

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSE RENATO SESSINO TOLEDO BARBOSA

**OS SENTIDOS DO CONCEITO DE ÉTICA NO LIVRO
FILOSOFANDO E NOS CADERNOS DE FILOSOFIA DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Paranaíba/MS

2022

José Renato Sessino Toledo Barbosa

**OS SENTIDOS DO CONCEITO DE ÉTICA NO LIVRO
FILOSOFANDO E NOS CADERNOS DE FILOSOFIA DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza

Paranaíba/MS

2022

B198s Barbosa, José Renato Sessino Toledo
Os sentidos do conceito de ética no livro filosofando e nos cadernos de filosofia do Estado de São Paulo/ José Renato Sessino Toledo Barbosa – Paranaíba, MS:UEMS, 2022.

141f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, 2023.

Orientador: Prof. Dr José Antônio de Souza.

1. Filosofia. 2. Livro didático. 3. Ensino médio. 4. Educação. I. Barbosa, José Renato Sessino Toledo. II. Título

CDD 23. ed. - 370.1

Bibliotecária Susy dos Santos Pereira CRB1º1783

JOSÉ RENATO SESSINO TOLEDO BARBOSA

**OS SENTIDOS DO CONCEITO DE ÉTICA NO LIVRO FILOSOFANDO E NOS
CADERNOS DE FILOSOFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 31/08/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Antônio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador – Participação por
videoconferência

Prof. Dr. Carlos Eduardo França
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por videoconferência

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)- Participação por videoconferência

À minha mulher, Jacqueline; e a meus filhos Isabelle, Sophia e Perseu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu orientador, Professor Doutor José Antonio Souza; à minha esposa Jacqueline; e aos meus filhos Isabelle, Sophia e Perseu.

Aos meus irmãos José Roberto e José Alexandre e minhas cunhadas Genira e Carmeli.

A meus amigos, Professor Jemerson Quirino de Almeida, Ailton, Monica, Zé Silvério, Marcio e Carlos, por dividirem os momentos de angústias e alegrias.

Mora na Filosofia, pra que rimar, amor e dor...

(Monsueto Menezes)

Aquilo que se faz por amor, está sempre para além de bem e mal.

(Nietzsche)

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura. O objetivo central de pesquisa foi analisar o conteúdo sobre Ética em dois materiais didáticos: no livro didático *Filosofando* (ARANHA & MARTINS, 2003) e no *Caderno do Aluno* (SEE/SP, 2017). Particularmente, em relação aos *Cadernos*, detivemo-nos na análise do Caderno 1 do segundo ano do Ensino Médio, em virtude de tal material abordar a temática em questão. Também verificamos em que medida o conceito de Ética se aproximou e/ou se distanciou nas duas publicações. Partimos da hipótese de que residiriam diferenças em proposições e apresentações do conceito de Ética entre as duas publicações, de modo que tais distinções poderiam, eventualmente, produzir confusões e mesmo equívocos conceituais, quanto ao entendimento por parte dos estudantes. Se entendemos que o conceito Ética está diretamente vinculado à ação, também é pertinente supor que a questão pode contribuir para uma conduta mais afirmativa do trabalho docente e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento dos alunos do Ensino Médio, em sua mundividência. Observou-se a ausência da necessária harmonia da presença da política e da estética como componentes fundamentais para construir a ação, a partir da qual, devemos nos pautar, segundo os preceitos daquilo que fora apontado como uma precisão do conceito Ética. Não é possível desconsiderar a importância do livro e do material didático. Todavia, salientamos que o conceito de manual necessita ser praticado como um apoio e não a uma tábua de salvação, com a qual, se age, em alguns casos, de forma alienada e dogmática.

Palavras-chave: Filosofia. Livro Didático. Ensino Médio. Educação.

ABSTRACT

This dissertation presents the final results from the Master's in Education research developed on the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba's University Unit, in the line of research Language, Education and Culture. The central objective of the research was to analyze the meaning of Ethics in two teaching materials: in the textbook *Filosofando* (ARANHA & MARTINS, 2003) and in the Student Notebook (SEE/SP, 2017). Particularly, in relation to the Notebooks, we focused on the analysis of Notebook 1 of the second year of High School, due to the fact that such material addresses the theme in question. We also verified to what extent the concept of Ethics approached and/or distanced itself in the two publications. Our hypothesis was that there would be differences in propositions and presentations arising from the concept of Ethics between the two publications, so that such distinctions could, eventually, produce confusion and even conceptual misunderstandings, regarding the understanding from the part of the students. If we understand that the Ethics concept is directly linked to action, it is also pertinent to assume that the issue can contribute to a more affirmative conduct teaching's work and, consequently, expand the knowledge of high school students, in their worldview. It can be noted the absence of the necessary harmony from the presence of politics and aesthetics as fundamental components to build the action, from which we must guide ourselves, according to the precepts of what had been pointed out as a essential of the Ethics concept. It's not possible disregard the importance from the textbook and other didactic's material. However, we emphasize: the concept from manual needs to be practiced as a support and not as lifeline, just like in some cases, when one acts in an alienated and dogmatic way.

Keywords: Philosophy. Textbook. High School. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. O ENSINO DA FILOSOFIA: DAS ACADEMIAS AO LIVRO DIDÁTICO.....	13
1.1 O Ensino da Filosofia no Brasil.....	16
1.2 O Livro Didático.....	28
2. A FILOSOFIA DA AÇÃO.....	43
2.1 Juízos.....	44
2.2 O que é a Virtude?.....	45
2.3 Moral	54
2.4 Ética	57
3. A VERDADEIRA ÉTICA ESTÁ A ZOMBAR DA ÉTICA? DIFERENCIAÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DO TEMA, À LUZ DE DUAS OBRAS.....	75
3.1 Os <i>Cadernos de Filosofia</i>	77
3.2 <i>Filosofando</i> em questão.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS.....	104

INTRODUÇÃO

As trevas ou “neotrevas” que pairam sob o mundo são fruto da crise da razão¹, dos descaminhos pelos quais o humano escolheu ou, por pura omissão, deixou de escolher. Não é nosso intento abordar este percurso. Todavia, nos atemos a um problema particular, advindo de uma destas facetas da crise e das conseqüentes trevas: a banalização e imprecisão dos conceitos. Utilizando como premissa este ponto de partida, nos dispomos a pensar o conceito de ética, com o propósito de, criticamente, precisá-lo. Mais que isso, em face de nosso ofício na educação, em particular no ensino de Filosofia da rede pública oficial do Estado de São Paulo, acreditamos ser oportuno contribuir com uma reflexão, com base em uma análise comparativa entre duas obras didáticas: o livro “Filosofando”, de Maria Lúcia Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (2003), editado pela Moderna e os cadernos de Filosofia, lançados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a partir de 2008.

A escolha de ambos se deve a duas razões práticas: o livro didático, além de ter sido muito utilizado por nós, ao longo de mais de trinta anos de exercício no magistério básico, é um dos livros mais utilizados por professores de Filosofia, no Ensino Médio; e os Cadernos de Filosofia da secretaria estadual de educação, em face da imposição na rede, como apoio, a partir do ano de 2008. Portanto, é nossa propositura, avaliar em que medida o conceito de ética se apresenta. Há uma precisão? Há uma convergência entre as obras didáticas? Há uma harmonia conceitual?

É de bom alvitre citarmos o conceito grego de *homoió* – semelhantes, iguais -, fundamentado no exercício da democracia ateniense e no desvelo de nosso mundo, o qual, superaria *mythós* – a mistificação, a crença – pelo *logos* – razão, palavra, estudo e lógica.

Nesta medida, cremos tratar-se de um importante exercício que poderá contribuir para outros trabalhos acadêmicos em relação a um debate que, ao nosso ver, ainda permanece numa espécie de “penumbra” conceitual, possibilitando a estagnação de seu desvelamento conceitual e a permanência das trevas, da banalização, da frouxidão, provenientes da imprecisão deste que é um conceito basilar na reflexão e na prática filosófica.

¹ Se nos pautarmos em Nietzsche, nos frankfurtianos e em Foucault, no geral, verificamos esta nomenclatura nascer a partir das críticas ao primado, ao predomínio da razão esclarecida, substituída pelos dogmas, pelas pretensas verdades absolutas. A razão deixa de ser o instrumento de elucidação para transformar-se num exercício de criação de afirmações, as quais não cabem contestações.

Com efeito, entendemos ser fundamental, num primeiro momento, buscarmos apresentar um histórico do ensino da Filosofia no Brasil, bem como a relevante colaboração do livro didático no exercício do ofício de lecionar. Ao final desse primeiro capítulo, apresentamos, além de ponderações sobre o material didático, avaliações acerca daqueles destinados à Filosofia.

Com efeito, num segundo momento, buscamos uma precisão do conceito de ética, com base em cânones filosóficos: Aristóteles, Espinosa e Kant. A partir destas definições, pensamos em contrabalançar com as críticas e ponderações de Nietzsche, com o propósito de trazermos a discussão do século XX, revista pela Escola de Frankfurt, sobretudo Adorno (1992) e pelo Existencialismo.

Com este arcabouço teórico, entendemos necessárias ponderações contemporâneas: Marilena Chauí – que além de possuir uma grande legitimidade intelectual e filosófica, nos ajuda muito com a contribuição a partir de um livro didático. Não nos esqueçamos: é o elemento que norteia nosso intento.

O debate mais contemporâneo procede com Mario Sergio Cortella (2009), referência no tema e em Educação, até a decantação final, operada por Marcia Tiburi (2014), numa importantíssima obra – Filosofia Prática –, a qual tem o mérito de trazer para o cotidiano questões fundamentais e concernentes à ética, tornando assim, em nosso ver, possível a construção de uma vereda, a partir da qual, podemos apontar, sugerir contribuições para uma nova *Alfklarung* – luzes – lançadas e relançadas sobre as trevas e neotrevas.

Nosso intento foi produzir um trabalho de revisão bibliográfica e análise de conteúdos, construídos a partir das obras didáticas mencionadas, no sentido de colaborar com o debate acerca da necessidade de precisão do conceito Ética. Fazê-lo justamente pautado em instrumentos de uso diário dos professores, os quais, de maneira indelével, são pilares fundamentais do trabalho cotidiano em sala de aula, em que pese eventuais problemas, possíveis críticas ou utilização inadequada. Portanto, acreditamos ser possível colaborar para elucidar o tema com base num nobre meio do ofício docente, a fim, inclusive, de legitimar sua prática.

A fim da obtenção de êxito em nossa propositura, entendemos proceder a uma organização capitular que inicia com a necessária busca da precisão do conceito de Ética, formada com base naqueles que supomos serem os grandes cânones do tema, os filósofos que se debruçaram detidamente sobre ele: Aristóteles, Espinosa e Kant. Durante o

capítulo, introduzimos as necessárias críticas e ponderações de Nietzsche, e, por fim, trouxemos o debate para os séculos XX e XXI, por meio de Sartre, Adorno e Marcia Tiburi, a fim de o atualizarmos.

No terceiro capítulo nossa preocupação foi empreender uma análise da obra *Filosofando*, no sentido de aferir em que medida se dá a precisão do conceito, e em que medida ela falta. Da mesma forma, realizamos o mesmo movimento em relação aos cadernos do Estado de São Paulo.

Buscamos, assim, apontar a existência ou não da precisão do conceito de Ética nas duas obras didáticas, pois, em caso negativo, é imperativo que a façamos, uma vez que os tempos plúmbeos das trevas que nos encontramos exigem, a fim de que, ética e esteticamente, pratiquemos.

1. O ENSINO DA FILOSOFIA: DAS ACADEMIAS AO LIVRO DIDÁTICO

Desde a antiguidade grega, quando não se conhecia o *logos*, instrumento de desvelo da realidade; portanto, quando tempo e espaço eram ignorados, histórias, tradições, lendas e mitos possuíam um papel educativo. Por meio das narrativas míticas, as crianças eram moralmente educadas. Com efeito, notamos uma presença pedagógica mesmo que não racional.

Ao longo dos séculos foi estabelecido um longo processo de ruptura, dentro do qual, o exercício da democracia em Atenas e as introduções da escrita e do comércio naquela polis permite-nos perceber, não só o advento da Filosofia, mas a empreitada dos primeiros filósofos em buscar respostas para o universo para além do mito.

O movimento que demonstramos calca-se nas reflexões do helenista Jean-Pierre Vernant, em sua obra “Mito e Pensamento entre os Gregos” (1971). A partir de então, a palavra não será algo pautado em crença, em lendas, todavia, instrumento de desvelo, de

elucidação, na busca de uma nova realidade, de novas compreensões. Dessa forma, além dos debates na *ágora*, a postura indagadora desses novos atores produzirá outra atmosfera de saber. A divulgação de suas ideias incorrerá no exercício da dialética, no desvelamento (*aléthea*) da palavra; não mais como *mythós*, porém, como *logos*. Não gratuitamente se verifica que a língua grega traz em si o *ethos* filosófico. Ambas as palavras, literalmente, significam palavra. Todavia, a primeira designa a mesma proferida à luz da mitificação, da crença, do sagrado; quanto à segunda, estabelece como sentidos: razão, palavra, estudo e lógica, ou seja, a palavra desvelada com base no raciocínio, na dialética. Conseqüentemente, ensinar-se-á, a partir de tempo, espaço e reflexão.

Na maioria dos casos, esses primeiros filósofos começaram a difundir seus pensamentos – sua Filosofia – em espaços que passaram a ser nominados “academias”, locais nos quais, embrionariamente, é possível apontarmos como as futuras instituições de ensino. Dentre elas, podemos destacar “Academia de Mileto” (Tales, Anaximandro), “Academia de Eléia” ou “Eleatas” (Parmênides e Zenon), “Academia dos Atomistas” (Leucipo e Demócrito de Abdera), “Os Pitagóricos” (Pitágoras de Samos), “Estoicos” (Zenon foi um deles), “Cínicos”, “Céticos”, “Órficos”, “O Epicurismo” (Epicuro) e mesmos “Os Sofistas” (Demóstenes, Crátilo, Górgias, Protágoras) por exemplo. Também é oportuno lembrar que nem sempre havia um local específico, bastava ocupar algum lugar, para, a partir do exercício do ensino, ganhar o aspecto de academia.

O mesmo pode ser dito de Sócrates, aquele cuja tarefa foi a de romper em definitivo com o mito, isto é, de estabelecer em definitivo a razão, a partir de dois preceitos: um epistemológico, outro ético. Por meio dela, produz conhecimento e me pauto. Dessa maneira, o ateniense amealhou uma grande quantidade de seguidores, discípulos, jovens aprendizes no exercício de seu método: a maiêutica, o “parto das ideias”. Também inexistia um espaço específico, na prática a “pedagogia socrática” era o mercado, a praça pública.

De seus discípulos merecem destaque Xenofonte, historiador ateniense, Platão, filósofo fundamental na História da Filosofia, e, em particular, Aristócles (cujo apelido era Platão, significando “ombros largos”) que foi seu grande seguidor e maior divulgador.

Platão constituiu uma academia, reuniu discípulos em torno de si, no mesmo formato dos demais. Também é importante lembrar, em sua obra de maturidade, “República”, ao defender a sofocracia – “governo dos sábios” – construirá seu argumento partindo da premissa de que a Educação elidirá o “rei filósofo”.

Ainda é legítimo mencionarmos novamente “Os Sofistas”, assim nominados de forma jocosa por Sócrates e Platão, ironicamente, de maneira dúbia, conotando algo próximo ao oposto de sábios. Contudo, esses homens – os sofistas – podem ser considerados os primeiros professores do Ocidente, na medida em que, mediante pagamento, ensinavam àqueles que quisessem aprender o necessário para destacar-se no exercício da vida pública. Daí a ira de ambos os filósofos, uma vez que entendiam que não era justo uma remuneração para uma atividade tão nobre.

Um espaço configurado especificamente como instituição de ensino, surgirá com o macedônio Aristóteles preceptor de Alexandre, o Grande; ao se estabelecer em Atenas, que criou o Liceu, local que reunia crianças e jovens a fim de ensinar seus vastos conhecimentos. Também é oportuno lembrar que Aristóteles foi responsável por um método de ensino: o modelo “Peripatético”, lecionar e aprender em movimento. (Vale lembrar uma reprodução deste na película “Sociedade dos Poetas Mortos” de Peter Weir, 1990. O professor John Keating – Robin Williams – é um entusiasta da prática).

Por não se tratar de nosso propósito, nos reservamos ao direito de nos eximirmos de maiores detalhes históricos e processuais daquele momento, a fim de encontrarmos nosso objeto: o ensino da Filosofia. O mundo grego já havia sucumbido à Macedônia de Alexandre. Sua morte prematura, a fragilidade do quarteto de generais que assumiram o poder e o desenvolvimento do Império Romano, suscitaram a derrocada definitiva daquele mundo helênico.

Evidentemente, nas filosofias construídas ao longo do processo permaneceram, dentro do possível, alguns registros definitivos em transcrições posteriores a contínua divulgação daqueles legados. Platônicos e Aristotélicos, principalmente, mantiveram a riqueza do período clássico da Grécia Antiga, em meio ao domínio do Império Romano. Tal império, vivendo uma crise econômica, a qual o corroía desde o século I d.C., assiste também ao surgimento e ascensão dos cristãos, que sabiamente apropriaram-se desses saberes e ensinamentos dos filósofos para a construção de sua empreitada.

A citada crise do Império Romano, como base na explanação de Perry Anderson, em sua obra “Passagens da Antiguidade ao Feudalismo” (1976), levou seus imperadores à busca de soluções, com o intuito de evitar a catástrofe. A procura por aliados pareceu uma estratégia adequada. Assim, assistiu-se, por meio de Constantino (séc. II d.C.) o “Edito de Milano”, a proibição de perseguição aos cristãos e a liberdade de cultos. Dois séculos depois, Teodósio (393 d.C.) publica o “Edito da Tessalônica”, por meio do qual Roma adota o cristianismo e cria a Igreja Católica Apostólica Romana. A instituição

nascera com a posse de todo o saber produzido na antiguidade e fará dele um instrumento definitivo de poder e desenvolvimento.

De posse de três dos principais mecanismos de poder e dominação – a saber: conhecimento, cultura e educação – a igreja constituir-se-á na mais poderosa instituição da nascente Europa Medieval. O caminho que vai da queda do Império Romano até o surgimento dos primeiros feudos é longo: os europeus viveram uma profusão dos chamados “reinos bárbaros”, cujo maior emblema deu-se no ano 900 d.C., quando Carlos Magno, imperador Carolíngio, celebra com a Igreja um acordo de paz; em troca, foi alfabetizado.

Somente a partir do século IX d.C. surgem os primeiros castelos, fortalezas erguidas com o propósito de se proteger dos chamados “bárbaros”, povos oriundos da própria Europa, Norte e Nordeste Africanos, Oriente Médio (Ásia) que começaram a avançar no interior do moribundo Império Romano, corroído pelo auto estrangulamento econômico. Em face do temor provocado por eles, processou-se a “ruralização”, o abandono da vida urbana. Aos poucos, em nome da proteção, populações fecharam-se nas antigas propriedades dos patrícios romanos (aristocracia). Desse longo caminho, o continente europeu começa a viver o chamado “feudalismo”, a vida restrita aos muros das fortificações. Na prática, houve uma descentralização do poder, restrito a cada senhor feudal, logo, o monarca passa a sê-lo apenas de direito.

Em meio aos acordos políticos, a própria Igreja tem, entre bispos e cardeais, senhores feudais. Dessa maneira, para executar com total êxito seu projeto de poder, torna-se imperativo a construção de instituições de ensino. Nascerão as Universidades. A primeira grande Filosofia Cristã é a de Santo Agostinho (séculos IV e V d. C.) que, pautada em Platão, começa a erguer o edifício do conhecimento da Igreja. A segunda é a de São Tomás de Aquino (séc. XIII d.C.), calcada em Aristóteles. Ambas serão a base dessa nova instituição, dentro da qual, o ensino da Filosofia é decisivo. De Santo Agostino constitui-se a “Patrística”, de São Tomás de Aquino a “Escolástica” – supomos, desta, a configuração do termo “escola” como o local de ensino das primeiras letras.

Por meio do “Trivium” e do “Quadrivium” (Aranha e Martins, 2014), a Filosofia é a base dos ensinamentos. Portanto, por meio desse rápido “passeio” pela história europeia, entendemos ser possível destacarmos o caminho da Filosofia, desde sua gênese até configurar-se em saber acadêmico medieval e, posteriormente, moderno no continente.

É oportuno lembrarmos que a partir das instituições da Igreja Católica, cátedras de Filosofia estabeleceram-se na Europa, as quais, a partir da modernidade, sobretudo em meio ao processo da Revolução francesa (1789) e das luzes do século XVIII, receberam um impulso, quanto ao debate de laicização do ensino.

1.1 O Ensino da Filosofia no Brasil

Para iniciarmos as reflexões acerca do ensino de Filosofia no Brasil, nosso intento é situar a gênese do ensino deste saber, ao longo do processo histórico. Para tanto, retomamos o Brasil Colônia e a vinda dos jesuítas para o Brasil, momento em que se dá o nascedouro da história da Filosofia no Brasil, como um saber a ser ensinado. Para que? Para quem?

O ensino de filosofia no Brasil foi problemático e embora muitos problemas tenham sido solucionados, ele ainda enfrenta dificuldades. A filosofia como disciplina entrou e saiu do currículo por diversas vezes. (CESAR, 2012, p.1)

Como colônia portuguesa, o Brasil vivia sob sua forte influência em termos de pensamento e produção intelectual. Talvez, seja importante dizer: havia um controle.

A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituíra a classe dominante da colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole (CARTOLANO, 1985, p.20).

O ensino de Filosofia chegou no Brasil com a Companhia de Jesus, no século XVI (1553). Exerceram maior influência na primeira fase da História da Educação no Brasil. Os jesuítas eram os responsáveis pela educação e catequese dos povos das colônias procurando sempre propagar e fortalecer a fé cristã. Em uma carta Pe. Anchieta relatou as atividades exercidas no Brasil:

[...] mas, embora o nosso principal cuidado fosse ensinar e inculcar a eles os rudimentos da fé, também lhes ensinavam as letras; pois eram de tal modo aficionados a aprender a doutrina, que na mesma ocasião eram levados a aprender a doutrina da salvação; davam conta daquilo que pertencia à fé, instruídos segundo algumas fórmulas de interrogações (catecismo), alguns até sem elas [...] (LUKÁCS, I,1965:614-5 *apud* SCHMITZ.1994. p.48).

A ordem jesuítica estabelecia uma espécie de teocracismo, que provocava um monopólio do pensamento e afastava Portugal das contribuições do movimento científico da época, com Descartes, Bacon, Galileu e outros. A educação estava, na época, segundo Cartolano (1985), voltada para os setores da elite dirigente, com conteúdo livresco, formalista, retórico. Era uma simples reprodução de ideias.

Entre os séculos XVI e XVII agrava-se a crise econômica portuguesa, bem como exacerba-se sua ultra religiosidade. Simultaneamente, começam a chegar no Brasil as ideias filosóficas liberais europeias, em particular, o liberalismo inglês e seus seguidores franceses. Inicia-se um incomodo intelectual entre os residentes na colônia. Nesse momento, na Europa, está em curso o processo de ruptura com a filosofia tomista, cristã de modo geral, na medida em que o “Renascimento das Ciências e das Artes” realiza a recuperação dos valores humanísticos, não só em termos estéticos, mas, também filosóficos.

No Século XVII, Descartes publica “Discurso do Método”, obra com a qual restabelece o primado da razão. Passa a ser nominado o “Pai do Racionalismo Moderno”; assim como Francis Bacon, publica “Novum Organum”, obra fundante daquilo que se denominou empirismo.

É oportuno verificarmos que está em curso no continente europeu, uma ruptura, no sentido de se superar o mundo permeado pela imposição dos dogmas católicos, os quais, incidiam tanto na Ciência, quanto na Filosofia. Começa a sair de cena o Teocentrismo dando lugar ao Antropocentrismo: o homem como protagonista de suas inquietações, dramas, angústias e alegrias.

Evidente, reverbera em todo o Ocidente. Processa-se o divórcio entre a Razão e a Fé; a Filosofia e a Teologia; a Ciência e a Religião. O passo adiante ocorreu no século XVIII – “o século das luzes – a Filosofia Iluminista recupera os debates do liberalismo, quer econômico, quer político, com os quais, empreenderá a definitiva ruptura com a Filosofia Cristã, com os dogmas; procede críticas aos costumes da nobreza e do clero; critica o absolutismo.

A síntese desse panorama apresenta-se sob a forma da Enciclopédia, um compêndio de trinta e três volumes, redigidos por D’Alembert e Diderot, cujo propósito era reescrever todo o conhecimento produzido, agora à luz da racionalidade. Sem dogmas. O lema do iluminismo é: “Ouse saber”. Além disso, há outro grande salto: o criticismo kantiano. Em 1781, Kant publica “Crítica da Razão Pura”.

Com efeito, todo esse movimento reverbera no Brasil, em seus intelectuais nativos ou europeus residentes na colônia. Além do mais, vale lembrar: os filhos da aristocracia colonial brasileira faziam seus estudos superiores na Europa.

Com as influências da filosofia moderna, iniciou-se um combate à doutrina dos jesuítas. O ministro de D. José, marquês de Pombal, instituiu as “aulas regias” em substituição ao ensino dos jesuítas, convocando pela primeira vez, leigos para ministrá-las. No entanto, o ensino orientava-se para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas, já que os novos professores tinham sua formação em colégios jesuítas. O ensino de filosofia permaneceu com o caráter escolástico e livresco. As ideias do século XVII, como as iluministas, as da filosofia moderna, as do cartesianismo, as da revolução científica, começaram a penetrar em Portugal e a iniciar um combate às doutrinas jesuítas. As aulas de filosofia até então seguiam a rigidez da lógica dos jesuítas, mas foram substituídas por livros e doutrinas mais recentes. (CESAR, 2012, p.2).

Por motivos de ordem unicamente política, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia, sob o pretexto de que o ensino deveria ser pré-Disciplinarum Scientia – preparar o cidadão para servir ao estado civil e não à igreja.

Nesse momento, no Brasil começam, então, a chegar ideias modernas da França, tais como: de igualdade, de liberdade, defesa de um anticristianismo. A fé e as convicções tradicionais são fortemente criticadas. A Filosofia procura ultrapassar a questão do escolasticismo visando aos resultados da ciência aplicada. O pensamento era ao mesmo tempo racionalista e revolucionário.

O enciclopedismo permeou assim, os meios intelectuais e religiosos da época. A razão é entendida como a única fonte do conhecimento, em contraposição às orientações teológicas (filosofia da salvação). Devido a essas ideias, todo o movimento enciclopedista foi severamente considerado como subversivo e com ideias totalmente contrárias à ordem. Assim, em 1794, várias pessoas foram presas, principalmente, em Minas Gerais. Era considerado crime propagar esse movimento, crime se voltar contra o despotismo da igreja. Continuava o intento de nos tornarem passivos diante da realidade, sem nenhuma autonomia de pensamento. Esse movimento causava o medo de que as pessoas vislumbrassem novos horizontes intelectuais. (MAZAI & RIBAS, 2001, p.4)

Após a expulsão dos jesuítas, ocorreu uma reforma na Universidade, em face do “Iluminismo” que se opunha à Filosofia Cristã. Surgem novas publicações, livros mais atualizados. Os professores eram selecionados pelo Marques de Pombal.

A nova universidade, por assim dizer, largamente aberta à luz que vinha dos países de Newton e Descartes, permaneceu atrelada a causas nacionais. Neste contexto, é preciso não esquecer a contribuição prestada pelos franciscanos, para o progresso do ensino de Filosofia no Brasil-Colônia. No ano de 1759, o

Marquês de Pombal autoriza aos franciscanos a estabelecerem no Rio de Janeiro uma cátedra de filosofia. Mesmo tendo sido um passo de grande valia para o ensino, as reformas do Marquês de Pombal não deixam de marcar, todavia, um retrocesso na educação. (MAZAI & RIBAS, 2001, p.5).

A separação procedida em relação à Portugal – a chamada independência -, gerou nos intelectuais brasileiros uma adoção do ideário enciclopedista, iluminista e liberal.

O conteúdo dos cursos de filosofia foi impregnando por um espírito humanístico e universalista, já que naquele contexto cultural e político as influências do ecletismo francês inspiravam intelectuais que afirmavam que a filosofia era uma aliada da religião e de todo o ecletismo. Já nas províncias, a filosofia era incluída obrigatoriamente no currículo dos cursos secundários, antes até do Colégio Pedro II cujas disciplinas tinham caráter propedêutico. Nas aulas encontrava-se ainda “o compendio clássico aristotélico tomista”. (CESAR, 2012, p.2).

A vinda de D. João VI, da família real e da corte para o Brasil, possibilitou a entrada do comércio estrangeiro, todavia, de novas ideias.

Nesse período, chegaram a realizar-se conferências filosóficas. Nasceram novos colégios para a preparação da nova classe que iria administrar e governar a colônia. Os negócios aumentavam e exigiam uma expansão da educação. Nesse clima de transformação, a Filosofia no Brasil e o seu ensino estavam voltados para a formação profissional e não mais para um ensino propedêutico visando à formação sacerdotal e a propagação da fé cristã. Em 1834, começaram a ser criados os primeiros cursos superiores profissionalizantes e o secundário passa a ser preparatório para o ingresso nesses cursos. Em 1838, a Filosofia passa a ser obrigatória e continua arbitrária, retórica e enciclopédica. “... nas províncias, a Filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século [...] (CARTOLANO, 1985, p.28).

Ao final do século XIX, sob a regência de D. Pedro II, o Brasil viveu consideráveis transformações sociais, econômicas, políticas e culturais: o surgimento de companhias anônimas, comerciais e industriais, a inauguração da linha de telégrafos, o tráfego na Estrada Central do Brasil, o Banco do Brasil transformou-se em banco de emissão. É oportuno salientarmos a verve artística, a sensibilidade intelectual do imperador. Com a modernização do país, também sob a batuta do Visconde de Mauá, houve um fluxo muito grande de ideias estrangeiras que passaram a influenciar os intelectuais nacionais. De acordo com Cartolano:

Iniciou-se no Brasil um movimento de renovação da escolástica, “na tentativa de restaurar o antigo escolasticismo que fora separado pelas ideias do cartesianismo” (p. 29). A filosofia ensinada era um misto de ecletismo e cartesianismo. Na segunda metade do século XIX, novas ideias começaram a

participar da vida intelectual brasileira e a determinar um progresso do espírito crítico, a saber, as ideias positivistas, evolucionistas etc. Nesta época, o positivismo passou a influenciar a educação brasileira. (1985, p. 30)

É legítimo lembrar: a filosofia escolástica – de São Tomás de Aquino – permaneceu, como permanece, como influência em muitas cátedras de Filosofia. Todavia, nota-se, houve um embate com a modernidade – Descartes, os empiristas e Kant –, além disso, as ideias de Spencer e Darwin foram muito fortes aqui, porém, e sobretudo, o positivismo de Auguste Comte.

Os ideais da Revolução Francesa e a filosofia da Educação de Rousseau inspiraram Carlos Leôncio de Carvalho e o levaram a instituir em 1879 uma reforma que tornava completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Em 1890 foi decretada, por Benjamin Constant, uma reforma no ensino primário e secundário do Distrito Federal. Esta reforma foi posta em prática em 1891 que previa a gratuidade da escola primária, a liberdade e a laicidade do ensino. As disciplinas da escola secundária eram distribuídas de acordo com a classificação de August Comte, e a filosofia, segundo esta orientação positivista, não se encaixava como matéria doutrinal; nesta reforma houve apenas um acréscimo de disciplinas científicas, o que tornava o ensino mais enciclopédico. Como já mencionado, as correntes positivistas e evolucionistas influenciaram o pensamento europeu e brasileiro. Negava-se a metafísica e afirmavam apenas que o conhecimento está contido nas ciências positivas. O Brasil, já na época da independência política, ainda se preocupava mais com os problemas dos meios culturais europeus do que com os problemas nacionais. Copiava-se o modelo da universidade napoleônica, que assumia características próprias em função dos interesses das classes dominantes. (CESAR, 2012, p.3).

O Brasil sofreu forte influência do positivismo de Comte, a ponto desta Filosofia tornar-se o alicerce das proposituras de construção do ensino oficial no país, bem como, introjetar-se nos corações e mentes daqueles que comandariam o movimento republicano. Mais tarde, concretamente, verifica-se a instalação do lema positivista na bandeira nacional.

É necessário salientar, houve uma espécie de constituição de uma linha tênue entre a urgência do cientificismo, proveniente da Filosofia Positiva e a presença dos ideais românticos, ainda soprando os ventos de Rousseau e daquilo que restou da memória da França napoleônica. Todavia, na própria França já inserida no movimento da industrialização – se faz mais do que urgente – volta-se ao estudo calcado na ciência. Não necessariamente no positivismo de Comte. O fato é: não havia mais como sustentar o ensino com base na escolástica.

Entre as correntes filosóficas em ascensão, nas últimas décadas do século XIX, por volta de 1870, o Positivismo foi a que mais repercussão teve no seio do pensamento brasileiro e na educação que aqui se ministrava. A razão fundamental desse fato radica-se na preexistente tradição cientificista que se iniciou com as reformas pombalinas, à luz das quais se estruturou todo o sistema de ensino superior, em bases que privilegiavam a ciência aplicada e a instrução estritamente profissional. Ainda, “a filosofia europeia desse século está toda ela impregnada de romantismo. (MAZAI & RIBAS, 2012, p.6).

Benjamim Constant decretou, em 1891, uma reforma na educação: estabelecia ensino laico e gratuito no grau primário. Enfatizava a liberdade do ensino. As ideias positivistas eram visíveis. Para Constant, o ensino deveria ser formador e não apenas preparador para o ensino superior.

Mas o que ocorreu verdadeiramente, em vez de uma reforma, em toda a extensão do termo, foi apenas um acréscimo de disciplinas científicas às tradicionais, propiciando assim, um ensino mais enciclopédico. O Evolucionismo também deixou suas marcas na História da Educação Brasileira, pois, estava ligado ao Positivismo. Ele acentuava a relevância das ciências no pensamento europeu e nacional. (MAZAI & RIBAS, 2012, p. 6).

A derrocada do Império, o surgimento da República, preconizava a busca de uma racionalidade no seio da elite brasileira. Surgiram novos centros industriais.

No ano de 1908, fundava-se a Faculdade Livre de Filosofia e Letras que possuía uma orientação puramente neotomista. Nesse período também apareceram novos livros de ensino da filosofia e quase todos possuíam uma orientação católica. [...] A partir de 1914, com a primeira grande Guerra, acentuou-se o amor à terra e às coisas tipicamente nacionais o que até então não se pensava, pois, as portas estavam sempre escancaradas a todas as ideias provenientes de fora. É nesse momento que outras modalidades do pensamento europeu representado no Brasil entram a concorrer mais seriamente, com a até então relevante Filosofia de Augusto Comte. É a Sociologia que, aos poucos, toma conta do meio cultural. Começam a surgir obras e trabalhos que revelam preocupações sociológicas. [...] Uma outra contribuição importante foi a formulação do método culturalista na abordagem dos autores, ou seja, antes de identificá-los como membros dessa ou de outra corrente, era necessário ver qual a problemática que os preocupava, a fim de construir a trilha seguida pelo seu pensamento. Isso permitiu ao pensamento brasileiro compreender-se a si mesmo superando o vício da Filosofia Apologética. [...] Até o início do século XX, inúmeras legislações no campo da educação foram editadas, porém, nenhuma delas aproximou a disciplina de Filosofia da realidade brasileira, apesar dos grandes apelos, reivindicações e do empenho de professores e intelectuais partidários aos movimentos reivindicatórios. Em 1915, a nova reforma educacional, com o decreto nº 11.530, colocou a Filosofia como disciplina facultativa. Ressurgiu, então a disciplina de “Filosofia” nos currículos, embora não exercesse ainda o seu verdadeiro papel. Essa reforma surgiu num ambiente de mudanças políticas, econômicas e sociais. Mesmo assim a Filosofia despertava pouco ou nenhum interesse, pois, a ciência e as pesquisas, em moda na Europa, eram incompreensíveis e de nenhuma importância no Brasil, já que havia uma ciência a combater. As novas doutrinas

estavam ligadas com o novo contexto da época. (MAZAI & RIBAS, 2012, p. 8).

A situação se manteve até a década de trinta, século XX, em meio a “Era Vargas”, ocorreram mudanças no ensino da filosofia e no cenário educacional brasileiro.

A escola manteve um caráter propedêutico, acadêmico e elitista, atendendo às exigências de sua maior demanda social, adequando-se aos padrões de educação da elite, que junto com o interesse das camadas emergentes, determinaram a expansão da escola, que não levou em consideração as necessidades da sociedade como um todo. A escola permaneceu sendo vista como via de ascensão social, sendo assim, as camadas mais baixas passaram a forçar sua entrada na escola para então conseguir maior destaque na sociedade. Mas a escola capaz de dar status era a escola acadêmica e não a profissional, então, era naquela que as camadas mais baixas buscavam; e buscavam não pelo conteúdo livresco e enciclopédico, mas pela posição social que podiam alcançar através do título por ela conferido. A escola permaneceu com uma estrutura arcaica, aristocrática e elitista, e as reformas educacionais que se seguiram no período confirmaram essa herança cultural. O regime seriado e a frequência obrigatória, por exemplo, foram criados em 1932 pela Reforma Francisco Campos[...] O ensino secundário foi dividido em fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos). A lógica, pela coerência de pensamento que proporciona, passou a ter sua importância no currículo das escolas, ela passou a ser fundamental no desenvolvimento do novo espírito científico. Como não poderia deixar de ser, o Brasil continuou a ser influenciado por ideias da Europa e dos Estados Unidos e, somado com as lutas entre católicos e liberais e o ambiente da época da Reforma Francisco Campos, orientaram os programas da disciplina lógica. (CESAR, 2012, p.3-4).

Na proposta da Reforma Francisco Campos o ensino secundário devia se voltar para a formação do homem. Como afirmou Cartolano (1985, p.58), “os ensinamentos da lógica contribuíram em muito para essa formação, pois auxiliavam no treino e no uso da razão”. Em 1942, durante a vigência do “Estado Novo”, houve a Reforma Capanema, que não mudou muito a situação do ensino secundário, pois continuava a ser elitista e enciclopédico. No ensino secundário havia dois ciclos: o ginásio, com duração de quatro anos e o colégio, com duração de três anos, que incluía dois cursos paralelos: o clássico, que enfatizava a formação intelectual (incluía o ensino de filosofia) e o científico, que compreendia um estudo maior das ciências:

[...] o ensino de filosofia ocupou um maior espaço nos currículos dos cursos clássicos e científico, sendo ministrado como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries daquele e na 3ª série deste último. Mas, a filosofia, que pela Reforma Campos estava presente no currículo do ciclo complementar para os cursos jurídicos, é deixada de lado por Capanema. Ora, num país como o Brasil, onde a filosofia não foi outra coisa que exposição de doutrinas alheias, a história é de fundamental importância [...] (CARTOLANO, 1985, p.58).

No entanto, a filosofia passou por um processo de extinção como disciplina obrigatória, pois de início as aulas eram quatro por semana na segunda série do clássico e terceira série do científico; duas aulas no terceiro clássico. Em

1945 o regime é modificado e na terceira série do científico são quatro aulas por semana e três aulas nas séries do clássico. Em 1951 as aulas passam a ser três nos cursos clássico e científico. Em 1954 o número é reduzido para duas aulas nas séries do clássico e uma aula no científico. O ensino de filosofia no curso secundário foi colocado nas últimas séries do curso colegial, o programa subdividia-se em introdução, objeto e importância da filosofia, sua divisão: lógica, estética, psicologia, cosmologia (somente no curso científico). (CESAR, 2012, p. 4).

Passou-se a privilegiar o ensino da lógica, em face de sua contribuição no ensino científico. Moral e sociologia também recebiam significação.

A educação moral e cívica dos jovens procurava incentivar o patriotismo, o nacionalismo e o civismo, tão importantes para aquele momento de oscilação política na direção do país (vivíamos sob o governo de Vargas). Nesse sentido, o ensino de filosofia, fragmentado como era em diversos ramos “ou disciplinas” filosóficas, vinha responder às solicitações da realidade social, política e cultural da época, contribuindo, de sua parte, para a inculcação de uma certa percepção de mundo aceita e defendida pelo grupo que estava no poder” (CARTOLANO, 1985, p.61).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB nº 4024) foi criada em 1961, resultado de um longo debate entre educadores e políticos da época. Essas discussões tiveram início em 1948 com o anteprojeto de lei de Clemente Mariani que propunha gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e propunha também a criação de um Conselho Nacional de Educação. O “anteprojeto Mariani” foi substituído pelo de Carlos Lacerda, em 1959, que “deslocou o polo das discussões para o problema da escola particular ou da liberdade de ensino” (Cartolano, p. 62, 1985). O projeto Lacerda era fundamentalmente elitista e excluía a classe operária.

A constituição de 1946 garantia aos poderes públicos e aos privados ministrar aulas. A igreja continuou lutando contra o monopólio do ensino, mascarando seus verdadeiros interesses, pois na verdade, a Igreja lutava para recuperar a influência que exercia antes do sistema educacional. Em 1961, a sanção do presidente João Goulart introduziu uma inovação, pois representava certo grau de descentralização do ensino, já que as escolas podiam optar entre vários currículos, era permitido anexar disciplinas optativas ao currículo mínimo proposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Com o passar do tempo, reduziram-se as horas-aula da disciplina e as séries que davam um espaço para os conteúdos filosóficos e políticos da época. A Filosofia foi sugerida como disciplina complementar, perdendo, assim, a sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino. A disciplina de filosofia era indicada como complementar, apenas para o segundo ciclo. Quanto às disciplinas optativas, havia a lógica e a dialética. O campo de atuação da filosofia veio a ser cada vez mais limitado, tanto que pela lei nº 4024/61, a

disciplina tornou-se optativa. Em 1964 acontece o golpe político militar, que abriu novo espaço para a penetração norte-americana em nossa economia e política. A intervenção norte-americana visava à modernização tecnológica e burocrática da sociedade brasileira e a educação estava marcadamente a serviço dos interesses econômicos, havia agora uma concepção empresarialista de educação. Paulatinamente a disciplina de filosofia foi se extinguindo do currículo da escola secundária, pois não atendia aos objetivos tecnicistas da nova organização de ensino. Filosofia, psicologia e sociologia foram expulsas do currículo; história e geografia foram integradas, tornando-se os estudos sociais. Percebe-se que o pensar crítico e transformador que caracteriza a atividade filosófica constituía uma ameaça à ordem vigente, no sentido de que ele propunha formar consciências que pudessem refletir sobre os problemas reais da sociedade. (CESAR, 2012, p. 5-6).

Cartolano (1985, p. 74) aponta para o fato de que “procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-se por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político” (p.74), ou seja, substituiu-se pela educação moral e cívica. Essa nova “disciplina” passou a ocupar aquilo que até então nominava-se “ensino de Filosofia”.

A LDB nº 5692/ 71 reorganizou o ensino de 1º e 2º graus (antigos primário, ginásio e colégio). Voltada para as necessidades da época atual, eminentemente tecnológica, esta lei propunha uma educação profissionalizante. A filosofia não fez parte do núcleo comum do currículo de 1º e 2º graus, dando lugar às disciplinas “educação moral e cívica” e “organização social e política do Brasil”. Desde o final do regime militar e antes, houve diversas mobilizações de educadores e filósofos em prol da volta da filosofia no ensino secundário. Essas mobilizações resultaram no artigo 36 da lei nº 9394/96 que determinava que ao final do ensino médio, os estudantes deveriam dominar os conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. O ensino de filosofia no Brasil sempre foi problemático, já que no país não houve uma sólida tradição filosófica. Muitas vezes a filosofia era “importada” e não atendia às necessidades da realidade brasileira, apenas uma parcela da sociedade, a elite, adequava a filosofia europeia aos seus interesses. No entanto, a lei nº 11683/2008, que se encontra em um processo gradual de implementação, modificou o artigo 36 da LDB 9394/96 e incluíram Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio. (CESAR, 2012, p.6).

Com o propósito de formar apenas meros executores de ideias estrangeiras, o projeto empreendido, visa subtrair as potencialidades de futuros pesquisadores, de cidadãos críticos. A educação limitou-se a atender o modelo desenvolvimentista dos militares e uma questão de segurança nacional. Logo, não há espaço para o ensino da Filosofia. Gradualmente, desaparece das grades, considerada desnecessária ao “projeto” de Brasil que se impunha. Vale lembrar, a partir de 1968, período em que a ditadura recrudescer, professores são cassados; testemunham perseguições a associações e instituições e inúmeras outras arbitrariedades contra os adeptos da Filosofia.

Em 1971, com a lei nº 5692, a Filosofia é expulsa por completo dos currículos para, somente no ano de 1986, voltar a ter a sua inclusão recomendada nos currículos. Ainda, a reforma de 1971 conseguiu conduzir o ensino público de nível médio a uma profunda crise de identidade que se prolonga até hoje: pouco profissionaliza, não prepara adequadamente para o ingresso na universidade e não possibilita uma formação humana e social integrada ao aluno. Pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5692/72, imposta verticalmente, o ensino de Filosofia tornou-se facultativo no Brasil, sendo substituído por componentes doutrinários como: Moral e cívica e Organização Social e Política do Brasil, OSPB. Investiu-se no ensino profissionalizante, como já foi anteriormente citado e com conceitos tecnicistas. [...] Até então, o ensino da disciplina de Filosofia, no Brasil, revestira-se sempre com a roupagem da alienação e do dogmatismo. Jamais a Filosofia visou à formação do espírito crítico, pois assumiu o papel de geradora de status social com pensamentos vindos do estrangeiro, com ideias já prontas, ou seja, tinha função meramente ideológica. A Filosofia constituiu-se como acrítica e ornamental, ou seja, como teoria longínqua da prática, uma repetição de doutrinas obscuras. Com o final da ditadura militar e a redemocratização do país, conseqüentemente, despontaram “novas luzes” para o ensino de Filosofia. A disciplina foi aos poucos retornando aos currículos das escolas de maneira optativa. É o começo de um grande passo! Renovava-se a esperança de professores, alunos e entidades pela inclusão do ensino da disciplina de filosofia dentro da LDB. Surge depois de um longo período de espera e discussão, no âmbito da educação brasileira, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96, e, na sequência, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino brasileiro que, para a decepção de muitos, apenas recomenda que a disciplina de Filosofia complemente os Temas Transversais dos PCNs. A Filosofia é recomendada, nos PCNs, como conteúdo e não como uma disciplina. A ideia norteadora dos PCNs é de organizar os currículos por competências. (MAZAI & RIBAS, 2001, p.11-12).

A retirada da Filosofia como disciplina verdadeiramente crítica, propiciou um vazio reflexivo, na medida em que perdeu seu sentido de real, além de ser, na prática, substituída por disciplinas que meramente atendiam aos interesses ideológicos da ditadura militar. Somada a esta perda, houve a expansão da televisão e a censura, resultando num quadro intelectual calamitoso.

As luzes somente renascem com o processo de redemocratização, o qual, lentamente, busca recolocar a cabeça sobre os pés. Todavia, a ação do executivo federal era lenta, no sentido de retornar a condição anterior a lei imposta pela ditadura. Ainda que FHC alegasse a falta de mão-de-obra suficiente, com certa razão, talvez a ação mais adequada, fosse implementar a ambos simultaneamente. Aprovar legalmente a mudança e investir na quantificação de profissionais para atender às novas demandas.

Com o propósito de aferir as condições que se encontrava o ensino da Filosofia no Brasil em grau médio, em 2003, a UNESCO solicitou uma pesquisa orientada por um questionário da própria instituição, aplicado e analisado pelos pesquisadores Fávero, Ceppas, Gontijo, Gallo e Kohan (2004). Em seu artigo 36 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n 9.394/96) estabelece que ao final do ensino médio os

estudantes deverão “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. É pertinente salientar, foi uma mudança significativa no ofício de se lecionar a disciplina, a qual passou por um caminho acidentado desde seu desaparecimento durante a ditadura militar.

A nova LDB propôs trabalhar os conhecimentos de Filosofia com temas transversais. Criou-se uma oposição àqueles que defendiam seu ensino como uma disciplina autônoma. O argumento para sua execução como tema transversal, residia na falta de profissionais em quantidade para realizá-lo. Além disso, haveria a necessidade de muitos investimentos para se obter um número exequível de profissionais para fazê-lo. Ainda havia a objeção quanto à introdução de mais uma disciplina na grade curricular. Afirmou-se, também, que a Filosofia tornada uma disciplina, perderia seu caráter, sua autonomia.

O projeto de lei complementar que substituiria o artigo 36 da LDB citado acima, que incluiria Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias, foi vetado em outubro de 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Para sustentar tal decisão alguns argumentos foram apresentados, como por exemplo, que a inclusão destas disciplinas implicaria num aumento do orçamento cujo governo não estaria preparado e acreditava-se que não havia professores suficientes para atender a demanda escolar. (FÁVERO, CEPPAS, GONTIJO, GALLO E KOHAN, 2004, p. 260).

Os autores anteriormente citados ainda consideram que os argumentos utilizados pelo veto são falaciosos:

[...] a inclusão das novas disciplinas não implica necessariamente aumento orçamentário, uma vez que o que está em jogo é um remanejamento da carga horária curricular e não seu aumento; existe um número significativo de pessoas já formadas e a presença disciplinar da filosofia na grade curricular tenderia a aumentar o interesse das pessoas e das instituições por uma formação adequada. (FÁVERO, CEPPAS, GONTIJO, GALLO E KOHAN, 2004, p. 260).

Todavia, o argumento daqueles que defendiam seu retorno a grade, reduzia-se a afirmação de que sua simples volta seria suficiente para implementar nos estudantes a reflexão sistemática e crítica. O fato de a disciplina existir em grades da educação de alguns entes da federação possibilitou seu retorno definitivo em 2008.

É fato que a Filosofia possui características e lógica próprias. Terminologias e conceitos específicos. Logo, é inviável ser tratada como um tema transversal. Os autores dizem: “ressignificação da experiência do aluno, tanto de seu posicionamento e

intervenção no meio social, enquanto futuro construtor do processo histórico, como de leitura e constituição de um olhar mais consistente sobre a realidade.” (FÁVERO, CEPPAS, GONTIJO, GALLO E KOHAN, 2004, p.261).

O ensino da Filosofia comprova-se indispensável, na medida em que os estudantes do ensino médio se situam na condição de consolidarem personalidade; conflitos pessoais permeados por dúvidas e sonhos. O saber em questão permite aos jovens a procura de compreensão do que ocorre em sua realidade, bem como a percepção de si e do mundo. Desenvolve habilidades de pensamento, possibilitando uma argumentação mais rigorosa; análises mais densas; mais criticidade nas verificações. Evidente, não devemos delegar exclusivamente à Filosofia esta tarefa. Há outro agravante: nos encontramos num momento que se valoriza muito mais a técnica em prejuízo da humanização. Existe uma mitificação do ensino profissionalizante, técnico, voltado para o cientificismo. Uma fetichização de cursos voltados para as exatas e biomédicas. Atendendo apelos do mercado.

O ensino médio é uma área da educação muito sensível. Como já mencionado, os alunos estão numa fase de formação em amplo sentido, o que for ensinado será marcante, e determinante, em suas vidas. Neste contexto, podemos afirmar ainda que as aulas de Filosofia devem ser produções filosóficas. A leitura é essencial para a atividade filosófica, porém, mesmo que o texto utilizado em sala de aula seja filosófico, não necessariamente a leitura que se faz dele é filosófica, assim como é possível fazer uma leitura filosófica com texto políticos, culturais, artísticos etc. A leitura filosófica não se resume à metodologias, deve haver compreensão, interpretação, reflexão, deve-se dialogar com o texto, tornando a leitura produtiva e participativa. [...] tem de ser algo que faça sentido para os alunos e assim se torne interessante para eles, deste modo, deve-se partir das inquietações dos alunos. E nesta busca de compreensão de si e da realidade, unir a História da Filosofia, com os principais pensamentos filosóficos e o problema proposto pelo aluno para que de fato aconteça uma aprendizagem significativa. (FÁVERO, CEPPAS, GONTIJO, GALLO E KOHAN, 2004, p. 265).

A consciência crítica não é um processo mecânico que ocorre naturalmente. É um processo reflexivo; é trabalho, necessita de tempo. Os três anos de ensino médio, provavelmente, não serão suficientes. Todavia, o estudante estará, ao menos, no início de um percurso intelectual autônomo e emancipatório.

Neste contexto, podemos afirmar ainda que as aulas de Filosofia devem ser produções filosóficas. A leitura é essencial para a atividade filosófica, porém, mesmo que o texto utilizado em sala de aula seja filosófico, não necessariamente a leitura que se faz dele é filosófica, assim como é possível fazer uma leitura filosófica com texto políticos, culturais, artísticos etc. A leitura filosófica não se resume à metodologias, deve haver compreensão, interpretação, reflexão, deve-se dialogar com o texto, tornando a leitura

produtiva e participativa. Portanto, o ensino de Filosofia aos jovens não se deve resumir na História da Filosofia, tampouco nos principais pensamentos de filósofos. A Filosofia não pode se reduzir a um “saber cadastrado” (FAVARETTO, p.78, 1996), tem de ser algo que faça sentido para os alunos e assim se torne interessante para eles, deste modo, deve-se partir das inquietações dos alunos. E nesta busca de compreensão de si e da realidade, unir a História da Filosofia, com os principais pensamentos filosóficos e o problema proposto pelo aluno para que de fato aconteça uma aprendizagem significativa. (FÁVERO, CEPPAS, GONTIJO, GALLO E KOHAN, 2004, p. 268).

O ensino de Filosofia talvez incida naquilo que dissera Kant: “Não se ensina Filosofia, mas a filosofar”. Contudo, é um longo e penoso exercício para termos condições de confrontar o filósofo germânico. Necessitamos de muito estudo e ensino.

1.2 O Livro Didático

O ensino da Filosofia, até aqui tratado, em termos contemporâneos, deve ser pensado a partir de metodologias, de estratégias para seu êxito. O caminho mais natural, mais comum e usual no exercício da profissão docente, é o livro didático.

A partir das assertivas citadas nos deparamos com o problema: como ensinar Filosofia ou filosofar? Os manuais, a princípio, tornam-se indispensáveis. Como trabalhá-los? Outro problema. Há outra solução para o trabalho cotidiano na sala de aula? A respeito da última indagação, é relevante lembrarmos as dificuldades presentes no interior das unidades de ensino, em especial do ensino público, quanto à carência de materiais didáticos em quantidade, e mesmo a dificuldade de operar cópias reprográficas para os estudantes. Assim, o caminho inevitável e natural, torna-se o livro didático.

O autor do livro didático torna-se, assim, o intérprete de conteúdos complexos ou até mesmo considerados impenetráveis. Ele deve introduzir e apresentar Pitágoras, Einstein, Camões, Machado de Assis, Hitler, Napoleão, Marx, entre tantos outros. Ele deve levar o leitor a crer que não é um mero porta-voz de nomes consagrados e que, de fato, domina um determinado conteúdo, a fim de saber selecionar o que houver de mais relevante para ser apresentado a alunos no contexto escolar, conferindo à sua seleção a característica de um prato de fácil “digestão” e de aparência atraente. A razão ideológica pode, ainda, estar ligada a disciplinas consideradas de certa forma problemáticas, como a filosofia, por exemplo. A solução costuma ser a de tentar torná-la por demais simplificada ou carregada de nomes, datas e definições complexas, muitas vezes apresentadas em algumas poucas linhas, a fim de garantir uma abordagem superficial e não comprometedor. (SOUZA, 1999, p.29).
Finaliza a autora: O autor do livro didático é destituído de autonomia, pois, para existir no interior do aparato editorial, precisa estar em conformidade com seus padrões, além de ter de ocupar o “lugar” que lhe cabe, ou seja, o de fazer concessões. (SOUZA, 1999, p.31).

Se concordarmos que o livro didático passa a ser, se não o único, ao menos o mais viável instrumento de realização do trabalho cotidiano no interior das unidades de ensino, parece não haver outro caminho.

A legitimação do livro didático se daria na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói. Caberia, pois, a escola definir o que é bom e mau para o aluno, definindo assim, o que vem a ser um bom ou um mau professor, um bom ou um mau aluno, o que significa ensinar bem (que afinal de contas, equivale a dar uma lição a alguém, cf. Derrida, 1993:10) e aprender (uma lição de alguém), quais as regras de conduta de uns e de outros, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de trabalho do professor, os recortes do conhecimento...É nesse contexto que se insere o uso do livro didático pelo professor que, autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o a base para seu trabalho em sala de aula. Assim, o livro didático funciona como portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos. (CORACINI, 1999, p.33-34).

A professora Coracini (1999) produz artigo no qual reflete a legitimação do uso do livro didático operado por professores e estudantes de ensino fundamental e médio na rede pública de ensino do Estado de São Paulo por meio de entrevistas e análises, nas quais expressam suas impressões. Diz a professora:

É voz corrente e antiga que o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio, aliás, a isso já fizemos alusão em outros trabalhos (cf. Coracini, 1995)...Só bem recentemente voltou-se a admitir que ele ocupa um lugar central no ensino de línguas estrangeiras, tanto quanto nas demais disciplinas, a ponto de nos levar a questionar se o ensino está centrado no aluno, como gostariam pedagogos e professores, ou no livro didático, do qual o professor não seria senão o mediador. (CORACINI, 1999, p.34-35).

Enfatiza ainda que as entrevistas e a pesquisa apontaram outro argumento para o uso cotidiano do livro didático: os professores alegam que, eventualmente, mesmo possuindo problemas, a adoção dele se faz necessária, em face dos alunos, sentirem-se perdidos, sem referência para estudar, ainda, embora os professores tenham parâmetros para definir o que devem ensinar, portanto, excluem conteúdos considerados menos imprescindíveis, usam-no, como economia de tempo ao preparem suas aulas. (CORACINI, 1999, p.35).

É oportuno lembrar que a escolha do livro didático hoje, depende de vários fatores: a indicação do coordenador (não no caso do ensino público oficial do Estado de São Paulo), a presença do livro na lista do MEC, algumas vezes, pelo fato do livro ser atraente

(é o caso de se pensar no fetiche do material), por ser tradicionalmente adotado, com isso, se transfere como uma espécie de herança, entre irmãos e amigos.

O fato é que o livro didático parece funcionar, na sala de aula, como uma espécie de panóptico (cf. Foucault, 1975), vigiando o professor – que, por sua vez, atua da mesma maneira sobre os alunos – e colaborando para resolver o problema da disciplina que tanto angustia o professor de primeiro e segundo graus, porque o aluno percebe que não sabe nada... (CORACINI, 1999, p.38)

Há professores que optam por não adotar um livro didático. Assim, segundo relatos e pesquisas: copiam um texto na lousa; pedem aos estudantes que o leiam; formula questões, dá sua interpretação daquela leitura e a “matéria está dada”. Assim, os alunos estudarão para as provas, a partir dos exercícios. Detalhe: o texto posto na lousa, é extraído de um livro didático.

Para muitos estudantes, a pesquisa e entrevista mostraram que o livro didático é muito aceito, pois, não se torna mais necessário, copiar a matéria no caderno. De modo geral, podemos inferir que o uso do livro didático se transforma mais numa sustentação do trabalho, ao invés de apenas um apoio. Fato que corrobora para que o professor perca sua autonomia em relação ao trabalho cotidiano. Como consequência, seu discurso por liberdade e autonomia, consciência crítica, perde toda sua legitimidade diante dos estudantes.

[...] Da mesma maneira, teriam os professores a autoridade de decidirem por si sós como se comportarem diante dos alunos, que conteúdos apresentarem, de modo a possibilitarem ressignificações, a partir da emergência da heterogeneidade que os constitui, a eles professores e a seus alunos? A resposta é evidente :a liberdade, tal como é vista e defendida em nossa sociedade, é também um bem de consumo, uma construção do capitalismo, como lembra Naffah Neto (1988), ilusória e enganadora. Professores e alunos se encontram inseridos num contexto em que valem mais na medida em que proporcionam lucro e colaboram para manter o status quo, de forma harmoniosa e pacífica. Nesse contexto, uns pensariam que a ética não existe, que estamos vivendo num mundo sem moral, já que não há lugar para a liberdade e cidadania consciente e participante, como acredita Valls (1989; 47): A reflexão ético-social do século XX trouxe, além disso, uma outra observação importante: na massificação atual, a maioria hoje talvez já não se comporte mais eticamente, pois não vive imoral, mas amoralmente. Os meios de comunicação de massa, as ideologias, os aparatos econômicos e do Estado, já não permitem mais a existência de sujeitos livres, de cidadãos conscientes e participantes, de consciências com capacidade julgadora. Seria o fim do indivíduo? (CORACINI, 1999, p.42).

O raciocínio de Coracini (1999) nos leva a pensar que esse estado de coisas somente possa ser superado por uma ação cotidiana, no interior da escola, no sentido de

possuir o ambiente dentro do qual, seja possível essa reflexão e uma ação transformadora. De modo geral, nos permitimos aferir algumas indagações: a explanação da professora Coracini (1999) possibilita pensarmos a dependência intelectual, moral e ética do professor quanto ao uso e manuseio do livro didático. Com uma formação ruim ou incompleta, muitas vezes, obrigam-no a apoiar-se no livro didático; como resultante: seu trabalho oscila entre o maçante e o inútil. O estudante, por sua vez, caminha entre o descaso e a mera repetição incontestável do exigido. Logo, ambos – professores e estudantes – produzem algo mecânico e alienado. Sem resultados objetivos, no sentido de elidirem autonomia e protagonismo.

Nos permitimos a aventar outra questão: o professor não deverá, eticamente, assumir seu papel e comprometer-se? O acréscimo do tema ensino apostilado no Brasil, acreditamos ser um importante aporte à nossa reflexão. Com base no artigo de Anna Maria G. Carmagnani (1999) “*Ensino Apostilado e a Venda de Novas Ilusões*”, verifica-se um fértil debate acerca da questão, na medida em que nos referiremos aos Cadernos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cujo propositura se dá nos moldes deste.

A autora citada aponta que “a introdução da apostila como substituta ou complemento do livro didático no Brasil, é um fenômeno recente”. (CARMAGNANI, 1999, p.45). Ele se deu sob várias justificativas: alto custo dos livros no Brasil; má qualidade de materiais disponíveis; inadequação do livro didático aos conteúdos programáticos propostos pela escola; atendimento das necessidades dos alunos. Todavia, nas entrelinhas, está subjacente a possibilidade de ganhos extras com a produção do próprio material.

O ensino apostilado pode ser uma alternativa ao ensino tradicional, baseado na utilização quase exclusiva do livro didático? Pergunta Carmagnani (1999, p. 10). Para responder à questão, a autora tece as seguintes considerações:

A história do livro didático no Brasil passa por inúmeras fases descritas por vários autores, dentre os quais destacamos o trabalho de Freitag et al. (op.cit.). As autoras salientam a relevância do tema não apenas no Brasil, mas no resto do mundo, vinculando a discussão ao contexto geral do sistema educacional brasileiro e à produção cultural e literária do país nos vários períodos. Uma das constatações é a de que o LD não possui uma história própria no Brasil, pois as mudanças que ocorreram não foram geradas por grupos diretamente ligados ao ensino, mas foram resultado de decretos, leis e medidas governamentais. Assim, tais mudanças nem sempre buscaram atender às necessidades de uma escola que se pretendia popular, a partir de 1930, mas atenderam a interesses de gabinete e, acima de tudo, foram impostas, raramente conquistadas [...] No início da década de oitenta, medidas governamentais acabaram por centralizar LDs. Os problemas dessa centralização são apontados por Freitag (op.cit.): distribuição inadequada de livros (desrespeito a prazos, quantidades etc.);

lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos que selecionam os livros; autoritarismo nas delegacias regionais e secretarias na escolha do LD. Mais recentemente, os efeitos dessa política foram sentidos quando boa parte dos livros indicados para utilização na escola pública foi considerada de má qualidade, com erros de conteúdo e outras inadequações que revelam, dentre outras coisas, a falta de rigor na elaboração e distribuição desse material. (CARMAGNANI, 1999, p.46-47).

Nesse contexto, segundo Carmagnani (1999), se dá o surgimento das apostilas. Nascidas, inicialmente, nos cursinhos preparatórios para o vestibular, cujos aprovados atestavam-na como eficiente. Desse modo, continua a autora, as apostilas se popularizaram por possuírem qualidades nem sempre presentes nos livros didáticos. Estes, considerados limitados e ultrapassados. As qualidades citadas, diz a articulista, são: atualidade, custo, adaptação ao exame vestibular; didática e modernidade.

Todavia, Carmagnani (1999) salienta que na pesquisa realizada, verificou-se que:

[...] as apostilas “vem sendo utilizadas não apenas como complemento, mas como fonte única de um conhecimento já fragmentado em disciplinas ou matérias. Desse modo, ele acaba por fragmentar e sintetizar a níveis extremos a complexidade de conteúdos, transformando o que entendemos por “conhecimento” em “bits de informação”, talvez mais vendáveis, mas nem por isso mais qualificados, numa sociedade que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade. [...] A autora conclui que: o ensino apostilado é extremamente deficitário, devido à simplificação imposta a seus conteúdos...Contudo, seu prestígio crescente leva-nos a estabelecer suas relações com todo o contexto sócio-político-cultural que faz uma leitura equivocada da escola, do conhecimento e dos principais envolvidos – professores e alunos. (CARMAGNANI, 1999, p. 51).

Em se tratando de Filosofia, estudá-la, lê-la, pensá-la, tais operações não parecem ainda mais dificultadas com trabalho apostilado? Neste momento, entendemos pertinente, inserir Marisa Lajolo na questão. Em artigo publicado (Em Aberto, Brasília, 1996), diz-nos que a escolha do livro de proceder, conforme a competência do profissional.

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. ...o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (LAJOLO, 1996, p. 3).

Lajolo (1996) acrescenta que sua escolha e utilização devem ser fundamentadas na competência dos professores – como dissemos acima -, juntamente com os estudantes, farão dele instrumento de aprendizagem. Portanto, acrescenta:

[...] para ser didático, um livro precisa ser usado de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. (LAJOLO, 1996, p.3 -4).

A autora em questão afirma ainda que o professor se torna um leitor privilegiado da obra didática, necessitando interagir com o livro, a fim de construir um objetivo comum: beneficiar o aluno. Todavia, este caminho terá êxito quando o autor explicitar suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro.

[...] Ou seja, quando o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores do livro, os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p.4).

O livro didático deve ter uma função coletiva, enfatiza Lajolo (1996, p. X), para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes, “não só pela realização da leitura das informações que fornece, mas, também pela realização das atividades que sugere”.

Continua Marisa Lajolo (1996):

[...] a qualidade dos conteúdos do livro didático – informações e atitudes – precisa ser levada em conta nos processos de escolha e adoção dele, bem como, posteriormente, no estabelecimento das formas de sua leitura e uso. (LAJOLO, 1996, p.5).

Em poucas palavras: a responsabilidade do professor é total. Seu compromisso pela escolha deve ser tratado em termos éticos. Ainda, os significados do livro devem ser adequados ao tipo de aprendizagem e aos padrões de conhecimento da sociedade com que a escola se compromete. Todavia, os significados do livro podem questionar o conhecimento aceito. Diz-nos Marisa Lajolo (1996).

Informação ou contestação devem ser fundamentadas; precisam satisfazer as expectativas dos estudantes e de suas famílias além do sistema educacional. Lembra Lajolo (1996) que somente a partir do conhecimento que os alunos têm do mundo poderão construir novos, nos quais o livro didático e a escola devem iniciá-los. Finaliza a autora:

Escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia a dia ele rescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase coautor do livro. (LAJOLO, 1996, p.9).

Depois de abordarmos de maneira geral o livro didático, passamos a pensar e discorrer em particular acerca do livro didático de Filosofia. É importante lembrarmos o terreno arenoso no qual situava-se a Filosofia no Brasil pós-ditadura militar, período da chamada redemocratização. Havia uma inconstante presença nas grades curriculares, basicamente, nas unidades de ensino privado. No início dos anos oitenta, era pouquíssimas escolas públicas que a mantinham. Simultaneamente, a tarefa de ensinar, o exercício do ofício de lecionar Filosofia, era ainda mais difícil. O que ensinar? Como ensinar? Perguntas basilares, cujas respostas apontavam para a urgência de um norte, cuja bússola parecia ser, inevitavelmente um livro didático. Em sua dissertação de mestrado, Enrique Sergio Blanco (2017) diz:

Ressalto que o livro didático é um recurso pedagógico relevante de suporte ao professor em sala de aula, especificamente, em relação à Educação Básica. Em alguns casos, o livro didático é um dos poucos recursos educacionais formalmente estruturados que professor dispõe em sala de aula. Como o —Guia dos Livros Didáticos PNLD-2015: Filosofia enfatiza, —Enquanto suporte ao trabalho docente nos mais diversos contextos e regiões do país, o livro didático torna-se roteiro de trabalho e interlocutor do professor na sua concepção e em suas práticas de ensino de filosofia (BRASIL, 2015, p. 9). Nesse sentido, o livro didático de filosofia pode contribuir não apenas para a construção do diálogo crítico e reflexivo dos alunos no convívio social, mas auxiliar o exercício docente: Por meio dele [o livro], o professor dialoga com os especialistas sobre a atividade de docência em Filosofia, sustenta histórica e teoricamente sua atuação em sala de aula, recebe materiais de apoio e textos, encontra alternativas de abordagem dos temas e dos roteiros de cursos (BRASIL, 2015, p. 9).

Inegavelmente, o autor salienta a importância do uso cotidiano do livro didático em sala de aula. Todavia, como um suporte ao trabalho do professor que, por sua vez, deverá possuir um cabedal teórico que o permita a construir com os estudantes, as inquietações, as reflexões e produções de um trabalho fértil e formador.

Se a produção e a veiculação de conteúdos por meio de livros didáticos podem formar alunos acrílicos, o movimento inverso é verdadeiro, isto é, os livros didáticos podem favorecer o aprendizado ativo socrático a que Nussbaum faz referência. Entretanto, segundo Nussbaum, a produção de conteúdo deve caminhar *pari passu* com uma proposta pedagógica alinhada às premissas

democráticas. Nesse sentido, as escolas têm um papel fundamental, pois: —O que elas oferecem por meio do conteúdo curricular e da pedagogia pode afetar bastante o desenvolvimento mental da criança (NUSSBAUM, 2015, p.45 *apud* BLANCO, 2017, p.109). Por isso, Nussbaum assevera que as escolas devem, entre outras ações —Desenvolver a capacidade dos alunos de ver o mundo do ponto de vista dos outros, especialmente daquelas cujas sociedades tendem a retratar como inferiores e como meros objetos (NUSSBAUM, 2015, p.45) (grifo meu). E, no que diz respeito a estimular os alunos a adquirirem competências argumentativas para o debate plural em sociedades democráticas, as escolas devem: —Promover ativamente o raciocínio crítico, a competência e a coragem que ele exige para manifestar uma opinião discordante (NUSSBAUM, 2015, p. 46 *apud* BLANCO, 2017, p.108). [...] acredito que a contribuição do livro didático de filosofia para a construção do debate crítico, reflexivo e plural por parte dos alunos pode ser possível se os conteúdos filosóficos apresentados forem desenvolvidos de forma crítica, reflexiva e plural. (NUSSBAUM, 2015, p. 55 *apud* BLANCO, 2017, p.109).

Não é papel do livro didático de Filosofia e de nenhuma outra disciplina, produzir verdades absolutas, mas, instrumentalizar condições de debate – a dialética grega –, a fim de inserir jovens estudantes no ambiente da reflexão e da produção de compreensões e futuras conclusões próprias e autônomas. Esse papel é basilar no ensino da Filosofia.

[...] Elaborar propostas de intervenção social solidária, a partir do respeito aos valores do outro e às diferentes compreensões acerca da realidade: Este aspecto está diretamente relacionado com o segundo aspecto —Construir argumentações plausíveis por meio da reflexão acerca das possíveis compreensões da realidade, tendo em vista a participação em debates críticos. Isso porque, a elaboração de propostas de intervenção social solidária, a partir do respeito aos valores do outro e as diferentes compreensões acerca da realidade, está relacionada com a forma pela qual o sujeito interpreta e compreende a realidade que se materializará nos debates críticos acerca dos temas contemporâneos que afetam a sociedade. Como observei, não deveríamos pensar que somos detentores da melhor interpretação da realidade e da melhor forma de transformar a realidade, postura que entendo ser enfatizada e sustentada pelo livro didático, ao afirmar que a visão crítica da indústria cultural e a forma de pensar das —três potências do pensamento são melhores do que as —outras formas de pensamento, e o papel da filosofia é lutar contra esta forma de ser e de pensar. Entendo, pois, que este tipo de pensamento não incluiria a voz do outro, mas a excluiria do debate. Não considerar a voz do outro, na perspectiva que o outro pode ter razão, não permitiria, a meu ver, a construção de um debate crítico e autorreflexivo, pois a sociedade que se busca construir não pode excluir o diferente, por mais que não concordemos com a sua visão de mundo. Acredito também que não deveríamos partir da perspectiva que devemos construir uma sociedade de iguais, de pessoas que pensam iguais a mim, que seguem a mesma interpretação que tenho sobre a realidade. Assim, apesar de o livro didático atender à fundamental tarefa de trazer a diversidade e a multiplicidade das diferentes formas de ser e pensar a realidade, de modo que as diferentes visões de mundo estariam contempladas em suas páginas, o livro didático escolheria uma forma de interpretação da realidade e de transformação social, dentre as apresentadas, a fim de que o aluno pudesse interpretar e compreender a realidade a partir desta visão de mundo e, assim, pudesse elaborar propostas de intervenção social solidária, a partir desta compreensão acerca da realidade. (BLANCO, 2017, p. 193).

Acreditamos que a tarefa imperiosa do professor seja, nesse caso, elucidar a voz do autor do livro didático, bem como daqueles os quais ele apresenta, de tal maneira que elida com os estudantes permanentes debates, inquietações e reflexões, a fim de construir um humano ético, plural, solidário, livre, consciente, autônomo e emancipado.

Em face de nossa pesquisa trabalhar com a análise comparativa de duas obras didáticas, e, uma delas é “Filosofando” de Maria Lúcia Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (2003), entendemos ser oportuno apresentarmos uma avaliação da obra produzida pelos professores e pesquisadores Marco de Camargo Von Zuben, Joelson Silva de Araújo e Izanete de Medeiros Costa (2013), a partir de um trabalho de visava investigar várias obras didáticas de Filosofia. Todavia, nosso intento é pensarmos o livro em questão. Portanto, nos permitiremos a nos eximir das apreciações das demais.

A avaliação do livro didático no Brasil é algo relativamente recente. Somente a partir de 1996, o Ministério da Educação – MEC vem realizando a avaliação de livros didáticos. (...) Na área da filosofia, os estudos sobre livros didáticos ainda estão no início. A filosofia enquanto disciplina, ficou longe dos currículos escolares durante muito tempo. Ela volta às escolas por meio da aprovação da Lei n. 11.684/08, que modifica o Art. 36 da Lei 9.394/96 e que obriga os estados a incluírem filosofia como disciplina obrigatória nos currículos de ensino médio. (ZUBEN, ARAÚJO & COSTA, 2013, p.157-159).

Entendemos ser plausível a apresentação destes dados, não só pela riqueza que trazem, todavia, para relembrarmos o périplo pelo qual transitou a disciplina de Filosofia, para seu retorno às grades curriculares. Nos reencontramos com o percurso histórico, agora enriquecido pela importância do uso do livro didático e, até mesmo sua legitimação para realizarmos essa reflexão, agora inserida no universo do livro didático de Filosofia.

Com a volta da filosofia às escolas, surge a necessidade de um material didático adequado ao seu ensino. As editoras vêm lançando no mercado editorial brasileiro livros didáticos de filosofia que, em sua maioria, não foram objetos de avaliação. Sem que haja uma avaliação adequada dos livros didáticos, as escolas correm o risco de adotar livros que não se apresentam como instrumentos eficazes de ensino. É preciso avaliar os didáticos de filosofia para potencializar seu ensino. No Brasil não existem pesquisas específicas de avaliação de livros didáticos de filosofia. Assim, a presente pesquisa, pioneira nesta área, tem como objetivo avaliar os principais livros didáticos de filosofia do ensino médio existentes no mercado editorial brasileiro. Para realizar a avaliação definiram-se os componentes dos livros a serem avaliados, os critérios de avaliação e seus respectivos indicadores. O que se pretende com a investigação é apontar as limitações presentes nos livros didáticos de filosofia do ensino médio. Devido à escassez de fontes de pesquisa relativas à avaliação de livros didáticos de filosofia, tomou-se por base pesquisas realizadas em áreas correlatas. A pesquisa está fundamentada nos documentos oficiais e na vasta bibliografia que se tem produzido sobre a filosofia e seu ensino. A definição dos critérios e indicadores: o referencial teórico. Esta pesquisa

selecionou os seguintes componentes a serem avaliados no livro didático: conteúdos, metodologias/didática e conjunto gráfico. Definiram-se os seguintes critérios para a avaliação do componente conteúdo do livro didático de filosofia: Em um livro didático de filosofia podem surgir diferentes abordagens conteudinais. Os conteúdos de filosofia podem ser apresentados por meio de uma abordagem das áreas filosóficas, problemática ou histórica. Em um ensino de filosofia, centrado unicamente na história da filosofia, o conteúdo das aulas é a produção filosófica, que pode ser transmitida centrando-se nos filósofos ou teorias filosóficas. Este tipo de abordagem de conteúdos, desvinculada de problemas, tende a tornar-se enciclopédico (...) Muitas vezes, os problemas trabalhados de forma desvinculada da história da filosofia produzem reflexões que não saem do senso comum. As aulas limitam-se ao “achismo”, os alunos apenas expressam suas opiniões sem levar em conta os pensamentos filosóficos e sua contextualização histórica. (ZUBEN, ARAÚJO & COSTA, 2013, p.159-161).

Os autores chamam a atenção para o fato de um livro didático de Filosofia não padecer de um ar enciclopédico, meramente narra-la em meio ao processo histórico, não se limitar à história da Filosofia, porém, trabalhar também de uma forma que possa contemplar temas que inquietam os jovens, sem perder a imanência filosófica das aulas.

Assim, a maneira mais apropriada de trabalhar os conteúdos é a que contempla as três abordagens citadas, com ênfase na história da filosofia. Essa abordagem é defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Orientações Curriculares Nacionais – OCN. Um livro didático de filosofia que apresenta uma abordagem temática, problemática ou das áreas filosóficas, sem fazer menção à história da filosofia, conduz a um discurso vazio e improdutivo e não à filosofia. Não se constrói um pensamento filosófico sem o alicerce que é a sua história, a tradição filosófica. Só se constrói filosofia a partir da filosofia. Sendo evidente que o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos concretos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos, uma primeira escolha se impõe: não é possível pretender que o aluno construa uma competência de leitura filosófica sem que ele se familiarize com o universo específico em que está filosófica. (PCN, 1999, p. 335) É impossível pensar um ensino de filosofia em que a sua história não ocupe lugar. Não é possível fazer filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhe a base teórica para aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões é o mesmo que numa aula de física pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton. (NASCIMENTO, *apud*. OCN, 2002, p.27) Dessa forma, na elaboração dos indicadores, no componente conteúdo, para que esse aspecto não seja negligenciado, consta que o livro deve contemplar todos os períodos da história da filosofia, de modo que o aluno perceba como o pensamento filosófico (ZUBEN, ARAÚJO & COSTA, 2013, p.61-162).

Fundamental: os livros didáticos devem trazer consigo textos clássicos, ou ao menos, excertos.

Pensados os problemas filosóficos, os alunos são levados a refletir sobre suas próprias existências e sobre o mundo atual, o que se procurou contemplar com esse indicador. Na definição das áreas do conhecimento filosófico que devem estar presentes no livro didático, optou-se por separar aqueles conhecimentos que compõem o que se poderia chamar de “núcleo duro”, ou conteúdos centrais da filosofia em um item específico, que são a ontologia, teoria do conhecimento, lógica, ética e filosofia política; observe-se que a importância central desse conteúdo mínimo é também atestada nos PCN+ (2006, p.52-53) e OCN (2002, p.34-35) de filosofia, os quais, por sua importância, não podem faltar em qualquer livro didático. Em item separado, relacionaram-se outras áreas em que se pretende avaliar se o livro amplia os conteúdos para além do mínimo exigido. (ZUBEN, ARAÚJO & COSTA, 2013, p.162-163).

Acreditamos que o trabalho cotidiano com o livro didático de Filosofia nas aulas, transitem num ambiente de inter e transdisciplinaridade, de tal maneira que o estudante constate que a Filosofia e o filosofar não se ocupam de “temas etéreos”, alheios à realidade e o cotidiano; contudo, sem fazê-lo com base no senso comum. Desta forma, o livro didático, permeado por textos clássicos trazendo consigo debates próximos aos jovens, constrói as condições básicas para esta empresa.

Com relação ao componente metodologia/didática de ensino, temos como um dos indicadores que o livro deve ser organizado de tal maneira que propicie a apreensão de seu conteúdo de modo significativo pelos estudantes. No caso da filosofia, tornar um conteúdo significativo se refere, em primeiro lugar, ao questionamento, pelos estudantes, dos valores e das atitudes que constituem o senso comum de uma dada sociedade ou cultura, de modo a perceber a relevância em adentrar no universo dos problemas propriamente filosóficos e no conhecimento das diversas respostas apresentadas a eles ao longo da tradição filosófica. Segundo Souza (2004, p.170) Todos os adolescentes têm, em grau mais ou menos consciente, uma concepção geral do mundo, das mudanças e transformações que nele e nas coisas se operam, de sua estabilidade e permanência dos seres e de sua capacidade de conhecer, enfim, da realidade e da existência. Assim, a ruptura com o modo cotidiano de perceber o real parece ser a porta principal pela qual se pode fazer o aluno ingressar na filosofia. Assim, contemplou-se o indicador, para a avaliação do livro didático de filosofia, que verifica se a atitude crítica diante do senso comum está sendo possibilitada quando do tratamento dos diversos conteúdos ao longo do livro. Ainda no componente metodologia, no critério atividades práticas, buscou-se abranger as competências e habilidades que o ensino de filosofia deve desenvolver nos alunos. Estas competências e habilidades estão expressas nos PCN. O livro didático de filosofia deve conter atividades e exercícios que propiciem a análise e interpretação de textos de a interdisciplinaridade e a relação entre conteúdos filosóficos e de senso comum. Com relação ao componente conjunto gráfico, tomou-se como referência principal o contido no PNLD/2008 – Plano Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação, que fixa os critérios para a avaliação dos livros didáticos a serem adquiridos pelo Estado para as escolas públicas do país. Em razão de o Estado não adquirir livros de filosofia até quando se realizou esta pesquisa, considerou-se como referência mais próxima os critérios estabelecidos para os livros de história, adaptando-os ao livro Metodologia de avaliação O universo da pesquisa foi estabelecido a partir do critério de que o livro existente no mercado editorial brasileiro deveria, claramente, se propor a ser um livro didático para estudantes do ensino médio, objeto da presente investigação. Assim, livros que se propusessem a ser de iniciação à filosofia,

mas que não se voltavam diretamente para o ensino médio foram excluídos da escolha. Foram oito os livros definidos como universo da pesquisa, considerados como os principais livros de ensino médio de filosofia de todo o país: Sendo o livro didático um dos principais instrumentos de ensino, ressalta-se a fundamental importância da presença da interdisciplinaridade. O livro deve apresentar uma perspectiva interdisciplinar, relacionando integralmente os conteúdos de duas ou mais disciplinas, possibilitando uma visão de conjunto. (ZUBEN, ARAÚJO & COSTA, 2013, p.164-167).

O livro didático e o trabalho do professor, exposição, temas e exercícios, devem criar uma tensão nos estudantes, de tal maneira que os inquiete, os encante e os insira nessa atmosfera de convite ao aprendizado. Tarefa difícil, sabemos, porém, possível, desde que o professor esteja munido dos ingredientes necessários.

Apresentam-se agora os resultados referentes primeiramente ao livro intitulado: “Filosofando – Introdução à filosofia”, das autoras Maria Aranha e Maria Helena Martins. O livro não apresentou sérias limitações que comprometam seu desempenho no ensino médio e foi considerado mais limitado apenas em dois indicadores, “interdisciplinaridade” e “relação entre conteúdo filosófico e senso comum”, por isso podemos dizer que somente 9,52% do livro não foi considerado como bom ou ótimo, tendo em vista que 2 indicadores do livro foram considerados como Suficiente. (ZUBEN, ARAÚJO & COSTA, 2013, p.173-174). Verificou-se nos livros muitos indicadores “bom” e “ótimo”, configurando-se assim, um quadro geral positivo. Entretanto, foi possível observar componentes e indicadores com problemas mais evidentes, bem como alguns livros com problemas pontuais em alguns componentes e indicadores. A pesquisa não pretendeu aprovar ou reprovar os livros em sua totalidade, mas tão somente apontar limitações existentes nas obras. Todavia, ressalta-se que o livro “Filosofando”, das autoras Maria Lúcia de Arruda Foram oito os livros definidos como universo da pesquisa, considerados como os principais livros de ensino médio de filosofia de todo o país: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à filosofia*. 3ª Edição. São Paulo: Moderna, 2003. ISBN 85-1603-746-0 (ZUBEN, ARAÚJO & COSTA, 2013, p.167-168).

Apresentamos as demais obras que foram objeto de avaliação, em face de uma comparação técnica em relação à obra *Filosofando*, com o propósito de ressaltar que esta possui um arcabouço teórico, uma organização editorial e quantidade de textos, enfim, apresenta-se mais bem elaborada para atender os estudantes do grau médio, em nossa visão, corroborando com os avaliadores.

A pesquisa aferiu uma melhor avaliação da obra *Filosofando*. Neste sentido, sentimo-nos confiantes por optarmos por esta obra com uma das quais tornar-se-á objeto de nosso estudo na medida em que, adiante, realizaremos a análise comparativa com os cadernos de Filosofia da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. De todo modo, acreditamos que a exposição da avaliação das obras didáticas, ainda que eventualmente

aponte um problema, demonstram a importância e legitimidade do uso do livro didático, com base nos preceitos aqui já expressos, ditos por Coracini (1999) e Lajolo (1996).

Supomos encetar outro problema: a escolha do livro didático de Filosofia. Evidente, para realizá-lo, é necessário que haja um planejamento do trabalho, critérios técnicos e próprios do olhar do professor que exerce este ofício, assim como o respaldo da coordenação e direção. Portanto, nesse sentido, uma gestão participativa dentro da qual o professor tenha a devida autonomia para eleger a obra com a qual conduzirá sua atividade docente.

Para Libâneo (2002, p.87), a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o desenvolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Nas empresas buscam-se resultados por meio da participação. Nas escolas, busca-se bons resultados, mas há nelas um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentação de formas não autoritárias de exercício do poder de oportunidade ao grupo de profissionais para intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos. Desta forma, a pesquisa foi guiada pela ideia de uma Gestão Participativa e tendo como objetivo geral compreender como se dá o processo de escolha do Livro Didático de Filosofia. Discutir o processo de escolha do Livro Didático se torna pertinente na medida em que se insere em um contexto educacional de política de promoção e distribuição gratuita desses materiais pelo governo e por políticas que visam prover a democratização do acesso e a permanência das classes populares nas escolas. Tendo em vista tais aspectos, o foco da pesquisa é entender como os profissionais se organizam e desenvolvem ações para a escolha deste material, o Livro Didático de Filosofia. (STURZA, 2017, p.220).

Em 2006// 2008, foi sancionada a lei que tornava obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas públicas e privadas em grau de ensino médio em todo o Brasil. A partir de então, em definitivo, passa a ser imperioso a formação de docentes para a atividade específica – o ensino de Filosofia –, seu papel, sua atuação na comunidade escolar. Diante disso, também se apresenta a urgência de se pensar a importância do livro didático de Filosofia.

Segundo o Guia do Livro Didático de Filosofia (PNLD 2012): O Livro Didático de Filosofia é, de fato, um elemento que desempenha um lugar central no debate sobre a identidade do ensino de Filosofia. Mais do que simples suporte ao trabalho docente nos mais diversos contextos e regiões do país, o Livro Didático se torna roteiro de trabalho, material de apoio, interlocutor do docente na sua concepção de práticas de ensino de filosofia. Através dele o professor debate com os especialistas a atividade de docência em filosofia, sustenta histórica e teoricamente sua atuação em sala de aula, recebe materiais de apoio e textos, encontra alternativas de abordagem dos temas e dos roteiros de cursos. (MEC/FENAME. Guia de Livros Didáticos PNLD: 2012, Filosofia, p. 8).

É fundamental chamar a atenção para que o professor deva possuir o aporte teórico essencial para operar adequadamente o trabalho de reflexão e interpretação que o livro didático deve oferecer.

No que se refere ao ensino de Filosofia o desafio da primeira seleção de Livros Didáticos (PNLD -PNLEM, 2012) foi pautado, sobretudo, pela ausência de uma tradição consolidada de Livros Didáticos nesta área. Por meio de um processo de avaliação baseado no Edital do PNLD 2012 foram aprovados três Livros Didáticos de Filosofia que foram distribuídos para rede pública de Ensino Médio no ano de 2012 após a escolha dos professores/da escola. Os livros aprovados foram: 1) *Filosofando –Introdução à filosofia*, Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; 2) *Iniciação à Filosofia*, Marilena Chauí; 3) *Fundamentos de Filosofia*, Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes; pela primeira vez, na história deste programa, foram definidos critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas de filosofia. (STURZA, 2017, p.223).

A boa avaliação da obra didática *Filosofando* corrobora com ela citada anteriormente.

No ano de 2015, no segundo edital contemplado com a disciplina Filosofia, foram aprovadas cinco obras, duas a mais que no edital anterior. Dentre as obras submetidas à avaliação, as obras aprovadas foram aquelas que possuíam propostas didático-pedagógicas que melhor articulavam História da Filosofia, abordagem temática e de problemas e reflexão sobre a experiência social do aluno. A escolha dos livros obedece a critérios objetivos e políticos, que não poderão, por falta de tempo, ser devidamente tratados neste projeto. Dentre as obras avaliadas, as que mostraram o melhor equilíbrio entre rigor conceitual e apresentação acessível para o aluno do Ensino Médio, de acordo com seus avaliadores, foram: 1) *Filosofando: Introdução à Filosofia*, Maria Lúcia de Arruda Aranha; Maria Helena Pires Martins. 2) *Filosofia Experiência do Pensamento*, Silvio Gallo; 3) *Filosofia: Por uma inteligência da complexidade*, Celito Meier; 4) *Fundamentos da Filosofia*, Gilberto Cotrim, Mirna Fernandes; 5) *Iniciação a Filosofia*, Marilena Chauí. (STURZA, 2017, p.224).

Como já salientamos: a utilização do livro didático de Filosofia depende do domínio que o professor deve ter, em relação ao seu trabalho e seus compromissos. A utilização do Livro Didático de Filosofia pelos professores depende de muitos fatores, como o reconhecimento das funções pedagógicas que ele pode desempenhar. Lopes (2007), salienta que mesmo reconhecendo a dependência do professor em relação ao livro didático, admite-se que os bons Livros Didáticos são parte fundamental da qualidade da educação. Por outro lado, reconhece que para professores com deficiência em sua formação, um Livro Didático de boa qualidade contribui também para qualificar as atividades docentes desenvolvidas em sala. Neste sentido, o professor ao escolher o Livro Didático pode considerar, entre outros critérios, a proposta pedagógica, os modos de contextualização e apresentação dos conteúdos, nível de complexidade e relações estabelecidas com o cotidiano dos estudantes.

É neste sentido que Vasconcellos (2000), afirma que a utilização do Livro Didático deve passar por uma crítica que envolva escola e alunos, para que possam ser adotados, livros que contemplem questões de gênero, etnia, classe social, multiculturalismo, culturas locais, dentre outras, empenhadas em desmistificar supostas verdades absolutas, que coincidentemente procuram legitimar os valores e ideais de culturas hegemônicas. (STURZA, 2017, p. 224).

O trabalho do professor de Filosofia e o uso do livro didático, não se reduzem, portanto, ao exercício cotidiano na sala de aula; verificamos que há uma série de atores envolvidos no processo. Inclusive a coesão com a proposta pedagógica da instituição. Sobretudo, deve haver um envolvimento da comunidade escolar para legitimá-lo ainda mais. Todavia, é necessário acrescentar que na prática, a escolha do livro didático fica sob a responsabilidade e ônus (ou bônus) exclusivo do professor, na medida em que, de modo geral, coordenação, direção, principalmente famílias e estudantes, se eximem de tal “pleito”, ou, geralmente, para ele não são chamados.

Portanto, cabe ao professor, livre, consciente e responsabilmente, fazê-lo. Se, porventura, não reunir todos esses atributos, têm-se um grande problema. Por fim, nos parece indubitável que o uso do livro didático de Filosofia, está totalmente legitimado. Qual escolher? Quais critérios para a escolha? Como proceder? Nos remetem as perguntas sobre ética: Posso? Quero? Devo?

2. A FILOSOFIA DA AÇÃO

“Se Deus não existisse, tudo seria permitido”. Dostoiévski

“A vida não é argumento – Armamos para nós um mundo, em que podemos viver – ao admitirmos corpos, linhas, superfícies, causas e efeitos, movimento e repouso, forma e conteúdo: sem esses artigos de fé ninguém toleraria agora viver! Mas com isso ainda não são nada de demonstrado. A vida não é argumento; entre as condições da vida, poderia estar o erro”.
Nietzsche

Ética é ação. É o “momento que passa” – expressão cara aos artistas do impressionismo –, logo, há uma forte dose de subjetividade, no instante que observa. Defini-la, é uma tarefa de grande monta. É necessária audácia intelectual. Não temos, evidente, a pretensão da “verdade definitiva”; pretendemos contribuir com uma reflexão

que traga luz ao problema. Portanto, se é uma escolha, como nos ensina a ética; como nos clama a ação, subjetivamente, optamos pela exposição da professora Dra. Marilena Chauí, como um fio norteador de nosso intento. A razão para fazê-lo subdivide-se em: sua sólida carreira acadêmica no ensino da Filosofia; o irrestrito usufruto do respeito no meio filosófico; e, seu propósito de produzir uma obra acessível à Educação Básica tratando dos temas férteis que esse saber proporciona. Acrescentamos ainda seu grande domínio da obra do filósofo Espinosa, um dos aportes básicos na construção desse exercício.

A busca de uma equação a fim de solucionar uma resposta: o que é ética? Essa é nossa empresa inicial. Se partirmos da semântica, verificaremos que o conceito em português, origina-se do grego, *Éthos* ou *éthos*. Dito pela professora Marilena Chauí:

Na língua grega existem duas vogais para pronunciar e grafar nossa vogal “e”: uma vogal breve, chamada *épsilon*, e uma vogal longa, chamada *eta*. *Éthos*, escrita com a vogal longa, significa costume; porém, se escrita com a vogal breve, *éthos* significa caráter, índole, eu natural, temperamento, conjunto das disposições físicas e psíquicas pessoais de cada um, as quais determinam que virtudes e que vícios cada indivíduo é capaz de praticar. (2005, p.310)

É possível pensarmos no conceito grego como uma propositura da vida em comum? A resposta parece-nos afirmativa, na medida em que é mister que adquiríramos costumes e hábitos que nos capacitem ao convívio, viver com o outro, viver em comunidade. Todavia, como indivíduos, possuímos virtudes e vícios, subjetividade. Talvez resida nesse ponto um primeiro problema. Dentro dessa subjetividade incorremos na emissão de juízos, julgamentos. Tanto de realidade, ao constatarmos a existência de algo ou alguém, ou mesmo sua inexistência. Todavia, há os mais densos – juízos de valor –; talvez, resida nesse ponto, o início do problema. Valorarmos alguém, como bom ou mau; algo, como bem ou mal, certo ou errado, verdadeiro ou falso, justo ou injusto; enfim, balizamos essas dicotomias dentro de um terreno compreensível, equânime, portanto, passível do convívio.

Aqui, supomos, tratar o cerne da ética: tornar a vida possível. Logo, acreditamos que o caminho do percurso intelectual do entendimento dessa empresa deva partir dos conceitos de virtude e vício, para, em seguida, avaliarmos os demais. Em tempo: é válido lembrarmo-nos de que, dito pela professora Marilena Chauí em sua definição, fala de costume, de hábitos. Ora, para habitarmos – na verdade, coabitarmos – necessitamos de hábitos de convívio. É possível, portanto, inferirmos que a ética toca nesse ponto também,

pois, pensar hábitos bons ou ruins – acreditamos – incide nessa abordagem e a construção de hábitos de convívio, deve ser parte dessa ação.

Acreditamos ser fundamental que extraiamos da reflexão a influência e a presença do senso comum. Com efeito, o senso comum pauta-se em meras opiniões, pré-conceitos, julgamentos, juízos produzidos de antemão, sem nenhum viés cognitivo, sem nenhuma fundamentação conceitual. Trata-se de meras “opiniões”, muitas vezes corrompidas por visões anacrônicas, influenciadas por religiosidade, costumes regionais, heranças “moralistas”. Logo, entendemos, ser desprovido de bases teóricas constituídas. Todavia, para que todos possam avaliar moral ou eticamente atos ou ações, é inevitável o estabelecimento de parâmetros ou critérios.

2.1 Juízos

Ainda que não tenhamos discorrido acerca dos conceitos de moral e ética – adiante o faremos –, inicialmente, ocupemo-nos de pensar o termo “juízo”, que se subdivide em: juízo de realidade e juízo de valor. O primeiro é a mera constatação da existência ou inexistência de algo ou alguém. Quanto ao segundo, é o julgamento de algo ou alguém, a partir de princípios: certo ou errado; bem e mal; falso ou verdadeiro; belo ou feio; justo ou injusto; enfim, operar uma ponderação entre dicotomias, contrárias e opostas.

É oportuno lembrarmos que os juízos de valor compõem um conjunto indicativo, a partir dos quais, constituir-se-ão os valores morais ou éticos. Salientemos ainda que o termo “valores” designa a resultante dessa aferição dos juízos. Com efeito, muitos desses juízos ou valores “naturalizaram-se”, incorporam-se a uma comunidade, de tal maneira que se crie a falsa ideia de que tenha ocorrido; passam a fazer parte do cotidiano; outros, normatizaram-se; em ambos os casos, podem tornar-se comuns. Portanto, em particular, por meio deste raciocínio, acreditamos que possam contribuir na edificação dos pilares morais e éticos.

Partimos da premissa de que esses juízos de valor como parâmetro para nossas ações morais ou éticas permitam, com maior ou menor grau de precisão, a princípio, que busquemos uma ação, uma postura, uma conduta, quer moral ou ética, assertiva naquilo que acreditamos ser o correto, o bem, no universo que entendemos que nossas escolhas se deem, na gênese, alicerçadas em virtude.

2.2 O que é a Virtude?

Em termos contemporâneos, virtude é a capacidade de realizarmos algo à excelência. Ser um virtuoso. Podemos também dizer que é a qualidade de se cumprir à risca, moral e eticamente, as normas e regras estabelecidas. No entanto, para isso, acreditamos que devemos retroceder no tempo, a fim de averiguarmos a construção dessa assertiva.

Para Aristóteles, virtude reside na capacidade do equilíbrio, a justa medida entre o excesso e a falta. O filósofo da Macedônia discorre sobre a ética em seu livro “Ética a Nicômaco”, no qual afirma que o bem maior do homem é a felicidade – *eudemonia* –, corroborando com Platão; todavia, apresentando o valor como algo concreto, prático, no sentido de ser a mediania, a “áurea mediocridade” entre o excesso e a falta. Agir para o bem, significa buscar a felicidade da pólis, o bem comum. Logo, a virtude reside no uso e prática da razão.

Ainda que Sócrates e Platão não tenham tratado diretamente de ética, trazem no seio de seus debates a questão. O primeiro afirmava que o conhecimento deve ser buscado para constituir-se um cidadão melhor, isto é, qualificar o convívio. Possui dupla finalidade: uma, cognitiva: aprender; outra, ética: agir, habitualmente pelo caráter, em busca da verdade, do conhecimento, da luz. Platão afirma que se conhece para o bem. Logo, estabelece-se, também, um valor ético ao ato cognoscente. Aristóteles retomará a questão, e a explanará melhor. “... Se existe uma finalidade para tudo que fazemos, essa será o bem realizável mediante a ação; e, se há mais de uma, serão os bens realizáveis através dela.”. O filósofo de Estagira retoma a propositura de Platão, quanto a finalidade do bem:

[...] O homem feliz vive bem e age bem; pois definimos praticamente a felicidade como uma espécie de boa vida e boa ação. As características que se costuma buscar na felicidade também parecem pertencer todas à definição que demos dela. Com efeito, alguns identificam a felicidade com a virtude, outros com a sabedoria prática, outros com uma espécie de sabedoria filosófica, outros com estas ou uma destas, acompanhadas ou não de prazer; e outros ainda também incluem a prosperidade exterior. (...) Também se ajusta à nossa concepção a dos que identificam a felicidade com a virtude em geral ou com alguma virtude em particular, pois, que à virtude pertence a atividade virtuosa”. (Aristóteles, IV a.C., p.55)

É possível, portanto, inferirmos que Aristóteles afirma a relação entre bem, felicidade e virtude. Viver para a felicidade, é fazê-lo com o bem. Em consequência, tem-se uma vida virtuosa.

Já que a felicidade é uma atividade da alma conforme à virtude perfeita., devemos considerar a natureza da virtude: pois talvez possamos compreender melhor, por esse meio, a natureza da felicidade. (Aristóteles, IV a.C., p.63)

Parece-nos que o filósofo, relaciona virtude à racionalidade e para desenvolvê-la, é necessário que pensemos. Diz ainda o filósofo:

[...] Algumas virtudes são intelectuais e outras morais; entre as primeiras temos a sabedoria filosófica, a compreensão, a sabedoria prática; entre as segundas, por exemplo, a liberalidade e a temperança. Com efeito, ao falar do caráter de um homem não dizemos que ele é sábio ou que possui entendimento, mas que é calmo ou temperante. No entanto, louvamos também o sábio, referindo-nos aos hábitos dignos de louvor chamamos de virtude”. (Aristóteles, IV a.C, p.64)

O filósofo da Macedônia começa a nos dar pistas da relação entre virtude, moral, caráter e intelecto. Além disso, associa-os aos hábitos. Também é patente a influência de Platão, sobretudo em sua obra “República”, livro VII, na qual fala das três almas, dentre as quais, a alma de ouro, será aquela dotada da *sophia*, portanto apta para governar. A sabedoria é um conjunto que se compõe, não só do conhecimento, mas de caráter e virtude.

[...] Por isso deveríamos ser educados de uma determinada maneira desde a nossa juventude, como diz Platão, a fim de nos deleitarmos e de sofremos com as coisas que nos devem causar deleite ou sofrimento, pois, essa é a educação certa”. (Aristóteles, IV a.C., p.69).

Essa relação será retomada à frente, quando recomeçarmos o debate acerca da ética, no qual inseriremos a questão do hábito. Vale salientar: Aristóteles chama-nos a atenção, no livro II da Ética a Nicômaco (p.67), para a distinção entre virtude intelectual, obtida por meio do estudo e virtude moral, constituída pelo hábito. Enfatiza, todavia, que todas as ações devem ser realizadas por meio da ‘áurea mediocridade’, o equilíbrio entre o excesso e a falta.

Demos por acertado que a virtude tem a ver com prazeres e dores; que, pelo menos atos de que ela se origina, tanto é acrescida como, se tais atos são praticados de modo diferente, destruída; e que os atos de onde surgiu a virtude são os mesmos em que se atualiza. (Aristóteles, IV a. C., p.70)

Para Aristóteles, “[...] a virtude do homem também será a disposição de caráter que o torna bom e que o faz desempenhar bem a sua função.” (p.X). Assim, começa a apresentar uma relação prática entre virtude e caráter, uma ação. Sempre mediada pelo equilíbrio.

Quanto às virtudes em geral, esboçamos uma definição do seu gênero, mostrando que são meios e também são disposições de caráter: e, além disso, que tendem por sua própria natureza para a prática dos atos que as produzem; dependem de nós, são voluntárias e agem de acordo com as prescrições da regra justa. Mas as ações e as disposições de caráter não são voluntárias do mesmo modo, porque de princípio ao fim somos senhores de nossos atos se conhecemos as circunstâncias: mas, embora controlemos o despontar de nossas disposições de caráter, o desenvolvimento gradual não é óbvio, como não é também na doença; no entanto, como estava em nosso poder agir ou não agir de tal maneira, as disposições são voluntárias. (Aristóteles, IV a.C, p.89)

O agir virtuoso dito por Aristóteles, parece-nos voluntário, racional e equilibrado. Essa questão será retomada por Jean-Paul Sartre, durante a construção de sua Filosofia, nominada *Existencialismo*, segundo a qual, somos aquilo que escolhemos. Antes, porém, toda a obra do filósofo de Estagira será retomada por São Tomás de Aquino, como discorreremos abaixo.

Na Idade Média, a virtude consistia numa vida voltada para Deus. É oportuno lembrarmos que no período a Filosofia estava vinculada a Teologia, ao seu serviço. São Tomás de Aquino “ajustou” a Filosofia aristotélica aos interesses da Igreja, adaptando sua temática à fé. Nos permitiremos nos abster desse debate, na medida em que, não é nosso intento, tratar a virtude à luz da fé cristã. Todavia, abordá-la laicamente.

Portanto, encaminhando o percurso histórico da virtude, a modernidade operará uma ruptura entre Filosofia e Teologia; Razão e Fé; Ciência e Religião. De tal forma que o conceito de virtude readquirirá seu teor “profano”. O Racionalismo, estabelecido por Descartes, inicia essa operação. Ao restituir o Primado da Razão restabelece a questão da virtude dentro desse parâmetro. Logo, a atitude racional será aquela que levará o humano a uma ação virtuosa.

Dentro do mesmo padrão ontológico, o Empirismo, ainda que defenda a necessidade da experiência para tornar possível o entendimento, evidente, primará o uso da razão como uma virtude. Em meio à contenda entre racionalistas e empiristas, é produtivo inserir Espinosa na explanação.

O filósofo judeu-holandês situa-se no século no século XVII, em meio às guerras religiosas; o Humanismo em andamento propícia, obviamente, os debates entre racionalistas e empiristas e trará uma importante contribuição para reflexão acerca do conceito de virtude. Pautado na explanação de Marilena Chauí (1978), na introdução aos seus textos na coleção “Os Pensadores”, afirma:

A primeira tarefa de Espinosa consiste em destruir os valores correntes: bem, mal, feio, belo, justo, injusto, perfeito e imperfeito. São nomes gerais,

abstrações que não se referem a nada concreto. Nascem de comparações que os homens fazem entre si e entre os objetos. A liberdade nada tem a ver com tais valores ou preconceitos. (Chauí, 1978, p. XXI).

Podemos depreender que Chauí se refira à destruição do idealismo platônico, dominante na Idade Média, em meio à filosofia cristã, presente no padrão ontológico existente desde os gregos antigos, no período medieval e, ainda existente, na modernidade, o qual opera com um objeto fixo, apenas o sujeito móvel. Assim, será o sujeito que apresentará as possíveis essências do objeto. No idealismo platônico, a realidade é aquilo que se constrói mentalmente, logo, à nossa volta, haverá apenas representações e um modelo a ser seguido. Espinosa, proporá uma enorme modificação nesse sentido. Enfatiza, assim, que a liberdade não pode nascer de abstrações, de idealizações. Continua a professora Marilena a explicar a ideia dele:

O que é o bem? A consciência que temos de nossa alegria. Que é o mal? A consciência que temos de nossa tristeza. Que é a perfeição? A consciência que temos de nossa potência. Que é a imperfeição? A consciência que temos de nossa impotência. Assim, o bem é o que procuramos para aumentar nossa potência; o mal, aquilo de que fugimos porque diminui nossa potência. (Chauí, 1978, p. X).

A partir dessas assertivas de Chauí (1978), é bom que entendamos uma aproximação com Aristóteles, na medida em que ambos os filósofos apontam na busca do bem para a felicidade, nossa capacidade de realização. Continua a professora:

O que é a virtude? É virtú. É vis. É força: é o próprio conatus se expandindo. A virtude, dirá no livro V, não é o preço da felicidade, mas a própria felicidade. A virtude ou liberdade consiste em procurar aquele bem que por sua realidade atual e necessária realiza plenamente nosso desejo: Deus. Por isso a liberdade é definida como amor intelectual de Deus. Amor: paixão positiva. Intelectual: uma paixão guiada pela consciência que temos de alcançar a plenitude de nosso ser na compreensão de nós mesmos através de nossa compreensão de Deus, isto é, da totalidade.

O filósofo judeu-holandês retoma um conceito caro a Maquiavel – *virtu* –, virtude como a força ou potência com a qual empreendemos nosso querer. Nas palavras de Chauí, Espinosa trata liberdade e virtude como sinônimos, como a busca de nosso querer, de nossos desejos. Além disso, é importante pensarmos na possibilidade do uso do conceito Deus, não como uma expressão teológica; todavia, como o universo do intelecto, de nossas potências intelectuais. Acrescentemos que paixão – *pathos* –, cujo significado

grego nos leva à paixão e doença, em Espinosa, é tratado como paixão – do latim *pietá* – que nos levará ao conhecimento, ao mundo intelectual e à sua totalidade.

Acreditamos, também, ser pertinente uma aproximação de Espinosa com o filósofo da Grécia Clássica, Epicuro (sécs. IV e III a.C.), que afirmava que o bem maior é a felicidade que somente seria obtida com o conhecimento. Daí ter criado seus famosos jardins, para neles todos poderem empreender reflexões. “A virtude da alma é conhecer”, diz-nos Espinosa. A Professora Chauí prossegue:

Ela é passiva quando o conhecimento depende de causas exteriores – é passiva na imaginação. Ela é ativa quando o conhecimento depende dela própria, de sua força própria – é ativa na razão. É ativa quando consegue compreender a ordem e conexão necessária do real, a produção do real e a inserção do homem nessa produção. (Chauí, 1978, p. XX)

Entendemos que a assertiva corrobora com o aquilo que apontamos acima: Espinosa critica o idealismo, no sentido de afirmar que nossa ação subjetiva, harmonizada com o real – logo, não ideal – e nos leva ao protagonismo de nossas ações, em busca do bem, do conhecimento e da felicidade. Portanto, cremos que haja uma aproximação pertinente e rica com Aristóteles. Continuamos apoiados na professora Chauí:

Por tudo que foi dito, compreende-se que o retrato do homem livre, para Espinosa, seja do homem que não faz o mal, justamente porque o ignora – é o homem que age para além de bem e mal porque age apenas pela força interior de seu desejo e de sua compreensão. É o homem que não teme, não odeia, nem tem remorsos porque domina os objetos exteriores em vez de ser vítima deles. Por isso a sabedoria, é uma mediação sobre a vida e o sábio, pensa em tudo menos na morte. (Chauí, 1978, p. XXII)

Supomos que além da aproximação com Epicuro e Aristóteles, começa a se constituir uma íntima relação com Nietzsche, a qual, é nosso intento projetar. Continua Chauí:

Dessa maneira, Espinosa nega a pregação platônica e cristã que considera a sabedoria uma preparação para a morte e para a vida eterna. Para Espinosa, a eternidade é a identidade da essência e da existência – a eternidade não está fora da vida presente, mas nela mesma, quando alcançamos a identidade de nossa essência e de nossa existência numa alegria e num amor duradouros, na compreensão e aceitação daquilo que somos: modos de substância divina, forças em expansão, agentes da história e não pacientes dela. (Chauí, 1978, p. XXII)

No exposto acima pela professora Marilena Chauí, Espinosa entende nossa força, nossa autonomia, na busca de nossos quereres. Escolhas individuais, soberanas, livres, pautadas nas buscas do bem e do conhecimento, sem a preocupação de cunhá-los.

A relação entre essência e existência será retomada no século XX por Jean-Paul Sartre, como uma premissa básica de sua Filosofia – O Existencialismo – a qual tratará, indiretamente de questões éticas, as quais, serão por nós pensadas.

O século XVIII – Século das Luzes – é marcado pela continuidade do debate entre racionalistas e empiristas, contudo, acrescentemos que já estavam em curso as rupturas entre Filosofia e Teologia, Fé e Razão, Ciência e Religião.

Galileu (sécs. XVI e XVII) operará a construção do método científico, fator preponderante em torno desse caminho de cisões. No século em epígrafe, a Física de Newton, a Química de Lavoisier, a Matemática de Gauss, juntamente com a Filosofia Iluminista, por meio da publicação da Enciclopédia. O debate entre as postulações citadas é intermediado por Kant.

Ao publicar, em 1781, a “Crítica da Razão Pura”, o filósofo aparteia a discussão, lançando luz sobre a aparente dicotomia. Sucintamente, Kant aparteia o debate polarizado, apresentando uma solução para o problema: não se trata do racionalismo ou do empirismo: o conhecimento opera em ambos.

Para o filósofo, nosso conhecimento inicia-se com a experiência, todavia, fixa-se em nossos juízos; logo, haverá uma quantidade deles. Os que trazemos de antemão, nominou-os como “conhecimento a priori”; àqueles, fruto do empirismo, chamou “conhecimento a posteriori”.

Fundador do Idealismo Alemão, sua filosofia parte das ideias, da razão. Portanto, tudo o que está ao redor trata-se de representações da realidade. Há um ideal, um modelo. Ontologicamente, o objeto perde o sentido. Toda a ação centra-se no sujeito. Portanto, sua construção é, totalmente, subjetiva.

Citado pela professora Marilena Chauí, diz Kant:

Somos egoístas, ambiciosos, destrutivos, agressivos, cruéis, ávidos de prazeres que nunca nos saciam e pelos quais matamos, mentimos, roubamos. É justamente por isso que precisamos do dever para nos tornarmos seres morais. (Chauí, 2005, p. 315) A vida moral somente é possível, para Kant, na medida em que a razão, estabeleça, por si só, aquilo que deva obedecer no terreno da conduta. (Chauí, 1979, p. XVIII).

Kant afirma que a razão não se constitui apenas de uma dimensão teórica, que busca conhecer e ultrapassar os limites do conhecimento, mas também por uma dimensão prática, que determina seu objeto mediante a ação. Nesse sentido, a razão cria o mundo moral e é nesse domínio que podem ser encontrados os fundamentos da metafísica. A vida moralmente correta, somente é possível, estabelecida pela razão, por si só, construindo a conduta. Na obra “Fundamentação da Metafísica dos costumes”, estabelece a necessidade de formular uma filosofia moral pura, despida, portanto, de tudo que seja empírico”. (Chauí, 1979, p. XVIII).

A princípio, nos interessa estabelecer a definição kantiana de virtude: “É a força de resolução que o homem revela na realização de seu dever”. (Japiassú & Marcondes, 1996, p.271). Significa a centralidade da ação na razão, ontológica, epistemológica e eticamente. A fim de continuarmos a mapear a construção das conceituações de virtude – dentro daquilo que entendemos como os mais representativos –, depois de Aristóteles, Espinosa e Kant, nos deparamos com Nietzsche, aquele cuja propositura entrará em choque com as explicações anteriores. Com efeito, esse embate nas explicações será fundamental para, tanto a discussão sobre moral quanto – principalmente – a busca de um conceito unificado de ética.

Partimos agora para a obra de Nietzsche que, inicialmente, é importante lembrar: estudou para seguir a profissão do pai, tornar-se um pastor. Encetamos o particular, a fim de demonstrar a importância da presença dos valores cristãos na reflexão nietzscheana. Os termos bem e mal, advindos de dogmas da religião, da fé, produzirão no filósofo, grandes dúvidas e incômodos, a partir dos quais, realizará suas reflexões e pensamento filosófico. Em tempo: virtude para os cristãos, é viver dentro da fé, dos dogmas, da aceitação plena daquilo que nos aproxima de Deus.

Nietzsche critica Sócrates, quando o grego condena as tragédias por serem, na sua visão, “irracionais”. Para o ateniense, “arte da tragédia desvia o homem do caminho da verdade. Uma obra só é bela se obedece à razão”. (Chauí, 1978, p. XIII). O autor de “Assim Falava Zaratustra” pondera: a formulação de Sócrates corresponde ao aforismo “Só o homem que conhece o bem, é virtuoso” (Chauí, 1978, p. XIII). Criou-se, no seu entender, uma oposição entre Sócrates e Dionísio: o instinto torna-se crítico e a consciência criadora. Continua,

[...] o homem teórico, foi o contrário do homem trágico e com ele teve início uma verdadeira mutação no entendimento do ser. Com ele, o homem se afastou cada vez mais desse conhecimento, na medida em que abandonou o fenômeno

do trágico, verdadeira natureza da realidade, segundo Nietzsche. (CHAUÍ, 1978, p. XIII e XV). Uma sublime ilusão metafísica de um pensamento puramente racional associava-se ao conhecimento como um instinto e a conduzia a seus limites onde este se transforma em arte. (CHAUÍ, 1978, p. XVI).

Nietzsche combateu a metafísica, retirando do mundo supracosmético todo e qualquer valor eficiente; entendendo as ideias não mais como “verdades” ou “falsidades”, mas como “sinais”. A única existência, para ele, é a aparência e seu reverso, não é mais o Ser. “O homem está destinado à multiplicidade, e a única coisa permitida, é a sua interpretação”. (CHAUÍ, 1978, p. XV). O alvo das críticas nietzscheanas à metafísica, possui sentidos ontológico e moral: combate as teorias socrático-platônicas, ao mesmo tempo, luta contra o cristianismo.

Segundo Nietzsche, o cristianismo concebe o mundo terrestre como um vale de lágrimas, em oposição ao mundo da felicidade eterna do além. Essa concepção constitui uma metafísica que, à luz das ideias do outro mundo, autêntico e verdadeiro, entende o terrestre, o sensível, o corpo, como provisório, inautêntico e aparente. Trata-se, portanto, de um platonismo para o povo, de uma vulgarização da metafísica, que é preciso desmistificar.

O cristianismo, continua, é a forma acabada da perversão dos instintos que caracteriza o platonismo, repousando em dogmas e crenças que permitam à consciência fraca e escrava, escapar à vida, à dor e a luta, impondo resignação e renúncia como virtudes...”. (CHAUÍ, 1978, p. XV-XVI).

A tarefa do filósofo será recuperar a vida e transmutar todos os valores do cristianismo. “Munido de uma tocha cuja luz não treme, levo uma claridade intensa aos subterrâneos da ideia”. (CHAUÍ, 1978, p. XVI).

Filólogo, Nietzsche reinterpreta outro significado da palavra bom. Em latim “*bonus*” significa guerreiro. Cujo teor fora sepultado pelo cristianismo. Diante disso, o filósofo entende que outros significados deveriam ser recuperados. Por isso, propõe a “Genealogia da Moral”, como explicação das etapas de bem e mal, que são: o ressentimento, a consciência de culpa e os ideais ascéticos.

São três pilares, diz Nietzsche, que constituem a queda da “vontade de potência” em vontade de nada; a vida transforma-se em fraqueza e mutilação, triunfando o negativo e a reação contra a ação. Quando esse niilismo triunfa, a vontade de potência deixa de querer; “significa ‘criar’ para querer dizer ‘dominar’, essa é a maneira como o escravo concebe”. (CHAUÍ, 1978, p. XVI-XIX).

Nietzsche entende a formulação “tu és mau, logo, sou bom”, como a vitória da moral dos fracos que negam a vida, que negam a “afirmação”. Neles, tudo é invertido: os fracos passam a se chamar fortes; a baixaza transforma-se em nobreza; continua Nietzsche, “a profundidade da consciência que busca o Bem e a Verdade, implica em resignação e hipocrisia”. (CHAUI, 1978, p. XIX).

Para o filósofo, o Bem é a vontade dos mais fortes, do “guerreiro”, daquele que apela à verdadeira ultrapassagem dos valores estabelecidos, do além-do-homem, àquele que transporá os limites do humano. Logo, é pertinente e possível que possamos concluir que Nietzsche entende virtude como algo distante da maioria dos demais filósofos citados no exercício dessa construção.

Para Aristóteles e Kant, o conceito está atrelado ao exercício da razão, no mínimo “flertando” com um ideal, com um modelo estabelecido. Espinosa realiza um movimento que encontrará ressonância na filosofia nietzschiana.

Cabe a Nietzsche, retomar o conceito de virtude em Maquiavel – *virtu* – força com a qual empreenderá o movimento de transmutação dos valores; realizará a genealogia da moral a fim de restituir o humano ao sentido de guerreiro (Bom) como força criadora (potência) e não dominadora, falada aos dominados, no sentido de elidir a travessia da ponte que leva o “humano, demasiado humano” ao “além-do-homem”; àquele para o qual bem e mal (e consequentemente virtude) são valores impostos por uma moral gregária e de rebanho. Para então, virtuosamente, viver de maneira criativa e criadora, para além dos valores que amesquinham e apequenam.

2.3 Moral

Retomando a visão consensual de virtude, lembremos: ação racional, pautada na ideia da busca e realização do bem comum; a justa medida entre o indivíduo e o coletivo; de tal modo que sejamos virtuosos conosco e, ao mesmo tempo, com a comunidade. E como dissemos anteriormente, o ato virtuoso pode e deve, compor atitudes morais e éticas, acreditamos ser oportuno, apontarmos diferenças e aproximações entre os dois conceitos.

Ética (do grego *ethike*, de *ethikós* que diz respeito aos costumes): Parte da Filosofia prática que tem por objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da moral (finalidade da obrigação e do dever, natureza do bem e do mal, o valor da consciência moral etc.), mas fundada num estudo metafísico do conjunto das regras de conduta consideradas como universalmente válidas. Diferentemente da moral, a ética mais preocupada em detectar os princípios de uma vida conforme à sabedoria filosófica, em elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las. A moral está mais preocupada na construção de um conjunto de prescrições destinadas a assegurar uma vida em comum justa e harmoniosa”. (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1989, P.93).

Moral (lat. *Moralis*, de *mor-*, *mos*: costume) 1. Em sentido amplo, sinônimo de ética como teoria de valores que regem a ação ou conduta humana, tendo um caráter normativo ou prescritivo. Em sentido mais estrito, a moral diz respeito aos costumes, valores e normas de conduta específicos de uma sociedade ou cultura, enquanto a ética considera a ação humana do seu ponto de vista valorativo e normativo, em um sentido mais genérico e abstrato. 2. Pode-se distinguir entre uma moral do bem, que visa estabelecer o que é bem para o homem – a sua felicidade, realização prazer etc., e como se pode atingi-lo – e uma moral do dever, que representa a lei moral como um imperativo categórico, necessária, objetiva e universalmente válida: “O dever é uma necessidade de se realizar uma ação por respeito à lei” (Kant). Segundo Kant, a moral é a esfera da razão prática que responde à pergunta: “O que devemos fazer?”. (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1989, p.187).

Salientamos que em ética os valores são universais, a qual, discorreremos a posteriori; e em moral, os valores particulares, específicos de um povo, de uma cultura.

Se partimos da premissa de que a ética se elide em valores universais, calcados na totalidade, somos propensos a conceber a ideia de que, é mais rígida e “imóvel”, no sentido de se manter menos relativizada, subjetivada, muito menos afeita às mudanças temporais, culturais e espaciais; menos suscetível de interferências particulares de uma cultura ou povo. Portanto, mais “resiliente”. Contudo, ao contrário, a moral é “móvel”, desloca-se no tempo e no espaço; aceitando mudanças, de acordo com culturas, povos, regiões, costumes particulares, hábitos, crenças, ritos e mitos. Portanto: aquilo que já foi moralmente condenado, pode, no futuro, tornar-se, moralmente aceito. A recíproca pode ser verdadeira também.

Podemos citar diversos exemplos. Culturas que tratam relações afetivas e familiares de maneiras distintas, em particular pais/mães e filhos, modificaram-se com o decorrer do tempo. O tratamento moral que se dá, em diferentes povos, às chamadas “drogas ilícitas”, é muito variável, no sentido de que, em alguns lugares há muita tolerância moral, noutros, alguma, em outros, nenhuma. Ou ainda a gravidez não planejada: moralmente já recebeu vários tipos de tratamento.

É possível nos pautarmos dentro do funcionamento de uma unidade de ensino, e verificarmos que, moralmente, ocorreram e ocorrem muitas mudanças; muitas das quais

se ajustam mais facilmente, outras ainda buscam uma ambientação, no sentido de uma aceitação geral.

Em tempo, é importante frisarmos outra conceituação: as diferenças entre moral, imoral e amoral. A tríade evidentemente relaciona-se com a ética. Todavia, numa relação de aproximação e afastamento em razão da dicotomia particular e universal. Concentremo-nos no particular, neste momento, para pensarmos a questão, diferenciando-as.

A ação moral é aquela que se realiza dentro dos limites impostos por regras, normas, hábitos e costumes que regem uma comunidade, uma cultura; circunscrita aos tempos e espaço. Uma atitude que simplesmente negue-a ou faça o contrário, pode ser nominada imoral. Todavia, a terceira alternativa – a amoralidade –, é um ato, ação ou atitude, que se opera, acima ou abaixo das regras morais vigentes, podendo ser condenável ou entendida como fruto de desconhecimento, ou próprio de uma cultura ou povo, muito diferentes. Logo, entra aqui um preceito basilar da ética: a tolerância. Exemplifiquemos àquilo que afirmamos.

A ação moral nos parece patente e visível: basta que se cumpram as normatizações estabelecidas naquela cultura, região, espaço e tempo. O oposto – a ação imoral – reside, assim entendemos, em sua negativa, oposição pura e simples; numa realização ao contrário. Em se tratando de alguém pertencente àquela cultura, comunidade, região, tempo e espaço.

Os povos indígenas, em sua gênese, não possuem a interdição moral do corpo; logo, andar nu, é moralmente correto, não se tratando de algo correlacionado à sexualidade, porém, à cultura. De tal modo que usam o “uluri”, um tapa sexo; a fim de evitarem “problemas”. Vale lembrar, se alguém dos povos indígenas vem ao “mundo dos brancos”, vestem-se. Porque conhecem o ato moral. Ao passo que se o “branco” for às comunidades indígenas, menos aculturadas, e desnudar-se, não será rotulado de imoral naquela comunidade, pois, estará em harmonia cultural com aquele povo. Contudo, aos olhos da moral do branco, estritamente no campo do preconceito, consistirá numa “imoralidade”.

No mundo dito “civilizado” há uma interdição do corpo; logo, desnudar-se, é moralmente condenável. É uma imoralidade, na medida em que essa moral pede que se escondam determinadas partes do corpo. A amoralidade decorre, não do descumprimento consciente dessas regras, mas de uma ação, ato ou postura que simplesmente as ignora.

Pode ser aferido, por exemplo, em casos clínicos, patológicos; ou seja, não há uma intencionalidade de desrespeitar ou respeitar regras, normas, preceitos morais.

A título de ilustração: alguém, que sob o efeito de drogas psicotrópicas ou alucinógenas, ou vítima de uma patologia ou distúrbio psíquico, comete um ato, um crime que fira violentamente regras vigentes, não pode ser tratada sob a ótica da moral ou imoralidade; está aquém delas. Ou ainda, alguém que esteja numa comunidade, cujas regras são muito diferentes das suas e passa a segui-las, a princípio pode ser acusado de atos imorais em sua antiga comunidade. Todavia, ao respeitar as regras de onde se encontra, age de forma moralmente correta, ao respeitar as regras do novo ambiente, ainda que “transgrida” as regras de sua comunidade de origem; seus atos devem ser tratados “amoralmente”, para além daquela outra moral, circunstancialmente; encontra-se em outra comunidade, com outras regras.

Outro ponto: alguém que se encontra em estágio terminal de uma doença grave, a qual lhe proporciona dor e sofrimento, para a qual não há uma cura. É possível pensarmos: sua família deve acatar a moral e vê-lo agonizar até a morte. Realizá-la, “artificialmente”, seria uma imoralidade. Nesse caso, não é justo que se pense de maneira amoral? Queremos dizer, é a dor do outro, não nossa, particular, para uma situação que se sabe, insolúvel. Temos o direito de prolongar o sofrimento? Se optarmos pela interrupção do processo natural – interrompermos o sofrimento –, não estamos cometendo assassinato? A exposição é apresentada a título de uma ponderação provocativa, a fim de pensarmos o quanto esbarramos em subjetividades, relativizações e realidades múltiplas. Queremos demonstrar o quanto é grande o drama de uma definição de moral e, maior ainda de ética.

2.4 Ética

Nosso intento, até este instante, foi produzir um percurso pelo qual construímos o raciocínio com base na ideia de que, definindo juízo – juízos de valor, em particular – teríamos material para pensarmos o conceito de virtude. Conceito abordado à luz daqueles filósofos que entendemos como basilares na reflexão do termo ética: Aristóteles, Espinosa e Kant. Apresentamos uma oposição concretizada a partir de Nietzsche, mas lembramos que Espinosa já inicia essa operação de contraposição em Aristóteles e Kant.

A partir da explanação e reflexão acerca do conceito de virtude, foi-nos possível pensar a ideia de moral. Uma rápida distinção entre ela e a ética, porém e sobretudo, um arrazoado acerca do termo para entendemos ser possível nos concentrarmos na exposição e reflexão do conceito de ética, a partir dos quatro filósofos já citados, bem como uma contribuição ao debate e explanação por meio do *Existencialismo* de Jean-Paul Sartre (1979). Acrescentaremos ao percurso uma colaboração de Theodor Adorno (1992) e de Marcia Tiburi (2014).

Nosso propósito é trazeremos, o máximo possível, o tema para a contemporaneidade. Retomemos as assertivas de Japiassú & Marcondes (1999), que em sua definição, começam por afirmar uma relação íntima entre ética e moral.

Ética (do grego ethike, de ethikós que diz respeito aos costumes): Parte da Filosofia prática que tem por objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da moral (finalidade da obrigação e do dever, natureza do bem e do mal, o valor da consciência moral etc.), mas fundada num estudo metafísico do conjunto das regras de conduta consideradas como universalmente válidas. Diferentemente da moral, a ética mais preocupada em detectar os princípios de uma vida conforme à sabedoria filosófica, em elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las. A moral está mais preocupada na construção de um conjunto de prescrições destinadas a assegurar uma vida em comum justa e harmoniosa. (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1999, p.93).

Os autores acrescentam temas que permeiam as duas esferas, particular e geral, regional e universal. Ao prosseguirem, sugerem que a ética trata os mesmos problemas concernentes à moral, todavia, empreende uma reflexão filosófica sobre eles; segundo os autores, “num estudo metafísico”, com base numa subjetividade que aspira ao universal. Afirmam ainda que a ética busca aferi-los com base na reflexão filosófica, objetivando um pensamento pautado no rigor.

Ao redigir a dedicatória da obra “*Minima Moralia*”, o filósofo Theodor Adorno (1992) diz:

A Triste ciência, da qual ofereço a meu amigo, refere-se a um domínio que em tempos imemoriais era tido como próprio da Filosofia, mas que desde a transformação desta em método ficou à mercê da desatenção intelectual, da arbitrariedade sentenciosa, e, por fim, caiu em esquecimento: a doutrina da “vida” significava outrora para os filósofos passou a fazer parte da esfera privada e, mais tarde ainda, da esfera do mero consumo, que o processo de produção material arrasta consigo como um apêndice sem autonomia e sem substância própria. Quem quiser saber a verdade acerca da vida imediata tem de investigar sua configuração alienada, investigar os poderes objetivos que determinam a existência individual até o mais recôndito dela. (...) O olhar lançado à vida transformou-se em ideologia, que tenta nos iludir escondendo o fato de que não há mais vida. (ADORNO, 1992, p.7).

O filósofo nomina “triste ciência” a ética em razão de, no seu entender, ao buscar um método, uma subjetividade rigorosa, perdeu o sentido, sofreu uma inversão: deixou de ser pública, para ser tratada na esfera privada. Dessa forma, criou-se a prática de realizar-se ações públicas privativamente, e, ao contrário, publicamente ações privadas. A razão disso, insiste o filósofo, deve ser encontrada na ação da alienação gestada por meio da ideologia. Assim, acreditamos ser possível perguntarmos: há na ética espaço para pensarmos alienação e ideologia?

Mais um problema que teremos de investigar.

Nosso intento, neste momento, é aproximarmos as definições de ética, produzidas pelos filósofos Aristóteles, Espinosa, Kant e Nietzsche. Começemos por Aristóteles.

A partir de suas elucidações acerca do conceito de virtude, expostas em sua obra “Ética a Nicômaco” (1979), o bem maior do homem é a felicidade – eudemonia –, corroborando com Platão. Todavia, apresentando o valor como algo concreto, prático, no sentido de ser a mediania, a “áurea mediocridade” entre o excesso e a falta. Agir para o bem, significa buscar a felicidade da pólis, o bem comum. Logo, a virtude reside no uso e prática da razão. Aristóteles retomará a questão, e a explanará melhor. “... Se existe uma finalidade para tudo que fazemos, essa será o bem realizável mediante a ação; e, se há mais de uma, serão os bens realizáveis através dela.” (Aristóteles, IV a.C., p.55)

O filósofo de Estagira retoma a propositura de Platão, quanto a finalidade do bem. Como apontamos acima, quando discorríamos sobre o conceito de virtude em Aristóteles, agir, é agir para o bem, para a felicidade, em equilíbrio permanente entre a falta e o excesso, a fim de que, tenhamos ações – questão prática – voltadas para o bem e a felicidade.

Encetamos um primeiro ponto: em Aristóteles, acreditamos que a partir do conceito de virtude, é possível afirmar que a Ética esteja calcada na prática do bem (comum), em busca da felicidade, como garantia e aprimoramento dessa bondade coletiva.

Finalmente, através do estudo e do hábito, praticaremos ações virtuosas de bem e felicidade, construindo o edifício da ética. Entendida aqui como a capacidade de proporcionar, universalmente, esse ambiente.

Como já apresentamos, Espinosa assemelha-se à Aristóteles quanto a aproximação entre o bem e a felicidade. Embora, como apresentamos, em Espinosa, diferente de Aristóteles, o bem não é algo dado, existente, como diria o filósofo da

Macedônia, não existe em ato; para o holandês, o bem é uma potência, aquilo que nos move para a aquisição da felicidade; é algo a ser construído. Não são conceitos prontos e acabados.

É a virtude – *virtu* – a potência que nos guiará em busca do bem, a fim de obtermos a partir de seu encontro, a felicidade. Virtude ou liberdade – Espinosa os trata como sinônimos –, reside em procurar o bem com o qual satisfaremos nossos desejos, o qual, o filósofo nomina Deus. Logo, liberdade, é tratada como amor intelectual de Deus. Amor. Como um exercício da construção da totalidade. Relembremos: quando Espinosa conceitua Deus, não o faz em termos teológicos, todavia, um conceito que se refere ao intelecto, à nossa capacidade de produzir conhecimento, o bem, e, conseqüentemente, garantir a liberdade.

A ética em Espinosa concentra-se no exercício virtuoso de ignorar o mal, o ressentimento, em razão do uso do intelecto. Agir para o bem, para a felicidade comuns, sem se preocupar que o faz. Apenas o faz (esta temática será retomada por Nietzsche). Muito visível em “heróis” contemporâneos, revividos por John Sturges e Clint Eastwood nos westerns da segunda metade do século vinte. (Sete Homens e um Destino e “Os Imperdoáveis”).

Ao concordar com a premissa de Hobbes, segundo a qual, o homem é naturalmente mal, Kant entende que a ação (ética) deve se pautar na razão, porém, numa razão prática, que determina a ação, construída racionalmente e exposta numa moral. Portanto, entendemos que é necessário, nos voltarmos para o conceito kantiano de “imperativo categórico”.

A moral é concebida como independente de todos os impulsos e tendências naturais ou sensíveis; a ação moralmente boa seria a que obedecesse unicamente à lei moral em si mesma. Esta somente seria estabelecida pela razão, o que leva a conceber a liberdade como postulado necessário da vida moral. A vida moral somente é possível, para Kant, na medida em que a razão estabeleça, por si só, aquilo que se deva obedecer no terreno da conduta”. (CHAUÍ, 1980, p.XVIII).

Salienta a professora Marilena Chauí (1980, p. XVIII) que:

[...] na obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, a moral aparece como forma através da qual se pode conhecer a liberdade. Na “Crítica da Razão Prática”, diz Kant, a liberdade é investigada como a razão de ser da vida moral. Na “Crítica da Razão Prática” “a lei moral provém da ideia de liberdade e que, portanto, a razão pura é por si só mesma prática, no sentido de que a ideia racional de liberdade determina por si mesma a vida moral e com isso demonstra a própria realidade. Em suma, o incondicionado e absoluto

(inatingível pela razão no terreno do conhecimento) seria alcançado verdadeiramente na esfera da moralidade; a liberdade seria a coisa -em -si, o *noumenon*, almejado pela razão. Nesse sentido, a razão prática tem primazia sobre a razão pura.

Creemos que Kant, tal qual Aristóteles, centra a ação, moral e ética, na racionalidade, na busca do bem. Aproxima o conceito de liberdade à razão, como algo concreto, prático, portanto, pertencente a vida moral. Vale lembrar que ele apresenta o conceito de estética, como uma sensibilização espaço-temporal, como uma oposição ao sensível. As leis morais seriam objetivas, compondo a vontade de qualquer ser racional. Esse objetivo do querer é a felicidade. Para Kant, a liberdade e a lei prática mantêm uma correspondência recíproca, chamada “imperativo categórico”, desvinculado de qualquer condição.

Age de tal maneira que o motivo que o levou a agir possa ser convertido em lei universal”. Ele dá ao homem uma lei universal de conduta, que se chama lei moral. Afirma a autonomia da vontade como único princípio de todas as leis morais e essa autonomia consiste na independência em relação a toda a matéria da lei e na determinação do livre arbítrio mediante a simples forma legislativa universal de que uma máxima deve ser capaz. (CHAUÍ, 1980, p. XX).

Para Kant, o motivo fundamental da moralidade só pode ser o respeito à lei em si mesma. A máxima da virtude deve ser a causa eficiente da felicidade. Esse êxito, segundo o filósofo, somente é obtido a partir da primazia da razão prática, mediante a fé moral na imortalidade da alma e a existência de Deus, que são postulados da “razão pura e prática”. Tudo aquilo que pode ser apreendido por nossa razão, está inserido na dicotomia tempo-espaço. No entanto, para o filósofo: a liberdade, a imortalidade da alma e Deus, estão além desse binômio. Transcendem-no.

A fé moral na imortalidade da alma é necessária para que se conceba uma vida suprassensível na qual a virtude possa receber seu prêmio. A existência de Deus, por outro lado, é necessária enquanto afirma um ser cuja vontade e cujo intelecto criam um mundo no qual não há abismo algum entre o real e o ideal, entre o que é e o que deve ser. (CHAUÍ, 1980, p. XXI).

O juízo reflexionante para Kant permitiria estabelecer a dicotomia entre conhecer e desejar, subordina um conteúdo representativo a um fim. Para isso é necessária uma síntese entre o sensível e o inteligível, forma e conteúdo. Uma simbiose entre o “*apriori*” e o “*aposteriori*”, a fim de se aferir uma praticidade no exercício moral – ideal – puro, e a prática – real –, para a execução individual de uma lei moral universal.

Em que pese o idealismo de Kant, é perceptível, a retomada de conceitos como a prática do bem como virtude, a busca da felicidade pelo conhecimento, a permanente preocupação da construção de um edifício que visa o bem comum. Logo, nos permitimos supor que a ética em Kant esteja calcada nestes propósitos, a saber: a prática do bem (universal), transformado em prática pela razão; a busca da felicidade – também transformada em prática pela razão, na mediação do sensível e do inteligível –, e, por fim, através do conhecimento. Estes preceitos configurariam um exercício (ação) na busca do bem comum, alicerçados na premissa do “*imperativo categórico*”.

É oportuno lembrarmos: será de grande valia a retomada do conceito de estética, relacionado à ética. Uma dúvida a respeito de tudo o que dissemos até o momento, será apresentada por meio de Nietzsche.

Parece-nos patente que tanto Aristóteles quanto Kant têm na sua concepção de ética um construto que parta, necessariamente da racionalidade e se assenta na premissa da prática e busca do bem. Todavia, como expusemos, em Espinosa, ainda que siga nessa rota, há um importante detalhe: não existe o estabelecimento da dicotomia bem e mal, no sentido de que, ao escolher o bem, descarta-se o mal. Como apresentamos, nas palavras da professora Marilena Chauí (2005), Espinosa ignora o mal. Descarta-o. Nietzsche levará tal propositura para além.

Na carta que escreve a seu amigo Franz Overbeck, enviada em trinta de julho de 1881, após apontar a tendência geral da filosofia de Spinoza como sendo a mesma que sua própria – fazer do conhecimento o mais potente dos afetos –, Nietzsche lista cinco pontos em comum entre o ensinamento (*lehre*) de Spinoza e o seu. O último da lista consiste em que Spinoza, tal como Nietzsche, portanto, “nega o mal”. Sem levarmos em conta aqui se ou de que forma a filosofia de Spinoza negaria o mal, nos perguntamos em que sentido Nietzsche afirma, nesta carta, que a sua própria filosofia nega o mal. (MARTINS, 2009, p.287-288).

A crítica nietzscheana, como expusemos, alicerça-se num inconformismo com os valores morais, advindos do cristianismo, pautados na mesma dicotomia, pregam o cumprimento do bem em nome de uma salvação da alma, em detrimento do corpo, dos quereres, produzindo uma moral de rebanho, gregária, a partir da qual, cumpre-se. A saída para o problema, em Nietzsche, está para muito além do simples ignorar o mal, todavia, juntamente com o bem, transmutá-lo, qual seja, construir uma moral, pautada nos valores e ideais do “guerreiro belo e bom” trágico da Grécia Antiga, que escolhe viver, enfrentando corajosamente seu “destino”.

Quando o autor de “Assim Falava Zaratustra” (1979), nos fala, acreditamos, em transmutar os valores morais, “atravessar a ponte para o além do homem”, está a falar de outra moral, cujas prerrogativas vão muito além do puro e simples ignorar a outra. Trata-se de destruí-la. Contudo, ao falar em exterminá-la, não está a propor uma imoralidade ou mesmo uma amoralidade, mas outra moral, calcada nos nobres valores greco-aristocráticos, da coragem, do querer, da virtude, da vontade de potência. Algo como: Devo. Posso. Logo, quero-o.

É relevante voltarmos à figura do herói, representado pelos westerns de Sturges e Eastwood: não lhes é pedida uma ação em nome da moral, da ética; não agem em nome delas; fazem-no, porque assim o querem. Por entenderem que assim deva ser procedido. Sem a espera de uma recompensa moral, um rótulo ou título. Fazem-no, em busca de nada. Retiram-se em seguida. Mais do que, ignorar o mal, desprezam-no, não o tem como premissa.

Em Aurora, é a genealogia da moral, dos valores do bem e do mal, que avança de forma explícita e determinada. Trata-se para Nietzsche, como para um médico da cultura, de ver os valores como sintomas, e neste sentido, como posteriormente afirmará em sua Genealogia da Moral, de questionar, mais do que diretamente, os valores em si, o valor dos valores; isto é, mais do que concordar ou discordar de um valor, trata-se de questionar por que, seguindo qual gênese, e portanto em que sentido, torna-se algo como um valor. Mais do que mudar o sinal de positivo ou negativo atribuído a um valor, trata-se de questionar por que aquilo se constituiu e permanece como um valor. Tomar algo como um sintoma, ou seja, o próprio procedimento genealógico, implica assim buscar uma certa casualidade. Não decerto, uma busca de uma causa linear, ou de um porquê absoluto ou metafísico, transcendente ou transcendental, mas de uma compreensão “etiológica”, da gênese histórica e sobretudo afetiva de um dado presente. (MARTINS, 2009, p.290-291)

Como já dissemos, em Nietzsche para tornar possível a vida, o humano inventa a moral, a fim de afastar seus afetos de medo e de punição de uma força superior, ignorando “as causas e consequências efetivas das coisas, desprezando a realidade e criando um mundo superior...” (MARTINS, 2009, p.292), no qual seguiria somente a moral. Logo, acreditamos, ao criticar a moral, Nietzsche opera uma análise dos costumes, entendendo que esses impedem o conhecimento da realidade. O humano substitui esse conhecimento da realidade por uma “causalidade imaginária e supersticiosa”, a qual passa a valer pelo que oferece, ao invés da necessidade da coragem para enfrentar à vida. Então, passa a desprezá-la. O mal torna-se um valor negativo.

Toda ação individual, toda maneira de ver individual, provoca medo: não podemos avaliar o que devem ter sofrido ao longo da história os espíritos mais raros, mais refinados, mais originais ao serem assim sempre considerados como maus e perigosos, e, pior, ao considerarem a si mesmos assim. Sob a dominação da moralidade dos costumes, todas as formas de originalidade adquiriram má consciência. (NIETZSCHE, 1978, p. 160) Para Nietzsche, aquilo que é bom, é útil à expansão e à vida, passa a ser visto não só como ruim, mas como mau, como culposamente mau, pois contrário aos valores estabelecidos pela moral pelos bons costumes, e, portanto, visto como ameaçador da ordem e nocivo ao bem comum. (MARTINS, 2009, p.293)

O bem comum que a moralidade busca estabelecer ocorre por meio de uma padronização dos valores e costumes. Compelem o indivíduo a uma forçosa coletividade. Por simples sobrevivência na sociedade, no coletivo, torna-se perverso tudo que é individual e singular, uma ameaça à segurança de todos. Aquilo que medeia esta relação é o medo, a superstição. Medo do Estado, de Deus. Assim, seguem seus ditames discriminando aquele que segue seu próprio caminho. Logo, para Nietzsche, é bom aquele que se sacrifica, escolhe seu caminho, segue seus instintos, sua vontade ou potência.

Nietzsche aponta uma “moral saudável”, “dominada por um instinto de vida”. E encontra um bem universal: a vida. Todavia, este conceito para o filósofo traduz-se por pulsões e instintos – nossa natureza, nossa singularidade. Seu propósito é que compreendamos o que nos enfraquece, nos despotencializa. Ao passo que, ao nos tornamos mais fortes, mais criativos, mais corajosos, mais resistentes, mais simples e alegres – mais plenos de vida. O filósofo Nietzsche quer nos mostrar que a dor, o sofrimento, são pertencentes a vida. A moral busca ocultar, como se fosse vergonhoso não ser perfeito, ideal.

[...] E assim entra no conceito do “homem mais ético” da comunidade a virtude do sofrimento frequente, da privação, da maneira dura de viver, da mortificação cruel – não para dizê-lo sempre de novo, como meio de disciplina, de autodomínio, de desejo de felicidade individual, mas como uma virtude que se dá à comunidade, junto aos deuses maus, um bom odor e, como constante sacrifício de reconciliação, exala dos altares até eles. Todos aqueles guias espirituais dos povos, que foram capazes de mover algo na preguiçosa lama fecunda de seus costumes, precisaram, além do desvario, também do martírio voluntário, para ganhar a crença – e, mais que tudo e antes de tudo, como sempre, a crença em si mesmos! (...) As almas heroicas podem se interrogar sobre isso. Cada mínimo passo dado no campo do pensamento livre, da vida moldada em uma forma pessoal, foi desde sempre conquistado com martírios espirituais e corporais: não somente andar para a frente, não!... (NIETZSCHE, 1978, p. 161-162).

Portanto, cremos que a ética em Nietzsche vive um drama: na medida em que pede uma visão, uma ação coletiva; no filósofo, suas lentes são individuais. Constituem-se

individualmente. É o indivíduo, agindo, por si e para si. Para além de bem e mal. Esse é o ponto. Esse é o drama. Isso não poderia provocar uma guerra permanente? Um caos?

Um ponto de partida para este problema pode ser: se o homem transmutado no além do homem age, não faz de forma apenada e amesquinhada, faz de maneira nobre, para além de bem e mal, sem se preocupar em “salvar” o outro, todavia, sem prejudicá-lo. Seria, talvez, uma espécie de coletivo individualizado, no qual, o todo é apenas uma miragem, apenas se faz como tal, na medida em que soma o conjunto de individualidades, as quais, vivem para si e por si.

Acreditamos haver uma saída para as proposituras de Nietzsche, recuperadas na Filosofia existencialista de Sartre. Nosso próximo passo, na construção desta longa, rica, difícil estrada da ética.

Em 1946, Jean-Paul Sartre realiza uma conferência nominada “O Existencialismo é um Humanismo”, cujo propósito era elucidar sua teoria que, naquele momento, era objeto de muitas controvérsias e desconhecimento. A ideia de Sartre era descrever sua Filosofia, de tal maneira que, ficasse inteligível aos olhos das pessoas “comuns”, dos leigos no tema; escancarando sua preocupação em garantir uma ação em benefício da humanidade. É oportuno nos lembrarmos, que àquela época era o momento de reconstrução do mundo pós-segunda guerra mundial, dos horrores nazifascistas.

Entendemos que o conceito de liberdade – muito caro à ética – ganha uma carga maior de dramaticidade e sentido. Jean-Paul Sartre elide a gênese de sua Filosofia, destacando uma inversão de uma premissa fundamental do Ocidente Cristão, por meio, inclusive do platonismo: “A essência precede à existência”. O filósofo se oporá e fundamentará: “A existência precede à essência”. A primeira premissa afirma: ao existirmos, de antemão, temos uma essência – aquilo que nos constitui enquanto ser – atributos. Vimos ao mundo “formados”. Como se fosse uma herança. Ao contrário, nos dirá Sartre: existimos, e, não somos nada. Podemos existir, apenas, sem que tenhamos uma essência. Tê-la ou não, demanda escolhas; um projeto pessoal.

Para que entendamos melhor a questão, é necessário retomarmos – de forma sucinta – os principais tópicos do Existencialismo. Nosso intento é nos remetermos a essa concepção de pensamento para elucidarmos o conceito de “projeto”. Tal ideia foi gestada na França, na primeira metade do século XX. A Filosofia nomeada por Existencialismo, possui forte relação com a Segunda Guerra Mundial, em face da ocupação nazista, durante quatro anos, no território francês. Por conta disso, o conceito

de liberdade ganha mais peso, mais dramaticidade. Todavia, já vinha sendo gestado e tem em Jean-Paul Sartre seu principal mentor (SARTRE, 1979, p.9)

Filósofo francês, Sartre, foi à Alemanha, estudar a “Fenomenologia” com Edmond Husserl, pois lhe era caro o conceito de intencionalidade, tese basilar no pensamento do filósofo germânico. Outrossim, esse conceito fora edificado em face da fenomenologia preocupar-se em estudar e compreender a linguagem (HUSSERL, 1979. p. 89).

Nos permitimos não entrar no mérito do pensamento de Husserl, atendo-nos à Filosofia de Sartre. Nesse sentido, o seu conceito de intencionalidade nos permite compreender um problema: não há gratuidade nos atos, ações, escolhas, pensamentos; estes trazem consigo um propósito. Ninguém faz ou deixa de fazer, pensa ou deixa de pensar, sem uma razão ou explicação. Em tudo há uma intencionalidade. Acrescente-se às reflexões de Sartre, a obra de outro alemão, discípulo de Husserl: Martin Heidegger (1979). Autor da obra “Ser e Tempo”, ele nos fala do conceito de “*dasein*”, o “ser aí”; lançado numa temporalidade, o ser ocupa um espaço e, nessa dicotomia “estoura”. A propositura de Heidegger permite que entendamos o ser como algo que simplesmente existe, e, é lançado ao mundo, dentro da dicotomia tempo e espaço. Existimos.

Na obra “O Mundo Como Vontade e Representação” de Schopenhauer, Sartre (1979) afere a discussão essencial do filósofo germânico. Segundo este, vivemos de duas formas: ou expressamos uma vontade ou apenas a representamos. (Schopenhauer, 1980, p.7). Logo, é necessário que escolhamos: ter vontade – a potência nietzscheana –, ou meramente, representar, falsear uma vontade.

Do dinamarquês Kierkegaard, Sartre recupera o conceito de “angústia”, como um componente do existir (SARTRE, 1979). Isso nos leva a admitir que o ser humano se angustia diante de determinadas situações porque ele existe. É movido por ela, sobretudo, no momento da escolha da decisão. É angustiante, saber-se responsável pelas suas opções.

De outro filósofo germânico, Nietzsche, Jean-Paul Sartre, trabalha com uma questão central em sua obra: o indivíduo. O autor de “Assim Falava Zaratustra” trabalha toda sua produção a partir do singular. Cada sujeito é individual e subjetivo, carrega consigo suas crenças, seus desejos, suas angústias, seus prazeres e seus conflitos. (SARTRE, 1979).

Com esse aporte intelectual, Sartre inverte uma premissa básica que permeia todas as convicções ocidentais que pronuncia: a essência precede à existência – antes de nascermos somos, possuímos uma essência. Sartre dirá: “A existência precede à essência”. Significa afirmar que existimos e não somos nada. Poderemos proceder a toda

uma existência e não sermos nada (SARTRE, 1979, p.5). Com efeito: por essência entendemos aquilo que qualifica o ser, que lhe dá os atributos, com os quais possa ser percebido e definido. Como diria Heidegger: possa ser desvelado. Exemplifiquemos: na obra “Metamorfose”, Franz Kafka (2004) nos mostra em sua primeira página, a transformação pela qual passa seu personagem, Gregor Sansa. Sem nenhuma explicação, se modifica num repugnante inseto. Podemos nos remeter a outra obra literária: “O Estrangeiro”, de Albert Camus (1979), cujo personagem principal, Marcel Mersault, oscila entre o desinteresse e o descaso com tudo e com todos. Em “A Paixão Segundo GH” de Clarice Lispector (1998), a personagem – GH – passa a obra inteira dialogando com uma barata acerca da existência.

Portanto, à luz do Existencialismo, possuir uma essência significa construí-la, escolhê-la: livre, consciente e responsabilmente. Essa empresa exigirá consciência daquilo que se faz ou que se quer realizar, escolhas, respostas; na medida em que somos livres, nascemos livres – e esse é o preceito maior da ética, seu bem maior: a liberdade – é uma condição natural. No entanto, ser livre, obriga-nos à responsabilidade, isto é, a responder por nossos atos e escolhas. Portanto, é mister a consciência e a compreensão de que estamos no mundo, numa relação permanente, conosco e com a comunidade. Logo, o drama da existência é exacerbado de escolhas e responsabilidades.

Não há gratuidade nos atos. Os realizamos mediante escolhas. Ninguém faz por fazer. Estamos soltos na dicotomia espaço-tempo, cabendo-nos escolher; ter a verdadeira vontade. É um ato solitário. Se o fazemos com autenticidade: é o momento da angústia, no sentido de que sofremos por nossas escolhas, se temos a consciência de operá-las, pois, responsável e livremente, optamos. Entendemos que estamos diante de algo que envolve, a nós e a humanidade. Por mais individual que nos possa parecer.

A angústia dá a consciência e a necessidade da construção de um projeto – do latim “*projectu*” –, lançar-se ao futuro; laço entre presente e futuro. É a gênese do projeto: prevê-lo e explorá-lo, isso faz parte do presente. Ensina-nos Sartre que se, porventura, dizemos escolher e, todavia, na prática, não o fazemos, isso é “má-fé”. Podemos dizer que o Existencialismo restitui o peso e a riqueza do conceito de projeto, incitando-lhe, toda a dramaticidade e imanência filosófica (SARTRE, 1946, p.13). Isso requer pressupor que a inexistência de um horizonte ético leva o sujeito a uma ação alienada, inautêntica, oscilando entre o desinteresse, o descaso e a omissão. Produzir algo improdutivo, vazio, insípido. Remete à mesma impotência do Dr. Rieux, diante da inexorável peste que assolou Orã, no belo romance “A Peste” de Albert Camus (1979).

O que resta, insistimos, é a terceirização da culpa; a plena omissão; um triste lamentar perene e mórbido, cujo corolário pode ser a depressão, a morte, física ou metafísica. O que fazer? A indagação parece redundante. Dessa forma, diante das constatações aqui expressas, inclusive com bases filosóficas e educacionais, nos parece que uma ação ética, inicialmente, deva ser um afazer com uma intencionalidade, um propósito, uma escolha livre, consciente e responsável, dentro do qual, o indivíduo jamais esqueça que faz parte de uma comunidade, à qual está intrinsecamente ligado. Logo, uma vida inautêntica, nadificada, como as dos personagens de Gregor Samsa, Marcel Merault ou GH, é inconcebível.

Sem esses preceitos, apontados por Sartre, é possível que, incorramos na frase que encerra “Os irmãos Karamazov” de Dostoievski: “Se Deus não existisse, então tudo estaria permitido”. Deus como um freio, um superego, um parâmetro moral e ético. Todavia, lembremos que as ponderações de Nietzsche, vão numa negação dessa proposição, sem, obviamente, propor a barbárie, mas, o parâmetro seria sua potência, nosso querer de além do homem, que nos permite agir para além de bem e mal, com alegria e sim à vida.

Em sua obra “Filosofia Prática”, Marcia Tiburi (2014), lembra-nos a pergunta:

Como viver junto?”. Diz-nos que a presença que se dá em lugar sempre partilhado com o outro. Um lugar feito de proximidade e distância, de relações entre insubstanciais eu e outro. Não há presença sem lugar. Ora, que lugar é esse não estamos juntos? O lugar sempre importa, ele é determinante de nossas vidas. Seja o país, a cidade, a casa, a rua, o mercado, a praça, a feira, a sala de aula, o lugar importa embora não tenhamos consciência dele. É nos lugares que estamos ou não estamos, onde nossa presença é permitida ou proibida, desejada ou rejeitada. Se a ação define no “como” agir, ao mesmo tempo, ela diz respeito ao “onde” se age. É nos lugares que podemos estabelecer estas ou aquelas relações. No conforto de uma casa burguesa, ou no desconforto de uma casa pobre, no luxo de hotel cinco estrelas ou na prisão mais aniquiladora, no hospital como paciente ou como funcionário imbuído de obrigações, no mosteiro, na praia, na igreja, no mercado, todos estamos em algum lugar onde a convivência é inevitável, onde ela se torna algo imposto. Assim como condições materiais que a configuram. Como não podemos escolher com quem conviver, a convivência se torna muitas vezes uma questão de sobrevivência. Estamos de fato condenados uns aos outros. (TIBURI, 2014, p.185-186)

A convivência é uma marca das instituições, é condição sine qua non de sua existência. Quer num lugar físico, quer num lugar virtual. Diz ainda Marcia Tiburi, a “definição desses lugares onde habitamos produz a definição de que somos...Somos seres abrigados e sempre uns junto dos outros”. (2014, p.186). Tiburi retoma o sentido semântico do termo ética:

– *Ethos* –, lugar, o modo como as pessoas viviam e conviviam, para afirmar que a palavra comportamento, passou a ter o mesmo objetivo, para explicar como agimos junto com os outros, como seres que interagem e, inevitavelmente, coabitam. (2014, p.187).

Ela aponta que a ênfase está mais na ação, no modo como, e menos no “onde”. Continua: aonde deveríamos voltar para recolher o que foi perdido. (TIBURI, 2014, p. 187). Chama a atenção que a ética define sempre o modo da relação que se tem com o outro: como me porto, como me comporto, como partilho uma ação, um modo de ser. Todavia, segundo a autora, só podemos partilhar a ação e o gesto dentro de um contexto, de espaços muito concretos, por mais que possam parecer abstratos; espaços de convivência vão além do teto, do território, acrescenta o corpo, “lugar no espaço que constrói espaços”. Diz-nos, para citar Spinoza, quando ao falar da relação entre os corpos, nomina afetos. Estes são modos de ser que nos mostram a vida que vivemos em nosso cotidiano em relação àqueles com quem convivemos. Positiva ou negativamente.

Segundo Tiburi (2014) a ética é sempre uma questão do cotidiano como lugar que se partilha e compartilha. Cotidiano é o lugar da vida simples, da vida banal, da vida qualquer. É o lugar onde ética e política embrincam-se. Onde constrói-se a política, dentro desse escopo, simultaneamente, nos construímos. Pondera então: “Como viver juntos? Implica espaço, tempo”. (p. 187). O outro é o conceito fundamental da ética, sentencia Tiburi (2014). É aquele que me antecede, que me precede. Que me constitui em termos ontológicos e psicológicos. Todavia, em termos práticos, é fundamental aquele com quem me relaciono em um dado contexto. Conclui: “Estamos sob alguma coisa comum. Alguma coisa pela qual seremos responsabilizados” (TIBURI, 2014, p.188). E nos convida a um prolongamento da ética: ir além da concepção de teoria da ação; concepção que no seu entender, “reduz-se à esfera das ciências”. (TIBURI, 2014, p.188).

Sua proposição é “aproximar-se das coisas e experimentar algo como presença”. Seu raciocínio parte da premissa de que falar sobre ética, não é realizá-la; que é necessária esta simbiose entre teoria e prática, o que chama performance. Esse caráter performativo, diz, implica o que fazemos uns com os outros, centrar a questão, sempre, no efeito sobre o chamado outro. Logo, um campo de afetos, o lugar onde vivemos juntos. Onde a pergunta “como viver junto?”, se coloca “de forma radical”. Sugere que percorramos a “experiência poético-política do espaço” na direção de um reconhecimento afetivo do terreno do dia a dia. Cotidiano é o nome desse lugar partilhado por todos, esse lugar onde

a ética parece impossível. “Esse lugar onde fazemos toda a experiência cômica e trágica da vida simplesmente vivida uns com os outros”. (TIBURI, 2014, p.189).

Marcia Tiburi (2014) aponta um caráter anacrônico na ética em relação ao “*éthos*”. Apoiando-se em Nietzsche, quando o filósofo redige uma de suas considerações intempestivas – “Sobre a Utilidade e a Desvantagem da História para a Vida” –, afirma, ser possível traduzir por anacrônica. Em sua análise, o filósofo alemão, anuncia no prólogo, que a história tem sentido quando serve à vida, mas não quando se torna mero eruditismo que explica o presente pelo passado: a cultura histórica da qual todos se orgulham em sua época, é um erro. Como se vivêssemos num presente, sonhando com um passado. Acreditamos, tratar-se da premissa do filme de Woody Allen “Meia Noite em Paris”. Pretender adequar seu presente a uma época “dourada”, viver em função dela.

Nietzsche diz que o erro reside em ser a ética anacrônica em relação ao “*éthos*”, tanto quanto a vida em relação à história. Segundo ele, uma crítica a outra, porque uma transcende a outra. Retoma Tiburi (2014): nesta visão, a ética está além do “*éthos*”, corresponde a nossa dúvida sobre o caráter inevitável dele.

É a ética que me faz questionar o meu lugar e o lugar do outro em minha vida. Sob a verdade do puro “*éthos*”, simplesmente aceita-se aquilo que está dado. Nos submetemos, inocentemente, sem a dúvida. *Ethos*, podemos dizer, é a vida, simplesmente vivida, mas ética é a vida enquanto algo sobre o qual temos que tomar posição, responder, pensar e pensar mais. De um ponto de vista ético, a vida nunca é simplesmente a vida, por mais simples que possa parecer. (TIBURI, 2014, p. 190)

Para Nietzsche o conceito vida refere-se a um tipo de existência. Vida como onde estamos, onde somos, o lugar da ação que realizamos. Lugar onde somos o que somos porque fazemos o que fazemos. Sua Filosofia se propõe a uma crítica da História em defesa da vida. Uma ação contra seu tempo, em nome de seu tempo. Um tempo em que, como no nosso, está sempre em jogo a vida.

Enfatiza Marcia Tiburi (2014):

Nietzsche quis, sobretudo, sinalizar sua potência da Filosofia em relação à vida em seu sentido amplo: de um lado, a vasta existência; de outro, o miúdo cotidiano ao qual estamos todos condenados. Nele está em jogo o que somos nós, entre a exuberância da transcendência e a miséria do dia a dia. (p. 190-191)

A autora nos propõe pensar a ética – o que chama de uma “filosofia prática” que critica seu tempo – não com o propósito de negá-lo abstratamente, todavia, entrar cada

vez mais nesse tempo, buscar algo que se perdeu. Cita a busca de Nietzsche nos gregos, na filosofia clássica que não interessava, segundo ela, a mais ninguém. O anacronismo inserir-se-ia nesta temática: uma produção que rompe com as regras de um tempo. Finaliza: “a ética é, ou pode ser, ao mesmo tempo, o que cabe construir”. (TIBURI, 2014, p. 191).

Nos permitimos reinserir o personagem Gil Pender do filme “Meia Noite em Paris” de Woody Allen: após o retorno ao seu presente (2010), se dá conta que os dramas não estão num retorno, puro e simples ao passado, todavia, serve como uma potência para nortear o presente, sem que esqueça que seu lugar é este momento, tendo o passado como uma medida, talvez, uma referência. O cotidiano massificante, alienante e, como nos diz Marcia Tiburi (2014), coisificado, é o grande desafio: superar estigmas e naturalizações. Distinguir a vida e o cotidiano simplesmente vivido. “A confusão entre a vida e o cotidiano não é um erro. Ela faz todo o sentido” (p.191).

Aventamos a hipótese de uma crítica ou ponderação acerca do famoso aforismo de Nietzsche “A Vida não é argumento”; nos chama a atenção para um risco: conceitos estabelecidos não nos dão a segurança do viver. Sempre o filósofo está a suspeitar.

Armamos para nosso uso um mundo em que possamos viver – admitindo a existência de corpos, de linhas, de superfícies, de causas e de efeitos, do movimento e do repouso, da forma e de seu conteúdo: sem esses artigos de fé ninguém jamais suportaria viver! Mas isso ainda não é nada. A vida não é argumento: entre as condições da vida poderia estar o erro. (NIETZSCHE, 1979, p.202)

Tiburi (2014) quer nos mostrar que há um caminho. Passa por uma investigação da vida cotidiana. Sua propositura, por ela nominada de “filosofia prática”, parte da abordagem do cotidiano, de objetos simples. Não parte, segundo a professora, de uma abstração, todavia, busca-a, a partir do simples objeto, uma reconfiguração, uma abstração que visa objetivar-se em concretude. Trata-se, a princípio de compreender, não àquilo que objetivamente se avizinha, contudo, perceber o processo, pelo qual se realiza a compreensão.

Nos parece existir de forma latente a premissa existencialista: a dicotomia liberdade e responsabilidade, no sentido de que, uma coisa é uma imposição ético-moral para realizar-se; outra é a livre escolha, responsável, como uma subjetiva imposição; tal qual, dissemos acima acerca dos “heróis” nietzscheanos de Eastwood.

Na trilogia “Caminhos da Liberdade” Jean-Paul Sartre, apresenta Mathieu, professor de filosofia, que ingressa na “Resistência Francesa” a fim de combater os nazistas que invadiram e ocupavam a França. Ao abandonar sua vida civil, sua profissão, seu cotidiano, não o fez por um “chamamento” convocatório, mas sim por uma subjetiva escolha, livre e responsável; refletindo e percebendo um processo. Entendendo, portanto, que era o caminho, a ação, a premissa ética, a se proceder. Por si, não por outrem.

Dentro da reflexão empreendida por Marcia Tiburi (2014): o cotidiano não é pura e simplesmente o senso comum; há um convite de seguirmos pistas, a partir dele, as quais nos levarão a outra dimensão, o terreno no qual – argumenta – encontra-se a sedimentação de sua “filosofia prática”. A ética está, continua a professora, no exercício de aproximar-se e afastar-se dele, no sentido de separar-se da “imediatez” (sic), de sua aparente simplicidade, para, ali inserir-se a reflexão. Processo semelhante se deu com Roquentim, de sua vida banal, comum; as náuseas levaram-no a uma reflexão filosófica, partindo do ordinário.

[...] A filosofia ajudaria a forjar ao ser neste contexto a arte de formular diálogo. O “senso comum” em sua formulação deturpada significa o lugar do falso, mas só é possível dizer isso a quem acredita que tem uma medida de verdade. De um ponto de vista que quer ir além dessa verdade que julga, que quer fazer filosofia como algo diferente da perícia à qual o trabalho filosófico da linguagem que é ação tem sido reduzido, o comum não é outro que o lugar da experiência partilhada, experiência que é sempre teórico-prática mesmo que sustente a separação desses âmbitos. (TIBURI, 2014, p.194-195). O lugar das experiências éticas, estéticas e políticas fabricadas pela pessoa comum, do ato de ver televisão, do ato de andar ao ato de conversar, de beber, de comer, de passear, de viajar. (TIBURI, 2014, p.198)

O senso comum permite ao artista incomodar-se, viver a “*aisthesis*”, aquilo que sinto; incomoda ao filósofo, àquele que pensa o incomum, àquele que conduz a um pensamento comum, nascido do diálogo, como “fala desmistificadora e desmistificatória”. (TIBURI, 2014, p.195)

Ética e política só podem renascer numa operação de desengano. A partir dele, outro mundo para além do culto da aparência se tornará possível. E, nesse mundo, cada um poderá ser quem é sem nada dever ao fingimento, à vergonha e ao medo. Essa é uma utopia ética que pode ser lançada contra o amor atual ao fim das utopias. (TIBURI, 2014, p.215)

Nos permitimos perguntar: Não estamos a falar do além do homem? A autora não está a retomar a dicotomia individual e coletiva, cara à ética, no sentido nietzscheano de harmonizá-los? Pelas páginas de Tiburi (2014) nos reencontramos com Adorno (1992).

Theodor Adorno, em *Minima Moralia*, de 1953, começa falando que a ética é a triste ciência. Ele se refere ao esquecimento da ética como doutrina da vida reta. Preocupado com o significado da vida – algo que, segundo ele, era assunto dos antigos filósofos e foi rebaixado à “esfera privada” e depois à “esfera do mero consumo” -, Adorno comenta que a vida se tornou um “apêndice sem autonomia” do processo de produção material. Ele chega a dizer, comentando a respeito do lugar da ideologia como um olhar que impera sobre a vida, que não há mais vida. O que se podia entender como vida deu lugar ao automatismo que nos devora diariamente pelo consumo. (TIBURI, 2014, p. 216). Adorno explicita o declínio da ética, relacionado ao declínio da vida, à desvalorização da esfera da vida simplesmente vivida porque nela já não há mais nenhuma intenção ética. (TIBURI, 2014, p.216).

Marcia nos sugere, buscar na vida sombria, vivida hoje, a verdade superficial com a qual temos de nos haver. (TIBURI, 2014, p.216). Se a vida tiver se transformado em ideologia, como denuncia Adorno (1992), a necessidade da Filosofia é urgente, no sentido de que ela – A Filosofia – é o instrumento do pensar contra ideológico. É aquela capaz de desvelar o que se esconde entre duas palavras; contra aquilo que se quer que se creia, sonhando o direito a uma simples opinião contrária; apenas aceitando como uma verdade irrefutável.

Teríamos de nos livrar desses escombros subéticos e dar espaço à exuberância criativa que é a potência de felicidade à qual almeja toda ética. (TIBURI, 2014, p.217). Aristóteles, Espinosa, Kant e Nietzsche estão a bailar sobre a corda que liga o homem ao além do homem. Tiburi (2014) nos lembra que a obra de Adorno (1992) em questão:

[...] foi escrita em forma de aforismos, a qual, segundo ela, cuida de uma espécie de ética das pequenas coisas, uma ética voltada justamente para os sinais do cotidiano. Esboços de ideias, comentários sobre qualquer coisa relativa à vida do dia a dia a partir dos quais Adorno conseguiu falar sobre a “configuração alienada” sem o que seria impossível entender o que ele chama de “vida imediata”. Ora, a vida imediata é a vida da simples experiência vivida, de nossas relações com coisas materiais e imateriais que nos alienam de nós mesmos e também de qualquer saber sobre os jogos de poder. Essas coisas que, por assim dizer, nos coisificam por complexas operações em que consciências e corpos perdem seus limites epistemologicamente sustentados por séculos de teorias dualistas. (p.217)

A vida reta, justa, almejada pela ética dá lugar à vida danificada, nominada assim por Marcia Tiburi, experimentada a cada dia como “vida imediata”. A vida danificada, completa a autora, é uma impotência de vida, aquela que vive na rachadura social, na ausência de sentido, na destruição da experiência. A vida danificada é tanto privada quanto pública. (TIBURI, 2014, p.217).

Todavia, esses conceitos e terrenos tendem a abalar-se em sua prática, na medida em que se insere a reflexão. Não creio que seja possível falar sinceramente de ética – e, portanto – bancar aquilo que se diz, sem que se pense no fenômeno do sofrimento da fome e todo o contexto social no qual ela surge e se mantém. A fome é o próprio núcleo do sofrimento que advém da desigualdade das classes. A ponto de podermos dizer que ela é o indizível do conceito de sofrimento que sustenta esse conceito. (TIBURI, 2014, p. 229).

Portanto, voltamos a tríade: natural, normal e comum, apontada por Mario Sergio Cortella (2009). A fome, tema caro à professora Marcia Tiburi (2014), com o qual concordamos, ser um delicado e fundamental aspecto a ser tratado sob o ponto de vista ético, opera-se na seguinte questão: a fome é natural; todavia, não é normal, não há uma norma uma lei que obrigue sua existência. Triste, a fome é comum. Aqui entra a ética: não é possível “naturalizarmos” a fome, entendendo-a como inevitável; muito menos nos omitirmos – enfatizamos omissão como teor ético –, diante de sua existência. Pior: tratá-la como se fosse “normal” em algumas classes sociais ou semelhantes isoladamente. Voltamos a Sartre: estamos comprometidos conosco e com a humanidade.

A professora Marilena Chauí auxiliou-nos a construir o percurso, o qual nos trouxe até as reflexões de Marcia Tiburi (2014). Erguemos uma edificação de questões filosóficas, pautadas, exclusivamente no pensamento daqueles que entendemos serem, talvez, os que mais se dedicaram detidamente ao problema. Chauí (2005) nos ajudou a organizarmos os argumentos dos filósofos, para, a partir de Tiburi (2014), com os filósofos, trazermos as questões para o cotidiano, desvelá-las no dia a dia. Acreditamos, com isso ser possível aferir que a ética não é apenas um tema presente na erudição, nas academias, ao contrário, deve compor o cenário mundano. É possível!

Mario Sergio Cortella em sua obra “A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos” (2009), nos mostra que sim. “Ressaltemos desde o início: a ética é uma questão absolutamente humana” (CORTELLA, 2009, p.135) Cortella constrói seu raciocínio partindo da premissa apontada acima. Somente falamos em ética se falamos de humanos, na medida em que ela – a ética –, tem um pressuposto: a possibilidade da escolha; a possibilidade da decisão, a possibilidade da opção. “É impossível falar de ética se nós não falarmos em liberdade. Quem não é livre não pode evidentemente ser julgado do ponto de vista da ética”. (CORTELLA, 2009, p.135).

Seu raciocínio encontra Sartre: somos condenados a ser livres. Seguimos com Cortella (2009): “Daí, da liberdade, vêm as três grandes questões éticas que orientam

(mas também atormentam, instigam, provocam e desafiam) as nossas escolhas: Quero? Devo? Posso? (p.135).

Aquilo que devo, é o que posso, que quero?

Aquilo que quero, é o que posso, que devo?

Aquilo que posso, é o que devo, é o que quero?

Do ponto de vista dos valores, a ética exprime a maneira como uma cultura e uma sociedade definem para si mesmas o que julgam ser o mal e o vício, a violência e o crime e, como contrapartida, o que consideram ser o bem e a virtude, a brandura e o mérito. Independentemente do conteúdo e da forma que cada cultura lhe dá, todas as culturas consideram virtude algo que é o melhor como sentimento, como conduta e como ação; a virtude é a excelência, a realização perfeita de um modo de ser, sentir e agir. Em contrapartida, o vício é o que é o pior como sentimento, como conduta e como ação; o vício é a baixaza dos sentimentos e ações. Por realizar-se como relação intersubjetiva e social, a ética não é alheia ou indiferente às condições históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral. Consequentemente, embora do ponto de vista da sociedade que a institui uma ética seja sempre considerada universal (porque seus valores são obrigatórios para todos os seus membros) de fato, toda ética está em relação com o tempo e a história, transformando-se para responder a exigências novas da sociedade e da cultura, pois somos seres históricos e culturais e nossa ação se desenrola no tempo. (CHAUÍ, 2005, p. 309).

A virtude nos faz fortes para empreendermos ao exercício, à capacidade da escolha adequada, em relação a nós e ao mundo, em nossa relação conosco e com o mundo. Ainda que nos balizemos na dicotomia bem e mal, criticada por Nietzsche; ainda que pensemos unir a felicidade, ideal ou real de Aristóteles e Kant; que sigamos o Deus de Espinosa; ainda que estabeleçamos um projeto sartreano; nos parece patente que a ética é uma ação-conduta que nos pede respostas às três questões apontadas por Cortella, verificadas e realizadas no cotidiano, livre de ideologias e alienações, mostrado por Marcia Tiburi.

Se vamos agir dentro da relação individual e coletiva, proposta por Aristóteles, Kant, Espinosa, e, mesmo Sartre; se agiremos como o caubói solitário, o herói contemporâneo que baila na corda do homem ao além do homem de Nietzsche, é uma escolha. Portanto, ética. Façamos. Queiramos. Possamos. Devamos.

3. A VARDADEIRA ÉTICA ESTÁ A ZOMBAR DA ÉTICA? DIFERENCIAÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DO TEMA, À LUZ DE DUAS OBRAS

A urgência do debate, da reflexão e apreensão do conceito acerca de ética desvela o mister de abordá-lo. É intento dessa propositura de estudo verificar o conceito de ética

em duas obras didáticas: o livro “Filosofando”, de Maria Lucia Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins e os *Cadernos de Filosofia*, editados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, entre 2008 e 2017. Em particular nos reportaremos ao Caderno Número 1, do segundo ano do Ensino Médio, em virtude de tal caderno ser o portador da temática que pretendemos apresentar.

É necessário acrescentar que o recorte temporal se faz necessário por dois motivos: como material pedagógico de apoio ao professor, foi usado, oficialmente, até 2018. Todavia, mantemos o ano anterior, em razão de nossa retirada das salas de aula, em virtude da aposentadoria. Logo, nossa empresa será verificar, comparativamente, em que medida o conceito de ética aproxima-se e se difere nas duas publicações.

Em princípio, acreditamos residirem diferenças em proposições, apresentações da temática, de modo que possa produzir imprecisões, quanto ao entendimento e cognição dos estudantes. Logo, se entendermos que o conceito Ética está diretamente vinculado à ação, é pertinente supor que possa prejudicar os aprendizes em sua mundividência.

Parece-nos indubitável que a temática Ética permaneça na ordem do dia, cotidianamente, no sentido de ser uma premissa básica, quanto às condutas e posturas humanas. Logo, apreendê-lo é essencial. Em virtude de sua urgência, nos valem do recurso da paráfrase de uma assertiva do filósofo Pascal, para intitularmos nosso intento.

O filósofo e matemático francês afirma: “A verdadeira moral zomba da moral”. Sua assertiva, contida na obra “Pensamentos” (1672) nos chama a atenção para o fato daqueles que falam em nome de uma moral, rogam-lhe, no entanto, não a praticam. Fingem fazê-lo. Àquilo que o senso comum passou a nominar “falso moralista”, o qual, em verdade, cremos existir à exaustão, potencializados no período das “neotrevas” e crise da razão, citada em nossa introdução.

Do ponto de vista semântico, a palavra ética origina-se do grego *éthos*, “aquele que habita”. Ora, somos seres da comunidade – “O homem é um animal político” ensinou-nos o filósofo Aristóteles. Somos “fadados” ao convívio, a vida em comunidade, à polis, portanto; assim, precisamos estabelecer regras, normas de convivência, com as quais, engendramos condições para a vida plural. Pensar e propor essas regras, parece-nos, a criação de hábitos de convívio. Como consequência, essa prática exige um caráter, uma postura, uma conduta para tal ação.

Possivelmente, deva elidir-se o caminho e a construção da ética: pautar a vida e as ações humanas, a fim de garantir o convívio e o bem comum. Nas palavras do filósofo e professor Dr. Mario Sergio Cortella, responder à três indagações: Posso? Quero? Devo?

Por conseguinte, induz-nos acreditar que todas as ações e escolhas se realizem a partir de opções livres, conscientes e responsáveis. Com efeito, a ética nos permite pensar a necessidade da íntima correlação entre liberdade e responsabilidade, na medida em que são essenciais para garantirmos a convivência adequada e satisfatória, promotora da paz e da concórdia, do bem comum. Logo, devemos responder por nossos atos. Finalmente, feito esse preâmbulo, talvez estejamos aptos para delimitar o tema, a área na qual pretendemos “atuar”.

Se entendermos que esses preceitos podem e devem basilar um trabalho acadêmico, a partir da educação básica, pensamos que o trabalho do professor ganha uma gigantesca dimensão, nos aspectos pedagógico, cognitivo, moral e ético. De antemão, executá-lo, torna-se uma tarefa das mais ricas e responsáveis. Executá-la com base em apoio de material didático? É legítimo e necessário. Qual material?

[...] A legitimação do livro didático se daria, então na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo que constrói”. (CORACINI 1999, p.33)

Enfatizamos: para os professores da rede pública estadual de ensino, o uso dos cadernos é condição *sine qua non*, porém, é facultado e sugerido o uso de outros materiais, para apoiar os docentes. Além do livro didático de Filosofia, distribuído nas unidades de ensino, a obra “Filosofando” também foi enviada aos educadores, em 2005, durante a gestão do secretário Gabriel Chalita. “Assim, o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos. Aliás, tem sido constatado, em reuniões com professores do ensino fundamental e médio da rede pública do Estado de São Paulo, que o único material de consulta e leitura do professor, na disciplina que ministra é (são) o (os) livro (s) didático (s)”. (CORACINI, p.34)

Portanto, se existe uma diferenciação conceitual, uma imprecisão dos conceitos, a ponto de diferir entre as obras, acrescida a urgência do debate do tema ética, supomos que nossa propositura se constitua de alguma legitimidade.

3.1 Os Cadernos de Filosofia

As quatro unidades voltadas para o primeiro ano do ensino médio não abordam o tema ética. Todavia, é de bom alvitre salientar que ao tratarem “Direitos Humanos” e “Participação Política”, entendemos pertinente uma boa possibilidade de início para se trabalhar com o tema.

De antemão, é de bom alvitre salientar: as imagens correspondentes aos textos, tanto dos Cadernos de Filosofia do Estado de São Paulo, quanto da obra didática *Filosofando* se encontram no item **Anexos**.

Se nos reportarmos ao “Caderno do aluno”, volume 1, do segundo ano do ensino médio, publicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, verificamos que, após tratar o “Eu Racional”, o tema em questão se inicia nominado: “Introdução à Ética”. Por estratégia, os autores pedem ao estudante que busquem definições vocabulares de conceitos como: Ética, Moral, Vício, Virtude, Prazer, Dor, Conhecimento e Alma. Em seguida, o caderno apresenta uma situação problema, na qual, relata-se um caso de agressão, realizado por cinco jovens, contra uma empregada doméstica.

O objetivo é levá-los a pensar a questão e responderem. Farão com base na ética? Incurrerão apenas no moralismo? Responderão com base na moral? Moral e ética são sinônimos? Após as respostas do exercício indicado, o caderno apresenta, de forma sucinta, um quadro, apontando diferenças entre ética e moral. Não demonstra fazê-lo com base em nenhum filósofo, a princípio. Não informa autoria a nenhuma definição. Apresenta novas questões para os estudantes responderem. Não há indicativos que o professor deva prosseguir o debate. Não há solicitação para continuá-lo. O professor deverá realizá-lo?

O conceito de ética permanece obscuro, empobrecimento e por demais relativizado. Não há uma explanação, uma referenciação teórica do mesmo. Parece-nos tender a incorrer numa visão de senso comum. “Precisamos pensar, antes de agir. O que você para tomar boas decisões? Como você sabe que seu pensamento está no caminho correto?” (Cadernos de Filosofia, 2013, p.9)

Na sequência há um quadro que apresenta de maneira muito sucinta possíveis opiniões de Sócrates, Epicuro e Aristóteles a respeito de bem e mal. Sem nenhuma referenciação teórica.

Como o estudante poderá responder tais indagações, sem ter recebido os devidos aportes teóricos? Qual a possibilidade de permanecer numa visão de senso comum, confusa e imprecisa em relação ao conceito de ética?

Nos permitiremos eximir-nos dessa resposta, na medida em que não se constitui objeto desse intento. Na sequência, o caderno introduz um quadro com definições de vício e virtude, produzidos pelo filósofo Aristóteles. Fá-lo com rapidez, sem apresentação do estagirita ou ao menos de sua Filosofia. Exercícios acerca do tema são propostos. Há uma pequena citação da obra “Ética a Nicomaco”, sem contextualizações ou explicações.

Após, o caderno lança “máximas de Epicuro”, sem apresentação prévia do filósofo, também. Novas proposituras de atividades.

Em seguida, há uma afirmação no caderno em questão: “Epicuro faz recomendações precisas sobre como chegar à felicidade”. (Cadernos de Filosofia, 2017, p.25) Houve uma explanação da filosofia de Epicuro? Foi sugerido que o professor a fizesse? Em continuidade, há novas propostas de exercícios e fim da “situação de aprendizagem número 2”. Não há uma apresentação da filosofia de Epicuro.

A próxima “situação de aprendizagem” começa com o tema “A Liberdade”. Novamente, é pedido aos estudantes que busquem, nos dicionários, definições de liberdade, responsabilidade, convívio e projeto. Feito isso, apresenta-se um quadro, a partir do qual, o caderno pede para que se responda acerca dos “limites e possibilidades de nossa liberdade”.

Em tempo: essa solicitação, ao nosso ver, permiti-nos pressupor que, implícita ou explicitamente, os responsáveis pelo caderno de Filosofia, entendam que a liberdade possua limites e possibilidades. Pensemos: ela é limitada? Por ser liberdade, não é justo que a entendamos como infinita? Balizada pela responsabilidade, não é esse um dos papéis da ética? Abruptamente, o caderno introduz: “Segundo as considerações do professor sobre Sartre, percebemos que os limites estabelecidos não são imutáveis. Na tabela a seguir, você deverá refletir sobre o que fazer com relação aos seus limites. Procure responder criando estratégias pessoais para aumentar a sua liberdade com o acréscimo de possibilidades” (Cadernos de Filosofia, 2013, p.31).

Não é importante que aventemos, novamente, nossa dúvida acerca da existência ou não de “limites para a liberdade”? Esse é um dado definitivo e absoluto entre todos os filósofos? É um conceito pronto e acabado na ética? Ao fazer uma menção ao filósofo Jean-Paul Sartre, não é possível se supor que seja ele – o filósofo citado – o detentor definitivo do conceito de ética? O é? Com base nas assertivas de Coracini, apresentadas no corpo dessa propositura: E se o professor não possuir o cabedal necessário para discorrer sobre o filósofo e sua obra? Há nos cadernos um suporte para isso? A resposta a última indagação, é negativa? O que fazer?

Perguntamos: não é justo ponderarmos a possibilidade de um prejuízo cognitivo aos estudantes e mesmo à qualidade do trabalho docente? Novos exercícios indicados pelo caderno. A solicitação é da apresentação de um filme e um trabalho posterior, com roteiro do caderno.

Qual filme? Cabe um questionamento: o professor está preparado para tal exercício? Tem formação filmográfica para tal? Não há um risco de a ação incorrer em relativismos e senso comum? Ao final da unidade, é solicitado ao estudante a produção de uma poesia ou uma música a respeito da atividade realizada. Todos são poetas e compositores? O que são poesia e música? Não haveria novo risco de senso comum e imprecisão do conceito de ética? Há outro agravante: se nos pautamos, escolha nossa, naqueles que entendemos como os cânones da Filosofia voltados para o estudo da ética – Aristóteles, Espinosa, Kant, Nietzsche, Adorno, Sartre, por exemplo -, não constam de nenhum referencial teórico, a fim de contribuir na construção do caminho que proporcionará a apreensão do conceito que de ética.

A situação de aprendizagem posterior intitula-se: “Autonomia”. Inicia-se com uma brevíssima apresentação de Kant e a solicitação de novos exercícios.

Sartre é mais importante que Kant no debate sobre ética? É possível objetarmos essa dúvida, de acordo com o apresentado.

O conceito de imperativo categórico é pinçado da obra do filósofo germânico, e inserido nas atividades. Novamente, nos perguntamos: não é oportuno, averiguarmos se é uma ação adequada, no âmbito das ações didáticas? Todos os professores possuem essa habilidade formativo-intelectual? Não carece a obra didática de um suporte nesse particular? Seria a autonomia, o principal arcabouço, o escopo das reflexões de Kant sobre ética? Os cadernos instrumentalizam os professores para isso? Após novas indicações de exercícios, encerra-se a unidade.

Em tempo: quando Kant redige a “Crítica da Razão Pura”, o conceito de “imperativo categórico” é fundamental, basilar, para compreendermos a propositura do filósofo, quanto ao uso epistemológico e ético da razão, com a qual, não só se afere às afetações que se nos apresentam à razão, bem como meio de conduta com ela para agir – pensamos no terreno ético – de modo adequado, portanto, em respeito à comunidade, logo, com ética.

Outras pesquisas junto aos dicionários, são indicadas pela situação de aprendizagem posterior: autonomia, heteronomia, imperativo categórico e imperativo hipotético. Novos exercícios. Solicitação de pesquisa biográfica de Sócrates, Aristóteles, Epicuro, Descartes, Sartre, Kant e “outro filósofo indicado pelo professor”.

O caderno número 1, segundo ano do ensino médio, finaliza com uma discussão acerca da “Teoria do indivíduo”. Entendemos que é nosso mister e êxito de nossa proposta

de estudo, nos ateremos apenas ao caderno 1, no sentido de que, nele estão contidas as questões que mais nos interessam.

O caderno 1, ao apresentar uma propositura de debate a partir do indivíduo, em nossa hipótese, desconstrói um conceito de ética, como algo universal e comunitário, logo, coletivo. Dessa forma, pensar o indivíduo, torna-se incoerente com o proposto. Não seria uma visão liberal de liberdade e autonomia, posta ideologicamente, a fim de introjetar no estudante uma visão definitiva de indivíduo, em detrimento do coletivo e, portanto, incoerente com o conceito de ética?

O segundo caderno nos apresenta temas férteis para a reflexão e o debate acerca da ética. Muito contemporâneos, relevantes na atualidade e urgência das questões que devem compor o mosaico da propositura de uma vida em comunidade: o envelhecimento na sociedade contemporânea; filosofia e racismo; filosofia e as questões de gênero; filosofia e educação; introdução a bioética; a condição humana e a banalidade do mal.

Não há dúvida que são temas palpitantes e essenciais para a reflexão, compreensão e apreensão do conceito de ética. Todavia, ao serem apresentados em “pílulas”, fragmentados, não produzem a necessária harmonia, o nexos que os liga ao tema maior. Vale ressaltar: não há nenhuma preocupação nos cadernos em produzir a devida conexão, a necessária correlação a ética. Nos parece, desta forma, permanecerem soltos e distantes.

Os cadernos 3 e 4 repetem as temáticas, no sentido de fortalecer as discussões, contudo, continua a nos fazer crer que há uma inexistência de uma necessária ligação com o conceito de ética.

Os cadernos do terceiro ano dividem-se em: 1 e 2 - O preconceito em relação à Filosofia; Filosofia como atividade reflexiva e sua importância; A condição animal como ponto inicial do processo de compreensão do homem; A linguagem e a língua como características que identificam a espécie humana; Filosofia e Religião; O homem como ser político; Platão e a justa desigualdade; A desigualdade segundo Rousseau. Já os Cadernos 3 e 4 apresentam: Filosofia e Ciências; O libertarismo; O determinismo; A concepção dialética de liberdade; A felicidade segundo o estoicismo e o epicurismo; Ser feliz é preciso; Felicidade e compromisso consigo e com o outro.

Novamente verificamos temas importantes, a maioria dos quais fogem a nosso intento, assim, nos permitiremos não empreender uma análise detida de todas as temáticas propostas, nos apegando a algumas questões, vistas como importantes para nossa exposição.

Nos dois primeiros cadernos do terceiro ano, verificamos como importante, ainda que por demais suscinta as questões da dicotomia liberdade e determinismo. Contudo, permanecem imprecisas ao serem confrontadas no item posterior “A concepção dialética de liberdade”, na medida em que não há um aporte teórico para a adequada compreensão. Além disso, não existe uma correlação com a ética, com a vida cotidiana.

Pinçado a partir de Epicuro e dos Estoicos, o conceito de felicidade permanece subjetivo, tendendo a relativização, ao empobrecimento e ao senso comum. Finalmente, ao se decretar que “Ser feliz é preciso”, verificamos uma intrincada assertiva no sentido de se impor uma objetivação num terreno de muita subjetividade, tornando-o “movediço” e ‘árido”, simultaneamente, impreciso por demais, muito embora haja um acerto em se apontar que a felicidade é um compromisso consigo e com o outro. Ressalta-se que em nosso entender, seria mister, recuperar os conceitos do existencialismo, de Nietzsche e Kierkegaard, por exemplo. Portanto, permaneceu empobrecido e, novamente, tendendo ao senso comum. Logo, impreciso.

Voltemos a questão inicial: não há uma preocupação em se construir um trabalho preciso e denso, respeitando as especificidades da educação básica, no sentido de se elidir uma reflexão, um caminho, a partir do qual, seja possível a apreensão e compreensão do tema ética, sobretudo, talvez devesse ser esta a preocupação, de fazê-la em harmonia com a realidade.

Não podemos entender, equivocadamente, que ética seja apenas a busca daquilo que subjetivamente os cadernos nominam felicidade.

Se nos pautarmos em observações produzidas, quando da análise de obras didáticas, de antemão, é possível aferir que a apresentação de pequenos tópicos, os quais nomeiei pílulas, provocam um efeito, se o fazem, muito diminuto em termos de um despertar para a reflexão, parece dificultar um aporte maior para o encadeamento rigoroso de reflexões, a partir dos quais, se oportunize uma situação de construção do pensar filosófico. Quando lançado em pequenos tópicos, o conceito de felicidade, além de esbarrar numa intensa subjetividade, ainda distancia-se da propositura em particular de um filósofo e no todo filosófico, continua a patinar no senso comum. A felicidade e a ética, devem, ao nosso ver, caminhar dentro da tríade, com a política e a estética, no sentido de nos compromissar em praticá-la como algo que seja coletivo, partilhado, daí também político, da pólis, da comunidade, sem exclusões ou preconceitos.

Dar-se conta dos problemas e tratá-los em separado, não nos permite, agir de forma ética, portanto universal. Além do mais, acreditamos, com essa abordagem pode

causar a sensação de uma espécie de regra geral, infalível, logo, incorremos no erro do pré-julgamento.

Felicidade, em nosso entendimento, não pode ser entendido apenas como um ato hedonista, o prazer pelo prazer, uma satisfação imediata. É até mesmo injusto com o exposto por Epicuro, o qual a concebe com algo que se constrói a partir do conhecimento. No decorrer da exposição, procuramos demonstrar que os cânones filosóficos que dão o aporte a este exercício, entendem que felicidade é o resultado de ação, portanto ética, todavia, resultante de um processo de construção de conhecimento, de desvelo da realidade, não o ato puro e simples de sentir-se bem.

Logo, entendendo ética como ação, a qual busca a felicidade, o bem comum, a convivência na comunidade, somente existirá se partilhada, não à luz do indivíduo.

3.2 *Filosofando em questão*

Muito embora já tenhamos apresentado argumentos importantes, a partir dos quais supomos haver uma concordância da relevância e legitimidade do uso do livro didático, principalmente nas vozes de Coracini (1999), Lajolo (1996) e Munakata (2012), além das análises e estudos anteriormente apresentados, acreditamos não se tratar de redundância, salientarmos que, como expusemos, a volta irregular do ensino de Filosofia, nas grades curriculares, tanto do ensino público, quanto na esfera privada, contribuiu para o professor da disciplina, proceder a uma busca por apoio, por caminhos pelos quais pudesse trilhar com êxito no exercício de sua profissão.

Sobretudo na educação pública onde a carência é maior a falta de equipamentos e materiais de apoio melhoraram somente muito recentemente, por exemplo, com a incorporação dos livros didáticos de Filosofia no PNLN; o uso do livro didático, assim, tornou-se inevitável, ou mais relevante.

Até o início dos anos oitenta, inexistiam publicações na área específica de Filosofia, fato que obrigava o professor a improvisar. Textos reproduzidos na lousa – fotocópias deles eram inviáveis, em face da falta de recursos dos estudantes, além disso, a própria escola não teria condições de arcar com o ônus -, ou, pura e simplesmente, comentários deles, feitos à base da oralidade, cujo resultado era ainda mais catastrófico. O mais importante: o necessário trabalho com textos ou trechos dos textos filosóficos.

Logo, um material de apoio, para os professores e para os estudantes, tornava-se imperativo. No ano de mil, novecentos e oitenta e quatro, houve dois lançamentos: a obra

“Primeira Filosofia”, editada pela Brasiliense, com uma coletânea de textos e comentários de professores de Filosofia de universidades públicas e privadas, das mais prestigiosas. No entanto, o distanciamento deles em relação à realidade da educação básica, em termos de linguagem e explanação, tornou o texto impraticável. A linguagem era um grande problema, em face de ser rebuscada e muito acadêmica. Na obra em questão, não havia uma preocupação – nem conhecimento – da necessidade de uma escrita mais acessível aos estudantes. Não estamos a nos referir a simplismos, evidente, porém, um cuidado de conhecimento do cotidiano para a qual a obra destinava-se.

A outra publicação foi: *Filosofia Básica*, de Henrique Nielsen Neto, editado pela Atual. Nesse caso, acreditamos existir muitas simplificações e um equívoco inadmissível: na obra o autor acusa Nietzsche de “percussor do nazismo”, “de influenciador”. Em tempo: esta questão está superada, há muito, desde as correções e revisões de suas obras, procedidas pelo belíssimo trabalho de Carlo e Montinari.

Somente para o ano letivo posterior (1985) a Editora Moderna lançou “Filosofando”. Naquele momento veio como um sopro de frescor, uma luz no apoio ao trabalho cotidiano na sala de aula, na medida em que, contemplava a linguagem, trazia ilustrações, textos de apoio, tanto filosóficos, quanto jornalísticos, crônicas, charges, enfim, nutria a necessidade urgente do ofício do professor. Porém, nosso propósito é, lançar uma questão, uma investigação, a fim de contribuirmos no debate do livro didático, em particular de Filosofia. Nosso intento é aferir em que medida há uma precisão do conceito ética na obra em epígrafe. É oportuno salientar que nos ateremos apenas a unidade V, na medida em que a ela cabe a explanação do tema ética nesta obra didática.

Partindo da premissa que procuramos precisar o conceito a partir dos cânones da Filosofia, nossa empresa será verificar como ele é apresentado no livro didático. Voltamos para a obra “Filosofando”, em particular na Unidade V, capítulos 23 – Introdução à filosofia moral -, capítulo 24 – A construção da identidade moral -, capítulo 25 – A liberdade -, capítulo 26 – A identidade do sujeito moral -; primeira parte – O Corpo -, segunda parte – O amor, terceira parte – O erotismo -, quarta parte – A morte -; por fim, capítulo 27 – Concepções éticas.

Nosso intento será produzir uma reflexão, comparando as proposituras da definição do conceito de ética, a fim de aferir, aproximações, distanciamentos, coerências e incoerências, no sentido de pensarmos, se na obra didática em epígrafe, há um porto seguro para professores e estudantes.

No capítulo vinte e três, as autoras começam por definir “valores”. Ainda que seja um texto bastante sucinto, fazem-no com destreza. Introduzem o tema “Moral”, com o propósito de diferenciá-lo de ética. Ao nosso ver, acertadamente. Em seguida, realizam um pequeno histórico da primeira, a fim de defenderem a tese que, as modificações conceituais dela, dão-se no plano social. Em seguida, confrontam, de forma resumida, a dicotomia entre os caracteres pessoal e social da moral. Finalmente, apresentam a “estrutura do ato moral”.

No mesmo capítulo, estabelecem uma oposição entre desejo e vontade; com o propósito de permitirem que se entenda as relações entre responsabilidade, dever e liberdade. Somente, então, há a apresentação do conceito de virtude. Há uma conclusão do capítulo, com o intuito de organizar os conceitos. Portanto, no capítulo citado, nos parece existir uma preocupação didática muito grande. Fato que avaliamos como muito positivo. Além de apresentar um suporte teórico razoável para o professor. O capítulo é finalizado com um pequeno texto acerca da ética. Bem finalizado.

O texto acima é oportuno e rico dentro da obra didática, em razão de tocar nos pontos nos quais insistimos: estudar, compreender e refletir a ética é imperativo, na medida em que sempre há a possibilidade de trabalharmos os textos clássicos, combinados com as questões cotidianas, dentro das quais, escancara-se o tema e sua urgência. Ainda, ele enfatiza a fundamental questão: a vida em comunidade.

Mesmo que ironicamente o autor nomina moda o estudo da ética, reforça sua urgência.

A Construção da identidade Moral, intitula-se o capítulo vinte e quatro, o qual, inicia com a afirmação “Ninguém nasce moral”, a fim de demonstrar que o humano se constrói. O item seguinte nos fala da “teoria de Piaget”, com o objetivo de contextualizar os conceitos de anomia, heteronomia e autonomia. Lembremos que os segundo e terceiro conceitos citados, surgem nos cadernos de uma pesquisa que o estudante deverá fazer nos dicionários, separada da obra de Piaget, fora de contexto.

No item posterior, as autoras apresentam a teoria de Kohlberg, realizada a partir dos estudos de Jean Piaget. Discorrem acerca dos “níveis de moralidade”, estabelecidos pelo estudo do suíço. Acrescentam um tópico: “Dificuldades da educação moral”. Acreditamos que elucidam e enriquecem o debate. No quarto item – A construção da personalidade moral –, discorrem que ela também carece de escolhas autônomas. Somente no capítulo vinte e cinco é apresentado o conceito de liberdade. É oportuno

salientar, inicialmente, faz-se uma rápida explanação a respeito do conceito de determinismo. Para, em seguida, opô-lo ao de liberdade, conforme segue:

Acreditamos que essa oposição, permite que o estudante tenha condições maiores de dimensionar o sentido de liberdade e não a entender como um limitador. Porém, balizada pela responsabilidade de escolha consciente. Apresentam ainda o conceito de “liberdade incondicional e o livre-arbítrio”, mesmo que muito resumido, ancorado em filósofos da Grécia Antiga, São Tomás de Aquino, Santo Agostinho e Hannah Arendt.

Logo após, trabalham liberdade com base na filosofia de Espinosa, em nosso entender, separando-a de questões religiosas. Com esse aporte, no item posterior, discutem a dicotomia consciência e liberdade. Esse debate ganha respaldo da fenomenologia, a partir de Merleau-Ponty, contemporâneo de Sartre. Faz-se uma conclusão do capítulo. Novamente: o professor tem um suporte teórico razoável, para trabalhar em segurança, supomos.

O capítulo vinte e seis inicia com “A identidade do sujeito moral”, reforçando que deve existir a escolha. Para isso, subdividem-no em: primeira parte: o Corpo. Subitem um: concepção platônica; número dois: o ascetismo medieval; três, a dessacralização do corpo; quatro: a relação corpo-espírito; cinco: a fenomenologia e a noção de corpo; seis: exemplos de integração corpo-consciência; sete: a docilização do corpo; por fim, a corpolatria e a conclusão.

Creemos, existir no capítulo uma intencionalidade para salientar a necessidade da consciência, do indivíduo e suas relações consigo e com o mundo, no sentido das escolhas livres, conscientes e responsáveis, simultaneamente conciliando-as com desejos. Quer dizer, a necessidade de se inserir a psicanálise, o ID freudiano no problema. É legítimo recordar: estes problemas tornaram-se urgentes desde a observação de Herbert Marcuse, na obra “Eros e Civilização”, muito lida e discutida a partir dos anos sessenta, setenta do século passado. O corpo, o prazer, portanto, a estética, passaram a caminhar junto à ética.

Verificamos um importante aporte desta obra didática. Separando o debate do plano moral, muitas vezes caindo no moralismo, e, levando-o para o plano ético.

Novamente, pensamos existir um trabalho com algum fôlego, para demonstrar a inicial separação corpo e consciência na Grécia Antiga, sua total ruptura com a Filosofia Cristã e a busca por harmonizá-los, a partir da modernidade, até a readequação com a fenomenologia. Ainda há espaço para uma rápida reflexão, a partir de Foucault, quanto a sua docilização dos corpos, exposta em sua obra “Vigiar e Punir”. Concluindo com a idolatria do culto ao corpo e suas consequências morais. Até as questões serem

organizadas no epílogo do capítulo. Nos parece mais denso e rico que os cadernos, no sentido de diferirem bem moral e ética.

A segunda parte do mesmo capítulo, inicia com o tema: O amor. Retoma-se o mito de Eros, a fim de elucidar o tema supracitado. Recorrem a Platão. Trabalham os “paradoxos do amor”, para, recuperarem a discussão autonomia e individualidade, acreditamos, um rico terreno da ética. Todavia, a preocupação do paradoxo em questão, é encetar a dicotomia individualismo e alteridade. Discute-se ainda a relação entre amor e perda e finalizam com “O amor no mundo contemporâneo”. Objetivando contextualizar e atualizar o debate. A terceira parte centra-se no Erotismo. O subitem um nomina-se: “Interdição e cultura”. De forma muito resumida, além de uma pequena contextualização antropológica, a explanação baseia-se em Freud. Desse pequeno resumo, o posterior utiliza-se de Bataille, a fim de abordar “A atividade erótica”. O propósito é: opor “proibir e tudo permitir”. Para isso, discorrem acerca do conceito de “puritanismo”, contrastando-o com de “permissividade”. Por fim, uma conclusão.

Há uma quarta parte para tratar o tema “Morte”. De maneira superficial, o tema proposto é abordado à luz da Filosofia e em seus matizes morais ao longo da História. Somente no capítulo vinte e sete, intitulado “Concepções Morais”, existe uma apresentação resumida, porém cuidadosa do tema. As autoras partem dos mitos e das tragédias na Grécia Antiga; encetam as concepções gregas e medievais – bem resumido, é verdade. Realizam uma passagem para a modernidade, na qual tratam da moral iluminista. Com esse aparato teórico, introduzem Kant e seu debate acerca da moral, no qual aparteia a contenda entre racionalistas e empiristas.

Tratam, muito rapidamente, da moral “como superestrutura em Marx”. Finalmente: chegam nas reflexões de Nietzsche. Salientando a “transvaloração” proposta pelo autor de “Assim falava Zaratustra” – evidente, resumido, assim acreditamos. Voltam-se a Freud, com o intuito de tratarem o inconsciente, preconceitos. Bem simplificado, nos parece. Com esse aporte minimamente trabalhado, lançam o “Existencialismo”. Todavia, vale chamarmos a atenção: somente nesse momento, as autoras apresentam a Filosofia de Sartre. Acreditamos, logo, existir uma pequena base teórica, para um trabalho adequado.

Depois de uma página e meia sobre Sartre – diante da propositura da obra – nos parece até razoável –, as autoras introduzem Habermas e sua “ética do discurso”. Finalizam com “A questão moral contemporânea”. Em tempo: é possível pensarmos que possa existir, ainda, uma confusão conceitual entre ética e moral, no sentido de serem

tratadas como sinônimos. Contudo, somos propensos a acreditar que “Filosofando” é obra mais completa e densa, tanto para estudantes, quanto para os professores.

Entendemos, de antemão, existir um primeiro problema: a obra didática em questão, ao se propor tratar ética, equivocou-se ao não iniciar a apresentações de filósofos dedicados ao tema, sem proceder nenhuma menção a Aristóteles, a sua “Ética a Nicomaco”. Não se trata aqui de reclamar sua ausência em toda a obra didática, todavia, na unidade em questão, acreditamos – até em razão de nossas escolhas – ser fundamental. Logo, empobrece a reflexão e a exposição, ao abandonar um de seus pilares básicos. Trata-se daquele que inicia literalmente a abordagem do tema em questão.

Uma analogia pertinente, nos mostraria alguém se dispor a tratar o cristianismo, sem abordar a figura de Cristo. Em nosso entendimento, a abordagem do tema ética, exige a indispensável exposição e apresentação das proposituras do filósofo de Estagira.

Verificamos como acertado a realização do embate pessoal e social do caráter da moral, com o propósito de encetar no leitor (professor e estudante) o drama da dicotomia pessoal-coletivo no contexto da comunidade. Um ótimo passo. Nos ocupemos de aferirmos mais detidamente cada capítulo da unidade.

O capítulo vinte e três “Introdução à filosofia moral”, inicia com a preocupação de definir valores, a princípio diferenciando tipos de valores, com o propósito de lançar o conceito “valores éticos”. Para operá-lo, as autoras recorrem a Garcia Morente (p.300). Concluem o item apresentando a opção delas por trabalhar o conceito de valores, por elas nominados éticos ou morais. (p.301).

Acertadamente, em nosso entender, como já dissemos, apontam a diferença entre os conceitos de ética e moral. Para construírem sua exposição, fazem-no a partir do item “Caráter histórico e social da moral”. Apoiam-se no antropólogo Levi-Staruss (p.301) a fim de apresentarem sua exposição para o surgimento da moral e argumentarem que é constituída e construída no tecido social; portanto, variável de acordo com o meio e o processo histórico.

A partir destas condições, introjeta-se a temática da liberdade, produzindo a dicotomia pessoal e coletivo. A subjetividade dos conceitos moral, liberdade, exigindo-nos posicionamento e escolhas, já se apresenta como um drama no mosaico a ser elidido em relação à ética. Há uma oportuna ponderação do professor José Artur Gianotti para elucidar a questão.

“Os direitos do homem, tais em geral têm sido enunciados século XVIII, estipulam condições mínimas do exercício da moralidade. Por certo, cada um deixará de aferrar-se à sua moral; deve, entretanto, aprender a conviver com

outras, reconhecer, unilateralmente de seu ponto de vista. E com isto está obedecendo à sua própria moral de uma maneira especialíssima, tomando os imperativos categóricos dela como um momento particular do exercício humano de julgar moralmente. Desse modo, a moral do bandido e a do ladrão tornam-se repreensíveis do ponto de vista da moralidade pública, pois violam o princípio da tolerância e atingem direitos humanos fundamentais (2003, p.303)

Por meio de Kant, tratando moral e ética como sinônimos, pautado em seu conceito de “imperativo categórico”, Gianotti expressa a necessária ação ética de correlacionar sua moral à do outro, pautado em princípios éticos, por exemplo, tolerância, respeito particular e a do outro, também particular, e, ao mesmo tempo, praticamos a ética, esta universal. O conceito kantiano é fundamental para estabelecer aquilo que se apresenta lógica, racional, moral e eticamente indubitável. Destaque-se é um importante momento da obra didática, dentro do qual, há uma perfeita representação da necessária retomada de Kant para conciliar os problemas filosóficos contemporâneos, elucidada pela Escola de Frankfurt.

Após rápida explanação daquilo que nominaram “Estrutura do ato moral” e de discorrerem rapidamente com o propósito de elucidá-lo, iniciam novo item nominado “Desejo e vontade”, com o propósito de construir um argumento, a partir do qual, ambos os conceitos são muito diferentes em razão do primeiro – desejo – vincular-se aos sentidos, enquanto o segundo – vontade – faz-se pela razão.

Em nosso entender, perdeu-se de rica oportunidade de se encetar na temática as exposições de Kant e Espinosa, na medida em que, em ambos, a questão é abordada: pelo germânico ao falar, por exemplo no “Imperativo Categórico”; e no judeu-holandês ao falar de desejo. Vale lembrar: a obra tratará do filósofo Espinosa e sua obra adiante.

Rapidamente, o item seguinte “Responsabilidade, dever e liberdade”, muito sucinto, realiza um “voo” direto ao existencialismo, fato que, em nosso entender, gera lacunas conceituais para sua melhor compreensão.

Embora respeitemos as escolhas ou mesmo as limitações editoriais, entendemos que talvez fosse oportuno recuperar: Espinosa, em sua “Ética”; Kant, com o imperativo categórico. Além disso, via Fenomenologia, com seu conceito de “intencionalidade”, a obra introduz Gabriel Marcel – identificado como representante do chamado “Existencialismo Cristão” –, cujo argumento auxilia no debate moral/ético da harmonia entre dever e querer: “O homem livre é o que pode prometer e trair”. Significa dizer que liberdade sempre implica na possibilidade de transgressão, a qual, não implica em falha moral ou mesmo ética.

Entendemos que esta temática envolve dicotomias (bem e mal, bom e mau) que são muito bem exploradas, tanto por Espinosa, quanto por Kant e, que se houvesse a introdução da fenomenologia no debate, o conceito de intencionalidade seria precioso para elucidar a possibilidade da transgressão.

Por fim, o item “Virtude” faz uma rápida passagem sobre o conceito de virtude – por nós aqui tratado –, e, em poucas linhas, realiza rápidas menções aos gregos antigos, aos sofistas, a Platão, Aristóteles e Nietzsche. Em tempo: o item em questão exige do educador enorme repertório e domínio de conteúdo, a fim de desvelá-lo. Três curtos parágrafos constituem a conclusão. (p.305).

Finalmente: há um excerto de “Lições sobre ética” de Ernst Tugendhat, para ilustrar o capítulo. Ainda não se falou de ética.

Novamente, entendemos e respeitamos as limitações e exigências editoriais. Contudo, embora bem processada, a correlação entre ética e política, sucintamente, torna-se de difícil compreensão, e, um tanto obscura. São conceitos muito densos, ricos e precisos, logo, necessitam de uma maior explanação, a fim de relacioná-los com maior êxito.

Chamamos a atenção para o fértil debate que a obra didática se propõe a realizar, o qual, óbvio, entendemos fundamental, no entanto, deveria proceder com maior fôlego e elucidação. As dicotomias público e privado, ética e cidadania, são temas urgentes. Além disso, nos permitimos a apresentar um problema: trabalha-se muito com o conceito moral, para, na conclusão utilizar o termo ética, o que causa uma confusão conceitual, justamente o que deve ser evitado.

O capítulo vinte e quatro tem início com o item “Ninguém nasce moral”. Resumidamente, volta-se a discussão do começo do capítulo anterior. O item seguinte “A teoria de Piaget” realiza a exposição das proposituras do psicólogo suíço quanto aos conceitos de anomia, heteronomia e autonomia, com o propósito de apresentar e reforçar a urgência do último estágio no que diz respeito às ações morais e éticas, assim como no posterior “A Teoria de Kohlberg” o faz. Pormenorizando a contenda no seguinte “Os níveis da moralidade segundo Kohlberg”.

São escolhas; todavia, se há o propósito de abordar uma questão eminentemente filosófica, supomos existir um risco de inseri-la no ambiente da psicologia, sob o risco de encaminhar as discussões e reflexões para um terreno que não é seu propósito original. Lembremos: ética é ação, no cotidiano, no convívio, não somente um referencial teórico,

mas – e fundamentalmente – prático. Não incorreremos na possibilidade de uma queda total na subjetividade e tornar o terreno, arenoso e denso e inóspito?

O item seguinte intitula-se “Dificuldades da educação moral”, também embasado na psicologia, pode produzir um efeito ruim, ao pensarmos educação como algo impositivo ou mesmo “adestrador” (estou a pensar em Foucault), portanto, distante da escolha livre e subjetiva da ação.

Rapidamente, finalizam com “A construção da personalidade moral”. Resumido, porém, bem finalizado, na medida em que foge da psicologia e introduz a questão política. O capítulo é encerrado com um fragmento do texto de Pedro Georgen “Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?”.

Em nosso entender: muito acertado por desfazer um possível equívoco construído no penúltimo item.

Em tempo: a obra didática acerta muito em inserir um texto no qual o autor (GEORGEN, 2001, p. 169, 170) aborda com maestria a ideia de uma educação moral, diferenciando-a por completo daquilo que nos fora imposto durante a ditadura militar, pretendia-se inculcar nos estudantes dogmas que alienassem e domesticassem para a obediência. O texto acerta ao diferenciá-los conceitualmente, ao mesmo tempo que elucida sua propositura, exatamente de maneira oposta: o exercício da dialética, do logos, do debate, a fim de educar para as práticas da moral e ética, na comunidade, no cotidiano, portanto na ação, na política. Salientando a necessária dicotomia indivíduo e coletivo. Consciência de si, para si e para o mundo.

Segue o capítulo vinte e cinco “A liberdade” que inicia com a oposição entre a liberdade e o determinismo. Embora curta – as limitações do trabalho didático e exigências editoriais justificam-na – é bastante rica a exposição de ambos os conceitos, calcados desde a Grécia Antiga, passando pela psicologia, pela filosofia e literatura. De tal modo que, dentro do possível, o conceito de determinismo está muito bem fundamentado.

Para abordar a liberdade, as autoras iniciam o terceiro item “A liberdade incondicional e o livre arbítrio”, pautadas, rapidamente, em Aristóteles (um mísero parágrafo), Hannah Arendt (também pouco abordada), passeia pela filosofia cristã, ao citar Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, na idade média; continuam o percurso histórico no início da modernidade com Bousset, ao citarem de passagem de seu “Tratado do Livre-arbítrio”, para contrabalançarem as assertivas dos medievais com a modernidade

racionalista de Descartes, na medida em que o mesmo condena as paixões – tal qual o gregos antigos – em nome da razão.

Uma oportuna oposição é operada com a introdução de Espinosa no debate. Todavia, limitam-na a reflexões do filósofo acerca da liberdade; ainda que sucinta – porém, muito bem apresentada – eximem-se de apresentarem sua ética, obra fundamental para o tema da unidade.

Entendemos que as reflexões acerca do conceito de liberdade em Espinosa são apenas um viés para a construção do monumento de sua ética. Apenas um apêndice. Ao tratarem apenas desse conceito, fragilizam e empobrecem toda a fundamental produção do filósofo. Além do fato de ignorá-lo, ainda que aparentemente, como Aristóteles, dos cânones filosóficos dedicados à reflexão do conceito de ética.

O item seguinte “Consciência e liberdade” parte da dicotomia citada, a fim de defender a tese de que ela – a consciência – é o meio pelo qual, superaremos ao menos alguns determinismos. Para realizar esta tarefa, fazem-no com base em Merleau-Ponty, nome fundamental da Fenomenologia, iniciada por Franz Brentano, continuada por Edmond Husserl e, retomada por Heidegger e Sartre. O francês servindo-se deste aporte, elidiu o Existencialismo.

Temos determinações de ordem biológicas, genéticas, naturais, nacionais, sociais, econômicas e culturais. Nos são dadas. Contudo, a construção e sofisticação de nossas consciências, por meio do trabalho, do estudo, da reflexão, permiti-nos transpor alguns determinismos: por exemplo, econômico, social, cultural, político, moral... – como nos ensinou Jean-Paul Sartre: “Não importa o que o homem faz, mas, o que faz, daquilo que fizeram dele”. Não se deixa de possuir características genéticas ou físicas. Não se pode mudar onde nasceu, todavia, por meio de escolhas conscientes, podemos alterar certos “destinos”. É necessário fazê-los ética e conscientemente.

Entendemos que tanto o item quanto a conclusão do capítulo ficaram prejudicados, na medida em que há uma urgência de se pensar a temática proposta com base em Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche e Sartre, para a empresa da reflexão acerca da consciência em sintonia com a liberdade, seus dramas, suas escolhas, sua relação dicotômica entre pessoal e coletivo, moral e ética, sem a exclusão das ponderações de Merleau-Ponty. Cremos haver um empobrecimento, na medida em que, se nos pautarmos apenas no autor de “Fenomenologia e percepção”, somos levados a confiar que o problema da relação entre consciência e liberdade se resume a uma questão de

linguagem. Correta, dentro do proposto, a conclusão do capítulo com o fragmento da obra citada de Merleau-Ponty.

O capítulo vinte e seis inicia com uma bela epígrafe de Saint-Exupéry: O homem é só um laço de relações, apenas as relações contam para o homem”; e começa a expor a tese do drama entre o indivíduo e o todo. “A identidade do sujeito moral”. Neste capítulo é retomada a questão da moral, no entanto, as autoras fazem-no a partir do indivíduo, inicialmente, pertencente a um corpo. Apresentam-no sob o viés ideal de Platão; realizam a contraposição com os medievais; operam sua “dessacralização” na modernidade; para, somente neste momento, retomarem Espinosa, a fim de encetarem suas reflexões acerca do tema, na qual, o filósofo judeu-holandês executa o caminho para compor sua ética. Há apenas uma rápida menção a sua obra, de tal maneira que entendemos ser muito exígua a concretude da relação da parte junto ao todo. Continua a faltar uma devida explanação, ainda que pormenorizada, da obra do filósofo supracitado.

Neste drama dicotômico – indivíduo e coletivo –, consiste no cerne do problema da ética: estabelecer laços, por meio de normatizações, com os quais aproxime ambos. No entanto, não se trata de imposição, todavia, de uma escolha consciente, livre e responsável, que passa pelos critérios morais, éticos, políticos e estéticos. Querem; escolher; agir e sentir-se membro de uma comunidade.

No item posterior a fenomenologia é acionada para apartear o tema. Deveria, em nosso ver, compor a reflexão da liberdade de escolha, da consciência, a partir de seu fundamental conceito de intencionalidade. Após isso, apresentam “Exemplos de integração corpo-consciência”, no qual se utilizam de Freud, Susan Sontag, Merleau-Ponty e mesmo Stendhal, a fim de trazer a discussão para a contemporaneidade e construir uma ponte para o item seguinte: “A docilização dos corpos”, com o qual apresentam Michel Foucault. E concluem o capítulo produzindo rápida reflexão: “Corpolatria” – sobre a adoração do corpo em detrimento de nosso interior, de nosso espírito, alma ou como queiram nominar. Ainda que seja oportuna e justa a ponderação, acreditamos que se distanciam do tema que marca a unidade. Ainda não houve uma conexão com ele. Encerram a primeira parte com novo excerto de Merleau-Ponty.

A segunda parte intitula-se “O amor”, com uma justificativa da introdução para melhor compreender a relação “corpo e alma” (p.334).

No item um desta parte, as autoras fazem uma apresentação do mito de Eros. Para, no segundo, proporem “O encontro: a intersubjetividade”; no seguinte, discorrem acerca de “Os paradoxos do amor” e “Amor e perda”, no último, finalizam com “O amor

no mundo contemporâneo”. Novo excerto. Agora Edgar Morin “Amor, poesia, sabedoria”.

Neste capítulo, cremos, haver um largo distanciamento do tema proposto na unidade. Novamente, a discussão é levada para uma imensa subjetividade permeada pela psicanálise. A epígrafe do escritor francês se perdeu.

A terceira parte do capítulo intitula-se “O erotismo”. A ideia é relacionar erotismo e o amor. Fazem inicialmente uma relação do mesmo com a cultura, por meio da psicanálise. De maneira muito resumida, o que ao nosso ver, empobrece a reflexão e continua o distanciamento do tema.

Discorrem acerca da atividade erótica no item seguinte, para apresentarem no outro aquilo que chamaram “Obstáculos a Eros”. Acrescentam uma sucinta apresentação do conceito de “puritanismo” (p.341 a 343). No seguinte – “A permissividade” – realizam o contraponto. Ambos bem executados, diga-se. No primeiro operam o início do raciocínio com a filosofia cristã; passam pelas ponderações de Weber e finalizam com a crítica de Foucault (retomando o conceito de docilização dos corpos. Vide Vigiar e Punir) e concluem a crítica com Marilena Chauí. A permissividade retoma a temática do erotismo, pautada em Marcuse (Eros e Civilização), retomam Foucault (História da Sexualidade) e concluem-na com Bataille.

A conclusão da terceira parte do capítulo tem como propósito apresentar a temática do corpo, do erotismo, como premissa ao combate da alienação, conceito não abordado, ao menos ainda na unidade. Acreditamos, respeitando a opinião e escolha das autoras, que a obra de Wilhelm Reich seria uma opção mais adequada, pois não fugiria tanto do tema, na medida em que o psicanalista germânico aborda a questão também no plano político. Mais um capítulo finalizado com um fragmento da obra Fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty.

A quarta parte tem início com o tema “A morte”. Depois de rápida introdução, há um item chamado “As mortes simbólicas”, cremos mais adequado à antropologia e não a ética; talvez, neste momento seja contraproducente, discutir rituais, mitos, e sim, discutir, detidamente, a questão no plano filosófico. Por meio de Heidegger, existencialismo, por exemplo. Nossa opinião é apenas uma observação, muito passível de discordância. Acrescente-se, esta discussão pode ser muito rica se tratarmos no campo da metafísica.

Na sequência, “A filosofia e a morte” passeiam rapidamente por Platão, Heidegger e Sartre.

Novamente, respeitando opinião e escolhas, acreditamos ser mais fértil e produtivo abordar o conceito de “nada”, muito presente em Sartre e Heidegger e Platão, via Parmênides de Eléia: o nada como algo a se desvelar em Heidegger como um vazio de escolhas; o imobilismo diante da liberdade inevitável em Sartre (vide Ronquetim, em Náusea); e como o inexistente em face da impossibilidade de se pensar em Parmênides, base para o idealismo de Platão.

Finalmente, o último capítulo da unidade intitula-se “Concepções éticas”. De maneira muito sucinta, as autoras realizam o caminho entre “Mito, Tragédia e filosofia” (p.352), a fim de estabelecer a importância da razão em executar a ação. Muito presente em Aristóteles, Espinosa e Kant.

Nos itens posteriores há uma rápida exposição nas “Concepções gregas e medievais” e “A moral iluminista” para reforçar a urgência da *ratio* como instrumento de desvelo e ação, portanto ética. Ponderamos: não há uma explanação mínima de Aristóteles e sua “Ética a Nicomaco”. Quanto à modernidade, novamente, inferimos outra questão: ignora-se Espinosa e sua “Ética”.

Quanto a Kant, uma exígua e pobre apresentação de sua reflexão. Fato que exige muita destreza e domínio de repertório do educador para realizá-lo. Todavia, ainda que muita resumidamente, o conceito de imperativo categórico, tão caro a Kant, é apresentado de maneira mais inteligível que aquele dos cadernos. Com mais precisão e sentido.

No item posterior “Marx: a moral como superestrutura” busca tratar a questão da consciência como instrumento de luta, embora, cremos, devessem retomar o conceito de alienação a fim de legitimar melhor a abordagem. Logo, ainda que sucinta e limita por exigências editoriais ou escolhas, o item permanece prejudicado e “solto” em relação à temática.

No item “Nietzsche e a transvaloração dos valores”, há, sucintamente, uma boa apresentação do tema, contudo, não existe a gênese de suas reflexões e críticas a partir da moral judaico-cristã; falta a relação de suas ponderações e implicações com a ética e mesmo a moral, retomadas na contemporaneidade, apresentando-o com um dos maiores críticos da modernidade e construtor do conceito de “crise da razão”. As autoras limitam-se a centrar o debate nietzscheano na dicotomia bem e mal, ignorando sua gigantesca contribuição, como crítico, para o debate contemporâneo acerca do tema ética.

Em seguida, uma rápida menção a Freud, quando abordam a tríade ego, id e superego a fim de pensarem a moral, o preconceito. Tema rico, porém, novamente, em nosso entender, foge da temática, da abordagem.

“A filosofia da existência” denomina-se o item posterior. Num parágrafo Kierkegaard é citado para apresentarem seu conceito de angústia.

Nos cinco parágrafos seguintes discorrem acerca de Heidegger. Apresentam o conceito “Dasein”, o “*ser-aí*”, muito caro a Sartre. Por tratar-se de uma densa e difícil obra, é de se admirar a qualidade dos poucos parágrafos dedicados ao autor de “Ser e Tempo”, produzindo a ponte para correlacioná-lo às premissas fundamentais do existencialismo, no sentido de Sartre introjetá-lo quando se percebe a consciência, juntamente com a responsabilidade de conciliação da liberdade e a angústia da opção (Kierkegaard). O humano como um ser condenado a liberdade, assertiva que encerra a trilogia “Caminhos para a Liberdade” do filósofo francês. Drama que dá mote a retomada dos temas morte e nada. Em tempo: as autoras incorrem em grave incorreção de nomenclatura: o próprio Heidegger recusava terminantemente a alcunha de existencialista.

O item seguinte faz um bem executado e seguro trajeto pela filosofia sartreana. Centra-se nas principais preocupações do filósofo. Todavia, em nosso entender, a ausência das correlações com o conceito de angústia de Kierkegaard; vontade e representação de Schopenhauer; a dicotomia indivíduo e coletivo, lançada por Nietzsche, o fundamental conceito de intencionalidade, pinçado da fenomenologia, deveriam compor a exposição do tema. Além disso, as autoras produziram sua exposição pautada quase que exclusivamente na conferência proferida por Sartre “O Existencialismo é um Humanismo”, apresentando-se empobrecido, ainda que bem executado.

Finalmente, o último item é uma rápida exposição das ponderações de Habermas, herdeiro da Escola de Frankfurt.

“A ética discursiva recorre à razão para sua fundamentação. Embora sob a influência de Kant, o conceito de razão em Habermas e das minorias que lutam não se reduz à de razão reflexiva, mas é ampliado para uma concepção de razão comunicativa. Ou seja, enquanto na razão kantiana o juízo categórico está fundado no sujeito e supõe a razão monológica, o sujeito em Habermas é descentrado, porque a razão comunicativa se apoia no diálogo, na interação entre os indivíduos do grupo, mediada pela linguagem, pelo discurso”. (2003, p.359, p. 360)

Discípulo de Adorno e Horkheimer, o filósofo radicado nos Estados Unidos desde o nazismo, opera uma importante reflexão quanto a um acerto de contas entre a ética e o discurso, a qual, na verdade é uma tentativa de apresentar uma resposta a propalada crise da razão, anunciada por Nietzsche, elucidada por Adorno e Horkheimer. Por meio de Kant, Habermas lança uma espécie de razão reflexiva, comunicativa, voltada para a

comunidade e não centrada no indivíduo. É relevante lembrar: Kant opera, epistemologicamente falando, num padrão cujo sujeito está desconectado do objeto. Este último fixo e imóvel, perde a necessidade de existir em Kant, posto que somente o sujeito se movimenta, corroborando numa total subjetividade. Logo, a busca de Habermas se dá no sentido de “re-harmonizá-los”, uma vez que reconciliar o indivíduo e o todo, por meio do discurso e da linguagem.

O último item do capítulo e da unidade “A questão moral contemporânea” procura trazer a exposição para o cotidiano, por meio de exemplificações e dramas, com os quais nos defrontamos diariamente.

“Por outro lado, não há como negar um interesse crescente com relação às discussões éticas. Além dos grupos marginalizados e das minorias que lutam por seus direitos, outros temas correlatos intensificam o debate: o direito dos imigrantes, a questão da eutanásia e do aborto e até se temos obrigações com os animais. Temas sobre a democracia, justiça social e direitos humanos, embora sejam caros à política, também não são estranhos à reflexão moral. Mesmo porque o conceito de justiça é central para entender o modo moral pelo qual reconhecemos que todas as pessoas, na medida de sua humanidade, são iguais e têm os mesmos direitos e deveres necessários para a preservação de sua existência e dignidade”. (2003, p. 360)

No entanto, não houve, em nosso entendimento, uma preocupação em precisar, detida e rigorosamente, o conceito de ética, nem ao menos concluir uma exata definição para diferenciá-la da moral. A unidade encerra-se com um excerto do texto de Kant “O que é a Ilustração”. Oportuno e atual.

Evidentemente, não é nosso intento, pura e simplesmente, desconsiderar duas obras didáticas. Ao contrário, merecem todo apoio, na medida em que são trabalhos dispostos a tornar mais acessível o estudo e a reflexão da Filosofia. Durante nossa exposição, num dos textos citados, o autor fala em “moda” de se estudar ética. Ainda que seja, saudemos! Óbvio, trata-se de uma metáfora, de uma “licença poética”.

Não é uma tarefa fácil, produzir uma obra didática com o propósito de elucidar e permitir o ensino e a compreensão da Filosofia. No entanto, ao nosso ver, há avanços ou talvez, uma necessidade de revisão, de aperfeiçoamento.

Os cadernos de Filosofia, com a prerrogativa de transformarem-se num suporte para o professor, indicam e sugerem atividades, as quais, carecem de maior densidade teórica, cremos, permanecerem na superficialidade. Portanto, de antemão, acreditamos, existir uma indicação nas entre linhas, para que o educador, autonomamente, construa um

arcabouço teórico, a partir do qual, possa auxiliar o estudante no desvelo de conceitos e reflexões.

À guisa de propositura de reflexão: no nosso entendimento, seria oportuno que houvesse na publicação um construto teórico mais elaborado, agindo como um aporte maior na elaboração do ofício do professor.

Também é justo apontar, especificamente, aquilo que diz respeito ao tema ética, pela apresentação e disposição da publicação dos cadernos, nos parece faltar uma correlação maior entre os filósofos, no sentido de demonstrar que o conceito, sua propositura, vai muito além do meramente “ser feliz”. Trata-se de um conceito muito caro à Filosofia de Aristóteles, o qual, debruçado em sua obra sobre o tema, percebe-se que “felicidade”, Kalil em grego, significa: a vida em comunidade, partilhada, em busca do bem comum. Sempre pautado pela razão, na busca da “justa medida”.

Não há, também, uma correlação entre os filósofos, naquilo que diz respeito ao estabelecimento de um caminho, a partir do qual, verifica-se uma estrada executada para a apresentação do tema. Entendemos, e, respeitamos, é uma opção dos autores, é uma proposta pedagógica, uma escolha, entendendo-a mais adequada.

Deveria haver, em nossa opinião, um esclarecimento da conceituação kantiana quanto ao uso de moral e ética como sinônimos. Fato que pode causar um conflito no entendimento dos educandos.

Com efeito, verificamos não existir uma relação entre os filósofos Aristóteles, Kant e Espinosa, quanto a estrada, a qual mencionamos acima.

Também é justo salientar que não há um detalhamento mínimo da Filosofia de Espinosa, sobretudo de sua obra dedicada ao tema.

A obra de Nietzsche é praticamente ignorada, como apontamos. Os conceitos “Apolíneo” e “Dionisíaco”, não são, em absoluto, minimamente suficientes para produzirem qualquer menção ao tema. Além disso, a inexistência da apresentação das proposituras da Filosofia do autor de “Assim falava Zaratustra”, em nossa opinião, empobrece o debate sobre ética, por faltar sua necessária contraposição, bem como, por meio de Nietzsche, como demonstramos, elide-se um tecido reflexivo, a partir da Filosofia de Espinosa.

Finalmente, ainda sobre os Cadernos do Estado, relembremos: falta uma elaboração do debate acerca do tema ética na contemporaneidade. Logo, as proposituras reflexivas da Escola de Frankfurt, sobretudo Habermas e Adorno, do Existencialismo, potencializadas por Sartre, também não ocorrem.

Desta forma, acreditamos que o tema “Ética” permanece com uma simples sugestão de “comportar-se bem” e “ser feliz”.

Voltamos a afirmar: respeitamos as opções editoriais, didáticas e pedagógicas, trata-se de um olhar com uma preocupação específica, portanto, subjetiva.

Quanto a obra “Filosofando”, depois de décadas de utilização cotidiana no exercício do ofício, constatamos ser extremamente oportuna e muito atual, na medida em que já apresentava debates e reflexões que continuam na ordem do dia. Todavia, as exigências editoriais, as opções das autoras, a própria propositura da obra como didática, cremos, acaba por carecer de maior detalhamento reflexivo, de uma maior expansão das ponderações e assertivas dos filósofos.

É justo afirmar: é uma obra muito importante, densa, rica em conceitos e na forma de apresentá-los. Em nossa opinião, a melhor que já se produziu.

Verificamos como problema, como já salientamos, a falta de Aristóteles no debate e reflexão do tema; entendo-o como basilar. Por outro lado, acerta totalmente quando estabelece a dualidade relacional entre ética e política. No entanto, ao nosso ver e de acordo com nossa propositura, faltou a inclusão da estética, do sentir o drama.

A obra didática “Filosofando” é rica em imagens, como procuramos demonstrar; conceitualmente, muito mais elaborada que os Cadernos da SEE-SP. Muito embora, cremos que este livro se pretenda um grande suporte, por si só, ao professor. Possivelmente, como dissemos, os Cadernos se tornam um instrumento inicial para atividades – os quais exigem do educador um repertório a priori.

É oportuno citarmos que mesmo que haja distanciamentos entre ambas as obras didáticas, existe uma importante aproximação: as duas têm o grande mérito de produzir um roteiro com o propósito de permitir ao educando a entrada no mundo da reflexão filosófica, cujo universo não é simples – ao contrário –, e, mesmo com nossa opinião subjetiva, de algum modo, cumprem sua tarefa.

Relembrando o já citado texto de TUGENDHAT (2003, p. 305 e 306) são fundamentais para manter na ordem do dia, “a moda” do estudo da ética, cuja necessidade se faz cotidianamente urgente, bem como sua introjeção e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na obra didática *Filosofando*, há uma preocupação em trazer o conceito de ética para um cenário eminentemente político e para questões mais pertinentes, talvez, à Psicologia. As autoras se eximem de abordar Aristóteles. Em nosso entendimento, configura-se um equívoco, por tratar-se de um dos pilares do tema.

Além disso, parece existir um raciocínio que foge à nossa busca por precisão, uma vez que realizam vários “voos” a respeito de vários pensadores e temas, corroborando para uma imprecisão ou perda do cerne do conceito Ética.

No caso dos *Cadernos do Estado*, nos parece uma questão mais dramática: há que se pensar ideológica e politicamente, se não é uma proposição desprover o conceito Ética de seu devido teor político. Além disso, as abordagens tendem a levar os leitores a acreditarem que o rico e fundamental conceito se resume a encontrar uma suposta felicidade, sem ao menos também a precisar.

Nas duas obras didáticas nos parece haver a ausência da necessária harmonia da presença da política e da estética como componentes fundamentais para construir uma ação, a partir da qual, devemos nos pautar, segundo os preceitos daquilo que fora apontado como uma precisão do conceito Ética.

Não é nosso intento, entretanto, desconsiderar a importância do material didático. Ao contrário, por tudo que buscamos apontar, é fundamental a valorização, tanto do livro, quanto do Caderno. Todavia, acreditamos que o conceito de manual necessite ser praticado como um apoio e não a uma tábua de salvação, com a qual, se age de forma alienada e dogmática.

Nosso exercício se pretendeu refletir e discutir o tema ética à luz de uma análise comparativa acerca de duas obras didáticas, logo, como pode interferir no trabalho diário, no ofício do professor.

Buscamos realizar um histórico do ensino da Filosofia, sua vinda para o Brasil, bem como se realizou, com aprimoramentos, avanços e retrocessos; chamando a atenção para o trabalho comprometido do professor.

Ao nos dedicarmos num capítulo a apresentação de um exercício que buscou uma precisão de definição do conceito de ética, com o propósito de elucidá-lo para além de possíveis subjetividades, dar-lhe um caráter mais objetivo, na medida do possível; demonstrar que este conceito pode e deve existir no dia a dia de todos, a fim de torna-se uma baliza, a partir da qual, pautemos nossas ações. Fizemo-nos valer daqueles filósofos

que consideramos cânones no tema, para operarmos a textura de um tecido conceitual, o qual, nos apresentou a relação entre ética, política e estética.

O caminho a seguir foi a apresentação de como, em nosso entendimento, o conceito “ética” aparece nas obras didáticas estudadas.

Buscamos apresentar o mais honesta e criticamente possível nossas ponderações, com o objetivo específico de contribuir numa reflexão e um importante debate sobre o tema, pela própria abrangência e riqueza, mantem-se sempre necessário e atual

Insistimos: não se trata de desmerecer uma produção didática, ao contrário, as louvamos e recebemos com os devidos respeito e atenção. Podem e devem ser um importante instrumento cotidiano para o educador, cujo ofício específico é o ensino e reflexão de Filosofia, elaborar pensamentos e práticas, junto aos estudantes, para auxiliarem no propósito coletivo: a busca do bem-estar, do bem comum, da felicidade da comunidade, e, conseqüentemente, da saída das “neotrevas” e retorno a luz.

Cabe, portanto, ao educador manter ética, estética e politicamente, o olhar e a prática da suspeita e da crítica, com as quais caminhe autônoma e responsabilmente no exercício cotidiano de seu indispensável ofício.

Oportuno lembrar: as formações continuadas são indispensáveis. São responsabilidade do poder público e dos mantenedores em caso do ensino privado. Contudo, eticamente falando, não é possível aguardá-las para agir. Essa precisa ser uma busca e ação permanentes daqueles que escolheram, livre, consciente e responsabilmente, educar.

Logo, a conquista da autonomia intelectual é básica para continuarmos a trabalhar e operarmos nosso ofício de ensinar. Sempre como norte a emancipação de corações e mentes.

Se porventura nos mantivermos na frouxidão ou imprecisão conceituais, continuaremos a incorrer em equívocos que tem pautado o caminhar ou retroceder da humanidade, quer na manutenção das trevas ou num definitivo retorno à penumbra da caverna.

Retomando Sartre: temos diante de nós, mais do que nunca, a possibilidade da escolha, consciente, justa e responsável.

Os dados estão lançados.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor. *Minima Moralia*. Editora Ática. Tradução: Luiz Eduardo Bicca. São Paulo, 1992.

ARANHA, Maria Lucia De Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando, introdução à Filosofia*. Editora Moderna. São Paulo. 2003.

ARSITÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Vol. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BLANCO, Enrique Sérgio. *O livro didático de filosofia no ensino médio e a formação do debate crítico em uma sociedade plural*. PUCRS. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7900>> Acessado em 10/11/2021

BRÉHIER, Emile. *História da Filosofia*. Editora Mestre Jou. São Paulo, 1977.

CAMUS, Albert. *O Estrangeiro*. Editora Record. Rio de Janeiro, 1979.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. 1985. *Filosofia no ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

CESAR, Renata Paiva. *O Ensino de Filosofia no Brasil*. Revista Pandora Brasil - Nº 38 – Janeiro de 2012. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/renata/o_ensino_brasil.pdf> Acessado em 04/11/2021

CHÂTELET, François. *História da Filosofia*. Vol. 1. *A Filosofia Pagã*. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1981.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. Editora Moderna. São Paulo, 2005.

CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Pontes. Campinas. 1999.

CORTELLA, Mario Sergio. *A Escola e o Conhecimento. Fundamentos Epistemológicos e Políticos*. Cortez Editora, 2009.

ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FAVERO, Altair Alberto. CEPPAS, Filipe. GONTIJO, Pedro Erguinaldo. GALLO, Silvio. KOHAN, Walter Omar. *O Ensino da Filosofia no Brasil: Um Mapa Das Condições Atuais*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22830.pdf>> Acessado em 01/11/2021

GONTIJO, Pedro. *O Ensino da Filosofia no Brasil: Algumas Notas Sobre Avanços e Desafios*. Perspectivas, Vol. 2, n. 1 (2017), p.3-17.

HEIDEGGER, Martin. *Os Pensadores - Heidegger - Conferências e Escritos Filosóficos*. Tradução: Ernildo Stein, São Paulo, Abril Cultural, 1979

HUSSERL, Edmund. *Investigações lógicas*. Tradução: Zeljko Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário de Filosofia*. 3ª Edição. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1999.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. Tradução: Pietro Nasseti. Edição de bolso. São Paulo: Martin Claret, 2004.

KANT, Imanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1979

LAJOLO, Marisa. *Livro Didático: um (quase) manual de usuário*. Em Aberto. Brasília, ano 16, n 69. Jan/mar. 1996.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

KIERKGAARD, Soren Abye. *O conceito de angústia*. Tradução Carlos Grifo. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MARTINS, André (org.). *O Mais Potente dos Afetos: Spinoza e Nietzsche*. Martins Fontes. São Paulo, 2009.

MAZAI, Norberto. RIBAS, Maria Alice Coelho. *Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil*. Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13,2001. Disponível em:
<<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1582>> Acessado em 29/10/2021

MUNAKATA, kazumi. *O Livro Didático como Mercadoria*. Pró-Posições. Volume 23. Número 3 (69). P.51-66. São Paulo. Set/Dez 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. *Así habló Zaratustra*. Tradução Andrés Sánchez Pascual. Alianza Editorial. Madrid. 1981.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo, Abril Cultural, 1979.

PRÉ-SOCRÁTICOS. *Fragmentos, Doxografia e Comentários*. Consultoria: Abril Cultural. São Paulo, 1978.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e Competência*. Editora Cortez, 11ª ed. São Paulo, 2001.

SANTOS, Thiago Ferreira dos. *Panorama Histórico da Filosofia no Brasil: Da Chegada dos Jesuítas ao lugar da Filosofia na atualidade*. Seara Filosófica, N. 12, Inverno, p.126-140, 2016.

SARDAL, Daniela Nienkötter. *A História do Ensino da Filosofia no Sistema Escolar Francês e Brasileiro*. Hist. Educ. [online]. 2018, vol.22, n.56, pp.187-206. ISSN 2236-

3459. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2236-34592018000300187&lng=pt&nrm=iso> Acessado em: 02/11/2021

SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um humanismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP). Equipe Técnica de Ciências Humanas. *Caderno de Filosofia. 1º, 2º e 3º séries, volumes 1, 2, 3 e 4*. São Paulo, 2018.

SCHMITZ, Egídio. *Os Jesuítas e a Educação*. São Leopoldo - RS: Unisinos, 1994.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O Mundo como vontade e representação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Pontes. Campinas. 1999.

STURZA, Raquel Brum. *Livros Didáticos de Filosofia no Ensino Médio: da gestão escolar à sala de Aula*. Refilo – Revista Digital de Ensino de Filosofia periodicos.ufsm.br/refilo. vol.3 n.2 – jul./dez. 2017. Disponível em: <periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/29903> Acessado em 02/11/2021

TIBURI, Marcia. *Filosofia Prática*. Editora Record. Rio de Janeiro, 2014.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Pensamento entre os Gregos*. Tradução: Haiganuch Sarian. Difusão Européia do Livro. São Paulo, 1973.

ZUBEN, Marco Von. ARAÚJO, Joelson Silva de. COSTA, Izanete de Medeiros. *Avaliação dos Principais Livros Didáticos de Filosofia Para o Ensino Médio Existentes no Mercado Editorial Brasileiro*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. RESAFE. Número 20: maio-out/2013, p. 157-178. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4609>> Acessado em 02/11/2021

ANEXOS

Cadernos de Filosofia 2º série, volume 1, pg. 17

Filosofia -- 2ª série -- Volume 1

1. Como avaliar, segundo a ética, a agressão cometida pelos cinco jovens?
2. Como considerar a atitude do taxista no episódio ao alertar a polícia? Você seguiria seu exemplo ou iria embora da cena do crime?

**Leitura e análise de texto**

Quadro de referência para desenvolver o exercício: diferenças entre moral e ética.

Moral	Ética
É o que já foi decidido: ela permite tudo, desde que não se desobedeça a princípios.	Tudo depende: ela permite tudo, desde que não se faça mal a ninguém.
Correr na pela rua é imoral, é vergonhoso.	Correr na pela rua não será antiético se ninguém for prejudicado ou caso isso seja necessário para defender uma vida.
Não se pode roubar.	Será antiético se prejudicar alguém e se for feito sem ter a urgência de salvar uma vida.
Não se pode mentir.	Não será antiético mentir, por exemplo, se com isso você estiver salvando a vida de um inocente.
São regras da vida.	São reflexões sobre como agir.
Para ser moral, é preciso conhecer as regras morais.	Para ser ético, é preciso desenvolver a reflexão crítica.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

1. Tendo por base o que você leu no quadro, exercite sua reflexão para dizer o que é moral.

2. Quais são as certezas que você tem sobre qual é a melhor maneira de tomar uma decisão?

3. O que você precisa aprender para não tomar decisões que lhe façam mal?

A ética em Aristóteles, Sócrates e Epicuro

Critérios éticos		
Filósofo	O que é o bem?	O que é o mal?
Sócrates	Conhecimento	Ignorância
Aristóteles	Felicidade	Desequilíbrio
Epicuro	Prazer	Dor

O conhecimento filosófico é histórico e revela a interpretação singular de uma época, de uma comunidade ou de um homem. Esse conhecimento, por sua origem e sua radicalidade, pode ser considerado e compreendido fora dos limites do seu tempo e do seu lugar de origem. Nesse sentido, podemos nos dirigir ao pensamento de Sócrates, Aristóteles e Epicuro e aos critérios que esses filósofos estabeleceram para definir o que é preciso considerar para uma boa ação.

Um dos conceitos norteadores da filosofia de Sócrates é o de que a essência do homem é sua alma inteligente e que fazer o bem é conhecer essa alma inteligente. Sócrates considera que o conhecimento é fundamental para podermos escolher e agir e que uma ação ou uma escolha malfeita revela falta de conhecimento ou ignorância.

Quando alguém relata uma situação de conflito, é comum dizer que tal pessoa “partiu para a ignorância”, não é mesmo? Mas o que significa isso? Não daria na mesma dizer que a inteligência da pessoa não foi suficiente para resolver seus problemas?

Como Sócrates, Aristóteles definia o homem pela sua alma racional. Segundo Aristóteles, a alma pode ser dividida em partes e essa divisão apresenta uma estreita relação com a classificação dos seres vivos, de tal forma que nutrição e geração são partes da alma concernentes às plantas. Aos animais inferiores, além da nutrição e geração, acrescenta-se o tato. Os animais superiores, além da nutrição, geração e tato, apresentam, como potência da alma, a percepção e a locomoção. O homem, além de todas as características da alma dos outros seres vivos, apresenta como faculdade da alma o intelecto.



Leitura e análise de texto

Dentre as potências da alma, como dissemos, todas as mencionadas subsistem em alguns seres; em outros, só algumas delas e, em alguns, apenas uma. E mencionamos como potências a nutritiva, a perceptiva, a desiderativa, a locomotiva e a raciocinativa. Ora, nas plantas subsiste somente a nutritiva, mas, em outros seres, tanto esta como a perceptiva. E, se subsiste a perceptiva, também subsiste a desiderativa, pois desejo é apetite, impulso e aspiração; e todos os animais têm ao menos um dos sentidos – o tato – e, naquele em que subsiste percepção sensível, também subsiste prazer e dor, percebendo o prazeroso e o doloroso; e, nos que eles subsistem, também subsiste o apetite, pois este é o desejo do prazeroso.

Além disso, eles têm a percepção do alimento, pois o tato é percepção do alimento, e todos os seres vivos se alimentam de coisas secas e úmidas, quentes e frias, das quais a percepção é tato, e apenas acidentalmente a de outras qualidades sensíveis; pois o ruído, a cor e o cheiro nada acrescentam ao alimento, e o sabor não deixa de ser um objeto do tato. Apetite é fome e sede – a fome, o apetite do que é seco e quente; a sede, do que é úmido e frio –, enquanto o sabor é como um tempero destas qualidades. Mas devemos esclarecer posteriormente esse assunto. Por ora, é suficiente dizer isto: que entre os seres vivos que possuem tato também subsiste desejo. No que se refere à imaginação, não está claro e devemos examiná-la posteriormente. Em alguns seres vivos, além disso, subsiste também a capacidade de se locomover, e em outros, ainda, a de raciocinar e o intelecto – por exemplo, nos homens e em algum outro, se houver, de tal qualidade ou mais valioso.

ARISTÓTELES. *De anima*. Tradução Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 77.

Com base nos textos lidos, preencha o quadro a seguir.

as Moiras comandavam o início e o fim da vida. Elas eram representadas por uma triade de mulheres em que a primeira, Láquesis, dava início à “fiação da vida”. Cloto torcia o fio, ou seja, manipulava o enredo da vida, e a última, Átropos, cortava o fio. Se nos reportarmos às narrativas da tragédia, notaremos que, na condição do herói, havia a intervenção dos deuses, ou seja, de um poder que acabava conduzindo o herói, por mais que este procurasse escolher os seus caminhos.

A perspectiva de que há um poder capaz de governar e determinar o mundo e os homens pode ser observada fora do contexto dos deuses e das tragédias gregas. Os pensadores estoicos, por exemplo, concebem que há, na realidade natural, uma força maior que conduz tudo e todos, até mesmo os homens. O destino, nesse caso, assume o aspecto de determinismo em que as causas naturais não podem ser superadas ou transgredidas. Os estoicos defendiam também um sistema de vida composto por três partes: a Lógica, a Física e a Ética. Nesse sistema, as partes estão intrinsecamente ligadas por um elo comum, o *lógos*. A natureza, dessa forma, constituída de razão, pode ser entendida como um elemento divino que tudo reúne e determina e, assim, inviabiliza qualquer possibilidade de acontecimento espontâneo. Segundo o estoicismo, os homens não são livres para decidir entre uma alternativa ou outra; a liberdade do homem está ligada à capacidade que ele tem de aperfeiçoar suas reações diante do mundo exterior e dos acontecimentos que ele não pode mudar.

Por fim, a perspectiva da Ciência que visa explicar, pela relação causa-efeito, o comportamento humano. No século XIX, o filósofo francês Hippolyte Taine, discípulo de Auguste Comte, afirmava que não somos livres, mas determinados pelo momento, pelo meio e pela raça². O determinismo, dessa forma, nega o livre-arbítrio e considera a vontade humana uma ilusão, pois as nossas ações não são espontâneas, mas necessárias.

¹JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 67. (Verbetes “destino”).

²Fonte: ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. *Temas de Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1992. p. 131.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

A existência de limites significa a ausência de liberdade? Escreva os limites e as possibilidades de nossa liberdade, segundo algumas condições de vida.

Condições	Os limites – O que não se consegue fazer?	As possibilidades – O que se consegue fazer?
Idade		
Saúde		
Espaço – lugar onde você mora, estuda ou trabalha		



PESQUISA EM GRUPO

1. Pesquisem em grupo duas reportagens em que a liberdade das pessoas aparece respeitada e duas em que essa liberdade é reprimida ou ignorada. Recortem as matérias e coleem numa folha avulsa. Se vocês selecionarem reportagens de TV, escrevam um pequeno resumo sobre o assunto e registrem onde as matérias foram veiculadas, o canal, o horário e em que programa.
2. O grupo deve apresentar no dia ____/____/____ os textos jornalísticos, fazer discussões sobre eles e analisar as razões que o levaram a selecionar essas matérias. Ao final, faça um julgamento sobre como transformar o respeito à liberdade em prática constante.

Exercícios

1. Preencha o quadro a seguir com as informações do filme que o professor vai indicar.

Nome do filme:	
Ficha técnica:	
Título original:	
Tempo de duração:	
Ano de lançamento:	
Site oficial:	
Direção:	
Sinopse:	

Cadernos de Filosofia, 2º série, volume 1, pg. 34

2. Assista ao filme e responda.

a) Como é a personalidade das personagens principais?

b) Faça um pequeno resumo da história.

c) Qual foi a parte de que você mais gostou?

d) Anote algumas falas que você tenha achado interessantes.

e) Descreva uma relação entre liberdade e responsabilidade que aparece no filme.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 AUTONOMIA



PESQUISA INDIVIDUAL

1. Pesquise na internet, em dicionários de Filosofia, na biblioteca da escola ou da sua cidade o significado das palavras relacionadas a seguir. Quanto mais aprofundada a sua pesquisa, melhor.

- Autonomia

- Heteronomia

- Imperativo categórico

- Imperativo hipotético

Biografias dos filósofos

Sempre que o professor apresentar um filósofo ou uma filósofa, você poderá escrever a respeito desses pensadores neste espaço. Aqui já estão alguns que serão fundamentais para a compreensão dos conceitos que aparecem neste Caderno. Não esqueça que não há nada de divino ou espiritual nesses conceitos. Eles foram elaborados por pessoas parecidas com cada um de nós, que, no entanto, ficaram famosas porque resolveram pensar a respeito do mundo em que viviam. Muitos filósofos tiveram uma vida engraçada, cheia de costumes estranhos, como todo mundo, mas cada um a sua maneira ajuda-nos a ter uma vida mais plena. Você também pode adiantar as aulas, procurando saber mais sobre essas pessoas. Que tal uma pesquisa por conta própria?

Sócrates

Vida: _____

Principais ideias: _____

Principais escritos: _____

Aristóteles

Vida: _____

Cadernos de Filosofia, 2º série, volume 1, pg. 88

Filosofia – 2ª série – Volume 1

Principais ideias:

Principais escritos:

Epicuro

Vida:

Principais ideias:

Principais escritos:

René Descartes

Vida:

Cadernos de Filosofia, 2ª série, volume 1, pg. 89

Filosofia – 2ª série – Volume 1

Principais ideias:

Principais escritos:

Jean-Paul Sartre

Vida:

Principais ideias:

Principais escritos:

 **SUMÁRIO**

Orientação sobre os conteúdos do volume	7
Situações de Aprendizagem	10
Situação de Aprendizagem 1 – O envelhecimento na sociedade contemporânea	10
Situação de Aprendizagem 2 – Filosofia e racismo	18
Situação de Aprendizagem 3 – Filosofia e as relações de gênero	27
Situação de Aprendizagem 4 – Filosofia e educação	36
Situação de Aprendizagem 5 – Introdução à bioética	42
Situação de Aprendizagem 6 – A técnica	50
Situação de Aprendizagem 7 – A condição humana e a banalidade do mal	58
Quadro de conteúdos do Ensino Médio	65
Gabarito	66

Apresentação da Unidade sobre Ética da obra *Filosofando*.

UNIDADE V — ÉTICA

Capítulo 23. Introdução à filosofia moral	300
1. Os valores	300
2. A moral	301
3. Caráter histórico e social da moral	301
4. Caráter pessoal da moral	302
5. Caráter social e pessoal da moral	303
6. Estrutura do ato moral	303
7. Desejo e vontade	304
8. Responsabilidade, dever e liberdade	304
9. A virtude	305
Conclusão	305
Leitura complementar	305
○ Tugendhat: [Por que ética?], 305	
Capítulo 24. A construção da identidade moral	308
1. Ninguém nasce moral	308
2. A teoria de Piaget	308

3. A teoria de Kohlberg	311
Os níveis da moralidade segundo Kohlberg, 311 Dificuldades da educação moral, 313	
4. A construção da personalidade moral	313
Leitura complementar	313
Pedro Goergen: Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?, 313	
Capítulo 25. A liberdade	316
Introdução	316
1. Destino e determinismo	316
2. O que é determinismo?	317
3. A liberdade incondicional e o livre-arbítrio	318
4. A liberdade em Espinosa	319
5. Consciência e liberdade	320
6. A fenomenologia: a liberdade situada	321
Conclusão	322
Leitura complementar	322
Maurice Merleau-Ponty: [A liberdade], 322	
Capítulo 26. A identidade do sujeito moral	325
Introdução	325
Primeira parte – O corpo	
Introdução	326
1. A concepção platônica	326
2. O ascetismo medieval	327
3. A dessacralização do corpo	327
4. A relação corpo-espírito em Espinosa	328
5. A fenomenologia e a noção de corpo	329
6. Exemplos de integração corpo-consciência	330
7. A docilização dos corpos	331
8. A corpolatria	332
Conclusão	333
Leitura complementar	333
Maurice Merleau-Ponty: [O corpo], 333	
Segunda parte – O amor	
Introdução	334
1. O mito de Eros	335
2. O encontro: a intersubjetividade	336
3. Os paradoxos do amor	336
4. Amor e perda	337
5. O amor no mundo contemporâneo	338
Leitura complementar	338
Edgar Morin: [Loucura e sabedoria], 338	

Terceira parte – O erotismo	
1. Interdição e cultura	340
2. A atividade erótica	341
3. Obstáculos a Eros	341
O puritanismo, 341 A permissividade, 343	
Conclusão	344
Leitura complementar	345
Maurice Merleau-Ponty: [A sexualidade], 345	
Quarta parte – A morte	
1. A morte como enigma	346
2. As mortes simbólicas	347
3. A filosofia e a morte	347
4. A morte nas sociedades tradicionais	348
5. A morte nas sociedades contemporâneas	349
Conclusão	349
Leitura complementar	350
André Comte-Sponville: O luto, 350	
Capítulo 27. Concepções éticas	352
1. Mito, tragédia e filosofia	352
2. Concepções gregas e medievais	352
3. A moral iluminista	353
O formalismo kantiano, 354	
4. Marx: a moral como superestrutura	354
5. Nietzsche: a transvaloração dos valores	355
6. Freud: as ilusões da consciência	356
7. A filosofia da existência	356
Sartre e o existencialismo, 357	
8. Habermas e a ética do discurso	359
9. A questão moral contemporânea	360
Leitura complementar	361
Kant: O que é a Ilustração, 361	

livres, devemos ter a possibilidade sempre aberta da transgressão da norma, mesmo daquela que nós mesmos escolhemos respeitar.

9. A virtude

Etimologicamente, *virtude* vem da palavra latina *vir*, que designa o homem, o varão. *Virtus* é “poder”, “potência” (ou possibilidade de passar ao ato). Virilidade está ligada à idéia de força, de poder. Virtuoso é aquele capaz de exercer uma atividade em termos de excelência, como, por exemplo, um virtuoso do violão.

Essa noção de virtuoso nos ajuda a compreender a continuidade do esforço. Ou seja, a vida moral não se resume a um só ato moral, mas é a repetição do agir moral. Aristóteles afirmava que “uma andorinha, só, não faz verão” para dizer que o agir virtuoso não é ocasional e fortuito, mas um hábito, fundado no desejo e na capacidade de perseverar no bem.

Em todos esses sentidos persiste a idéia de força, de capacidade. Em moral, a virtude é a força com a qual nos aplicamos ao dever e o realizamos. A virtude é a permanente disposição para querer o bem, o que supõe a coragem de assumir os valores escolhidos e enfrentar os obstáculos que dificultam a ação.

No entanto, a determinação do que seja o bem varia bastante: para os guerreiros da Grécia Antiga, a principal virtude é a coragem; para o ideal sofista de cidadania, a virtude se encontra na justiça; para Platão, a virtude é o esforço de

purificação das paixões; para Aristóteles, é a equidistância entre dois vícios: o justo meio entre o excesso e a falta; na tradição cristã, em que a ordem sobrenatural tem primazia sobre o humano, toda ação deve se orientar no sentido da contemplação de Deus e na conquista da vida eterna. Por fim, no século XIX, Nietzsche preconiza a “transmutação de todos os valores” e denuncia a falsa moral, “decadente”, “de rebanho” cujos valores seriam a humildade, a piedade, contrapondo a ela a moral positiva que visa a conservação da vida e dos seus instintos fundamentais.

Conclusão

O delicado tecido da moral diz respeito ao indivíduo no mais fundo de seu “foro íntimo”, ao mesmo tempo que o vincula às pessoas com as quais convive.

Embora a ética não se confunda com a política, elas se relacionam necessariamente, cada uma no seu campo específico. Por um lado, a política, ao estender a justiça social a todos, permite que os indivíduos tenham condições de melhor formação moral. Por outro lado, a formação ética é importante para o exercício da cidadania, quando os interesses pessoais não se sobrepõem aos coletivos.

Estabelecer a dialética entre o privado e o público é tarefa das mais difíceis e exige aprendizagem e tempera. É assim que se forja o caráter das pessoas.

Leitura complementar

[Por que ética?]

Por que ética? E o que é a ética? Não poderemos nos contentar com uma representação qualquer ou indeterminada. Da mesma forma, pressupondo uma pré-compreensão completamente indeterminada, desde o início podemos nos perguntar: por que afinal devemos nos ocupar com a ética? Na filosofia, mas também nos *currícula* das escolas, a ética parece ser um fenômeno da moda. Entre os jovens intelectuais, antigamente havia interesse mais pelas assim chamadas teorias críticas da sociedade. Ao contrário disto, na ética supõe-se uma reflexão sobre valores reduzida ao individual e ao inter-humano. E teme-se que aqui con-

tudo não seria possível encontrar nada de obrigatório, a não ser remontando-se a tradições cristãs ou de outras religiões. É o ético, ou então, ao contrário, as relações de poder, que são determinantes na vida social? E estas não determinam, por sua vez, as representações éticas de um tempo? E se isto é assim, ao se pretender lidar diretamente com a ética e não a partir de uma perspectiva de crítica da ideologia, não representaria isto um retorno a uma ingenuidade hoje insustentável?

Por outro lado, não podemos desconsiderar que, tanto no âmbito das relações humanas quanto no político, constantemente julgamos de forma moral. No que diz respeito às relações humanas, basta observar que um grande espaço nas dis-

discussões entre amigos, na família ou no trabalho abrangem aqueles sentimentos que pressupõem juízos morais: rancor e indignação, sentimentos de culpa e de vergonha. Também no domínio político julga-se moralmente de forma contínua, e valeria a pena considerar que aparência teria uma disputa política não conduzida pelo menos por categorias morais. O lugar de destaque que os conceitos de democracia e de direitos humanos assumiram nas discussões políticas atuais também é, mesmo que não exclusivamente, de caráter moral. A discussão sobre a justiça social, seja em âmbito nacional ou mundial, é também uma discussão moral. Quem rejeita a reivindicação de um certo conceito de justiça, quase nem o pode fazer sem contrapor-lhe um outro conceito de justiça. Em verdade as relações de poder de fato são determinantes, mas é digno de nota que elas necessitem do revestimento moral.

Por fim, existe uma série de discussões políticas relativas aos direitos de grupos particulares ou marginalizados, as quais devem ser vistas como questões *puramente* morais: a questão acerca de uma lei de imigração limitada ou ilimitada, a questão do asilo, os direitos dos estrangeiros, a questão sobre se e em que medida nos deve ser permitida ou proibida a eutanásia e o aborto; os direitos dos deficientes; a questão de se também temos obrigações morais perante os animais, e quais. Acrescentam-se aqui as questões da ecologia e da nossa responsabilidade moral para com as gerações que nos sucederão. Uma nova dimensão moralmente desconcertante é a da tecnologia genética.

TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis, Vozes, 1996, p. 11-12.

Atividades

Questão de compreensão

1. Os tópicos relacionados a seguir visam verificar a compreensão dos temas abordados no capítulo. Explique cada um deles:
 - a) o que são valores;
 - b) moral: aspecto pessoal e social;
 - c) estrutura do ato moral;
 - d) responsabilidade e liberdade.

Questões de interpretação e problematização

2. O que significa dizer que "a não-indiferença é a essência do valor"?
 3. Explique esta afirmação: O ser humano, diferentemente do animal, é capaz de produzir interdições.
 4. Para explicar a superação dos dois pólos contraditórios da moral (o social e o pessoal), analise a frase de Pascal: "A verdadeira moral zomba da moral".
 5. Por que, mesmo considerando a tolerância um valor máximo da convivência humana, não podemos aceitar a moral de grupos como Máfia, Klu-Klux-Klan ou neonazistas?
- Levando em conta os conceitos de ato moral, amoral e não-moral, comente as frases que constam das questões de 6 a 8.
6. No tempo da ditadura militar no Brasil vários filmes foram censurados por serem considerados atentatórios à moral (como o *Último tango em Paris*, de Bernardo Bertolucci), ou à religião (como *Je vous salue Marie*, de Jean-Luc Godard).
 7. "[...] as palavras vício e virtude nada significam senão idéias puramente locais. Não há nenhuma ação, por mais singular que se possa supor, que seja verdadeiramente criminosa; nenhuma que possa realmente se chamar virtuosa." (do romance *Justine*, do Marquês de Sade)

CAPÍTULO 24

A construção da identidade moral

Os gregos diferenciavam, como sabemos, entre dois conceitos distintos de tempo: cronos e cairós. O primeiro conceito refere-se à passagem contínua do tempo (donde, cronologia) e o segundo conceito refere-se ao momento certo, maduro, para certos eventos. Há, também, no caso da psicogênese infantil, momentos certos (cairós) para promover o pensamento lógico, a moralidade autônoma e a competência linguística. Sociedades que se omitem e não fornecem as condições materiais e sociais adequadas para as novas gerações nos momentos certos perdem a oportunidade de criar cidadãos maduros, capazes de assumir com responsabilidade e autonomia suas funções na sociedade.

Barbara Frelag

1. Ninguém nasce moral

O ser humano precisa ser educado para a convivência. Todo processo de aprendizagem supõe descentramento, um sair de si mesmo, tanto do ponto de vista da inteligência como da afetividade e da moral. Ou seja, a descoberta de que o outro é um "outro-eu" é fundamental para que possamos superar o egocentrismo. No entanto, o desenvolvimento desses três níveis mentais (inteligência, afetividade e moralidade) não é automático, exigindo a intermediação dos agentes culturais.

Do ponto de vista moral, a evolução se dará a partir da superação do comportamento heteronômico — que se baseia na obediência sem crítica — até atingir a maturidade, pela conquista da autonomia. O abandono do dogmatismo que exige a obediência cega não se confunde, porém, com uma postura individualista, mas sim com a capacidade de participar ativamente da elaboração de regras comprometidas com a vida em comunidade.

No esforço da educação moral das novas gerações, muitas vezes corremos o risco de desenvolver técnicas de doutrinação. Embora na fase da heteronomia as crianças necessitem de regras que vêm de fora, nos poucos e preciso abrir espaços de discussão e clarificação de valores, de modo a estimular os processos de ade-

são pessoal às normas, que permitirão o exercício futuro da autonomia na vida adulta.

O grande impasse se dá na adolescência, período de contradições em que, abandonando as características infantis, o indivíduo ainda não assumiu as obrigações e responsabilidades da vida adulta. Veremos a seguir como os teóricos da linha construtivista explicam o desenvolvimento da moralidade.

2. A teoria de Piaget

Para compreendermos o processo de construção da identidade moral da infância à adolescência, vamos utilizar a análise feita pelo psicólogo suíço (e também filósofo) Jean Piaget (1896-1980), que elaborou a teoria conhecida como *psicologia genética*, base para a aplicação de fecundas práticas pedagógicas. Segundo essa teoria, não há inteligência inata; a gênese da razão, da afetividade e da moral se faz progressivamente em estágios sucessivos em que a criança organiza o pensamento e o julgamento. Por isso sua teoria e as que dela derivam são chamadas *ativistas*, já que o saber é construído pela criança, e não imposto de fora.

Na evolução da lógica e da moral, a psicogênese se dá em estágios de *desenvolvimento mental* desde o nascimento até a adolescência. Vale lembrar, no entanto, que as referências às idades se

baseiam nos padrões de Genebra, cidade onde Piaget fez suas observações e experiências. Dependendo do grupo social a que pertença a criança, haverá variação nas faixas etárias, e pode ser, como já dissemos, que as últimas etapas nem sejam atingidas.

Segundo Piaget, são quatro os estágios do desenvolvimento mental:

a) estágio sensório-motor

A maneira pela qual o bebê (de zero a dois anos) conhece o mundo é sobretudo *sensorio-motora*, ou seja, nesse estágio predomina o desenvolvimento das percepções sensoriais e dos movimentos, não se podendo ainda dizer que a criança pensa. Dessa forma, a inteligência do bebê evolui à medida que aprende a coordenar as sensações e os movimentos.

Na relação do bebê com as pessoas, prevalece a *indiferenciação*, ou seja, a separação entre ele e o mundo não é percebida muito nitidamente. É como se ele fizesse parte de uma totalidade da qual não consegue distinguir-se como sujeito individual. Podemos ver que faz a descoberta gradativa do seu corpo quando, por volta dos três meses, o encontramos, fascinado, olhando a própria mão. O psicanalista francês Jacques Lacan se refere à "experiência do espelho", pela qual, por volta dos dezesseis meses, a criança reconhece a dualidade, descobrindo-se separada da mãe e de todo o resto.

b) estágio intuitivo ou simbólico

O segundo momento (dos dois aos sete anos) começa quando a lógica infantil sofre um salto, resultante da *descoberta do símbolo*. A realidade pode então ser representada, no sentido de que a palavra torna presente o que está ausente. Nesse estágio a inteligência é intuitiva porque não se encontra separada da experiência vivida, isto é, não consegue transpor abstratamente o que foi vivenciado pela percepção. Por exemplo: mesmo sabendo ir até a casa da avó, a criança ainda é incapaz de reproduzir o caminho em um conjunto de pequenos objetos tridimensionais de papelão (representando casas, ruas, igrejas etc.). Isso acontece porque suas lembranças são motoras, e a representação implica a descentralização da experiência, ainda centrada no próprio corpo da criança quando ela caminha de fato à casa da avó.

Trata-se de uma forma de inteligência egocêntrica, mas o *egocentrismo infantil* não pode ser sumariamente confundido com *egocismo*: não constitui um defeito da criança e sim a própria condição humana nesse estágio. Egocentrismo significa estar centrado em si mesmo, tanto no aspecto da afetividade como no do conhecimento. Em outras palavras, a criança é seu próprio ponto de referência, ela pensa, sente e age a partir de si mesma.

Afetivamente, a criança acha que o mundo gira em torno dela, quer todas as atenções, prefere não repartir brinquedos, quer o seu desejo satisfeito no instante em que se manifesta; na conversa não interage propriamente, tem dificuldade de discutir e de ouvir o outro; por isso prevalecem nos encontros entre crianças verdadeiros "monólogos coletivos".

Do ponto de vista moral, de início não se pode dizer que exista intuição de regra alguma: vive no mundo pré-moral, em que predomina a *anomia* (ausência de leis). Além de sua relutância em aceitar as regras do convívio social, é interessante lembrar que a criança não está pronta para os jogos com regras.

Após os três ou quatro anos, começa a tornar-se capaz de *heteronomia*, ou seja, de aceitar a norma exterior, tornando-se mais sociável. A palavra *heteronomia* (*hetero*, "diferente", e *nomos*, "lei") significa a aceitação pela criança da norma que vem de fora, dos pais e da sociedade. Embora seja característica do mundo infantil viver na heteronomia, veremos que essa atitude prevalece em muitos adultos, quando se submetem aos valores de tradição e obedecem passivamente aos costumes por conformismo ou por temor à reprovação da sociedade ou dos deuses.

c) estágio das operações concretas

No terceiro estágio (de sete a doze anos), a lógica deixa de ser puramente intuitiva e passa a ser *operatória*. Isso quer dizer que a criança é capaz de *interiorizar a ação* (processo que não ocorre no exemplo da visita à casa da avó). Esse processo lhe permite realizar as operações matemáticas, perceber a relação lógica do sistema de parentesco, classificar, tornar as intuições móveis e reversíveis. Tornar a percepção reversível é ser capaz de operacionalizá-la, por exemplo, quando invertemos mentalmente a nossa posição, colocando-nos no lugar do outro.

A operacionalização no terceiro estágio, porém, ainda é *concreta*, por depender de certa forma das percepções intuitivas, achando-se presa à experiência vivida. Mesmo assim, o pensamento já se torna mais coerente e permite construções lógicas mais aprimoradas. A força do egocentrismo diminui, porque o discurso lógico tende a ser mais objetivo, estabelece o confronto com a realidade e com os outros discursos e procura alinhar-se em provas que ultrapassem o nível das explicações mitológicas da fase anterior.

Do ponto de vista afetivo, os progressos na sociabilidade são percebidos na formação dos grupos em que antes prevalecia a contigüidade — ou seja, em que apenas se encontram lado a lado — e que agora são coesos e expressam formas claras de companheirismo. A nova organização se dá sob a ação de líderes e do confronto de grupos antagônicos.

Do ponto de vista moral afirma-se a heteronomia, com a introdução das normas da família e da sociedade. Também nos jogos essa tendência se revela de maneira clara na preferência por aqueles de regras rígidas, como os de botão e bola de gude, cujas normas são seguidas rigorosamente.



Jogo de amarelinha. No terceiro estágio as crianças começam a internalizar as normas sociais, aparecem inclusive os jogos, cujas regras seguem com rigor.

d) estágio das operações formais

Finalmente, o último estágio é o da adolescência, quando aparecem as características que marcarão a vida adulta. O pensamento lógico atinge o nível das *operações formais ou abstratas*. Além de interiorizar a ação vivida (fase das operações concretas), o adolescente é capaz de distanciar-se da experiência, de tal forma que pode pensar por hipótese. É o amadurecimento do *pensamento formal ou hipotético-dedutivo*. O desenvolvimento da reflexão torna possível o pensamento científico, matemático e filosófico.

Exemplificando: as discussões entabuladas pelos jovens a respeito da família podem partir das experiências vividas particularmente, mas se orientam para a abordagem do tema geral e abstrato da família como instituição. A teorização leva à crítica da própria vivência e à elaboração de projetos de mudança. Os debates se desenvolvem no nível do discurso, da argumentação apoiada em conceitos. O processo de desprendimento da própria subjetividade é sinal de que o egocentrismo intelectual está em vias de ser superado.

Afetivamente, a superação se realiza pela *cooperação e pela reciprocidade*. Os grupos em que persista a idéia de mando e obediência são substituídos por outros baseados na discussão e no consenso. A capacidade de reflexão dá condições para o amadurecimento moral, pela organização autônoma das regras e pela livre deliberação. Piaget explica que no estágio anterior prevalece o respeito unilateral, ou seja, fundado em uma moral de coação, heteronômica. Ao entrar na vida adulta, torna-se possível o exercício do respeito mútuo, típico das relações autônomas.

A *autonomia* (auto, "próprio") não nega a influência externa e os determinismos, mas destaca no indivíduo a capacidade de refletir sobre as limitações que lhe são impostas, a partir das quais orienta a sua ação para superar os condicionamentos. Portanto, quando decide pelo dever de cumprir uma norma, o centro da decisão é ele mesmo, a sua própria consciência moral. Autonomia é autodeterminação.

Reflexão, discussão, reciprocidade, autonomia são termos que aqui se acham enlaçados. Refletir é desdobrar o pensamento, pensar duas vezes, tematizar. Ao refletirmos, trazemos o outro para dentro de nós; refletir é discutir in-

teriormente. Ora, isso é possível porque de fato descobrimos o outro como um *alter ego*, um outro sujeito, exterior a nós, capaz de argumentação, que aprendemos a respeitar.

Da mesma forma, a discussão é a exteriorização da reflexão. Se nos dispusermos a discutir partindo do pressuposto de que não mudaremos de idéia, não haverá discussão, mas "diálogo de surdos". Portanto, a discussão supõe reciprocidade: disponibilidade para ouvir o outro, mas também preservação de nossa individualidade e autonomia.

3. A teoria de Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1927-1987), psicólogo norte-americano que se dedicou ao estudo da teoria piagetiana, centrou suas atenções na questão moral. Ao fundamentar suas experiências, desenvolveu teorias que são consideradas filosóficas e que mereceram interlocutores como Jürgen Habermas e Karl-Otto Apel, representantes da *ética do discurso*, que abordaremos no Capítulo 27 — Conceções éticas.

Kohlberg investigou o comportamento moral de grupos os mais diversos, em escolas de diferentes segmentos sociais, em prisões, quartéis e *kibutz*¹. Expandiu as experiências aplicando rico material em grupos de controle nos Estados Unidos, Turquia, Israel, analisando essas pessoas por vários anos. Por exemplo, em Chicago acompanhou, durante quinze anos, com entrevistas a cada três anos, um grupo de 75 meninos e rapazes que, no início das experiências, tinham de dez a dezesseis anos.²

Uma das diferenças do trabalho de Kohlberg em relação ao de seu mestre Piaget está em que ele rejeita a teoria do paralelismo entre a psicogênese do pensamento lógico e a psicogênese da moralidade. Se o desenvolvimento do pensamento lógico formal é condição necessária para a vida moral plena, não é, entretanto, suficiente. Suas observações comprovam que a maturidade moral geralmente só pode ser alcançada apenas pelo adulto, uns dez anos depois

da adolescência e, mesmo assim, depende de condições que examinaremos adiante.

Para Kohlberg, o nível mais alto de moralidade exige estruturas lógicas novas e mais complexas do que aquelas do pensamento formal. Por isso reformulou a teoria dos estágios morais, distinguindo três grandes níveis de moralidade: o pré-convenção, o convencional e o pós-convenção, cada um deles composto de dois estágios.

■ Os níveis da moralidade segundo Kohlberg³

a) Nível pré-convenção

O *nível pré-convenção* se caracteriza pela moralidade heteronômica.

No primeiro estágio desse nível, as regras morais derivam da autoridade, são aceitas de forma incondicional e a criança obedece a fim de evitar castigo ou para merecer recompensa. Sob a perspectiva sócio-moral, predomina o ponto de vista egocêntrico.

No segundo estágio desse mesmo nível, inicia-se o processo de descentração, com o reconhecimento de que, ao lado do interesse pessoal, outras pessoas também têm seus próprios interesses. Mas, como a moral ainda é individualista, buscam-se estabelecer trocas e acordos.

b) Nível convencional

No *nível convencional* é superada a fase anterior, valorizando-se o reconhecimento do outro. Pertencem a esse nível o terceiro e quarto estágios.

No terceiro estágio, predominam as expectativas interpessoais e a identificação com as pessoas do grupo a que se pertence, com expressões de confiança e lealdade aos parceiros. O grupo começa a ter prioridade sobre o indivíduo e as regras são seguidas para garantir o desempenho do papel de "bom menino" e de "boa menina", pois há preocupação com as outras pessoas e seus sentimentos. Nesse estágio, prevalece a "regra de ouro" segundo a qual devemos ser bons porque

1. *Kibutz*: fazenda ou colônia coletiva em Israel. Nessas comunidades todos cooperam de forma voluntária.
2. Experiências semelhantes foram realizadas no Brasil, por Ângela M. Brasil Biaggio. Consultar seu livro *Lawrence Kohlberg, ética e educação moral*. São Paulo, Moderna, 2002.
3. Consultar: FRETAG, Barbara. *Usurários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas, Papirus, 1992; HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989; e o livro de Ângela Biaggio, citado na nota anterior.

gostaríamos que, se o outro estivesse no nosso lugar, agisse da mesma forma.

No quarto estágio, as relações individuais são consideradas do ponto de vista do sistema, das instituições, da sociedade concreta, com suas regras, papéis e leis que garantem seu funcionamento, valorizando-se a manutenção da ordem social e o bem-estar da sociedade ou grupo.

c) Nível pós-convenção

Este nível mais alto da moralidade compreende o quinto e sexto estágios e chama-se *pós-convenção* porque a pessoa começa a perceber os conflitos entre as regras e o sistema.

No quinto estágio a perspectiva do sistema, típica do nível convencional, ainda se faz sentir na prevalência do contrato social e na necessidade, já introjetada, de se obedecer às regras e às leis. No entanto, a pessoa reconhece haver enorme variedade de valores e opiniões e que, muitas vezes, existem conflitos inconciliáveis entre o legal e o moral, sobretudo em relação a valores e direitos como vida e liberdade, em contraposição às normas estabelecidas.

No sexto e último estágio, os comportamentos morais passam a ser regulados por *princípios*. Os valores independem dos grupos ou das pessoas que os sustentam, porque são princípios universais de justiça: igualdade dos direitos humanos, respeito à dignidade das pessoas, reconhecimento de que elas são fins em si e precisam ser tratadas como tal. Não se trata de recusar leis ou contratos, mas de reconhecer que eles são válidos *porque* se apoiam em princípios.

A fim de ilustrar, usamos como exemplo um dilema proposto por Kohlberg para as discussões: uma pessoa estava com a mulher doente, para morrer, quando tomou conhecimento de um remédio que poderia curá-la. Procurou o farmacêutico que detinha a fórmula, mas não pôde comprá-lo, por ser muito caro. Tentou de várias formas convencer o farmacêutico sobre a premência do caso de sua mulher, porém em vão. Então, roubou o remédio. À pergunta sobre se o marido fez bem ou não, as respostas variam segundo o nível moral do entrevistado, o que se percebe pelo tipo de argumento usado:

- "não devia roubar, senão poderia ser preso", ou então "só deve roubar bem escondido para não ser preso": nível pré-convenção, primeiro estágio (medo da punição);

- "deve roubar porque se no futuro precisar de alguma coisa, sua mulher o ajudará": nível pré-convenção, segundo estágio (troca, acordo);

- "deve roubar porque ela é a sua mulher, é da sua família": nível convencional, terceiro estágio (pertencimento ao grupo);

- por último, as respostas daqueles que estão no nível pós-convenção são mais elaboradas e destacam o conflito entre a lei que protege a propriedade *versus* o direito inalienável que cada pessoa tem de conservar a própria vida.

Portanto, no sexto e último estágio, o sujeito moral defronta-se com os dilemas de toda sociedade injusta em que os valores econômicos prevalecem sobre os vitais. O próprio Kohlberg lembra a ação corajosa de Luther King contra as leis segregacionistas dos EUA que impediam os negros de frequentarem escolas de brancos e os discriminavam em diversos setores da vida pública. Nesse sentido, os movimentos pacíficos de desobediência civil representam o esforço de mudança em direção a uma sociedade mais justa.



Martin Luther King liderando passeio em Boston, EUA, abril de 1965. O líder negro Luther King, na luta pacífica contra o segregacionismo no seu país, foi considerado por Kohlberg um exemplo de pessoa que atingiu o estágio pós-convenção da moralidade.

■ Dificuldades da educação moral

O resultado das pesquisas empíricas de Kohlberg levou à constatação de que um percentual baixíssimo de cidadãos atinge o nível de moralidade pós-convenção. Isso se deve a inúmeros motivos. Em primeiro lugar, devemos partir do pressuposto de que não nascemos morais, mas que o comportamento moral evolui por etapas e que precisamos ter oportunidade de proceder à descensão, aprendendo a conviver de modo solidário. Considerando esses dados, esperaríamos que pais e professores já estivessem maduros moralmente e pudessem auxiliar as crianças nesse processo. Mais ainda, que a *atmosfera moral* do ambiente em que elas vivem desse condições para que passassem de um estágio a outro.

No entanto, o que Kohlberg constatou foi que sentia dificuldades em encontrar professores para auxiliá-lo nessa tarefa, precisando ocupar-se primeiramente com a educação deles, antes de aplicar seu projeto em crianças e adolescentes. De fato, se examinarmos o comportamento dos adultos à luz dos três níveis de moralidade, podemos encontrar muitos deles no nível pré-convenção, tipicamente infantil.

Por exemplo, espera-se que alguém não transgrida um sinal de trânsito por respeito à própria vida e à vida alheia, mas há motoristas que agem como criança do primeiro estágio, quando obedecem o sinal por temor à multa ou ao transgredir a lei na ausência de policial para vigiá-los. E quantos outros agem a partir do critério do "toma lá, dá cá"? Se faço o bem a quem me faz o bem e o mal a quem me faz mal, permaneço no estágio dois, de trocas e acordos. E o que dizer do corporativismo daqueles que protegem seus pares de

forma mais benevolente e permanecem indiferentes aos que não pertencem a seu grupo, à sua família, à sua religião, à sua pátria?

Nesses exemplos, se os próprios adultos nem sempre atingem os níveis mais altos da moralidade, como nos empenharmos na educação moral dos jovens?

4. A construção da personalidade moral

Vimos que ninguém nasce moral, mas que pela educação o indivíduo terá a chance de constituir sua personalidade moral.⁴ O sujeito ético procede a um descensamento, tornando-se capaz de superar seu narcisismo infantil, e se move ao encontro do outro, reconhecendo sua igual humanidade. Ao contrário do que acontece com a educação moral doutrinadora, as normas de coexistência assumidas devem supor a deliberação livre e responsável. É o próprio sujeito que se pergunta sobre a maneira pela qual escolheu viver, que pessoa gostaria de ser, como é a melhor maneira de se relacionar com os outros.

A constatação das dificuldades enfrentadas na tentativa de educar moralmente as crianças ou de instalar uma comunidade de entendimento e diálogo, nos leva a considerar que na sociedade competitiva e individualista em que vivemos pode parecer utopia aspirar por valores como a justiça, baseados na reciprocidade e no compromisso pessoal. De fato, o desenvolvimento moral não se restringe à questão ética, mas depende também de uma política democrática interessada em dar condições para ampliar o acesso de todas as crianças à educação. E, para evitar o círculo vicioso, também preparar os professores na sua formação ética e política.

Leitura complementar

Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?

As considerações a seguir não buscam oferecer indicações a respeito de valores e procedimentos morais, cuja transmissão a escola ou os pro-

fessores deveriam assumir. O entendimento da educação moral como transmissão de virtudes, que da tradição nos é familiar, está hoje ultrapassada. Educação moral, no ambiente escolar, significa introduzir os educandos no contexto do debate ético com o objetivo de fomentar, por meio de um

4. Com a intenção de discutir temas de convívio social, ética e cidadania, a Editora Moderna publicou a Série "Aprendendo a Conviver", destinada às classes de 5ª a 8ª série, constituída por seis livros escritos por Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins.

9. A partir da Quadra de Carlos Drummond de Andrade, discuta os desencontros anônimos. Observe que todos os personagens são indicados por pronomes, só o último tem um nome completo, que mais parece nome de empresa.

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento, Raimundo morreu de desastre,
Maria ficou para rir,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

Questões sobre a leitura complementar

10. Em que sentido Edgar Morin se refere à loucura humana? Que aspectos o autor nela distingue?

11. Quais são os riscos possíveis ao se assumir uma relação amorosa?

Dissertação

12. Tema: A solidão nos aglomerados urbanos.

TERCEIRA PARTE – O erotismo

A chama é a parte mais sutil do fogo, e se eleva em figura piramidal. O fogo original e primordial, a sexualidade, levanta a chama vermelha do erotismo e esta, por sua vez, sustenta outra chama, azul e trêmula: a do amor.

Erotismo e amor: a dupla chama da vida.

Oswaldo Paz

1. Interdição e cultura

A distinção entre o ser humano e o animal se dá pelo trabalho e pela linguagem, por meio dos quais se realiza como ser cultural, superando o mundo da pura natureza. Para que a civilização pudesse existir, foi necessário o controle da instintividade e a passagem para o mundo humano se deu com a *instauração da lei* e, conseqüentemente, com o advento da *interdição*. As proibições estabelecem regras que controlam o sexo e a agressividade, de modo a tornar possível a vida em comum. O processo observado na história da humanidade se repete na lenta adequação de cada criança às normas sociais, o que faz com que o indivíduo sinta nostalgicamente com o "paraíso perdido", onde tudo seria permitido.

Que forças são essas que precisamos controlar, desviar, canalizar para outros setores aceitos socialmente? Para Freud, essa força primária

se encontra na instância da personalidade chamada *id* e é denominada *libido* (do latim "vontade", "desejo"), uma energia de natureza sexual orientada pelo *princípio de prazer*. Segundo esse princípio, o curso dos processos mentais é regulado para buscar o prazer e evitar a dor.

O contato com as normas sociais determina, no entanto, a formação do *superego*, que interioriza as forças inibidoras do mundo exterior. O conflito entre as duas forças antagonicas — a busca do prazer e a exigência dos deveres — é resolvido pelo *ego* que, a partir do *princípio de realidade*, levando em conta as condições impostas pelo mundo exterior, saberia lidar com o desejo, decidindo da conveniência de realizá-lo, de proibir sua satisfação ou apenas adiá-la.

A cultura se torna possível, portanto, pelo controle do desejo. Uma das maneiras é a *sublimação*, pela qual a força primária da libido é des-

viada para um alvo não-sexual caracterizado por atividades valorizadas socialmente. Segundo a teoria freudiana, há libido investida em todos os atos psíquicos, o que nos permite encontrar prazer também nas atividades que não são primariamente de natureza sexual. Exemplos de formas sublimadas da utilização da libido são o trabalho, o jogo, a investigação intelectual, a produção artística, entre outras.

Nem sempre, porém, o controle da sexualidade é saudável e consciente, sobretudo quando é feito pela repressão. Nesse caso, as normas introjetadas no inconsciente impedem a decisão autônoma das pessoas. O processo de repressão se dá quando o *ego*, sob o comando do *superego*, não consegue tomar conhecimento das exigências do *id*, por serem demasiadamente conflitivas e inconciliáveis com a moral, e por isso essas exigências são rejeitadas, permanecendo no inconsciente. Entretanto, a energia não-canalizada não permanece contida, mas reaparece sob a forma de sintomas, muitas vezes neuróticos. É assim que Eros se torna doente, e a ele se sobrepõe Thanatos (morte). O sexo passa a ser visto na relação ambígua de atração e repulsa, desejo e culpa.

2. A atividade erótica

A sexualidade humana não é simples expressão biológica: embora a atividade sexual seja comum aos animais e aos humanos, apenas estes a transformam em *erotismo*, como *busca psicológica*, independente do fim natural dado pela reprodução, que se traduz em infinita riqueza de formas emprestadas pelo espírito à sexualidade. A ação erótica é ocasião da expressão da alegria e da invenção. Mesmo quando busca seus fins primários, é uma força agregadora das pessoas. Percebendo-se como ser descontinuo, separado de todos, o indivíduo procura substituir o isolamento pelo sentimento de continuidade profunda. A sexualidade surge como uma linguagem possível, por meio da qual nos comunicamos, rompendo a descontinuidade dos corpos: a carícia é a "palavra" do corpo.

Por isso a sexualidade é também a expressão máxima da intimidade e do desejo. Para o filósofo francês Georges Bataille, o domínio do erotismo está justamente no desejo que triunfa da proibição. O comportamento erótico se opõe ao comportamento habitual, tudo o que é cons-

truído para o estabelecimento das relações formais começa a se dissolver na excitação sexual: "a madez destrói a boa figura que as nossas roupas emprestam"; as palavras obscenas, a imaginação exacerbada, as transgressões das proibições, a violação do corpo, o excesso desmedido, tudo leva a uma "perda" constante de si mesmo que culmina no orgasmo, que pode ser comparado a uma "pequena morte". O êxtase e a vertigem são, de certa forma, um "sair de si".

Então, por um lado o erotismo percorre o caminho inverso ao nascimento da cultura — que se fez pela instauração da lei —, situando-se no limiar da transgressão, ou seja, compreendendo-se da violação das proibições sob as quais repousa a civilização. Por outro lado, e paradoxalmente, o erotismo é o lugar da máxima manifestação da individualidade, lugar por excelência da invenção.

3. Obstáculos a Eros

Por conta do impacto gerado pelo erotismo, muitas pessoas o temem. A paixão, apesar da promessa de felicidade que a acompanha, introduz elementos de perturbação e desordem. Talvez esteja aí a necessidade que os poderosos sentem de controlar a sexualidade pela repressão. Como já dissemos, a repressão da sexualidade produz o sentimento ambíguo de desejo e culpa. Tal ambigüidade gera também tendências opostas de comportamento igualmente criticáveis: o *puritanismo* e a *permissividade*, resultantes da oscilação entre *proibir e tudo permitir*.

■ O puritanismo

O discurso moralista e puritano é herdeiro das tendências platônico-cristãs que desvalorizam o corpo e para as quais a humanização depende da purificação dos sentidos considerados "mais baixos". Nessa perspectiva, a sexualidade é desvalorizada, como se deixasse de fazer parte da pessoa integral, para ser reduzida ao silêncio. A visão platônico-cristã associa sexo a pecado, a não ser quando tem por finalidade a reprodução. O apóstolo São Paulo defende o celibato, mas diz que é "melhor casar-se que se abster". Santo Agostinho, que vivera os "prazeres do mundo" antes da conversão, os achava companheiros perigosos, a serem evitados.

CAPÍTULO 23

Introdução à filosofia moral

Cada um desses homens [Lincoln, Gandhi e Martin Luther King] sentia muito profundamente que o âmago da moralidade (e o âmago da sociedade) era o igual respeito pela dignidade humana. Cada um deles foi capaz de mostrar o respeito mútuo pressuposto pelo ponto de vista moral, reconhecendo a exigência moral de se engajar em diálogo com aqueles que discordavam profundamente deles. Foram essas características que os tornaram não apenas grandes visionários morais, mas também grandes educadores morais.

Lawrence Kohlberg

1. Os valores

Diante de pessoas e coisas, estamos constantemente fazendo avaliações: “Esta caneta é ruim, pois falha muito”. “Esta moça é atraente”. “Acho que João agiu mal não ajudando você”. “Prefiro comprar este, que é mais barato”. Essas afirmações se referem a *juízos de realidade*, quando partimos do fato de que a caneta e a moça existem, mas a *juízos de valor*, quando lhes atribuímos uma qualidade que mobiliza nossa atração ou repulsa. Nos exemplos, destacamos valores que se referem à utilidade, à beleza, ao bem e mal, ao aspecto econômico. Dessa forma, os valores podem ser lógicos, utilitários, estéticos, afetivos, econômicos, religiosos, éticos etc.

Mas o que são *valores*? Embora a temática dos valores seja tão antiga como a humanidade, só no século XIX surge a *teoria dos valores* ou *axiologia* (do grego *axios*, “valor”). A *axiologia* não se ocupa dos seres, mas das relações que se estabelecem entre os seres e o sujeito que os aprecia.

Diante dos seres (sejam eles coisas inertes, seres vivos ou idéias) somos mobilizados pela nossa *afetividade*, somos *afetados* de alguma forma por eles, porque nos atraem ou provocam nossa repulsa. Portanto, algo possui valor quando não permite que permaneçamos indiferentes. É nesse sentido que García Morente diz: “Os valores não

são, mas *valem*. Uma coisa é valor e outra *valer*. Quando dizemos de algo que *vale*, não sabemos nada do seu ser, mas dizemos que *vale* porque não somos indiferentes. A não-indiferença constitui uma realidade ontológica que contrapõe o não-ser. A não-indiferença é a essência do *valer*.”

Os valores são, num primeiro momento, herdados por nós. Ao nascermos, o mundo natural é um sistema de significados já estabelecido, de tal modo que aprendemos desde cedo como nos comportar à mesa, na rua, diante de estranhos, como, quando e quanto falar em determinadas circunstâncias; como *andar*, como brincar; como cobrir o corpo e quando *desnudar*-lo; qual o padrão de beleza; que *deveres* temos. Conforme atendemos ou não a esses padrões, os comportamentos são avaliados como *bons* ou *maus*.

A partir da valoração, as pessoas podem ser bonitas ou feias, o desenho que acabamos de fazer, ou criticar-nos por não termos *olhado* para a pessoa mais velha no metrô; ou *achar* caro o preço que pagamos pela bicicleta; ou *alegrarmos* por termos mantido a palavra *dada*; ou criticar por termos faltado com a *verdade*. Os próprios nos alegramos ou nos *arrependemos* de nossas ações ou até sentimos *arrependimento* dependendo do que praticamos. Isso quer dizer que o resultado de nossos atos está *apreciado*.

1. MORENTE, Manuel García. *Fundamentos de filosofia: lições preliminares*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins, 1966. p. 296.

ção, ou seja, ao elogio ou à reprimenda, à recompensa ou à punição, nas mais diversas instâncias: a crítica de um amigo, “aquele” olhar de ódio, a indignação ou até a coerção física (isto é, a repressão pelo uso da força, por exemplo quando alguém é preso por assassinato).

Embora haja diversos tipos de valores, vamos considerar neste capítulo apenas os valores *maiores* ou *morais*.

2. A moral

Os conceitos de *moral* e *ética*, ainda que diferentes, são com frequência usados como sinônimos. Aliás, a etimologia dos termos é semelhante: *moral* vem do latim *mos, moris*, que significa “costume”, “maneira de se comportar regulada pelo uso”, e de *moralis, morale*, adjetivo referente ao que é “relativo aos costumes”. *Ética* vem do grego *ethos*, que tem o mesmo significado de “costume”.

No entanto, podemos estabelecer algumas diferenças entre esses dois conceitos. A *moral* é o conjunto das regras de conduta admitidas em determinada época ou por um grupo de pessoas. Em um primeiro momento dessa discussão, podemos dizer de modo simplificado que o sujeito moral é aquele que age bem ou mal na medida em que acata ou transgredir as regras *morais*. A *ética* ou filosofia moral é a parte da filosofia que se ocupa com a reflexão a respeito das noções e princípios que fundamentam a vida moral. Essa reflexão pode seguir as mais diversas direções, dependendo da concepção de ser humano tomada como ponto de partida.

À pergunta “O que é o bem e o mal?”, respondemos diferentemente, caso o fundamento da moral esteja na ordem cósmica, na vontade de Deus ou em nenhuma ordem exterior à própria consciência humana. Podemos perguntar ainda: Há uma hierarquia de valores a obedecer? Se houver, o bem supremo é a felicidade? É o prazer? É a utilidade? É o dever? É a justiça?

Por outro lado, é possível questionar: Os valores são essências? Têm conteúdo determinado, universal, válido em todos os tempos e lugares? Ou, ao contrário, são relativos: “verdade aquém, erro além dos Pireneus”, como dizia Pascal? Ou, ainda, haveria possibilidade de su-

peração das posições contraditórias do universalismo e do relativismo?

As respostas a essas e outras questões nos darão as diversas concepções éticas elaboradas pelos filósofos através dos tempos, como veremos no Capítulo 27 — Concepções éticas.

3. Caráter histórico e social da moral²

De início, podemos provisoriamente definir a *moral* como o conjunto de regras que determinam o comportamento dos indivíduos em um grupo social.

A fim de garantir a sobrevivência, o ser humano age sobre a natureza transformando-a em cultura. Para que a ação coletiva seja possível, são estabelecidas regras que organizam as relações entre os indivíduos. É de tal importância a existência do mundo moral que se torna impossível imaginar um povo sem qualquer conjunto de regras. Uma das características humanas fundamentais é a de sermos capazes de produzir *interdições* (proibições). Segundo o antropólogo francês Lévi-Strauss, a passagem do reino animal ao reino humano, ou seja, a passagem da natureza à cultura, é produzida pela instauração da lei, por meio da proibição do incesto. Assim se estabelecem as relações de parentesco e de aliança sobre as quais é construído o mundo humano, que é simbólico.

Exterior e anterior ao indivíduo, há portanto a *moral constituída*, que orienta seu comportamento por meio de normas. Em função da adequação ou não à norma estabelecida, o ato será considerado moral ou imoral.

O comportamento moral varia de acordo com o tempo e o lugar, conforme as exigências das condições nas quais as pessoas se organizam ao estabelecerem as formas de relacionamento e as práticas de trabalho. À medida que essas relações se alteram, exigem lentas modificações nas normas de comportamento coletivo. Por exemplo, a Idade Média se caracteriza pelo regime feudal, baseado na hierarquia de suseranos, vassalos e servos. O trabalho é garantido pelos servos, possibilitando aos nobres uma vida dedicada ao ócio e à guerra. A moral cavalheiresca que daí deriva baseia-se no pressuposto da superioridade da nobreza, exaltando a virtude

² Seguiremos aqui, de maneira livre, a exposição de Adolfo Sánchez Vásquez, no seu livro *Ética*.

da lealdade e da fidelidade — suporte do sistema de suserania — bem como a coragem do guerreiro. Em contraposição, o trabalho é desvalorizado e restrito aos servos. Essa situação tende a ser alterada com o aparecimento da burguesia, a qual, formada pelos antigos servos libertos, valoriza o trabalho e critica a ociosidade.

4. Caráter pessoal da moral

Vamos agora ampliar a definição provisória dada inicialmente. Mesmo considerando o caráter histórico e social da moral, é preciso reconhecer que ela não se reduz à herança dos valores recebidos pela tradição. À medida que a criança se aproxima da adolescência, aperturando o pensamento abstrato e a reflexão crítica, ela tende a colocar em questão os valores herdados.

A ampliação do grau de consciência e de liberdade, e portanto de responsabilidade pessoal no comportamento moral, introduz um elemento contraditório que irá, o tempo todo, angustiar a pessoa: a moral, ao mesmo tempo que é o conjunto de regras que determina como deve ser o comportamento dos indivíduos do grupo, é também a *live e consciente aceitação dos novos*. Isso significa que o ato só é propriamente moral se passar pelo crivo da aceitação pessoal da norma. A exterioridade da moral contrapõe-se à necessidade da interioridade, da adesão mais íntima.

Portanto, o ser humano, ao mesmo tempo que é herdeiro, é criador de cultura, e a vida moral irá se configurar quando, diante da *moral avestívola*, ele for capaz de propor a *moral avestívola*, aquela que se realiza a cada experiência vivida.

Nessa perspectiva, a vida moral se funda em uma ambigüidade fundamental, justamente a que determina o seu caráter histórico. Toda moral está situada no tempo e reflete o mundo em que nossa liberdade se acha *sisnada*. Diante do passado que condiciona nossos atos, podemos nos colocar a distância para reassumi-lo ou recusá-lo. A historicidade humana não se expressa pela mera continuidade no tempo, mas se funda na consciência ativa do futuro, que torna possível a criação original por meio de um projeto de ação que tudo muda.

Por experiência própria, cada um sabe como isso é penoso, a partir da descoberta de que normas adequadas em determinado momento tornam-se obsoletas em outro e devem ser altera-

das. As contradições entre o velho e o novo são vividas quando as relações humanas exigem novo código de conduta.



Uma revolução feminista separa o tempo das duas figuras: o traje e a postura da primeira [ilustração de modo de Pierre Bissière, 1912], contrastam com o equipamento preocupado com o trabalho.

Mesmo quando queremos manter as antigas normas, há situações críticas enfrentadas devido à especificidade de cada acontecimento. Por isso a coisa também pode ocorrer a partir do enredo de cada drama pessoal: a singularidade do ato moral nos coloca em situações originais em que só o indivíduo livre e responsável é capaz de decidir, sobretudo quando está diante de conflitos morais ou dilemas. Há certas "situações-limite", tão destacadas pelo existencialismo, em que regra alguma é capaz de orientar a ação. Por isso é difícil, para as pessoas que estão "do lado de fora", avaliarem o que deveria ou não ter sido feito.

5. Caráter social e pessoal da moral

A análise dos fatos morais nos coloca diante de dois pólos contraditórios: de um lado, o caráter social da moral; de outro, a intimidade do sujeito. Se aceitarmos unicamente o caráter social da moral, sucumbimos ao *determinismo* e ao *legalismo*. Isto é, ao caracterizar o ato moral como aquele que se adapta à norma estabelecida, privilegiamos os regulamentos, os valores dados e não discutidos. Nessa perspectiva, a educação moral visa apenas inculcar nas pessoas o medo das consequências da não-observância da lei.

Por outro lado, se aceitarmos como predominante a interrogação do indivíduo que põe em dúvida a regra, corremos o risco de destruir a moral: quando ela depende exclusivamente da sanção pessoal, recai no *individualismo*, na "tirania da intimidade" e, conseqüentemente, no amoralismo, na ausência de princípios. Ora, o ser humano não é um Robinson Crusoe na ilha deserta, mas "con-vive" com pessoas, e qualquer ato seu compromete os que o cercam.

Portanto, é preciso considerar os dois pólos contraditórios do pessoal e do social como uma *relação dialética*, ou seja, uma relação em que se estabelece o tempo todo a implicação recíproca entre determinismo e liberdade, entre adaptação e desadaptação à norma, aceitação e recusa da interdição, a partir de princípios que discutiremos mais adiante.

O aspecto social é considerado sob dois pontos de vista. Em primeiro lugar, significa

apenas a herança dos valores do grupo, mas, depois de passar pelo crivo da dimensão pessoal, o social readquire a perspectiva humana e madura que destaca a ênfase na *intersubjetividade* essencial da moral. Isto é, quando criamos valores, não o fazemos para nós mesmos, mas como seres sociais que se relacionam com os outros.

Dessa forma, essa flexibilidade não deve ser interpretada como defesa do relativismo em que todas as formas de conduta são aceitas indistintamente. O professor José Arthur Gianotti assim se expressa: "Os direitos do homem, tais como em geral têm sido enunciados a partir do século XVIII, estipulam condições mínimas do exercício da moralidade. Por certo, cada um não deixará de afirmar-se à sua moral; deve, entretanto, aprender a conviver com outras, reconhecer a unilateralidade de seu ponto de vista. E com isto está obedecendo à sua própria moral de uma maneira especialíssima, tomando os imperativos categóricos dela como um momento particular do exercício humano de julgar moralmente. Deste modo, a moral do bandido e a do ladrão tornam-se repressíveis do ponto de vista da moralidade pública, pois violam o princípio da tolerância e atingem direitos humanos fundamentais".³

6. Estrutura do ato moral

A instauração do mundo moral exige consciência crítica, que chamamos de *consciência moral*. Trata-se do conjunto de exigências e das prescrições que reconhecemos como válidas para orientar a escolha; é a consciência que discerne o valor moral dos nossos atos. O ato moral é portanto constituído de dois aspectos: o normativo e o fático.

O *normativo* são as normas ou regras de ação e os imperativos que enunciam o "dever ser".

O *fático* são os atos humanos enquanto se realizam efetivamente.

Pertencem ao âmbito do normativo regras como: "Cumpra a sua obrigação de estudar"; "Não minta"; "Não mate". O campo do fático é a efetivação ou não da norma na experiência vivida. Os dois pólos são distintos, mas inseparáveis. A norma só tem sentido se orien-

3. GIANOTTI, José Arthur. "Moralidade pública e moralidade privada". In: NOVARES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo, Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 245.

tada para a prática, e o fatal só adquire contorno moral quando se refere à norma.

O ato efetivo será *moral* ou *imoral*, conforme esteja de acordo ou não com a norma estabelecida. Por exemplo, diante da norma "Não minta", o ato de mentir será considerado imoral. Convém lembrar aqui a discussão anterior a respeito do social e do pessoal na moral. Nesse caso, estamos considerando que o ato só pode ser moral ou imoral se o indivíduo introjetou a norma e a tornou sua, livre e conscientemente.

Considera-se *amoral* o ato realizado à margem de qualquer consideração a respeito das normas. Trata-se da redução ao fatal, negando o normativo. A pessoa "sem princípios" quer pautar sua conduta a partir de situações do presente e ao sabor das decisões momentâneas, sem qualquer referência a valores. É a negação da moral.

Convém distinguir a postura *amoral* da *não-moral*, quando usamos outros critérios de avaliação que não pertencem ao âmbito da moral. Por exemplo, a avaliação estética de um livro requer a postura não-moral do crítico: isto não significa que ele próprio não tenha princípios morais nem que a obra não possa ser considerada imoral, mas o que importa na avaliação estética é a *obra como arte*.

7. Desejo e vontade

Se o que caracteriza fundamentalmente o agir humano é a capacidade de antecipação ideal do resultado a ser alcançado, podemos concluir que o ato moral é um ato voluntário, ou seja, um ato de vontade que decide pela busca do fim proposto.

Nesse sentido, é importante não confundir *desejo* e *vontade*. O desejo não resulta de escolha, por surgir em nós com toda a sua força e exigência de realização. Já a vontade consiste no poder de paralisar que exercemos diante do desejo. Seguir o impulso do desejo sempre que ele se manifesta é a negação da moral e da possibilidade de qualquer vida em sociedade. Aliás, não é essa a aprendizagem da criança, que, a partir da tirania do desejo, deve alcançar o seu controle? Vale observar que não se trata de repressão do desejo, como força externa que coage, porque o controle supõe a autonomia do sujeito que escolhe entre os seus desejos, os prioriza

e diz: "Este fica para depois"; "Aquele não devo realizar nunca"; "Esse outro realizo agora com muito gosto".

No Capítulo 25 — A liberdade, veremos melhor que, embora a vontade seja entendida como instância soberana para os defensores do livre-arbítrio, outros filósofos preferem destacar o fato de como ela se acha imbricada na situação vivida e como se enriquece nas relações intersubjetivas.

8. Responsabilidade, dever e liberdade

O ato moral é complexo na medida em que provoca efeitos não só na pessoa que age, mas naqueles que a cercam e na própria sociedade como um todo. Portanto, para que um ato seja considerado moral, deve ser livre, consciente, intencional, mas também *solidário*. O ato moral supõe a solidariedade e a reciprocidade com aqueles com os quais nos comprometemos. Esse *compromisso* não deve ser entendido como algo superficial e exterior, mas como uma "promessa" pela qual nos vinculamos à comunidade.

Dessas características decorre a exigência da *responsabilidade*. Responsável é aquele que "responde por seus atos", isto é, a pessoa consciente e livre assume a autoria do seu ato, reconhecendo-o como seu e respondendo pelas consequências dele.

O comportamento moral, por ser consciente, livre e responsável, é também *obrigatório*, cria um *dever*. Mas a natureza da obrigatoriedade moral não está na exterioridade; é moral justamente porque deriva do próprio sujeito que se impõe a necessidade do cumprimento da norma. Pode parecer paradoxal, mas a obediência à lei livremente escolhida não é prisão; ao contrário, é liberdade. A consciência moral, como juiz interno, avalia a situação, consulta as normas estabelecidas, as interioriza como suas ou não, toma decisões e julga seus próprios atos. O compromisso humano que daí deriva é a obediência à decisão.

O compromisso, no entanto, não exclui a não-obediência, o que determinará justamente o caráter moral ou imoral do nosso ato. Por isso o filósofo existencialista Gabriel Marcel diz: "O homem livre é o que pode prometer e pode trair". Isso significa que, para sermos realmente

livres, devemos ter a possibilidade sempre aberta da transgressão da norma, mesmo daquela que nós mesmos escolhemos respeitar.

9. A virtude

Etimologicamente, *virtude* vem da palavra latina *vir*, que designa o homem, o varão. *Virtus* é "poder", "potência" (ou possibilidade de passar ao ato). Virilidade está ligada à idéia de força, de poder. Virtuose é aquele capaz de exercer uma atividade em termos de excelência, como, por exemplo, um virtuoso do violão.

Essa noção de virtuoso nos ajuda a compreender a continuidade do esforço. Ou seja, a vida moral não se resume a um só ato moral, mas é a repetição do agir moral. Aristóteles afirmava que "uma andorinha, só, não faz verão" para dizer que o agir virtuoso não é ocasional e fortuito, mas um hábito, fundado no desejo e na capacidade de perseverar no bem.

Em todos esses sentidos persiste a idéia de força, de capacidade. Em moral, a virtude é a força com a qual nos aplicamos ao dever e o realizamos. A virtude é a permanente disposição para querer o bem, o que supõe a coragem de assumir os valores escolhidos e enfrentar os obstáculos que dificultam a ação.

No entanto, a determinação do que seja o bem varia bastante: para os guerreiros da Grécia Antiga, a principal virtude é a coragem; para o ideal sofista de cidadania, a virtude se encontra na justiça; para Platão, a virtude é o esforço de

purificação das paixões; para Aristóteles, é a equidistância entre dois vícios: o justo meio entre o excesso e a falta; na tradição cristã, em que a ordem sobrenatural tem primazia sobre o humano, toda ação deve se orientar no sentido da contemplação de Deus e na conquista da vida eterna. Por fim, no século XIX, Nietzsche preconiza a "transmutação de todos os valores" e denuncia a falsa moral, "decadente", "de rebanho" cujos valores seriam a humildade, a piedade, contrapondo a ela a moral positiva que visa a conservação da vida e dos seus instintos fundamentais.

Conclusão

O delicado tecido da moral diz respeito ao indivíduo no mais fundo de seu "foro íntimo", ao mesmo tempo que o vincula às pessoas com as quais convive.

Embora a ética não se confunda com a política, elas se relacionam necessariamente, cada uma no seu campo específico. Por um lado, a política, ao estender a justiça social a todos, permite que os indivíduos tenham condições de melhor formação moral. Por outro lado, a formação ética é importante para o exercício da cidadania, quando os interesses pessoais não se sobrepõem aos coletivos.

Estabelecer a dialética entre o privado e o público é tarefa das mais difíceis e exige aprendizagem e técnica. É assim que se forja o caráter das pessoas.

Leitura complementar

[Por que ética?]

Por que ética? E o que é a ética? Não podemos nos contentar com uma representação qualquer ou indeterminada. Da mesma forma, pressupondo uma pré-compreensão completamente indeterminada, desde o início podemos nos perguntar: por que afinal devemos nos ocupar com a ética? Na filosofia, mas também nos currículos das escolas, a ética parece ser um fenômeno da moda. Entre os jovens intelectuais, antigamente havia interesse mais pelas assim chamadas teorias críticas da sociedade. Ao contrário disso, na ética supõe-se uma reflexão sobre valores reduzida ao individual e ao inter-humano. E teme-se que aqui con-

tudo não seria possível encontrar nada de obrigatório, a não ser remontando-se a tradições cristãs ou de outras religiões. É o ético, ou então, ao contrário, as relações de poder, que são determinantes na vida social? E estas não determinam, por sua vez, as representações éticas de um tempo? E se isto é assim, ao se pretender lidar diretamente com a ética e não a partir de uma perspectiva de crítica da ideologia, não representaria isto um retorno a uma ingenuidade hoje insustentável?

Por outro lado, não podemos desconsiderar que, tanto no âmbito das relações humanas quanto no político, constantemente julgamos de forma moral. No que diz respeito às relações humanas, basta observar que um grande espaço nas dis-

co nega a alegria da vida e coloca a mortificação como meio para alcançar a outra vida num mundo superior, do além. Assim, as práticas de altruísmo destroem o amor de si, domesticando os instintos e produzindo gerações de fracos.

“É por isso que contra o enfraquecimento do homem, contra a transformação de fortes em fracos — tema constante da reflexão nietzschiana — é necessário assumir uma perspectiva além de bem e mal, isto é, ‘além da moral’. Mas, por outro lado, para além de bem e mal não significa para além de bom e mau. A dimensão das forças, dos instintos, da vontade de potência, permanece fundamental. ‘O que é bom? Tudo que intensifica no homem o sentimento de potência, a vontade de potência, a própria potência. O que é mau? Tudo que provém da fraqueza’.”²

6. Freud: as ilusões da consciência

As crenças racionalistas do poder de controlar os desejos e tornar-se o centro de suas próprias decisões foram seriamente abaladas pela teoria psicanalítica de Sigmund Freud (1856-1939). Ao levantar a hipótese do *inconsciente*, Freud descobre o mundo oculto da vida das pulsões, dos desejos, da energia primária da sexualidade e agressividade, que se encontram na raiz de todos os comportamentos humanos, mesmo daqueles que à primeira vista não aparecem como sendo de natureza sexual.

Para Freud, o ego, como instância consciente da personalidade, é de tal forma pressionado por conflitos entre as forças pulsionais (vindas do *id*) e as regras sociais (introjetadas pelo *superego*), que nem sempre consegue agir de modo equilibrado. Ao explicar os mecanismos da *repressão*, revela que o neurótico não tem consciência plena dos determinantes da sua ação. Ora, se a moral supõe a autonomia, nada mais distante disso do que o comportamento resultante da repressão dos impulsos.

Não resta dúvida de que o amplo desenvolvimento da psicanálise levou a uma nova concepção de moral cada vez mais orientada na direção do sujeito concreto, com ênfase nos valores da vida e da espontaneidade, o que certamente ajudou na superação de preconceitos e

comportamentos hipócritas, bem como na valorização do corpo e das paixões.

Se por um lado isso foi saudável, pois a repressão sempre desencadeia formas deontias de comportamento, por outro dificultou para muitos (embora não propriamente para Freud e para os psicanalistas) a compreensão clara de que o reconhecimento e o controle dos desejos (e não a repressão deles) é indispensável para o adiantamento no mundo adulto e a realização da vida moral. É nesse sentido que o próprio Freud termina a quarta lição de sua famosa palestra *Cinco lições de psicanálise* com a seguinte observação: “Se quiserem, podem definir o tratamento psicanalítico como simples aperfeiçoamento educativo destinado a vencer os resíduos infantis”.

Essa educação consiste não na repressão do desejo, mas na sua aceitação, na recusa consciente, ou no adiamento, além das formas da sublimação.

7. A filosofia da existência

No século XIX, o filósofo dinamarquês Kierkegaard foi o primeiro a descrever a angústia como experiência fundamental do ser livre ao se colocar em situação de escolha. Mais tarde, no século seguinte, os existencialistas continuaram o caminho por ele aberto, tentando compreender a singularidade da escolha livre.

Embora tenha se preocupado com a questão da existência, o filósofo Martin Heidegger (1889-1976) recusa ser enquadrado entre os filósofos existencialistas, argumentando que as reflexões acerca da existência são, na sua filosofia, apenas introdução à análise do problema do Ser, e não propriamente da existência pessoal. Mas não resta dúvida de que inspirou o pensamento dos existencialistas.

Heidegger, discípulo de Husserl, na obra *Ser e tempo* segue o método fenomenológico para discutir e elaborar uma teoria do Ser. Assim, parte da análise do ser do homem, que ele denomina *Dasein*. Esta expressão alemã significa justamente o “ser-aí”, isto é, um ser-no-mundo. Retomando a noção de *intencionalidade*, o ser humano não constitui uma consciência separada do mundo; ser é “estar-aí”, “ecidir” no mundo. O “ser-aí” não é a consciência separada do mundo, mas

está numa situação dada, toma conhecimento do mundo que ele próprio não criou e ao qual se acha submetido em um primeiro instante. A isso chamamos *facticidade*. Além da herança biológica, o indivíduo recebe a herança cultural, que depende do tempo e do lugar em que nasceu.



Segundo Heidegger, o Ser-aí é lançado no mundo de maneira passiva. “Pa ser livre, o ser humano pode fugir das responsabilidades e viver uma existência inerte; isto, mas não pode se perder: precisa tomar o cuidado de descobrir o sentido da própria existência.”

A partir do “ser-aí”, Heidegger demonstra a especificidade humana, que é a existência. Se o indivíduo é lançado no mundo de maneira passiva, pode tomar a iniciativa de descobrir o sentido da existência e orientar suas ações nas mais diversas direções. A isso se chama *nascedoriedade*. Nesse procedimento, descobre a temporalidade, pois, ao tentar compreender o seu ser, dá sentido ao passado e projeta o futuro. Ao superar a facticidade, atinge um estágio superior, que é a *Existenz*, a pura existência do *Dasein*. Essa passagem, porém, não é feita sem dificuldade porque, mergulhado na facticidade, tende a recusar seu próprio ser, cujo sentido se anula, mas que ainda se acha oculto. A angústia retira o indivíduo do cotidiano e o reconduz ao encontro de si mesmo. A angústia surge da tensão entre o que ele é e aquilo que virá a ser, como dono do seu próprio destino.

Do sentido que o ser humano imprime à sua ação, decorre a autenticidade ou a inauten-

ticidade da sua vida. O indivíduo inautêntico é o que se degrada vivendo de acordo com verdades e normas dadas; a despersonalização o faz mergulhar no anonimato, que anula qualquer originalidade. É o que Heidegger chama “mundo do *aus*” (em alemão, *aus* significa “se”) e que designa a impessoalidade: come-se, bebe-se, vive-se, como todos comem, bebem, vivem. Ao contrário, a pessoa autêntica é aquela que se projeta no tempo, sempre em direção ao futuro. A existência é o lançar-se contínuo às possibilidades sempre renovadas.

Entre as possibilidades, a pessoa vislumbra uma delas, privilegiada e inexorável: a morte. O “ser-aí” é um “ser-para-a-morte”. A máxima “situação-limite”, que é a morte, ao aparecer no cotidiano, possibilita-lhe o olhar crítico sobre sua existência. É característica da inautenticidade abordar a morte como “morte na terceira pessoa”, ou seja, a morte dos outros, evitando tematizar a própria finitude e, portanto, nunca questionando a própria existência.

■ Sartre e o existencialismo

Jean-Paul Sartre (1905-1980) escreveu *O ser e o nada*, sua principal obra filosófica, em 1943. Seu pensamento é muito conhecido e gerou, inclusive, uma “moda existencialista”, também pelo fato de ter se tornado famoso romancista e teatrólogo. Sua produção intelectual é fortemente marcada pela Segunda Guerra Mundial e pela ocupação nazista da França.

Podemos dizer que há um Sartre de antes da guerra e outro do pós-guerra, tal o impacto da Resistência Francesa sobre sua concepção política de engajamento. Engajamento significa a necessidade de se estar voltado para a análise da situação concreta em que se vive, solidário nos acontecimentos sociais e políticos de seu tempo. Pelo engajamento, a liberdade deixa de ser apenas imaginária e se compromete na ação. Ao escrever a peça de teatro *As insetas*, que versa sobre o mito grego de Orestes e Electra, Sartre na verdade faz uma alegoria da ocupação alemã em Paris, inaugurando, com esta obra, o chamado “teatro de situação”.

Este envolvimento com a política do seu tempo também se reflete na discussão da moral do sujeito concreto. Podemos observar esse tipo de preocupação claramente formulada na re-

2. MACIADO, Roberto. *Nietzsche e o nada*. Rio de Janeiro, Rocco, 1984, p. 77.

livres, devemos ter a possibilidade sempre aberta da transgressão da norma, mesmo daquela que nós mesmos escolhemos respeitar.

9. A virtude

Etimologicamente, *virtude* vem da palavra latina *vir*, que designa o homem, o varão. *Virtus* é “poder”, “potência” (ou possibilidade de passar ao ato). Virilidade está ligada à idéia de força, de poder. Virtuoso é aquele capaz de exercer uma atividade em termos de excelência, como, por exemplo, um virtuoso do violão.

Essa noção de virtuoso nos ajuda a compreender a continuidade do esforço. Ou seja, a vida moral não se resume a um só ato moral, mas é a repetição do agir moral. Aristóteles afirmava que “uma andorinha, só, não faz verão” para dizer que o agir virtuoso não é ocasional e fortuito, mas um hábito, fundado no desejo e na capacidade de perseverar no bem.

Em todos esses sentidos persiste a idéia de força, de capacidade. Em moral, a virtude é a força com a qual nos aplicamos ao dever e o realizamos. A virtude é a permanente disposição para querer o bem, o que supõe a coragem de assumir os valores escolhidos e enfrentar os obstáculos que dificultam a ação.

No entanto, a determinação do que seja o bem varia bastante: para os guerreiros da Grécia Antiga, a principal virtude é a coragem; para o ideal sofista de cidadania, a virtude se encontra na justiça; para Platão, a virtude é o esforço de

purificação das paixões; para Aristóteles, é a equidistância entre dois vícios: o justo meio entre o excesso e a falta; na tradição cristã, em que a ordem sobrenatural tem primazia sobre o humano, toda ação deve se orientar no sentido da contemplação de Deus e na conquista da vida eterna. Por fim, no século XIX, Nietzsche preconiza a “transmutação de todos os valores” e denuncia a falsa moral, “decadente”, “de rebanho” cujos valores seriam a humildade, a piedade, contrapondo a ela a moral positiva que visa a conservação da vida e dos seus instintos fundamentais.

Conclusão

O delicado tecido da moral diz respeito ao indivíduo no mais fundo de seu “foro íntimo”, ao mesmo tempo que o vincula às pessoas com as quais convive.

Embora a ética não se confunda com a política, elas se relacionam necessariamente, cada uma no seu campo específico. Por um lado, a política, ao estender a justiça social a todos, permite que os indivíduos tenham condições de melhor formação moral. Por outro lado, a formação ética é importante para o exercício da cidadania, quando os interesses pessoais não se sobrepõem aos coletivos.

Estabelecer a dialética entre o privado e o público é tarefa das mais difíceis e exige aprendizagem e tempera. É assim que se forja o caráter das pessoas.

Leitura complementar

[Por que ética?]

Por que ética? E o que é a ética? Não poderemos nos contentar com uma representação qualquer ou indeterminada. Da mesma forma, pressupondo uma pré-compreensão completamente indeterminada, desde o início podemos nos perguntar: por que afinal devemos nos ocupar com a ética? Na filosofia, mas também nos *curricula* das escolas, a ética parece ser um fenômeno da moda. Entre os jovens intelectuais, antigamente havia interesse mais pelas assim chamadas teorias críticas da sociedade. Ao contrário disto, na ética supõe-se uma reflexão sobre valores reduzida ao individual e ao inter-humano. E teme-se que aqui con-

tudo não seria possível encontrar nada de obrigatório, a não ser remontando-se a tradições cristãs ou de outras religiões. É o ético, ou então, ao contrário, as relações de poder, que são determinantes na vida social? E estas não determinam, por sua vez, as representações éticas de um tempo? E se isto é assim, ao se pretender lidar diretamente com a ética e não a partir de uma perspectiva de crítica da ideologia, não representaria isto um retorno a uma ingenuidade hoje insustentável?

Por outro lado, não podemos desconsiderar que, tanto no âmbito das relações humanas quanto no político, constantemente julgamos de forma moral. No que diz respeito às relações humanas, basta observar que um grande espaço nas dis-

procedimento argumentativo/dialógico, a sensibilidade para as questões morais e a formação de uma subjetividade como o *frum* de decisões práticas.

[...]

Procurei mostrar que, atualmente, nos encontramos em meio a um ambiente de desestabilização dos valores tradicionais, transcendentais e fixos, que eram transmitidos às novas gerações pela educação. Vivemos num mundo plural em que não há mais consensos em torno daquilo que devemos entender por educação moral. Esta desestabilização tem como contrapartida as manifestações cada vez mais recorrentes que constatam a necessidade de um novo incremento da formação moral do indivíduo ante a situação de crise de sentido e dos riscos da sociedade contemporânea. A volta ao passado não é possível. Se um caminho há, este deve ser encontrado a partir do presente, das ambivalências, dos múltiplos sentidos, das contingências. É neste contexto que a educação moral deve acontecer.

A tarefa da educação moral é aprender a lidar com as incertezas. Isso supõe a superação da relação educativa tradicional, caracterizada pela transmissão de certezas aos alunos; e a adoção de uma nova perspectiva reflexivo/comunicativa. Trata-se de sensibilizar os alunos para a questão da moralidade, introduzi-los no debate dos temas mais importantes que envolvem o ser humano e a sociedade na contemporaneidade, buscando contribuir para a formação de uma subjetividade a partir da qual cada pessoa possa fazer as suas leituras e tomar as suas decisões.

Procurei deixar claro também que, apesar dos recorrentes discursos pós-modernos que se aproximam perigosamente do relativismo moral, tal posição me parece não só teoricamente insustentável, mas politicamente perigosa, pelo menos para aqueles que ainda acreditam num futuro melhor para o indivíduo e a sociedade. Se já não dispomos de verdades fixas e transcendentais que podemos "ensinar" aos educandos, também não podemos abrir mão de princípios mínimos a respeito dos quais não há como negociar. São princípios como o respeito à dignidade, respeito à vida, ao meio ambiente e a afirmação de uma atitude de solidariedade. Estes princípios mínimos representam o chão seguro e inegociável a partir do qual é possível gerenciar conflitos e admitir espaços para as contingências de um mundo plural.

Numa palavra, educação moral é possível e talvez mais necessária do que nunca. Ela não pode ser mais levada a cabo nos mesmos moldes, como era feito no contexto em que havia consenso a respeito de certas verdades que eram transmitidas de geração em geração.

Hoje, trata-se de entender o processo educativo como constituinte, ele mesmo, da moralidade. O educando deve ser visto, portanto, como o sujeito de sua formação moral e não mais como alguém que padece tal formação.

GORGEN, Pedro. "Educação moral: estabelecimento ou reflexo comunicativo?" *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes — Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 78: 147 e 169-170, 2001.

Atividades

Questões de compreensão

1. Fazer o fichamento da teoria de Piaget.
2. Fazer o fichamento da teoria de Kohlberg.

Questões de interpretação e problematização

3. O egocentrismo infantil é um elemento constitutivo de determinada fase do desenvolvimento intelectual, afetivo e moral da criança. O que dizer dos adultos que não perderam esse traço?
4. Explique a afirmação de Gerl Boehm, aplicado-a à vivência do adolescente: "O paradoxo da situação humana reside no fato de que o homem, para poder entrar realmente no mundo, precisa primeiro sair dele".
5. "A comunidade estagna sem o impulso do indivíduo, o impulso estingue-se sem a participação da comunidade" (Henry James). Discuta a citação segundo os dois polos inseparáveis do processo de socialização e individualização.

Leia a citação de Barham Freitag na epígrafe do capítulo e responda às questões de 6 a 8.

6. Por que, segundo Piaget e Kohlberg, o desenvolvimento do pensamento lógico e da moralidade não diz respeito apenas a uma evolução mecânica do psiquismo infantil?
7. Analisando as teorias de Piaget e Kohlberg, em que sentido podemos destacar o conceito de *caros* na educação moral?
8. O conceito de *caros* nos coloca diante da questão política que envolve a intenção de educar moralmente as crianças. Explique por quê.
9. Interprete a citação de Gussdorf: "A liberdade adolescente é uma adolescência da liberdade, uma liberdade de aspiração [...] A juventude é o tempo de aprendizagem da liberdade".
10. A partir da citação de Montaigne (século XVIII), identifique os três níveis de moralidade segundo Kohlberg: "Se eu soubesse de algo que fosse útil a mim, mas prejudicial à minha família, eu o rejeitaria de meu espírito. Se soubesse de algo útil à minha família, mas não à minha pátria, procuraria esquecê-lo. Se soubesse de algo útil à minha pátria, mas prejudicial à Europa, eu então útil à Europa, mas prejudicial ao gênero humano, consideraria isto como um crime".
11. No capítulo são dados exemplos de comportamento de adultos que se encaixam no estágio infantil de desenvolvimento moral. Observando o seu cotidiano, dê outros exemplos similares.

Questões sobre a leitura complementar

A partir da leitura complementar, responda às questões de 12 a 14.

12. Por que, segundo o autor, não se pode mais ensinar moral a partir da transmissão das virtudes desejáveis?
13. Como deve ser levada a efeito a educação moral?
14. Por que o relativismo moral parece ao autor uma posição politicamente perigosa? O que ele propõe para superar esse relativismo?

Dissertação

15. Tema: Segundo Kant, devemos tratar todo ser humano como fim e não como meio. Discuta como na sociedade em que vivemos nem sempre essa máxima tem sido respeitada.

Pesquisa e debate

16. Como educar as novas gerações?

O trabalho deverá ser feito em três etapas:

- a) organizar grupos que devem entrevistar pessoas de diversas faixas etárias, propondo-lhes a questão acima (anotar idade, estado civil, profissão, escolarização);
- b) a partir das anotações, cada grupo se reúne para analisar os dados recolhidos e fazer uma comparação com os conceitos aprendidos no capítulo, inclusive na leitura complementar, e elaborar um relatório;
- c) reunir a classe para a exposição dos relatórios e abrir a discussão geral.

dos, mas que podem aparecer para ele como uma fatalidade a que não tem meios de se opor.

"Como então será feita a passagem?", pergunta Merleau-Ponty. Ao observar a maneira como outros, semelhantes a ele, reagem diante dos fatos, pelas reivindicações, pelas greves, por eventuais conquistas. Percebe então "concretamente o sincronismo entre sua vida e a vida dos operários e a comunidade de seus destinos. [...] O espaço social começa a se polarizar, vê-se surgir uma região dos explorados. [...] A classe se realiza, e dizemos que uma situação é revolucionária quando a conexão que existe objetivamente entre as partes do proletariado [...] é enfim vivida na percepção de um obstáculo comum à existência de todos".⁶

Antes de surgir como consciência explícita, "antes de explodir em palavras e de se referir a fins objetivos", o movimento amadurece na coexistência com os outros. A crítica feita às interpretações tradicionais está, portanto, no fato de que elas desconstruíram o projeto existencial. A liberdade só se realiza se somos capazes de assumir nossa situação natural e social.

No final do capítulo, selecionamos um texto complementar que enriquece essas considerações.

Conclusão

Nesse percurso realizado para discutir o conceito de liberdade, partimos das concepções unilaterais do determinismo e do livre-arbítrio, segundo as quais a liberdade humana é negada ou afirmada de maneira categórica. Gostaríamos, no

entanto, de destacar as interpretações que não consideram esses pólos como inconciliáveis ou as que privilegiam apenas a capacidade humana intelectual, para realçarmos o papel daquelas que se baseiam em uma experiência mais ampla, pela qual o ser humano dá sentido ao mundo. Mas ainda, de uma experiência que não é solitária, mas se faz no convívio, na intersubjetividade.

Isso significa que a discussão sobre a liberdade não se restringe a um indivíduo solitário, porque é impossível a liberdade fora da comunidade humana. As nossas relações não são de contigüidade, mas de intersubjetividade, de engendramento, isto é, não estamos simplesmente uns ao lado dos outros, mas *somos feitos uns pelos outros*, daí não podemos falar propriamente do ser humano como uma "ilha".

Ao nos referirmos ao caráter social da liberdade, nos contraponemos à ideia individualista de liberdade herdada da tradição liberal burguesa. A expressão clássica dessa concepção é: "A liberdade de cada um é limitada unicamente pela liberdade dos demais". O que se esquece é que nem sempre a liberdade de escolha é tão livre quanto se apregoa, sobretudo nas sociedades em que predominam privilégios para poucos, delimitando o campo de ação da maioria.

Sabemos que a vida moral só é possível como ação baseada na cooperação, na reciprocidade e no desenvolvimento da responsabilidade e do compromisso. Só assim torna-se viável a efetiva liberdade de cada um. Nesse sentido, o outro não é o limite da nossa liberdade, mas a condição para atingi-la.

Leitura complementar

[A liberdade]

O que é então a liberdade? Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo está já constituído, mas também não está nunca completamente constituído. Sob o primeiro aspecto, somos solicitados, sob o segundo, somos abertos a uma infinidade de possíveis. Mas esta análise ainda é abstrata, pois existimos sob os dois aspectos ao mesmo tempo. Portanto, nunca há determinismo e nunca há escolha absoluta,

nunca sou coisa e nunca sou consciência nua. Em particular, mesmo nossas iniciativas, mesmo as situações que escolhemos, uma vez assumidas, nos conduzem como que por benevolência. A generalidade do "papel" e da situação vem em auxílio da decisão e, nesta troca entre a situação e aquele que a assume, é impossível delimitar a "parte da situação" e a "parte da liberdade". Torturam um homem para fazê-lo falar. Se ele se recusa a dar os nomes e os endereços que querem arrancar-lhe, não é por uma decisão solitária e sem apoios; ele

ainda se sente com seus camaradas e, engajado ainda na luta comum, está como que incapaz de falar; ou então, há meses ou anos, ele afrontou esta provação em pensamento e apostou toda a sua vida nela; ou enfim, ultrapassando-a, ele quer provar aquilo que sempre pensou e disse da liberdade. Esses motivos não anulam a liberdade, mas pelo menos fazem com que ela não esteja sem escoras no ser. Finalmente, não é uma consciência nua que resiste à dor, mas o prisioneiro com seus camaradas ou com aqueles que ele ama e sob cujo olhar ele vive. [...] E sem dúvida é o indivíduo, em

sua prisão, quem revivifica a cada dia esses fantasmas, eles lhe restituem a força que eles lhes deu, mas, reciprocamente, se ele se envolveu nesta ação, se ele ligou a estes camaradas ou aderiu a esta moral, é porque a situação histórica, os camaradas, o mundo ao seu redor lhe parecem esperar dele aquela conduta. Assim, poderíamos continuar sem fim a análise. Escolhemos nosso mundo e o mundo nos escolhe.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, Martins Fontes, 1999. p. 806-809.

Atividades

Questões de compreensão

1. Faça um fichamento sobre a concepção de determinismo.
2. Faça um fichamento sobre as concepções de liberdade incondicional e livre-arbítrio.

Questões de interpretação e problematização

3. Explique por que, segundo Espinosa, determinismo e liberdade não são ideias opostas.
4. Por que Espinosa tem uma concepção de patião que se distancia da tradicional?
5. O filósofo francês Gusef conta que um grande pintor fez o retrato de um freguês, para quem o preço exigido por algumas horas de trabalho em muito alto. Ao que o artista respondeu: "Algumas horas, mas toda a minha vida". Fazendo um paralelo entre o quadro do artista (feito em poucas horas), explique por que também o ato livre não supõe apenas o momento em que foi realizado.
6. Qual é a importância dos determinismos para a ciência?
7. Alain e Mounier relacionam reciprocamente determinismo e liberdade: dê exemplos diferentes dos que estão citados no capítulo.
8. O movimento de maio de 1968, delatado nas universidades francesas, pode ser ilustrado em parte por graffiti como este: "É proibido proibir". Quais são os possíveis significados dessa frase?

"O paternalismo, que reclama a mulher no lar, define-a como sentimento, interioridade e imanência; na realidade, todo existente é, ao mesmo tempo, imanência e transcendência; quando não lhe propõem um objetivo, quando o impedem de atingir a quem, quando o frustram em sua vitória, sua transcendência cai inutilmente no passado, isto é, recai na imonência; é o destino da mulher no patriarcado. [...] Para grande número de mulheres os caminhos da transcendência estão barrados: como não fazem nada, não se podem fazer ser; perguntam-se indefinidamente o que poderiam vir a ser, o que as leva a indagar o que são: é uma interrogação vã; se o homem malogra em descobrir essa essência secreta é muito simplesmente porque ela não existe. Mantida à margem do mundo, a mulher não pode definir-se objetivamente através desse mundo e seu mistério cobre apenas um vazio."

Simone de Beauvoir critica o patriarcado neste trecho extraído de *O segundo sexo* (1949), obra que significou um marco na luta pela humanização da mulher. Para discuti-lo, responda às questões de 9 a 12.

6. MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, Martins Fontes, 1999. p. 596.

14. Faça um levantamento de propagandas que acentuam o ser do corpo como facticidade pura e analise-as.
15. Leia com atenção as afirmações a seguir, referentes à relação corpo-espírito. Agrupe as que se assemelham e as destaque das demais, indicando em que tendências de pensamento podem ser inseridas.
- A sexualidade humana é essencialmente a expressão do corpo biológico, é o resultado do funcionamento glandular.
 - O corpo não é coisa, nem obstáculo, mas é parte integrante da totalidade do ser humano. Meu corpo não é alguma coisa que eu tenho em meu corpo.
 - Os negros têm um temperamento alegre e extrovertido, por isso têm facilidade para as atividades musicais.
 - As paixões perturbam a mente, daí a necessidade de ascese a fim de controlar os desejos por meio da "mortificação" do corpo.
 - Em uma sociedade civilizada e sem preconceitos, será possível ensinar o corpo como expressão da pura natureza, pura anatomia.
 - O gesto nunca é apenas corporal: ele é significativo e me remete imediatamente à interioridade do sujeito.
 - A consciência pensa perfeitamente quando nenhuma destas sensações a perturba: nem a vista, nem o ouvido, nem o prazer, nem a dor.

Questões sobre a leitura complementar

Leia o texto complementar de Merleau-Ponty e responda às questões 6 e 7.

16. Na primeira parte do texto, Merleau-Ponty critica as teorias em que prevalece o dualismo psicofísico. Explique.
17. Justifique as explicações dadas pelo autor, quando afirma que o corpo não é um objeto.

Dissertação

18. Tema: A vaidade.

Pesquisa

19. Em grupos, façam um levantamento de artigos de revistas que ilustrem o fenômeno da copulatória. Em seguida elaborem um relatório por grupo que servirá de apoio para a discussão do tema em classe.

SEGUNDA PARTE – O amor

Encontro pela vida milhões de corpos; desses milhões posso desejar centenas; mas dessas centenas, amo apenas um. O outro pelo qual estou apaixonado me designa a especialidade do meu desejo.

Roland Barthes

Introdução

É difícil definir o amor, se pensarmos nas mais diversas concepções que recebeu no correr da história humana, mas principalmente se levarmos em conta a especificidade desse sentimento, cujo sentido nos escapa. Como disse Roland Barthes: "Que é que eu penso do amor?"

Em suma, não penso nada. Bem que eu gostaria de saber a que é, mas estando do lado de dentro, eu o vejo em existência, não em essência. Não recriminemos o filósofo diante dessa perplexidade, porque ele não se recusa a refletir sobre o amor, antes reconhece que ao procurarmos dizer o que é o amor, estamos no *mas lugar* do

amor, que é seu lugar iluminado. Lembra então um provérbio chinês que diz: "O lugar mais sombrio é sempre embaixo da lâmpada".

Apesar dessas advertências, tentemos algumas delimitações do conceito. Em primeiro lugar, na linguagem comum, amor é usado em diversas acepções, desde as mais materiais, como o amor ao dinheiro, até as mais religiosas, como o amor a Deus. Fala-se do amor à pátria, a ideais como a justiça, a atividades como o trabalho, às pessoas de suas relações como amigos, filhos, pais ou amantes. É bem verdade que, em algumas dessas acepções, poderíamos usar com maior propriedade outros termos, tais como o *desejo de posse* do dinheiro, o *interesse* pelo trabalho, o *compromisso* com a defesa da justiça, a *obediência* dedicada ao amigo e assim por diante.

Restam contudo as relações interpessoais que podemos chamar de amorosas, quando os afetos despertados solicitam a proximidade de alguém e estimulam a benevolência, ou seja, o amante deseja a presença do amado e tudo faz para o seu bem, como nos casos do amor filial ou paterno. Se acrescentarmos a esses elementos a atração sexual e o desejo de intimidade de corpo e alma, estaremos diante de um tipo específico de amor, justamente o que abordaremos neste item.

1. O mito de Eros

As lendas gregas, por serem transmitidas oralmente, sofreram inúmeras modificações, de que resultou variação muito grande de interpretações e sentidos. Às vezes, uma figura mítica aparece em várias versões, sempre ricas de significados. Na *Teogonia* de Hesíodo, as entidades que saem do seio de Caos — vazio da desorganização inicial — surgem por segregação, por separação. Quando nasce Eros, o Amor, essa força de natureza espiritual preside a partir daí a coesão, a ordem do Universo nascente.

Mais tarde, no ciclo dos mitos olímpicos, Eros (Cupido, para os romanos) é filho de Afrodite e Ares, representado por uma criança travessa que flecha os corações para torná-los apaixonados. Quando ele próprio se apaixonou por Psiqué (Alma), Afrodite, invejosa da beleza de Psiqué, afasta-o do filho e a submete às mais difíceis provas e sofrimentos, dando-lhe como companheira a Inquietude e a Tristeza; até que

Zeus, atendendo aos apelos de Eros, liberta-o para que o casal se una novamente.



Eros e Psiché. Antonio Canova, 1793, esculpido em mármore, Museu do Louvre. A separação e o encontro de Eros e Psiché representam os hitos decorativos do mito e a alegoria do amor amoroso.

Entre os filósofos gregos persiste essa imagem mítica do amor. Os pré-socráticos Parmênides e Empédocles se referem ao princípio do amor e do ódio que preside à combinação dos elementos entre si para formarem os diversos corpos físicos. No diálogo de Platão *O banquete*, os convivas discursam sobre o Amor. Um dos oradores, Aristófanes, o melhor comediógrafo da época, relata o mito segundo o qual, no início, os seres eram duplos e esféricos, e os sexos eram três: um constituído por duas metades masculinas; outro por duas metades femininas; e o terceiro, andrógino, metade masculino, metade feminino. Como osusessem desafiar os deuses, Zeus cortou-os em dois para enfraquecê-los. Cada um tornou-se então um ser frêtil, e o amor recíproco se origina da tentativa de restauração da unidade primitiva. Como os seres iniciais não eram apenas bissexuais, é valorizado o amor entre seres do mesmo sexo, sobretudo o masculino, como forma possível desse encontro. O mito significa também o anseio humano por uma totalidade do ser, representando o processo de aperfeiçoamento do próprio eu.

Sócrates, o último dos oradores do referido diálogo, começa dizendo que Eros representa "um acido de qualquer coisa que não se tem e

tipo de relação significa conseqüentemente a perda da forma antiga de expressão do amor.

Nas sociedades massificadas, porém, em que o eu não é suficientemente forte, as pessoas preferem não viver a experiência amorosa para não ter de *viver com a morte*. Talvez por isso as relações tendam a se tornar superficiais, e é nesse sentido que o pensador francês Edgar Morin afirma: "Nas sociedades burocratizadas e aburguesadas, é adulto quem se conforma em viver menos para não ter que morrer tanto. Porém, o segredo da juventude é este: vida quer dizer arriscar-se à morte; e fúria de viver quer dizer viver a dificuldade".

5. O amor no mundo contemporâneo

Na sociedade contemporânea, fala-se e escreve-se muito sobre sexo e quase nada sobre o amor. Talvez porque o amor, sendo um enigma, não se deixe decifrar, repelindo toda tentativa de classificação ou definição. Ao contrário, a literatura nunca deixou de falar do amor e encontramos na poesia, campo mítico por excelência, a metáfora como possibilidade de compreensão melhor do amor.

No entanto, não há como negar que esse vazio conceitual se deva à dificuldade de expressão do amor no mundo contemporâneo. Com o desaparecimento das sociedades tradicionais, cujos costumes envolviam fortes relações entre as pessoas, nos centros urbanos muito populosos criou-se o fenômeno da "multidão solitária": as

pessoas estão lado a lado, mas suas relações são de contigüidade, seus contatos dificilmente se aprofundam, tornando-se mais raro o encontro verdadeiro.

Não só as relações entre duas pessoas (no clássico encontro amoroso) se acham empobrecidas. O afrouxamento dos laços familiares — não importa aqui analisar as causas nem procurar a validade da situação — lançou as pessoas em um mundo onde elas contam apenas consigo mesmas. Mesmo que sejam válidas as críticas ao autoritarismo da família, esta ainda é o lugar da possibilidade do afeto. Ou, pelo menos, o sair dela não é garantia de ter o vazio de amor preenchido.

Lembremos as considerações feitas no final da Primeira parte, sobre a sociedade em que vivemos, caracterizada como hedonista e permissiva, voltada para o consumo e marcada pelo individualismo narcísista. Ora, a busca de prazer imediato e a recusa em suportar frustrações são comportamentos que não se conciliam com o delicado trabalho de uma relação amorosa, a ser construída ao longo da convivência entreteida pelos paradoxos que já analisamos.

Além disso, no mundo da satisfação imediata, do prazer aqui e agora, o desejo de emoções fortes substitui os amores ternos cuja intensidade passional certamente se atenua com o tempo, pois a paixão é fugaz por natureza. É bem verdade que se o amor se funda no compromisso e se as pessoas cada vez mais têm medo da dor, do sofrimento, do risco de perda, o que resulta são as relações superficiais, os "amores breves".

Leitura complementar

[Loucura e sabedoria]

A idéia de se poder definir o gênero *homo* atribuindo-lhe a qualidade de *sapientis*, ou seja, de um ser racional e sábio, é sem dúvida uma idéia pouco racional e sábia. Ser *Homo* implica ser igualmente *demens*: em manifestar uma afetividade extrema, convulsiva, com paixões, cóleras, gritos, mudanças brutais de humor; em carregar consigo uma fonte permanente de delírio; em crer na virtude de sacrifícios sanguinolentos, e dar corpo, existência e poder a mitos e deuses de sua imaginação. Há no ser humano um foco permanente de *Ubris*, a desmesura dos gregos.

A loucura humana é fonte de ódio, crueldade, barbárie, cegueira. Mas sem as desordens da afetividade e as irrupções do imaginário, e sem a loucura do impossível, não haveria *êlan*, criação, invenção, amor, poesia.

O ser humano é um animal insuficiente, não apenas na razão, mas é também dotado de desrazão.

Temos, entretanto, necessidade de controlar o *homo demens* para exercer um pensamento racional, argumentado, crítico, complexo. Temos necessidade de inibir em nós o que o *demens* tem de homicida, malvado, imbecil. Temos necessidade

de sabedoria, o que nos requer prudência, temperança, comedimento, desprendimento.

Prudência, sim, mas isso não significa esterilizar nossas vidas: evitar riscos a qualquer custo? Temperança, sim, mas será mesmo necessário evitar a experiência da "consumação" e do êxtase? Desprendimento, sim, mas será mesmo necessário renunciar aos laços de amizade e amor?

O mundo em que vivemos talvez seja um mundo de aparências, a espuma de uma realidade mais profunda que escapa ao tempo, ao espaço, a nossos sentidos e a nosso entendimento. Mas nosso mundo da separação, da dispersão, da finitude significa também o mundo da atração, do reencontro, da exaltação. E estamos plenamente imersos neste mundo que é o de nossos sofrimentos, felicidades e amores. Não experimentá-lo é evitar o sofrimento, mas também não haverá o gozo. Quanto mais estamos aptos à felicidade, mais nos

aproximamos da infelicidade. O *Tao-te-ching'* diz muito apropriadamente: "A infelicidade caminha lado a lado com a felicidade; a felicidade dorme ao pé da infelicidade".

Estamos condenados ao paradoxo de manter em nós, simultaneamente, a consciência da vacuidade do mundo e da plenitude que nos propicia a vida quando pode ou quando quer. Se a sabedoria nos incha ao desapego do mundo da vida, será que ela está sendo verdadeiramente sábia? Se aspiramos à plenitude do amor, isso significa que somos verdadeiramente loucos?

[...] reconhecemos o amor como o ápice mais perfeito da loucura e da sabedoria, ou seja, que no amor, sabedoria e loucura não apenas são inseparáveis, mas se interpenetram mutuamente.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998, p. 7-8.

Atividades

Questão de compreensão

- Os tópicos relacionados a seguir visam verificar a compreensão dos temas abordados no capítulo. Explique cada um deles:
 - características do amor;
 - paradoxos do amor;
 - amor e perda;
 - o amor no mundo contemporâneo.

Questões de interpretação e problematização

- Faça um levantamento de nos mais diversos tipos possíveis de amor.
- Quais seriam as diferenças entre amor e amizade?
- Analisar a citação de Edgar Morin: "Nas sociedades burocratizadas e aburguesadas, é adulto quem se conforma em viver menos para não ter que morrer tanto. Porém, o segredo da juventude é este: vida quer dizer arriscar-se à morte; e fúria de viver quer dizer viver a dificuldade".
- Utilize o mito de Procusto para criticar as relações amorosas na sociedade patriarcal.
- Relacione amor e poder, analisando os chamados "crimes de paixão".
- Comente: "O amor imaturo diz: amo-te porque necessito de ti; o amor maduro diz: necessito de ti porque te amo". (Erich Fromm)
- Dizem-me: esse gênero de amor não é viável. Mas como avaliar a viabilidade? Por que o que é viável é um Bem? Por que durar é melhor que inflamar? A partir da frase de Roland Barthes, faça uma distinção entre amor e paixão amorosa.

7. *Tao-te-ching'* livro do camião. coleção de 81 poemas escritos por Lao Tse, que constituem os fundamentos do taoísmo. (Nota do tradutor)

9. A partir da *Quadrilha* de Carlos Drummond de Andrade, discuta os desencontros amorosos. Observe que todos os personagens são indicados por pronomes, só o último tem um nome completo, que mais parece nome de empresa.

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento, Raimundo morreu de desastre,
Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

Questões sobre a leitura complementar

10. Em que sentido Edgar Morin se refere à loucura humana? Que aspectos o autor nela distingue?
11. Quais são os riscos possíveis ao se assumir uma relação amorosa?

Dissertação

12. Tema: A *solidão* nos aglomerados urbanos.

TERCEIRA PARTE – O erotismo

A chama é a parte mais sutil do fogo, e se eleva em figura piramidal. O fogo original e primordial, a sexualidade, levanta a chama vermelha do erotismo e esta, por sua vez, sustenta outra chama, azul e trêmula: a do amor.

Erotismo e amor: a dupla chama da vida.

Océlio Paz

1. Interdição e cultura

A distinção entre o ser humano e o animal se dá pelo trabalho e pela linguagem, por meio dos quais se realiza como ser cultural, superando o mundo da pura natureza. Para que a civilização pudesse existir, foi necessário o controle da instintividade e a passagem para o mundo humano se deu com a *instauração da lei* e, conseqüentemente, com o advento da *interdição*. As proibições estabelecem regras que controlam o sexo e a agressividade, de modo a tornar possível a vida em comum. O processo observado na história da humanidade se repete na lenta adequação de cada criança às normas sociais, o que faz com que o indivíduo sonhe nostalgicamente com o "paraíso perdido", onde tudo seria permitido.

Que forças são essas que precisamos controlar, desviar, canalizar para outros setores aceitos socialmente? Para Freud, essa força primária

se encontra na instância da personalidade chamada *id* e é denominada *libido* (do latim "vontade", "desejo"), uma energia de natureza sexual orientada pelo *princípio de prazer*. Segundo esse princípio, o curso dos processos mentais é regulado para buscar o prazer e evitar a dor.

O contato com as normas sociais determina, no entanto, a formação do *superego*, que interioriza as forças inibidoras do mundo exterior. O conflito entre as duas forças antagonísticas — a busca do prazer e a exigência dos deveres — é resolvido pelo *ego* que, a partir do *princípio de realidade*, levando em conta as condições impostas pelo mundo exterior, sberia lidar com o desejo, decidindo da conveniência de realizá-lo, de proibir sua satisfação ou apenas adiá-la.

A cultura se torna possível, portanto, pelo controle do desejo. Uma das maneiras é a *sublimação*, pela qual a força primária da libido é des-

viada para um alvo não-sexual caracterizado por atividades valorizadas socialmente. Segundo a teoria freudiana, há libido investida em todos os atos psíquicos, o que nos permite encontrar prazer também nas atividades que não são primariamente de natureza sexual. Exemplos de formas sublimadas da utilização da libido são o trabalho, o jogo, a investigação intelectual, a produção artística, entre outras.

Nem sempre, porém, o controle da sexualidade é saudável e consciente, sobretudo quando é feito pela *repressão*. Nesse caso, as normas introjetadas no inconsciente impedem a decisão autônoma das pessoas. O processo de repressão se dá quando o *ego*, sob o comando do *superego*, não consegue tomar conhecimento das exigências do *id*, por serem demasiadamente conflitivas e inconciliáveis com a moral, e por isso essas exigências são rejeitadas, permanecendo no inconsciente. Entretanto, a energia não-canalizada não permanece contida, mas reaparece sob a forma de sintomas, muitas vezes neuróticos. É assim que Eros se torna doente, e a ele se sobrepõe Thanatos (morte). O sexo passa a ser visto na relação ambígua de atração e repulsão, desejo e culpa.

2. A atividade erótica

A sexualidade humana não é simples expressão biológica: embora a atividade sexual seja comum aos animais e aos humanos, apenas estes a transformam em *erotismo*, como *bases psicológicas*, independente do fim natural dado pela reprodução, que se traduz em infinita riqueza de formas emprestadas pelo espírito à sexualidade. A ação erótica é ocasião da expressão da alegria e da invenção. Mesmo quando busca seus fins primários, é uma força agregadora das pessoas. Percebendo-se como ser descontínuo, separado de todos, o indivíduo procura substituir o isolamento pelo sentimento de continuidade profunda. A sexualidade surge como uma linguagem possível, por meio da qual nos comunicamos, rompendo a descontinuidade dos corpos: a carícia é a "palavra" do corpo.

Por isso a sexualidade é também: a expressão máxima da intimidade e do desejo. Para o filósofo francês Georges Bataille, o domínio do erotismo está justamente no desejo que triunfa da proibição. O comportamento erótico se opõe ao comportamento habitual, tudo o que é cons-

truído para o estabelecimento das relações — mas começa a se dissolver na excitação sexual: "a nudez destrói a boa figura que as nossas roupas emprestam"; as palavras obscenas, a imaginação exacerbada, as transgressões das proibições, a violação do corpo, o excesso desmedido, tudo leva a uma "perda" constante de si mesmo que culmina no orgasmo, que pode ser comparado a uma "pequena morte". O êxtase e a vertigem são, de certa forma, um "sair de si".

Então, por um lado o erotismo percorre o caminho inverso do nascimento da cultura — que se fez pela instauração da lei —, situando-se no limiar da transgressão, ou seja, comprazendo-se da violação das proibições sob as quais repousa a civilização. Por outro lado, e paradoxalmente, o erotismo é o lugar da máxima manifestação da individualidade, lugar por excelência da invenção.

3. Obstáculos a Eros

Por conta do impacto gerado pelo erotismo, muitas pessoas o temem. A paixão, apesar da promessa de felicidade que a acompanha, introduz elementos de perturbação e desordem. Talvez esteja aí a necessidade que os poderosos sentem de controlar a sexualidade pela repressão. Como já dissemos, a repressão da sexualidade produz o sentimento ambíguo de desejo e culpa. Tal ambigüidade gera também tendências opostas de comportamento igualmente criticáveis: o *puritanismo* e a *permissividade*, resultantes da oscilação entre *proibir e tudo permitir*.

■ O puritanismo

O discurso moralista e puritano é herdeiro das tendências platônico-cristãs que desvalorizam o corpo e para as quais a humanização depende da purificação dos sentidos considerados "mais baixos". Nessa perspectiva, a sexualidade é desvalorizada, como se deixasse de fazer parte da pessoa integral, para ser reduzida ao silêncio. A visão platônico-cristã associa sexo a pecado, a não ser quando tem por finalidade a reprodução. O apóstolo São Paulo defende o celibato, mas diz que é "melhor casar-se que se abstrar". Santo Agostinho, que vivera os "prazeres do mundo" antes da conversão, os achava companheiros perigosos, a serem evitados.

A Reforma protestante retoma essa temática e exalta o trabalho como ocasião de purificação. Max Weber, na obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, explica como o ideal de vida ascética constitui o núcleo da ética protestante. Pela teoria da predestinação a salvação ou a condenação das almas independe da própria pessoa, já que Deus nos escolhe ou nos condena. Eis o que importa: as obras, a riqueza, a prosperidade, pois são sinais da escolha divina. Daí o trabalho ser o meio de fugir da tentação, "a ociosidade é a mãe de todos os vícios", e o principal pecado ser a preguiça. Está surgindo a moral ímpia.

Com a implantação do capitalismo e o desenvolvimento do sistema fabril, é exercido um controle cada vez mais severo sobre o trabalhador. O princípio de adiestramento do corpo, submetendo-o a férrea disciplina de trabalho (lembra-se da jornada de quatorze a dezesseis horas no século XIX), faz com que o trabalho não seja apenas um meio para o sexo, mas que promova um processo de dessexualização e desorientação do corpo, por ter-se tomado uma atividade da qual foi retirado todo prazer.

Vimos, na Primeira parte, como Foucault explica o processo de civilização dos corpos, que facilita a submissão às normas e portanto aumenta a produtividade. De modo semelhante, segundo a análise do filósofo alemão Herbert Marcuse em *Essa e outra sociedade*, as exigências da nova ordem provocam uma super-repressão, intimamente ligada ao princípio de desempenho, segundo o qual o trabalhador interioriza a necessidade de rendimento, de produtividade, preenchendo funções preestabelecidas e organizadas em um sistema cujo funcionamento se dá independentemente da participação consciente de cada um.

"Eficiência e repressão convergem", ou seja, o ideal de produtividade da sociedade industrial se faz por meio da repressão. Retirada da amplitude inicial em que deveria se encontrar, isto é, em todas as ações humanas, a sexualidade fica restrita a momentos isolados, nas horas de lazer, e ainda reduzida à genitalidade, ao próprio ato sexual. Mas ainda, em alguns casos é canalizada para que não se desvie da função de procriação, considerada fundamental.

Até há pouco tempo, a família burguesa patriarcal definiu com clareza os papéis destinados a cada um. Ao pai é reservado o espaço público (o trabalho e a política) e, como provedor da casa, deve garantir a subsistência da família; a mulher,

confinada no lar e "protegida" pelo marido, desempenha o papel biológico de mãe, a que sempre foi destinada. A consciência dessa rígida divisão para os comportamentos sexuais é a chamada *dupla moral*, isto é, a existência de uma moral para a mulher e outra para o homem.



Grande apresentação nº 27, Tom Wesselmann, 1962, marfim e colagem sobre madeira. O artista expõe o nudez oculto de sovietas e nús states, indicando antecipadamente, no início do século de 1960, uma eventual ligação entre liberdade sexual e sociedade de consumo.

Nesse quadro tradicional, para que a mulher possa desempenhar o papel de mãe, a menina é educada como um ser assexuado até o casamento, quando terá início sua vida sexual. De modo bem diverso, o menino é orientado para a vida sexual precoce. No romance de Miro de Andrade *Assaz, vejo insustentável*, o pai contrata uma governanta alemã sob o pretexto de educar os filhos (um rapaz e duas meninas), mas com a intenção oculta de proceder à iniciação sexual do filho (sem problemas de vícios e doenças...).

Esse comportamento dicotomiza a figura feminina: é anjo ou prostituta. De qualquer forma, a todo instante, há tendência a sexualizá-la de forma perversa. A educação da mulher é feita deste tecido ambíguo de exposição e nega-

ção de sua sexualidade. Desde cedo aprende a ser vaidosa, imitante, mas "até o limite da decência". O cineasta espanhol Buñuel mostra o paroxismo dessa situação no filme *Belle de jour* (*A bela de dia*), em que uma mulher da alta sociedade frequenta um bordel à tarde. Com isso Buñuel desvela a contradição entre a realidade vivida pela mulher "bem-comportada" e os seus desejos secretos e inconfessáveis.

Também é ambíguo o papel da prostituta: condenada e ridicularizada, é no entanto o contraponto da virgindade das "moças de boa família". A esse respeito, diz Marilena Chauí: "Inúmeros estudos têm mostrado como, na geografia das cidades (anteriores às megalópoles contemporâneas), o bordel é tão indispensável quanto a igreja, o cemitério, a cadeia e a escola, integrando-se à paisagem, ainda que significativamente localizada na fronteira da cidade, quase seu exterior. Nas grandes cidades contemporâneas, a localização torna-se central, mas sob a forma de gueto e, portanto, de espaço segregado, significativamente designado em São Paulo como 'boca do lixo'. [...] Em suma, a sociedade elabora procedimentos de segregação visível e de integração invisível, fazendo da prostituta peça fundamental da lógica social".

■ A permissividade

Nas últimas décadas do século XX, o quadro de rígida repressão sexual passa a ser substituído pela valorização da sexualidade, o que nos levaria, em primeiro momento, a admitir uma liberação. No entanto, algumas nuances precisam ser esclarecidas.

O movimento estudantil de maio de 1968, iniciado na França e propagado pelo mundo, teve importância na afirmação do direito à sexualidade e da alegria por ela proporcionada. A dupla moral é duramente criticada, assim como todas as formas hipócritas de relacionamento humano; os movimentos feministas conseguem progressos na tentativa de recuperação da dignidade e autonomia da mulher; a linguagem torna-se mais livre e menos preconceituosa; inicia-se a valorização do corpo. Estruturas começam a chamada *revolução sexual*.

Mas eis que surgem alguns problemas. Parafraseando o compositor Chico Buarque, a sexualidade "é aquilo que não tem governo, nem marciala ter": não permite padronizações, não se reduz a fórmulas nem se submete a receitas. Ora, o ideal do corpo e do ambiente erotizados constituiria uma ameaça à sociedade, que exige um corpo dócil e à disposição para trabalhar quanto exige a produtividade do sistema. Como reage o capitalismo diante de tais formas emergentes de "dissolução" dos costumes? *Insurreções ou por assessoria ou sem efeito*. Vejamos como isso ocorre.

Uma ampla produção de revistas, filmes, livros, peças teatrais atende ao interesse despertado pelas questões sexuais. Essa produção, porém, se acha voltada para um "novo fôlego" de dinheiro: o sexo torna-se vendível e exposto como em um supermercado. Mas, examinando-se o conteúdo de tais publicações, percebe-se que, na verdade, simulam a liberação da sexualidade, e reforçam preconceitos.

É essa a posição de Herbert Marcuse, ao denunciar a liberação ilusória, em que continuam ocorrendo formas mais sutis de repressão. Em primeiro lugar, porque a sexualidade "liberada" é a sexualidade genital, isto é, a que se centraliza no ato sexual, o que denota empobrecimento da sexualidade humana, que deveria estar difusa não só no corpo todo como também no ambiente e nos atos não propriamente sexuais. A canalização dos instintos para os órgãos do sexo impede que seu crescimento "desordenado" e "improdutivo" prejudique a "boa ordem" do trabalho e estrague os limites permitidos.

O alívio de fim de semana dado às necessidades sexuais cada vez mais "liberadas" faz o indivíduo pensar que, afinal, o mundo não é tão hostil assim aos seus desejos: na verdade, oculta-se que "o ambiente ao qual o indivíduo podia obter prazer — que ele podia concentrar como agradável quase como uma zona estendida de seu corpo — foi reduzido. Conseqüentemente, o 'universo' de concentração de desejos libidinosos é do mesmo modo reduzido. O efeito é uma localização e contração da libido, a redução da experiência erótica para experiência e simulação sexuais".

R. CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual, ensaio sobre* (des)repressão. São Paulo: Brasiliense, 1984.
H. MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 83.

Questões de interpretação e problematização

12. Segundo os princípios da psicanálise, qual é a diferença entre sublimação e repressão?
13. Você já presenciou em conversas a persistência de formas de dupla moral (uma para os homens, outra para as mulheres)? Quais são as consequências da dupla moral para a mulher? E para o homem?
14. Em que sentido a sexualidade exclusivamente genital pode ser considerada empobrecimento do excênico?
15. Em que medida o discurso científico da sexualidade pode ser um tipo de controle da sexualidade?
16. Explique por que a questão da repressão sexual pode também ser uma questão política.
17. Comente a epigrafe de Octavio Paz, no início da Terceira parte.
18. É adequada a introdução de uma disciplina Educação Sexual no currículo do ensino fundamental e médio? Algumas pessoas argumentam que seriam favoráveis "desde que as informações sejam estritamente científicas e reseradas à biologia". Como podemos criticar essa orientação?

Questões sobre a leitura complementar

9. Ao se referir à sexualidade humana, há quem a reduza à atividade genital. Como Merleau-Ponty critica essa posição?
10. Explique por que, segundo o texto, a frigidez feminina ou a impotência masculina nem sempre decorrem de problemas fisiológicos.
11. A partir do texto responda: qual é a diferença entre a sexualidade humana e a animal?

Dissertação

12. Tema: Vivemos, de fato, uma liberação sexual?

QUARTA PARTE – A morte

Quem ensinasse os homens a morrer, os ensinaria a viver.

Montaigne

O que se tornou perfeito, inteiramente maduro, quer morrer.

Nietzsche

Se há um problema filosófico verdadeiramente sério: é o suicídio. Julgar-se a vida merecer ou não ser vivida, é responder a uma questão fundamental da filosofia.

Camus

1. A morte como enigma

A morte é o destino inexorável de todos os seres vivos. No entanto, só o ser humano tem consciência de própria morte. Por se perceber finito, pergunta-se sobre o que poderá ocorrer após a morte. A crença na imortalidade, na vida

depois da morte, simboliza bem a recusa da sua destruição e o anseio de eternidade.

Estudos a respeito dos primórdios da zona civilização relacionam o aparecimento das primeiras angústias metafísicas ao registro dos rituais de culto aos mortos. Portanto a morte se

apresenta desde o início como fronteira que não significa apenas o fim da vida, mas o limiar de outra realidade instigante porque ininteligível, além de aterradoridade.

A morte daqueles que amamos e a iminência da nossa morte estimulam a crença a respeito da imortalidade. Segundo Jaspers, "existe algo em nós que não se pode crer suscetível de destruição". Por isso é inevitável que desde o início da cultura humana o recurso à fé religiosa tenha aplacado o temor diante do desconhecido. Em todos os tempos, a religião oferece um conjunto de convicções que orienta o comportamento humano diante do mistério da morte: quer seja pelos rituais de passagem das aldeias indígenas quer seja em comunidades religiosas mais complexas, pelos preceitos do viver terreno para garantir melhor destino à alma. Por isso, a angústia da morte tem levado à crença na imortalidade e à aceitação do sobrenatural, do sagrado, do divino.

2. As mortes simbólicas

O ser humano não tem consciência, no entanto, apenas da morte como fim da sua vida. O conceito de finitude o acompanha em tudo que faz: é significativa a imagem mítica do deus Cronos (que simboliza o Tempo) devorando os próprios filhos.

A morte, como clímax de um processo, é antecedida por diversas formas de "morte" que permeiam o tempo todo a vida humana. O próprio nascimento é a primeira morte, no sentido de ser a primeira perda, a primeira separação. Rompido o cordão umbilical, a antiga e cãida simbiose do feto no útero materno é substituída pelo enfrentamento do novo ambiente. A oposição entre o velho e o novo repete indefinidamente a primeira ruptura e explica a angústia humana diante do seu próprio dilaceramento interno: ao mesmo tempo que anseia pelo novo, teme abandonar o conforto e a segurança da estrutura antiga a que já se habituou.

Os heróis, os santos, os artistas, os revolucionários são sempre os que se tornam aptos para enfrentar o desafio da morte, tanto no sentido literal como no simbólico, por serem capazes de construir o novo a partir da superação da velha ordem.

3. A filosofia e a morte

No diálogo *Fóton*, Platão descreve os momentos finais da vida de Sócrates antes de sua execução, quando discute com os discípulos sobre a ligação corpo e alma. Sendo o corpo um estorvo para a alma, a serenidade do sábio diante da morte é o reconhecimento de que a separação significa a liberação do espírito.

No decorrer da história da filosofia, muitas vezes os pensadores tratam explicitamente os temas da morte e da imortalidade da alma, embora essa questão esteja sempre na raiz de toda filosofia e se situe no horizonte de toda reflexão filosófica. É neste sentido que Platão afirma ser a filosofia uma meditação da morte, e Montaigne diz que "filosofar é aprender a morrer". Se a filosofia é uma das formas da transcendência humana, pela qual refletimos sobre nossa existência e destino, a morte não lhe pode ser estranha.

Segundo Heidegger, o ser como possibilidade, como projeto, nos introduz na temporalidade. Isso não significa apenas que temos um passado e um futuro e que os momentos se sucedem passivamente uns aos outros; significa que o futuro se revela como aquilo para o qual a existência é projetada e que o passado é aquilo que a existência transcende. O existir humano consiste no lançar-se continuo às possibilidades, entre as quais se encontra justamente a situação-limite representada pela morte, que possibilita o olhar crítico sobre o cotidiano. É neste sentido que podemos considerar o ser humano como um "ser-para-a-morte".

Para Heidegger, só o ser humano autêntico enfrenta a angústia e assume a construção da sua vida. O inautêntico foge da angústia, refugia-se na impessoalidade, nega a transcendência e repete os gestos de "todo o mundo" nos atos cotidianos. No mundo manifestado da inautenticidade, até a morte é banalizada, e dela se fala como se fosse um acontecimento genérico, longínquo e impalpável. A impessoalidade tranquiliza e aliena o indivíduo, confortavelmente instalado em um universo sem indagações, recusando-se a refletir sobre a morte como um acontecimento que nos atinge pessoalmente.

Também Sartre discute a questão da morte. Diferentemente de Heidegger, que concebe a morte como aquilo que confere significado à vida, Sartre diz que ela lhe retira qualquer sentido.

Além disso, trata-se de uma liberação "verdadeira Playboy", ou seja, as publicações deste tipo e a invasão de filmes pornográficos deixam entrever a total permissividade. Essas extravagâncias, porém, apenas são possíveis no imaginário da maior parte das pessoas, para as quais o sexo "liberado" surge como sonho, como ilusão de que esse paraíso seja um dia possível.

Resta-nos examinar ainda outra forma de repressão. Se, na sociedade padronizada, o papel do controle da intimidade cabe em um primeiro momento à religião — lembre-se do confucionismo —, atualmente cabe à ciência, por meio da zoologia. Já dissemos que muito se escreve sobre sexo e quase nada sobre o amor. Agora, diremos ainda: escreve-se muito sobre sexo, mas do ponto de vista científico. Os romanos tiveram a *As anatórias* (*As artes de amar*), de Ovídio; os japoneses, a sua arte erótica; os hindus, o *Kama Sutra*. Nessas obras, procura-se conhecer o sexo pelo domínio do corpo e pelo exercício do amor; trata-se de uma arte. A sexologia, por sua vez, explica o sexo pela razão: é uma ciência.

Segundo Michel Foucault, autor de *História da sexualidade*, "falar sobre sexo" é uma maneira camuflada de evitar "fazer sexo". Dá a mudança da *ars erotica* para a *ciência sexual*. A ciência é usada como forma controladora da sexualidade e, por meio do "discurso da competência", busca-se a "normalidade" e a "objetividade". O discurso científico, considerando-se além dos tabus e dos preconceitos (já que se diz discurso objetivo), redaz o sexo a uma visão biologicizante. Ao mostrá-lo como algo "natural", estabelece cânones (padrões) sobre o que é normal ou patológico, classifica os tipos de comportamento, determina a procriação (ou seja, formas de higiene e controle de doenças etc.) e aprisiona os indivíduos à última palavra do especialista "competente", por meio do qual o sexo é vigiado e regulado.

Diz Bataille: "O erotizante nunca pode estar à altura do erótico. Entre todos os problemas, o erótico é o mais zênitico, o mais geral, o mais longínquo. Para aquele que se não pode furtar a ele, para aquele cuja vida se abre à exuberância, o erótico é, por excelência, o problema pessoal. É ao mesmo tempo, por exce-

ção, o problema universal. O movimento erótico é também o mais intenso dos movimentos (já exceção, se se quiser, da experiência dos místicos). Por isso está situado no cume do espírito humano".¹⁰

Conclusão

As discussões entre os pensadores a respeito das mudanças institucionais que começaram a ocorrer na segunda metade do século XX ainda se prendem, muitas vezes, a um mundo que esboça as primeiras reações à antiga ordem. No entanto, outra grande mutação iniciava seu processo, pela prevalência do setor de serviços, pela entrada na era da informática e da comunicação e pela globalização. Em decorrência disso, a partir das décadas de 1980 e 1990, aceleram-se as mudanças culturais.

Segundo alguns estudiosos, as crianças e adolescentes educados fora das normas da família patriarcal tradicional já crescem convivendo com diferentes padrões culturais, o que tem levado a comportamentos de maior liberdade sexual nessa de culpa do que os das gerações que os antecederam, inclusive das que viveram a revolução sexual dos anos de 1960.

Com essa constatação, não pretendemos generalizar esse tipo de comportamento, mesmo porque se fortalecem movimentos de retorno ao ideal da família patriarcal, sobretudo estimulados por grupos religiosos. Nem podemos concluir que a referida liberdade sexual signifique necessariamente liberação sexual. Convidamos contudo à indagação a respeito de que tipo de identidade sexual começa a ser construído nesse estágio de nossa civilização que estamos vivendo.

Pelo que podemos constatar, a superação do puritanismo com seus fundamentos repressivos não conseguiu alcançar a liberação do erotismo humano, mas, ao contrário, tem criado formas sutis de repressão. É preciso, portanto, prosseguir na busca da autêntica liberação. Para tanto, embora a sexualidade diga respeito à mais íntima intimidade pessoal, convém não esquecer que os mecanismos de repressão se encontram na própria sociedade e são exercidos como instrumentos de dominação.

10. BATAILLE, Georges. *O erótico e o proibido e a transgressão*. 2. ed. Lisboa, Moraes, 1980, p. 245.

Podemos concluir que a repressão sexual sempre existirá em sociedades nas quais persistem relações de poder baseadas na exploração. Parece que a sexualidade só se libertará caso possa ser desfeita o nó da dominação social. Já dissemos anteriormente que Eras é do domínio da demo-

cracia, pois a "amizade é a recusa do servir", como já sabia La Boétie, filósofo francês do século XVI.

O caminho para a liberação de Eras, tomado Tamiro na sociedade alienada, passa portanto pela discussão política das condições dessa alienação.

Leitura complementar

[A sexualidade]

Memo com a sexualidade, que todavia durante muito tempo passou pelo tipo de função corporal, não lidamos não com um automatismo periferico, mas com uma intencionalidade que segue o movimento geral da existência e que reflete com ele.

[...]

A sexualidade não é portanto um ciclo automático. Ela está ligada interiormente ao ser cognoscente e agente inteiro, esses três setores do comportamento manifestam uma única estrutura típica, estão em uma relação de expressão recíproca. Aqui nós encontramos as aquisições mais duráveis da psicanálise. Quaisquer que tenham sido as declarações de princípio de Freud, as investigações psicanalíticas resultam de fato não em explicar o homem pela infra-estrutura sexual, mas em reencontrar na sexualidade as relações e as atitudes que anteriormente existiam por relações e atitudes de consciência, e a significação da psicanálise não é tanto a de tornar biológica a psicologia quanto a de descobrir um movimento dialético em funções que se acreditavam "puramente corporais", e reintegrar a sexualidade no ser humano. Um discípulo dissidente de Freud (Wilhelm Stekel) mostrou, por exemplo, que a frigidez quase nunca está ligada a condições anatómicas ou fisiológicas, que mais frequentemente ela traduz a recusa do orgasmo, da condição feminina ou da condição de ser sexuado, e esta por sua vez traduz a recusa do parceiro sexual e do destino que ele representa. Mesmo em Freud seria um erro acreditar que a

psicanálise exclui a descrição dos motivos psicológicos e se opõe ao método fenomenológico: ao contrário, ela (sem o saber) contribuiu para desenvolver o ao afirmar, segundo a expressão de Freud, que todo ato humano "tem um sentido", e ao procurar em todas as partes compreender o acontecimento, em lugar de relacioná-lo a condições mecânicas. No próprio Freud, o sexual não é o genital, a vida sexual não é um simples efeito de processos dos quais os órgãos genitais são o lugar, a libido não é um instinto, quer dizer, uma atividade naturalmente orientada a fins determinados, ela é o poder geral que o sujeito psicofísico tem de aderir a diferentes ambientes, de lidar-se por diferentes experiências, de adquirir estruturas de conduta. É a sexualidade que faz com que um homem tenha uma história. Se a história sexual de um homem oferece a chave de sua vida, é porque na sexualidade do homem projeta-se sua maneira de ser a respeito do mundo, quer dizer, a respeito do tempo e a respeito dos outros homens. Existem sintomas sexuais na origem de todas as neuroses, mas esses sintomas, se os vemos bem, simbolizam toda uma atitude, seja por exemplo uma atitude de conquista, seja uma atitude de fuga. Na história sexual, concebida como a elaboração de uma forma geral de vida, podem introduzir-se todos os motivos psicológicos, porque não há mais interferência de duas causalidades e porque a vida genital está engramada na vida total do sujeito.

VERLIAN PONTI, *Iluzões*, "Iconoclastas da psicanálise", São Paulo, Marcos Fontes, 1998, p. 217-218

Atividades

Questão de compreensão

1. Os tópicos relacionados a seguir visam verificar a compreensão das temas abordadas no capítulo. Explique cada um deles:
- características da atividade erótica;
 - puritanismo e permissividade;
 - erotismo e os desafios da contemporaneidade.

A morte é a "nadação" dos nossos projetos, ou seja, a certeza de que um nada real nos espera. Por isso, conclui pelo absurdo da morte e, simultaneamente, da vida, que é uma "paixão inútil": "Se nós temos de morrer, a nossa vida não tem sentido, porque os seus problemas não recebem qualquer solução e porque a definição dos problemas permanece indeterminada". Referindo-se à sua infância em *À palavra*, Sartre diz: "A morte era a minha vingança porque eu não amava viver: é o que explica o terror que ela me inspirava. [...] Quanto mais abstrata a vida, menos suportável é a morte".

O conceito de *niçao*, usado no romance de mesmo nome, refere-se justamente ao sentimento experimentado diante do mal, quando se torna consciência de que ele é desprovido de razão de ser, absurdo. Rosamaria, a personagem principal do romance, numa criativa passagem, ao olhar as ruínas de um castanheiro, tem a impressão de existir à maneira de uma coisa, de um objeto, de estar-aí, como as coisas são. Tudo lhe surge como pura contingência, gratuitamente, sem sentido.

O que não podemos é deixar de pensar na morte: vejamos por quê.

4. A morte nas sociedades tradicionais

Observando a história e os diversos povos, verificamos que o sentido da morte não é sempre o mesmo. A maneira pela qual um povo

enfrenta a morte ou o significado que lhe dá refletem o sentido que ele confere à vida. Os pólos antagônicos *vida e morte* não são exclusivos, mas formas dialéticas inseparáveis.

No mundo tribal, a morte não se apresenta como problema, porque não é enfocada do ponto de vista da morte do indivíduo, mas se acha integrada nas práticas coletivas de culto aos mortos, aos ancestrais. Nas comunidades tribais o indivíduo não tem o centro em si mesmo, mas participa do todo coletivo, o que torna o existir essencialmente relacional. Por isso a morte não é percebida como dissolução, o morto apenas muda de estado e passa a pertencer à comunidade dos mortos, o que é viabilizado por "rituais de passagem" adequados à ocasião. Não há ideia de aniquilamento, e os mortos podem retornar ao mundo dos vivos durante o sono destas e por meio de aparições.

Nas sociedades tradicionais, fortemente marcadas pela predominância da vida comunitária, ocorre algo semelhante. Como são sociedades relacionais, em que a pessoa se encontra inserida numa totalidade mais importante que ela, uma série de cerimônias e rituais cercam o evento da morte. Isso não significa que seja fácil morrer, mas sim que a morte não é banalizada por ser um evento importante no cotidiano da pessoa.

É interessante lembrar que geralmente o moribundo permanecia em casa, na agonia era acompanhada por parentes, amigos e vizinhos e, após o deslize, o morto era velado lá mesmo, inclusive com a presença de crianças.



Uma natureza morta - morte. Peter Cozart, 1645. óleo sobre madeira. 39 X 61 cm. Museu, em Paris, é "código" sentimento vivo e estático, que contrasta com a instabilidade da morte representada ao lado pelo crânio, o relógio e o copo virado.

5. A morte nas sociedades contemporâneas

Fenômeno diferente vem ocorrendo a partir de meados do século XX, como resultado do processo de urbanização dos centros industrializados. A grande cidade cosmopolita impiedosamente destrói os antigos laços, fragmenta a comunidade em núcleos cada vez menores e instaura extremo individualismo.

As pessoas vivem no ritmo acelerado imposto pelo sistema de produção e serviços e não têm tempo para os velhos e os doentes. A medicina, cada vez mais especializada, ocupa-se desses "marginais" da sociedade — porque rejeitados à improdutividade —, que são instalados em hospitais "a fim de ser mais bem assistidos". Se, por um lado, são tratados em ambientes assépticos e com técnicas avançadas que prolongam a vida, por outro lado não escapam à solidão e à impessoalidade do atendimento. Os enfermeiros e médicos são eficientes, mas o moribundo se encontra afastado da mão amiga, da atenção sem pressa nem profissionalismo.

Quando morre, o velório geralmente é feito no necrotério, para o qual não se costuma levar crianças, que crescem à margem dessa realidade da vida: nunca vêem um morto, nem um cemitério. O francês Philippe Ariès aborda essas questões no clássico *História da morte no Ocidente*. Nele se refere ao estado com o título provocativo de "A pornografia da morte", segundo o qual a morte se tornou tabu, subtraindo o sexo como principal interesse: "Antigamente dizia-se às crianças que se nascia dentro de um repolho, mas elas assistiam à grande cena das despedidas, à cabeceira do moribundo. Hoje, são iniciadas desde a mais tenra idade na fisiologia do amor, mas, quando não vêm mais o avô e se surpreendem, alguém lhes diz que ele repousa num belo jardim por entre as flores"¹¹.

A "obscureza" em falar da morte se torna mais grave com doentes terminais, que não escapam da morte próxima. É comum tal fato ser evitado pelos parentes, às vezes com a complicidade de médicos, que escondem do paciente sua doença letal e o fim próximo. A tentativa de ocultamento da morte talvez expli-



A coisa caída, Ilya Kalyo, 1944. óleo sobre tela, 40 X 30,7 cm. Ilya Kalyo sofreu um acidente com dolores articulares em sua vida, marcado pela intervenção cirúrgica, mas sempre bem-sucedida. Neste trabalho, o artista grego partiu, o corpo, os braços do corpo e as pernas espôem o profundo adormecimento que não o mundo de *visu* intencionalmente, como a pintura.

que o requinte das funerárias norte-americanas que "tomam conta do morto", Medard Boss, médico e psicanalista suíço, diz: "Nunca esqueceri minhas visitas aos Funeral Homes americanos, nos quais os defuntos são imajizados, um cigarro é colocado em sua boca e ao lado se tocam fitas gravadas com discursos que os falecidos pronunciaram outrora"¹².

Conclusão

O que explica esse escaramento da morte? Talvez a dificuldade para enfrentar o fato da morte esteja relacionada à incapacidade para lidar com a vida. O indivíduo urbano, mantido pelo sistema de produção, obrigado a desempenhar funções que não escolheu, segundo um ritmo que não é o seu, sem dívida não gosta de

11. ARIÈS, Philippe. *História da morte no Ocidente*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977, p. 96.
12. BOSS, Medard. *Angústias, ensaios e filosofia*. 2. ed. São Paulo, Duas Cidades, 1977, p. 73.

uma boa qualidade de vida. Independentemente do progresso técnico atingido por nossa civilização, permanecem altos os níveis de alienação humana no trabalho, no consumo, no lazer.

Mais ainda, a insensibilidade com relação à morte individual tem paralelo com a inconsciência referente ao destino do planeta. Pela primeira vez na história da humanidade a morte ultrapassa a dimensão do indivíduo e ameaça a sobrevivência de todos. Não que as pessoas não saibam dos riscos de um desastre nuclear ou dos prejuízos ao ambiente causados pela poluição. Mas, tal como a morte, continuam agindo como se essas questões não lhes dissessem respeito.

A tentativa de negar, no mundo atual, a consciência da morte não deve ser entendida como interesse mórbido, doentio de quem vive

obcecado pela morte inevitável, atitude que seria pessimista e paralisante. Ao contrário, ao reconhecer a finitude da vida, revolvamos nosso comportamento e escolhas, e podemos proceder a diferente priorização de valores.

Por exemplo, se tomamos como valores absolutos o acúmulo de bens, a fama e o poder, a reflexão sobre a mortalidade torna menos importantes esses anseios diante de outros valores que nos dão maior dignidade. Essa mesma reflexão, em termos planetários, nos ajuda a questionar os falsos objetivos do progresso a qualquer custo.

A consciência da morte nos ajuda a questionar não só se somos capazes de viver bem, mas também se faz sentido o destino que estamos legando para as gerações futuras.

Leitura complementar

O luto

Para quem perdeu o que mais amava no mundo — o filho, a mãe, o homem ou a mulher de sua vida... —, a ferida é, ao pé da letra, inaportável, não pelo fato de que nos mata (embora às vezes mate), mas pelo fato de que torna a própria vida extremamente dolorosa, em seu âmago, a tal ponto que o horror ocupa todo o espaço psíquico disponível, tomando a alegria (e até, nos primeiros tempos, o repouso) como que impossível para sempre. Para sempre? É pelo menos esse o sentimento que se tem no início, e que a vida desmente, claro, que a vida felizmente desmente. O trabalho do luto, como diz Freud, é esse processo psíquico pelo qual a realidade prevalece, e cumpre que ela prevaleça, ensinando-nos a viver apesar de tudo, a

usar, apesar de tudo, a amar apesar de tudo; é o retorno ao princípio de realidade, e o triunfo, por isso — a princípio modesto —, do princípio de prazer. A vida prevalece, a alegria prevalece, e é isso que distingue o luto da melancolia. Num caso, explica Freud, o indivíduo aceita o veredicto do real — "o objeto já não existe" —, e aprende a amar outros, a desejar outros. No outro, ele se identifica com aquilo mesmo que perdeu, há tanto tempo (e ele era tão pequeno!), e se encerra vivo no nada que o obceca.

[...] Alguma coisa se inverte aqui: o luto (a aceitação da morte) pende para o lado da vida, quando a melancolia nos encerra na mesma morte que ela recusa.

COHN, SPENCE, E. Archa. Bem de argênte! São Paulo, Martins Fontes, 1997, p. 53-55.

Atividades

Questão de compreensão

1. Faça um fichamento da Quarta parte do capítulo.

Questões de interpretação e problematização

2. "No fundo de nós mesmos, nós nos sentimos não-mortais." Comente a frase de Philippe Ariès, observando que ele não diz "imortais", mas "não-mortais".
3. Faça uma reflexão sobre a seguinte contradição: Se no mundo atual é tão difícil o enfrentamento da morte, por que, ao contrário, as pessoas são tão fascinadas por ela? Basta ver como os filmes violentos exercem atração e como os noticiários diminuem a marcha de seus casos (saturando o estético...) para observar a cena de um desastre.

"O homem não passa de um caníço, o mais fraco da natureza, mas é um caníço pensante. Não é preciso que o universo inteiro se arme para esmagá-lo: um vapor, uma gota de água, basta para machucá-lo. Mas, mesmo que o universo o esmagasse, o homem seria ainda mais nobre do que quem o mata, porque sabe que morre e a vantagem que o universo tem sobre ele; o universo desconhece tudo isso. Toda a nossa dignidade consiste, pois, no pensamento. Daí que é preciso nos elevarmos, e não do espaço e da duração, que não poderíamos preencher. Trabalhem, pois, para bem pensar; eis o princípio da moral." A partir desse trecho de Pascal, responda às questões 4 e 5.

4. Como o filósofo relaciona a fragilidade e a força do ser humano?
5. Em que sentido também pensar sobre a morte pode ser importante para a reflexão ética?
6. "... ninguém morre antes da hora. O tempo que perdês não vos pertence mais do que o que precedeu vosso nascimento, e não vos interessa: Considerai em verdade que os séculos inumeráveis, já passados, são para vós como se não tivessem sido" (Lucrécio). Qualquer que seja a duração de vossa vida, ela é completa. Sua utilidade não reside na duração e sim no emprego que lhe dáis. Há quem viva muito e não viva. Meditai sobre isso enquanto o podês fazer, pois depende de vós, e não do número de anos, tendes vivido bastante. Imagináveis então nunca chegardes ao ponto para o qual vos dirigídes? Haverá caminho que não tenha fim?" A partir da citação de Montaigne, explique o que ele quer dizer com "há quem viva muito e não viva".

Questões sobre a leitura complementar

7. Explique qual é a diferença entre luto e melancolia.
8. Que outros tipos de morte temos de enfrentar desde que nascemos?

Dissertação

9. Tema: Uma reflexão sobre a morte na tevê, na segunda e na terceira pessoa.

Seminário

10. Divida a classe em grupos, para que escolham um dos temas: o suicídio, a eutanásia, o aborto, o homicídio, os "crimes-bomba" do terrorismo, a morte nos desenhos animados e nos filmes juvenis, a morte ecológica.

CAPÍTULO 27

Concepções éticas

O verdadeiro homem é aquele que vive a vida de seu tempo. A matéria da reflexão moral é o jornal, a rua, a batalha do dia-a-dia.

Fredrich Nietzsche

1. Mito, tragédia e filosofia

Uma das características da consciência mítica é a aceitação do destino: os costumes dos ancestrais têm raízes no sobrenatural; as ações humanas são determinadas pelos deuses; em consequência, não podemos falar propriamente em comportamento ético, por faltar a dimensão de subjetividade que caracteriza o ato livre e autônomo.

Ao analisarmos a passagem do mito à razão na Grécia Antiga, vemos como se dá o desenvolvimento da consciência crítica. Resta, no entanto, um lapso intermediário caracterizado pela *ambivalência* trágica, que representa o momento em que o mito não foi totalmente superado e ainda não se firmou a consciência filosófica. A tragédia grega floresceu por curto período, e os autores mais famosos foram Ésquilo (525-456 a.C.), Sófocles (496-c. 406 a.C.) e Eurípedes (c. 480-406 a.C.). O conteúdo das peças é retirado dos mitos, mas há algo de novo no tratamento dado pelos autores — sobretudo Sófocles — ao relato das façanhas dos heróis.

Tomemos por exemplo a tragédia *Édipo Rei* de Sófocles. Nela conta-se que Laio, senhor de Tebas, soube pelo oráculo que seu filho recém-nascido haveria de assassiná-lo, casando-se em seguida com a própria mãe. Laio antecipa-se ao destino e manda matar o filho, mas suas ordens não são cumpridas, e a criança cresce em lugar distante. Quando adulto, Édipo consulta o oráculo e, ao tomar conhecimento do destino que lhe fora reservado, foge da casa daqueles que supunha ser seus verdadeiros pais a fim de evitar o cumprimento daquela sina. No caminho descendo-se com um estranho — e o mata. Esse desconhecido era, na verdade, seu pai. Entran-

do em Tebas, Édipo se casa com Jocasta, viúva de Laio, ignorando ser ela sua mãe. E assim se cumpre o destino.

Mesmo que Sófocles tenha tomado do mito o enredo da história, as figuras lendárias apresentam-se com a face humanizada, agitam-se e questionam o destino. A todo momento emerge a força nova da vontade que se recusa a sucumbir aos desígnios divinos e tenta transcender o que lhe é dado, por meio de um ato de liberdade. Quando a intuição de Édipo lhe indica ser ele próprio o assassino procurando em Tebas, leva o inquirido até o fim, como se estivesse em busca da própria identidade ("O dia de hoje te fará nascer e te matar").

Se no final vence o irracional, no entanto, Édipo não foi um ser passivo. A tragédia consiste justamente em revelar a contradição entre determinismo e liberdade, na luta contra o destino levada a cabo pela pessoa que surge como ser de vontade. Quando no final Édipo se cega, diz: "Apolo me culminou com os mais horrosos sofrimentos. Mas estes olhos vazios não são obra dele, mas obra minha".

A tentativa de reflexão retrata o *logos* nascente. Daí em diante a filosofia representará o esforço da razão em compreender o mundo e orientar a ação.

2. Concepções gregas e medievais

No século V a.C., no período clássico da filosofia grega, os sofistas rejeitam a tradição mítica ao admitir que os princípios morais resultam de *convencções humanas*. Embora na mesma linha de oposição aos fundamentos religiosos, Sócrates se contrapõe aos sofistas ao buscar

aqueles princípios na *essência humana*, e não nas convenções.

Inúmeros são os diálogos em que Platão descreve as discussões socráticas a respeito das virtudes e da natureza do bem. Resulta daí a convicção de que a virtude se identifica com a sabedoria e o vício com a ignorância; portanto, a virtude pode ser aprendida. Na célebre passagem de *A República* em que Platão descreve o *mito da caverna*, reaparece essa idéia: o sábio é o único capaz de se soltar das amarras que o obrigam a ver apenas sombras e, dirigindo-se para fora, contemplar o sol, que representa a *idéia do Bem*.

Portanto, "alcançar o bem" se relaciona com a capacidade de "compreender bem". Só o filósofo atinge o nível mais alto de sabedoria, só a ele cabe a virtude maior da justiça e portanto lhe é reservada a função de governar. Outras virtudes menores, mas também importantes para a cidade, caberão aos soldados defensores da pátria e aos trabalhadores comuns, artesãos e comerciantes.

Herdeiro do pensamento de Platão, Aristóteles (século V a.C.) aprofunda a discussão a respeito das questões éticas. Para ele, porém, o ser humano busca a *felicidade*, que consiste não nos prazeres nem na riqueza, e sim na vida teórica e contemplativa cuja plena realização coincide com o desenvolvimento da racionalidade.

O que há de comum no pensamento dos filósofos gregos é a concepção de que a virtude resulta do trabalho reflexivo, da sabedoria, do controle racional dos desejos e paixões. Além disso, o sujeito moral não pode ser compreendido ainda, como nos tempos atuais, na sua completa individualidade. Os gregos são antes de tudo *cidadãos*, membros integrantes de uma comunidade, de modo que a ética se acha intrinsecamente ligada à política.

No período helenístico (séculos III e II a.C.), os filósofos se ocupam predominantemente com questões morais, destacando-se duas tendências: o *hedonismo* e o *estoicismo*.

Para os *hedonistas* (do grego *hedoné*, "prazer"), o bem se encontra no prazer. Ao contrário do que se poderia supor, o principal representante do hedonismo grego, Epicuro (341-270 a.C.), considera que os prazeres do corpo são causas de ansiedade e sofrimento. Para permanecer imperturbável, a alma precisa desprezar os prazeres materiais, o que leva Epicuro a previ-

legiar os prazeres espirituais, sobretudo os que dizem respeito à amizade.

Na mesma época, o *estóico* Zeno de Círio (336-264 a.C.) despreza os prazeres em geral, por considerá-los fonte de muitos males. As paixões devem ser eliminadas porque só provocam sofrimento e por isso a virtude do sábio, que vive de acordo com a natureza e a razão, consiste em aceitar com impassibilidade o destino e a dor. As teorias estoicas foram bem-aceitas pelo cristianismo ainda na época do Império Romano, fundamentando as idéias ascéticas do período medieval.

Durante a Idade Média, a visão teocêntrica do mundo fez com que os valores religiosos impregnassem as concepções éticas, de modo que os critérios do bem e do mal se achavam vinculados à fé e dependiam da esperança de vida após a morte. Na perspectiva religiosa, os valores são considerados transcendentais porque resultam de *doação divina*, o que determina a identificação do *sujeito moral* com o *ser transmitido a Deus*.

3. A moral iluminista

A partir da Idade Moderna, a moral se torna laica, secularizada. Ou seja, *ser moral* e *ser religioso* não são pólos inseparáveis, sendo perfeitamente possível que um ato seja moral, e mais ainda, que o fundamento dos valores não se encontre em Deus, mas no próprio ser humano. No século XVII é importante a reflexão levada a efeito por Espinosa em sua obra *Ética*, a que não vamos nos deter por já ter sido analisada nos capítulos 25 — A liberdade e 26 — A identidade, Primeira parte, O corpo.

O movimento intelectual do século XVIII conhecido como *Iluminismo*, *Ilustração* ou *Aufklärung* e que caracteriza o chamado *Século das Luzes* exalta a capacidade humana de conhecer e agir pela "luz da razão". Crítica a religião, que submete o indivíduo à heteronomia, que o subjeta a preconceitos e o conduz ao fanatismo. Rejeita toda tutela que resulta do princípio de autoridade. Em contraposição, defende o ideal de tolerância e autonomia.

No lugar de explicações religiosas, a Ilustração fornece três tipos de justificação para a norma moral: ela se funda na *lei natural* (teoria jusnaturalista), no *interesse* (teoria empirista, que explica a ação humana como busca do prazer e evitação da dor) e na *própria razão* (teoria kantiana).

III O formalismo kantiano

A máxima expressão do pensamento iluminista se encontra em Kant (1724-1804), que, além de *Crítica da razão pura* (ver Terceira parte do Capítulo 10), escreveu a *Crítica da razão prática* e *Fundamentação da metafísica dos costumes*, nas quais desenvolve a sua teoria moral.

A razão prática diz respeito ao instrumento para compreender o mundo dos costumes e orientar o indivíduo na sua ação. Analisando os princípios da consciência moral, Kant conclui que a vontade humana é verdadeiramente moral quando regida por *supostos* categóricos. O imperativo categórico é assim chamado por ser incondicionado, absoluto, voltado para a realização da ação tendo em vista o dever.

Nesse sentido, Kant rejeita as concepções morais que predominam até então, quer seja da filosofia grega, quer seja da cristã, e que norteiam a ação moral a partir de condicionantes como a felicidade ou o interesse. Por exemplo, não faz sentido agir bem com o objetivo de ser feliz ou evitar a dor, ou ainda para alcançar o céu ou não merecer a punição divina.

O agir moralmente se funda exclusivamente na razão. A lei moral que a razão descobre é universal, pois não se trata de descoberta subjetiva (mas da pessoa como ser racional), e é necessária, pois é ela que preserva a dignidade humana. Nas palavras do próprio Kant: "Aja de tal modo que a máxima de sua ação possa sempre valer como princípio universal de conduta": "Aja sempre de tal modo que trate a Humanidade, tanto na sua pessoa como na do outro, como fim e não apenas como meio".

A autonomia da razão para legislar supõe a liberdade e o dever. Todo imperativo se impõe como dever, mas esse exigência não é heterônoma — exterior e cega — e sim livremente assumida pelo sujeito que se autodetermina. Exemplificando, supulamos a norma moral "não roubar":

- para a concepção cristã, o fundamento da norma se encontra no sétimo mandamento de Deus;

- para os teóricos jusnaturalistas (como Rousseau), ela se funda no direito natural, comum a todos os seres humanos;

- para os empiristas (como Locke, Condillac), a norma deriva do interesse próprio, pois o

sujeito que a desobedece será submetido ao desprazer, à censura pública ou à prisão;

- para Kant, a norma se enraíza na própria natureza da razão; ao aceitar o roubo e consequentemente o enriquecimento ilícito, elevando a máxima (pessoa) ao nível universal, haverá uma contradição: se todos podem roubar, não há como manter a posse do que foi furtado.

A moral kantiana é portanto formalista porque fundada na razão universal, abstrata. O pensamento de Kant fornece as categorias da moral iluminista racional, laica, ao acenar o caráter pessoal da liberdade. A partir do final do século XIX e ao longo do século XX, porém, ao se posicionarem contra a moral formalista kantiana, outros filósofos tentam encontrar o sujeito concreto da ação moral. É nesse sentido que podemos compreender o esforço de pensadores tão diferentes como Marx, Nietzsche, Freud, Kierkegaard e os existencialistas.

4. Marx: a moral como superestrutura

No século XIX as relações entre capitalistas e proletariado atingem níveis agudos de antagonismo, dos quais decorrem movimentos de massa.

Duas ciências nascentes, a economia e a sociologia, tentam teorizar esses acontecimentos, examinando a situação concreta vivida pelos indivíduos nas suas relações sociais. Ao desenvolver a teoria do materialismo dialético, Marx dá uma contribuição original ao considerar que "o ser social determina a consciência", ou seja, "o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral". Isso significa que as expressões da consciência humana — inclusive a moral — são o reflexo das relações que os seres humanos estabelecem na sociedade para produzirem sua existência, e portanto mudam conforme se alteram os modos de produção.

Diferentemente da concepção tradicional de moral que se orienta em direção aos valores universais aceitos em todas as épocas, Marx busca recuperar o sujeito concreto na atividade produtora que determina relações de produção muito específicas conforme o tempo e o lugar. Esse tipo de análise lhe permite observar que, onde existe sociedade dividida em classes, com interesses an-

tagônicos, a moral da classe dominante impõe-se sobre a classe dominada e torna-se instrumento ideológico para manter a dominação.

Segundo Marx, apenas na sociedade mais fraterna, que tenha superado a exploração de uma classe sobre outra, é que poderemos esperar o surgimento de uma moral autêntica.

5. Nietzsche: a transvaloração dos valores

O pensamento de Nietzsche (1844-1900) se orienta no sentido de recuperar as forças inconscientes, vitais, instintivas, subjugadas pela razão durante séculos. Para tanto, critica Sócrates por ter sido o primeiro a encaminhar a reflexão moral em direção ao controle racional dos paixões. Segundo Nietzsche, a tendência de desconfiança nos instintos culmina com o cristianismo, que acelera a "domesticação" do ser humano. Em diversas obras, como *Sobre a genealogia da moral, Para além do bem e do mal* e *Crepúsculo dos ídolos*, em estilo apaixonado e mordaz, Nietzsche faz a análise histórica da moral e denuncia a incompatibilidade entre esta e a vida. Em outras palavras, sob o domínio da moral, o ser humano se enfraquece, tornando-se dócil e culpado.

Nietzsche relembra a Grécia homérica, do tempo das epopéias e das tragédias, momento em que predominam os verdadeiros valores aristocráticos, quando a virtude reside na força e na potência, como atributo do guerreiro belo e bom, amado dos deuses. Nessa perspectiva, o inimigo não é mau: "Em Homero, tanto o grego quanto o troiano são bons. Não passa por mau aquele que nos inflige algum dano, mas aquele que é desprezível".

Ao fazer a crítica da moral tradicional, Nietzsche preconiza a "transvaloração de todos os valores". Diz Scarlett Marton: "A noção nietzschiana de valor opera uma subversão crítica: ela põe de imediato a questão do valor dos valores e esta, ao ser colocada, levanta a pergunta pela criação dos valores. Se até agora não se pôs em causa o valor dos valores 'bem' e 'mal', é porque se supôs que existiram desde sempre; instintivos nem além, encontrados legitimadamente num mundo supra-sensível. No entanto, uma

vez questionados, revelam-se apenas 'humanos, demasiado humanos'; em algum momento e em algum lugar, simplesmente foram criados!".¹

Nietzsche distancia a filso moral, "decadente", "de rebanho", "de escravos", cujos valores seriam a bondade, a humildade, a piedade e o amor ao próximo. Contrõe a ela a moral "de senhores", moral positiva que visa à conservação da vida e dos seus instintos fundamentais. A moral de senhores é positiva, porque baseada no sim à vida, e se configura sob o signo da plenitude, do acréscimo. Funda-se na capacidade de criação, de invenção, cujo resultado é a alegria, consequência da afirmação da potência. O indivíduo que consegue superar-se é o Super-homem (*Übermensch*, expressão alemã que significa "além-do-homem", "sobre-humano", "que transpõe os limites do humano").

A moral aristocrática, moral de senhores que é sadia e voltada para os instintos da vida, Nietzsche contrõe o pensamento socrático-platônico (que provoca a ruptura entre o trágico e o racional) e a tradição da religião judaico-cristã, da qual derivara a moral de escravos, moral decadente, porque baseada na tentativa de subjugação dos instintos pela razão. O homem-fera, animal de rapina, é transformado em animal doméstico ou cordeiro. A moral plebéia estabelece um sistema de juízos que considera o bem e os valores metafísicos transcendentes, isto é, independentes da situação concreta vivida.

A moral de escravos nega os valores vitais e resulta na passividade, na procura da paz e do repouso. O indivíduo se torna enfraquecido e diminuído em sua potência. A alegria é transformada em ódio à vida, ódio dos impotentes. A conduta humana, orientada pelo ideal ascético, torna-se marcada pelo ressentimento e pela má consciência.

O ressentimento nasce da fraqueza e é tóxico ao fraco. O indivíduo ressentido, incapaz de esquecer, é como o dispeptico: fica "envenenado" pela sua inveja e impotência de vingança. Ao contrário, o indivíduo não sabe "digerir" suas experiências, e esquecer é uma das condições de manter-se saudável. A má consciência ou sentimento de culpa é o ressentimento voltado contra si mesmo, daí fazendo nascer a noção de pecado, que inibe a ação. O ideal ascé-

1. MARTON, Scarlett. Nietzsche, a transvaloração dos valores. São Paulo: Moderna, 1993, p. 50.