



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDERSON LUIZ TEDESCO

REFLEXÕES SOBRE O *ETHOS*: da ética a uma educação humanizadora na perspectiva de
Henrique C. de Lima Vaz

Joaçaba-SC

2012

ANDERSON LUIZ TEDESCO

REFLEXÕES SOBRE O *ETHOS*: da ética a uma educação humanizadora na perspectiva de
Henrique C. de Lima Vaz

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, no campus de Joaçaba, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr. Roque Strieder.

Joaçaba-SC

2012

T256r

Tedesco, Anderson Luiz

Reflexões sobre o ethos: da ética a uma educação humanizadora na perspectiva de Henrique C. de Lima Vaz. / Anderson Luiz Tedesco. UNOESC, 2012.

109 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina. Programa de Mestrado em Educação, Joaçaba, SC, 2012.

Bibliografia: f. 99 – 102.

1. Educação Humanizadora. 2. Ontologia. I. Título

CDD- 370.1

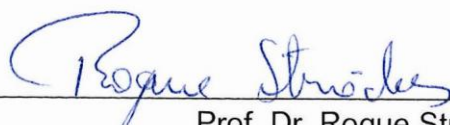
ANDERSON LUIZ TEDESCO

REFLEXÕES SOBRE O *ETHOS*: da ética a uma educação humanizadora na perspectiva de
Henrique C. de Lima Vaz

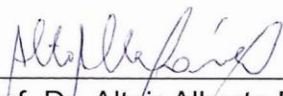
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, no campus de Joaçaba, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em.....de.....2012

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Roque Strieder
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)



Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo (UPF)



Prof. Dr. Clenio Lago
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Dedico esta reflexão a todos que acreditaram em mim e na potencialidade da educação como meio de transformação da vida dos seres humanos, em especial, aos meus pais Reinaldo e Ondina e aos meus irmãos e amigos, que sempre me apoiaram e souberam entender minha ausência do convívio familiar e fraternal como busca de meu próprio destino.

AGRADECIMENTO

A todas as pessoas que, de uma forma ou outra, colaboraram na elaboração deste estudo dialético sobre o conceito de educação humanizadora, sobretudo, a minha irmã Vanice Tedesco Ferrari, que me ensinou as primeiras letras.

Ao professor Dr. Roque Strieder, por ter orientado de forma incansável essa pesquisa com seu modo dialético de Ser. Espero poder retribuir com minha admiração, com a qualidade de meus escritos e a possibilidade de tornar esse sonho de uma educação humanizadora possível. E ao professor Dr. Elton Luiz Nardi, coordenador do Projeto Observatório da Educação, pela oportunidade de fazer parte dessa investigação cujo objetivo é repensar a educação como caminho de transformação existencial.

E aos professores: Dr. Altair Alberto Fávero e Dr. Clenio Lago, pelas profundas observações apontadas na qualificação do projeto de pesquisa, acenando com a possibilidade de continuação.

Meus agradecimentos a todos os professores do Mestrado de Educação da Unoesc – Campus de Joaçaba, os quais foram sempre meus grandes guias e inspiradores na educação e a meus colegas de classe, em especial aos que assumiram a categoria de amigos: Cleidiana Watte, Eduardo Comassetto, Lillian Schuwanke de Oliveira, Jussara Maria de Farias Bom, Marta Helena Suzin Marini Ferri, Regina Oneda Mello e Rosane Fátima da Conceição Branco.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

Enfim, mas em primeiro lugar, a Transcedência, por me conceder a possibilidade de trilhar no caminho da Liberdade e da Inteligência.

A razão que se abre juntamente ao sentido do ser (essência) e à novidade (existência) implica necessariamente o Ser, que é infinita translucidez e infinita riqueza; em suma a Consciência absoluta, que é também o absoluto Transcedente. Nem se pense esta transcendência como enganosa metáfora geométrica. Ela é afirmada num movimento dialético em que a inteligência passa além dos limites de sua expressão conceitual unívoca para dar razão à inteligibilidade transbordante do ser, num conceito análogo cuja articulação se prende ao Ser em que inteligência e inteligível são um (VAZ, 2001, p. 105 - 106).

Será o homem da civilização tecnológica, que não recebe do mundo dos *objetos*, em incessante fluxo e mudanças, senão o reflexo do seu próprio ser empírico, efêmero e inquieto, sensível a uma mensagem que vem do remoto século XIII? Deixando essa pergunta aos azares do nosso incerto amanhã, poderemos pelo menos convir que a *rememoração filosófica* dessa mensagem, por nós tentada nessas páginas, não é um exercício ocioso e inútil. Ela nos permite entrever que na alma profunda do *homo technicus* subsiste o *homo metaphysicus*. É ele que aflora nesse ato tão banal e tão infinitamente grave pelo qual assumimos o risco de *afirmar* o ser no *juízo* e no qual, ao nos entregarmos ao exercício de *pensar* a tradição metafísica, descobrimos uma perspectiva intelectual de ilimitada amplitude, e nela as dimensões do nosso verdadeiro *existir* (VAZ, 2002, p. 342)

O exercício do ato de filosofar é sempre uma ‘rememoração’ (uma *Erinnerung*, como diria Hegel), e uma ‘atenção’ que podemos chamar conceptualizante, ou seja, pensada, refletida e discursivamente explicada, à realidade. Duas dimensões que nascem da mesma origem do ato de filosofar – ou da decisão de filosofar, da qual fala Hegel – e que definem o espaço espiritual onde a Filosofia tem a sua morada e onde vive. Filosofia é *anámnensis* – recordação – e é *noésis* – pensamento (VAZ, 1991, p. 685).

Existe uma lenda acerca de um pássaro que só canta uma vez na vida, com mais suavidade que qualquer outra criatura sobre a Terra. A partir do momento em que deixa o ninho, começa a procurar um espinheiro-alvar e só descansa quando o encontra. Depois, cantando entre os galhos selvagens, empala-se no acúleo mais agudo e mais comprido. E, morrendo, sublima a própria agonia e despede um canto mais belo que o da cotovia e o do rouxinol. Um canto superlativo, cujo preço é a existência. Mas o mundo inteiro pára para ouvi-lo, e Deus sorri no céu. Pois o melhor só se adquire à custa de um grande sofrimento... Pelo menos é o que diz a lenda. (MCCULLOUGH, 1977, p. 611).

RESUMO

As discussões epistemológicas sobre a ética, nas últimas décadas, têm aumentado consideravelmente no campo da política, da economia, do direito, do meio ambiente, da bioética e em outras áreas do conhecimento. Mas, ao que parece, consultando-se os diversos estados de arte disponíveis, nas pesquisas em educação, a princípio, são poucas as produções científicas nos programas de Pós-graduação *stricto sensu* que refletem sobre a ética fundamentando-se na filosofia. Contudo, pensar nas transformações sociais, na tradição ocidental, é refletir sobre a fragmentação do *ethos* ocidental. Dessa contextualização nasceu a problemática da pesquisa: é possível e, como, reconstruir a ontologia do *ethos* tendo a educação como fonte de autorrealização? Objetivou-se compreender o desenvolvimento da racionalidade técnico-científico que colocou em risco a própria cultura simbólica, cuja perda corroborou na fragmentação do *ethos* - a casa espiritual do ser humano. O arcabouço teórico de uma ética filosófica na educação exigiu uma investigação qualitativa com fundamentações teóricas baseadas, sobretudo, em Henrique C. de Lima Vaz. A pesquisa empírica foi orientada na perspectiva fenomenológica de Husserl visando extrair as essências das falas dos Sujeitos pesquisados. Como resultados, constatou-se: a preocupação com os valores éticos no convívio em comunidade; a dificuldade na compreensão conceitual de uma educação humanizadora constituída na comunidade; o desejo de políticas justas na comunidade e, sobretudo, na esperança de vivências solidárias. Conclui-se que: existe uma necessidade de repensar a constituição ontológica como pressuposto, imprescindível, para uma educação humanizadora; a importância de uma reconstituição na relação do EU-TU ou Eu-Humanidade para compreender o Outro como uma Alteridade; o *ethos* como pluralidade de perspectivas permite visibilidade para novas posições e, por conseguinte, a educação humanizadora.

Palavras-chaves: Educação Humanizadora. Ontologia e *Ethos*. Pluralidade e alteridade.

ABSTRACT

The epistemological discussions about ethics in recent decades have increased considerably in the field of politics, economics, law, environment, bioethics and other areas of knowledge. But, according to the several states of art available on education research, there are few scientific production programs in the Postgraduate *strict sense* - which reflect on the ethics based on philosophy. However, thinking of social changes in the Western tradition is reflecting on the fragmentation of the Western *ethos*. From this context, the problem of the research was raised: Is it possible to rebuild the ontology of *ethos* with education as a source of self-realization? How? This study aimed to understand the development of the technical-scientific rationality that puts its own symbolic culture at risk, this loss corroborated the fragmentation ethos – the spiritual home of the human being. The theoretical framework of a philosophical ethics education required qualitative research with theoretical predictions based on Henry C. de Lima Vaz. The empirical research was guided on Husserl's phenomenological perspective in order to extract the gist of the speeches of the subjects studied. As a result it was found : the concern with ethical values in the community living, the conceptual difficulty in understanding a humanizing education consisted in the community, the desire for fair policies in community and, above all, the hope for solidary experience. It was inferred that: there is a need to rethink the ontological constitution as an essential precondition for a humanizing education, the importance of rebuilding the relationship of the ME-YOU or I-Humanity to understand the Other as an Alterity; *ethos* as plurality of perspectives allows visibility to new positions and, therefore, the humanizing education.

Keywords: Humanizing Education. Ontology and *Ethos*. Plurality and alterity.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 REFLEXÕES SOBRE O <i>ETHOS</i>.....	15
2.1 A CARACTERIZAÇÃO DO <i>ETHOS</i>	15
2.2 A CONCEPÇÃO GREGA ARCAICA DO <i>ETHOS</i>	20
2.3 A CONCEPÇÃO MEDIEVAL DO <i>ETHOS</i>	25
2.4 A CONCEPÇÃO MODERNA DO <i>ETHOS</i>	28
2.5 A CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DO <i>ETHOS</i>	32
3 REFLEXÕES ONTOLÓGICAS	38
3.1 O QUE É ISSO – O CONTEMPORÂNEO?	38
3.2 O ANTROPOLÓGICO NA CONTEMPORANEIDADE	40
3.3 A CATEGORIA DO CORPO PRÓPRIO	42
3.3.1 Pré-compreensão do corpo próprio	42
3.3.2 Compreensão explicativa da corporalidade	43
3.3.3 Compreensão filosófica ou transcendental do corpo	43
3.4 A CATEGORIA DO PSIQUISMO	44
3.4.1 Pré-compreensão do psiquismo	45
3.4.2 Compreensão explicativa do psiquismo	45
3.4.3 Compreensão filosófica ou transcendental do psiquismo	46
3.5 CATEGORIA DO ESPÍRITO	48
3.5.1 Pré-compreensão do espírito	49
3.5.2 Compreensão explicativa do espírito	50
3.5.3 Compreensão filosófica do espírito	50
4 EDUCAÇÃO PARA UMA PAIDEIA ÉTICA EM MEIO AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	55
5 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA, APRESENTAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS	60
5.1 ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	61
5.2 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	63
5.3 BASES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	64

5.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	63
5.5 REFLEXÕES INTERPRETATIVAS DOS DADOS	66
5.5.1 Compreensão filosófica sobre a educação	67
5.5.2 Compreensão filosófica sobre o agir ético	75
5.5.3 Compreensão filosófica sobre a possibilidade de uma educação humanizadora	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	101

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De toda sorte, os motivos implícitos nessa investigação possibilitaram o surgimento da reflexão e da escrita acerca da articulação conceitual entre o *ethos*, a ética e a educação, compreendidos como conceitos basilares da *Paideia*¹ grega. Encontram-se na preocupação com a temática a ser estudada, a respeito da formação do *ethos* ocidental, como pressuposto básico para se discutir a ética na educação. Portanto, a reflexão sobre a ética oriunda no âmago da educação se tornou de extrema relevância, porque é a partir da educação que passa a existir um caminho para as gerações vindouras tornarem-se mais humanas nas relações com o Outro.

Com a leitura da *PAIDEIA: a formação do homem grego*, obra clássica de Werner Jaeger (2010), criou-se uma noção mais apurada de como era a educação grega. É conhecido pela famosa frase escrita no templo de Apolo em Delfos: (*gnothi sautón*), “conhece-te a ti mesmo” (VAZ, 2006, p. 21), pois, a partir do momento que o ser humano se conhece como um ser efêmero, ele deveria passar a preocupar-se e a ocupar-se com as ações que realiza no mundo, ou seja, com a ética.

Os desdobramentos históricos, como a Revolução Francesa, Revolução Industrial, as duas Grandes Guerras Mundiais e a corrida Científica - Tecnológica, denotam a criação de novos valores, que se consolidam não mais no conhecer-se a si mesmo e, sim, numa corrida desenfreada pelo poder. Com isso, essas mudanças históricas colocaram em crise as relações humanas, no caso, o próprio agir ético.

Ao aproximar-se das obras filosóficas de Henrique C. de Lima Vaz e das obras sociológicas de Zygmunt Bauman, percebeu-se uma exaustiva e profunda tentativa de resgatar os valores da tradição a fim de reconstituir a própria cultura ocidental que se tornou líquida nessa era do relativismo. Além disso, outras arguições de punho filosófico passaram a surgir no campo da Bioética, com a finalidade de refletir sobre as ações humanas que, se não pensadas, levarão à extinção do planeta.

Convém lembrar que toda essa motivação e preocupação com os estudos sobre a tradição ocidental se deram a partir de minha vivência no ensino médio, na graduação em

¹ Ver na obra clássica de Jaeger (2010), em sua introdução, quando nos afirma que “ao empregar um termo grego para exprimir uma coisa grega, quero dar a entender que essa coisa se contempla, não com os olhos do homem moderno, mas sim com os do homem grego. Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por Paideia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez”.

Filosofia e na Especialização em Bioética e em Pastoral da Saúde na Ordem dos Camilianos, fundamentada em seguir os passos de San Camillo de Lellis nos cuidados aos doentes. Portanto, os Camilianos sempre se preocuparam em oferecer uma formação humana clássica e contemporânea no que tange à constituição de um espírito crítico e sensibilizado em perceber o sofrimento do Outro.

Imbuído de uma força interior na busca pelo conhecimento de diferentes realidades, decidi sair da cidade de Jaborá, em Santa Catarina, para cursar o Ensino Médio Integral nos Camilianos em Pinhais, no Paraná. Nessa busca pelo conhecimento de si me deparei, desde cedo, com o sofrimento humano nos hospitais e nos asilos em que desenvolvia os trabalhos voluntários. Ao concluir o ensino médio, fui aprovado para fazer graduação em São Paulo. Sempre procurei dedicar-me aos estudos e aos trabalhos sociais nas Instituições Camilianas e no Hospital das Clínicas - HC, onde tive a oportunidade de presenciar e ouvir muitas histórias de pessoas em fase terminal.

Devido a minha dedicação aos estudos e aos trabalhos, com o término da graduação em Filosofia, fui contemplado com uma bolsa de estudo na escolha de um curso de especialização, optando, então, pela Bioética. Nesse período, pude estudar e conhecer diversos lugares do Brasil, percebendo as discrepâncias sociais advindas da ganância de alguns que se aproveitam da exploração do Outro para enriquecerem.

Encontrei nos estudos e nas experiências da vida, o caminho para a transformação de si. Seguindo a perspectiva do conhecer-se a si mesmo, optei em fazer parte da educação saindo dos camilianos e retornando a Jaborá, em Santa Catarina, onde moro e leciono para o ensino médio na Escola de Educação Básica Victor Felipe Rauen, desde 2009, as disciplinas de Filosofia e Sociologia e faço parte do Mestrado em Educação na Unoesc e do Projeto Observatório da Educação da Unoesc, porque acredito e vislumbro que é através da educação uma das possibilidades de se combater as injustiças sociais que espalham tamanha dor e sofrimento em nosso mundo encantador.

Contudo, pensar nas transformações sociais na tradição ocidental é, por conseguinte, refletir sobre a fragmentação do *ethos* ocidental, propondo-se a pensar na problemática da pesquisa, se é possível e como reconstruir essa ontologia tendo a educação como fonte de autorrealização? Para tanto, surgem as questões de pesquisa: a) Quais as definições conceituais do *ethos* na história ocidental? b) Se o *ethos* ocidental encontra-se fragmentado – qual(is) motivo(s) que o fragmentaram em seu sentido ontológico? c) Qual a concepção de educação dos sujeitos entrevistados e a sua importância na formação humana? d) De que maneira pode-se apresentar um caminho de reconstrução da ontologia partindo da reflexão

ética na educação?

Sobre os objetivos da pesquisa, por geral, compreendem-se o desenvolvimento da racionalidade técnico-científico, o qual colocou em risco a própria cultura simbólica, por conseguinte, essa perda do simbólico corroborou na fragmentação do *ethos* - na casa espiritual do ser humano. Por objetivos específicos, buscou-se pensar em: a) Conceituar o *ethos* na cultura ocidental. b) Identificar motivos que fragmentaram o *ethos* e as consequências oriundas dessa fragmentação em sentido ontológico. c) Identificar a concepção de educação dos sujeitos entrevistados e a sua importância na formação humana. d) Apresentar um possível caminho de reconstrução ontológica a partir da reflexão ética na educação.

Organizada a etapa dos objetivos da pesquisa, passou-se a refletir acerca dos descritores de orientação: as bibliotecas tradicionais da USP, do Centro Universitário São Camilo, do Seminário São Camilo de São Paulo e da Unesco, os locais utilizados no levantamento bibliográfico que deram orientação a pesquisa, bem como o acesso as bibliotecas virtuais pelo uso do portal BIREME com consulta às bases de dados Lilacs, Scielo, Dedalus, Medline e aos websites ligados a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e a do Paraná. Portanto, os descritores encontrados foram: *Ethos*; Ética; Educação; Ontologia.

Dando sequência textual na estruturação dessa pesquisa qualitativa, esse estudo dividiu-se em três capítulos. No primeiro capítulo, busca-se atender aos objetivos a e b, que correspondem à caracterização conceitual do *ethos* na tradição ocidental e à identificação dos possíveis motivos que fragmentaram esse *ethos*, trazendo-nos consequências ontológicas irreversíveis.

Já no segundo capítulo, refletiu-se acerca do objetivo de pesquisa d, que discorre sobre a necessidade de se pensar no sentido ontológico do ser humano como ser não fragmentado. Por conseguinte, no terceiro capítulo, pondera-se sobre as construções argumentativas que se detiveram em torno do objetivo de pesquisa c, que corresponde às concepções de educação dos entrevistados como caminho para a humanização dos seres humanos. Aqui, seguiu-se os procedimentos metodológicos de uma investigação qualitativa da pesquisa bibliográfica com as fundamentações teóricas do protagonista principal Carlos Henrique de Lima Vaz, orientando-se na perspectiva fenomenológica de Husserl nas reflexões sobre as essências dos Sujeitos pesquisados.

2 REFLEXÕES SOBRE O *ETHOS*

As discussões epistemológicas sobre a ética, nas últimas décadas, têm aumentado consideravelmente no campo da política, da economia, do direito, do meio ambiente, da bioética e em outras áreas do conhecimento.² Mas, ao que parece, ao consultar os diversos estados de arte disponíveis³ nas pesquisas em educação, a princípio, são poucas as produções científicas nos programas de Pós-graduação *stricto sensu* que refletem sobre a ética fundamentando-se na filosofia.

Pensar um arcabouço teórico consistente de uma ética filosófica na educação requer definir alguns passos metodológicos na investigação científica. Sabe-se que a rememoração⁴ histórica sobre o surgimento da ética no mundo ocidental, aplicada em consonância com o problema da pesquisa, ocorrido com a crise no âmago da educação, colaboraram na fragmentação do *ethos* ocidental, trazendo-nos rupturas ontológicas. O desafio, agora, é se propor a pensar, se é possível e como reconstruir essa ontologia tendo a educação como fonte de autorrealização. Logo, essa articulação dialética entre a *rememoração* histórica e o problema investigado constituiu a fundamentação filosófica da compreensão essencial de uma ética na educação, correspondendo aos objetivos específicos a e b.

2.1 A CARACTERIZAÇÃO DO *ETHOS*

Com olhar de preocupação nas reflexões sobre a ética no contexto educativo e, por conseguinte, na crise dos valores na tradição, os estudos desse primeiro capítulo se voltaram às compreensões éticas surgidas no espírito cultural dos povos antigos. Além disso, a investigação passou a exigir-nos uma compreensão etimológica da linguagem conceitual,

²Ver o texto *Retorno à Ética na virada do Século*, de André Franco Montoro, o qual nos apresenta que “na segunda metade do século 20, é impressionante o volume de publicações sobre ética, em todas as partes do mundo e em todos os setores do conhecimento. As publicações, estudos, pesquisas e debates sobre o tema estendem-se a todas as áreas da atividade humana. Ética na política, no direito, na indústria, no comércio, na administração, na justiça, nos negócios, no esporte, na ciência, na economia, na comunicação” (1997, p.13).

³Ver em Vaz (2002, p. 7): “os estudos sobre ética são, provavelmente, os que mais rapidamente crescem no campo da bibliografia contemporânea em Ciências Humanas e Filosofia. Um enorme fluxo de livros e artigos espraia-se hoje por todos os domínios da reflexão ética, desde a Metaética e a Ética fundamental até a Ética aplicada aos mais variados ramos da atividade humana”.

⁴Segundo Vaz (2006, p.17), “a rememoração (*Erinnerung*) histórica dos problemas filosóficos remonta, como é sabido, a Platão e foi ilustrada amplamente por Aristóteles como parte essencial do método de pesquisa. E a essa rememoração Hegel deu uma estrutura dialética em suas célebres “*Lições sobre a História da Filosofia*””.

criada pelos gregos ao longo da história da ética na constituição da *Paideia*⁵.

Estudos históricos nos mostraram que a civilização ocidental teve seu início no século X a.C., contemplada, por um lado, com toda a riqueza e profundidade dos povos semitas, assim expresso “nos escritos bíblicos e, por outro com os primeiros indícios de uma cultura grega arcaica representada nos relatos míticos e literários” (VAZ, 1999, p.7). Portanto, refletir sobre a ética, antes de qualquer coisa, é reportar-se ao seu surgimento na civilização grega, percebendo suas influências e modificações, a partir da tradição dos povos semitas, colaboradores ímpares no processo de cristianização do ocidente.

Ao buscar nos textos antigos possíveis compreensões sobre as formulações éticas, exigiu-nos analisar a etimologia do conceito *ethos*. É pressuposto fundamental de toda construção ética nas culturas, pois sem as possíveis definições e compreensões do *ethos*, não nos tornaria viável dialogar a ética na educação. Portanto, o leitor será convidado a mergulhar na tradição histórico-filosófica do mundo ocidental a fim de visualizar as diversas variações etimológicas do *ethos*.

Os primeiros indícios históricos e filosóficos do *ethos* apareceram nos textos religiosos da humanidade, como o do monte Sinai quando Moisés recebeu de Deus a tábua dos dez mandamentos constituindo a aliança com o povo escolhido, através do seguimento daquele Decálogo, ou seja, das dez palavras que representam a Lei no pacto estabelecido entre o povo fugido do Egito e o Criador (ÊXODO, 34:1-4). Também, no Sermão da Montanha no Evangelho de São Mateus (cap. 5-7) encontraram-se as Leis de Deus, princípios elementares da constituição moral do povo protegido⁶.

Séculos mais tarde, na formação⁷ do espírito grego, uma das primeiras expressões,

⁵A *Paideia*, segundo Jaeger (2010, p. 7), “não se trata de um conjunto de ideias abstratas, mas da própria história da Grécia na realidade concreta do seu destino vital. Contudo, essa história vivida já teria desaparecido há longo tempo se o homem grego não a tivesse criado na sua forma perene. Criou-se como expressão da altíssima vontade com que talhou o seu destino”.

⁶Ver em Vaz (2002, p. 40): “Mt 7, 24-27; Lc 6,48-49. Numa comparação com a construção da casa material, Jesus insiste aqui na necessidade de se fundar solidamente na alma o ensinamento ético-religioso que acaba de ser transmitido no Sermão da Montanha, e que constitui a carta fundamental do *ethos* neotestamentário”.

⁷Procurou-se esclarecer o conceito de formação utilizado no texto a partir de um artigo do professor Dr. Antônio Joaquim Severino, intitulado: **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**, compreendendo que a palavra formação “significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser”(p. 621, 2006). Encontrado na **Revista: Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.32, n.3, p. 619 – 634. Set./Dez. 2006.

argumentadas por Werner Jaeger (2010, p. 43) de que “todos têm algo de humano e amável; nos seus discursos e experiências domina o que a retórica posterior apelidou de *ethos*”, colaborou na apresentação da essência humana no *ethos*. Encontrou-se, também, na mesma obra clássica, outra constatação do historiador alemão, quando ele definiu a constituição do *ethos* como sendo as raízes mais profundas do ser humano, argumentando que o *ethos* é “um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever” (2010, p. 63). Portanto, essas apresentações ou constatações colaboraram nas primeiras características da formação do espírito grego através do *ethos*.

Segundo Vaz (2004), para Aristóteles (Ret. I 11, 1370 a 7; Ét. Nic. VII, 9, 1152 a 31), querer demonstrar a existência do *ethos* é, na verdade, se propor a construir um devaneio mental, porque, na formação do espírito grego, tanto o *ethos* quanto a *physis* são considerados as primeiras manifestações do ser. Portanto, são os primeiros fundamentos que colaboraram na constituição mais íntima do ser humano, ou seja, a sua ontologia.

O *ethos*, no espírito grego, se resume à própria transcrição da *physis*, traduzida em nossa língua como natureza. Essa relação tênue entre o *ethos* e a *physis* somente tornou-se realizável, graças à *práxis* ou ação humana. Logo, “a transformação da *physis* (natureza) só se realiza através da *práxis*” (ação humana), (VAZ, 2004, p. 11) constituída na ontologia do ser humano.

Ora, essa relação de transformação material da natureza (*physis*) para o mundo simbólico humano (*ethos*) através da *práxis* humana só se tornou possível ao indivíduo possuidor do *logos* ou razão, por conseguinte, tão somente a partir desse *logos* (*razão*) que se pode pensar em uma “ciência do *ethos*”, afirmada por Aristóteles na tradição ocidental (Ét. Nic. I, cap. 1-4; I, 7, 1094 a 1-10098 b 8), assim expresso por Vaz (2004, p. 12).

Portanto, a constituição do *ethos* na compreensão aristotélica constituiu-se na busca pelo *Bem*, como um fim em si mesmo:

Para o ser humano, dotado de *razão*, o *Bem* ou fim deve ter os predicados que possam ser aceitos e justificados pela razão. Sua posse causa no ser racional, pela mediação da *arete* ou virtude, o estado de auto - realização ou auto - satisfação que Aristóteles designa com o termo *eudaimonia*⁸ (Vaz, 2002, p. 118).

Convém compreender essa ciência do *ethos* como o *supra summo* da ética expressa

⁸Segundo Vaz (2002, p. 118): “o termo *eudaimonia* costuma ser traduzido na linguagem usual por felicidade, denotando o sentimento de bem-estar ou auto-satisfação do agente, o que realça seu caráter contingente e transitório. No sentido original, porém, *eudaimonia*, literalmente “proteção de um bom *daimon*”, significa a excelência ou perfeição resultante no agente da posse do bem ou bens que nele realizam melhor sua capacidade de ser bom”.

nos escritos de Aristóteles e, por outro lado, buscar na etimologia do *ethos* a sua origem curiosamente expressa por dois vocábulos que caracterizam o *ethos*. Segundo Vaz (2004, p. 12), “o *ethos* encontra-se dividido em um *ethos* (com eta inicial) e um *ethos* (com épsilon inicial)”⁹. Semelhante análise etimológica do *ethos* encontra-se no pensamento de Boff (2000, p. 34): “essa palavra se escreve de duas formas: com eta, (a letra e em tamanho pequeno) e com épsilon (a letra E em tamanho grande)”.

A primeira definição do *ethos* (com eta inicial), como sendo a casa do ser humano no pensamento vaziano, caracterizou-se como a morada do ser:

O homem habita sobre a terra acolhendo-se ao recesso seguro do *ethos*. Este sentido de um lugar de estada permanente e habitual, de um abrigo protetor, constitui a raiz semântica que dá origem à significação do *ethos* como costume, esquema praxeológico durável, estilo de vida e ação (VAZ, 2004, p.13).

Ora, ao associar o *ethos* com a casa simbólica do ser humano nos possibilitou compreender essa morada humana como a verdadeira segurança, abrigo e proteção da existência do Ser. Esse espaço habitável pelo ser humano passa a ganhar forma através do *ethos*, que transformou a *physis* inscrevendo-se, como diria Vaz (2004, p. 13), “os costumes, os hábitos, as normas e os interditos, os valores e as ações”. Portanto, segundo Vaz (2004, p. 13), “o *ethos* não é dado ao ser humano, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído”.

Retoma-se a ideia metafórica do *ethos* como a casa espiritual do ser humano que contribui com a proteção simbólica de cada indivíduo, imerso na cultura¹⁰. Logo, essa casa não material configurou-se como um *ethos* que nunca está pronto e acabado propriamente, ou seja, sempre em construção ou reconstrução. Graças a essa constituição do *ethos*, enquanto casa, que o *logos* passou a compreendê-lo e a traduzi-lo como manifestações culturais

⁹ Ver em Vaz (2002, p. 13): “na língua filosófica grega, *ethike* procede do substantivo *ethos*, que receberá duas grafias distintas, designando matizes diferentes da mesma realidade: *ethos* (com eta inicial) designa o conjunto de costumes normativos da vida de um grupo social, ao passo que *ethos* (com epsilon) refere-se à constância do comportamento do indivíduo cuja vida é regida pelo *ethos*-costume”.

¹⁰ Ver na obra de Morin (2007, p. 35): “a Cultura é, repetamos, constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social. A cultura acumula o que é conservado, transmitido, apresentado e comporta vários princípios de aquisição e programas de ação. O primeiro capital humano é a cultura. O ser humano, sem ela, seria um primata do mais baixo escalão”. Além disso, é importante ver a ideia de cultura simbólica no pensamento de Cassirer (1994, p. 48): “o homem não pode fugir à sua própria realização. Não pode senão adotar as condições de sua própria vida. Não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. Todo progresso humano em pensamento e experiência é refinado por essa rede, e a fortalece”.

distintas colaborando na gênese ética:

O *ethos* é a morada do animal e passa a ser a “casa” (*oikos*) do ser humano, não já a casa material que lhe proporciona fisicamente abrigo e proteção, mas a casa simbólica que o acolhe espiritualmente e da qual irradia a própria casa material uma significação propriamente humana, entretecida por relações afetivas, éticas e mesmo estéticas, que ultrapassam suas finalidades puramente utilitárias e a integram plenamente no plano da *cultura* (VAZ, 2002, p. 40).

Para contribuir com a definição etimológica do primeiro *ethos* com (eta inicial), Boff (2000, p. 34) esclarece que “o *ethos* com e pequeno que significa a morada, o abrigo permanente seja dos animais (estábulos), seja dos seres humanos (casa)”. Essa concepção filosófica de Boff sobre o *ethos* se traduz na casa não espiritual construída pelos seres humanos, no âmbito da natureza compreendida como *Gaia* (mãe) a Mãe-Natureza (*physis*), que passa a ser transformada em cultura. Portanto, para Boff (2000, p. 35), “esse *ethos* se traduz, então, por ética”.

Vale reforçar que na argumentação vaziana (2002) e boffiana (2000), a compreensão da ética, como ciência do *ethos* e o caminho para essa reflexão não pode ser outra, senão a filosófica. Segundo Vaz (2002, p. 37), o seu objeto de estudo da ciência ética é o *ethos* que se apresenta como “um fenômeno histórico-cultural dotado de evidência imediata e impondo-se à experiência do indivíduo tão logo este alcance a primeira idade da razão”.

Ao manter essa estrutura de ciência do *ethos*, a ética passa a refletir sobre uma gama conceitual no âmbito filosófico como a “vida no bem” (*eu zen*), o “agir segundo o bem” (*eu prattein*), a “vida melhor” ou “mais feliz” (*eudaimonia*). Além disso, na “excelência” ou “virtude” (*areté*) de nosso agir e de nosso ser, mas de todas essas categorias, Vaz (2002, p. 38) aponta-nos que o “bem” deve ser realizado (*agathon=deon*), embora não pela coação mas pela persuasão”. Logo, essa busca pelo bem constituiu-se na formação de um *ethos* intimamente ligado ao social e ao individual:

O *ethos* é, inseparavelmente, social e individual. É uma realidade sócio-histórica. Mas só existe, concretamente, na práxis dos indivíduos; e é essa práxis que deixa seus traços nos documentos e testemunhos que nos permitem o acesso à fisionomia própria de um determinado *ethos* histórico (VAZ, 2002, p. 38).

Por conseguinte, o segundo vocábulo do *ethos* (com *épsilon* inicial), segundo Vaz (2004, p. 14), “diz respeito ao comportamento que resulta de um constante repetir-se dos mesmos atos”. Essa tradução, conforme Vaz, compreende o *ethos* como a essência do ser, fundamentando o hábito humano e característica imprescindível da segunda acepção do *ethos*.

Para somar forças com essa argumentação, encontra-se em Boff a compreensão do *ethos* com **E** (o *épsilon*, em grego):

Ele significa os costumes, vale dizer, o conjunto de valores e de hábitos consagrados pela tradição cultural de um povo. *Ethos* como o conjunto dos meios ordenados ao fim (bem/auto-realização) se traduz comumente por moral. Moral (*mos-mores*, em latim) significa, exatamente, os costumes e valores de uma determinada cultura (2000, p. 36).

Com essa rememoração etimológica acerca do conceito *ethos*, observa-se que suas duas acepções configuraram-se nos vocábulos gregos: um *ethos* que caracterizou a essência humana e um *ethos* que correspondeu à constituição dos hábitos, tornando-se impossível a sobrevivência humana sem um *ethos* histórico:

O *ethos* é constitutivamente tradicional, pois o ser humano não conseguiria refazer continuamente sua morada espiritual. Trata-se de um legado – o mais precioso – que as gerações se transmitem (*tradere, traditio*) ao longo do tempo e que mostra, por outro lado, uma não menos extraordinária capacidade de assimilação de novos valores e de adaptação a novas situações (VAZ, 2002, p. 40).

Na mesma linha desse pensamento vaziano, de que esse *ethos* nunca morre, pois se encontra sempre em transformação, corresponde à compreensão de Hans Küng (1990, p. 09) como “propósito moral,¹¹ que designa frequentemente códigos, costumes e condutas de indivíduos ou grupos, bem como um aspecto da natureza humana”.

2. 2 A CONCEPÇÃO GREGA ARCAICA DO *ETHOS*

Com essa caracterização conceitual sobre o *ethos*, buscou-se investigar na origem histórica, ainda mostrando a intenção e estudo da concepção clássica da formação do espírito grego nos séculos VI a.C – VI d.C. como uma possibilidade de compreender melhor a própria constituição do *ethos*. Surgindo no estudo dois pressupostos antropológicos fundamentais registrados na cultura grega, esses pressupostos foram constituídos, primeiro pela capacidade consensual que o ser humano possui no falar e no discorrer e, em segundo, pela própria disposição política (*zoon politikón*) quando criam-se as leis (*nomoi*) e administra-as para o bem da cidade (*polis*) na vida prática (*bios praxis*) (VAZ, 2006, p. 20).

¹¹Ver em Vaz (2002, p. 14): “o vocábulo moral, tradução do latim *moralis*, apresenta uma evolução semântica análoga à do termo *ético(a)*. Etimologicamente a raiz de *moralis* é o substantivo *mos (mores)* que corresponde ao grego *ethos*, mas é dotado de uma polissemia mais rica, pois seu uso se estende a um amplo campo de expressões como pode ser verificado nos léxicos latinos”.

Estudos sobre a gênese da civilização ocidental apontaram para informações decisivas a respeito da constituição antropológica na formação do espírito grego, apresentando-nos a importância que os poetas gregos tiveram na formação espiritual:

O helenismo inicial buscou alimento espiritual predominantemente nos poemas homéricos, ou seja, na *Ilíada* e na *Odisséia* (que, como se sabe, exerceram nos gregos uma influência análoga à que a Bíblia exerceu entre os hebreus, não havendo textos sacros na Grécia), em Hesíodo e nos poetas gnômicos dos séculos VII e VI a.C. Ora, os poemas homéricos apresentaram algumas peculiaridades que os diferenciam de outros poemas que se encontram na origem de outros povos e suas civilizações, contendo já algumas das características do espírito grego que se mostrariam essências para a criação da filosofia (REALE, 1990, p. 15).

Essa formação do espírito grego nos relatos poéticos se configurou na poesia de Homero, mais especificamente nos testemunhos expressos na *Ilíada* e na *Odisséia*:

É através da *Ilíada*, no seu Canto I, que buscamos os principais indicadores das transformações sociais que estão a ser denunciadas por figuras de relevância para a comunidade homérica, se bem que o poema homérico se baseie na tradição oral e por transmitir elementos de épocas anteriores. Queremos ressaltar os registros, feitos por personagens da literatura, das alterações das características do homem ou de seus comportamentos quando da passagem de um período extremamente belicoso para outro. Período nascente que se vai fundar, não tanto em práticas marciais ou religiosas, mas em ações destinadas preferencialmente à acumulação individual por coerção política ou ações intencionais, época que vai se estruturar em ações menos anárquicas, mas preocupadas com alguns novos ofícios ou funções (NAGEL, 1998, p. 136).

Por conseguinte, a constituição social encontrada nos poemas de Homero nos possibilitou pensar em uma sociedade voltada às questões bélicas em que a figura do herói se sobressai. Segundo Jaeger (2010, p. 26), “para nós, ele é ao mesmo tempo a fonte histórica da vida daqueles dias e a expressão poética imutável dos seus ideais”, ou seja, os escritos homéricos são imprescindíveis de serem estudados na intenção de compreender a constituição do *ethos*.

Os gregos se dispuseram, assim como outros povos, a constituir um *ethos* que se corresponde com mandamentos transcritos a partir “do honrar aos deuses, honrar aos pais, respeitar os estrangeiros e, sobretudo, criar preceitos morais que garantissem o bem estar da polis”, ou seja, através da transmissão do conhecimento (JAEGER, 2010, p. 23). Portanto, os pressupostos que fundamentaram a cultura aristocrática antiga passaram a ser expressos entre os gregos com o surgimento da nobreza através da *arete* humana:

Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra virtude, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como

expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega (JAEGER, 2010, p. 25).

No que tange às explicitações sobre *arete* humana, encontraram-se em diversas passagens da *Ilíada* e da *Odisséia* de Homero, atribuições conceituais a respeito da *arete*, compreendendo-a como a própria excelência do ser humano. Segundo Jaeger (2010, p. 26), também poderia ser considerada “a força dos deuses ou a coragem e rapidez dos cavalos de raça, contudo os homens comuns não a tinham”, portanto, somente a possuía quem fizesse parte da nobreza.

Ao que se sabe, estudos etimológicos revelaram-nos que a nobreza grega propriamente se originou de um grupo reduzido de pessoas conhecidas, como expressa Jaeger (2010, p. 24), por “*Kalos Kagathos*” em tempos clássicos revela esta origem tão claramente como o *gentleman* inglês. Ambas as palavras procedem da aristocracia cavaleiresca”. Portanto, estão postas as bases existenciais de uma formação espiritual em classe que se constituiu na nação grega.

Essa nobreza, compreendida como aristocracia grega, se destacou pelo nome de *aristoi*, caracterizando-se como um grupo numeroso que lutava entre si para adquirir o prêmio da *arete*, “designada como a força e a destreza dos guerreiros ou lutadores da nobreza grega” (JAEGER, 2010, p. 27).

A partir das explicações de Jaeger (2010, p. 27) sobre Aristóteles na *Ética a Nicômaco*, A 3,1095 b 26, *arete* humana passa a ser associada com a honra. “Sabe-se que os homens aspiram à honra para assegurar o seu valor próprio, a sua *arete*”. O filósofo vai além das explicações sobre a *arete*: “deste modo, aspiram a ser honrados pelas pessoas sensatas que os conhecem” e, por conseguinte, lutam para que seja conquistado o mais sublime dos valores, a honra.

Logo, torna-nos possível inferir que a honra correspondia a um profundo respeito conquistado entre os nobres possuidores da *arete* guerreira na construção espiritual-cultural que se perdeu ao longo do tempo:

Tétis suplica a Zeus: Ajuda-me e honra o meu filho, cuja vida heróica foi tão breve. Agamemnon arrebatou-lhe a honra. Honra-o tu, ó Olímpico! E o mais alto dos deuses permitiu, em atenção a Aquiles, que os Aqueus, sem a sua ajuda, sucumbissem na luta e assim reconhecessem quão injustamente haviam privado da honra o seu herói maior (JAEGER, 2010, p. 33).

O ethos se constituiu no espírito da nobreza guerreira, a qual forjou o fundamento da

tradição grega, correspondido na conquista da honra, assim expresso no apelo que a deusa Tétis realizou a Zeus em nome do filho Aquiles, o qual foi subestimado pelas injustiças do poderoso rei Agamemnon. Assim sendo, Zeus, um deus honrado por ser justo, prontamente atendeu ao pedido da deusa Tétis com o reconhecimento dos aqueus do quão valoroso era Aquiles nas batalhas.

Salientou-se, também, na formação do espírito grego aristocrático, o papel desempenhado pelo gênero feminino que fundamentava a existência de uma arete na própria formosura. Segundo Jaeger (2010, p 46), “o culto da beleza feminina corresponde ao tipo de formação cortesã de todas as idades cavaleiresca”. Percebe-se que “a mulher, todavia, não surge apenas como objeto da solitação erótica do homem, como Helena ou Penélope, mas também na sua firme posição social e jurídica de dona de casa”.

Fica claro que na tradição homérica, o respeito que se atribuía às mulheres na sociedade aristocrática era diferente, pois:

A posição social da mulher nunca mais voltou a ser tão elevada como no período da cavalaria homérica. *Arete*, a esposa do príncipe feace, é venerada pelo povo como uma divindade. A sua presença basta para acabar com as disputas, e pela sua intercessão ou conselho determinar as decisões do seu marido (JAEGER, 2010, p. 46).

Eis uma temática de importância maior: o papel do gênero feminino na sociedade, como veio sendo constituído na formação do *ethos*? Em tempos homéricos, o respeito às mulheres acontecia culturalmente, não somente por serem formosas, mas sim por terem honra ao conceberem e educarem seus filhos, portanto, assumindo o papel de genitoras da prole, as quais garantiam o bem-estar social. Devido a essa relevância do papel da mulher na sociedade homérica, citamos:

A cortesia com que os senhores tratam as mulheres da sua condição é fruto de uma cultura antiga e de uma elevada educação social. A mulher é atendida e honrada não só como um ser útil, como sucede no estágio campesino descrito por Hesíodo, não só a qualidade de mãe dos filhos legítimos, como se vê na burguesia grega dos tempos posteriores, mas acima de tudo e principalmente porque, numa raça orgulhosa de cavaleiros, a mulher pode ser mãe de uma geração ilustre. Ela é a mantenedora e a guardiã dos mais altos costumes e tradições (JAEGER, 2010, p. 47).

Percebe-se a importância do gênero feminino na organização social da época homérica como um modo de ser, expressado através do *ethos*. Por conseguinte, a própria constituição educativa de transmissão cultural, se tornava possível graças ao papel que as mulheres constituíam na sociedade antiga, correspondendo com a propagação dos valores

tradicionais, a partir da consolidação educativa (*Paideia*), forjada no espírito homérico.

De toda sorte, aquele *ethos* guerreiro constituído nos escritos de Homero na busca pela *arete*, transformou-se em um *ethos* que valoriza a vida do campo nos escritos de Hesíodo:

Homero acentua, com a maior nitidez, que toda educação tem seu ponto de partida na formação de um tipo humano nobre, o qual nasce do cultivo das qualidades próprias dos senhores e dos heróis. Em Hesíodo revela-se a segunda fonte da cultura: o valor do trabalho (JAEGER, 2010, p. 85).

No entanto em Hesíodo, sobretudo, em sua obra “*Os Trabalhos e os Dias*”, encontram-se aspectos preponderantes da cultura grega. Segundo Jaeger (2010, p. 85), “não foi em vão que a Grécia foi o berço de uma humanidade que põe acima de tudo o apreço pelo trabalho”. Nesses termos, torna-se coerente pensar tão somente em um *ethos* forjado no campo das batalhas da classe dos aristocratas, sabendo que o *ethos* é constituído em um processo histórico dinâmico.

A formação do *ethos*, no pensamento de Hesíodo, ocorreu na busca pela *arete*, outrora conquistada pela figura da aristocracia guerreira, mas, que em seu tempo, se caracterizou na figura do camponês trabalhador. Ademais, “a Grécia foi sempre um país pobre, mas baseia nisso a sua *arete*”. Com isso, percebem-se, na argumentação de Jaeger (2010, p. 86), características fundamentais sobre o solo, que na Grécia, era “formado de múltiplos vales estreitos e paisagens cortadas por montanhas”. Inferimos, portanto, que sua geografia era inapropriada para o cultivo e a prática da agricultura. No entanto, quando o trabalho passou a fundamentar *arete*, “a agricultura e o pastoreio foram as ocupações mais importantes, e mais características dos Gregos”.

Quando se considerou o valor pelo trabalho no mundo grego, não nos tornou viável pensar em uma sociedade que, por ser voltada à agricultura, a margem da cultura, pois os trabalhadores:

Todos os dias reuniam-se no mercado para discutirem os seus assuntos públicos e privados. Criticavam livremente a conduta dos seus concidadãos e até dos altos senhores, e “o que o povo diz” tinha importância decisiva para o prestígio e prosperidade do homem comum (JAEGER, 2010, p. 87).

A formação do *ethos* se caracterizou, nas palavras de Jaeger (2010, p. 87), como sinônimo de “camponês ainda não quer dizer “inculto””, ou seja, que tinham o acesso aos poemas homéricos e às reflexões oriundas de Hesíodo, sobretudo, porque essas obras se associavam aos mitos:

Ao lado dos mitos, o povo guarda a sua antiga sabedoria prática, adquirida pela experiência imemorial de incontáveis gerações e que se compõe de conhecimentos e conselhos profissionais, e de normas morais e sociais, concentradas em fórmulas breves, de modo a permitir conservá-los na memória (JAEGER, 2010, p. 90).

Toda a constituição do *ethos*, no pensamento de Hesíodo, deu-se a partir do trabalho, como uma garantia de adoração aos próprios deuses e a isso se explica o valor do esforço braçal entrelaçado com a linguagem mitológica, a fim de tornar-se o caminho mais simples para fazer parte do homem do campo e ensiná-lo o quão sua vida tem sentindo ontológico através do seu trabalho, tornando-o abençoado pelos os deuses:

O trabalho é celebrado como o único caminho, ainda que difícil, para alcançar a *arete*. O conceito abarca simultaneamente a habilidade pessoal e o que dela deriva – bem – estar, êxito, consideração. Não se trata da arete guerreira da antiga nobreza, nem da arete da classe proprietária, baseada na riqueza, mas sim da *arete* do homem trabalhador, que tem sua expressão numa posse de bens moderada (JAEGER, 2010, p. 100).

Convém salientar que todo esse processo de transformação do *ethos* grego desemboca nas mais brilhantes reflexões socráticas, platônicas e aristotélicas. Os questionamentos acerca do ser humano, buscando compreender-se a si mesmo, têm, segundo Hermann (2001, p. 16), em “Aristoteles, um dos primeiros pensadores gregos a dedicar obras específicas à ética, referente à origem da palavra ética”. Hermann pontua fortemente que a ideia das “virtudes éticas são resultados do hábito, de um exercício constante, e têm seu enraizamento nos costumes”, salientando a importância aristotélica no pensar sobre a ética.

Sem deixar de lado toda a importância na constituição dialética do *ethos* grego, no pensamento de Platão, mestre de Aristóteles, Vaz manifesta forte influência dessa postura em sua compreensão filosófica. Segundo Sampaio (2006, p. 227), essa dialética é dada “como a forma de pensar e de discorrer, este conceito remonta às primeiras formas de manifestações racionais na Grécia.”

2.3 A CONCEPÇÃO MEDIEVAL DO *ETHOS*

Revisitados os traços basilares do *ethos* grego arcaico, a partir das epopeias de Homero e do pensamento de Hesíodo, percebeu-se uma estruturação ontológica tanto nos relatos homéricos na formação dos espíritos guerreiros, enquanto na constituição da *arete*, quanto nas reflexões de Hesíodo com a valorização do trabalho humano.

Por conseguinte, esse *ethos* grego arcaico e clássico passou por algumas modificações históricas e filosóficas no decorrer do século V ao século XV com a concepção medieval. Essa nova configuração do *ethos*, no período medieval, se forjou com a apropriação da “tradição filosófica grega como fundamentação para a tradição bíblico – cristã” (VAZ, 2006, p. 49).

Com o surgimento da tradição bíblico-cristão, as reflexões que passaram a existir foram estruturadas a partir de uma concepção unitária de ser humano, ou seja, correspondiam “a imagem (*eikôn*) e semelhança de Deus” (VAZ, 2006, p. 51). Assim sendo, uma nova perspectiva ontológica de ser humano passou a existir e a ser delineada no medievo.

Acentua-se deste modo, uma constituição ontológica unitária do ser humano embasada nas sagradas escrituras, a qual passou a constituir o *ethos* no medievo:

Assim, o homem é “carne” (*basar*) na medida em que se revela a fragilidade e a transitoriedade de sua existência; é “alma” (*nefesh*) na medida em que a fragilidade é compensada, nele, pelo vigor de sua vitalidade; é “espírito” (*ruah*), ou seja, manifestação superior da vida e do conhecimento, pela qual o homem pode entrar em relação com Deus; finalmente, é “coração” (*leb*), ou seja, o interior profundo do homem, onde tem sua sede afetos e paixões, onde se enraízam inteligência e vontade e onde têm lugar o pecado e a conversão a Deus (VAZ, 2006, p. 51).

Toda essa transposição conceitual dos vocábulos gregos para o mundo latino levou em consideração os estudos etimológicos realizados com o objetivo de apresentar uma constituição ontológica no medievo cristão. Essa ontologia caracterizou-se na ideia de uma alma constituída em três partes conceituais: a da carne/corpo (*sarx/soma*)(*basar*), da alma (*psique*)(*nefesh*) e do espírito (*pneûma*) (*ruah*) e do coração (*kardía*) (*leb*) como a unidade do ser humano.

Para compreender a importância dos vocábulos gregos na ótica medieval, tornou-se base para se chegar a principal (*auctoritates*) da época:

A Sagrada Escritura ou *sacra pagina*, autoridade maior e incontestada; os Padres da Igreja dentre os quais se destaca a figura de Sto. Agostinho, referência privilegiada após a Escritura; os filósofos e escritores gregos e latinos, dentre os quais Aristóteles se afirmará, a partir do século XIII, como o *Philosophus* simplesmente ou, como se exprimirá Dante, *il maestro di color che sanno* (Inf. IV, 131) (VAZ, 2006, p. 59).

Destacou-se como *supra summo* das interpretações das *Sacra pagina*, o pensamento de Sto. Agostinho, como uma das principais autoridades, devido a sua concepção ontológica de ser humano. Correspondendo com “o primeiro pensador, em suma, no qual o pensamento do ser é inseparável da descoberta do Eu” (VAZ, 2006, p. 56).

Desta forma, a proposta ontológica na concepção medieval também contribuiu na própria formação do *ethos* no medievo, mas, para que se possa compreender mais esse *ethos*, outras informações sobre a ontologia da unidade do ser humano passaram a existir nas reflexões de Sto. Agostinho a partir de três vias: o ser uno, ser itinerante e ser - para Deus.

A primeira via, seguida no pensamento de Sto. Agostinho, surgiu como uma postura argumentativa contrária aos maniqueístas, pois apresentou o ser - não como uma divisão entre corpo e alma, mas sim, o compreendeu como na “ressurreição de Cristo – uma unidade escatológica e ontológica restituída e não mais dualista” (VAZ, 2006, p. 57).

A segunda via – do ser itinerante – foi apresentada como a possibilidade de conversão do ser humano, voltado a Deus:

O itinerário é, portanto, em primeiro lugar, um itinerário da vida pensado segundo a radical ordenação do homem para Deus e no qual o evento da “conversão” – categoria que para Agostinho, deriva diretamente da metánoia evangélica – passa a ser o central e decisivo (VAZ, 2006, p. 57).

Buscar a Deus no medievo tornou-se a finalidade do ser humano. Isto trouxe para a constituição do *ethos*, naquela época, uma apropriação de valores que submetiam os fiéis a seguirem, com veemência, as interpretações das *Sacras paginas* a fim de que fossem conduzidos à conversão.

O pensamento filosófico-teológico de Agostinho é um pensamento inquisitivo em sua essência, e essa inquisição da mente é necessariamente uma busca de Deus – um *quaerere Deum* que arrasta o homem todo simbolizado na inquietude do coração – não é senão a transcrição intelectual do itinerário da vida; o itinerário da vontade, cujo ponto de partida é o livre-arbítrio na condição do homem pecador e que, sob a ação da graça, caminha para a *libertas* verdadeira que é deleitação na justiça (VAZ, 2006, 57-58).

A terceira via, caracterizada pelo ser-para-Deus, intensificou-se na unidade do ser humano com a itinerante busca pelo divino:

O homem é pensado como ser-para-Deus, seja em virtude do caráter dinâmico de sua estrutura de imagem em que a ordenação para Deus aparece como linha fundamental da atividade do homem interior segundo o ritmo triádico de sua vida (*memória, intelligentia, voluntas; mens, notitia, amor...*) (VAZ, 2006, p. 58).

Contudo, essa constituição do *ethos* no medievo passou por uma nova estruturação ontológica na busca incessante de Deus em um processo de conversão do ser humano, sobretudo com as transformações conceituais no século XIII nas reflexões apuradas de Sto.

Tomás de Aquino sobre a ontologia. Acreditava-se que a alma era a essência primeira nas questões corpóreas na busca pelo divino, “sendo, porém a *anima intellectiva* a única forma substancial do composto humano”. Por conseguinte, “a alma intelectiva é, pois, a *enteléquia* do corpo ou o ato que o integra na perfeição essencial do ser-homem, e de sua unicidade deriva a unidade do agir e do fazer humanos” (VAZ, 2006, p. 62).

2.4 A CONCEPÇÃO MODERNA DO *ETHOS*

A formação do *ethos*, no período medieval, configurou-se, em sua essência tanto na patrística com Sto. Agostinho quanto na escolástica com Sto. Tomás de Aquino, na busca incessante do ser humano a Deus. Essa busca de Deus, em Agostinho expressado no profundo estudo de Boehner e Gilson (1970, p. 180) , afirma que “a essência do homem é uma alma que se utiliza de um corpo”, impulsionando a criatura a se voltar para o Criador¹². Enquanto que, em Tomás de Aquino, a busca pela *beata vita* se fundamentava na definição do ser humano como *animal rationale*, caracterizando-o como um espírito puro, uma *alma intellectiva*, que fazia parte da hierarquia dos seres na busca de Deus (VAZ, 2006, p. 62).¹³

Contudo, essa busca de Deus passou por uma transformação ontológica no período moderno – introduzindo novos aspectos na formação do *ethos*. Período esse caracterizado, primeiro, com as reflexões renascentistas do século XII ao XV em que se retomou os estudos acerca da cultura Greco-romana:

Indica ao mesmo tempo uma nova sensibilidade do homem e a redescoberta e exaltação da literatura clássica, sobretudo latina, considerada a mais alta expressão dos valores preconizados pelo humanismo e o mais apto instrumento para elevar o homem à altura de sua verdadeira humanidade: *homo humanus* (VAZ, 2006, p. 66).

Essas reflexões trazidas no âmago do Renascimento consolidaram-se no século XV ao XVIII como a grande ruptura e transição da constituição de um *ethos* teocêntrico para um *ethos* antropocêntrico, a partir de duas vias reflexivas: a primeira como “o homem universal (*homo universalis*); e a segunda como a dignidade do homem (*de dignitate hominis*)” (VAZ,

¹²Essa busca da criatura pelo Criador constituiu-se o ápice da formação do *ethos* no período medieval. Para maiores detalhes e contextualização, indico aprofundar esse estudo na obra *Confissões* de Sto. Agostinho traduzida por J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina, publicada em 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980 - em especial o livro III, em que Agostinho descreve que “Deus nos é mais íntimo que o nosso próprio íntimo”.

¹³Ver o estudo sobre as ideias filosóficas do período medieval na obra “A filosofia na Idade Média”, de Étienne Gilson, de tradução de Eduardo Brandão, publicado pela editora Martins Fontes, São Paulo 2007.

2006, p. 70). Assim sendo, mesmo com a ruptura da tradição medieval voltada aos ideais teocêntricos e os ideais modernos para o homocentrismo, os pressupostos que embasam essa passagem caracterizam-se na categoria de universalidade em que, antes, toda formação cultural voltava-se para Deus, enquanto que, na modernidade, toda cultura forja-se no ideal de ser humano.

No entanto, desde o início do século XVII, um novo aspecto passou a fazer parte da constituição do *ethos* moderno, caracterizando-se com a ideia aristotélica do ser humano como ser racional (*zoon logikón*). Segundo Vaz (2006, p. 71), “a expressão máxima desse racionalismo encontrar-se-á no pensamento de René Descartes (1596-1650)”¹⁴ com a construção do *Cogito*¹⁵. Dizia ele que o “penso, logo existo, era tão firme e tão certo que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de abalá-la, julguei poder aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia” (DESCARTES, 2002, p.102). Contudo, nas palavras de Vaz (2006, p. 72), suas afirmações categóricas nos sugerem que a concepção racionalista do homem segue dois traços, “a subjetividade do espírito como *res cogitans* e consciência-de-si e a exterioridade concebida mecanicamente do corpo com relação ao espírito”.

A postura cartesiana de pensamento construiu-se de maneira dualista na modernidade, em que a *res cogitans* caracterizou-se pelo espírito humano de maneira separada da *res extensa*, caracterizada pelo corpo. Segundo Vaz (2006, p. 74), “de um lado, o “espírito” cujo existir se manifesta na evidência do *Cogito*; de outro, o “corpo” obedecendo aos movimentos e às leis que impelem a máquina do mundo”. Logo, o ser humano passou a ser compreendido como uma máquina e a ideia de consertar ou trocar aquilo que está prejudicando o bem-estar do animal-máquina fez-se presente na modernidade excluindo, desta forma, a

¹⁴Ver os estudos introdutórios sobre o pensamento de Descartes no terceiro livro de Bertrand Russel intitulado a *História da Filosofia Ocidental* de tradução de Brenno Silveira – publicado pela Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1969. Em dado momento, ele descreve que “Descartes escreve não como um professor, mas como um descobridor e explorador, ansioso por comunicar o que encontrou. Seu estilo é fácil e sem pedantismo, dirigido mais aos homens inteligentes do mundo do que aos seus discípulos” (1969, p. 82).

¹⁵Ver a tese de doutorado de TÂNIA BAIER. **O NEXO “GEOMETRIA FRACTAL – PRODUÇÃO DA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA” TOMADO COMO NÚCLEO DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO.** – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2005, momento em que ela reflete: “Descartes chega à sua famosa máxima: *Cogito ergo um*, ou seja, penso logo existo, estabelecendo uma dicotomia entre a coisa pensante, um Eu que é puro pensamento, denominado por *res cogitans* e a coisa extensa, que denomina *res extensa*. *Mente e corpo são entendidos como separados e esta divisão é aceita pelos pesquisadores das ciências naturais, que concentram seus interesses na res extensa, adotando a proposta cartesiana como sendo o único método científico, enquanto que a res cogitans passa a ser objeto de reflexões filosóficas e religiosos*” (p. 27).

intersubjetividade do ser humano.

Com a compreensão cartesiana de ser humano em que o *ethos* passa a ser forjado no pensamento das ideias inatas, buscou-se definir o mundo como uma máquina em que o indivíduo era visto como puro *cogito*, tornando-o centro do universo e, por conseguinte, passou a transformar e a manipular a natureza, em uma racionalidade embasada nas formas matemáticas.

Toda essa compreensão de um inatismo universal, estabelecido em Descartes, passou a ser interpretado no período da ilustração (*Aufklärung*)¹⁶: “no século XVIII, no pensamento Kantiano, através da ideia de uma Razão una e universal” (VAZ, 2006, p. 87). Logo, “a filosofia da ilustração transformou-se em aspectos pragmáticos na concepção Kantiana de ser humano” a fim de que houvesse a participação do indivíduo no processo do *Aufklärung* (VAZ, 2006, p. 94).

Considerado como um dos maiores filósofos modernos, Kant se manteve preocupado em compreender o conhecimento – acreditando que o processo do conhecer se dava *a priori*:

Há pois, pelo menos, uma questão que carece de um estudo mais atento e que não se resolve à primeira vista; vem a ser esta: se haverá um conhecimento assim, independente da experiência e de todas os impressores dos sentidos. Denomina-se *a priori* esse conhecimento e distingue-se do empírico, cuja origem é *a posteriori*, ou seja, na experiência (KANT, 1987, p.37).

Para Kant, a problemática se resumia, *a priori*, na possibilidade de pensar se são possíveis os juízos sintéticos? Compreendia que o conhecimento, por ser construído nas categorias do tempo e do espaço, estruturava-se em proposições analíticas e sintéticas. Nas primeiras, haveria a participação do sujeito no predicado sem precisar de comprovação empírica. Nas segundas, precisavam de comprovação *a posteriori*. Assim sendo, para Kant, “o mundo exterior só produz o matéria da sensação, mas o nosso aparelho mental ordena esta matéria no espaço e no tempo e proporciona os conceitos por meio dos quais compreendemos a experiência” (RUSSELL, 1969, p. 257).

Contudo, mais do que a realização de um estudo sobre a teoria do conhecimento em Kant, o que nos importa são suas reflexões a respeito da razão humana como capacidade universal capaz de fundamentar o modo de agir. Seguindo sua máxima: “Age apenas segundo

¹⁶Ver o texto **A Ética de Kant**, do professor Francisco Javier Herrero, publicado na revista Síntese, Belo Horizonte, v. 28, n. 90, 2001. Ele nos escreve: “Conhecemos o escrito de Kant: “*Was ist Aufklärung?*” (o que é iluminismo ou esclarecimento). Nele, Kant lança o lema: “tem coragem de servir-te de teu próprio entendimento”. *Aufklärung* é a saída do estado de minoria de idade. Minoria de idade é a capacidade de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outro” (p. 18).

uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2001, p. 59). Por conseguinte, todo ser humano guiado pela razão tem a possibilidade de sair do estado da minoria de idade (*Aufklärung*), tornando-se um sujeito autônomo na sociedade.¹⁷

No entanto, vale lembrar que esse endeusamento dado à razão humana, na modernidade, seguiu um caminho totalmente contrário àquele idealizado por Kant. Surgiram várias racionalidades que fragmentaram a constituição do *ethos* e colocaram à beira do colapso a própria ontologia do ser:

Ouvimos muitas vezes que as pessoas adquiriram mentalidade individualista, interessando-se egocentricamente só por si mesmas, à medida que, com advento da modernidade, ficaram sem Deus e perderam a fê em “dogmas religiosos”. A preocupação consigo mesmos, que marca os indivíduos modernos, é, segundo essa apresentação, produto da secularização, podendo-se reparar tanto suscitando de novo o credo religioso como estimulando uma ideia que, embora secular, pudesse pretender com sucesso compreensibilidade semelhante à das grandes religiões que gozaram de domínio quase total antes de serem assaltadas e aluídas pelo ceticismo moderno (BAUMAN, 1997, p.10).

Em síntese, o ser humano moderno passa a ser compreendido como uma máquina em Descartes e como um ser possuidor de uma estrutura racional universal em Kant, percebendo-se que, em vez de ser o centro do universo (*homo universalis*), encontra-se em um mundo fragmentado, tornando-se demasiadamente individualista e apelando ao egocentrismo. Assim sendo, a constituição do *ethos* moderno fundamentou-se em “uma diluição ontológica da vida segundo o espírito – não mais sendo um ser de *presença* e de *unidade*” (VAZ, 2006, p. 217).

Convém rememorar a importância do pensamento kantiano com a compreensão hegeliana do Absoluto universal com impacto culminante na constituição e na compreensão do *ethos* ocidental, presente na filosofia de Vaz:

Platão e Hegel situam-se no começo e no fim da aventura da filosofia ocidental, entendida esta como o projeto talvez desmesurado, fruto da audácia de alguns efêmeros mortais, de recriar o mundo das coisas e o mundo dos homens à luz de um *lógos* que julga, demonstra e unifica. Faz-se o servidor e o seguidor desse *lógos*, assim como Platão o propõem no *Fédon*, representa o risco da existência filosófica marcada, como vimos, por essa utopia que a torna estranha ao torvelinho dos afazeres mundanos. Mas é justamente sobre esse torvelinho que o filósofo se debruça na intenção de reordená-lo segundo os cânones desse *logos* que ele se

¹⁷Retornemos novamente ao texto do Francisco Javier Herrero. Lá, ele nos escreve: “E qual é a posição que o homem deve assumir nesse mundo moderno? Ele deve apresentar-se nesse mundo como aquele que tem consciência de ser moralmente livre e autônomo, como aquele que tem de exercer sua cidadania na plena consciência de estar realizando sua liberdade política e sua função insubstituível de legislador, e como aquele que pode exigir de todos o reconhecimento desta posição. É por isso que Kant pretende fundar uma moral, na qual se trate dos deveres que fazem justiça ao valor absoluto do ser humano” (p. 19).

propôs seguir. Platão e Hegel representam dois modelos dessa reordenação e, igualmente, duas possibilidades arquetípicas de interpretação da cultura segundo a matriz do *lógos* filosófico (VAZ, 1997, p. 16).

Segundo Sampaio (2006, p. 236), “Hegel foi para Lima Vaz uma espécie de *plaque tournante*, ao perceber a necessidade de uma releitura da ontologia clássica a partir da *Erinnerung* hegeliana”, pois na compreensão vaziana (EF III, p. 306), o projeto hegeliano de “repensar a antiga metafísica como lógica tem lugar no terreno da subjetividade moderna ou da forma moderna de uma metafísica da imanência”. Ou seja, nas compreensões de Sampaio (2006, p. 243), “Platão buscou instaurar a justa medida ou a proporção na desordem do mundo humano, ao passo que Hegel buscou reconciliar as oposições que romperam a unidade ética da comunidade humana”.

2.5 A CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DO *ETHOS*

O alvorecer da razão na modernidade, considerado o *supra summo*, lançou o ser humano ao centro do universo (*homo universalis*), tornando-o participante do pedestal da hierarquia dos seres vivos. Logo, deixou de lado a preocupação e o cuidado com o meio ambiente e outras formas de vida e até mesmo o zelo com a própria espécie humana. Adentra-se no período contemporâneo com tamanho acúmulo de saberes que, nas palavras de Edgar Morin (2007, p. 16), surge um alerta em relação a esse processo do conhecimento quando infere que “a contribuição inestimável das ciências não produz os seus frutos” e continua sua argumentação ao interpretar o pensamento de Heidegger, quando afirma que “nenhuma época acumulou sobre o homem tão numerosos e diversos conhecimentos como a nossa (...)”; e, ainda vai mais longe na reflexão, “nenhuma época conseguiu tornar esse saber tão pronta e facilmente acessível. Mas nenhuma época tampouco soube menos o que é o homem” Contudo, esse ser humano que quanto mais produz conhecimento, menos compreende-se, passa a constituir um *ethos* fragmentado que inviabilizou a construção ontológica.

Essa nova formação do *ethos* na história contemporânea, universalmente dada por convenção, segundo Vaz (2006, p. 27) deixa-nos claro que durante os séculos XIX e XX, em tempos pós-kantianos, as reflexões deixam de ser propriamente de “punho idealista e positivista, para se voltarem à cultura”. Logo, a constituição do *ethos* passa a se desenvolver em um contexto de cisão. Vaz (2002, p. 12) afirma, de maneira categórica, que essa cisão moderna “entre Ética e Política e, mais geralmente, à separação entre indivíduo e sociedade

ou entre vida no espaço privado e vida no espaço público” causou o individualismo no convívio social.

O ser humano, afundado em racionalismos, passou a viver uma verdadeira cisão social entre 1914 e 1945, em seu maior pesadelo. No lugar desses racionalismos, tomou posse a barbárie do ser, com a busca pelo poder de dominação que levou a humanidade à beira do colapso. Segundo Vaz,

todos os aspectos da vida e da cultura foram por ela (guerra) atingidos, sociedade, política, costumes, crenças, saber, mentalidade, viram-se penetrados e desarticulados por idéias e eventos que pareciam pôr definitivamente em questão as possibilidades de sobrevivência de uma tradição três vezes milenar (1997, p. 53).

No entanto, o curioso desse trágico episódio na história ocidental se resume nas palavras de Vaz (1997, p. 54) de que “não há notícia em toda a história de um tão espetacular e mesmo vertiginoso crescimento econômico em tão pouco tempo”. Essa leitura vaziana segue com maior profundidade os avanços e as inovações tecnológicas trazidas pelo desenvolvimento científico causando “mudanças tão profundas no *ethos* das sociedades”.

Logo, a crise que se instaura não mais se configura em âmbito econômico, mas sim em aspecto ontológico. O ser humano contemporâneo encontra-se doente. Vaz torna-se categórico ao afirmar que (1997, p. 54) “em suma, a crise da civilização num futuro que já se anuncia no nosso presente, não será uma crise do ter, mas uma crise do ser”.¹⁸

Nas reflexões do pensamento vaziano, encontra-se uma tentativa de constituição conceitual da razão contemporânea. Segundo Vaz (1997, p. 60), três vias buscaram esclarecer os aspectos trilhados pela razão: “a identidade dialética da Razão e do Ser, a identidade reflexiva da Razão consigo mesma e a unidade da Razão na pluralidade das suas formas e dos seus usos”. Assim sendo, as duas primeiras vias sobre o rumo da Razão contemporânea pressupõem a fragmentação da mesma em sua identidade com o esfacelamento do *ethos*, então, tornou-se difícil pensar na terceira via como uma unidade na multiplicidade.

Percebe-se que, em meio aos lamentos e às súplicas realistas do pensamento vaziano,

¹⁸Ver o texto do professor Catão (1997, p. 98) **Ética, Educação e Qualidade**, no qual escreve que “na raiz dessa derreição estão as inúmeras causas que fizeram o ser humano dar mais valor ao que tem do que ao que é, à conquista e ao domínio desse mundo pelo dinheiro, pelas armas, pela ciência e pela tecnologia do que à assimilação pessoal e à vivência comunitária dos valores que dão sentido à vida humana, como a verdade e o bem, a justiça e o amor. A ética perdeu para a economia. O homo *faber*, o homo *economicus*, prevaleceu sobre o homo *sapiens*!” uma percepção profunda e coerente da crise humana que se instaurou na sociedade contemporânea pontuada na reflexão de Catão.

a própria síntese caracterizou a perda da metafísica¹⁹ na tradição ocidental. Segundo Vaz (1997, p. 61), “após a dissolução da “inteligência espiritual” (*noûs ou mens*) que coroava o exercício da atividade racional com a *theoria* do Ser e com a ascensão intelectual ao Absoluto”, o ser perde-se em racionalismos fragmentadas. Desta forma, se põe o desafio se é possível de pensar numa ética educacional em meio a essa fragmentação do *ethos* – um limitador na tentativa de constituir uma unidade da Razão como pressuposto basilar da ética.

Com o aparecimento das múltiplas formas de racionalismos na contemporaneidade, colocou-se em crise a própria formação do *ethos*, resultando na perda da metafísica, cuja perda causa a ruptura de identidade do ser na tradição histórica, fundamentada pelo *noûs* ou *intellectus* na concepção clássica de mundo. Por consequência, desde o *Eu cogitante* de Descartes e o *Eu transcendental* de Kant, o período contemporâneo caminhou inevitavelmente para o individualismo.

Percorrendo a história da razão na cultura ocidental é possível ver que a razão clássica organizou a sua estrutura analógica em torno do pólo metafísico, dando primazia à atividade intelectual que, como *Nôus* ou inteligência espiritual tem seu ato mais elevado na contemplação (*theoria*) do Absoluto real, à qual se ordena de modo eminente, como ensinou Aristóteles a *racionalidade ética* (VAZ, 1997, p. 68).

A desconstrução da razão clássica na tradição ocidental confirma o surgimento de uma razão lógica, a qual passou a fundamentar a constituição do *ethos* contemporâneo. Essa razão lógica, segundo Vaz (1997, p. 68), “em nossos dias, ela encontrou um símbolo à sua imagem e semelhança, na lógica programada e materializada em operação: o *computador*; e um efeito específico do seu uso: o efeito de *poder*”.

Contudo, esse efeito de poder tornou-se fruto de um desenfreado desenvolvimento da racionalidade lógico-matemática. Segundo Vaz (1997, p. 70), as formas de se fazer ciência, na contemporaneidade, deram-se pela lógica e pela matemática, conhecimentos que almejavam “constituir uma única forma universal da razão científica; ou então, podemos considerá-lo seu uso instrumental”.

¹⁹Ver instigante texto do professor Antonio Marchionni (1997, p. 32), **A Ética e seus Fundamentos**, ao descrever que “a palavra “metafísica” assusta, mas não morde. Definimos “Metafísica” a maneira mais profunda, a mais profunda possível, de encarar as coisas, os entes. A metafísica sonda tudo aquilo que pode ser experimentado pelo homem, quer se trate de percepção sensível ou imaginação ou sentimento ou pensamento especulativo ou experiência poética-artística ou a experiência mística; ela se pergunta: o que é que está por trás disso tudo?” Portanto, a leitura do metafísico é diferente, ele busca “por baixo das mudanças cósmicas e das tragédias da história algo basilar, firme, permanente, a partir do qual interpreta a dinâmica das coisas e dos homens, Este elemento basilar, quase base de uma construção, chama-se substância ou essência ou fundamento ou modelo de interpretação do mundo”.

A racionalidade instrumental levou-nos ao endeuamento da ciência física em pleno contexto de segunda guerra mundial. Nas palavras de Shattuch (1998, p. 175), Oppenheimer havia redigido um manifesto que a “física está em expansão”, complementando-o com:

Por um lado, o valor de ciência está em seus frutos, em seus efeitos sobre nossas vidas, mais para o bem do que para o mal. Por outro, esse valor baseia-se na robustez de sua dedicação à verdade, à descoberta desinteressada e à experimentação (SHATTUCH, 1998, p. 175).

A ciência, quando desenvolvida para o bem, ofereceu-nos seus frutos na melhoria da vida social; no entanto, quando vinculada aos sistemas políticos e econômicos que almejam destaque social, a vida, em geral, encontra-se em perigo. Mostrou-se assim no Projeto Manhattan e no Projeto Genoma: “o Projeto Manhattan foi desenvolvido em total segredo, e justificava a si mesmo como o último recurso de uma civilização acossada por forças malévolas” (SHATTUCH, 1998, p. 177-178).

Não foi diferente no que se refere à busca pela apropriação do conhecimento genético do ser humano no Projeto Genoma, considerado “o Graal da genética humana [...] a resposta final ao mandamento: Conhece-te a ti mesmo” (SHATTUCH, 1998, p. 178) que, quando for desvendado por completo todo esse conhecimento sobre o ser humano, tamanho poder de dominação encontrar-se-á em mãos de seus descobridores.

Toda essa transformação da natureza através da ciência não para por aqui, ainda mais quando reunimos essa *racionalidade instrumental* com a *racionalidade empírico-formal*, pressupondo a mensuração e a dominação da natureza (*physis*) em um mundo material, desconstruindo toda a órbita simbólica da *racionalidade hermenêutica* compreendida como “o campo da cultura enquanto distinta da natureza” (VAZ, 1997, p. 72). Essas racionalidades são o embasamento da formação do *ethos*. Por consequência, para que se possa realizar uma análise dessas divergências conceituais entre as racionalidades, surgiu a racionalidade filosófica:

A racionalidade filosófica moderna é uma racionalidade que tem como matriz heurística e sistemática o problema da logicização do Ser, em contraste com a racionalidade filosófica clássica, cujas interrogações e construções sistemáticas têm no seu fundamento o problema da inscrição do lógico no Ser, tarefa própria da Ontologia (VAZ, 1997, p. 73).

A formação do *ethos* ocidental constituiu-se nas estruturações das racionalidades nos períodos antigo, medieval, moderno e contemporâneo. Logo, a ética surge como a “ciência do *ethos*” que, na antiguidade clássica e medieval, caminhava entrelaçada com a metafísica na

busca por “noções metafísicas primeiras: o ser, o verdadeiro, o bom (*ens, verum, bonum*)” (VAZ, 1997, p. 75). Contudo, na modernidade, a metafísica clássica não mais correspondeu aos pressupostos que fundamentavam o *ethos*, “provocada pelo deslocamento do centro unificador das racionalidades do pólo *metafísico* para o pólo *lógico*” (VAZ, 1997, p. 76) assim expressado no pensamento cartesiano e kantiano:

No entanto, colocado sob o signo da razão cartesiana, o sujeito é pensado aqui desde o ponto de vista da *poiesis*, do fazer ou produzir o seu objeto. A Ética moderna é, assim, uma Ética constitutivamente autonômica ao fazer do sujeito, em última instância, o legislador moral, em contraste com a Ética clássica, essencialmente *ontonômica*, pois nela o ser objetivo, medializado pela “reta Razão” (*orthos logos*) (VAZ, 1997, p. 76).

Com base no pensamento vaziano, as reflexões apontam para uma contemporaneidade que, na formação do *ethos*, a ética tornou-se a ciência dissociada da metafísica. Assim sendo, cada vez mais distante o Ser encontra-se da sua própria ontologia, assim, torna-se difícil superar essa fragmentação do ser humano. Por isso que as evidências nos sugerem que um dos vieses para a superação da fragmentação desse *ethos* ocidental, configura-se no desafio de retomar o valor do Absoluto metafísico na história e, sobretudo, na comunidade como um dos indicativos constituintes da formação do *ethos*. Por conseguinte, viabiliza o “tornar-se bom” através do exercício permanente da sua “razão prática” como *phronesis* ou “razão reta” (*orthos logos*)” (VAZ, 1997, p. 83).

Cabe informar que outras arguições, como as reflexões éticas surgidas no âmbito da Bioética, pressupõem uma segunda possibilidade na construção de um viés que contribua na reestruturação do *ethos* contemporâneo que se encontra fragmentado. Segundo as palavras de Silva (2007, p. 63), “uma imensa dificuldade de reconhecermos em nós e nos outros o valor-pessoa”. Dessa maneira, estamos conscientes de que as relações humanas estão se definindo na busca pelo status social. “Se nos perguntarmos hoje qual é o *ethos* da civilização tecnológica, o embaraço em que nos encontraremos para responder” em nível ontológico na perda de sentido trazido a contemporaneidade.²⁰ Assim sendo, se a ontologia do Ser encontra-

²⁰Ver a obra de Peter Singer, *Ética Prática*, traduzida por Jefferson Luiz Camargo e publicada pela editora Martins Fontes em 2002. Sugiro, logo de início, as provocações bioéticas de Singer: “quais são as nossas responsabilidades para com os pobres? Justifica-se que tratemos os animais como nada além de máquinas que produzem carne para nossa alimentação? Devemos continuar usando papel não-reciclado? E por que, afinal, devemos nos preocupar em agir de acordo com princípios morais? Outros problemas, como o aborto e a eutanásia, felizmente não constituem, para a maior parte de nós, decisões a serem tomadas todos os dias; mas são problemas que podem surgir a qualquer momento de nossas vidas. Portanto, dizem respeito a todos, e qualquer participante ativo do processo de tomada de decisões em nossa sociedade deve refletir sobre eles” (p. 01).

se esfacelada, torna-se improvável e, até mesmo, impossível refletir as questões éticas na educação como meio de autorrealização, a não ser que se realize uma reestruturação ontológica do ser humano, segundo a vida no espírito (VAZ, 2006, p. 217).

As reflexões constituídas na contemporaneidade, nas vozes filosóficas de Nietzsche, Heidegger, Adorno, Horkheimer, Foucault entre outros, nos inviabilizam pensar no Absoluto como pressuposto metafísico das ações éticas e, mais que isso, nas palavras de Hermann (2001, p. 89),

Apontaram as dificuldades de levar adiante o progresso moral e a emancipação da humanidade, porque uma ética fundamentada na razão transcendente e capaz de oferecer um corpo coeso e articulado de princípios e normas com validade racional meta-histórica teria fracassado. Como harmonizar os fins tão diferentes que os homens propõem? Como julgar seus interesses, desejos, necessidades e vontades? Por trás da grandeza de um ideal, o que está excluído da vida humana? Como tornar efetiva a abnegação? Como assegurar que a educação produza nos sujeitos uma consciência fortemente internalizada, capaz de efetivar a moral universal? Parece que a integração de todos em uma comunidade de bens comuns já não é tão evidente e tampouco conseguem criar-se as condições para a realização da ação moral.

Ora, tais questionamentos nos possibilitam pensar nos caminhos que poderão vir a existir na contemporaneidade como superação dessa crise ontológica vivenciada pelos seres humanos. E, convém formular a seguinte questão: como fica a educação nessa pluralidade de racionalidades? Mas o que significa a pluralidade?

A pluralidade refere-se a uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e idéias, modos de fundamentação e filosofias, constituindo-se numa inegável marca da atual realidade sociocultural. A impressão de que a pluralidade é reivindicada como tema e problema pelo pensamento pós-moderno seria falsa ou, pelo menos, significaria uma perda da perspectiva histórica, uma vez que tanto a filosofia social como a teoria do conhecimento têm tradição em tematizar o problema da pluralidade diante da apologia do uno (HERMANN, 2001, p. 91).

Convém realçar, com a problemática da pluralidade, a seguinte questão exposta por Hermann (2001, p. 135): “São ambas – pluralidade e universalidade – excludentes?” A professora salienta, ainda, que “a questão central em torno da qual se podem pensar as relações entre ética e educação, uma vez que a educação não pode legitimar-se sem uma idéia de bem universal”. Portanto, mesmo na pluralidade as formas do existir devem fundamentar-se nos consensos da vida em comunidade.

3 REFLEXÕES ONTOLÓGICAS

Com a devida atenção às transformações conceituais, seguiu-se em perspectiva hegeliana, a construção de uma rememoração (*Erinnerung*) histórico-conceitual ao longo do primeiro capítulo de estudos. Assim, buscando-se na investigação reconstituir dialeticamente a caracterização do termo *ethos* na voz de poetas, historiadores, filósofos e sociólogos da história antiga, medieval, moderna e contemporânea. De acordo com os objetivos específicos a e b, procedeu-se essa etapa da investigação sobre o dinamismo cultural da fragmentação do *ethos* ocidental.

Por conseguinte, esse panorama conceitual do *ethos* ocidental nos instigou na construção de um segundo capítulo de estudos. Seguindo-se como parâmetro investigativo o objetivo específico d, buscou-se pontuar a crise espiritual do mundo contemporâneo ao colocar em risco a ontologia do ser humano e, ao mesmo tempo, pensar na possibilidade de autorrealização desse ser humano que deseja e almeja trilhar no caminho da educação como meio de superação dessa crise ontológica.

3.1 O QUE É ISSO – O CONTEMPORÂNEO?²¹

Se ganha consistência nos estudos acerca da antropologia filosófica quando se percebe que o *ethos*, constituído no decorrer histórico, foi forjado a partir de ideologias com pressupostos dogmáticos embasados em correntes místicas, guerreiras, filosóficas, religiosas, políticas, econômicas, entre outras. Ao adentrar-se na contemporaneidade com novos dispositivos²², que em vez de tornar o ser humano mais humano o torna um verdadeiro *animale diabolicus*.

Cabe-nos formular a questão, o que é isto - o contemporâneo? Em Agamben (2009, p.

²¹ A título de curiosidade, a pergunta foi inspirada no texto de Martin Heidegger, O que é isto – A Filosofia?

²² Ver ensaio do filósofo Agamben (2009, p. 40), quando ele nos diz: “chamarei literalmente de dispositivos qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar. Modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. O pensador da continuidade em seu modo de pensar sobre os dispositivos ao exemplificá-los como sendo “as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das conseqüências que se seguiram – teve a inconsciência de se deixar capturar”.

48), encontramos-nos que “as sociedades contemporâneas se apresentam assim como corpos inertes atravessados por gigantescos processos de dessubjetivação que não correspondem a nenhuma subjetivação real”, ou seja, um ser humano desprovido de relações subjetivas é um ser humano não humanizado²³:

É por um paradoxo apenas aparente que o inócuo cidadão das democracias pós-industriais (o *bloom*, como eficazmente se sugeriu chamá-lo), que executa pontualmente tudo o que lhe é dito e deixa que os seus gestos quotidianos, como sua saúde, os seus divertimentos, como suas ocupações, a sua alimentação e como seus desejos sejam comandados e controlados por dispositivos até nos mínimos detalhes, é considerado pelo poder – talvez exatamente por isso – como um terrorista virtual (AGAMBEN, 2009, p. 49).

Em plena era do desenvolvimento técnico-científico, o processo de humanizar-se vem sendo construído de forma virtual, ou seja, existe um emaranhado de dispositivos cibernéticos que tornam a comunicação mais rápida, porém virtual e sem aquele sentido profundo do linguajar que transforma o ser humano em um humano melhor no relacionar-se com Outro. Em outras palavras, percebe-se, em exemplos, a ideia das comunicações virtuais como os *orkuts*, os *facebooks*, os *msns* que atraem milhões de pessoas em suas redes sociais na contemporaneidade – levando-os a um relacionamento muitas vezes superficial e, quando não mais se atribui sentido, contatos virtuais são deletados²⁴.

Vive-se em uma sociedade do vigiar e punir²⁵, pois aquela mesma tecnologia biométrica usada para identificar os presos ou infratores de trânsito, agora, na contemporaneidade, ela passa a ser utilizada na “vigilância por meio de videocâmera transforma os espaços públicos das cidades em áreas internas de uma imensa prisão” e, ainda, segundo o filósofo, “aos olhos da autoridade – e, talvez, esta tenha razão – nada se assemelha

²³Ver, na análise interpretativa do pensamento de Maturana na obra *Educação e Humanização: por uma vivência criativa*, do professor Roque Strieder (2002, p. 32), quando ele afirma que “a humanização acontece, segundo Maturana, quando conservamos um determinado modo de vida que se sustenta no ato de recolher e compartilhar alimentos, na colaboração do macho e da fêmea no cuidado dos filhotes, na convivência sensual, na sexualidade das fêmeas não mais na exclusividade reprodutiva, mas, no seu próprio interesse e disposição. Para Maturana a linguagem é uma manifestação peculiar do nosso viver e fazer humanos. Somos seres imersos na linguagem e é ela que nos humaniza”.

²⁴ Ver, no prefácio do sociólogo Bauman (2004, p. 7), da obra: “Der Mann ohne: o homem sem qualidades. Não tendo qualidades próprias, herdadas ou adquiridas e incorporadas, Ulrich teve de produzir por conta própria quaisquer qualidades que desejasse possuir, usando a perspicácia e a sagacidade de que era dotado; mas nenhuma delas tinha a garantia de perdurar indefinidamente num mundo repleto de sinais confusos, propenso a mudar com rapidez e de forma imprevisível”.

²⁵ Esses termos também representam a existência de uma obra do filósofo Michel Foucault com o nome de *Vigiar e Punir*.

melhor ao terrorista do que o homem comum” (AGAMBEN, 2009, p. 50).

Retorna-se à questão: o que é isto – o contemporâneo? Sinais mais que concretos têm sido apresentados acerca do ser humano no estudo sobre contemporaneidade de Agamben (2009). Para ele (2009, p. 59), “um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo”. Nesse sentido, o filósofo denuncia quem são os contemporâneos; os poetas; os historiadores; os pensadores; os sábios entre outros, como Vaz (2002), Bauman (2011), Jaeger (2010) e o próprio Agamben (2009). São citados pela sua sensibilidade com as injustiças sociais que tornam o mundo encantador desencantado na contemporaneidade:

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhado a pena nas trevas do presente. Mas o que significa “ver as trevas” “perceber o escuro”? (AGAMBEN, 2009, p. 62-63).

Não se pode mais ficar de braços cruzados sem fazer nada em relação às barbáries quem vêm acontecendo em nosso planeta. Não se pode permitir que as injustiças sociais reinem sobre esse mundo encantador com tamanha liberdade. Segundo Hans Küng (1990, p. 19), alguns dados, nada animadores, nos oportunizam refletir que nos últimos anos as estatísticas têm nos apontado que “a cada minuto os países desenvolvidos, portanto ricos, gastam mais de um milhão e oitocentos mil dólares em armamentos”. Por outro lado, “a cada hora morrem mais de 1500 crianças com fome ou com doenças provocadas pela fome”. De acordo com Agamben:

Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar (AGAMBEN, 2009, p. 65).

Quantas contradições nos são apresentadas em um mundo encantado e desencado, resta-nos a súplica de que surja cada vez mais o contemporâneo percebendo e denunciando as injustiças sociais que espalham esse desencantamento sobre o mundo.

3.2 O ANTROPOLÓGICO NA CONTEMPORANEIDADE

Para uma construção antropológica, respaldada em pressupostos filosóficos, dialogou-

se com o pensamento humanista do filósofo e teólogo brasileiro, professor Henrique C. de Lima Vaz²⁶. A consistência conceitual e argumentativa de seu pensamento resultou em um exercício árduo, mas necessário, na apresentação de uma compreensão unitária (ontológica) do que é, então, o ser humano.

Buscar compreender, no pensamento vaziano, a concepção de ser humano é sentir-se desafiado a desbravar um emaranhado de ideias que estão dispostas de maneira metódica, sistemática e dialética. Em suma, essas ideias constituem um sistema antropológico-filosófico estruturado em três momentos pelo filósofo brasileiro²⁷.

O primeiro momento ele enfatiza a **a) pré-compreensão**: caracterizada como sendo o contexto histórico-cultural em que passou a existir o ser humano ao construir suas formas simbólicas e manifestações religiosas. Em um segundo momento, tem-se a **b) compreensão-explicativa**: caracterizada pelo surgimento das ciências que buscam, por meio da cientificidade, analisar ou explicar o ser humano. E por fim, a **c) compreensão-filosófica (ou transcendental)**: caracterizada pelo exercício dialético na busca pela própria constituição do ser humano em seu sentido ontológico e, por conseguinte, colocando-se avante das ciências padronizadas (VAZ, 2006, p. 143).

Contudo, essas três estruturas, ou melhor, categorias essenciais que fundamentaram os estudos acerca do ser humano, não são fechadas em si mesmas. Elas se organizam em novas categorias basilares que buscam reconstituir com profundidade e complexidade a ideia de pessoa, em seu nível ontológico, nas reflexões antropológicas do pensamento vaziano.

De acordo com Vaz (2006, p. 154), as disposições das categorias ontológicas seriam

²⁶Ver os estudos do filósofo Rubens Godoy Sampaio, publicados na *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 26 de setembro de 2011/ Edição 374. Aqui, ele nos diz: “o seu grande desafio como filósofo e padre foi justamente elaborar um discurso filosófico coerente, sólido, fundamentado em toda a grande tradição filosófica no seio mesmo da Modernidade, cujo selo é exatamente o do niilismo. Seu grande desafio foi estabelecer um diálogo com a tradição filosófica que permitisse a elaboração de um discurso sensato que superasse o niilismo”. Sampaio vai além dessas palavras que apontam análises inovadoras do pensamento vaziano acerca de toda essa fragmentação que o ser humano tem vivido na contemporaneidade quando afirma que o desafio de Vaz estava “fundamentado na categoria da Transcendência, o sistema vaziano é a resposta elaborada de forma original e inovadora à crítica contemporânea à metafísica cuja consequência mais devastadora para nossa civilização é sem dúvida alguma o império de um horizonte marcado indelevelmente pelo niilismo ético” (p. 14).

²⁷ Ver os estudos do filósofo Rubens Godoy Sampaio, publicados na *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 26 de setembro de 2011/ Edição 374. É relatado que “a primeira ideia importante do pensamento de Lima Vaz é: o termo de toda a sua trajetória filosófica foi a elaboração de um sistema filosófico. Seu pensamento apresenta-se como uma obra de envergadura sistemática. Seu sistema caracteriza-se por uma estrutura triádica e tem como pilares sua antropologia (nos livros Antropologia filosófica I e II), sua ética (nos livros Escritos de filosofia IV e V) e sua metafísica (Escritos de filosofia VII – Raízes da Modernidade). Estes são os livros principais do seu sistema” (p. 14).

dessa maneira: “**a) estrutura somática** (categoria do corpo próprio); **b) estrutura psíquica** (categoria do psiquismo); e **c) estrutura espiritual** (categoria do espírito)”. Portanto, essas categorias ontológicas estariam associadas ao conceito de *relação*. O conceito de *relação*, no pensamento de Vaz (2006, p. 154) consiste: “**a) na relação com o mundo** (categoria da objetividade); **b) na relação com o Outro** (categoria da inter-subjetividade); e a **c) na relação com o Absoluto** (categoria da Transcendência)”. Com essa lógica, Vaz chega ao conceito de *unidade* entre as *estruturas* e as *relações*, ou seja: “**a) unidade como unificação** (categoria da realização) e a **b) unidade como ser-uno** (categoria da essência)”.

3.3 CATEGORIA DO CORPO PRÓPRIO

Aventurar-se nas estruturas fundamentais do ser humano no pensamento antropológico vaziano, obrigou-nos, por primeiro, refletir a respeito da categoria do corpo próprio²⁸ como algo que vai além dos aspectos físicos/biológicos, tornando-se peça fundamental na construção do mundo simbólico do ser. A exposição que segue adota o mesmo roteiro metodológico desenvolvido no pensamento filosófico de Vaz.

3.3.1 Pré-compreensão do corpo próprio

A pré-compreensão do corpo se torna possível na distinção desse corpo enquanto “substância material (totalidade física) e como organismo (totalidade biológica)”. É compreendida como uma das partes do corpo, pois a outra se concretiza no “corpo próprio (totalidade intencional) (VAZ, 2006, p. 158). Por conseguinte, esse conceito de corpo, segundo Vaz (2006, p. 158), apresenta distinções na língua alemã, pois nos dois primeiros casos, o corpo é *Körper*, e no segundo é *Leib*.

Esse corpo próprio transcende o físico e o biológico, porque, no entendimento de Vaz (2006, p. 159), “é no sentido dessa distinção entre o ser e o ter o corpo que o corpo é, para o homem, um “corpo vivido” (*corps vécu*), não no sentido da vida biológica, mas da vida intencional”.

Ao partir do pressuposto de que o ser humano está no mundo pelo corpo como ser de intencionalidade ele se distingue do natural por ser também cultural:

²⁸Vaz (2006, p. 157) entende aqui o corpo não no sentido físico nem no sentido puramente biológico, mas no sentido de corpo humano, ou seja, como estrutura fundamental do ser do homem.

Pela presença *natural*, o homem está presente no espaço-tempo físico e no espaço-tempo biológico de seu corpo que o situa no espaço-tempo do mundo. Pela presença *intencional* começa a estruturar-se o espaço-tempo propriamente *humano*, que tem no corpo próprio como corpo vivido o pólo imediato de sua estruturação para-o-sujeito, ou o lugar em que primeiramente se articulam o espaço-tempo do mundo e o espaço-tempo do sujeito: psicológico, social e cultural (VAZ, 2006, p. 159).

Esse corpo presente no mundo estrutura-se na sua espacialidade temporal no aspecto físico-biológico, apresentando-se na postura, no ritmo, na sexualidade, nos sinais e na comunicação. É através desses níveis que se constroem as “condutas interpessoais que se exprimem predominantemente por meio do corpo, como o jogo, a refeição etc. e, em outro plano, o rito, a etiqueta, a moda” (VAZ, 2006, p. 161).

3.3.2 Compreensão explicativa da corporalidade

Com o repentino desenvolvimento científico, diversas ciências se dispuseram a refletir sobre o corpo humano como um verdadeiro objeto de estudo:

Não obstante essas ciências se constituírem segundo as normas metodológicas do conhecimento científico reconhecido como tal, e obedecerem às regras epistemológicas de construção desse tipo de saber, elas assumem, ao tomar como objeto o corpo humano, características peculiares (VAZ, 2006 p. 161).

Quando seguidas essas normas metodológicas, as ciências passam a constituir conhecimentos pontuais sobre o corpo humano em sentido de filogênese e ontogênese desse ser humano que está no mundo pelo corpo.

3.3.3 Compreensão filosófica ou transcendental do corpo

Neste sentido, a compreensão filosófica, a respeito ao corpo, constituiu-se a partir de uma aporética histórica identificada em diferentes versões:

1. a versão religiosa, da qual a mais célebre expressão na cultura ocidental é o dualismo órfico-pitagórico ao qual sucedem, nos fins da Antiguidade, os dualismos gnósticos e maniqueístas;
2. a versão filosófica, que conhece formas diversas como o dualismo platônico em alguns Diálogos da maturidade e, na filosofia moderna, o dualismo cartesiano;
3. a versão bíblico-cristã, que implica uma desontologização da oposição alma-corpo e sua transposição numa perspectiva moral e soteriológica;
4. a versão científica moderna, na qual a dualidade alma-corpo é explicada segundo esquemas reducionistas (VAZ, 2006, p. 163).

Mediante essas versões sobre o corpo humano presentes na tradição ocidental perceberam-se semelhanças entre a construção dessas versões com a própria constituição do *ethos*, apontado na primeira seção de estudos. A própria fragmentação do *ethos* colocou em colapso esse corpo humano que se submete “as leis gerais da natureza” e às codificações culturais, religiosas, científicas da tradição para, somente então, assumir as características “propriamente humanas” na sua intencionalidade (VAZ, 2006, p. 163).

Por isso, no pensamento vaziano, o corpo próprio pode se manifestar enquanto coisificação ou espiritualização, devido à presença do ser humano no mundo, “aberta de um lado à objetividade da natureza e, de outro, suprassumida na identidade do Eu” (VAZ, 2006, p. 164).

Contudo, percebe-se que a aporética crítica se divide em dois momentos: 1) o eidético representa o corpo como a essência no mundo, ou seja, corpo que se mostra além das questões biológicas e das explicações reducionistas é tratado como objeto pelas ciências. Esse corpo constitui a própria “essência do Eu” (VAZ, 2006, p. 164). No momento 2) tético construiu-se, por excelência, a pergunta filosófica - o que é o ser humano? Esse ser que busca sua compreensão no desejo de infinitude:

Portanto, a categoria da corporalidade definiu-se como termo do movimento dialético no qual o corpo (entende-se aqui o corpo próprio da pré-compreensão e o corpo abstrato da compreensão explicativa) é suprassumido pelo sujeito no movimento dialético de constituição da essência do sujeito ou da resposta à questão sobre o ser (VAZ, 2006, p. 164).

3.4 CATEGORIA DO PSIQUISMO

Com os estudos realizados acerca da tradição ocidental no pensamento vaziano, entende-se que o corpo (*sôma*) passou a ser interpretado de distintas formas ao longo da história. O *sôma* não se restringiu tão somente às questões biológicas, nos termos da *pré-compreensão*, ou nas análises criteriosas das ciências, expressadas na *compreensão explicativa*, mas de um corpo que as transcende. O *sôma* encontra-se aberto na construção do mundo simbólico e nas questões de espiritualização, que constitui a identidade do Eu na *compreensão filosófica* e, por conseguinte, faz parte da primeira categoria da antropologia filosófica. A segunda categoria surge com o psiquismo, como mediadora entre o corporal e o espiritual que, nas palavras de Vaz (2006, p. 168), possui um “esquema triad (relação corpo, alma e espírito)” naquilo que se refere à própria ontologia do ser humano.

3.4.1 Pré-compreensão do psiquismo

O pressuposto básico do psiquismo é buscado na famosa frase escrita no templo de Apolo em Delfos: “conhece-te a ti mesmo” (*gnothi sautón*) que, através da categoria do corpo, procura não só estar no mundo, mas ser-no-mundo enquanto presença. Seguindo o pensamento vaziano, esse estar-aqui-e-agora no mundo transforma a presença do ser na categoria psíquica como meio da percepção e do desejo:

Trata-se, pois, da presença de um Eu percipiente e apetente. A passagem do *estar-no-mundo* para *ser-no-mundo*, ou da presença *natural* para a presença *intencional*, dá-se aqui no sentido de uma interiorização do mundo ou da constituição de um mundo interior. Pelo “corpo próprio” o homem se exterioriza ou constitui sua expressão ou figura exterior, e o Eu corporal é como que absorvido nessa exteriorização (VAZ, 2006, p. 168).

É nesse contexto do *estar-no-mundo*, pelo corporal, que o ser humano passa a *ser-no-mundo* como um construtor do mundo simbólico (interior) do próprio surgir da consciência. Segundo Vaz (2006, p. 169), a pré-compreensão psíquica é a capacidade que o ser humano possui de reconstruir “o mundo exterior num mundo interior que se edifica sobre dois grandes eixos: o imaginário e o afetivo, ou o eixo da representação e o eixo da pulsão”. Sendo assim, é nesse contexto que se configura o estar-no-mundo e o ser-no-mundo ou a presença natural e a presença intencional:

No nível do psíquico, o espaço-tempo é submetido a um movimento de interiorização: a origem de suas coordenadas não é mais o corpo pólo do mundo interior. Essa interiorização é patente no espaço-tempo social e cultural, seja no domínio da representação, seja no domínio da afetividade (VAZ, 2006, p. 170).

Nesse espaço de tempo que se apresenta ao nível psíquico do ser humano é que se poderá pensar na construção do mundo interior, ou seja, da própria cultura, pois esse mundo interiorizado permitirá ao ser constituir-se nas relações mais profundas que estão além da compreensão somática, encontram-se como base para compreensão do espírito.

3.4.2 Compreensão explicativa do psiquismo

Com tamanho acúmulo de conhecimentos, até meados do século XVII, acerca do ser humano, a ciência do psiquismo, ou Psicologia compreendida como a ciência da alma, passou a construir um método próprio, seguindo a linha das ciências empírico-formais. Segundo Vaz

(2006, p. 171), “é propriamente, a ciência do psiquismo como estrutura constitutiva do homem, na medida em que pode ser investigado experimentalmente”.

Essa trajetória da Psicologia, na história ocidental, é passível de ser observada nas reflexões contemporâneas, quando se analisam as questões comportamentalistas (ou behavioristas) e as questões cognitivistas. A primeira exclui as contribuições que compõem a vida interior do ser humano, enquanto a segunda exalta o modo racional do ser humano se organizar no mundo:

A compreensão explicativa ou a ciência do psiquismo, cuja estrutura epistemológica apresenta o paradoxo inicial de ser uma ciência de um objeto que é sujeito, mostra, assim, uma oscilação de métodos, enfoques e temas abrangendo um campo muito vasto, desde as condutas normais até as chamadas condutas “anormais” (VAZ, 2006, p. 172).

Esse estudo antropológico, constituído no pensamento vaziano, chama atenção para os limites apontados pela Psicologia, como ciência, ao assumir um método próprio que em suas ramificações também nos possibilita verificar as contradições ao analisar o fenômeno humano:

O primeiro é a impossibilidade de uma total objetivação da vida psíquica, ou da impossibilidade de eliminação do sujeito na articulação sujeito-objeto que se apresenta desde o início como “objeto” da Psicologia científica; o segundo é o caráter abstrato da medição com que o *sujeito* (aqui, o sujeito da compreensão explicativa ou da ciência psicológica) opera a passagem do dado (os fenômenos psíquicos observáveis) à *forma* (os conceitos e explicações da Psicologia científica). Esse caráter *abstrato* da mediação é imposto pelos próprios limites metodológicos da ciência do psiquismo. Ele deverá ser *suprassumido* no nível da compreensão filosófica (VAZ, 2006, p. 173).

Segundo o pensamento vaziano, o problema configurado nesse processo de compreensão da explicação do psiquismo resulta-se ao colocar o próprio sujeito como investigador e objeto no contexto de aplicação do método científico construído pela Psicologia, como caminho para compreender o ser humano. Contudo, esse ser humano coloca-se para além de um método científico, pois ele assume outras categorias que o caracterizam como em nível ontológico, como será no caso com a compreensão do espírito.

3.4.3 Compreensão filosófica ou transcendental do psiquismo

Pela compreensão filosófica, os estudos acerca da categoria do psiquismo dividem-se na aporética histórica e na aporética crítica. A primeira concentra-se na apresentação do

problema a ser investigado na tradição ocidental, pelas vias da antropologia cultural, da história das religiões e da fenomenologia religiosa. Elas apontam que a problemática, entre corpo e alma, sempre existiu na história do Ocidente com o intuito de responder a pergunta “o que é o homem” (VAZ, 2006, p. 174).

Na aporética crítica, a categoria do psiquismo ocupa a função de mediadora em relação à categoria do corpo e do espírito. Vaz (2006, p.174) afirma que “a presença psíquica é mediatizada pela presença somática e, essa mediação permite o estabelecimento da distância entre o sujeito e o mundo”. O filósofo, em suas afirmações, se propõe a ir mais longe ao dizer que esse sujeito não está “apenas sendo captado, mas também interpretado pela atividade psíquica”.

Ao partir da ideia de que a categoria do psiquismo assume a mediação entre a presença do corpo que está no mundo e a presença de si mesmo que faz parte da categoria do espírito, deparamo-nos com a construção do momento eidético, porque:

O psiquismo se organiza segundo um espaço-tempo que não coincide com o espaço-tempo físico-biológico, ao qual está ligado o corpo, mas tem suas dimensões e seu ritmo próprio. Ele ordena o fluxo da vida psíquica em termos de percepção, representação, memória, emoções, pulsões (VAZ, 2006, p. 175).

No momento tético, as reflexões se voltam à pergunta: o que é o ser humano? Pois, ao mesmo tempo em que se buscou no ser a ontologia da unidade do Eu e a pluralidade das formas de consciência psicológica:

Essa aporia deve ser situada, pois, na direção do movimento de constituição da unidade ontológica do sujeito. Ela deve ser superada, de um lado, pela afirmação da unidade do psíquico e, de outro, por sua relativização como momento categorial no discurso que exprime a unidade ontológica do Eu (VAZ, 2006, p. 175).

É nessa busca pela unidade do Eu que o ser humano depara-se com o tempo e a morte, ou seja, ao estar inserido no tempo, a morte consumirá o corpo, a sua psique, sendo necessário estar preparado para esta realidade ontológica:

A inscrição da morte do ser-para-a-morte no ser-no-mundo do homem atinge em seu âmago a estrutura do espaço-tempo humano. Ela abala em sua raiz a permanência do corpo em sua morada mundana, mostrando-o como a carne no sentido bíblico, em sua fragilidade e em seu efêmero florescer (VAZ, 2006, p. 178).

Aqui se encontra a importância dos estudos filosóficos que desde Sócrates tem refletido sobre as questões do morrer. Nas palavras de Vaz (2006, p. 179), “no cenário elevar-se à categoria do espírito para poder antever, desde os cismos mais altos que a reflexão

filosófica pode alcançar a vitória da vida sobre a morte”.

3.5 CATEGORIA DO ESPÍRITO

Vimos que através da estrutura do corpo próprio, a relação construída no mundo é de maneira objetiva. Na estrutura psíquica, a relação estabelecida se dá de forma inter-subjetiva com o Outro, que possui um corpo e está no mundo para vir a ser no mundo. Já na estrutura espiritual, a relação se articula com a própria transcendência que faz com que o ser humano tenha consciência de seu desejo de infinitude.

Nas palavras vazianas (2006, p. 181), “com a categoria do espírito ou com o nível estrutural aqui designado como *noético-pneumático*, atingimos o ápice da unidade do ser humano”, além dessas contundentes palavras o filósofo se prolonga ao afirmar que:

É nesse nível que o ser do homem abre-se necessariamente para a transcendência: trata-se de uma abertura propriamente transcendental, seja no sentido clássico, seja no sentido kantiano-moderno, que faz do homem nesse cimo de seu ser, que é também, para usar outra metáfora, o âmago mais profundo de sua unidade, um ser estruturalmente aberto para o Outro (VAZ, 2006, p. 181).

Com tamanha complexidade na elaboração da estrutura espiritual, a categoria do espírito não pode ser considerada propriamente como antropológica, a exemplo da categoria do corpo e do psiquismo, mas designada como transcendental pelo fato de abordar os conceitos de ordem metafísica como o de “unidade (*unum*), verdade (*verum*) e bondade (*bonum*)” (VAZ, 2006, p. 182).

O pensamento vaziano faz perceber o quão o ser humano está aberto para a transcendência, “enquanto inteligência (*noûs*), à amplitude transcendental da verdade, e, enquanto liberdade (*pneûma*), à amplitude transcendental do bem”. O filósofo vai mais longe em sua argumentação:

Como espírito ele é, pois, o lugar do acolhimento e manifestação do Ser e do consentimento ao ser: *capax entis*. O espírito não pode, por conseguinte, ser considerado em sua amplitude transcendental, uma estrutura ontológica do homem irrevocavelmente ligada à sua contingência e finitude, como o são o somático e o psíquico. O espírito é, segundo a terminologia clássica, uma *perfectio simplex*: em si mesmo, atualidade infinita de ser. Por isso mesmo, é pelo espírito que o homem participa do Infinito ou tem indelevelmente gravada em seu ser a marca do Infinito (VAZ, 2006, p. 183).

Contudo, para estruturar essa unidade do ser em nível ontológico, encontramos, no pensamento vaziano, quatro vias. Na primeira via, a temática do espírito designada *pneûma*, deriva da ideia de “sopro ou de respiração, comum seja à tradição Greco-latina (*pneûma*, de *penéo*, *spiriturs*, de *spiro*), seja à tradição bíblica (*ruah*)” (VAZ, 2006, p. 183). Por conseguinte, a segunda via tem por temática do espírito o *noûs*, compreendido, nos textos platônico e aristotélico, como uma atividade de contemplação (*theoria*). A terceira via a temática do espírito se dá pelo *logos*, a ideia de uma razão universal ou de ordem universal. Por fim, na quarta via tem por temática do espírito a *synesis*, compreendida como um voltar-se para a consciência-de-si fruto da interpretação da famosa frase escrita no templo de Apolo em Delfos: “conhece - te a ti mesmo” (*ghōthi sautón*):

É no ponto de encontro desses quatro aspectos, a saber, o espírito como vida, como inteligência, como ordem da razão e como consciência-de-si, que se unificam os traços fundamentais da experiência espiritual na qual tem lugar a pré-compreensão do espírito (VAZ, 2006, p. 185).

3.5.1 Pré-compreensão do espírito

Com base na frase “conhece-te a ti mesmo”, o ser humano passa a ter consciência de si, na pré-compreensão do espírito, ao se perceber que “o homem permaneceria na situação do simples estar-no-mundo ou do organismo biopsíquico, determinado inteiramente *ab extra* pela Natureza e por suas leis”. Além disso, o filósofo apresenta a compreensão do espírito como “espírito-no-mundo²⁹” (VAZ, 2006, p. 186).

Esse espírito-no-mundo mostra-se de diversas formas na história do *ethos* por meio da pré-compreensão do espírito:

As várias formas segundo as quais tem lugar a pré-compreensão do *espírito* são diferenciações da consciência fundamental em virtude da qual o homem se autocompreende como espírito: essa consciência não é simplesmente redutível ao somático ou ao psíquico, sendo originalmente espiritual, e sendo os atos que a especificam *atos espirituais* em sentido próprio. A diferenciação desses atos se dá conforme a própria diferenciação da cultura em suas diversas formas: religião, arte, saber, vida social etc (VAZ, 2006, p. 186).

Por meio dos atos espirituais, o ser humano percebe-se reflexivamente criador da cultura (*ethos*) e se torna sensível no conhecimento de si. A linguagem é um dos principais

²⁹ Ver em Vaz (2006, p. 186) que o “espírito-no-mundo: esse ser mundano do espírito é, no homem, o atestado de sua condição finita como voltada estruturalmente para a multiplicidade dos seres”.

atos do espírito no relacionar-se com o Outro. Segundo Vaz (2006, p. 190), “no nível do espírito, o ser – no mundo do homem é um ser de linguagem, entendendo-se aqui linguagem num sentido amplo como sistemas de signos e significações”, no entanto o pensador prolonga-se em sua afirmação sobre a linguagem e afirma que na linguagem “se desdobram as três dimensões do nosso ser-no-mundo: o Eu, a Sociedade e a Natureza”.

3.5.2 Compreensão explicativa do espírito

Na compreensão explicativa do espírito, encontra-se como dificuldade a possibilidade de torná-la um objeto científico, ou seja, de alisá-la por meio de um método investigativo, a exemplo da categoria do somático e do psíquico.

Contudo, a ciência por ser também fruto do espírito, ela até se esforça para investigar as questões relacionadas ao espírito-no-mundo:

Desse modo próprio a ciência, sendo uma operação do espírito, é estudada segundo aqueles três aspectos da Epistemologia; as operações do conhecimento intelectual podem ser estudadas em seus condicionamentos neurofisiológicos e psíquicos e em suas modalidades na Psicologia da Inteligência; enfim, as formas abstratas que regem o conhecimento intelectual e suas conexões são estudadas pela Lógica. Do mesmo modo, o ato livre pode ser estudado em formas e motivações na Psicologia da Vontade; a linguagem em suas estrutura sintáticas e semânticas, em seu uso e em sua história, nas Ciências da Linguagem (VAZ, 2006, p. 190).

Na compreensão explicativa do espírito, o processo de investigação construído se apresenta com tamanha complexidade que as ciências duras pouco conseguem analisar a respeito das questões do espírito. Por conseguinte, Vaz informa que “só pelo espírito o homem opera humanamente e produz obras propriamente humanas” e, mais que isso, que “essas operações e essas obras é que constituem o objeto das chamadas ciências do homem” (2006, p. 191).

3.5.3 Compreensão filosófica do espírito

A estruturação da noção do espírito se coloca para o além do antropológico, pois se caracteriza como a própria busca do infinito. Esse infinito deve ser compreendido como o desejo pelo transcendental que, no pensamento vaziano, significa a “condição intrínseca de possibilidade. O espírito pertence à estrutura transcendental do ser do homem, é uma categoria ontológica interior ao discurso com o qual afirmamos o ser do homem” (VAZ,

2006, p. 191).

Segundo Vaz (2006, p. 192), para compreender a categoria do espírito é necessário apresentar as quatro temáticas que configuram o espírito: “o tema do espírito como vida (pneûma), o tema do espírito como inteligência (noûs), o tema do espírito como razão (logos) e o tema do espírito como consciência de - si (synesis)”.

A primeira temática, que constitui a noção de espírito, caracteriza-se como sendo a vida (pneûma). Nas palavras de Vaz (2006, p. 193), ela “exprime sua relação com o ser como relação ativa de conhecimento e amor ou como movimento imanente (enérgeia ou perfeição)”. Em outras palavras, se expressa a ideia de tempo da vida do ser como sendo finito em suas vivências, caracterizadas como infinitas na busca transcendental.

Contudo, na segunda temática, o espírito se coloca além da vida (pneûma), pois ele também é inteligência (noûs) e, por ser inteligência, “é uno unificante; como liberdade é em razão de si mesmo (autoû éneka) ou fim a si mesmo e perfeita independência (autárqueia)”. É a busca do infinito, do desconhecido, do inteligível que deixou sua marca no íntimo do ser (VAZ, 2006, p. 194).

Desde os escritos platônicos, buscou-se pensar acerca a ontologia do ser humano, acreditando no logos como conceito basilar de nossa terceira temática, apontada nas palavras de Vaz, como (2006, p. 195) “a noção de espírito como lógos mostra, assim, sua dimensão transcendental enquanto pensada como noção de Espírito infinito”. Nessa busca nos deparamos com o sentido ontológico do ser humano como sendo o “princípio de toda a inteligibilidade e, por conseguinte, princípio absoluto da distinção e ordem dos seres” (VAZ, 2006, p. 196).

Por fim, na quarta temática a noção de espírito “diz respeito à sua reflexividade ou à consciência-de-si” (VAZ, 2006, p. 196), ou seja:

A dimensão categorial do espírito como consciência-de-si deriva de sua finitude que tem diante de si a objetividade do mundo e a subjetividade do Outro. Portanto, a *consciência-de-si* não se dá, no espírito finito, como identidade absoluta do Si consigo mesmo ou como reflexão absoluta na própria essência, mas é retorno a si a partir da exterioridade da natureza, e chega à consciência-de-si como verdade da consciência do objeto no contexto da dialética do reconhecimento (VAZ, 2006, p. 197).

A partir desse arcabouço conceitual³⁰ apresentado na constituição das propriedades

³⁰ Conforme consta em nota de rodapé (Vaz, 2006, p. 198), “assim, o Espírito, como *pneûma*, é *enérgeia* = perfeição e é *zoé* = vida; como *noûs* ou Inteligência é *én* = uno e é *eaoutou éneka* = absoluto; como logos ou Razão, é *táxis* = ordem e é *métron* = medida; como *synesis* ou consciência-de-si é *noésis noéseos* = pensamento

essenciais do ser humano, na categoria do espírito, dois conceitos acabam se sobressaindo: a inteligência e a liberdade. Segundo Vaz (2006, p. 198), “desde o ponto de vista da inteligência, o homem, ser espiritual, deve ser definido *ser-para-a-verdade*; desde o ponto de vista da liberdade deve ser definido *ser-para-o-bem*”.

Com base na aporética histórica do espírito, percebeu-se que a inteligência apresenta-se sob a forma de três problemas na tradição ocidental. O primeiro problema é resultado do objeto de conhecimento que não se mostra de forma concreta, mas sim abstrata, uma vez que a inteligência é inteligível (*noetón*). Nas palavras de Vaz (2006, p. 200), “o inteligível é posto primeiramente em sua transcendência ontológica como Idéia (*eidós*) por Platão; e em seguida sua transcendência gnosiológica como Universal (*to kathólou*) por Aristóteles”.

O segundo problema está no próprio sujeito que se torna objeto do conhecimento. No entanto, o indivíduo moderno encontra-se fragmentado pondo em risco o próprio conhecer-se:

A natureza do sujeito como Eu penso (cogito) e, como tal, fundamento apodítico da certeza (Descartes); a estrutura do sujeito como origem a priori da universalidade e necessidade do objeto da razão pura (Kant); a atividade do sujeito como processo histórico de construção do mundo humano ou mundo da cultura (Fichte, Hegel e filosofias da história da cultura); a intencionalidade do sujeito como abertura para o desvelamento do mundo das essências segundo a correlação noético-noemática (Husserl e a Fenomenologia) (VAZ, 2006, p. 200).

Por fim, o terceiro problema oriunda da linguagem contemporânea que, segundo Vaz (2006, p. 201), “gira, pois, em torno do tema da significabilidade, ou seja, da linguagem como elemento constitutivo do pensamento que é, essencialmente, simbólico ou simbolizante”.

Ao seguir essa análise do conceito de inteligência na aporética histórica do espírito, percebeu-se necessário realizar o mesmo procedimento com o conceito de liberdade, apontando três temáticas na tradição ocidental que são importantes na compreensão do ser humano. A primeira é a ideia de liberdade como *libertação*, compreendida como o caminho a ser trilhado na filosofia que se põe contrária às posições dogmáticas. Essa liberdade foi entendida de dois modos, o primeiro que “o destino personalizado num desígnio divino (*moira*), seja o destino inscrito na necessidade universal (*anánke*)”, e o segundo compreendido “como liberdade interior, trazendo consigo a ideia da responsabilidade pessoal e da consciência moral” (VAZ, 2006, p. 201).

A segunda temática sobre a liberdade encontra-se na relação com o conceito de autonomia na modernidade, assim expressa nas concepções de modernidade:

do pensamento, e é *tópos tôn eidôn* = lugar das Idéias. Cada uma dessas designações pode ser predicada analogicamente do Espírito infinito e do espírito finito”.

Entende-se depois para a concepção da liberdade como autonomia na esfera política e cultural, onde oposições que se tornarão clássicas, como entre liberdade e natureza, liberdade e poder, liberdade e sentimento (Hobbes, Locke, Rousseau). A liberdade como autonomia da pessoa moral em Kant é um ponto de inflexão do problema que, a partir do século XIX, se encaminha em duas direções principais: a liberdade em face da história em Hegel e nos pós-hegelianos, e a liberdade como existência em Kierkegaard e, posteriormente, nos existencialistas (VAZ, 2006, p. 202).

Por fim, a temática apresentada sobre a liberdade e a estrutura de pensamento na contemporaneidade se percebe dividida em grupos de estruturas racionais que correspondem, primeiramente, à criação da cultura por meio “da ciência, da técnica, das linguagens artificiais, da economia, da administração” (VAZ, 2006, p. 203), como estruturas sociais que caracterizam, na tradição ocidental, a forma como se organiza “o trabalho, a educação, a cultura em geral”. Em segundo lugar, as estruturas do comportamento se concentram nas investigações do modo comportamental do indivíduo ou do grupo social, por fim, as estruturas do inconsciente têm analisado as questões que correspondem à liberdade do ser humano como alguém que age no mundo social.

Já na aporética crítica, percebe-se o quão se mantém incessante a intenção vaziana de pensar a categoria do espírito³¹ como antropológica. Sob o ponto de vista eidético, concebe “a tensão interior ao espírito no homem entre abertura transcendental para o Verdadeiro-em-si e a inclinação transcendental para o Bem-em-si” (VAZ, 2006, p. 203). Todos esses conceitos entrelaçados buscam retomar as questões transcendentais ou metafísicas, pois, de acordo com a tradição clássica do pensamento, não se pode criar uma ética sem pressupostos metafísicos³².

Ao falar das questões metafísicas são relevantes os conceitos referentes à Razão e à Liberdade: “na medida em que se mostra como um ser que se interroga a si mesmo e, nessa interrogação, compreende sua própria estrutura racional e livre – ou sua estrutura espiritual” (VAZ, 2006, p. 205). Com essa estrutura racional livre, caracterizada como espiritual, mais a

³¹Ver explicação, em nota de rodapé (Vaz, 2006, p. 204): “no espírito finito e, portanto, no homem, a abertura e a inclinação para o Verdadeiro e o Bem são transcendentais porque constitutivas de sua essência. Mas a finitude do espírito implica aqui a transcendência do Verdadeiro e do Bem (num sentido análogo ao que Platão indica quando afirma que o Bem está para além da “essência”: *epékeina tês ousías*, Rep. VI 509 b). Essa transcendência não é, porém, exterioridade, que é uma relação do finito, mas compõe-se com a imanência mais profunda (do Infinito no finito), segundo uma dialética da identidade na diferença. O verdadeiro e o Bem deverão, finalmente, ser pensados como Presença do ser infinito (Deus) no espírito finito”.

³²Vaz (2002, p. 26) argumenta sobre a importância de se realizar um estudo sobre “a antropologia filosófica e a metafísica. A primeira deve oferecer-nos uma concepção do sujeito ético capaz de dar razão de seu ser e de seu agir e, portanto, do predicado da eticidade que lhes é atribuído. A segunda assegura à Ética um fundamento, nas noções transcendentais que constituem seu arcabouço inteligível, para pensar a universalidade do seu objeto como Bem e como Fim”.

estrutura do psiquismo e do corpo, formado, no pensamento vaziano, a unidade do ser “a abertura transcendental ao horizonte universal do ser (como Verdade e Bem) impõe ao homem a tarefa de sua auto-realização segundo as normas dessa universalidade”³³ (VAZ, 2006, p. 213). A autorrealização do ser humano torna-se concreta no processo do conhecer-se a si mesmo, percebendo-se como um ser ontologicamente estruturado em categorias. Essas categorias por sua vez correspondentes ao corpo, ao psiquismo e ao espírito se relacionam como unidade do ser buscando, nos conceitos transcendentais³⁴ da Razão e da Liberdade, a escolha do caminho do Bem e da Verdade.

³³ Em nota de rodapé, Vaz (2006, p. 213) escreve que “segundo a máxima profunda da sabedoria grega, o homem deve tornar-se o que é. Píndaro a enuncia assim: *génoi’ oios essí mathôn* (torna-te o que és, tendo-o aprendido), *Píticas*, II, 71”.

³⁴ Na obra de Vaz, *Raízes da Modernidade* (2002, p. 111) e, em relação aos conceitos transcendentais, afirma que “Nele temos em vista a intuição da inteligibilidade do *Esse* como absoluto e sua expressão na Inteligência arquetípica, quando esta se desdobra na constelação das primeiras noções, ditas noções transcendentais, que significam a polivalência inteligível do *Esse* na diferença intrínseca à sua identidade, ou seja, a identidade conceptualmente diferenciada por via dialética. A totalidade inteligível do *Esse* é pensada sob distintas razões formais, ou se conceitos primitivos logicamente convertíveis entre si na sua absoluta universalidade (por exemplo, verdadeiro=bom; bom=verdadeiro). Essas noções recebem, na terminologia escolástica, a denominação de transcendentais, porque transcendem toda a particularidade e são predicáveis do ser enquanto tal e de todas as suas diferenças”.

4 EDUCAÇÃO PARA UMA PAIDEIA ÉTICA³⁵ EM MEIO AOS DESAFIOS CONTEMPÔRANEOS

Tendo referência o espírito filosófico, cabe novamente formular as questões: o que é o ser humano? É somente corpo? No raciocínio contemporâneo, percebe-se uma forte inclinação reducionista das investigações científicas para o aspecto puramente biológico (corporal). Nesse sentido, Schattuck (1998, p. 181) expressa sua preocupação com a atividade dos biólogos que “tem em mãos os riscos potênciais de seu trabalho e sua responsabilidade ética”. Contudo, a história tem nos mostrado o fracasso da responsabilidade ética nas pesquisas genéticas sobre o DNA, na aprovação do Projeto Genoma, na criação da bomba de hidrogênio, entre outros eventos que marcaram a época em prol de ideologias que buscam o poder.

Vive-se em uma sociedade que objetivou o corpo humano como o ápice das relações entre humanos. Ela disseminou a morte da subjetividade em todos os setores sociais, inclusive nos ambientes escolares. Impôs-se a era da corporalidade como objeto científico que pode ser facilmente moldado conforme o gosto de cada indivíduo, desejoso de seguir os padrões de beleza, impostos na formação do *ethos* contemporâneo.

Essa obsessão em reduzir o ser humano ao biológico é resquício, nas palavras de Vaz (2006, p. 218), do “empobrecimento da noção de virtude na Ética moderna e o seu quase desaparecimento no horizonte da filosofia contemporânea”. Essa perda de virtude, já refletida na primeira seção desse estudo, tem contribuído de maneira negativa na “descaracterização do conceito de ato espiritual”.

Fica salientado o quão é relevante o pensamento vaziano para compreender o ato espiritual como “o ato pelo qual se exerce e se manifesta no homem a vida do espírito. Como tal ele é, por excelência, o *ato humano*, e seu fundamento é a estrutura ontológica total do ser humano” (VAZ, 2006, p. 219). Esse ato espiritual, no compreender vaziano, possui propriedades fenomenológicas que podem “ser consideradas manifestações das estruturas metafísicas ou ontológicas do espírito, sendo o espírito translucidez da presença a si mesmo

³⁵ Justifica-se esse título, com base no escrito de Elton Vitoriano Ribeiro, publicado na *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 26 de setembro de 2011/ Edição 374 (p. 39), “a reflexão de Lima Vaz converge para essa simples e profunda evidencia de que a ética, antes de ser um assunto de eruditos e ilustrados, é um programa pedagógico que visa educar o indivíduo e a comunidade para a vida plenamente humana. Sem educação ética, podemos afirmar, não há autentica participação política, não há direitos humanos, não há constituições justas, não há predomínio do humano sobre o econômico. A tarefa primordial da ética será a de ser uma verdadeira educação para a liberdade. O mundo ético será não uma dádiva graciosa da natureza, mas uma lenta, dura e exigente conquista da civilização. Uma conquista permanente, sempre recomeçada e sempre ameaçada pela queda”.

ou consciência-de-si” (VAZ, 2006, p. 220). Para Vaz (2006, p. 222), “o ato espiritual é, assim, o ato vital por excelência, e é nele que a vida emerge definitivamente sobre suas formas biopsíquicas, mostrando-se como perfeição simples ou transcendental, e encontra no Espírito infinito sua realização absoluta”.

O ato espiritual torna os seres humanos, plenamente humano:

Tal paradoxo do espírito finito: riqueza e plenitude com relação ao mundo exterior que ele compreende pelo saber, transfigura pela arte, transforma pela técnica; pobreza e carência com relação ao outro que ele encontra no reconhecimento e no amor e, de modo radical, com relação ao Outro absoluto do qual espera a palavra última sobre sua origem e sobre seu destino (VAZ, 2006, p. 222).

Contrariando a logicidade perversa da redução do ser humano ao aspecto corporal ou biológico, percebe-se um esforço no pensamento vaziano para construir uma fundamentação ontológica do ser. Com base na ideia do Eu sou, questiona: “a realidade do ser do homem na sua relação com a realidade exterior que o envolve (ser-no-mundo), igualar-se à amplitude transcendental da afirmação Eu sou?” (VAZ, 1992, p. 34). Para Vaz, esse “ser-no-mundo, exprimindo-se, na verdade, como ser-para-o-mundo (relação ativa), deve ser integrado no dinamismo totalizante do discurso da Antropologia Filosófica”.

Toda a construção do sistema antropológico filosófico³⁶, no pensamento vaziano, se constitui no “relacionar-se com o outro (relação de alteridade)³⁷” (VAZ, 1992, p. 12). Busca-se, dessa forma, refletir o humano na tentativa de superar a sua própria fragmentação ou reducionismo em que se encontra inserido:

É vivendo segundo o espírito que o homem vive humanamente a vida corporal e a vida psíquica. Todos os saberes normativos sobre a vida humana (a Religião, a Ética, a Política...) pressupõem essa primazia determinante do espírito na definição da vida humana enquanto humana (VAZ, 2006, p. 218).

Ao refletir sobre a vida, é prudente reconhecer, nas palavras de Agamben (2010, p. 9),

³⁶Elton Vitoriano Ribeiro, na *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 26 de setembro de 2011/ Edição 374 (p. 36), pontua que “Lima Vaz sempre teve uma preocupação de pensar filosoficamente uma ontologia da pessoa humana, ou seja, uma antropologia filosófica. Ora, uma antropologia que se quer filosófica deve refletir e discorrer sobre o ser humano do ponto de vista de sua inteligibilidade radical, isto é, da inteligibilidade que fundamenta a sua afirmação como ser. Assim, para Lima Vaz, todo o trabalho da antropologia filosófica é pensar a oposição fundamental do finito/infinito”.

³⁷Cláudia Maria Rocha de Oliveira, na *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 26 de setembro de 2011/ Edição 374 (p. 22), afirma que “uma ação do sujeito racional e livre na sua relação de reconhecimento e de consenso com o outro e que possui como norma o horizonte universal do Bem. Assim pode ser definida a ação ética intersubjetiva na ética filosófica de Lima Vaz”. Ela segue afirmando que “O outro com o qual eu me relaciono não é um objeto ao meu dispor. Como sujeito racional e livre, ele deve ser reconhecido na sua dignidade de fim em si”.

que o termo “*zoé*, exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses) e *bíos*, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo”. Na tradição ocidental sempre se procurou qualificar em qual tipo de vida deveriam as pessoas seguir, como relatado por Agamben: “Aristóteles, na *Ethica nicomachea*, distingue a vida contemplativa do filósofo (*bíos theoreticós*) da vida de prazer (*bíos apolausticós*) e da vida política (*bíos políticos*)”. (2010, p. 9).

Pensar a vida, na tradição ocidental, num contexto educativo, significa constituir uma educação que corresponda às vivências do conhecer-se a si mesmo, como a vida no espírito e, por conseguinte, a vida ética:

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente á descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana (JAEGER, 2010, p. 3).

Vivenciar essa educação capaz de conduzir a todos para um conhecimento de si, melhorando seu modo de ser na existência, é perceber que tão somente a partir do Outro eu me torno um humano melhor. Essa disseminação de pensamento deve, com maior frequência, invadir as salas de aula, para construir nos ávidos estudantes condições de liberdade que estejam voltadas para as escolhas do Bem³⁸.

O pensamento vaziano, em seu todo, se constituiu como um derradeiro clamor no resgate acerca da metafísica a fim de que se possa repensar a ideia de ser humano:

Como o Ser, seja na sua infinitude intencional seja na sua infinitude real, se desdobra em Unidade, Verdade e Bem, a *pessoa* é, por sua própria natureza, o sujeito dos atos que são correlatos à constelação transcendental do Ser e dos seus atributos: toda visão de Unidade, todo conhecimento da Verdade, todo consentimento ao Bem são atos da *pessoa*, e só como atos empenhativamente *pessoais* operam no homem a síntese da essência e da existência, do que ele *é* e do que *deve ser* (VAZ, 1992, p. 193).

O modo como se constitui esse Ser na formação do *ethos*, na tradição ocidental, aponta para consequências ontológicas que estão causando a própria desestruturação da compreensão

³⁸ Nas palavras de Cláudia Maria Rocha de Oliveira, publicadas na *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 26 de setembro de 2011/ Edição 374 (p. 23), a definição DE Bem EM VAZ; “para ele, o agir ético não é uma ação do sujeito isolado, mas sim do sujeito numa relação de reconhecimento e consenso com o outro orientado pela norma do bem viver e do bem agir. Ao afirmar a ação moral como uma ação do indivíduo, cumprida no seio de uma comunidade histórica e orientada pela normatividade do *ethos*, Lima Vaz pensa o ser humano na sua unidade num processo de autorealização. Aberto à universalidade do Bem, o homem realiza o seu ser na relação de reconhecimento e consenso com o outro”.

do ser humano. Basta perceber a onda de niilismo, de hedonismo e de relativismo que toma conta da contemporaneidade e corrompe muitos setores da sociedade.

Ainda assim é animador pensar nos audaciosos contemporâneos, resistentes a essas “doenças contemporâneas”. Eles podem ser os médicos cirurgiões a usarem a educação como um dos remédios para curar esse mal-estar do século XXI. Acredita-se que poderia ser diferente se houvesse um apelo maior pela amizade e filosofia na educação como anuncia Agamben (2009, p. 79): “a intimidade entre amizade e filosofia é tão profunda que esta inclui o *philos*, o amigo, no seu próprio nome”.

A amizade pela educação deve ser vista como um dos caminhos capaz de associar as descobertas de novos medicamentos para as “doenças sociais”. Segundo Agamben (2009, p. 89), “a amizade é a instância desse com-sentimento da existência do amigo no sentimento da existência própria. Mas isso significa que a amizade tem um estatuto ontológico e, ao mesmo tempo, político”. Apela-se para a ideia de amizade pela educação como um dos caminhos que poderia contribuir na amizade pela vida em sociedade, como nas palavras de Agamben (2009, p. 87): “criar uma existência que seja desejável porque se sente que esta é uma coisa boa e essa sensação (*aisthesis*) é em si doce”.

Criar essa disposição pela amizade ao social, configura-se como uma reflexão a respeito do surgimento de amigos, como proposto por Agamben (2009, p. 90): “o amigo não é um outro eu, mas uma alteridade imanente na “mesmidade”, um torna-se outro do mesmo” que contribui na construção de uma existência mais doce. Aqui, adentra-se ao terreno da ética, pois pensa-se nos outros como amigos que compõem a comunidade. Uma amizade compreendida como “a condivisão que precede toda divisão, porque aquilo que há para repartir é o próprio fato de existir, a própria vida”. E, mais que isso, ela se relaciona com a “partilha sem objeto, esse com-sentir originário que constitui a política” (AGAMBEN, 2009, p. 92).

Oxalá seja compreendido, no âmago dos seres humanos, a educação como Paideia ética. Uma preocupação no modo como acontecem os relacionamentos com o Outro e com o meio ambiente. De acordo com Bauman (2004, p. 97), “por que devo fazer isso? Que benefícios me trará?”, deixando-se envolver pelo amar ao Outro, pois “eles o merecem se são tão parecidos comigo de tantas maneiras importantes que neles posso amar a mim mesmo; e se são tão mais perfeitos do que eu que eu possa amar neles o ideal de mim mesmo”.

Educar para uma Paideia ética pressupõe trilhar o caminho do amar como expresso no pensamento de Bauman (2004, p. 98): “aceitar o preceito do amor ao próximo é ato de origem da humanidade”. O sociólogo ainda afirma que “com esse ingrediente, a sobrevivência de um

ser humano se torna a sobrevivência da humanidade no humano”. De toda sorte, o educar pode vir a possibilitar aos educandos, a escolha do Bem compreendido no amar que “é visionário, pois ocorre na ampliação do ver (do ouvir, do sentir, do cheirar, do tocar) próprio do espaço das condutas relacionais que ocorrem sem preconceitos, sem expectativas, sem generosidade, sem ambição”. Portanto, “conviver fora do amar não é conviver social” e mais que isso “sem o bem-estar do outro e de si mesmo na convivência não é possível viver no caminho do Amar”. Assim, impossibilita a construção de uma Paideia ética. (MATURANA e YÁÑEZ, 2009, p. 84-85).

Na sequência, trazemos a riqueza de informações recolhidas nos relatos dos Sujeitos pesquisados, todos articulados às prática educativas e crenes na possibilidade de construir um mundo melhor no reconhecimento do Outro como alteridade humanizadora.

5 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA, APRESENTAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS

O caminho metodológico caracteriza-se, na pesquisa qualitativa, pelo propósito de refletir conceitos histórico-filosóficos, seguindo uma abordagem fenomenológica fundamentada em estudos investigativos na descrição do fenômeno e na revisão bibliográfica. De acordo com Richardson (2010, p. 66), o estudo é descritivo “quando se deseja descrever as características de um fenômeno³⁹”. Para Gil (2006, p. 34), o estudo descritivo tem como “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Já os estudos bibliográficos, para Vergara (2005, p. 48), se desenvolvem de maneira sistematizada a partir de material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, sendo então material acessível ao público. Essa mesma ideia de investigação bibliográfica também é reforçada em Cervo; Bervian e Silva (2007), e no entender de Gil (2002), ambos os autores referem-se ao tipo de pesquisa bibliográfica como aquela que se baseia em resultados presentes em materiais já elaborados.

Optou-se pela pesquisa qualitativa no intuito de criar maiores possibilidades de reflexões subjetivas acerca dos dados empíricos obtidos e descritos e nas bibliografias do fenômeno investigado. Por conseguinte, assumir o rigor científico, que busca valorizar os aspectos subjetivos envolvendo os sujeitos entrevistados e o esforço dos autores que escreveram as obras estudadas, a pesquisa qualitativa:

É aquela que incorpora a questão social do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. O estudo qualitativo pretende apreender a totalidade coletada visando, em última instância atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade (MINAYO, 1999, p. 10).

Por ser uma investigação que chama para a valorização dos aspectos subjetivos, segundo Poupar (2008, p. 216), a pesquisa qualitativa “[...] foi e ainda é tido como um dos meios de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-los para compreender e interpretar as suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais”.

Nas palavras de André (2004, p. 16), “a abordagem qualitativa tem suas raízes teóricas

³⁹Para Richardson (2010, p. 57), “o fenômeno possui características próprias e ocupa lugar no tempo, assim o fenômeno existe, tem essência e é o objeto do conhecimento científico”. Portanto, uma dica importante ao pesquisador é que, quando se submeter aos estudos de um fenômeno, deve estar consciente de que ele possui várias características no tempo e espaço, não precisando analisá-las todas.

na fenomenologia e surgiu em contraposição à pesquisa qualitativa no final do século XIX, em busca de outros modelos a ser aplicados nos estudos humanos e sociais”.

Ora, sabe-se que nos estudos acerca da pesquisa qualitativa os pesquisadores, de certa forma, ganham mais liberdade na maneira como irão investigar o problema a ser pesquisado. Segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem contato direto com a realidade a ser estudada, e dela extrai os elementos para sua pesquisa”, e os autores insistem em afirmar que “para sua análise, o pesquisador leva em consideração todos os detalhes, que são extremamente significativos durante sua interpretação; - há um maior interesse pelo processo do que pelos resultados”.

5.1 ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

A fenomenologia, como um método de investigação, recorre ao criador dessa postura filosófica, Edmund Husserl, no século XX (1986). Husserl buscou reconstituir o modo de se fazer ciência naquele momento histórico, pondo-se contrário às tendências dogmáticas⁴⁰ e, sobretudo, positivistas acerca da construção do conhecimento por não valorizarem os aspectos subjetivos. Segundo Reale (1991, p. 553), se referindo a Husserl, “ele submete à crítica o dogmatismo positivista na concepção do conhecimento, além da confiança religiosa que os positivistas nutriam pela ciência”.

O sentido de se aventurar nas pesquisas fenomenológicas se configurou, nas palavras de Heidegger (2009, p. 66), na “a expressão “fenomenologia” significa, antes de tudo, um conceito de método. Não caracteriza a quiddidade real dos objetos da investigação filosófica, o quê dos objetos, mas o seu modo, o como dos objetos”. Ou seja, o filósofo nos propõe que se siga uma reflexão a respeito daquilo que apresenta como fenômeno, não sendo propriamente o real, mas tão somente parte dele e, talvez na investigação fenomenológica nunca se chegue ao real do fenômeno propriamente dito:

A expressão grega *φαινόμενον*, a que remonta o termo “fenômeno”, deriva do verbo *φαίνεσθαι*. *Φαίνεσθαι* significa: mostrar-se e, por isso, *φαινόμενον* diz o que se mostra, o que se revela. Já em si mesmo, porém, *φαίνεσθαι* é a forma média de *φαίω* – trazer para a luz do dia, pôr no claro. *Φαίω* pertence à raiz *φα*, como *φως*, a luz, a claridade, isto é o elemento, o meio, em que alguma coisa pode vir a se

⁴⁰Ver obra de Hessen (1964, p. 37), quando afirma que: “entendemos por dogmatismo (de *δόγμα* = doutrina fixada) a posição epistemológica para a qual não existe ainda problema do conhecimento. O dogmatismo tem por supostas a possibilidade e a realidade do contacto entre o sujeito e o objecto. É para ele evidente que o sujeito, a consciência cognoscente, apreenda o objecto. Tal posição assenta numa confiança na razão humana, que ainda não está enfraquecida pela dúvida”.

revelar e a se tornar visível em si mesma. Deve-se manter, portanto, como significado da expressão “fenômeno” o que se revela, o que se mostra a si mesmo (HEIDEGGER, 2009, p. 67).

Essa definição conceitual da fenomenologia, nas palavras de Heidegger, contribuiu com o próprio processo de investigação e de descrição do fenômeno investigado. Como nas palavras de outros pesquisadores familiarizados com os estudos da fenomenologia:

A palavra “fenomenologia” vem sendo descrita de várias formas, com significados e sentidos atrelados dos autores. Porém, em sua raiz etimológica significa “o que se mostra”, “o que aparece à luz”, “cujo ser consiste, neste seu mostrar-se” e de “logos” que significa “discurso esclarecedor” [...] Para a fenomenologia os fenômenos acontecem dentro de um determinado tempo espaço e precisam ser mostrados para que se alcance a compreensão da vivência levando-nos a refletir sobre como esta modalidade de pensar pode contribuir para o viver cotidiano (TERRA (et al), 2006, v.14, n.04).

O método de estudo fenomenológico busca analisar “aquilo que se mostra” ou aquilo que “aparece a luz”. Essas características são de fundamental importância na compreensão do *ethos* ocidental como um fenômeno histórico-filosófico e sociológico refletido na educação, enquanto Paideia - a fim de conceituá-lo e de relacioná-lo com a ética entendida como a ciência do *ethos* (VAZ, 2002, p.67). Desta forma, é oportuno identificar, junto aos sujeitos envolvidos com a educação, as suas concepções a respeito da educação e a sua relação com a formação humana, de acordo com os objetivos propostos.

Seguir a trilha fenomenológica, como conceito de método investigativo, se configura em “conseguir encontrar aqueles “dados” que resistam aos reiterados assaltos da *epoché*”. E, mais que isso, “os fenomenólogos encontram esse ponto de aproximação de *epoché*, o resíduo fenomenológico – como chamaria Husserl -, na consciência: a existência da consciência é imediatamente evidente”. Seguindo as interpretações de Reale (1991, p. 554), “a partir dessa evidência, os fenomenólogos pretendem descrever os modos típicos como as coisas e os fatos se apresentam à consciência”. Por conseguinte, “esses modos típicos são precisamente as essências eidéticas. A fenomenologia não é a ciência dos fatos, e sim ciência de essências”.

Cabe aos pesquisadores ficarem atentos, em suas investigações, nas “essências que se tornam objeto de estudos do pesquisador, estabelecendo-se na atitude de espectador desinteressado”, que não se deixa impulsionar por concepções dogmáticas como os positivistas, ou seja, “liberta-se das opiniões pré-concebidas e, sem se deixar envolver pela banalidade e pelo óbvio, saiba “ver” e consiga intuir (e descrever) aquele universal pelo qual um fato é aquilo e não outra coisa” (REALE, 1991, p. 555). A fenomenologia se configura como a ciência das “descrições das essências”.

Para Reale (1991, p. 561), “os objetos da fenomenologia são as essências dos dados de fato, são universais que a consciência intui quando a ela se apresentam os fenômenos”. Ou seja, é a capacidade do pesquisador de intuir as essências ao descrever o fenômeno que se apresenta no espaço/tempo naquele momento histórico. Por isso, afirma Reale (1991, p. 563):

Toda intuição que apresenta originariamente alguma coisa é, por direito, fonte de conhecimento; tudo aquilo que se apresenta a nós originariamente na intuição (que, por assim dizer, se nos oferece em carne e osso) deve ser assumido assim como se apresenta, mas também apenas nos limites em que se apresenta.

Com a capacidade de intuição, o pesquisador se propõem a refletir os fenômenos que se apresentam à consciência e possibilita intuir as essências daquilo que se investiga, como afirma Reale (1991, p. 567): “funcionários que põem a humanidade em condição de se autocompreender no seu contínuo desenvolvimento” e, mais que isso, segue na argumentação ao dizer que essa humanidade deve ser constituída “em autônoma liberdade: de se autocompreender para não sucumbir ao grave perigo do dilúvio cético”.

5.2 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Para a escolha dos sujeitos, nos orientamos em algumas sugestões de Richardson (2010 p. 95) “a escolha de um local adequado de pesquisa e a familiaridade do pesquisador com os membros do grupo são aspectos fundamentais na pesquisa qualitativa”. Portanto, se fez um recorte geográfico privilegiando a riqueza de informações próximas ao pesquisador, concentrando-se na SDR de Joaçaba-SC, porque o processo de escolha dos sujeitos:

[...] deve ser acompanhado por uma reflexão que inclui considerações tais como: facilidade de comunicação com os entrevistados, adequação dos meios de registro das informações e, crucialmente, existência de algumas características do local que possa influenciar negativamente as opiniões de um entrevistado, por exemplo, a proximidade do empregador ou cônjuge (RISCHARDSON, 2010 p. 95).

Pelas observações de Rischardson (2010), o pesquisador deve estar próximo aos seus sujeitos pesquisados, excluindo os considerados familiares ou que possuam uma relação de subordinação. Com essa clareza, escolhemos os sujeitos de pesquisa conforme o quadro a seguir:

SUJEITOS	QUANTIDADE	FORMAÇÃO
Professores regentes de turma atuante no Ensino Fundamental	2	Pedagogia e Especialização em séries iniciais
Professora aposentada	1	Licenciatura
Líder Comunitário	1	
Religiosos	2	Filosofia e Teologia
Professores de Filosofia da Educação	2	Filosofia ou Pedagogia
Professores habilitados na disciplina de Filosofia no Ensino Médio	2	Licenciatura em Filosofia

Definida a escolha dos sujeitos, a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Para Otávio Cruz Neto (1994, p. 57-58), sabe-se que “a entrevista não significa uma conversa neutra, mas sim uma coleta de fatos que serão analisados posteriormente a luz dos teóricos” e a opção pela entrevista semiestruturada também nos possibilita conciliar as entrevistas estruturadas e não-estruturadas a partir do entendimento que se tem acerca do problema a ser investigado.

No decorrer da comunicação verbal com o sujeito entrevistado é que o pesquisador passa a construir suas interpretações científicas, portanto:

A postura do entrevistador deve ser sempre de respeito pelo entrevistado, pela sua cultura e valores; deve ser capaz de ouvir atenta e pacientemente e, estimular o fluxo material de informações por parte do entrevistado; garantir um clima de confiabilidade para deixar o entrevistado à vontade; com boa capacidade de comunicação verbal; estar atento não somente às respostas, mas, também a toda comunicação não verbal; os gestos; expressões; entonações, entre outros (LÚDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

Buscou-se, na pesquisa de campo, construir uma relação de respeito acima de tudo com os sujeitos entrevistados. Adentrou-se na linguagem deles, nas vivências, nas histórias ou casos que nos eram relatados ao seguirem o roteiro de entrevista e nas intervenções naturais no processo de comunicação oral.

5.3 BASES DA ENTEVISTA SEMIESTRUTURADA

V. I Como você concebe a educação?

V. II Qual a sua concepção de ética? Quais são, na sua posição, os maiores empecilhos, no atual contexto, para vivências éticas? O que é uma vivência ética?

V. III Seria possível pensar e organizar uma sociedade cujas relações de convivência tenham como base valores humanos? Como? Justifique.

5.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS

O procedimento da coleta de dados, via entrevista semiestruturada, seguiu os pressupostos fenomenológicos. Investigaram-se diversas concepções de vivências éticas no contexto educativo com o objetivo de realizar interpretações diferentes acerca das singularidades dos sujeitos entrevistados. Para tanto, realizaram-se as gravações de cada entrevista num tempo médio de 40 minutos. Depois, as mesmas foram transcritas na íntegra tal e qual foram compreendidas com o intuito de, posteriormente, realizar as reflexões dos dados.

Dos sujeitos entrevistados, solicitou-se características que são significativas na compreensão das singularidades de cada pesquisado para maior clareza da atuação dos sujeitos com a educação:

Sujeito	Sexo	Idade	Estado Civil	Filhos	Formação	Atuação na Educação
EI - A ⁴¹	F	46	Casada	Sim	Especialização	18 anos
EF - A ⁴²	F	33	Casada	Sim	Mestrado	15 anos
PA ⁴³	F	51	Casada	Sim	Especialização	32 anos
LC ⁴⁴	M	76	Casado	Sim	Ensino Básico	Não teve
R - A ⁴⁵	M	32	Não	Não	Especialização	3 anos
R - B	F	35	Casada	Sim	Graduação	8 anos

⁴¹Sigla que representa o Sujeito de pesquisa que faz parte da Educação Infantil, fazendo uso da letra A, porque terá mais um sujeito dessa área com a letra B.

⁴² Sigla que representa o Sujeito de pesquisa que faz parte do Ensino Fundamental, fazendo uso da letra A, porque terá mais um sujeito dessa área com a letra B.

⁴³ Sigla que representa o Sujeito de pesquisa caracterizado como Professora Aposentada.

⁴⁴Sigla que representa o Sujeito de pesquisa caracterizado como Líder Comunitário.

⁴⁵ Sigla que representa o Sujeito de pesquisa caracterizado como Religioso

FE - A ⁴⁶	F	38	Solteira	Não	Mestrado	12 anos
FE - B	M	44	Solteiro	Não	Mestrado	15 anos
PF-A ⁴⁷	M	36	Solteiro	Não	Especialização	2 anos
PF- B	M	30	Solteiro	Não	Mestrado	3 anos

Para possibilitar maior clareza na realização das reflexões, apresentou-se, em forma de quadro, as respostas atribuídas pelos sujeitos e constam em anexo.

5.5 REFLEXÕES INTERPRETATIVAS DOS DADOS

No decorrer desse terceiro e último capítulo de estudos, ocorreu a reflexão interpretativa dos dados. Seguiram as orientações fenomenológicas à medida que se fazia a leitura das comunicações dos Sujeitos e, sobretudo, a seleção das partes mais enfáticas de suas oralidades. Objetivou-se encontrar, nas informações registradas pelos Sujeitos de pesquisa, as essências que fazem parte do fenômeno investigado.

Consideraram-se alguns critérios metodológicos como: a leitura atenta dos dados transcritos sem dissociar do contexto histórico de cada Sujeito; reflexões das oralidades mais significativas; e, por fim, as relações das falas com os teóricos estudados no primeiro e segundo capítulo e articulando com outros autores inseridos nesse terceiro capítulo.

Os passos metodológicos apresentados na investigação fenomenológica possibilitaram a construção de três dimensões consideradas essências. A partir das manifestações orais dos Sujeitos entrevistados foram extraídas as essências: **compreensão filosófica sobre a educação; compreensão filosófica sobre o agir ético** e a **compreensão filosófica sobre a possibilidade de uma educação humanizadora**.

⁴⁶ Sigla que representa o Sujeito de pesquisa que faz parte da Filosofia da Educação, fazendo uso da letra A, porque terá mais um sujeito dessa área com a letra B.

⁴⁷ Sigla que representa o Sujeito de pesquisa habilitado em Filosofia no Ensino Médio, fazendo uso da letra A, porque terá mais um sujeito dessa área com a letra B.

5. 5. 1 Compreensão filosófica sobre a educação

Para bem defini-lo e para apontar, desde logo, a direção da compreensão filosófica ou transcendental sobre a educação na perspectiva vaziana, convém rememorar o conceito e suas transformações na história ocidental. Segundo Jaeger (2010, p. 02), “os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação”; ou seja, a educação, para os gregos, concebida como *Paideia*, fazia parte da própria constituição do *ethos*. Sendo assim, configurou-se a ideia de educação constituída na cultura de cada povo.

Depois, buscou-se, na contemporaneidade, compreender nas concepções dos sujeitos entrevistados as definições acerca do conceito de educação como ponto de partida para a própria compreensão filosófica do termo. De acordo com o **Sujeito EF-B**, a educação “pode ser concebida dentro ou fora do ambiente escolar e que podemos nos transformar ao longo de nossas vidas, o tempo todo”. Já para o **Sujeito LC**, a educação se configura no “respeito de um com o outro”. O **Sujeito PF-B** compreende a educação como “um hábito e como tal deve ser cultivado”. Por sua vez, o **Sujeito FE-A** entende a educação como “processo de aquisição da cultura produzida historicamente pela humanidade”.

Para o **Sujeito R-A**, a educação é o “processo de ensino aprendizagem, em meio ao qual o individual está sempre se construindo, se preparando e interagindo com os modos de ser, estar e agir necessários à convivência e à sobrevivência em sociedade”.

Ora, percebeu-se nas concepções dos Sujeitos, a educação como construção histórica, ou seja, como possibilidade dos seres humanos construírem conhecimentos na tradição. De toda a sorte, essa busca pelo conhecimento, também no pensamento vaziano, concebe, desde os gregos, a educação como formação do próprio espírito humano (2006, p. 20). Ela constitui-se pelas vias ontológicas, pois o ser humano é ser que “fala e discorre (*zoon lógikón*)” e possui a capacidade de “ser político (*zoon politikón*)”, ou seja, de organizar a *polis* grega conforme a ideia de Bem comum. Logo, compreende-se a educação na perspectiva de formação do próprio *ethos* ocidental.

O **Sujeito FE-B** discorre mais sobre sua compreensão sobre a educação como um processo de formação: “[...] um processo amplo que permeia diferentes momentos e âmbitos de nossa vida. Em geral, considero todas as experiências que nos levam a adquirir alguma forma de conhecimento como educadoras”.

Empenhar-se na busca conceitual pela compreensão da educação como formação do *ethos* é perceber, historicamente, naqueles povos que articularam a cultura com a educação, o

desenvolvimento extraordinário obtido como processo civilizatório. Segundo Jaeger (2010, p. 3), “todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual”.

Ao conceber a ideia de educação, conjugada à cultura, nas palavras vazianas, encontram-se os “afazeres humanos como as razões de viver, de crer, de pensar e de agir depositadas na tradição ou no *ethos* que atravessam as gerações e que denominamos justamente de cultura” (2002, p. 21). Como nos realçam as reflexões de Jaeger (2010, p. 3), são possibilidades do ser humano conseguir “conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão”. Essa educação consciente possibilita à população mudar sua postura de agir no mundo, com a intenção de redescobrir, no ser humano, as “suas qualidades, elevando-lhes a capacidade a um nível superior”. Dessa maneira, sensibiliza-se no conhecer-se a si mesmo, como expresso na famosa frase no templo de Apolo em Delfos: “*gnothi sautón*, “conhece-te a ti mesmo”. Mas, junto o “conhece-te a ti mesmo” veio a ideia de moderação (*sophrosyne*): *medén ágan*, “nada em excesso” (VAZ, 2006, p. 21).

Ora, o conhece-te a ti mesmo na cultura grega gerou novas interpretações nas compreensões de educação para o **Sujeito EF-A**, “[...] a educação é aquilo que o sujeito aprende no decorrer da vida, a família é um dos aspectos primordiais para a formação ética e moral, que complementa no intelectual a partir da convivência na escola”. O **Sujeito PF-A**, também acredita na educação como “[...] aquela que capacita o ser humano a viver de forma integral e participativa na sociedade”. Pois, apresenta-se como uma educação consciente na vida em comunidade.

Com esse modo de compreender a educação, os gregos revelaram valores não presentes em as épocas posteriores, sobretudo, a contemporaneidade caracterizada pelas ondas do individualismo, alienalismo, capitalismo, entre outros “ismos” que tornam a vida humana empobrecida.

As compreensões acerca da educação sob o ponto de vista histórico foram pensadas na ótica de que a “educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” e, mais, o historiador não convencido, nessa primeira constatação argumentativa, desenvolveu a ideia de educação como essência da comunidade ao afirmar que:

Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate de família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um estado (JAEGER, 2010, p. 4).

Com essa arguição, o pensador alemão afirma que, como legado, a “educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual” (JAEGER, 2010, p. 4). De acordo com o **Sujeito R-B**, a educação é “como mediação pela qual os seres humanos se apropriam do saber historicamente construído, para poderem viver e desempenhar seu papel social no mundo”.

Por conseguinte, a educação como desenvolvimento espiritual da sociedade, na perspectiva vaziana, passa a ser compreendida como a relação intersubjetiva constituída com o Outro na comunidade, ou seja, de que a “comunidade educadora e o indivíduo que é educado justamente para se elevar ao nível das exigências do universo ético ou do *ethos* da comunidade” (VAZ, 2004, p.19). Vaz (2004, p. 40) afirma que a “cultura do espírito é inseparável do *ethos* ou a cultura – toda cultura é constitutivamente ética”.

Ao embrear-se nas reflexões sobre a educação, torna-se cada vez mais salientado pelo pensamento de Jaeger que a “plena consciência de cultura só começou com os gregos”. O historiador desenvolve essa perspectiva ao afirmar que “sem a concepção grega de cultura não teria existido “Antiguidade” como unidade histórica, nem o “mundo da cultura” ocidental” (2010, p. 7).

Dedicar-se aos estudos da cultura grega, no pensamento de Jaeger corresponde a compreender a educação como formação, tanto é que “a palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego” (2010, p. 13). Na concepção do historiador alemão, constituir uma educação para o ser humano significa estar “de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína *paídeia* termo derivado do grego *paidos* que significa criação de criança” (JAEGER, 2010, p. 14). Compreender o *paidos* grego é pensar na educação conjugada a cultura:

Os gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado deste processo mediante aquela imagem de Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação, mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação (JAEGER, 2010, p. 15).

Os gregos perceberam, no processo de constituição consciente da cultura, que a força

espiritual criada por eles os colocariam à frente de outros povos, desde que houvesse um “profundo enraizamento na vida comunitária” e a valorização dos cidadãos como seres políticos (JAEGER, 2010, p. 16). Para Jaeger, a civilização somente seria forte se “toda a educação grega, a saber: que a humanidade, o “ser do Homem” se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político” (JAEGER, 2010, p. 17). O historiador nos afirma:

Sem dúvida, os verdadeiros representantes da *Paideia* grega não são os artistas mudos – escultores, pintores, arquitetos -, mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores, quer dizer, os homens de Estado. No pensamento grego, o legislador encontra-se, em certo aspecto, muito mais próximo do poeta que o artista plástico: é que ambos têm uma missão educadora, e só o escultor que forma o Homem vivo tem direito a esse título (JAEGER, 2010, p. 18).

Buscar compreender a educação é perceber o quão ela “é indubitável na constituição da consciência espiritual e moral de uma comunidade” (HERMANN, 2001, p. 12). Contudo, como é compreendida a comunidade? Para Hermann (2001, p. 20), a “educação é impensável fora de uma comunidade, o ato educativo pressupõe a aceitação de um determinado *ethos*, de determinados princípios morais”.

Nas reflexões de Bauman (2003, p. 7), comunidade “é sempre uma coisa boa”. Para o sociólogo, “numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos” (BAUMAN, 2003, p. 8). Viver em comunidade, na concepção baumariana, é viver de bem com os Outros se sentindo seguro.

Contudo, discorrer sobre o conceito de comunidade, na atualidade, é pensar em uma verdadeira utopia – um sonho absurdo. Na perspectiva baumariana a coletividade que se diz viver em comunidade desconsidera confiar no Outro; basta observar os “alarmes nas portas e as câmeras de tevê” ou o medo de “chegar perto da janela, e jamais abri-la”. Esse é o “preço de se viver em comunidade hoje” (BAUMAN, 2003, p. 10). Chegou-se a essa configuração de comunidade porque a cultura atual encontra-se em crise, bem como, a educação.

Os escritos de Bauman se não compreendidos causam medo. Contudo confirmam a triste realidade e nos fazem um convite para repensar o modo de agir e do ser, ser humano. O sociólogo afirma “que quando a crise chegar e o novo desastre bater à porta, nem você nem eu temos o direito de pedir desculpas por não termos sido avisados”. O mais trágico É que “temos plena ciência, por exemplo, de que estamos sentados sobre uma bomba-relógio ecológica [...]” ou uma “bomba – relógio demográfica”. Ou ainda mais, e, quem sabe a pior

de todas as bombas, a “bomba-relógio consumista” (BAUMAN, 2003, p. 107). Além disso, não se pode esquecer da “*bomba-relógio da desigualdade*, pronta a explodir em futuro não muito distante” (BAUMAN, 2003, p.108). Bauman cita Richard Rorty, como sinal de alerta:

Devemos educar nossos filhos para achar intolerável o fato de que nos sentemos às mesas e, como nossos teclados, recebamos dez vezes mais que aqueles que sujam as mãos limpando nossas latrinas; e cem vezes mais que aqueles que fabricam nossos teclados no Terceiro Mundo. Devemos ter a certeza de que eles se preocupam porque os países que se industrializaram primeiro têm centenas de vezes mais riquezas que os ainda não industrializados. Nossos filhos devem aprender desde cedo a considerar que as desigualdades entre sua fortuna e a de outras crianças não decorrem da vontade de Deus nem constitui um preço necessário a pagar pela eficiência econômica, mas é uma tragédia evitável. Eles devem começar a pensar o mais cedo possível que se mudar o mundo para assegurar que ninguém passe fome enquanto outros se fartam (BAUMAN; apud RORTY 2003, p.111).

Convém lembrar que, absolutamente, todas as compreensões de educação, dos sujeitos entrevistados, a consideraram como um viés de formação para os seres humanos. Por isso, a rememoração histórica do conceito de educação desde os gregos – como compreensão sistemática das concepções do educar, na história ocidental e a amostra dos alertas de Bauman sobre a cultura líquida.

Bauman constrói suas reflexões sobre a educação segundo a concepção de que “a crise da educação que tanto se discute em nossos dias não é absolutamente nova” (2003, p. 112). Ele insiste na arguição de que o “mundo líquido moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como ameaça”. Portanto, a educação, como viés de transmissão dos saberes acumulados na história, evapora-se nos tempos líquidos.

O conceito de educação entrelaçado à cultura, como constituído no período antigo com a *Paideia*, transformou-se no período medieval como viés de salvação ao seguir o caminho do Criador e, em viés científico na modernidade com o repentino desenvolvimento das ciências, chegando à contemporaneidade a “idéia de que a educação possa ser um “produto” destinado à apropriação e conservado para sempre é desanimadora e sem dúvida não beneficia a institucionalização da escola” (BAUMAN, 2003, p. 114). Ainda na afirmação de Bauman (2003, p. 117), as “mudanças instantâneas e erráticas, os objetivos últimos da educação ortodoxa, com hábitos estabelecidos, estruturas cognitivas sólidas e preferências valorativas estáveis, se tornam desvantagens” na constituição de uma educação humanizadora.

De toda sorte, mesmo que o *ethos* contemporâneo tenha se constituído nessa perspectiva líquida, para Bauman:

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas, permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida (2003, p. 125).

Educar-se para as culturas e para a vida humana é admirar-se com o diferente que busca destituir as formações de pensamentos solidificadas nas terminologias de “ismos” constitui-se o desafio da história contemporânea. Como nas palavras de Vaz (2006, p. 21): “dessa admiração, segundo o testemunho de Platão e Aristóteles, terá origem a filosofia e, com ela, um estilo de vida que os gregos reivindicarão como próprio seu: vida teórica (*theoretikós bios*)”. Vaz possibilita compreender que, a partir da admiração (*thauma*), pode-se pensar em transformação social e na formação do *ethos*.

Seguindo essa perspectiva histórica de compreensão do educar no ocidente, nos deparamos com as observações de Vaz (2006, p. 21) referentes às “interpretações nietzschianas de oposição entre o espírito apolíneo e dionisíaco”. A trajetória da compreensão cultural do mundo grego até os nossos dias configura-se na ideia nietzschiana (1978, p. 19) de que “estes dois instintos impulsivos andam lado a lado e na maior parte do tempo em guerra aberta, mutuamente se desafiando e excitando para darem origem a criações novas”. Ou seja, o espírito apolíneo representa as formas objetivas das ciências exatas, enquanto o espírito dionisíaco representa os conteúdos subjetivos. Logo, pode-se pensar que dessas duas forças antagônicas a que prevaleceu na formação do *ethos* ocidental foram as reflexões exatas – antagônicas às reflexões intersubjetivas.

A ideia de linguagens objetivas e intersubjetivas pode ser traduzida pelas palavras de Demo (2008, p. 125), quando ele afirma que “ao final, não sabe manejar conhecimento com a mão própria, não sabe pensar, não sabe inovar seu próprio conhecimento”. Foi treinado para ser “porta-voz”, literalmente, ou seja, na repetição dos padrões de exatidão impostos por uma cultura forjada no conhecimento linear e objetivo. A concepção do educar não possibilitou a ideia do conhecimento não linear, pois segundo Demo (2008, p. 124) “saber pensar é saber reconhecer os limites do conhecimento, avaliar os desmandos históricos do conhecimento, formular o sentido de responsabilidade ética das intervenções feitas pelo conhecimento”.

No que tange às reflexões sobre o educar, como *Paideia*, para os gregos, vale realçar nas interpretações vazianas o surgimento dos conceitos de “excelência” (*areté*) e de justiça (*dikê*) como pressupostos básicos na formação dos indivíduos e, por conseguinte, com a

própria constituição do *ethos* (VAZ, 2006, p. 22). No decorrer da tradição, passam por consideráveis transformações conceituais como observado no primeiro capítulo.

De acordo com Strieder (2002, p. 237), “a educação não tem mais o compromisso de adequar o aluno à realidade lá fora nem de enquadrá-lo em seu lugar previamente determinado”. Especificamente, sobre o educar, afirma que “educar não implica em pré-parar o aluno para que possa acompanhar as mudanças”. Como afirma o **Sujeito PA** ao conceber a educação “como possibilidade de instruir, orientar [...]”. Educar está para além das salas de aula consistindo-se nas vivências éticas:

A chantagem das linguagens fechadas e das linguagens pessimistas se concerte em cobranças que não **viabilizam** saboreamento para a aprendizagem e nem para a vida. Educar é permitir que cada um dos aprendentes navegue em seus próprios campos de sentido e consiga articular suas experiências pessoais para jogá-los em novos campos de sentidos vitalmente envolventes. Sem essa preferência fica difícil o desenvolvimento do gosto pela vida e pela aprendizagem (STRIEDER, 2002, p. 238).

A educação, compreendida como *Paideia*, deixa de ser constituída por linguagens fechadas, pessimistas ou dogmáticas e transforma-se na preocupação e na ocupação de contribuir na formação do Outro. Tão somente a partir do Outro, o ser humano tem a possibilidade de compreender-se, ontologicamente, como corpo, alma e espírito nas relações estabelecidas com seus semelhantes.

Nas palavras questionadoras de Assmann (1998, p. 22): “será que ser educador/a é ainda uma opção de vida entusiasmante? Dá para falar em reencantamento da educação sem passar por ingênuo? No mundo de hoje, a privação da educação é uma *causa mortis* inegável”. As reflexões sobre a educação nos sugerem pensar nesse caminhar como algo entusiasmante, pois sem a possibilidade de educar, no mundo de hoje, não será possível constituir uma sociedade emancipatória. A exemplo das palavras de Assmann (1998, p. 23): “está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a auto-estima de cada pessoa envolvida”.

Frente aos desafios impostos na formação de um *ethos* contemporâneo, edificado em ideologias de mercado, resta-nos pensar com Assmann: (1998, p. 26) “a educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade” no enfrentamento das injustiças sociais buscando nas reflexões a constituição das sociedades emancipatórias”.

Esse mesmo raciocínio encontra-se nas reflexões do professor Severino (2006, p. 622)

ao afirmar que “a educação vem sendo pensada hoje como formação cultural, perspectiva que realiza uma síntese superadora das perspectivas anteriores que conceberam como formação ética, num primeiro momento, e como formação política”. Para Severino, na formação do *ethos* grego e medieval refletiam-se as questões referentes à ética e à política articulados à compreensão de educação. Contudo, na modernidade, essa articulação passou a ser ameaçada e a política caminhou sozinha na constituição dos Estados. Diferente do período contemporâneo em que essas reflexões passaram a existir no aspecto cultural dos seres humanos, configuradas do exterior para o interior, contrapondo-se às concepções grega e medieval de formação da consciência do interior para o exterior.

Mediante essa inversão de valores, na formação dos seres humanos, Assmann afirma que (1998, p. 28) “a humanidade chegou numa encruzilhada ético-política, e ao que tudo indica não encontrará saídas para sua própria sobrevivência”. Por conta dessa constituição do *ethos* contemporâneo não mais respaldado na ética e na política,

A ética está subordinada à política, ciência prática arquitetônica que tem por fim (*télos*) o Bem propriamente humano (*to agathòn antrópinon*). Se este último depende da política, é porque a humanidade do homem prende-se à sua vinculação a uma comunidade (*koinonía*) e a cidade (*polis*) constitui o fim de toda comunidade (PESCHANSKI, 1992, p. 35).

Com essas inversões, na constituição dos valores históricos, tornou-se imprescindível o surgimento das reflexões sobre as ações éticas conjugadas com as ações políticas. De acordo com Agamben (2009, p. 92), é nesse momento que “a amizade é codivisão que precede toda divisão, porque aquilo que há para repartir é o próprio fato de existir, a própria vida. E é essa partilha sem objeto, esse com-sentir que constitui a política” e, por conseguinte a comunidade. Talvez seja esse um dos caminhos do educar como possibilidade de ser “como espécie ameaçada por si mesma, enquanto não construir consensos sobre como incentivar conjuntamente nosso potencial de iniciativas e nossas frágeis predisposições à solidariedade”. Mais ainda, sem pensar em “profundas conversões antropológicas, traduzidas em consensos políticos democraticamente construídos não surgirá uma convivialidade humana” que garanta a sobrevivência da humanidade (ASSMANN, 1998, p. 28). Consequentemente, garantir a sobrevivência humana é buscar compreender como se constitui o agir ético nas relações com o Outro.

5. 5. 2 Compreensão filosófica sobre o agir ético

Ao propor-se a pensar na compreensão filosófica acerca do agir ético, de imediato, surgem as argumentações profundas de nosso protagonista principal Henrique C. de Lima Vaz. Compreender o agir ético, para Vaz, pressupõe entender a natureza e a estrutura do campo ético, ou seja, como é constituído esse agir ético na comunidade? A “definição *nominal* de Ética como sendo a ciência do *ethos*” (VAZ, 2002, p. 35), para a compreensão do *ethos* na história ocidental, foi o panorama desenvolvido ao longo do primeiro capítulo, mas, nesse momento, buscou-se compreender as concepções do agir ético nos sujeitos entrevistados.

Segundo a perspectiva vaziana, a Ética, assumindo a postura de ciência do *ethos*, implica relembrar o conceito de *ethos*, sendo metaforicamente a casa do ser humano. “O *ethos* é a morada do animal e passa a ser a “casa” (*oikos*) do ser humano, não a casa material que lhe proporciona fisicamente abrigo e proteção, mas a casa *simbólica* que acolhe espiritualmente” (VAZ, 2002, 39). Essa casa simbólica e espiritual, na perspectiva vaziana, se traduz por cultura.

A cultura tem passado por transformações significativas ao longo da história ocidental e, segundo Vaz, “os conflitos éticos desencadeiam no seio síndromes de crise cujo desfecho é, em geral, a inversão de uma nova forma de ética na vida” (2002, p.41). As consequências surgem na mudança do agir ético, devido à crise do *ethos* na comunidade diluindo em fragmentos os hábitos na *práxis* humana. Dessa forma, na ruptura pela busca dos valores, “o hábito é essencialmente finalizado pelo próprio bem do indivíduo que é a sua auto-realização segundo os valores do *ethos* socialmente legitimado” (VAZ, 2002, p. 42). Esse processo de crise do *ethos* contemporâneo nos inspira a questionar: como agir de forma ética em uma democracia transformada em lócus de corrupção? Como agir pelo bem do Outro quando ele é um meio para Eu chegar ao fim? Como viver de bem com o Outro numa comunidade consumista?

Os questionamentos sobre as consequências oriundas na crise do *ethos* possibilitam realçar a perspectiva vaziana de que “na *tradição* se inscreve a historicidade do costume, na *educação* a historicidade do hábito. Na inter-relação entre ambas revela-se uma das formas originais da dialética do tempo humano” (VAZ, 2002, p. 42). Ou seja, a educação é peça fundamental para conservar os valores constituídos na comunidade e, assim, torná-los costumes na tradição por meio dos hábitos efetuados na *práxis* humana. Nas palavras vazianas, “se estabelece entre a tradição e educação ou entre o costume e o hábito, o *ethos* e a

práxis: do *ethos* a práxis recebe sua forma, da práxis o *ethos* recebe seu conteúdo existencial” (VAZ, 2002, p. 43).

Encontra-se na *praxis* humana a possibilidade de acumular e organizar os conhecimentos, tornando-os a forma do saber:

Desde as origens, o saber, ora materializado em instrumentos e objetos fabricados, ora traduzido em expressões simbólicas como as pinturas rupestres ou as primeiras formas de linguagem articulada, constituiu a diferença específica daquele que justamente designado *homo sapiens*, estágio final de uma longa evolução (VAZ, 2002, p. 45).

Na perspectiva vaziana, as formas do saber “são características que irão dar origem às categorias fundamentais da Ética”, Ainda, as palavras do filósofo “esse saber é um constitutivo intrínseco do *ethos*”. Então, nem todas as civilizações passaram de um “saber ético à Ética”. Para Vaz, “a Ética nasce do seio do saber ético” (2002, p. 46).

Por isso, convém compreender a origem ou a natureza desse saber ético, sendo fiel ao pensamento vaziano. É acreditar que entre a “*objetividade* do *ethos* e da *subjetividade* da *práxis*” existe uma “mediação do saber conservado e transmitido pela comunidade ou o saber que circula entre os indivíduos mediante as relações intersubjetivas” (VAZ, 2002, 47). De acordo com Vaz (2002), pelo fato do ser humano ser reflexivo, ele opera e interioriza esse saber ético conforme o *ethos* de cada comunidade, ou seja,

a *reflexão*, ou o voltar-se do saber para o *sujeito*, é aqui dirigida intencionalmente para o conhecimento do recesso interior, singular e intransferível do agente ético que o caracteriza como tal e o estabelece numa forma de relação de *responsabilidade* para com a *realização* do *ethos* (2002, p. 47).

Essa possibilidade reflexiva sobre a constituição do saber, como algo intencional e ontológico do próprio ser, apresenta-se, segundo o pensamento vaziano, na famosa frase; “conhece-te a ti mesmo”, pois é no processo de conhecer-se que o ser humano constrói o *ethos* na comunidade:

O “conhece-te a ti mesmo” em sua versão ética condiciona, portanto, entre o sujeito portador do “hábitos” (*hexis*), e o sujeito causa eficiente do próprio agir (*práxis*), a relação eticamente especificada da responsabilidade, circunscrita ao espaço intencional medido pelo metro do conhecimento humano e compreendendo as coisas que estão ao nosso alcance (*ta eph'hemín* na expressão de Aristóteles) ou os bens propriamente humanos (*ta anthopina*), por nós “operáveis” (*to prakton*) (VAZ, 2002, 48).

Torna-se fundamental a compreensão vaziana sobre o conhecimento de si, como

possibilidade de mudança dos hábitos humanos no agir, ou seja, na *práxis*. Esse raciocínio vaziano nos leva à “origem da noção de consciência moral⁴⁸” (VAZ, 2002, p. 48), tornando-nos conscientes das ações realizadas pelos indivíduos na comunidade em crise. Se a política contemporânea, a educação, a religião e a família encontram-se em crise de espírito, compreende-se que os sujeitos sociais teriam por obrigação a consciência moral das escolhas não apropriadas que fizeram ao desejarem viver e educar seus filhos numa sociedade individualista, consumista e capitalista.

Enquanto seres humanos que convivem no mesmo planeta, quais concepções de *bem* possuem? Como viver e agir no *bem* nas sociedades individualistas, consumistas e capitalistas? Segundo Vaz (2002, p. 49), o “*saber ético* é coextensivo à cultura e sendo a cultura essencialmente expressão da vida como vida propriamente humana, é lícito concluir que a vida humana é igualmente, por essência, uma vida ética”. Vaz afirma, em seguida, que esse “saber ético se difunde por todas as formas da cultura, constituindo propriamente a tradição ética dos vários grupos humanos”.

Discutir filosoficamente a compressão do agir ético pressupõe refletir conceitualmente essa tomada de consciência moral dos seres humanos pela capacidade reflexiva e, sobretudo, perceber que a cultura origina o saber ético. Assim, as principais formas desse saber ético se expressam pela religião “como uma das formas principais de expressão do *saber ético*”, pela sabedoria de vida que “constitui a forma de *linguagem* própria do saber ético” E que os grupos humanos “depositam os ensinamentos de sua milenar experiência e fazem dela a substância da *tradição ética*” (VAZ, 2002, p. 51).

A compreensão vaziana sobre a “*sabedoria da vida* como forma do saber ético para a futura constituição da *Ética*” está na tradição que confere ao ser humano “animal possuidor do *logos*” (*zoon logon echon*) sendo um ser humano de “*razão e linguagem*”. Para Vaz, “a *sabedoria da vida* é transmitida justamente nesses dois registros, a razão e a linguagem” (VAZ, 2002, p. 52).

A linguagem tornou-se privilegiada para a transmissão da sabedoria de vida na tradição, por isso, associa-se também a religião como “conservação e transmissão dos costumes figura como uma das mais antigas obras de linguagem conservadas, em

⁴⁸Ver em Vaz (2002, p. 49): “a consciência moral e o cumprimento ou não do dever trazem consigo, portanto, uma sanção interna na forma do louvor ou autocensura e remorso, que deve ser considerada uma propriedade do saber ético, mas não sua essência, como pretendem certas explicações psicanalíticas do fenômeno. O mesmo vale com respeito às sanções externas que acompanham geralmente o não-cumprimento do dever, codificadas socialmente em leis penais que também não podem ser apontadas como causa explicativa da experiência interna da obrigação e do dever”.

extraordinário paralelismo formal, pela multiforme tradição dos mais diversos grupos humanos” (VAZ, 2002, p. 54). Como observou-se no primeiro capítulo, na *rememoração* do *ethos* arcaico, o “testemunho excepcional da sabedoria da vida na cultura arcaica grega é proporcionado pelos *Trabalhos e Dias de Hesíodo* (VII séc), já significando uma alternativa ao *ethos* aristocrático e guerreiro dos poemas homéricos” (VAZ, 2002, p. 54).

Convém, ainda, compreender, na perspectiva vaziana, a sabedoria da vida como “fenômeno ético fundamental da *reciprocidade* formulado na chamada ‘regra de ouro’” (VAZ, 2002, p. 55), ou seja, na ideia bíblica, “Tudo o que quiserdes que os homens vos façam, fazei-o também a eles” (Mt 7, 12; Lc 6;31). Com isso, “a religião e a sabedoria da vida mostram-se como manifestações explícitas e diretas do saber ético e destinadas especificamente à difusão social e à sua transmissão no tempo” (VAZ, 2002, p. 55),

Percebeu-se, nas reflexões vazianas, que a Ética origina-se do saber ético: “ela não é, suma, senão o próprio saber ético de determinada tradição cultural”. O curioso desse saber ético, como expressão tradicional da religião e da sabedoria da vida, é que ele passa por transformações perdendo força na constituição do próprio *ethos* (VAZ, 2002, p. 57). É essa uma das manifestações da crise do *ethos* contemporâneo que passa a constituir “uma nova forma de linguagem, a linguagem do *logos demonstrativo* ou da *ciência*”, como referencial cultural.

Para Vaz,

A tradição do *ethos* grego trazia consigo uma interrogação aparentemente sem respostas a respeito do *domínio* do homem sobre o seu próprio agir – *to ekousion* – no qual consistia segundo a opinião comum o ser livre e, por conseguinte, responsável pelos próprios atos (2002, p. 63).

Diante dessa reflexão sobre a origem da ética, percebeu-se o despertar de uma consciência moral como imprescindível na ação humana, tornando-se ponto chave para as interpretações e reflexões dos pesquisados. O **Sujeito EF-A** concebe a ética como “a relação que se estabelece na sociedade”. Para o **Sujeito EF-B**, “a ética constitui-se de normas e regras que regem a conduta do ser humano”. Já para o **Sujeito LC**, a ética na sociedade É como a “Lei”. O **Sujeito PA** compreende a ética como “a noção da honra e dos bons costumes”. O **Sujeito PF-A** concebe a ética como “a ferramenta que norteia e normatiza nossa vivencia na sociedade”.

Diferentemente da compreensão do **Sujeito PF-B**, o ser humano “deve ser obrigado a fazer o bem do contrário agira mal, conforme aponta Kant em seus escritos”. Para o **Sujeito FE-A**, a ética se configura como sendo o respeito “a coletividade e a individualidade”. E,

segundo o **Sujeito FE-B**, a ética é “reflexão sobre o *ethos*, os modos de ser e considerar, avaliar o que se apresenta diante de nós”.

De acordo com o **Sujeito R-A**, “a ética pode ser compreendida como a assimilação de valores em vista da construção e manutenção dignificante da nossa própria vida”. Para complementar, o **Sujeito R-A** diz que a “ética condiz com valores, vivências, posturas e posicionamentos diante de situações que se apresentam no cotidiano”.

Com base no pensamento vaziano, pôde-se perceber, nas compreensões dos Sujeitos, a ética constituída no próprio *ethos*, ou seja, na comunidade humana. Contudo, a maioria das compreensões associa a ética às normas e leis que organizam o *ethos* nas comunidades. Diferentemente, essas comunidades, nas palavras de Aristóteles, deveriam representar o desejo de viver entre amigos que dará sentido à existência humana. Assim, nessas comunidades:

E qualquer que seja a significação da existência para as pessoas e seja qual for o fator que torna a sua vida digna de ser vivida, elas desejam compartilhar a existência de seus amigos; sendo assim, alguns amigos bebem juntos, outros jogam dados juntos, outros se juntam para os exercícios de atletismo ou para a caça, ou para o estudo da filosofia, passando seus dias juntos na atividade que eles mais apreciam na vida, seja qual for; de fato, já que os amigos desejam conviver, eles fazem e compartilham as coisas que lhes dão a sensação de convivência (ARISTÓTELES, 2001, p. 190)

Contudo, essa compreensão aristotélica sobre a ética encontra-se distante das compreensões éticas contemporâneas, pois, nas arguições dos Sujeitos pesquisados, agir de forma ética na convivência com o Outro só é possível por meio das leis e das normas que garantam a segurança da espécie. A própria caracterização do *ethos*, na contemporaneidade, é deontológica – diferentemente da compreensão dada por Vázquez (2001, p. 65):

A moral efetiva compreende, portanto, não-somente normas ou regras de ação, mas também – como comportamento que deve ser – os fatos com ela conformes. Ou seja, tanto o conjunto dos princípios, valores e prescrições que os homens, numa dada comunidade, consideram válidos como os atos reais em que aqueles se concretizam ou encarnam.

O agir ético como possibilidade de convivência plena nas relações com o Outro não se constitui na comunidade contemporânea, pois segundo as compreensões dos Sujeitos pesquisados existem obstáculos tremendos impossibilitando-nos de viver eticamente. Para o **Sujeito EF-A**, esse empecilho é “a corrupção que acontece dentro do contexto político [...]” e o “racismo, na parte religiosa, o preconceito com as pessoas idosas, deficientes e crianças”. Para o **Sujeito EF-B**, o maior obstáculo é “o fato de as pessoas estarem mais preocupadas

com o seu eu, e não com o coletivo, que é o cerne da ética”. O **Sujeito LC** acredita que o problema seja a “política”.

O **Sujeito FE-A** indica como empecilho para o agir ético “a competitividade para ser o melhor e com isso garantir uma vida de sucesso, conforto e de consumo”. E para o **Sujeito R-B**, o problema do agir ético na sociedade consumista é a “mudança de valores – do “ser” para o “ter”. A exaltação do individualismo – do “seu” bem estar, cuidar da “sua” vida – e a não vivência em comunidade”.

Segundo Newton Aquiles Von Zuben (1995), o campo conceitual sobre o agir ético concebe a própria fragmentação do ser humano na busca pela realização pessoal ao tornar o Outro (Tu) um Isso objeto. Infelizmente, a tendência tem sido não conviver mais ocupando-se e preocupando-se com o Outro, mas, sim, tornando o Outro o meio para se chegar ao poder.

Essa compreensão de ser humano racionalizado e associado a uma máquina assustadora quando refletimos à luz das palavras de Oliveira:

A palavra absurdo, em nossa situação epocal, aponta para uma suspeita de perda de sentido para a vida humana: a suspeita de que a pretensão originária que marca nosso processo civilizatório desde suas origens a uma civilização da razão mostra-se hoje uma ilusão, ou seja, nossa razão mostra-se hoje uma ilusão, ou seja, nossa razão parece emergir como racionalidade perversa, dominadora (1993, p. 68).

Seguindo essa perspectiva histórica da modernidade, de constituir o próprio *ethos* embasado na ideia de razão absoluta e, por conseguinte, acreditando na compreensão do ser humano como máquina, não torna possível, nessa circunstância, pensar na existência das vivências éticas. Como sugerem as palavras de Morin (2005, p. 92), “a autonomia ética é frágil e difícil a partir do momento em que o indivíduo experimenta o mais mal-estar ou a angústia das incertezas éticas que a plenitude da responsabilidade”, ou seja, experimenta a ilusão de uma razão que acreditava ser absoluta.

Já para o **Sujeito PA**, as pessoas, mesmo com consciência, moral trilham para os “caminhos do bem e do mal”. Para o **Sujeito PF-A**, “a globalização que o força a fazer do seu próximo uma máquina segundo os critérios de massificação humana”. Na compreensão do **Sujeito PF-B**, os obstáculos são: “falta de cultura, hábito ético; vontade porque não é retributiva e conhecimento porque o ser humano é egoísta por natureza”.

Desde o primeiro capítulo, salientou-se que o viés político constitui peça fundamental na formação do *ethos* ocidental e, intensificou-se, nas reflexões fundamentadas em Agamben (2009), o quão a política deve ser compreendida como “condivisão”. É nessa condivisão que a comunidade humana passa a ser definida, de modo diverso à relação animal, mas através de

reconhecimento do Outro como possibilidade de tornar-se um humano melhor. Nas palavras de Zuben (1995, p. 07), “o outro quando é um Tu, não pode ser considerado como um objeto para minha observação, para meu uso”. Na compreensão desse filósofo “se isso ocorrer já deixou de ser um Tu tornando-se um Isso. Este, sim, objeto de meu uso, de minha experimentação”.

As opções seguidas na sociedade pós-moderna são doentias, como salienta Bauman (2011, p. 138-139), ao escrever que na “nossa sociedade tornou-se cada vez mais difícil alcançar as amizades, os amores e casamentos profundos e duradouros”. O sociólogo continua sua argumentação afirmando que “a incapacidade política dos homens e mulheres pós-modernos provém da mesma fonte de sua incapacidade moral”. Fica reforçada a ideia de um *ethos* fragmentado como apontado no primeiro e segundo capítulos. E, na voz do pesquisado **EI-A**, as questões de racismo religioso e preconceito aos semelhantes são oriundos de uma educação que se preocupa com o econômico e não com as singularidades dos indivíduos. Para Bauman:

A educação regular é complementada por “instituições corretivas” aguardando pelas falhas e pelo recalcitrante ostracismo cultural; e o denigrescer dos “costumes estrangeiros” é complementado pelo fascínio da assimilação cultural; proselitismo nacionalista é complementado pela perspectiva de “repatriações” e de “limpeza ética”; a igualdade legalmente proclamada na cidadania é complementada pelo controle de imigração e pelas regras de deportação (2011, p. 243).

Deixa-se de valorizar o ser humano como ser intersubjetivo que se relaciona com o Outro porque, numa sociedade tecida pelas tramas do poder, tira-se a autonomia do sujeito tornando-o escravo do sistema econômico, obrigando-o a seguir tais regras para sobreviver. Dificulta-se o surgimento de laços solidários e fraternais na construção de uma sociedade mais humanizadora.

Ora, além dos obstáculos apontados pelos Sujeitos de pesquisas na concepção vaziana, alguns problemas também foram encontrados que impossibilitam a existência do agir ético na história ocidental:

- a) O problema da existência e da natureza do *universo ético* regido pela norma do Bem e irredutível à realidade puramente empírica.
- b) O problema da existência e natureza do *sujeito ético*, homólogo ao universo ético, participando, de alguma maneira, de sua universalidade transempírica e constituindo, como tal, o indivíduo da *comunidade ética*.
- c) O problema da natureza e condições da *existência ética*, ou seja, da constância do agir do *sujeito ético* segundo a norma do Bem (VAZ, 2002, p. 65).

Esses problemas históricos que correspondem às dificuldades do agir ético no pensamento vaziano são resultados de uma constituição universal não mais fundamentada na ideia do Bem comum – impossibilitando a existência do sujeito ético na comunidade e a própria constância de seu agir ético. Pois para Vaz (2002, p. 65), são problemas sobre os valores na “tradição do *ethos* grego sua fisionomia original: o valor do Bem (*to agathon*) ou do melhor (*to ariston*), descoberto objetivamente na ordem do universo (*kosmos*) e, correlativamente, na lei da *polis* (*nomos*)” que culminam na fragmentação dos valores humanos.

Na tentativa de repensar os problemas do agir ético, na compreensão vaziana, encontra-se a estrutura conceptual da ética como a ciência do *ethos*. O filósofo afirma que a ética é um “*saber* distinto, seja da ciência da natureza seja do *saber técnico*, mas capaz, ao mesmo tempo, de elevar ao nível do *logos* da ciência, *metódico* e *demonstrativo*, a racionalidade implícita do *ethos*” (VAZ, 2002, p. 67). A ética como a ciência do *ethos* busca-se, então, responder a seguinte questão: “como devemos viver de acordo com nossa natureza de seres racionais e livres?” (VAZ, 2002, p. 68).

Na compreensão vaziana, a “Ética parte de um pressuposto *antropológico* no qual fica estabelecida a noção de um operar humano como operar de um ser inteligente e livre” e, por seguir, essa concepção de fim, “a ética deverá necessariamente recorrer a uma conceptualidade de natureza metafísica. Essas são, convém repetir, as condições de possibilidade de um discurso coerente para a Ética que se pretenda filosófica” (VAZ, 2002, p. 69).

Pensar sobre o agir humano é pensar sobre a natureza da *práxis* percebendo como o operar humano é dirigido para a “produção de uma obra (*ergon*) e obedecendo a regras ou normas, seja ação no caso da *práxis*, seja de *fabricação* no caso da *téchne*”. Por isso, esse processo do operar humano volta-se para o fim:

O finalismo da *práxis* é voltado para a *perfeição* do sujeito operante, o finalismo da *techne* para a *perfeição* da obra produzida. É claro que esses dois finalismos estão entrelaçados na unidade complexa do operar humano que envolve sempre o homem todo: assim, uma intenção *moral* deve estar presente no trabalho do artífice e, por outro lado, a intenção do agente moral deve levar em conta as condições objetivas da realidade na qual sua ação irá exercer-se (VAZ, 2002, p. 69).

O filósofo compreende a *práxis* como *perfeição* “ou realização do *melhor*, que é o fim do agente moral, é, em primeiro lugar, a *perfeição* do próprio agente”, ou seja, “sua ação tem o fim nela mesma, é um movimento que se completa na *imanência* (*in-manere*, permanecer

em ...) do sujeito que o causa, nele realiza-se a perfeição (*energeia*) que o caracteriza”. Por isso, na compreensão vaziana, operar humano que não constitui-se nessa racionalidade causa uma ruptura entre os aspectos éticos e técnicos culminando no “enfraquecimento de nossa cultura contemporânea com a perda da especificidade ética de nossas ações e a tirania do produzir nas relações humanas” passam a existir (VAZ, 2002, p. 70).

Por conseqüência, um segundo aspecto apresentado no pensamento vaziano configura-se na idéia de fim. “A Ideia do Bem passa a ser, assim, a *Stella reatrix* da nascente Ética”. Ou seja, que a posterioridade desenvolveu as reflexões éticas, fundamentando-se na ideia de Bem como “a hierarquia dos bens de cuja prossecução deriva para o ser humano o próprio bem em sua face subjetiva, ou seja, o “viver no bem” (*eu zen*)” (VAZ, 2002, p. 72). Essa perspectiva clássica do agir ético pressupõe o agir racional nos seres humanos, obrigando-os agir de acordo com o Bem e, “longe de opor-se à liberdade, é sua *lei interior*, pois é na sua relação constitutiva com o Bem que a liberdade se realiza na sua *verdade* como *liberdade moral*” (VAZ, 2002, p. 73).

De acordo com o **Sujeito FE-B**, é a própria “formação cultural” que inviabiliza a possibilidade de uma consciência moral. O **Sujeito R-A** acredita na “incapacidade de deferir, com razoabilidade, os próprios dilemas existenciais; incapacidade de inserir-se numa perspectiva histórica, ficando numa absolutização do presente; subserviência, acomodando-se a quem manda e não exercendo seus deveres de bem deles mesmos; submissão ao grupo ou ideologias etc”.

Outro aspecto do agir ético é que essa liberdade do agir torna-se obrigação dos seres humanos, considerada por Vaz, como a *práxis* constituída em dois vieses na *imanência* e na *transcendência* “se o agir ético é um ato ou perfeição (*energia*) que tem em si mesmo sua razão de ser, ele é necessariamente a si mesmo o seu próprio *fim*, pelo qual se realiza progressivamente, pela repetição dos *atos* nos *hábitos*, a perfeição do *sujeito*” (VAZ, 2002, p. 73).

A ética se apresenta sob dois aspectos fundamentais: o estrutural correspondendo à relação entre *ethos* e *práxis*:

Prolonga-se na constância e continuidade da *práxis*, dando origem no indivíduo à forma do hábito ou da virtude, permitindo a convivência dos indivíduos na esfera da moralidade e tornando assim possível; a formação da *comunidade ética* (VAZ, 2002, p. 74).

O segundo aspecto de caráter *teleológico* e *normativo*, na perspectiva vaziana, apresenta a *práxis* como objeto da ética e organizada de acordo com a ideia de fim. Daqui,

ocorre a ideia de “Ética como ciência do *ethos*, segundo a qual, sendo ela uma reflexão explícita e sistemática do sujeito ético sobre sua própria práxis na esfera do *ethos*” (VAZ, 2002, p. 74).

O pensamento filosófico vaziano depara-se com as dimensões subjetiva e objetiva; a primeira caracterizada com o aspecto *estrutural* do agir humano na comunidade e, a segunda, com o aspecto *teleológico-normativo* no modo como cada indivíduo age na comunidade:

A *lógica* interna de nossa exposição obedecerá à ordem natural do discurso. O ponto de partida na exposição de cada tema é sempre *universal* que, através da mediação ou determinação do *particular*, assume finalmente o *singular* na esfera de sua inteligibilidade. Na exposição do *agir ético*, o momento do *universal* conjuga de um lado o universal do sujeito – inteligência e a liberdade em seu uso *prático* – de outro, o *universal do objeto* – o fim como Bem (VAZ, 2002, p. 75).

Com profundidade epistemológica, a sutílza vaziana, sobre o agir ético, põem a pensar e a compreender a importância da categoria antropológica dada pela liberdade e pela inteligência “no movimento de *identidade reflexiva* do sujeito na medida em que se abre ao acolhimento do ser com o *Bem* ou *valor*” (VAZ, 2002, p. 75). Por conseguinte, abre espaço para a compreensão do Outro na categoria da intersubjetividade como um viés de Reconhecimento e, sobretudo, possibilidade de construção de uma educação humanizadora.

5. 5. 3 Compreensão filosófica sobre a possibilidade de uma educação humanizadora

Ao longo do primeiro capítulo, seguiu-se a perspectiva vaziana da parte histórica sobre a constituição do *ethos* ocidental, buscando articular com o segundo capítulo a parte sistemática da compreensão antropológica do pensamento vaziano. Nesse terceiro capítulo, buscou-se compreender a luz dos teóricos estudados as reflexões tecidas pelos Sujeitos entrevistados a respeito da compreensão filosófica ou transcendental da possibilidade de uma educação humanizadora, aqui escolhida como a terceira categoria/essência.

Para o **Sujeito EF-A** é possível uma educação humanizadora “desde que haja conscientização das pessoas que exercem o poder de organizar a sociedade demonstrando, o respeito a dignidade humana”. O **Sujeito EF-B** também acredita na possibilidade, mas com a ressalva de “olhar o outro como semelhante e não indiferente, pois em nossa realidade humana é muitas vezes desrespeitado na sua condição humana”. Já para o **Sujeito LC** só tornaria possível essa educação se “a política passar a respeitar” os indivíduos na sociedade.

Nas palavras do **Sujeito PA**, está a expectativa de que “não devemos perder a

esperança”, dando um recado aos educadores de que eles devem “desempenhar com seriedade e firmeza seu papel fazendo com que as pessoas percebam o mal que estão fazendo para si mesmas e para os seus”. O **Sujeito PF-A** acredita ser possível a educação humanizadora desde que “todos tenham a consciência que o homem é um ser de relações sociais passando a vivenciar os valores éticos e morais”. Para o **Sujeito PF-B**, a possibilidade existe “caso os sujeitos se dispusessem a um debate livre e sem preconceitos e crenças mais isso é utópico”.

Já para o **Sujeito FE-A**, a possibilidade existe devido ao “atual modelo em que as relações sociais estão desgastadas”, contudo, novas formas de modelos sociais precisam ser pensadas para que não existam mais esses “atuais mecanismos de controle e poder”.

De acordo com o **Sujeito R-A**, a possibilidade existe com uma educação que promova a internalização da “honestidade, da verdade, da justiça, o respeito, a reverência e consideração ao próximo”, pois a “negligência desses valores termina por afligir a humanidade e a inspiração para o desenvolvimento integral do potencial individual e social não se desenvolvem”. Portanto, numa relação/educação humanizadora, cujo foco seja a construção de um sujeito mais humano responsável, comprometido e ético. Para isso, precisamos recuperar a capacidade de formação e transformação da educação.

As compreensões dos Sujeitos apontam para a possibilidade de uma educação humanizadora ao mesmo tempo que sinalizam as reflexões constituídas por Agamben (2009) sobre o contemporâneo, mostrando-nos as injustiças sociais oriundas da ganância, da corrupção, da soberba, da cobiça pelo poder e pela manipulação do Outro. Contudo, resta-nos a esperança no acreditar na possibilidade de um mundo humanizado pelo amar o Outro. Como nas palavras de Morin:

O amor é, certo capaz de inspirar ciúmes, mesquinhez e baixaza. É por isso que louca sabedoria deve conter um saber amar que, mesmo desejando a fusão com o ser amado, respeite a sua autonomia. Um saber amar em que a paixão ilumina a verdade do amor e não cega em relação à pessoa do outro. Nada pode provocar mais a expressão do melhor de nós mesmos e a viver os momentos mais intensos e mais poéticos. O verdadeiro amor alimenta uma dialógica sempre viva na qual sabedoria e loucura se geram reciprocamente. Se o meu amor é apenas razoável, não é mais amor; se é totalmente louco, degrada-se por excesso. Deve ser louco/sábio (2005, p. 139).

Esse amar pressupõe a necessidade de conhecer-se para melhor viver em relação com o Outro, sabendo amá-lo, não o sufocando, não o matando, mas sendo um louco sábio na arte de amar. Karl Jasper disse que “esse amor de que falamos como se soubéssemos o que ele seja, esse amor único e abrangente é aquele em que somos autenticamente o que somos”. (1965, p.125). E nós somos seres em construção, em formação, portanto, espera-se relações

mais intensas e autênticas com o Outro.

Considerando as falas dos Sujeitos pesquisados, por que não apostar na construção de uma educação humanizadora? O que tem o ser humano a perder? De acordo com Reale (1991, p. 609), no pensamento de Sartre “a queda do ser humano é a existência do outro e mais que isso - o inferno são os outros”. As reflexões sobre os seres humanos, em Sartre, indicam para uma confirmação de que as vivências de injustiças sociais, de individualismo, de consumismo, de não solidariedade, de busca pelo poder, confirmam o viver no “inferno” que são os outros. É um convite a todos acreditarem na construção de uma educação humanizadora como possibilidade de ter seres humanos melhores.

Na pergunta “o que é o ser humano?”, Vaz (1998, p. 09) dizia corresponder a uma eterna busca do conhecer-se a si mesmo, do perceber-se como um ser em construção e, por conseguinte, de sua função determinante na sociedade ao acreditar na possibilidade de criar caminhos para a educabilidade humana no reconhecimento do Outro. Como na argumentação de Chardin (2011, p. 278) de que essa humanidade “em seu obscuro sentido de crescimento permanente se alivia a uma necessidade de fraternidade universal”.

Amar o Outro torna-se possível na relação de intersubjetividade constituída com o Outro no processo dialético. Ora, na perspectiva vaziana, o ser humano possui uma infinitude intencional que se depara com a infinitude intencional do Outro e, nesse processo dialético se estabelece a relação de intersubjetividade na linguagem constituída:

O aparecimento do outro no horizonte da intencionalidade do Eu tem lugar, por conseguinte, no *medium* da linguagem entendida no seu sentido mais amplo como estrutura significante que se diferencia em múltiplas formas, desde a postura corporal e o gesto até a prolação e a articulação do discurso, em particular do discurso da interlocução (*diá-logos*) (VAZ, 1992, p. 50).

Propor-se compreender a possibilidade de uma educação humanizadora no pensamento vaziano é iniciar um estudo acerca da interlocução entre os sujeitos por meio da linguagem, pois nessa relação de diálogo constitui-se “a relação dual EU-TU constituindo o círculo originário do Nós” (VAZ, 1992, p. 51). Vale reforçar a ideia do surgimento da categoria da intersubjetividade como possibilidade de relação dialógica entre os seres humanos devido às transformações históricas do *ethos* moderno para o contemporâneo. Essa transformação cultural causou, na comunidade humana, o desapego pelo bem do Outro já que toda a organização social gira em torno do consumismo e da busca pelo poder. Segundo Sampaio, (2001, p. 120) “isto explica a submissão da esfera do político aos critérios da eficácia, da utilidade, do lucrativo, que visam solucionar, única e exclusivamente, as questões

relativas à associação e à satisfação das necessidades básicas e vitais”.

Essa nova constituição social, forjada nos avanços das ciências e do desenvolvimento da técnica, causa rupturas ontológicas na relação de reconhecimento do Outro:

Consiste em fazer surgir o problema do *outro* no âmbito da dialética do *reconhecimento*, ao termo das experiências que a consciência faz no seu relacionar-se com o mundo objetivo e que conduzem, através de um complexo movimento dialético, ao aparecimento da noção ao de infinito, suscitando o descobrir-se interno da consciência, agora assumindo a figura da *consciência-de-si* (VAZ, 1992, p. 54).

Percebeu-se que o problema está na consciência que não mais reconhece o Outro e, seguindo a perspectiva vaziana, a consciência deve encontrar na consciência-de-si (*alter ego*) o caminho para o reconhecimento, pois é no “relacionar-se com outro sujeito o qual, por sua vez, é igualmente ele mesmo (*ipse*) no seu ser-conhecido e no conhecer seu outro: em suma, no *reconhecimento*” (VAZ, 1992, p. 55). Segundo Vaz:

A reciprocidade constitutiva da relação com o outro mostra, assim, a impossibilidade do solipsismo (*solus ipse*). Essa impossibilidade se demonstra exatamente em virtude do movimento dialético pelo qual a relação de objetividade é suprassumida na relação intersubjetiva. A suprassunção significa aqui que a forma do ser-no-mundo como auto-expressão do sujeito implica necessariamente a *forma* do ser-com-o-outro que é, justamente, a forma da relação intersubjetiva (1992, p. 55).

Nos aspectos da *pré-compreensão* sobre a categoria da intersubjetividade percebe-se, no pensamento vaziano, alguns problemas oriundos na relação com o Outro culminando na impossibilidade de surgir uma autêntica alteridade e, por conseguinte, de se pensar na educação humanizadora sonhada pelos pesquisados. Sendo assim, alguns caminhos surgem com a fundamentação da alteridade no terreno da fenomenologia, da gnosiologia, da psicologia, da lógica, da ética e da história na tentativa de refletir sobre a temática do Outro.

Os caminhos passam a existir, para o conhecimento do Outro, como na afirmação do **Sujeito R-B**, a educação humanizadora objetiva-se na “dialética entre sujeitos.” Inicia-se com o *fenomenológico* nas reflexões surgidas no pensamento de Husserl, acreditando que “para estabelecer a realidade do outro no âmbito da esfera intencional do Eu e dentro do problema geral da constituição da realidade enquanto medida e regida pelo Eu transcendental” (VAZ, 1992, p. 56).

O enfoque *gnosiológico* pressupõe o conhecimento acerca do Outro desenvolvido ao longo da história ocidental:

As laboriosas tentativas para fundamentar o conhecimento do outro ou para dar-lhe

um estatuto gnosiológico adequado repousam sempre, e definitivamente, sobre a realidade primeira do *encontro*, que se desenrola em formas sempre mais profundas a partir da relação fundamental do *reconhecimento* (VAZ, 1992, p. 57).

Por outro lado, a abordagem do *psicológico*, na relação intersubjetiva com o outro, “formula-se no plano da realidade empírica do encontro com o outro, na medida em que ele se efetiva através da vida psíquica, desde a simples percepção à imaginação e à afetividade” (VAZ, 1992, p. 57). Sampaio (2001, p. 127) afirma que “o psiquismo tem função privilegiada na relação de intersubjetividade, pois a essencial reciprocidade deve ser vivida subjetivamente”.

O aspecto *lógico* resulta-se da relação intersubjetiva “ligado ao *médium* da linguagem em que essa relação se estabelece, uma vez que toda lógica é linguagem e todo uso da linguagem implica uma lógica”, tornando-se possível essa lógica da linguagem no diálogo (VAZ, 1992, p. 58).

Com o enfoque *ético*, na compreensão vaziana, compreendido com profundidade, só torna-se possível de existir na relação intersubjetiva no existir-com-o-outro. Para Vaz (1992, p. 59), “com efeito, esse co-existir se mostra constitutivamente como um co-existir no espaço do *ethos*, ou no seio da comunidade ética”. Por conseguinte, na compreensão vaziana:

O questionamento dialógico com que Sócrates introduz na filosofia o tema da intersubjetividade tem em vista, em primeiro lugar, a vida ética ou o exercício da Arete, noção essencialmente voltada, na sua acepção grega original, para o reconhecimento no seio do existir-em-comum (VAZ, 1992, p. 59).

No aspecto *histórico*, a relação de intersubjetividade é essencialmente histórica, pois se constitui no existir-em-comum dos seres humanos:

A história aqui é entendida não somente enquanto designa o fato natural do transcorrer, cronologicamente datado, da vida humana individual e coletiva, mas o modo próprio com que a comunidade humana existe no tempo e que encontra sua efetivação nos costumes, nas instituições, na linguagem, na sensibilidade comum, em suma nos diversos aspectos da relação de intersubjetividade que definem para os indivíduos e para os grupos a forma do seu existir histórico (VAZ, 1992, p. 59).

Na compreensão vaziana, “o mundo histórico-social é, portanto, o mundo das iniciativas e obras humanas – o mundo do nós ou da cultura”, pois, esse ser humano é ser-no-mundo na categoria da objetividade, contudo torna-se ser-com-o-outro na categoria da intersubjetividade (VAZ, 1992, p. 60). Essa relação recíproca da intersubjetividade causa nos seres humanos:

A relação recíproca da *proximidade*, que se exerce como relação Eu-Tu no amor, na amizade, na vida em comum; a relação recíproca da *convivência*, que se exerce como relação Eu-Nós no consenso, na obrigação, na fidelidade; a relação recíproca da *permanência*, que se exerce como relação Eu-outros na tradição, no costume, na vida social e política (VAZ, 1992, p. 60).

Essas arguições no pensamento vaziano denotam o quão o Outro é importante no processo de construção do próprio *ethos* na comunidade. Percebeu-se também, nos relatos dos Sujeitos entrevistados, a possibilidade de constituir uma educação humanizadora, contudo, sem cair na ingenuidade. Os seres humanos devem desejar a humanização e passar por modificações em nível de consciência—de—si compreendendo a necessidade de relacionar-se com o Outro na categoria da intersubjetividade como caminho de mudança.

Na compreensão explicativa da relação de intersubjetividade, percebeu-se que, desde os gregos, “a única forma de vida em comum digna deste nome era a *koinomía politiké*, que os latinos traduziram por *societas civilis* e que era, justamente, objeto de um saber normativo, a *episthème politiké*, que Aristóteles define como o “supremo ordenador entre os saberes” (VAZ, 1992, p. 61). De modo que, na compreensão vaziana, “a relação de intersubjetividade, sendo comunhão ou encontro que tem lugar na reciprocidade dos atos espirituais (reconhecimento e liberdade) ou sendo presença” (1992, p. 62) sem se submeter às mazelas contemporâneas de uma política corrupta, de um consumismo exacerbado, de um individualismo doentio, e, sobretudo, de uma constante busca pelo poder.

De acordo com Vaz (1992, p. 64),

essa relação é vivida concretamente desde entre dois sujeitos (sociedade dual) ou entre muitos (sociedade plural) se estabelece, por meio da linguagem, a reciprocidade do reconhecer-se e, a partir desse primeiro fio, se entretete a teia infinita do estar-com-o-outro (*Mitsein*). A necessidade desta compreensão explicativa impõem-se desde que a descoberta, no ecúmeno mundial, da imensa variedade das sociedades e das suas culturas e a recuperação, nas profundezas do tempo, dos mais remotos arquivos históricos da humanidade elevaram à dignidade de matrizes conceituais da consciência moderna a Sociedade e a História.

É uma das possíveis compreensões de mundo humanizado constituído na relação de intersubjetividade, em que “o sujeito tem diante de si um outro sujeito e deve assumi-lo no discurso da auto-afirmação de si mesmo: vale dizer, tem diante de si uma outra infinidade intencional” e, dentro dessa perspectiva vaziana, formula-se o encontro espiritual do reconhecimento do Outro, “expresso na identidade dialética do Eu com o não-Eu como Eu (*alter ego*)” (VAZ, 1992, p. 65). Por conseguinte, essa afirmação de acolher o Outro traduz-se na possibilidade de não torná-lo uma coisificação, pois vive-se a humanização.

Nas reflexões vazianas, são apresentadas duas perspectivas filosóficas na relação

intersubjetiva. A primeira sobre a *aporética histórica* e a segunda sobre a *aporética crítica*, ambas constituídas na tradição ocidental. Sobre *aporética histórica*, o problema da comunidade humana na relação de intersubjetividade tornou-se tema caro nas reflexões filosóficas. A temática sobre o Outro está inserida na comunidade histórica “de que o homem pode participar: família, cidade, confrarias religiosas ou filosóficas e, finalmente, a comunidade do gênero humano” (VAZ, 1992, p. 68). Vincula-se com a intersubjetividade na antiguidade com “o fio da “natureza” (*physis*) que se manifesta na disposição natural, na afinidade, na afetividade; e o fio da “razão” (*logos*) que se manifesta no ideal do bem e da virtude como fim da amizade”. (VAZ, 1992, p. 68).

Já no período medieval, a constituição histórica das relações intersubjetivas condizia, segundo a perspectiva cristã do antigo testamento, com “a revelação do próximo (*o pleisíon*)” e no novo testamento com a fundamentação cristã na “revelação do *ágape* do amor-dom de Deus (*charitas*, caridade)” (VAZ, 1992, p. 68).

Contudo, na modernidade, segundo Vaz (1992, p. 69), encontra-se “a ocultação do outro no racionalismo moderno. A revolução copernicana iniciada por Descartes é levada a cabo por Kant ao afirmarem a famosa frase: “Eu penso”. No pensamento vaziano, aflora a seguinte questão: como justificar, a partir do Eu, a pluralidade dos sujeitos? Várias tentativas filosóficas foram criadas na modernidade como o racionalismo, o empirismo e o criticismo na intenção de repensar a supremacia do Eu.

Compreenda-se esse Eu, segundo a perspectiva hegeliana, como dialética do reconhecimento acenando a dificuldade de vivência na comunidade histórica, pois “a solidão a-histórica do Eu cede lugar à emergência do *Nós* e aos passos da sua constituição como sujeito histórico: a luta, o reconhecimento a cultura” (VAZ, 1992, p. 70) e nela a possibilidade da vivência humanizadora.

Dando sequência à compreensão histórica da relação intersubjetiva na contemporaneidade, as discussões passam a configurar-se, na perspectiva vaziana, com os estudos da fenomenologia, da lógica e da linguagem. Dessa forma, se tornam uma possibilidade de “definição de uma autêntica comunidade universal de comunicação exige uma reflexão filosófica aprofundada sobre a relação do reconhecimento, sem a qual a comunicação se instrumentaliza e, finalmente se desumaniza” (VAZ, 1992, p. 71). Nesse contexto, considera-se a dimensão da dignidade humana:

Considerada a relação *dual* ou plural entre os sujeitos, qual o fundamento que permite a essa relação transcender de alguma maneira o seu natural e histórico para constituir-se como relação que revela no *outro* a presença de uma dimensão

axiológica fundamental: a dignidade em um outro EU? (VAZ, 1992, p. 71).

Para pensar essa dimensão da dignidade no outro Eu como fundamental na relação de intersubjetividade constituída no reconhecimento, julgou-se oportuno refletir acerca da aporética crítica no pensamento vaziano. Segundo Sampaio (2001, p. 135), é a passagem “do nós empírico ao nós inteligível, na medida em que o problema se constitui no desafio de manutenção da unidade inteligível do eu na comunidade do nós”. Formula-se, então, a pergunta central:

Como manter a unidade do eu na comunidade do *nós*, ou ainda, como preservar a originalidade do sujeito individual ao ser ele suprasumido na unidade de um sujeito transindividual que é, ao mesmo tempo, plural nos sujeitos concretos nos quais se realiza e uno pela relação intersubjetiva que se estabelece entre eles? (VAZ, 1992, p. 72).

Convém lembrar que a relação de intersubjetividade torna-se possível graças ao ser-no-mundo como estrutura de relacional com o Outro sendo ser-com-o-outro. Aqui, afirma-se, na compreensão vaziana, a ideia de “horizonte do ser. O mundo é, para cada um de nós, o caminho para o encontro do outro” (VAZ, 1992, p. 74). Assim, chega-se ao momento *eidético* como compreensão filosófica da relação de intersubjetividade constituída pela *aporética histórica e a crítica*. Segundo Vaz (1992, p. 74), essa relação do *eidos* com a intersubjetividade busca compreender no “espaço conceptual delimitado pela pluralidade dos sujeitos e pela relação que estabelece entre a forma de uma *unidade na pluralidade*”. Ao assumir esse movimento dialético, chega-se a proposição de que “O Eu é um Nós” (VAZ, 1992, p. 75).

Contudo, percebe-se que na comunidade contemporânea não se vive a proposição de um Eu como Nós, ou seja, para superação das ideologias dominantes como individualismo e totalitarismos, na compreensão vaziana, precisa ser introduzido “o princípio da *ilimitação tética*”, como possibilidade de negar essa ideia do “Eu não é um Nós” e constituir a “identidade na diferença como dialética da alteridade” (VAZ, 1992, p. 76). Sendo assim, a comunidade:

À luz dessa articulação entre Antropologia e Ética, podemos considerar o desdobramento dos níveis da relação de intersubjetividade pois, em cada um deles, deverá manifestar-se uma forma própria de relação do homem com a transcendência. Se a constituição desses níveis é antropológica, sua efetivação existencial é sempre ética, de tal sorte que o agir dos sujeitos em cada um deles não pode ser pensado adequadamente senão na perspectiva de uma perfeição ou virtude (*areté*), a ser praticada como *forma ética* da relação de intersubjetividade (VAZ, 1992, p. 77).

Ora, esses níveis compreendidos na relação de intersubjetividade só serão possíveis na existência devido ao ser-no-mundo que se relaciona com o Outro. Sendo eles: o nível do encontro definido como a relação propriamente do Eu-Tu caracterizado como “a relação intersubjetiva no *nível do encontro pessoal* especificada eticamente pelas virtudes próprias do amor, particularmente a fidelidade” (VAZ, 1992, p. 78). O nível do consenso espontâneo constituído na relação *intra-comunitário* entre o Eu e o Nós. Como sendo “a relação intersubjetiva no nível do consenso espontâneo especificada eticamente pela virtude da *amizade*”.

Segundo Vaz (1992, p. 78) “é esse o nível do existir-em-comum que podemos denominar *intra-societário*, e no qual se dá a passagem da sociedade convivial para a sociedade *política*”. Esse nível do consenso reflexivo nas relações do Eu-Nós fundamenta-se pelas regras e leis constituídas para o bem da comunidade. Já no quarto, referencia-se especificamente os três anteriores níveis da comunicação intracultural encontra-se o existir histórico do ser humano como comunidade humana:

Desta sorte, a relação de intersubjetividade, desdobra-se desde o nível da relação Eu-Tu no encontro, atinge a amplitude da relação Eu-Humanidade na longa dimensão do tempo e do espaço onde se desenrola a História. A essa História nossa história pessoa está ligada por mil fios – os fios do universo cultural. É sabido que esse nível mais abrangente da relação de intersubjetividade, seja na sua incidência subjetiva como consciência histórica, seja na sua face objetiva como sentido da História, passou a ser um lugar privilegiado da reflexão sobre o homem no pensamento filosófico, de Hegel a nossos dias (VAZ, 1992, p. 79).

Propor-se compreender filosoficamente a relação entre o Eu-Tu, na perspectiva vaziana, como possibilidade de constituir-se uma educação humanizadora no reconhecimento do Outro é também perceber o “mistério indevassável da existência de cada um diante do qual a Filosofia, tendo discorrido sobre a essência de todos se inclina”. De acordo com o **Sujeito FE-B**, “na verdade estamos tentando fazer isso há pelo menos 400 anos. E ainda apostamos nesse projeto, mesmo porque é o melhor que temos”. Acredita-se na possibilidade de uma educação humanizadora, pois “trata-se de uma construção coletiva e, como tal, demanda esforço, tempo, retrocesso, diálogo, negociação”. Com isso, “trata-se de aprender a viver juntos, de educar-se para a reciprocidade e para uma vivência ética não apenas humana, mas que perpassa relações éticas com todos os seres vivos do planeta. Precisamos nos re-educar”. Dessa forma, pensa-se na possibilidade de resposta à pergunta: o que é o Ser humano?. O “reconhecimento de uma presença atuante de uma Inteligência infinitamente bondosa e de um Amor infinitamente verdadeiro” (VAZ, 1992, p. 236). Esses valores metafísicos são

considerados imprescindíveis e fundamentais na formação ontológica e na perpetuação do *ethos* na comunidade humana humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quatro objetivos propostos em ordem alfabética na introdução serviram como norteadores: a) a *rememoração* conceitual do *ethos* na tradição ocidental buscando compreender nas concepções grega, medieval, moderna e contemporânea a sua conceitualização. Ao seguir esse viés histórico, no objetivo b) tornou-se possível identificar uma *Paideia* em decadência com a fragmentação dos valores éticos – políticos e o desenvolvimento da racionalidade técnico-científico; trazendo-nos consequências ontológicas com o surgimento de novos racionalismos; alienismos e individualismos à vida humana e, por conseguinte, a inviabilização da autorrealização dos seres humanos.

Ora, as reflexões sobre o *ethos* sinalizaram para a necessidade do desafio da construção de uma educação humanizadora, compreendida como *Paideia*, embasando-se na ética. Essa reflexão constituiu-se no segundo capítulo da pesquisa como estudo ontológico acerca do ser humano na esperança de não mais concebê-lo como *ente* fragmentado e morto de intersubjetividade, mas sim como ser humano constituído na pluralidade.

Contudo, as reflexões histórico-filosóficas não se restringiram ao campo bibliográfico. Acreditou-se na possibilidade de identificar no objetivo c), com a utilização das entrevistas semi-estruturas e, a luz da perspectiva fenomenológica, as concepções dos Sujeitos de pesquisa sobre a educação e a sua importância na formação humana como *Paideia*. Assim, articulou-se com outras compreensões que se tornaram as essências da pesquisa como: **compreensão filosófica sobre a educação; compreensão filosófica sobre o agir ético e a compreensão filosófica sobre a possibilidade de uma educação humanizadora.**

Ora, as compreensões dos Sujeitos entrevistados sobre as essências da pesquisa, articuladas aos teóricos estudados, estão muito aquém do curioso ninho de vespas introduzido nas reflexões de Bauman (2011, p. 10). Ele relata um estudo sobre vespas realizado no Panamá por um grupo de pesquisadores da Sociedade Zoológica de Londres. O estudo apurou os movimentos das vespas que saíam de seus ninhos e, ao chegar próximo aos outros ninhos, eram recebidos como “legítimos membros do ninho”. Com essa postura de ação das vespas, compreende-se o surgimento da legítima comunidade, apontando-nos para a vivência conjunta das “vespas nativas e imigrantes que viviam e trabalhavam lado a lado, ombro a ombro – tornando-se indistinguíveis umas das outras” (BAUMAN, 2011, p. 11).

Parece que as vespas contrariam o modo como convivem os seres humanos, pois segundo Bauman (2009, p. 7), a “vida líquido-moderna é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário

para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas do agir”. Esse modo de vida humano constitui-se, dessa forma, um cenário de fragmentação dos valores e costumes na tradição ocidental e confirma-se nas compreensões dos Sujeitos.

Pode-se traduzir esse cenário da modernidade, na *rememoração* histórica que os “grandes temas da ética – como direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e auto-afirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem estar coletivo – não perderam nada de sua atualidade” (BAUMAN, 1997, p. 8). Para o sociólogo ,apenas precisam ser vistos e tratados de maneira nova.

Deparando-se com essa nova abordagem dos temas da ética, segundo a compreensão vaziana, “o lugar de uma nova experiência do *logos* e as condições de exercício do ato de filosofar, de modo a ser ele a comprovação da nossa presença viva como filósofos à história que vivemos como homens (SNF, n. 55, p. 687)”. Vaz nos sugere que a partir dessas transformações do *ethos*, o ato de filosofar como possibilidade de compreensão do tempo histórico abre espaço para as reflexões acerca da pluralidade. Aqui surge o contemporâneo de Agamben (2011, p. 59): “um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo”. Agamben, com olhar atento a sua época, busca pensar em mudanças, pois, como resultado, constatou-se: a preocupação com os valores éticos no convívio em comunidade; a dificuldade na compreensão conceitual de uma educação humanizadora constituída na comunidade; no desejo de políticas justas na comunidade e, sobretudo, na esperança de vivências solidárias.

Trata-se de repensar o modo de agir dos seres humanos embasando-se no re-educar para uma vivência em comunidade. Ou seja, como na famosa frase de Ralph Waldo Emerson: “quando se patina sobre o gelo fino, a segurança está na velocidade”, soando como um alerta de que nos é, sim, possível, pensar numa educação humanizadora – antes que o gelo parta e instaure o caos a nós patinadores.

Para que essa calamidade não aconteça, percebeu-se como pressuposto nas compreensões dos Sujeitos a crença na capacidade criativa do ser humano de reestruturação ontológica, como nível fundamental da relação de intersubjetividade que, na compreensão vaziana, implica no *encontro* com o Outro, no *consenso espontâneo*, no *consenso reflexivo* e na *comunicação intracultural*. Todos esses encontros podem ser compreendidos como constituição propriamente humana da educação (*Paideia*) como processo de relação com o Outro como um EU-TU ou como um Eu-Humanidade.

Sugere-nos acreditar no objetivo d) como possibilidade de mudança ontológica pelo viés de uma educação humanizadora. De acordo com o pensamento de Hermann (2001, p.

129), a “educação é um acontecimento temporal que se apresenta complexo, incontrolável e necessário”. Indo além dessa constatação, a estudiosa nos diz que “cabe à educação reconhecer que os princípios éticos que orientam só existem nos contextos, que todos eles limitam-se pela crítica e que se aprende no erro” (HERMANN, 2001, p. 130). Com isso, valorizar o Outro é valorizar a alteridade, pois, ela se revela na diferença “basta lembrarmos que o discurso dos direitos humanos, a expressão mais acabada do universalismo, converte-se em direito à diferença, criando sensibilidade que se impõem como novas temáticas para a educação (educação inter e multicultural, educação de gênero, educação para a paz, educação ambiental, entre outras)”. Segundo a pensadora, essa nova compreensão de educação como humanizadora nos possibilita ampliar “nossos horizontes de compreensão. Uma pluralidade de perspectivas dá visibilidade para novas posições, que agora são vistas como antes não o foram, ampliando-se a interpretação de princípios éticos” (HERMANN, 2001, p. 133).

Enfim, convém lembrar dentro dessa perspectiva de pluralidade a relação ontológica estabelecida entre o EU-TU, como relação dialógica vivenciando o Outro não como um ISSO, mas sim como outra Alteridade. Conclui-se que existe uma necessidade de repensar a constituição ontológica como pressuposto, imprescindível, para uma educação humanizadora; a importância de uma reconstituição na relação do EU-TU ou Eu-Humanidade para compreender o Outro como uma Alteridade; o *ethos* como pluralidade de perspectivas viabilizando-nos novos caminhos e, ainda, sob efeito da *rememoração* hegeliana, retomou-se a última citação da epígrafe e sem medo dos desafios contemporâneos - a exemplo do rouxinol - solta-se o mais belo canto em voo livre contra o espinheiro - ciente de que todos param para ouvi-lo e crente na possibilidade de uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Bíblia de Jerusalém. Trad. Joaquim de Avuda Zanith. São Paulo: Edições Paulinas.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios.** Trad. Vinícios Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

_____, **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I.** Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 11. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Séries Práticas Pedagógicas).

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARISTÓTELES. **Obras.** 2. ed. Tradução do grego, estudo preliminar e notas de Francisco de P. Samaranch. Madrid: Aguillar, 1973. 1634p.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Trad. Márcio da Gama Kury. 4. ed. Editora Universidade de Brasília, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida.** Trad. Alberto Medeiros. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Ética pós-moderna.** Trad. João Rezende Costa. – São Paulo: Paulus, 1997. (Critérios éticos)

_____. **Vida em fragmentos: sobre ética pós-moderna.** Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2004.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **44 Cartas do mundo líquido moderno.** Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Bioética no Brasil: tendências e perspectivas / Márcio Fabri dos Anjos, José Eduardo de Siqueira (organizadores). – Aparecida, SP: Idéias & Letras; São Paulo: Sociedade Brasileira de Bioética, 2007. (Bio & Ética)

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. **História da Filosofia Cristã: Desde as origens até Nicolau de Cusa.** Trad. Raimundo Vier. 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1970.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos.** Brasília: Letravivav, 2000.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana.** Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A; SILVA, R. da. **Metodologia científica.** São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. **O fenômeno humano.** Trad. José Luiz Archanjo. São Paulo: Editora Cultrix, 2011.

DESCARTES, Réne. **Discurso do método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências.** Trad. Thereza Christina Stummer. São Paulo: Paulus, 2002. – (Filosofia)

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2008.

Ética: na virada do século: busca do sentido da vida / Maria Luiza Marcílio, Ernesto Lopes Ramos (coordenadores). – São Paulo: LTr. 1997. – (coleção Instituto Jacques Maritain)

Ética / organização Aduino Novaes. - São Paulo: Companhia das Letras: Secretária de Cultura, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

HANS KUNG. **Projeto para uma ética mundial.** Trad. Maria Luisa Cabaças Meliço. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Para que um ethos mundial? Religião e ética em tempos de globalização – conversando com Jürgen Hoeren.** Trad. Alfred J. Keller. São Paulo: Loyola, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback; posfácio de Emanuel Carneiro Leão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia.** Trad. Artur Morão 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1986.

JARGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego.** Trad. Artur M. Parreira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Clássicos WMF)

JASPER, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico.** Trad. Leonidas Hegenberg. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1965.

KANT. **Crítica da Razão Pura.** Trad. Manuela Pinto dos santos e Alexandre Fradique Morujão. Fundação Colouste Gulbernkian: Lisboa, 1987.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Trad. de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos da Educação e Ensino).

MCCULLOUGH, Coolleen. **Pássaros Ferido.** Trad. Octávio Mendes Cajado, São Paulo: Círculo do Livro, 1977, p. 611.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural.** Trad. Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athenas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; – Petrópolis, RJ: Vozes , 1994.

MORIN, Edegar. **O método 5: a humanidade da humanidade.** Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Portao Alegre: Sulina, 2007. 309p.

_____, Edegar. **O método 6: ética.** Trad. Juremir Machado da Silva. 2. ed. Portao Alegre: Sulina, 2005. 222p.

NAGEL, Lizia Helena. **A Ilíada: uma análise na contramão.** In: Boletim de Estudos Clássicos. Instituto de Estudos Clássicos na Universidade de Coimbra. Número 29, julho 1998. p. 135-144.

NIETZSCHE, Friedrich. **A origem da tragédia.** Trad. Joaquim José de Farias. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e racionalidade moderna.** São Paulo: Loyola, 1993. (Coleção filosofia: 28).

REALE, Giovanni. **História da Filosofia: antiguidade e idade média.** São Paulo: Paulus, 1990. (coleção filosofia).

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al). **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas. 2010.

SAMPAIO, Rubens Godoy. **O ser e os outros: um estudo de teoria da intersubjetividade.** São Paulo: Unimarco Editora, 2001.

_____. **METAFÍSICA E MODERNIDADE: método e estrutura, temas e sistemas em** Henrique Cláudio de Lima Vaz. São Paulo: Loyola, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.** Educação e Pesquisa, vol. 32, n. 3, 2006.

SHATTUCK, Roger. **Conhecimento proibido: de Prometeu à pornografia.** Trad. S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SINGER, Peter. **Ética prática.** Trad. Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins

Fontes, 2002. (coleção biblioteca universal)

STRIEDER, Roque. **Educação e Humanização:** por uma vivência criativa. Florianópolis: Habitus, 2002. 312p.

TERRA, Marlene Gomes (et al). **Na trilha da fenomenologia:** um caminho para a pesquisa em enfermagem. Texto contexto – enfermagem, Florianópolis, v. 15. n. 4. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 27 de maio de 2011.

VAZ, Henrique de Lima. **Escritos de Filosofia IV:** introdução à ética filosófica I. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Escritos de Filosofia V:** introdução a ética filosófica II. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Antropologia Filosófica I.** São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Antropologia Filosófica II.** Sao Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Ética e Cultura.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Raízes da Modernidade.** São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Ontologia e História.** São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **Problemas de Fronteira.** São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Filosofia e Cultura.** São Paulo: Loyola, 1997.

_____. Morte e vida da filosofia. **Síntese Nova Fase**, v.18, n.55 (1991) 667-691.

VÁZQUEZ, Sánchez. **Ética.** Trad. João Dell' Anna. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Compreensão e bioética: os desafios da tecno-ciência. In: **Pro-posições.** Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, Vol.6,número. 3 (18), Campinas, SP. 1995.

ANEXOS

SUJEITO I

QUESTÕES	Sujeito EF – A
Como você concebe a educação?	“Eu entendo que educação é aquilo que o sujeito aprende no decorrer da vida, a família é um dos aspectos primordial para formação ética e moral, que complementa no intelectual a partir da convivência na escola. Muitas vezes os pais acham que a educação é a escola que dá, deixo claro que a educação vem de casa, cabe a escola a formação da aprendizagem no segmento da linguagem oral e escrita, raciocínio lógico, onde as crianças despertam para uma vida intelectual, moral e ética”.
Qual a sua concepção de ética? Quais são, na sua posição, os maiores empecilhos, no atual contexto, para vivências éticas? O que é uma vivência ética?	“Muito bem, eu entendo por ética no sentido geral a postura das pessoas em relação, profissional, família, e sociedade”. “Entendo que a ética é a relação que estabelece na sociedade, cabe citar que as dificuldades encontradas, uma das principais é do segmento político, porque a mídia deixa claro a corrupção que acontece dentro do contexto político. Vale ressaltar na sociedade, também encontra-se dificuldade, por exemplo: o racismo, na parte religiosa, o preconceito com as pessoas idosas, deficientes e crianças”. “Muito bem! Então pra mim, a vivência ética conforme as dificuldades que eu falei acima, na verdade uma vivência ética é quando não existem diferenças, ou seja, trabalhar com honestidade, responsabilidade e seriedade, fazer as coisas justas e certas onde não prejudique ninguém, e que todos sejam valorizados”.
Seria possível pensar e organizar uma sociedade cujas relações de convivência tenham como base valores humanos? Como? Justifique.	“Acredito que sim, desde que haja conscientização das pessoas que exercem o poder de organizar a sociedade demonstrando, o respeito a dignidade humana, a justiça, a solidariedade e amor ao próximo que é um dos pontos principais”.

SUJEITO II

QUESTÕES	Sujeito EF – B
Como você concebe a educação?	“Acredito que a educação é um processo de transformação do ser humano e engloba os aspectos do ensinar e aprender visando o desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos nesse processo. Acredito também que ela pode ser concebida dentro ou fora do ambiente escolar e que podemos nos transformar ao longo de nossas vidas, o tempo todo”.

<p>Qual a sua concepção de ética? Quais são, na sua posição, os maiores empecilhos, no atual contexto, para vivências éticas? O que é uma vivência ética?</p>	<p>“A ética constitui-se de normas e regras que regem a conduta do ser humano, é aquilo que usamos para julgamento do que se é correto ou não, de nossas responsabilidades como indivíduos coletivos. O maior empecilho para as vivências éticas, que no caso, são vivências coletivas está restrito ao fato de as pessoas estarem mais preocupadas com o seu eu, e não com o coletivo, que é o cerne da ética. Uma vivência ética está pautada nos costumes de um grupo, naquilo que é bom ou não para a comunidade”.</p>
<p>Seria possível pensar e organizar uma sociedade cujas relações de convivência tenham como base valores humanos? Como? Justifique.</p>	<p>“Acredito que esta é uma questão que merece reflexão, já que envolve valores humanos de convivência, justiça e acima de tudo de consciência. Primeiramente, acredito que deveríamos olhar o outro como semelhante e não indiferente, pois em nossa realidade o ser humano é muitas vezes desrespeitado na sua condição humana. Torna-se necessário resgatar valores que estão perdidos na sociedade, esquecidos. Uma relação de convivência em que a base são os valores humanos só será possível se trazermos de volta ao nosso cotidiano o respeito e a tolerância, colocá-los em prática, nos colocando no lugar do outro”.</p>

SUJEITO III

QUESTÕES	Sujeito LC
<p>Como você concebe a educação?</p>	<p>“O respeito de um com outro, respeitava, se respeitava a família de um com outro, de um vizinho com outro”. Fazia festa, beber vinho...comer milho verde em dez a quinze pessoas a noite e fazer festa. [...] Na escola, surrava com uma régua e laço veio... e colocava grão de milho no joelho e tinha até cadeia para colocar nos alunos malandros. Fui 14 anos aprendi pouco, fui muito malandre, soube bem pouco. E na família os filhos escutavam o pai com mais respeito, não ofendia os pais”.</p>
<p>Qual a sua concepção de ética? Quais são, na sua posição, os maiores empecilhos, no atual contexto, para vivências éticas? O que é uma vivência ética?</p>	<p>“Aquele tempo, encrencava, a piazada, os alunos com professor, aquilo deu sou livre... mas na escola não tinha respeito... brigava até com o professor. Aquele tempo, época de briga... bandidagem. Hoje é melhor... mais estudo, mais sabedoria aquele tempo é de pessoal da roça tudo bruto... se matavam, como na política mataram quatro na época, política algo ruim na cidade. Na religião iam pegar os padres longe a cavalo, trazia uma vez por ano. Até uma vez cinco bandido entraram dentro na Igreja e obrigaram a batizar o burro. Eles amaldiçoaram o lugar. Missa uma vez por ano ia pegar em outra cidade, uma vez ia o falecido pai... com dois cavalos. As estradas feitas tudo a picareta... 80 90 pessoas que trabalhavam a muque. Aqui é 82 anos que morramos aqui, na cidade vizinha tinha 3 ou 4 casa... lugar de gente bandida que vinha dando tiro de revolve. Depois em pouco tempo morreram e ai veio a lei... que demorava mais de dia para vir fazer corpo delito. Depois começou a aliar com a vinda da lei tudo vizinhança boa tudo roca de mato e tudo a muque, a machado, a serrote e derrubava e fazia fogo e a cidade é terra boa”.</p>

<p>Seria possível pensar e organizar uma sociedade cujas relações de convivência tenham como base valores humanos? Como? Justifique.</p>	<p>“Melhorou bastante em tudo na sociedade. Da roça veio mais maquinário, ninguém tinha luz, rádio... nada na casa. Depois que começou aparecer esses radião de bateria. Não tinha nada... agora muito mais próxima as pessoas, não falta mais nada, só dinheiro. (risos) e naquele tempo tudo comprava terreno... de forma localmente sem dinheiro. Aquele tempo era difícil bem difícil, agora ta louco de bom. Só a político não se respeitam aqui na cidade ... mas antigamente também houve morte por causa disso”.</p>
---	--

SUJEITO IV

<p>QUESTÕES</p>	<p>Sujeito PA</p>
<p>Como você concebe a educação?</p>	<p>“Como a possibilidade de instruir, orientar, estipular regras sadias, incutir valores e princípios na vida dos filhos e dos alunos”.</p>
<p>Qual a sua concepção de ética? Quais são, na sua posição, os maiores empecilhos, no atual contexto, para vivências éticas? O que é uma vivência ética?</p>	<p>“Acredito que apesar de os resultados nem sempre serem promissores nas ações humanas, é através da educação que orienta-se, aconselha-se, mostram-se os valores que devem nortear a vida das pessoas, os caminhos que conduzem ao bem e ao mal, mas, mesmo cientes de tudo isso, muitos agem de maneira diversa e acabam perdendo a noção da honra e dos bons costumes”.</p>
<p>Seria possível pensar e organizar uma sociedade cujas relações de convivência tenham como base valores humanos? Como? Justifique.</p>	<p>“Sim, pois não devemos perder a esperança. Precisamos fazer a nossa parte por mais simples que seja para tentar mudar o mundo que vivemos. O que nos assusta, por muito influente, é a mídia. Por exemplo: esses programas de televisão que incentiva a imoralidade, banaliza o sexo, age com mesquinhez, sendo até chamado de “zoológico humano”. E milhares de pessoas, incluindo crianças, assistem. Que exemplos podem tirar de um programa como esse? Nós educadores, devemos desempenhar nosso papel com seriedade e firmeza e tentar fazer com que as pessoas percebam o mal que estão fazendo para si mesmas e para os seus, quando valorizam esses tipos de programas”.</p>

SUJEITO V

<p>QUESTÕES</p>	<p>Sujeito PF – A</p>
<p>Como você concebe a educação?</p>	<p>“Acredito que a educação é aquela que capacita o ser humano a viver de forma integral e participativa na sociedade, pois sem ela o homem não chegaria a um envolvimento tecnológico e social no qual se vive hoje”.</p>
<p>Qual a sua concepção de ética? Quais são, na sua posição, os maiores empecilhos, no atual contexto, para vivências éticas? O que é uma vivência ética?</p>	<p>“Vejo que a ética é a ferramenta que norteia e normaliza nossa vivencia na sociedade. Vejo que o homem hodierno vive um numa relação de fronteira consigo mesmo, buscando viver segundo sua consciência, por outro lado vem o empecilhos, a globalização que o força a fazer do seu próximo uma máquina segundo os critérios de massificação humana. Vivência ética é viver baseado nos princípios morais de uma sociedade”.</p>

Seria possível pensar e organizar uma sociedade cujas relações de convivência tenham como base valores humanos? Como? Justifique.	“Sim. Onde todos tenham a consciência que o homem é um ser de relações sociais passando a vivenciar os valores éticos e morais”.
--	--

SUJEITO VI

QUESTÕES	Sujeito PF – B
Como você concebe a educação?	“A educação segundo Hume afirma é um hábito e como tal deve ser cultivado desde a primeira idade do contrario não o desenvolvemos”.
Qual a sua concepção de ética? Quais são, na sua posição, os maiores empecilhos, no atual contexto, para vivências éticas? O que é uma vivência ética?	<p>“O homem deve ser obrigado a fazer o bem do contrario ele agira mal, conforme aponta Kant em seus escritos. Os maiores problemas são os de sempre:</p> <p>1 falta de cultura, habito ético.</p> <p>2 vontade porque não é retributiva.</p> <p>3 conhecimento porque o ser humano é egoísta por natureza.</p> <p>Uma vivência ética conforme aponta Hans Jonas é ter consciência das implicações de suas ações”.</p>
Seria possível pensar e organizar uma sociedade cujas relações de convivência tenham como base valores humanos? Como? Justifique.	“Sim, caso os sujeitos se dispuserem a um debate livre e sem preconceitos e crenças, mas isso é utópico”.

SUJEITO VII

QUESTÕES	Sujeito FE – A
Como você concebe a educação?	“Como um processo de aquisição da cultura produzida historicamente pela humanidade, que pode tanto legitimar uma sociedade desigual, como pode transformá-la”.
Qual a sua concepção de ética? Quais são, na sua posição, os maiores empecilhos, no atual contexto, para vivências éticas? O que é uma vivência ética?	“Entendo que um dos maiores empecilhos que se coloca para a sociedade hoje, é a competitividade para ser o melhor e com isso garantir uma vida de sucesso, conforto e de consumo, levando para isso a sociedade a agir de qualquer forma para conseguir tais objetivos. Entendo por vivência ética, relações sociais que respeitem a coletividade e a individualidade de cada um em meios aos mais diversos processos sociais que são promovidos na sociedade”.

<p>Seria possível pensar e organizar uma sociedade cujas relações de convivência tenham como base valores humanos? Como? Justifique.</p>	<p>“Acredito que sim. Mas entendo que no atual modelo em que as relações sociais estão desgastadas devido a um Modo de Produção, que hierarquiza a sociedade pela quantidade do que tu tens, isso não é possível. Não sou otimista em dizer que há uma saída para o caos que se colocou sobre as relações sociais no atual modo de produção e com os atuais mecanismos de controle e poder”.</p>
---	--

SUJEITO VIII

<p>QUESTÕES</p>	<p>Sujeito FE – B</p>
<p>Como você concebe a educação?</p>	<p>“Vejo a educação como um processo amplo que permeia diferentes momentos e âmbitos de nossa vida. Em geral, considero todas as experiências que nos levam a adquirir alguma forma de conhecimento como educadoras. Por isso, seja no âmbito formal quanto no informal, a educação está inter-relacionada com diversos elementos como sentimento, moral, preceitos etc. Por isso família, religião, escola, torcida de futebol etc. não transmitem apenas informação, algo mais se faz presente na elaboração do conhecimento a partir da informação recebida. E nesse processo vamos formando pessoas que passarão a ver, sentir e considerar o mundo de uma determinada maneira, segundo a qual considerarão algo como moral ou imoral, dentro ou não do que consideram aceitável – obviamente aqui o conceito comum é o de normal –, no âmbito do que passarão a considerar como norma, no âmbito do que aprenderam a considerar ético”.</p>
<p>Qual a sua concepção de ética? Quais são, na sua posição, os maiores empecilhos, no atual contexto, para vivências éticas? O que é uma vivência ética?</p>	<p>“Ética a reflexão sobre o <i>ethos</i>, os modos de ser e considerar, avaliar o que se apresenta diante de nós. Com essa reflexão nos perguntamos o que seria o correto, o bom, ou o bem, e seus opostos. As respostas que podemos elaborar a partir da reflexão ética deverão entrar em diálogo com o pensamento ético comum presente nas culturas que temos, pois elas têm como fundamento algum conceito ético. E é então que surgem os problemas e empecilhos. Marcadas por toda sua formação cultural, em geral as pessoas tendem a considerar como correto o que está de acordo com seus critérios. E isso pode ou não favorecer uma vivência ética, porque esse conceito não implica apenas viver segundo o que uma criteriosa reflexão indicaria como o correto, mas justamente tomar distanciamento dos seus critérios, reavaliá-los em diálogo com critérios outros, em busca do que chamamos de bem comum. No meu entender, vivência ética está intrinsecamente relacionada com o bem comum. Penso poder dizer que são a mesma coisa. Mas isso não é tão simples assim porque estamos permeados por vivências, por sua vez marcadas por sentimentos, positivas e negativas, que podem nos ajudar ou não nesse processo. O problema é que não nos damos conta disso e achamos que basta uma reflexão (racional) ética para termos acesso a uma vivência ética. Soa ingênuo”.</p>

<p>Seria possível pensar e organizar uma sociedade cujas relações de convivência tenham como base valores humanos? Como? Justifique.</p>	<p>“Na verdade estamos tentando fazer isso há pelo menos 400 anos. E ainda apostamos nesse projeto, mesmo porque é o melhor que temos. Acredito ser possível mas não é fácil. Trata-se de uma construção coletiva e como tal demanda esforço, tempo, retrocesso, diálogo, negociação. Sendo coerente com o que afirmei acima, trata-se de mudar não apenas ideias como o próprio modo de ver e sentir o mundo. E isso não se faz apenas com um final de semana de conversão pessoal ou com a leitura de um livro de autoajuda. Trata-se de aprender a viver juntos, de educar-se para a reciprocidade e para uma vivência ética não apenas humana, mas que perpassasse relações éticas com todos os seres vivos do planeta. Precisamos nos re-educar”.</p>
---	--

SUJEITO IX

<p>QUESTÕES</p>	<p>Sujeito R – A</p>
<p>Como você concebe a educação?</p>	<p>“Educação diz respeito a um amplo processo de ensino e aprendizagem, em meio ao qual o indivíduo está sempre se construindo, se preparando e interagindo com os modos de ser, estar e agir necessários à convivência e à sobrevivência em sociedade”.</p>
<p>Qual a sua concepção de ética? Quais são, na sua posição, os maiores empecilhos, no atual contexto, para vivências éticas? O que é uma vivência ética?</p>	<p>“A ética pode ser compreendida como a assimilação de valores em vista da construção e manutenção dignificante da nossa própria vida. De todos os valores assimilados, a própria vida é o valor fundamental, sem o qual nenhum outro encontraria razão de ser. Com essa concepção de ética, o empecilho para vivê-la é a heteronomia que, de diversas formas, vai se manifestando: incapacidade de deferir, com razoabilidade, os próprios dilemas existenciais; incapacidade de inserir-se numa perspectiva história, ficando numa absolutização do presente; subserviência, acomodando-se a quem manda e não exercendo seus deveres pelo bem deles mesmos; submissão ao grupo ou a ideologias etc. Então, a vivência ética é, basicamente, vivência autônoma: passar da heteronomia (o que vem de fora) à autonomia (capacidade própria de ter convicções)”.</p>
<p>Seria possível pensar e organizar uma sociedade cujas relações de convivência tenham como base valores humanos? Como? Justifique.</p>	<p>“Sim, educando as pessoas, desde cedo, não apenas para possuir a mais alta competência em vista da tão decantada empregabilidade, mas educando-as sobretudo para internalizarem a honestidade, a verdade, a justiça, o respeito, a reverência e consideração ao próximo etc. Então, os valores humanos passariam a ser os fundamentos da convivência e o norte de cada consciência (de acordo com a definição anterior de ética). A negação ou negligência desses valores terminam por afligir a humanidade e a inspiração para o desenvolvimento integral do potencial individual e social não se desenvolvem”.</p>

SUJEITO X

<p>QUESTÕES</p>	<p>Sujeito R – B</p>
<p>Como você concebe a educação?</p>	<p>“A educação se constitui como mediação pela qual os seres humanos se apropriam do saber historicamente construído, para poderem viver e desempenhar seu papel social no mundo. Há um</p>

	<p>mínimo de cultura que o sujeito precisa adquirir para viver em sociedade, e essa aquisição se dá através da educação, que passará de geração em geração, garantindo que a herança histórico-cultural não se perca. Também não se trata apenas de uma aquisição, mas de uma atualização histórica da criação humana e, conseqüentemente, uma contribuição à transformação da sociedade”.</p>
<p>Qual a sua concepção de ética? Quais são, na sua posição, os maiores empecilhos, no atual contexto, para vivências éticas? O que é uma vivência ética?</p>	<p>“Ética condiz com valores, vivências, postura e posicionamentos diante situações que se apresentam no cotidiano. Numa visão social, diria que a ética tem um sentido de bem comum de convivência com o outro – ser humano - e com os demais seres”. No atual contexto da sociedade capitalista, estruturado a partir do modo de produção, que valoriza a competição, o grande empecilho para a vivência ética está na mudança de valores – do “ser” para o “ter”. A exaltação do individualismo - do “seu” bem estar, cuidar da “sua” vida - e a não vivência em comunidade e sociedade, onde o sujeito concretamente se encontra e se constrói, colocam em questão o desafio da busca do bem comum e de atitudes coletivas. A vivência ética diz respeito ao modo de viver e conduzir nossos atos. É nossa consciência chamando-nos à responsabilidade, conosco mesmo e com os outros, à luz de práticas coerentes baseadas em fundamentos e valores sólidos”.</p>
<p>Seria possível pensar e organizar uma sociedade cujas relações de convivência tenham como base valores humanos? Como? Justifique.</p>	<p>“É possível e já se visualiza essa sociedade, pelo menos em parte por experiências expostas por aí. No início apontávamos que a educação se dá pela aquisição e atualização do conhecimento historicamente construído, e essa relação não acontece de forma mecânica, ela é permeada de valores, posições, olhares, conflitos, resultando numa construção dialética entre sujeitos. Portanto, numa relação/educação humanizadora, cujo foco seja a construção de um sujeito mais humano, responsável, comprometido e ético. Para isso precisamos recuperar a capacidade de formação e transformação da educação. Precisamos aprimorar as potencialidades e as qualidades morais, intelectuais, culturais, sociais, que englobam questões como cidadania, bem comum, justiça social. Valores que já existem nos seres humanos, mas que precisam ser estimulados pela via da educação”.</p>