquista de uma vida em convivência,

por meio do diálogo entre os povos, o respeito pela diversidade e a incessante busca pelo reconhecimento do outro. Mas a busca de uma ética comum, que reconheça as diferenças culturais, é um desafio teórico-prático complexo, requerendo constantes mudanças de paradigmas sobre o outro, mudanças de saberes e sensibilidades.

Segundo Astrain (2010), a filosofia ocidental demorou muitos séculos para responder aos diversos elementos da experiência moral. Não ocorre o mesmo com outras culturas, como as asiáticas, as africanas ou as dos indo-americanos, que são menos objetivistas do que a cultura ocidental, pois para elas a moral não parte apenas da razão, mas do contato com outras formas de sabedorias e espiritualidade. Neste contato com outras culturas deve-se levar em consideração os valores e os saberes, abrindo caminhos para encontros sem exclusão de natureza alguma. Mais do que um encontro entre um *logos* monológico que examina o outro, nesta visão, exploram-se as singularidades de uma cultura através de uma ética do diálogo.

A proposta de Astrain (2010) para desenvolver uma ética intercultural na América Latina, não envolve exclusivamente interpretar um *ethos* originário de uma cultura indígena no estado primevo. Em tempos de globalização, o autor visa refletir sobre uma ética para contextos culturais conflitivos, no sentido de buscar uma abertura ética e filosófica para a escola estimular os alunos e a sociedade como um todo, abrangendo sujeitos sociais emergentes, no sentido de praticar a ética, mas sem se afastar dos problemas cotidianos (ASTRAIN, 2010). A proposta de ética intercultural de Astrain propõe elementos para pensar o ensino da ética nas escolas, na qual a noção de sociedade hegemônica e de comunidade local, não precisam ser entendidas apenas como dois contextos excludentes, ou ainda, como duas escolhas que devem ser separadas para se optar pela forma correta de como vivenciar a eticidade. Assim, fará sentido que a cultura escolar e a história de vida de cada aluno, possam ser compreendidas de modo singular, tendo em vista que a globalização, também apresenta riscos de planificar as identidades culturais.

Astrain (2010) partiu para a investigação dos fundamentos da ética intercultural, que se baseou no reconhecimento do outro, a partir de um *ethos* que está em interação com diferentes tradições, se distanciando de uma moral deontológica e de práticas que visam colonizar as culturas locais. Para aprofundar este ponto, as transformações mobilizadas pelo conhecimento estariam vinculadas a uma dialética entre reflexão e ação, diferente da proposta de meramente reproduzir práticas institucionais, ao se restringir a reprodução de valores morais.

Cabe a ressalva de que a formação da virtude, não se resume à transmissão de deveres, pois os alunos constroem suas vidas desde antes da experiência escolar, o que leva os

professores ao confronto com os dilemas éticos e as diferentes vivências ao longo do processo educativo. A ética é dialógica e intersubjetiva; é nesta base que se efetiva a formação das virtudes no mundo real. Sob o ponto de vista da proposta de formação ética, é que se formam as virtudes para as escolhas da vida, em situações que demandam convivência com as diferenças. Diante de impasses que permeiam a ética contemporânea, Astrain (2010), ao tratar sobre contextos conflitivos epistemológicos e culturais, sugere um tipo peculiar de racionalidade prática:

Essa perspectiva tem o mérito de avançar em um terreno concreto no qual, às vezes, foi exageradamente polarizado, seja através do universalismo – que permanece no terreno das condições da justificação – ou do contextualismo – assentado nas condições da execução das condições práticas, sem, todavia, conseguir evidenciar suas limitações [...]. No entanto, não se trata de fazer uma síntese apressada entre elas, mas em reconhecer a contribuição efetiva, por parte de cada uma delas, para a compreensão dos discursos éticos em contextos conflitivos (ASTRAIN, p.278, 2010).

Este movimento de perceber a história, opondo-se às visões das metanarrativas, é crucial ao avaliar o contato entre os valores morais no interior das diferentes práticas culturais. Conforme a temática sobre as disputas culturais avança, surgem conseqüentemente embates epistemológicos, principalmente no campo da educação, mais especificamente sobre que *ethos* deve definir um modelo de cidadão, história e cultura. Segundo Sloterdijk (2012), os olhares comuns sobre diferentes culturas e subculturas, tendem a utilizar códigos binários, como por exemplo, o nobre versus o comum, para culturas cognitivas, conhecimento versus ignorância, para culturas militares, covarde versus valente, para culturas administrativas, subordinado versus superior, para culturas políticas, poderoso versus impotente e assim por diante (SLOTERDIJK, 2012). O pensamento de Sloterdijk avança neste tipo de percepção; ele sustenta que a um dos polos, é socialmente atribuído um valor mais elevado do que outro. Enquanto o primeiro torna-se um atrativo, o segundo é entendido como algo de grandeza negativa, a ser evitada, exercendo sobre o homem, uma influência orientadora para pensar e agir, fundamentada em uma tensão permanente entre polos negativos e polos positivos (BRÜSEKE, 2011).

Neste caso, para avançar na crítica de um entendimento focalizado na hierarquização de culturas e valores morais, coloca-se como fundamental problematizar o processo educativo no sentido do desenvolvimento da consciência de que existe uma multiplicidade de paradigmas, constituindo parte das atividades realizadas em sala de aula, sendo fundamental que os textos

sobre ética das virtudes e outras abordagens, possam ser discutidos pelos alunos, propiciando entender os paradigmas que movem as pessoas, assim como as narrativas sobre os dilemas morais atuais. Ao orientar essa problemática, no sentido de dialogar com diferentes valores morais, o trabalho encaminha-se no sentido de propor visões alternativas sobre como agir eticamente, ao se desprender da cilada de adotar uma única visão de mundo ou uma única moral a ser praticada. Convém acrescentar, o quanto é importante ter acesso à formação ética, possibilitando conhecer os diferentes *ethos*, pois em diversos meios sociais, os valores monoculturais são reproduzidos, incluindo a naturalização de categorias como “primitivos” e “inferiores”, enquanto as qualidades elogiáveis seriam as de “civilizado” e “nobre”.

Lembremos inicialmente que o agir ético, se relaciona com a subjetividade de cada estudante, e, por sua vez, a ética se expande ao âmbito intersubjetivo, entendendo que professores e alunos, fazem parte do tecido de relações sociais. Diante dessas considerações, a ética se apresenta como um conceito carregado de contingências e polissemias, podendo estar presente em diversas formações históricas, além de, através dela, tornar possível o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Resta ainda explorar as tensões que recaem sobre as diferentes concepções de cultura, entendida a partir do local e do tempo propriamente humano, isto é, cabe ainda abrir caminhos para manifestações do agir ético particular situado em costumes específicos.

A ética também é dialógica, assim mais do que segmentar a eticidade humana em nichos, seria crucial uma dimensão interativa, que abrangesse os encontros entre diferentes culturas. Ao submeter a ética e as virtudes à interrogação filosófica, ampliam-se as possibilidades de uma formação docente que esteja atenta às pluralidades, partindo de um movimento de transformação, dando origem a um modo diferente de ser no agir das pessoas. Diante de uma realidade complexa, as noções de ética e virtude também necessitariam sofrer rupturas epistemológicas e ampliações de sentidos, principalmente quando os conceitos em sua acepção clássica e intocável acabam por se transformar quando entram em contato com a vida em carne e osso.

Com a colonização europeia na América Latina, iniciada na maior parte dos países do continente a partir do século XVI, e a globalização que vem ocorrendo nas últimas décadas, cada vez mais os *ethos* latino-americano se desintegram; *ethos* que tratam das disposições internas do ser, que compõe a sabedoria prática, pela *héxis* que corporifica os costumes por intuição, partindo da experiência comunitária dos primeiros ameríndios. O fato de os colonizadores tentarem transformar os *ethos* originários da América Latina em uma espécie de

moral civilizatória tem como propósito a imposição de um *habitus* “civilizatório”, legitimando o binômio civilizados-selvagens e dominadores-dominados.

Ao pensarmos em um sujeito situado na América Latina, a dimensão da consciência da história nas teorias hermenêuticas, vão no sentido de uma postura crítica fundamentada no pensamento apriorístico da existência de uma estrutura prévia sustentada pela ideia de uma cultura unificada, fundamentada no fenômeno do monoculturalismo ocidental. Uma das vertentes críticas que trabalham no sentido de reinterpretar a ideia de culturas hegemônicas tem sido desenvolvida pelo argentino Walter Mignolo, reconhecido como expoente importante do Grupo Modernidade/Colonialidade, na Universidade em que trabalha. Trata-se de um campo de pesquisa ainda recente, que começou a ser estudado nas últimas décadas, por pensadores como Enrique Dussel (2000), Rodolfo Kusch (1953), Ricardo Salas Astrain (2010), Aníbal Quijano (2000), entre outros.³⁹

Algumas vertentes de pensamento levantam elementos de reflexão para a questão em pauta, como por exemplo, as que discutem a questão das promessas libertadoras da modernidade que não se concretizaram, questão esta que vem estimulando o surgimento de estudos buscando resgatar os processos de autenticidade do pensamento latino-americano. Fundadas em uma hermenêutica monotípica, tais vertentes não sustentam como forma de entendimento senão aqueles que se inserem no âmbito do conhecimento dos homens pertencentes ao eixo europeu Mignolo (1993), ignorando, portanto, a lógica das diferenças que define a heterogeneidade produção cultural, compartilhada por intérpretes e pela saberia popular de todos os continentes.

Quanto ao encaminhamento dessas questões, Mignolo (1993) atesta a necessidade de compreender as distinções entre os conhecimentos de fronteiras em um contexto específico latino-americano, justificando mais pelo campo político que marcam as semelhanças do que pela lógica linear que marcam as diferenças (MIGNOLO, 1993). É partir de uma inteligibilidade recíproca entre os saberes, que se propõe um modo de o pesquisador investigar realidades complexas, capazes de propor uma concepção libertadora tanto no âmbito discursivo, como no campo de atuação docente, respondendo criticamente às éticas que legitimam um único saber

³⁹ O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo constantemente estruturado por diversos seminários, debates paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, houve um importante encontro que teve o apoio da CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reunindo pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. Com base neste encontro, em 2000 houve uma das publicações coletivas mais relevantes do M/C: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. (BASLESTRIN, 2013)

em detrimento da pluralidade cultural.

Como se sabe, a ética é discutida sob diferentes concepções de realidade, do ponto de vista dos conceitos e das possibilidades de ampliação de sentido, permitindo contextualizar as virtudes e se desvinculando da proposta de reorientar a multiplicidade do mundo cotidiano à uma unidade. A partir dos diferentes *ethos*, a própria filosofia da educação se modifica em meio às transformações causadas pelas interações entre as culturas.

Os primeiros colonizadores europeus da América Latina sustentavam a falsa ideia de descobrimento de uma nova terra, ignorando a realidade de uma terra que estava habitada por seu povo originário. A expressão “descoberta” da América Latina carrega um sentido de apropriação sobre algo que é novo, um domínio sobre bens naturais, sociais, culturais e simbólicos como modos de apropriações que visam legitimar a posse sobre um povo e a sua terra. A expansão do domínio europeu sobre o “Novo Mundo”, ocorreu em um amplo período histórico, marcado pela transição do pensamento medievalista, para o pensamento moderno, culminando em um processo de ruptura com as tradições religiosas de mundo, constituindo um conjunto de experiências de cada indivíduo consigo mesmo e com os outros. Contudo, o compromisso dos colonizadores em apagar os costumes da América Latina, ainda permaneceu na modernidade, causando uma espécie de “memoricídio” dos *ethos* originários dos ameríndios, assunto que ainda apresenta reverberações nos atuais processos educacionais.

Na América Latina, o ensino da ética necessita de pesquisas sobre as experiências populares de diversas culturas, mostrando-se preciso compreender as diversas culturas latinas que formam um conjunto de símbolos e significados. De modo geral, o tema sobre as diversas formações culturais na América Latina, poderá manter diálogos com ética e os seus desdobramentos na formação docente. Em especial, a formação da ética depende de um saber que é transmitido a cada pessoa, considerando a integração entre os membros da sociedade, como também o compartilhamento de costumes e o aprimoramento de características socialmente desejáveis.

Nas últimas décadas, foram realizados estudos para compreender as mentalidades das culturas originárias da América Latina, que vem sofrendo uma espécie de “memoricídio”, que consiste em um processo que não se resume em colonizar a América Latina, expropriar riquezas de sua terra e cometer genocídios, mas também em uma imposição para o esquecimento das tradições da América Latina por meio da sobreposição do *ethos* dos colonizadores. A constatação destes acontecimentos traz muitas questões para a ética na formação docente e nas pesquisas em filosofia da educação. Um dos questionamentos seria: por que os processos de

colonização costumam ser pensados separados da filosofia moral?

O ensino sobre o reconhecimento de um pensamento originário da América Latina é muito produtivo para o campo da ética, sobretudo ao debruçar-se nos estudos que contribuíram para reconhecer a autenticidade das culturas locais. Rodolfo Kusch, filósofo e antropólogo argentino tem trabalhado com a noção de *geocultura* e formulou críticas sobre o “logocentrismo” de influência europeia que dominou a interpretação sobre os saberes do homem latino-americano. Nesse processo o autor recorreu à antropologia para observar as culturas indígenas do altiplano andino e dos camponeses, partindo de um olhar para entender um saber local, que a filosofia logocêntrica não conseguiu assimilar fora de sua própria lógica.

É necessário frisar que a proposta de reconhecer um *ethos* ou pensamento latino-americano, passa por um movimento de retomar, desconstruir e recompor, os próprios conceitos que analisam as diferentes formações culturais. A autenticidade latino-americana, não implica em uma ruptura total para com os saberes transmitidos nas instituições educativas, mas são processos complexos que vão se construindo ao longo da história, que precisam ser reconhecidos como tais, podendo ainda, redimensionar os propósitos da ética das virtudes e dar novos sentidos ao ensino da ética nas escolas.

Rodolfo Kusch (1953) em seu primeiro livro *La seducción de la barbarie*, investigou a relação entre duas racionalidades presentes na América; o ocidente, centrado no *ser*, no *ente*, no objeto, e por outro lado, o pensamento indígena, focado no *estar* e no *habitat*, que sempre foi desconhecido pela cultura erudita e por muitos acadêmicos (KUSCH, 1953). Em diversas obras de Kusch, o autor mantém um debate crítico com a filosofia de Heidegger, elucidando que o *ser* ocidental, entendido enquanto *Dasein* centra-se na objetivação do mundo e da natureza, enquanto o *estar* é o significante que melhor marca a relação de extensão do indígena com a natureza.

Para se ter uma dimensão de como a filosofia europeia acerca do *ser* é hegemônica, basta pensar sobre os primórdios da tradição milenar do *ser*, iniciando-se com os pré-socráticos, tendo como os principais expoentes Heráclito e Parmênides. A problemática do *ser* aparece também nos fundamentos aristotélicos das obras nomeadas *Metafísica*, possibilitando a Heidegger reinterpretar o aristotelismo, no sentido de desvelar as estruturas ônticas do *ser*, que estavam encobertas por uma metafísica aristotélica. Heidegger (2001) também trabalha a questão em sua obra *Ser e Tempo*, dando um novo sentido à noção de *ser*, desvinculando-se da metafísica da “coisa” ou da substância, mas corresponde a uma abertura da existência intrínseca do *ser* humano, a morada do homem no mundo.

A busca por uma ontologia e epistemologia autêntica para a América Latina, tem sido um dos maiores desafios de Kusch (1976), mesmo que para isso seja necessário revisar alguns saberes filosóficos, para poder apresentar sua própria analítica existencial. Por exemplo, uma diferença entre o pensamento ocidental e o saber indígena, está na busca pelo equilíbrio e o distanciamento de dicotomias como *bem* e *mal*. Deste modo, o *ethos* indígena se afasta da ideia de combater um suposto *mal*, com o suposto *bem*, mas a antropotécnica principal, seria o equilíbrio entre as forças.

No livro *Geocultura del hombre americano*, Kusch (1976) argumenta que o pensamento ocidental, concebe o homem da América Latina como um ser incompleto, incapaz de se adaptar às diretrizes da educação ocidental, baseada na técnica e no positivismo. A cultura ocidental eurocêntrica na América concentrou-se em espaços urbanos e não conseguiu compreender a cultura do homem nativo. O homem nativo resiste ao pensamento ocidental, porque o ocidente não compreende a sua cultura, fora de uma perspectiva orgânica. A cultura indígena, estudada por meio do trabalho de campo e pela perspectiva antropológica, é uma cultura completa em si, com horizonte simbólico próprio (KUSCH, 1976).

Diante do esforço de Kusch, em reconhecer a cultura originária da América, seria possível pensar em um *ethos* originário da América? Pensar em um *ethos* latino-americano implica uma reflexão filosófica para o nosso tempo, orientado pela ética imanente do outro, um pensamento sempre novo, voltado para a anterioridade do outro, uma alteridade de ordem corpórea, mais sensível e menos representativa, sendo um de enraizamento no habitat. O sujeito moderno é o ser para a razão, com isso, afasta-se toda a possibilidade de fala sobre o corpo, um corpo que apenas quer o *mero-estar*. Entretanto, a ideia de entender um *ethos* da América, a partir da noção de corpo, ainda se mostra um gesto interpretativo que carece de maiores investigações, devido à pluralidade da América Latina que além de indígena, é também negra, branca, desigual, regional, ideológica, enfim um continente com problemas e tradições híbridas que habitam o cotidiano das escolas e as atuais reflexões que a ética poderia incorporar.

O processo de ensinar a ética em contextos como o da América Latina, se diferencia das éticas normativas, porque não pode ser uma educação imposta, já que se baseia no saber da comunidade, incentivando o diálogo, sem subjugar os saberes populares ou acadêmicos, mas sim interligá-los, ampliando a potência de alcance por meio do diálogo. Uma ética situada teria como uma das principais características os próprios saberes da comunidade como matéria prima para o ensino. Essa condição criaria possibilidades para discutir temas geradores do cotidiano de alunos e professores. Neste sentido, a possibilidade de uma

eticidade emancipadora, deverá afastar um suposto saber objetivo desenvolvido de fora e trazido como salvação a um povo alienado.

O discurso vigente hoje sobre a inclusão dos pobres e das minorias desfavorecidas no processo de formação escolar teria que se materializar na realidade cotidiana escolar, incluindo o desafio do exercício de práticas pedagógicas que ampliem as noções clássicas de ética e virtudes. A proposta de discutir os *ethos* latino-americanos sustenta como as questões decoloniais são fundamentais para o campo da ética, se tratando de uma intenção política e formativa, contribuindo para a filosofia moral avançar com os estudos sobre a colonialidade e seus reflexos nos processos educativos.

Levando em consideração o campo da ética na educação, compreende-se que as lógicas colonizadoras são mais complexas do que o binarismo entre os continentes e as separações esquemáticas entre dominador-dominado, uma vez que parte de tais conflitos, partem de relações dialéticas marcadas por desigualdades profundas, produzindo relações ambivalentes que orientam as produções discursivas na sala de aula. Tais relações autoritárias podem repercutir na relação professor e aluno, que também costuma ser marcada por relações de assimetria, no entanto, esta dinâmica não pode ser resumida e legitimada como um polo dominante *ad aeternum*.

Procuramos elucidar as relações entre ética e cultura, ao defender que a formação docente e as produções de pesquisas sobre a ética, carecem de problematizações específicas sobre as culturas populares e os processos de colonização. Para fins didáticos, o primeiro vetor analisado no capítulo, encontra-se em uma perspectiva *horizontal*, cuja intenção foi dialogar com diferentes orientações teóricas, compondo com propriedade única, uma compreensão que se aproxima e se distancia de diferentes produções de conhecimento da ética das virtudes. Esta circularidade interpretativa auxiliou no processo de ressignificar fronteiras e articulações para uma ética historicamente situada. Em um segundo vetor, a saber, em uma perspectiva *vertical*, mais do que propor uma dialógica entre diferentes saberes, propus uma *práxis* que circunscreve temas presentes na cotidianidade da sala aula, uma vez que o docente precisará ser apto para trabalhar com diferentes cosmologias de mundo. Nesta linha de raciocínio, as ações pedagógicas que se circunscrevem à ética, ao propor uma questão para ser investigada, poderiam contemplar a tematização das propostas escutando os professores, proporcionando assim uma abertura teórica para revisar diferentes paradigmas, o que poderia ampliar as possibilidades de respostas às exigências atuais.

Considerando que a prática da ética costuma se efetivar no domínio da

imprevisibilidade, algumas perguntas poderiam ser colocadas: se a formação das virtudes constitui um saber interpelado pelo Outro, pode-se considerar que a ética poderia ir além dos valores específicos de uma comunidade? Se a resposta for negativa, haveria possibilidades de interculturalidade sem cair no relativismo?

As respostas para essas perguntas são complexas, mas sugerem a construção de um novo caminho, emergindo como figura de fundo, o antigo paradoxo da disjunção universalismo-relativismo, mas ao mesmo tempo buscando aprender com essas duas posições no campo ético-moral, indo além de esquemas conceituais, conforme ilustrado na seguinte asserção: iniciar-se-ia com a proposição hipotética de que os valores culturais são incomensuráveis, portanto, cabendo apenas aceitar incondicionalmente qualquer modo de diferença. Este pressuposto partiria de um desconhecimento recíproco entre as culturas, impossibilitando uma transformação mútua, como se todas as comunidades fossem constituídas por valores inquestionáveis, além não haver divergências internas e/ou modificações dos costumes ao longo do tempo.

Fica difícil imaginar êxito nesta discussão, sem deixar de pensar nos riscos do universalismo com o propósito de “civilizar” as diversas formações identitárias, em uma lógica de objetificação do Outro, consumada por meio de um saber ocidental acerca de uma moral hegemônica. Esta posição dificultaria a construção de novas relações éticas em pluralidade, além de reafirmar imposição de normas tidas como indubitáveis nas instituições educativas.

O reconhecimento mútuo poderá ter a função de dupla descentralização, explicado pela metáfora de que a ética na prática docente, em um primeiro momento, precisaria se colocar na posição de um visitante que busca conhecer os costumes do Outro. Por sua vez, o Outro na condição de anfitrião, estaria apto a visitar a terra e os costumes do visitante, possibilitando uma troca entre diferentes experiências de vida.

Estas perguntas ainda são fundamentais para situar o sujeito ético, por isto a importância em experienciar as memórias, ritos e reconhecer as diferentes culturas, com o intuito sob a tentativa de compreensão mútua. A partir dessas considerações, cabe um olhar profundo aos valores humanos que são compartilhados socialmente, mais especificamente, como os costumes são difundidos nos meios de comunicação, na sala de aula e em diferentes comunidades.

Esta condição de encontro entre culturas ilustra como diferentes contextos históricos podem culminar em dificuldades interpretativas em relação aos sentidos originários dos conceitos. Mesmo que um exercício analítico seja indispensável, conceitos filosóficos

universais não podem centralizar o saber sobre as culturas, no sentido de objetivar outros povos, visto que isto não seria crível para atenuar os problemas éticos entre diferentes civilizações. O racionalismo como via do entendimento de outras culturas, descamba sempre para o ineficaz caminho que conduz o método da dedução de pressupostos universais a todas as normas de eticidade.

A ética das virtudes expandiu suas reflexões no âmbito nomeadamente hermenêutico, tendo em vista que a compreensão é algo próximo do fazer ético, sendo norteadas por saberes sobre o conhecimento, que orienta um saber para agir. Sob este ponto de vista, pensar os sujeitos sob a orientação de um método hegemônico, desvia-se do caminho da construção de um tipo de saber que considere as culturas, os costumes e as experiências na vivência existencial de sua própria comunidade. É pertinente investigar que tipo de compreensão, a hermênutica faz em relação à determinadas formações culturais.

No âmbito da formação docente, Lima (2016) sustenta que a condição da pluralidade cultural na educação ético-política, tem sido esquecida nas formações inicial e continuada, pois tem-se assistido, nas últimas décadas as políticas de formação de professores de viés tecnicista e didatista (LIMA, 2016). Tais características, deficitárias na formação de professores, tem uma forte correlação com as atuais exigências sociais e os processos segregacionistas que circulam na educação. Ao compreender as diferentes formas de exclusões sociais, seria possível detectar alguns reflexos desta crise no domínio da formação docente.

Ao redimensionar a ética das virtudes, mediante os problemas da educação contemporânea, não é de importância menor o exercício de articular a ética com os problemas sociais que marcam cada momento histórico, caminho fértil na condução de práticas para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a ética das virtudes, poderá contribuir para a atuação na formação de diferentes segmentos da formação docente, com desdobramentos positivos para os alunos quanto ao desenvolvimento de virtudes que conduzam ao aprimoramento de suas reflexões sobre a importância do contato e da percepção da diferença no âmbito das relações sociais, elevando-o assim a agentes transformadores da dinâmica da sala de aula e em sua atuação no âmbito mais amplo da sociedade.

Ao elucidar os novos caminhos para a docência, Moreira (1999) enfatiza que uma proposta de formação multicultural de professores, não passa pela aceitação incondicional todas as práticas culturais, mas, sim, no desenvolvimento de práticas necessárias à promoção de um diálogo que possibilite uma dinâmica de crítica e autocrítica no âmbito das relações sociais (MOREIRA, 1999).

Diante dessas colocações, o desenvolvimento de capacidades éticas pressupõe que as práticas pedagógicas, desconsiderem a relevância da memorização de datas, fatos ou acontecimentos históricos desarticulados de outras disciplinas. É desejável reorientar a função do professor, ainda sob muitos aspectos vinculada ao processo de obter resultados de aprendizagem, transformando o ato de pensar em um processo performativo. Com esta perspectiva de ensino, pouco se questiona sobre quais são as finalidades da ética no campo educação, o que está sendo discutido ao ensinar a ética e que *ethos* está sendo privilegiado, sob pena da interação no trabalho educativo, para a produção do conhecimento ficar relegada a um plano secundário.

As instituições educativas como as escolas e as universidades, se desenvolveram a partir das demandas humanas e sociais, mas em alguns casos, limitaram suas funções, ao deixar em segundo plano os problemas relacionados às diversidades culturais, problema que se estende ao ensino de ética. No campo da formação docente, a proposta em vincular ética e cultura, se materializa na perspectiva que a docência deve fazer a diferença na vida dos estudantes, devendo considerar para isto um pensar educativo que marque o encontro da ética com os *ethos* em sala de aula.

Nesta dimensão, ao articular a categoria ética das virtudes ao âmbito cultural, a proposta de formar pessoas vai ao encontro das ideias de Candau (2012), ao considerar a importância da questão do multi/interculturalismo, ou seja, a educação tem que lidar com uma realidade em que o entendimento da cultura não se resume somente à localização geográfica, nem à jurisdição particular de cada grupo social, sendo necessário lidar com uma realidade em que o professor desenvolva uma dinâmica capaz de oferecer recursos facilitadores para que ocorra a interação entre diferentes grupos sociais (CANDAU, 2012). A relação entre a ética e a educação carrega a sua complexidade na medida em que o professor interage com diferentes subjetividades. No campo da educação, a ética trabalha com valores distintos, acatando ou questionando proposições individuais, sendo por isso mesmo um campo que envolve administrar e compreender diferentes formas de racionalidade, de emoções, e de sabedorias ancestrais e espirituais. Não se trata de um desafio fácil, sobretudo lembrando que a educação brasileira conviveu com várias décadas de ensino de educação cívica no Brasil, que se apropriava das noções unificadoras de nação e pátria para acobertar a existência de um povo com etnias, tradições e culturas diferentes.

Portanto, a ética e a virtude, envolvem uma proposta educativa, cuja responsabilidade é fazer com que as pessoas se tornem mais sensíveis em relação aos valores éticos, entendendo

o ser humano como único, mas portador de diferenças, e que a ética das virtudes no campo educação, pode conferir mais sensibilidade a essa questão, considerando que a transformação pessoal e social torna-se mais factível quando se reconhece as possibilidades de subjetivação dos sujeitos sociais.

Apontadas estas questões, caberia agora refletir um pouco mais sobre a formação de professores, com vistas às perspectivas acima desenvolvidas. A ética das virtudes abrange o trabalho com o reconhecimento das singularidades para que os processos formativos tenham êxito, seja na educação do aluno, seja na formação do professor, para que possa se chegar a um processo de construção coletiva, onde aquele que ensina e aquele que aprende estão imersos em trocas de experiências. Esta disposição é crucial, considerando a formação no campo da ética das virtudes como possibilidade de desenvolver as capacidades de alunos e professores sob esta dimensão.

Contudo a discussão contemporânea sobre as finalidades da formação docente parece ser algo mais difícil do que se imaginava há alguns anos. Assim a sobrevivência da ética e das virtudes na educação, dependerá de inúmeros desafios para a convivência em pluralidade. Quando se pensa no desenvolvimento de um país, muito se discute sobre as urgências para o progresso de uma nação. O crescimento econômico costuma ser lembrado para resolver as prioridades da população, incluindo o acesso à alimentação, moradia, saúde e a segurança pública, enquanto a educação e a ética costumam ser mencionadas como uma solução para o futuro da nação, pois muitos governantes consideram que a educação não é algo prioritário, tratando-se de um investimento de longo prazo, e ainda com resultados e implicações dúbias. Contudo, nos países em que a educação não é valorizada, seus membros são fragilizados na ação de refletirem, de agirem, e de participarem como sujeitos das transformações de sua própria sociedade.

Diante do panorama atual, diversos países têm reconsiderado suas prioridades educacionais, especialmente no que se refere à modalidade de formação que o professor precisa transmitir aos seus alunos. Ao ditar o que é prioritário na ética em contextos educacionais, sabe-se que não é novidade a prevalência de abordagens utilitaristas em que preponderam sérios problemas de reproduções de morais irrefletidas. Por conseguinte, há também uma ênfase no saber vinculado ao domínio econômico e tecnológico. Nesta lógica, a formação ética costuma ser negligenciada na formulação de políticas públicas, sem que ao menos possa ocorrer um debate interdisciplinar, uma vez que a ética faz parte de dilemas atuais, sendo um tema que está em constante transformação na formação de professores.

Diante desse quadro, uma linha de pensamento, orienta-se na direção de identificar a filosofia da educação com uma lógica tecnicista para formar professores, o que supostamente contribuiria para melhorar os índices de aprendizagem escolar e o sucesso profissional dos educandos. Tal estratégia não faz justiça ao que a filosofia tem para oferecer no campo da educação. A filosofia tem muito mais para oferecer do que apenas promover as habilidades de pensamentos para se “adaptar” na sociedade. Em suma, ao se falar em formação ética na docência, são pensados os compromissos sociopolíticos para acomodar os estudantes às exigências da sociedade. Contudo, o professor não é um técnico que transmite conhecimentos de forma homogeneizada, mas precisa a todo o momento educar sujeitos sob condições de convivência com as diversas formações culturais. A oportunidade de refletir sobre os aspectos formativos da educação, mapeando dilemas presentes é um processo educativo destinado a professores, mas também a alunos visando uma construção dialógica entre diferentes experiências. O vínculo entre ética e sociedade, diz muito mais do que uma preocupação intelectual, mas exprime demandas sociais, pois a escola representa uma parte significativa dos valores sociais, contribuindo para uma sociedade mais justa.

Considerando que na sala de aula há uma diversidade de perspectivas ético-culturais, cada aluno poderá ter uma experiência diversificada para desenvolver suas próprias virtudes, adquirindo novos hábitos ou aprimorando os que já possuem. O incremento das virtudes precisa de vinculação com as vivências singulares de cada sujeito, levando em consideração os sentidos na relação ético-política da comunidade, sem que esteja cristalizado em uma idealização de formação, visto que as tradições envolvem mudanças a serem redefinidas. Isto faria da cultura, um dos elementos originários do saber ético, e, em especial, a leitura da ética das virtudes, dado que a complexidade da formação docente, não estaria restrita apenas a uma cultura escolar, mas remeteria à questão de como cada paradigma ético apresenta uma determinada dialética no interior de cada cultura.

É importante enfatizar que o processo educativo não é um ato solitário, mas depende de acordos e desacordos sociais, levando em consideração que também somos impelidos por paixões que nem sempre são levados em consideração nas práticas pedagógicas. Ao construir relações humanas dentro da escola, tendo em vista a ética e as virtudes, é possível favorecer a articulação de aspectos racionais e emocionais para a busca de caminhos, através de gestos, da escuta e da fala, que conduzam a melhor trabalhar os conflitos dentro e fora da escola. O papel do educador é primordial na resolução de divergências, desde que não reproduza práticas que se baseiem em medidas punitivas, esquecendo a importância do diálogo, ou ainda, em outro

extremo, em posições de apatia e desdém em relação às questões envolvendo conflitos. Entende-se que a formação de professores deva estar ligada à história de vida dos professores e dos alunos, e por esta razão, é um processo que está em constante modificação, que supõe um fundamento teórico-prático que é vinculado à realidade de cada contexto específico.

O conjunto das reflexões até agora desenvolvidas neste item indica que cada vez mais, a ética deve se consolidar como prática educativa para a formação da cidadania, da pedagogia escolar e para compreender os valores de cada cultura. As contribuições da ética das virtudes pavimentada pela pluralidade dos *ethos* apresentam como diferencial, o reconhecimento da coexistência de diferentes formações identitárias que devem dialogar entre si, condição fundamental para o desenvolvimento de uma educação escolar que possa levar à formação de uma densa consciência focada na formação cultural e política de nosso continente.

Com as rápidas transformações propiciadas pela modernidade e a manutenção de algumas culturas ancestrais, uma das únicas visões atravessou diferentes contextos, foi a da norma. No entanto, os costumes e as normas diferem em cada tradição, ainda assim, consistem em um conjunto de regras, mais ou menos sistematizada, capazes de orientar um modo de agir, podendo construir alternativas para a convivência humana. Isto não significa dizer, que todas as normas devam ser simplesmente aceitas, sem passar por um crivo de reflexão coletiva, visto que o juízo sobre uma ação, é muito mais do que uma expressão individual. Pensando nas práticas pedagógicas, quando um modelo didático normativo é imposto, uma das tendências estaria em conceber um modelo de aluno ideal ou aluno problema. Outro problema de algumas morais prescritivas estaria nos modelos repetitivos e decorativos, assim nem professor e nem aluno seriam agentes pensantes da ação, mas apenas seguiriam regras.

Esses problemas vinculados ao ensino, também são presentes na aprendizagem de uma ética para a vida, assim entende-se que a formação de professores poderia estar vinculada à história de vida dos professores e dos alunos, e por isso, é um processo que está em constante construção, que supõe um embasamento teórico-prático que permita agir de maneira virtuosa. No entanto, a obsessão por regras, é uma das principais preocupações das escolas, sendo constantes as preocupações em disciplinar os alunos e manter uma classe obediente, pois assim irá ensinar as tarefas e os exercícios. Nesta lógica, estas práticas, apenas demonstram que os alunos são tratados como dependentes de um “guia” técnico-moral, sendo que a ética, compõe diferentes significados, ao considerar que os alunos interrogam, refletem e sentem emoções.

Um ponto para ampliar as possibilidades de reflexões, está em como as regras fazem parte da rotina dos professores e alunos, em que muitas vezes, as normas morais são

estabelecidas de modo arbitrário. Por outro lado, determinadas regras podem servir para respeitar a liberdade das pessoas, elas servem, em primeiro lugar, às pessoas com pouca experiência, tais como as crianças que estão desenvolvendo algumas capacidades éticas.

Dentro dessa estrutura, a educação ética tem um papel significativo na formação de uma pessoa comprometida com a sociedade. Na formação do cidadão virtuoso, há uma valorização do cidadão que tenha autonomia para agir em prol de uma sociedade mais humanizada, não se restringindo exclusivamente ao cumprimento objetivo das leis.

Um dos propósitos ao pesquisar sobre filosofia seria a trabalhar com uma filosofia autêntica, capacitando professores e alunos, a se situarem na dimensão do que poderia ser hoje, proporcionadora novos sentidos, uma hermenêutica sobre a cultura e a formação docente de nosso tempo. Assim, uma proposição plausível seria refletir, sobre a ética das virtudes na sua relação com a cultura, na tentativa de compreender a perspectiva dialética, referente a filosofia ser um constructo que emergiu da cultura com a intenção de explicar a realidade, enquanto as transformações da realidade, mobilizam novas interpretações da filosofia.

Por fim, lembremos cada vez mais que a ética se consolida como um atributo para aprimorar a formação docente, a educação escolar e a organização da sociedade em geral. A ética das virtudes é aqui pensada em uma perspectiva coextensiva à cultura, abordando elementos fundamentais que definem a relação entre indivíduo e sociedade. Isto remete ao valor que se deve atribuir à cultura como um dos elementos originários do saber ético, pois a ética das virtudes como um campo do conhecimento filosófico é potencializadora de uma dimensão teórica capaz de interrogar e abrir caminhos para a compreensão da complexidade da formação docente e da cultura escolar como um todo. Concluindo, é necessário dizer que o paradigma da ética das virtudes nos remete à questão de como cada paradigma ético apresenta uma determinada configuração no interior de cada cultura. Na educação são imprescindíveis os esforços para formar docentes preparados, para, no ato do ensino, se abster de juízos culturais, em uma tentativa de evitar interpretações etnocêntricas da ética e das virtudes. Uma postura dialógica permite ao professor dispensar cuidado e interesse ao escutar o interlocutor, com suas particularidades de vida e cultura, entendido pela figura do outro, e, com isso, fazer emergir o ato educativo em sua melhor acepção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, reservado às considerações finais, apresentamos ao leitor desta tese a nossa trajetória, perpassando por ampla leitura de diversos autores que abordaram questões que foram objeto de nossas preocupações. Dada a natureza de nosso objeto, não se revelou consistente a opção pela escolha de uma obra filosófica específica ou mesmo delimitar a pesquisa ao âmbito mais estrito desta ou daquela época histórica em particular. Desta forma, a abrangência temporal do trabalho foi também longa, já que nossas reflexões nos conduziram pela reconstituição dos caminhos filosóficos e históricos da ética das virtudes desde a Grécia Antiga até as contribuições de autores que estudaram o tema em tempos mais recentes.

Percorrendo este tempo longo pudemos constatar que a ética e as virtudes fazem parte de uma história secular, abrigando infindáveis encontros entre diferentes civilizações, propiciando trocas culturais que ofereceram condições para a interseção de saberes que fazem parte da essência da formação humana. Sob esta perspectiva a tese tem um caráter panorâmico, embora não perdendo de vista nosso problema específico, qual seja, o de refletir sobre o tema da ética das virtudes e sua contribuição para a formação de professores.

Perpassando as diversas obras que estudaram a ética das virtudes nos deparamos com abordagens teóricas diferenciadas e interdisciplinares que levavam a diversos caminhos. Destes, convergimos para o estudo e entendimento dos filósofos gregos, especialmente voltado para a filosofia prática de Aristóteles, deixando para cogitações futuras outras possibilidades de pesquisa que vislumbramos no decorrer dessas leituras.

Buscamos então articular este percurso remetendo-o à reflexão sobre as condições que afligem a formação de professores e a educação de um modo geral, procurando respostas para questões importantes da filosofia da educação nas epistemes da filosofia. A hermenêutica é um campo fértil para se pensar a questão filosófica da *phronesis*, principalmente devido à capacidade interpretativa que esta noção possui, permitindo compreender os diferentes significados subjacentes ao agir humano, pois ela não se resume aos seus próprios fundamentos

internos, mas a sua capacidade compreensiva pode tratar daquilo que é exterior ao seu próprio discurso.

Sob o ponto de vista teórico e conceitual, importa compreender que a ética faz parte de contextos conflitivos entre culturas, podendo ocorrer dilemas morais no interior de cada comunidade ou em relação aos costumes que lhe são exteriores. Por outro lado, a ética em sua acepção geral, leva a um movimento reflexivo sobre a cultura que dá origem a este pensamento. Isto faz da cultura, um dos elementos originários do saber ético, e, em especial, a leitura da ética das virtudes revela um modo de preconizar a potência dos conceitos, dado que a complexidade da formação docente, não está restrita a uma cultura escolar, mas remete à questão de como cada paradigma ético apresenta uma determinada configuração no interior de cada cultura.

No percurso da pesquisa o objetivo foi o de situar a ética e as virtudes como parte de uma história secular, abrigando infindáveis encontros entre as diferentes civilizações, sendo, portanto, construída através trocas culturais que originaram a intersecção de saberes de vários povos para a formação humana. Destaque-se aqui a contribuição da civilização egípcia para se compreender a preocupação que tinham os antigos na busca por educar o caráter humano.

As práticas educativas desenvolvidas fora do eixo Europa-Grécia costumam ser negligenciadas no ensino da ética. Isto levou-nos a destacar a importância dos registros arqueológicos encontrados no Egito Antigo, dentre os quais o *Papiro Prisse* e as *Instruções para Kagemi*. Analisando tais documentos pudemos perceber como a transmissão de valores, teve o propósito de ensinar o homem a ser virtuoso (*ned ged*) destacando como um sábio deveria ter “prudência na amizade”, “moderação no trato com as pessoas”, “humildade para aprender” e “respeito pela justiça”.

As fontes documentais revelando a percepção dos gregos em relação aos “não-gregos”, narrada por Homero como *barbarophónos*, apresentaram-se também como um ponto relevante no contexto da contribuição estrangeira para o desenvolvimento de uma identidade helênica, exprimindo os principais atributos do que seria uma *aretê*. Com o gradual declínio da educação por *mimesis* e da cultura oral, procurei também reconstituir como os pré-socráticos desenvolveram a filosofia, com um novo paradigma para refletir sobre a natureza do universo, incorporando a influência da mitologia e da cultura egípcia. Neste ponto coube destacar a importância de Heráclito de Éfeso e a sua perspectiva antropológica, pouco abordada nos estudos de história dos pré-socráticos, voltada a pensar o *êthos* do homem e o conhecer com o

coração, concebido como a maior das virtudes. Disso decorreu a proposta de uma leitura antropológica da Grécia Antiga, buscando entender as diferentes concepções de *aretê*, mediante as mudanças que iam ocorrendo nas organizações sociais dos gregos, dentre elas o enfraquecimento das organizações sociais gregas do *génos* e do *oîkos* e a construção das cidades-estados gregas. Tal processo foi crucial para consolidação da *aretê* dos sofistas, abrindo espaço para a busca da discussão sobre as leis, visando a formação de uma excelência para a política e para a retórica.

No processo de entendimento da influência de outras civilizações para o nascimento da Ética Grega, seria impossível deixarmos de atentar para a Roma Antiga e seu filósofo Diógenes Laércio, sobretudo nas passagens de sua obra sobre a *aretê*, dentro de um contexto da “filosofia dos bárbaros”. A este tema Diógenes Laércio vincula as lendas sapienciais dos povos bárbaros às figuras dos Sete Sábios da Grécia, mostrando como a filosofia e a *aretê* apresentam raízes em saberes provindos de tempos e lugares diferentes. Todas estas influências sobre o desenvolvimento da ética e das virtudes se estruturaram na ambiência da *polis*, ao longo deste período, passando a ser concebida como uma disciplina da filosofia, sendo consagrada por grandes filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles.

As escolas filosóficas contemporâneas ao período em que Diógenes Laércio viveu, continuaram a buscar respostas distintas para se viver com felicidade e justiça, que foram desenvolvidos por matizes filosóficas do cinismo, ceticismo, hedonismo e estoicismo. Com a consolidação da Ética como prática da educativa, as virtudes continuaram a ampliar os seus significados, podendo-se perceber tais ampliações através do entendimento que delas tinham os medievalistas. Esta tradição da *aretê* medieval, sobretudo a que se refere a Agostinho, buscou inspiração nas obras de Platão e Aristóteles, deixando um legado para gerações posteriores, influenciando, sobretudo, Alberto Magno e Tomás de Aquino.

Com os pensadores renascentistas, vieram críticas e objeções em relação a *aretê* concebida por parte dos medievalistas, pois as transformações históricas deram lugar ao surgimento de novas questões postas pela sociedade daquele momento. Apenas para citar Maquiavel, pode-se dizer que sua obstinação com a *virtute* (*virtú*), foi a de retratar a importância da educação política dos homens e como a filosofia poderia ajudar na construção de um Estado. De maneira geral, as concepções das virtudes abordadas pelos renascentistas, visaram retomar aspectos da Antiguidade, como a valorização das paixões e as artes cultivadas pelos gregos.

No século XVIII, as produções filosóficas sobre as virtudes foram escassas, principalmente por interesse pela moral kantiana e sua concepção em defesa do dever e obrigação como critério de correção moral. Depois de muitos séculos, a influência das virtudes aristotélicas surge nas produções filosóficas do século XX, com destaque às, com destaque às produções do neoaristotelismo alemão e da filosofia analítica inglesa.

Finalmente no século XXI, a ética das virtudes orientou-se para os estudos da filosofia prática de Aristóteles, ao mesmo tempo em que teciam críticas à moral proposta por Kant e seu pensamento ligado ao utilitarismo. Porém mais do isto, houve um interesse em reconstruir a ética grega, mediante a incorporação de outros referenciais teóricos capazes de compreender a modernidade. Minha atenção voltou-se então para os estudos que abordam a hermenêutica e sua dimensão ética para abertura ao outro, temas abordados por Gadamer e Ricoeur, dois autores contemporâneos que buscaram na *phronesis* de Aristóteles, um núcleo interpretativo na filosofia prática. No caso do filósofo alemão Gadamer, a formulação de sua teoria, embora tendo a filosofia grega como alicerce, a exemplo de Ricoeur, centrou-se principalmente nas obras de Platão, com o objetivo de recuperar uma ética dialógica, de modo a tornar possível refletir sobre a questão da autonomia entre a hermenêutica e as ciências modernas.

A seção final da tese foi devotada à ampliação de nossas reflexões sobre a ética das virtudes para a América Latina, pois o Brasil e a América Latina como um todo resultaram do mesmo processo de colonização europeia. A colonização europeia na América Latina, iniciada na maior parte dos países do continente a partir do século XVI, e a globalização que vem ocorrendo nas últimas décadas, implicou desde o início, e cada vez mais, na desintegração do seu *ethos*. Os desdobramentos deste fenômeno não podem ser ignorados, pois os *ethos* tratam das disposições internas do ser, que compõe a sabedoria prática, pela *héxis* que corporifica os costumes por intuição, partindo da experiência comunitária dos primeiros ameríndios já radicados na terra e dos africanos que aqui vieram. Esta questão importa para o ensino da ética, que carece de pesquisas a respeito das diversas culturas latinas, e seu vasto conjunto de símbolos e significados.

São muitos os estudos sobre a ética das virtudes, o que tornou obrigatório perpassar a abordagem feita por estudos clássicos, chegando até aos estudos recentes, sobretudo os que abordaram o tema sob uma perspectiva aristotélica, que foi o foco principal de nossas análises. Diante da perspectiva de compreender as continuidades e os deslocamentos deste tema ao longo da história, o ponto fundamental da proposta deste trabalho foi refletir sobre as possibilidades hermenêuticas da ética das virtudes, tentando contextualizá-las no âmbito da formação de

professores. Na medida em que o tema foi sendo desenvolvido, foi possível notar a diferença na compreensão que tinham os antigos sobre a ética e a ideia contemporânea que se faz dela o que justificou a necessidade uma retomada da história da ética desde o mundo antigo até a sociedade contemporânea.

A partir deste percurso cabe então a indagação sobre a possibilidade de se repensar a ética que herdamos do pensamento racional iluminista trazida pelos colonizadores seguindo um caminho (para pensar com Paul Ricoeur) que conduza à construção de instituições justas e democráticas, que nos abra a perspectiva da vida boa com e para os outros. A educação é, talvez, dentre todas as instituições a mais relevante para nos encaminharmos rumo a essas transformações.

Para além da formação de professores em específico, nossas reflexões também mapearam questões que poderão contribuir para que a comunidade escolar em sentido mais amplo, envolvendo todos os seus agentes, sejam eles diretores de escola, supervisores de ensino, professores e estudantes possam viver a experiência educativa sob uma perspectiva de construção dialógica que incorpore diferentes experiências, culturas e saberes de que são portadores todos os agentes sociais que a integram. O vínculo entre ética e sociedade, diz muito mais do que uma preocupação intelectual, mas exprime demandas sociais, pois a escola representa uma parte significativa dos valores sociais, contribuindo para uma sociedade mais justa.

Assim, como frisamos desde o início, foi preciso acompanhar um longo percurso histórico envolvendo múltiplas conexões culturais entre povos para que se pudesse chegar a um entendimento sobre o seu significado e as suas transformações para uma compreensão que pudesse ser útil para a reflexão desta questão no campo da educação nos dias de hoje. Comecei então por examinar as tensões hermenêuticas entre ética e moral, levantando questões relacionadas à formação docente. Para tanto, revisei os primórdios da ética das virtudes, destacando o filósofo Aristóteles e sua concepção segundo a qual o agir humano de maneira virtuosa depende de escolhas em circunstâncias particulares, embora, os princípios gerais desempenhem uma função na conduta humana e nas leis da *polis*.

Tal questão conduziu-me ao debate entre particularismo-universalismo, especialmente na forma com Ricoeur o desenvolveu para explicar sua hermenêutica de si, propondo novos significados para compreender a relação de disjunção e complementaridade entre a ética aristotélica e a moral kantiana. Prossegui nesta linha argumentativa, discutindo como a

sabedoria prática (*phronesis*), constitui um modo de articulação entre os formalismos das normas e as particularidades das situações concretas, propondo uma pedagogia da alteridade na América Latina, fundamentada no reconhecimento de si mesmo como um outro, visando com isto, estabelecer relações humanas em instituições democráticas.

REFERÊNCIAS

- ANSCOMBE, G. E. M. *Intention*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000 (Obra original escrita em 1957).
- ANSCOMBE, G. E. M. Modern moral philosophy. In: *Philosophy, London*, v. 33, p. 1-19, 1958.
- AQUINO, T. *Suma teológica IV*. São Paulo: Loyola; 2001.
- ARAÚJO, E. *Escrito para a eternidade: a literatura do Egito faraônico*. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.
- ARISTÓTELES. *Politics*. Trad. Benjamin Jowett. Oxford: Claredon Press, 1916.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. The Complete Works of Aristotle The Revised Oxford Translation. Edited by J. Barnes, Princeton, 1984.
- ARISTÓTELES. *Nicomachean Ethics*. Trad. David Ross. Canadá: Batoche Books, 1999.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ASTRAIN, R. *Ética intercultural e pensamento latino-americano*. Trad. Dilnéia Tavares de Couto e Jovino Pizzi. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2010.
- AZAR FILHO, C. M. Montaigne e a filosofia: uma pedagogia do prazer e da virtude. *Ethica*, v. 10, n. 1, 2003.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista brasileira de ciência política*, p. 89-117, 2013.
- BARREIRO, M. de F. *A amizade na filosofia de Aristóteles: contribuições para o vínculo professor-aluno na sala de aula*. 2017. 102f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.
- BENJAMIN, W. Destino y carácter. *Ensayos escogidos*, v. 3, 2010.
- BERMAN, A. *Bildung et Bildungsroman. Le temps de la réflexion*, v. 4, Paris, 1984.
- BLADEL, V. K. *The Arabic Hermes: From Pagan Sage to Prophet of Science*. Oxford; New York: Oxford University Press. 2009.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRÜSEKE, F. J. Uma vida de exercícios: a antropológica de Peter Sloterdijk. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 26, n. 75, 2011.
- BURKE, P. *O Renascimento*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008.

- CANDAU, V.M. *Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios*. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.19-54.
- CARDOSO JÚNIOR, H. R. Questões acerca do humanismo no pensamento contemporâneo: nuances do inumano. *Educação e filosofia*, v. 17, n. 34, p. 117-163, 2003.
- CARVALHO, A. B. *A relação professor e aluno*. Curitiba: Appris, 2016.
- CARVALHO, H. B. Contemporaneidade de Aristóteles na filosofia moral de Alasdair Macintyre. *Síntese: revista de filosofia*, v. 28, n. 90, p. 37-66, 2001.
- CASTORIADIS, C. *Philosophy, Politics, Autonomy*. Ed. David Ames Curtis. New York: Oxford University Press, v. 180, p. 86, 1991.
- CESAREO, V. *Società multietniche e multiculturalismi*. Milano: Vita&Pensiero, 2002.
- CHAU, M. H. *Introdução à história da filosofia*. 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2003. (V.1).
- CLARK, M. Nietzsche's contribution to ethics. *Cadernos Nietzsche*, v. 38, n. 3, p. 181-203, 2017.
- CORNAVACA, R. *Filósofos pré-socráticos*. Fragmentos I. Edición bilingue, introducción, traducción y notas de Ramón Cornavaca. Buenos Aires: Losada, 2008.
- CORREA, L. C. Utilitarismo e moralidade: considerações sobre o indivíduo e o Estado. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 27, p. 173-186, 2012.
- COULANGES, F. de. *A cidade antiga: estudos sobre o culto, o direito, e as instituições da Grécia e de Roma*. Trad: Jonas Camargo Leite e Eduardo Fonseca. São Paulo: HUMANITAS, 1975.
- CRISP, R. *Modern moral philosophy and virtues*. In: CRISP, R. (Org.). *How should I live?* Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 1-18.
- DANCY, J. Ethical particularism and morally relevant properties. *Mind*, v. 92, n. 369, p. 530-547, 1983.
- DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed., Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- DIELS, H. *Die Fragmente der Vorsokratiker* Nach der von Walther Kranz herausgegeben achten Auflage. Mit Einführungen und Bibliographien von Gert Plamböck. Rowohlt Hamburg, 1957.
- DOBERSTEIN, A. W. *O Egito antigo*. EDIPUCRS, 2010.
- ESTOBEU. *Florilegium*, v. I e II. Ed. Augustus Meineke. Lipsiae: Taubner, 1855.
- ETZIONI, A. *O bem comum*. John Wiley & Filhos, 2014.
- FÉDIDA, P. A fala e o pharmakon. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 1, p. 29-45, 1998.

FERGUSON, J. *A Herança do Helenismo*. Lisboa: Verbo, 1973.

FLORENTINO, N. A recepção do pensamento chinês na filosofia moderna. *O que nos faz pensar*, v. 24, n. 36, p. 328-341, 2015.

FONSECA, M. de J. A Paidéia grega revisitada. *Millenium: Revista do Instituto Superior. Politécnico de Viseu*. Vol: 3, n. 9, 1998.

FOOT, P. *Virtues and vices and other essays in moral philosophy*. Oxford University Press on Demand, 2002.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GADAMER, H. *Studi platonici*. A cura di G. Moretto. Genova, Casa Editrice Marietti, 292, 1983.

GADAMER, H. *Verdade e Método*. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, H. *Hermenêutica de la Modernidad. Conversaciones con Silvio Vietta*. Madrid: Minima Trotta, 2004.

GADAMER, H. G; HÖSLE, V; HÖSLE, M. *Os sofistas*. Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche – RAI – Itália. Trad. Selvino José Assman, 2000. Disponível em <http://www.emsf.rai.it>

GERNET, L. *La notion de démocratie chez les grecs*. In: *Les grecs sans miracles (textes 1903-1960, réunis par Riccardo di Donato)*. Paris: La découverte-Maspero, 1983c.

GAUDEMET, J. *Les Institutions de l'Antiquité*. Coleção Domat droit public. Paris: Éditions Montchrestien. 2000.

GEERTZ, C. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 216 p

GIACOIA, O. J. Hans Jonas: por que a técnica moderna é um objeto para a ética. *Natureza Humana*, 1, 2, p. 407-20, 1999.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2002.

GRONDIN, J. *Paul Ricoeur*. São Paulo: Loyola 2015.

HADOT, P. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo, Loyola. 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Trad. Tomas Tadeu da Silva, Guacira Lopes Souza. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

HERÓDOTO H. de. *Los Nueve Livros de la Historia*. Barcelona: Zamora, 1968 (vol. III).

HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*. Trad. Mary de C.N.Lafer. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

HERMANN, N. Phronesis: a especificidade da compreensão moral. *Revista Brasileira de Educação*, v. 30, n. 62, p. 365-376, 2007.

- HERMANN, N. A questão do outro e o diálogo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, p. 477-493, 2014.
- HOMERO. *Íliada*. Tradução de Haroldo de Campos. São Paulo: Arx, 2003. (vol. I/ II).
- HOOFT, V.S. *Ética das virtudes*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- HUSSERL, E. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- JAEGER, W. *Aristotle: Fundamentals of the History of this Development*. 2ª Ed. Trad. R. Robinson. Oxford University Presse: Oxford, 1962.
- JAEGER, W. *A formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Tania Maria Bernkopf. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- KRAUT, R. *Aristóteles: a ética a Nicômaco*. Introdução. Grupo A-Artmed, 2000.
- KUSCH, R. *La seducción de la barbarie: análisis herético de un continente mestizo*. Buenos Aires: Raigal, 1953.
- KUSCH, R. *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires: Raigal, 1976.
- LAERCIO, D. *Vida de los filósofos más ilustres*. Trad. Maritza Izquierdo, Editorial Verbum, Madri, 2019
- LAURENTI, C.; CASS, M. J. R. Explicação causal na filosofia de Francis Bacon e o modelo padrão de explicação científica. *Revista Dissertatio de Filosofia*, v. 26, p. 137-153, 2007.
- LEBRUN, G. *O conceito de paixão*. In: NOVAES, A. (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 17-34
- LICHTHEIM, M. *Ancient Egyptian Literature: Volume I: The old and middle kingdoms*. Univ of California Press, 2006.
- LIMA, P. G. Formação de professores e estágio curricular supervisionado: docência e desafios. *Laplage em revista*, v. 2, n. 2, p. 1-2, 2016.
- MACHADO, R. Nietzsche e o renascimento do trágico. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 174-182, Dec. 2005.
- MACINTYRE, A. *Justiça de quem? Qual Racionalidade?* 4ª. ed. Trad. Marcelo Pimenta Marques. São Paulo: Loyola, 1991.
- MACINTYRE, A. *After virtue*. 1ª ed. 1981. London: Bloomsbury Academic. 2011.
- MAINGUENEAU, D. *A propósito do ethos*. Ethos discursivo. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.
- MANACORDA, M. A.; NOSELLA, P.; OLIVEIRA, R. dos A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Cortez, 2002.

- MARIETTE, A. *Le sérapeum de Memphis découvert et décrit par Aug. Mariette*, Paris, Gide librairie Éditeur, 1857.
- MARTINS, J. A. Sobre as origens do vocabulário político medieval. *Revista de Filosofia Trans/Form/Ação*, v. 34, p. 51-68, 2011.
- MARTINO, L. M. S. De um eu ao outro: narrativa, identidade e comunicação com a alteridade. *Parágrafo*, v. 4, n. 1, p. 40-49, 2016.
- MCDOWELL, J. Virtue and reason. *The monist*, v. 62, n. 3, p. 331-350, 1979.
- MCDOWELL, J. Deliberação e desenvolvimento moral na ética de Aristóteles. *Aristóteles, Kant e os estóicos: repensando a felicidade e o dever*, 1996. p. 19-35.
- MIGNOLO, W. *Lógica das diferenças e política das semelhanças da literatura que parece história ou antropologia, e vice-versa*. In: CHIAPPINI, L. AGUIAR, F.W. (orgs.) *Literatura e história na América Latina*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001
- MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MOMIGLIANO, A. *Alien wisdom: the limits of Hellenization*. Cambridge University Press, 1990.
- MONZANI, J.C. *A administração micênica em Creta*. Um estudo dos vasos com inscrição em Linear B. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2019.
- MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.p. 59-79.
- NATALI, C. Particulars Virtues in the Nicomachean Ethics of Aristotle. Org. SHARPLES, R. *Particulars in Greek philosophy: the seventh SV Keeling Colloquium in ancient philosophy*, Londres: University College London, 2009. p.3-2.
- NUSSBAUM, M. *Love's knowledge*. UK: Oxford University Press, 1990.
- NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós, 2005.
- PESSANHA, J. M. Aristóteles (I): *Os Pensadores*. Porto Alegre: Abril S. A, 1983.
- PINHEIRO, L. A. A atualidade de Santo Agostinho: uma perspectiva teológico-pastoral. *Horizonte-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 7, n. 13, p. 115-126, 2008.
- PIVA, E. A. A questão do sujeito em Paul Ricoeur. *Síntese: Revista de Filosofia*, v. 26, n. 85, 1999.
- PLATÃO. *Protágoras*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Pará: Universidade Federal do Pará, 1980.
- PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

PLATÃO. *Mênon*, Banquete, Fedro. Estudo bibliográfico e filosófico por Paul Tannery. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1970.

PLATÃO. *Filebo*. Texto revisado por John Burnet. Trad. apresentação e notas de Fernando Muniz. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLATÃO. *Fedro*. Cármides - Lísis. Texto grego John Burnet. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Belém: Edufpa, 2015.

PUENTE, F. R. *A teoria em Platão como modo de vida ou práxis segundo as interpretações de Pierre Hadot e Hans-Georg Gadamer*. In. ROHDEN, L. Hermenêutica e dialética: entre Gadamer e Platão. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

REALE, G. *História da filosofia grega e romana IV: Aristóteles*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

RAMOS, C. A. Aristóteles e o sentido político da comunidade ante o liberalismo. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 61-77, Jun. 2014.

RENAUD, M. *Depois da “pequena ética” de Paul Ricoeur: o sentido da sua revisão*. Org. NASCIMENTO, Fernando; SALLES, Walter. Paul Ricoeur. Ética, Identidade e Reconhecimento. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RICOEUR, P. *Philosophie de la volonté*, v. 1; *Le volontaire et l'involontaire*; v 2, *Finitude et culpabilité: 1 – L'homme faillible; 2 – La symbolique du mal*, Aubier-Montaigne, 1963.

RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Tradução de H. Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1999.

RICOEUR, P. *O si-mesmo com um outro*. Trad. Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

RICOEUR, P. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.

RICOEUR, P. *Ética e Moral*. In: Leituras 1: Em torno ao político. São Paulo: Loyola, 1995.

ROCHA, Z. O desejo na Grécia Arcaica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 2, p. 94-122, 1999.

ROHDEN, Luiz. Hermenêutica filosófica uma configuração entre a amizade aristotélica e a dialética dialógica. *Síntese: Revista de Filosofia*, v. 31, n. 100, p. 191-212, 2004.

ROHDEN, L. Hermenêutica filosófica: entre Heidegger e Gadamer. *Natureza humana*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 14-36, 2012.

SAVIANI, D; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v.15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SLOTERDIJK, P. *Crítica da razão cínica*. Trad. Marco Casanova. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

SPINELLI, M. Sobre as diferenças entre éthos com epsilon e éthos com eta. *Revista de filosofia Trans/Form/Ação*, v. 32, p. 9-44, 2009.

SPINELLI, M. A *aretê* filosófica de Platão sobreposta à do éthos tradicional da cultura grega. *Revista Archai*, n. 12, p. 165-177, 2014.

STEIN, E. Da fenomenologia hermenêutica à hermenêutica filosófica. *Veritas (Porto Alegre)*, v. 47, n. 1, p. 21-34, 2002.

STOABEUS, J. *Florilegium*. Recognovit Augustus Meineke. B.d II. Leipzig, 1855.

TORRALVO, Ana Claudia. Os micênios em Chipre: colonização ou transações comerciais? *Classica-Revista brasileira de estudos clássicos*, p. 319-326, 1993.

TSE, L. Tao Te King. *Versión castellana y comentarios de Gaston Soublete*. Santiago Chile: Quatro Vientos, 2019.

VAZ, H. de L. *Ética e cultura*. Escritos de Filosofia II. São Paulo: Loyola, 2004.

VERNANT, J. P. *As origens do pensamento grego*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 1994.

WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedade: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito- Equador: Universidade Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

WILLIAMS, B. *Ethics and the limits of philosophy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

ZHENJIANG, Z. Confucio, ética y civilización. *Co-herencia*, Medellín, v. 11, n. 20, p. 165-178, June, 2014.

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