

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUIZ FRANCISCO GARCIA LAVANHOLI

ENSINAR FILOSOFIA ATRAVÉS DE UM TEXTO CLÁSSICO:
ESTRATÉGIAS PARA UTILIZAR *ÉTICA A NICÔMACO V* NA SALA DE AULA

CURITIBA

2018

LUIZ FRANCISCO GARCIA LAVANHOLI

ENSINAR FILOSOFIA ATRAVÉS DE UM TEXTO CLÁSSICO:
ESTRATÉGIAS PARA UTILIZAR ÉTICA A NICÔMACO V NA SALA DE AULA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná – UFPR, como requisito parcial à obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^a M^a Aline da Silva Dias.

CURITIBA

2018

RESUMO

A garantia de acesso à filosofia nas aulas ministradas no ensino médio é preocupação fundamental de todo professor de filosofia. Afinal, o risco de errar é grande. Pode-se recair, por um lado, em um conteudismo, no qual a preocupação nas aulas seria apenas com a apresentação das teorias elaboradas durante a história da filosofia, sem o objetivo de desenvolver com o aluno atitudes propriamente filosóficas. Por outro lado, ao tentar evitar tal conteudismo, pode-se recair numa desconsideração total pela história da filosofia, de modo que a aula se torne apenas uma discussão de amenidades, sem se diferenciar muito do senso comum. O presente trabalho está focalizado no tema do ensino de filosofia. O problema aqui tratado é a possibilidade de uma aula propriamente filosófica, sem recair no conteudismo e nem na mera discussão do senso comum. Mais especificamente, o problema é como utilizar os clássicos da história da filosofia em sala de aula, sem perder a característica de atividade crítica e problematizadora da filosofia. O objetivo desse texto é apresentar uma possibilidade de trabalho com um texto clássico em sala de aula. O texto escolhido para o trabalho é o quinto livro da *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles. Como condição para trabalhar com tal texto clássico, é preciso entender como deve ser realizada uma aula de filosofia no ensino médio, bem como qual é o papel do professor nessas aulas. Por isso, o primeiro capítulo apresenta uma fundamentação teórica para isso, a partir dos textos de Sílvio Gallo e de Lídia Maria Rodrigo. Em seguida, no segundo capítulo, há uma apresentação da discussão desenvolvida em *Ética a Nicômaco V*. Por fim, no último capítulo, há uma proposta de estratégias didáticas para o tratamento do texto clássico em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de filosofia; leitura de textos clássicos; estratégias de ensino.

ABSTRACT

The guarantee of access to philosophy in classes during secondary education is a fundamental concern of every philosophy teacher. After all, the risk of getting it wrong is great. We may fall into, on one side, a content-oriented curriculum, where the only concern in classes would be presenting the theories developed in the history of philosophy, without the aim of developing properly philosophical attitudes in tandem with the student. On the other hand, by trying to avoid such a content-oriented curriculum, we may fall into a total disregard for the history of philosophy, in such a way that the class becomes merely a discussion of frivolities, without much departure from the common sense. The present work is focused on philosophy teaching. The problem herein dealt with is the possibility of a properly philosophical class, without falling neither into content-oriented curriculum nor mere common sense discussions. More specifically, the problem is how to utilize classics of the history of philosophy in classroom, without losing the traits of a critical and problematizing activity philosophy has. The goal of this text is to present a possible example of work with a classical text in the classroom. The chosen text for the paper is the fifth book of *Nicomachean Ethics*, by Aristotle. In order to work with this classical text, we need to understand how we should teach a philosophy class in secondary school, and also which is the role of the teacher in these classes. Thus, the first chapter presents a theoretical foundation for that, from the texts of Sílvia Gallo and Lidia Maria Rodrigo. Afterwards, in second chapter, there is a presentation of the discussion developed in *Nicomachean Ethics V*. Finally, in last chapter, there is a proposal of teaching strategies for the exploration of the classical text in the classroom.

Keywords: philosophy teaching; reading of classical texts; teaching strategies.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	5
I – O ENSINO DE FILOSOFIA E SUA RELAÇÃO COM TEXTOS CLÁSSICOS.....	8
II – ÉTICA A NICÔMACO V – O TRATADO DA JUSTIÇA.....	17
III – A FILOSOFIA NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	34

INTRODUÇÃO

A institucionalização da filosofia como disciplina escolar é julgada como necessária para garantir que o aluno tenha real acesso a conhecimentos e procedimentos filosóficos (cf. MATTAR, A. M.; TOMAZETTI, E.M.; DANELOM, M.; 2013; p.117). Caso não fosse instituída como disciplina, quem trabalharia com o tema seriam profissionais sem a formação adequada, de modo a comprometer o aprendizado dos alunos. Propor um tratamento transversal, i.e., um tratamento no qual os professores de diversas disciplinas ficariam encarregados pela apresentação de temáticas filosóficas, não garantiria aos alunos acesso real à filosofia. Dado que a filosofia é julgada como necessária para o exercício da cidadania (cf. MATTAR, A. M.; TOMAZETTI, E.M.; DANELOM, M.; 2013), caso os alunos não tivessem acesso real a ela, não teriam reais condições de exercer a cidadania. Desse modo, o ensino de filosofia por profissionais capacitados e nos moldes de uma disciplina escolar parece necessário para garantir a formação de alunos para a cidadania.

Um ponto negativo de ensinar filosofia nos moldes de uma disciplina escolar seria determinar um único modelo para se ensinar filosofia. Ou seja, ao enquadrá-la como uma disciplina, corre-se o risco de engessá-la em um único molde e deixar de lado uma das principais características da filosofia, o pensamento crítico, para enfatizar um ensino ortodoxo, que pode vir a destruir o próprio caráter filosófico da disciplina.

As observações acima sobre as características da filosofia enquanto disciplina escolar impõem uma dupla tarefa ao professor de filosofia: por um lado, deve-se garantir o acesso real à filosofia, por outro, deve-se evitar cair em um mero ensino ortodoxo. A partir da necessidade de realizar essa dupla tarefa surge a questão norteadora do presente trabalho. Tal questão é uma preocupação comum a todo professor de filosofia no ensino médio, que pode ser resumida do seguinte modo: como conciliar a leitura dos textos clássicos da história filosofia com a necessidade de trabalhar conteúdos específicos determinados pelas diretrizes curriculares? Afinal, ainda que nas diretrizes os conteúdos sejam apresentados de maneira geral, sem explicitar uma pretensão de comprometer o professor com uma

única metodologia e/ou procedimento, há uma determinação de conteúdos estruturantes, conteúdos básicos e conteúdos específicos que devem ser trabalhados ao longo do ano. A obrigatoriedade de elaborar o planejamento anual a partir das diretrizes e dos cadernos de expectativas de aprendizagem produzidos pelo estado, bem como a necessidade de vencer os conteúdos que constam no planejamento ao longo do ano, acabam muitas vezes impossibilitando o tratamento mais aprofundado de um texto filosófico.

Tendo em vista responder a tais inquietações, pretende-se elaborar um material que possa auxiliar o professor de filosofia a trabalhar com um texto clássico da história da filosofia. O texto clássico escolhido para ser trabalhado nessa monografia é a *Ética a Nicômaco*. Essa escolha foi baseada em diversos critérios. O primeiro critério para seleção da obra é que se trata de um texto clássico. Não há como negar que a *Ética a Nicômaco* é uma das obras basilares para o pensamento ético da sociedade ocidental. Desse modo, o acesso dos alunos ao texto os permitiria ter contato direto com uma obra fundamental, bem como vislumbrar as maneiras através das quais esse texto clássico moldou nossa forma de pensar.

Os outros critérios para trabalhar com a *Ética a Nicômaco* são pragmáticos. Primeiramente, os assuntos tratados no quinto livro da obra se adequam muito bem ao que é esperado que os alunos de ensino médio aprendam do conteúdo estruturante de Filosofia Política. No *Caderno de Expectativas de Aprendizagem*, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, é apresentada como expectativa referente ao conteúdo básico *Liberdade e igualdade política* que o aluno “compreenda, de forma filosófica, o conceito de justiça e suas expressões nos campos político, social e das relações pessoais” (SEED, 2012, p. 41). Ora, o quinto livro da *Ética a Nicômaco* é inteiramente dedicado à análise da justiça. Nesse livro, Aristóteles analisa, por exemplo, tanto a justiça que diz respeito à distribuição de bens entre as pessoas, como também a justiça que diz respeito a agir conforme as leis. Ou seja, a leitura da obra permite tratar dos temas que se espera que os alunos compreendam. Além disso, outro critério pragmático para a escolha da obra é a facilidade de encontrá-la em vernáculo. Há várias traduções em português da *Ética a Nicômaco* disponíveis em bibliotecas. Além de ser muito fácil encontrar uma versão digital na rede de computadores.

O presente texto está organizado da seguinte maneira: Um primeiro capítulo, contendo uma fundamentação teórica para uma maneira de ensinar filosofia que não seja conteudista e nem concentrada apenas em competências e habilidades. Nesse capítulo, trata-se também do uso do texto clássico no ensino de filosofia; e do papel do professor como reformulador do conhecimento filosófico especializado (cf. RODRIGO, 2009, p. 82). Um segundo capítulo com a produção de um material de apoio à leitura do quinto livro da *Ética a Nicômaco*, voltado à utilização no ensino médio. Por fim, um terceiro capítulo, no qual serão apresentadas estratégias didáticas para melhor tratamento e compreensão dos temas pelos alunos (como júri simulado, debate, tempestade cerebral, etc.).

I – O ENSINO DE FILOSOFIA E SUA RELAÇÃO COM TEXTOS CLÁSSICOS

As reflexões desenvolvidas nesse capítulo baseiam-se, principalmente, nas discussões desenvolvidas em três textos: um texto de Sílvio Gallo e dois de Lídia Maria Rodrigo. São eles, *‘A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade’*, de Gallo; e *‘Filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação’* e *‘Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio’*, de Rodrigo. Segue-se, abaixo, uma apresentação geral dos três textos. Em seguida, as temáticas mais relevantes ao presente texto serão retomadas e mais aprofundadas.

O texto de Sílvio Gallo, *‘A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade’*, expõe considerações sobre a maneira pela qual um professor deve proceder em suas aulas no ensino médio, a partir da reflexão da especificidade da própria filosofia. Na primeira seção deste texto, Gallo apresenta algumas observações sobre as características próprias da filosofia, sua relação com a história da filosofia e uma breve discussão sobre os perigos de basear o ensino de filosofia no discurso do conteudismo ou no discurso das competências e habilidades (cf. GALLO, 2007, pp.15-18). A segunda seção do texto, contém uma discussão sobre as razões pelas quais se deve ensinar filosofia no ensino médio, a partir de uma discussão sobre os argumentos perigosos que são usados para justificar o ensino da filosofia como uma disciplina – desenvolvimento do pensamento crítico, relação com outras disciplinas e formação para a cidadania. Após recusar as razões perigosas, Gallo apresenta uma justificativa baseada em duas coisas: i) no conceito de “potências do pensamento” desenvolvido por Deleuze e Guattari, segundo o qual a filosofia seria uma das potências, junto com arte e ciência; e ii) na característica generalista do ensino médio, o que determinaria que o aluno deveria ter, no mínimo, contato com as diversas potências de pensamento (cf. GALLO, 2007, pp.18-21). Na terceira seção, são apresentadas três características principais da filosofia – pensamento conceitual, caráter dialógico e postura de crítica radical – para ajudar a vislumbrar o que deve ser desenvolvido em sala de aula (cf. GALLO, 2007, pp.22-25). A quinta seção, apresenta a proposta de trabalho da aula de filosofia como uma oficina de conceitos. Nessa oficina, as aulas seriam divididas em quatro etapas que permitiriam um verdadeiro trabalho com o conceito. São elas: *sensibilização, problematização,*

investigação e conceituação (cf. GALLO, 2007, pp.25-31). A última seção do texto apresenta a outra característica principal da filosofia, a transversalidade. Nessa seção, Gallo discute e se posiciona contrariamente à pretensão que comumente aparece na política educacional brasileira de que a filosofia não seja dada como disciplina, mas esteja presente no ensino das demais disciplinas (cf. GALLO, 2007, pp.32-34).

O texto *'Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio'*, de Lídia Rodrigo, traz uma discussão sobre o ensino de filosofia em uma escola massificada. A primeira seção do texto, contém uma discussão sobre as mudanças educacionais no Brasil durante o período de 1970 até a volta da filosofia ao ensino médio (cf. RODRIGO, 2007, pp.37-41). Nesta seção, a autora enfatiza a facilidade com a qual a filosofia era inserida no currículo anterior às mudanças, servindo como um certo lustre de cultura geral aos alunos que já provinham das classes superiores, bem como a dificuldade de trabalhar hoje em dia com uma escola secundária em que houve grande rebaixamento da qualidade de ensino no país. A autora discute a possibilidade de ensino de filosofia a todos e propõe que seja possível trabalhar a filosofia no ensino médio, com real democratização do saber, “propiciando a *todos* a oportunidade de acesso a um conhecimento de *qualidade* e aos instrumentos intelectuais necessários ao uso da inteligência crítica e criadora” (RODRIGO, 2007, p. 41, grifos da autora). Na segunda seção, discute-se o papel da mediação do professor aos conteúdos filosóficos e a pretensão de que seja possível levar o aluno à autonomia intelectual. Para atingir tal pretensão, a autora propõe que o ensino de filosofia também dote ao aluno um método pelo qual ele consiga, por si mesmo, desenvolver uma relação filosófica com os conteúdos e textos filosóficos. Além disso, nesta seção, a autora enfatiza o caráter das obras didáticas como mero auxílio para introdução e contextualização do tema (cf. RODRIGO, 2007, pp.41-47). Na terceira seção, a autora trata da leitura de textos filosóficos no ensino médio. Ao se colocar a questão de como trabalhar o texto filosófico com um tipo aluno que não consegue ler direito, a autora responde categoricamente que a proposta “é exatamente esta: ensiná-lo a ler por meio do estudo do texto filosófico” (RODRIGO, 2007, p.48). Visando realizar esse estudo, a autora propõe uma metodologia de leitura analítica baseada em três etapas: i) esclarecimento semântico e conceptual;

ii) estruturação lógica do texto; e, caso seja possível, iii) uma análise interpretativa, na qual se cotejam as ideias desenvolvidas no texto com outras ideias do filósofo, ou de outros filósofos (cf. RODRIGO, 2007, pp.48-50).

O segundo texto de Lídia Maria Rodrigo, *'Filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação'* foi elaborado com a pretensão de comparar, definir e distinguir as práticas dos professores de filosofia das práticas dos responsáveis pela produção dos conhecimentos filosóficos. Na primeira seção, a autora menciona que, na antiguidade, a produção filosófica e o ensino de filosofia estavam diretamente ligados, sendo os grandes filósofos os principais responsáveis pela transmissão de suas doutrinas. Hoje em dia, entretanto, há um descompasso entre essas duas funções, bem como uma desvalorização da atividade do professor (cf. RODRIGO, 2009, pp. 79-82). Na segunda seção, a partir da distinção entre saber filosófico especializado e saber escolar, a autora determina que faz parte do trabalho do professor de filosofia a produção de um discurso que reformule o saber filosófico especializado. De modo que o professor de filosofia seria mais do que um mero reprodutor do saber, ele seria o produtor do saber que é apresentado em suas aulas. Sendo assim, a autora defende que, uma vez que o professor é responsável direto pelo seu trabalho, a consciência da sua autonomia e o caráter diferencial do seu trabalho auxiliarão na restituição da dignidade do trabalho docente, sem precisar se submeter à lógica do trabalho de produção filosófica especializada (cf. RODRIGO, 2009, pp.82-85). A terceira seção expõe a especificidade do discurso reformulado produzido pelo professor de filosofia, a partir da comparação com o discurso filosófico especializado (cf. RODRIGO, 2009, pp.85-87). Na quarta seção, a autora examina o discurso reformulado, mostrando as regras próprias às quais ele está submetido, seus objetivos e as tensões inerentes a esse discurso (cf. RODRIGO, 2009, pp.87-90). A quinta seção apresenta uma ênfase no caráter mediador do discurso reformulado, evidenciando que o objetivo principal ao se produzir esse discurso é a sua própria superação, de modo que o aluno possa trabalhar com textos e temas filosóficos sem precisar mais do apoio do discurso reformulado (cf. RODRIGO, 2009, pp.90-92).

Apesar de abordarem temáticas bem interessantes, nem todos os pontos tratados nos textos referidos acima fazem parte do escopo da presente investigação.

O presente texto tem como tema o ensino de filosofia e sua relação com os textos clássicos. Sendo assim, a apresentação que se fará em seguida está concentrada nos aspectos mais relacionados com o ensino de filosofia propriamente dito. Caso o leitor esteja interessado em algum tema que não for abordado aqui, recomenda-se a leitura dos textos, bem como a consulta às suas respectivas bibliografias.

Na sequência do capítulo, apenas alguns dos pontos elencados acima serão trabalhados. Primeiramente, será discutido a especificidade da filosofia, além dos motivos pelos quais um ensino conteudista ou focalizado em competências e habilidades não conseguiria satisfazer as exigências para ser um ensino filosófico. Em seguida, será discutida a oficina de conceitos, tal como proposta por Gallo, explicitando tanto suas etapas, quanto o seu caráter mais filosófico, em comparação com as abordagens conteudistas ou das competências e habilidades. Tendo sido estabelecido o procedimento da oficina de conceitos como aquele que permitiria um verdadeiro acesso à filosofia, será discutido a necessidade de que o professor produza um discurso filosófico reformulado, dadas as dificuldades inerentes à leitura e ao trabalho com os textos filosóficos no ensino médio.

O conhecimento da especificidade da filosofia é necessário para saber qual a melhor maneira de ensinar filosofia no ensino médio. Afinal, a melhor espécie de aula será aquela que garanta ao aluno um verdadeiro contato com a filosofia. Em contrapartida, é possível imaginar uma aula baseada em formulações e textos filosóficos, mas que, ao não satisfazer as exigências para ser propriamente filosófica, não seria uma boa aula de filosofia.

Segundo Gallo, a filosofia possui quatro características principais. São elas: i) a filosofia é um pensamento conceitual, ou um pensamento que procede por conceitos; ii) a filosofia é um saber aberto, dialógico, em construção coletiva; iii) a filosofia possibilita uma crítica radical (cf. GALLO, 2007, p. 22); e iv) a filosofia é transversal, i.e., busca a relação com as outras áreas (cf. GALLO, 2007, p. 32).

Apesar de todas as características serem essenciais à filosofia, o mais próprio da filosofia seria o trabalho com o conceito. Gallo utiliza-se da distinção elaborada por Deleuze e Guattari de potências do pensamento para explicitar sua visão da filosofia. Uma potência de pensamento seria a capacidade de criar algo a partir do pensamento. Segundo o autor, baseado nos filósofos franceses, o pensamento

possui três potências, a arte, a ciência e a filosofia. Cada uma dessas três potências “significa um mergulho no caos e um lampejo de pensamento novo, criativo” (GALLO, 2007, p. 20). A arte seria a capacidade de criar perceptos e afectos; a ciência, a capacidade de criar funções; e a filosofia a capacidade de criar conceitos (cf. GALLO, 2007, p. 20). Sendo assim, todo conceito é criado a partir da ação do pensamento sobre o caos. Nas palavras de Gallo, o conceito “é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo” (GALLO, 2007, p. 23).

Desse modo, uma aula propriamente filosófica seria uma aula em que o aluno tivesse a oportunidade de criar conceitos. Ora, tal oportunidade é vedada em uma aula focalizada exclusivamente nos conteúdos da história da filosofia. Afinal, essa forma de aula concentra-se especificamente nas teorias que os grandes filósofos elaboraram. Entretanto, aprender que um filósofo elaborou alguma teoria não necessariamente envolve aprender os motivos que levaram o filósofo a elaborá-la. Sendo assim, caso a aula esteja focalizada estritamente nos conteúdos que o filósofo defendeu, haverá pouca atenção ao seu processo de elaboração da teoria. Ou seja, haverá pouca atenção ao processo de criação de conceitos seguido pelo filósofo.

A outra alternativa de aula que está na moda é a aula baseada na aquisição de competências e habilidades. Essa alternativa também não garantiria, por si só, o acesso a um conteúdo propriamente filosófico. Ao focalizar apenas as competências, corre-se o risco de deixar de lado a verdadeira prática filosófica. Foi dito acima que a especificidade da filosofia reside na criação de conceitos. Ora, caso se investisse apenas nas competências e habilidades necessárias para a filosofia – como, por exemplo, algum domínio argumentativo e de significados de termos – haveria um grande risco de não experienciar uma verdadeira situação de criação de conceitos.

A aula de filosofia, então, deve evitar cair na mera transmissão de conteúdos filosóficos, bem como evitar uma preocupação apenas com o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao trabalho filosófico. No entanto, não se pode deixar de observar que a própria filosofia tem uma história de mais de vinte e cinco séculos; e que os alunos devem aprender procedimentos que possibilitem que eles pensem por eles mesmos. Nas palavras de Gallo, “não podemos desprezar dois mil e quinhentos anos de história. Não temos o direito de querer que nossos alunos

‘reinventem a roda’ em filosofia”; e, além disso, “ensinar filosofia é ensinar o ato, o processo do filosofar” (GALLO, 2007, p. 16).

Visando conciliar essa tripla necessidade – de ensinar a criar conceitos, de não desconsiderar a história da filosofia, e de ensinar habilidades necessárias para o processo de filosofar – Gallo propõe que a aula de filosofia deva funcionar como uma oficina de conceitos. Em suas palavras, “tenho afirmado que a aula de filosofia pode ser vista como uma espécie de *oficina de conceitos*, um local onde eles são experimentados, criados, testados” (GALLO, 2007, p. 25, grifo do autor). Depreende-se dessa citação que a oficina de conceitos tem um caráter prático; e que nessa oficina os alunos teriam a oportunidade de manipular os conceitos, de ganhar familiaridade com os conceitos.

A oficina de conceitos seria composta por quatro etapas: i) *sensibilização*; ii) *problematização*; iii) *investigação*; e iv) *conceituação*. Seguem-se abaixo a explicitação de cada uma dessas etapas.

A primeira etapa, a *sensibilização*, corresponderia ao primeiro contato do estudante com o tema filosófico que será objeto de estudo. Na verdade, nessa etapa, procura-se fazer com que o estudante seja afetado pelo tema de uma maneira não filosófica. Trata-se, nas palavras de Gallo, “de fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico” (GALLO, 2007, p. 28). A sugestão de Gallo é que o tema seja apresentado aos estudantes através de algo não-filosófico que chame a atenção deles, que se torne um verdadeiro problema para eles (cf. GALLO, 2007, p. 28).

A etapa de *sensibilização* é determinante para que o aluno tenha real acesso à experiência filosófica, uma vez que a filosofia surge a partir da necessidade de dar sentido algo que acontece no cotidiano. Ou seja, retomando o que já foi dito antes, a filosofia é uma potência do pensamento de dar sentido ao caos por meio dos conceitos. Para que o aluno consigo experienciar essa potência de pensamento, é necessário que ele vivencie o caos ao qual tentará dar sentido. A etapa da *sensibilização* é a maneira pela qual se cria essa vivência do problema.

Tendo o aluno vivenciado o problema por meio da *sensibilização*, passa-se à segunda etapa, a *problematização*. Em tal etapa, o que se faz é “transformar o *tema* em *problema*, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar

soluções” (GALLO, 2007, p. 28). Nesta etapa, o professor procura vários aspectos para mostrar os motivos pelos quais o tema em questão é problemático. Ele deve procurar problematizar a questão por vários pontos de vista diferentes, de modo a fazer com que os alunos desconfiem das respostas rápidas (cf. GALLO, 2007, pp. 28-29).

A etapa de *problematização* proporciona um real acesso à filosofia ao apresentar uma crítica do problema, por vários pontos de vista. Dado que uma das características da filosofia é a sua atitude de crítica radical, ao proporcionar aos alunos um contato com diversas perspectivas sobre um mesmo problema, estar-se-á mostrando os pontos divergentes em que se assentam as diversas convicções sobre um assunto. Sendo assim, a etapa de *problematização* é uma das etapas responsáveis pelo caráter de crítica radical da filosofia.

Realizadas as duas etapas anteriores, a etapa a seguir é a *investigação*. Nessa etapa, é feito o recurso à história da filosofia como tentativa de resolução do problema. Desse modo, a história da filosofia é tomada apenas como um recurso para resolver um problema vivenciado pelo aluno (cf. GALLO, 2007, pp. 29-30).

A etapa de *investigação* garante que o aluno tenha o contato necessário com a história da filosofia. Por um lado, a grande história da filosofia não é desconsiderada, uma vez que o aluno busca o texto filosófico para resolver o seu problema. Por outro lado, dado que a história da filosofia é vista como uma ferramenta para tratar de um problema vivenciado pelo aluno, não se corre o risco de cair em um mero ensino conteudista. Afinal, o que importa é se o filósofo pesquisado apresenta uma solução para o problema vivenciado hoje, e não toda a sua teoria.

A quarta e última etapa é a *conceituação*. Nesta etapa, o aluno cria novos conceitos. A partir da *investigação*, determina-se se os conceitos pesquisados ajudam a lançar luz ao problema ou não. Caso lancem luz, a história da filosofia se mostrou útil para resolver um problema vivenciado contemporaneamente. Nesse caso, ainda se fala em criação de conceitos, uma vez que não seria o mesmo conceito elaborado pelo filósofo. Ou seja, “o mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro contexto – o nosso próprio – é uma recriação do conceito, pois ele já não é o mesmo” (GALLO, 2007, p. 30). Caso os

conceitos pesquisados na *investigação* não permitam solucionar o problema, a investigação e averiguação dos conceitos proporcionaram elementos para criar o próprio conceito (cf. GALLO, 2007, p. 31).

A etapa de *conceitualização* garantiria uma experiência propriamente filosófica, ao desenvolver no aluno as competências e habilidades necessárias para avaliar e criar conceitos. Desse modo, as quatro etapas em conjunto, aliam tanto o recurso à história da filosofia, como a necessidade de desenvolver habilidades específicas para o tratamento da filosofia. Além disso, elas não deixariam de lado os aspectos propriamente filosóficos, como a experiência do problema e a conceitualização, que são os motivos principais para que exista ensino de filosofia.

A proposta de oficina de conceitos, através da qual o aluno seria levado ao trabalho com o texto filosófico a partir de um problema filosófico que de fato o afete, que tenha sido introjetado por ele, seria uma estratégia suficiente para garantir o acesso à filosofia, não fossem as dificuldades de leitura e interpretação dos alunos do ensino médio. Grande parte dos alunos do ensino médio não seria capaz de ler e compreender um texto filosófico. Nas palavras de Rodrigo,

“Sabemos todos que as deficiências culturais das camadas menos privilegiadas que conquistaram o acesso à escola de nível médio são de tal ordem que muitas vezes o aluno não sabe ler, ou melhor, não compreende aquilo que lê. Se o aluno não sabe ler, como esperar que ele seja capaz de enfrentar um texto filosófico?” (RODRIGO, 2007, p. 48)

Por causa dessa dificuldade, faz-se necessária uma atuação maior do professor para capacitar o aluno a transpor a dificuldade do texto filosófico. A maneira pela qual o professor capacitará o aluno se dará pela reformulação do saber filosófico em um tipo de saber acessível ao aluno. Dado que a relação professor-aluno é assimétrica, uma vez que o professor sabe antes e mais do que o aluno (cf. RODRIGO, 2009, p. 87), o professor tem condições de reelaborar o saber especializado de modo a se tornar mais palatável ao aluno. Sendo assim, o professor reformulará o discurso especializado, produzirá um discurso mais simples, submetido a regras diferentes do discurso filosófico. Esse discurso reformulado só existirá por causa da dificuldade do aluno e será, assim, um instrumento pelo qual o aluno poderá chegar a compreender o texto filosófico. Em outras palavras, como

afirma Rodrigo, por causa da “distância cultural entre o aluno de nível médio e a filosofia, o discurso reformulador torna-se necessário e, enquanto discurso mediador, um instrumento privilegiado da acessibilidade” (RODRIGO, 2009, p. 87).

II – ÉTICA A NICÔMACO V – O TRATADO DA JUSTIÇA

Nesse capítulo, apresentar-se-á uma explicação de alguns dos temas desenvolvidos em *Ética a Nicômaco V*. Esta explicação não é elaborada com a pretensão de produzir um discurso propriamente filosófico, mas sim de produzir um discurso reformulado para a utilização em sala de aula. Senso assim, é importante ressaltar dois aspectos da explicação apresentada aqui. O primeiro é que a sequência da argumentação é diferente daquela desenvolvida no livro aristotélico, pois segue as regras próprias do discurso reformulado, e.g., simplificação, síntese, sequenciamento etc. O segundo aspecto a ser ressaltado é o caráter provisório dessa explicação didática. Como qualquer outro instrumento de mediação didática, a presente explicação se pretende descartável, assim que o aluno adquira domínio dos temas e do método de trabalhar com um texto filosófico. Dado que pretende-se que o capítulo apresente um discurso reformulado, a apresentação desenvolvida no capítulo não acompanhará passo a passo a argumentação aristotélica. Em outras palavras, dado que a pretensão é a produção de um discurso mediador para a utilização no ensino médio, muitas vezes os argumentos desenvolvidos aqui deixarão a desejar do ponto de vista da exegese filosófica.

Antes da explicação, algumas considerações metodológicas são necessárias a respeito da maneira de citar as passagens de *Ética a Nicômaco V*. Como mencionado na introdução, um dos principais motivos para a escolha dessa obra é a facilidade de encontrá-la em vernáculo. Entretanto, dada a diversidade das traduções em língua portuguesa, seria complicado escolher uma única tradução para fazer as referências. Por essa causa, ao citar determinada passagem, o presente texto seguirá a maneira canônica de citar os textos de Aristóteles, a paginação Bekker. Em todas as traduções em português consultadas para a elaboração do presente texto consta referência segundo a paginação Bekker. Sendo assim, a utilização de tal paginação permitirá uma aplicação mais fácil das estratégias de ensino, mesmo que não se trate da mesma tradução utilizada no presente texto.

Outro motivo para a escolha de *Ética a Nicômaco V* é a unidade do texto. O quinto livro é um dos únicos da *Ética*, se não for o único, que esgota um tema em

seu tratamento. Nesse livro é apresentado uma investigação sobre a justiça. Nos outros livros, apesar de haver menções à justiça, não há uma argumentação para determinar o que é a justiça. Caso outro tema fosse escolhido, haveria a necessidade de selecionar muitas passagens de livros diferentes. Por exemplo, se o tema escolhido fosse a virtude moral, as passagens selecionadas abarcariam quase um terço da *Ética a Nicômaco*. Seria impossível de trabalhar no ensino médio com uma quantidade tão extensa de texto. Além disso, por mais que o livro V apresente uma discussão da justiça em todos os seus aspectos, está bem delimitado quais são os diversos sentidos de justiça. Sendo assim, seria fácil selecionar passagens para o trabalho com os alunos sobre alguma forma de justiça específica, como a justiça corretiva ou a justiça distributiva, para ficar com dois exemplos.

Ética a Nicômaco V é dividido em onze capítulos. O primeiro capítulo, que vai das linhas 1129a3 até 1130a14, contém o início da investigação, a determinação do significado de 'justo' a partir da consideração dos significados comumente aceitos do que é considerado 'injusto'. O segundo capítulo, que vai das linhas 1130a14 até 1131a10, é o capítulo no qual são distinguidos os dois significados mais gerais de justiça, justiça geral e justiça particular; além disso, tal capítulo também apresenta uma distinção da própria justiça particular em justiça distributiva e justiça corretiva. O terceiro capítulo, que abrange as linhas 1131a10 até 1131b25, contém uma análise de como ocorre a justiça e a injustiça com respeito a distribuição dos bens (justiça distributiva). O quarto capítulo, que vai das linhas 1131b5 até 1132b21, contém uma análise de como ocorre a justiça e a injustiça com respeito à correção necessária algumas vezes à distribuição dos bens (justiça corretiva). O quinto capítulo, de 1132b21 até 1134a17, apresenta uma discussão sobre a retaliação. Além disso, apresenta também uma análise sobre a necessidade do dinheiro e de um valor comum nas trocas. O sexto capítulo, que abrange as linhas que vão de 1134a17 até 1134b18, analisa a questão sobre a possibilidade de cometer uma injustiça sem ser injusto. O sétimo capítulo, das linhas 1134b18 até 1135a15, apresenta a justiça política e a distingue em justiça convencional e justiça natural. O oitavo capítulo, que vai das linhas 1135a15 até 1136a10, trata da voluntariedade das ações justas ou injustas; bem como das maneiras de se causar dano a alguém. O nono capítulo, que abrange as linhas de 1136a10 até 1137b1, apresenta uma análise sobre a

possibilidade de sofrer injustiça voluntariamente. O décimo capítulo, das linhas 1137b1 até 1138a4, apresenta a justiça equitativa. Por fim, o décimo primeiro capítulo, que vai das linhas 1138a4 até 1138b18, apresenta duas discussões: uma discussão sobre a possibilidade de cometer injustiça contra si mesmo; outra sobre o que seria pior, cometer ou sofrer uma injustiça.

Dado que o presente texto não foi elaborado com a pretensão de ser um comentário rigoroso do quinto livro da *Ética a Nicômaco*, nem todos os temas mencionados no parágrafo anterior são analisados nas páginas seguintes. Como visto acima, faz parte do trabalho do professor, enquanto produtor de um saber mediador, selecionar e simplificar os textos filosóficos. Sendo assim, os temas abordados aqui serão apenas aqueles que permitiriam trabalhar visando satisfazer a expectativa de aprendizagem mencionada anteriormente na introdução, a saber, à expectativa de que o aluno “compreenda, de forma filosófica, o conceito de justiça e suas expressões nos campos político, social e das relações pessoais” (SEED, 2012, p. 41), referente ao conteúdo básico *Liberdade e igualdade política*. Por esse motivo, a seguir, a análise estará focalizada no esclarecimento dos conceitos de justiça expostos por Aristóteles (a saber: justiça geral, justiça particular, justiça distributiva, justiça corretiva, justiça política convencional, justiça política natural e justiça equitativa).

A argumentação para a distinção aristotélica entre justiça geral e justiça particular é desenvolvida nos dois primeiros capítulos de *Ética a Nicômaco V*. Aristóteles, ao iniciar a investigação sobre a justiça, toma como ponto de partida as visões comumente aceitas sobre o que é justo e o que é injusto. Segundo ele, todos concordariam que justiça é uma disposição a partir da qual os agentes agem justamente; e que injustiça é uma disposição a partir da qual os agentes agem injustamente (cf. *EN V 1*, 1129a6-1129a10). Após o estabelecimento das premissas de sua investigação, Aristóteles reconhece que há uma homonímia com respeito à justiça e à injustiça, i.e., há mais de uma maneira pela qual pode-se dizer que alguém agiu justamente ou que agiu injustamente. Caso uma pessoa aja contrariamente a uma lei, ela agirá injustamente. Entretanto, caso a pessoa aja de maneira gananciosa, mas sem desrespeitar nenhuma lei, também agirá injustamente (cf. *EN V 1*, 1129a30-1129b2). Ora, agir conforme a lei é algo muito mais

abrangente, muito mais geral, do que os contextos em que se pode ser ganancioso. Desse modo, é necessário reconhecer que há duas formas de injustiça: a injustiça geral, que diz respeito às ações contrárias a lei; e a injustiça particular, que diz respeito às ações gananciosas. Conseqüentemente, dado que a justiça é o oposto da injustiça, há duas formas de justiça: a geral, que diz respeito às ações conforme a lei; e a particular, que diz respeito à boa relação com respeito à distribuição dos bens.

Após distinguir os conceitos de justiça geral e particular, Aristóteles investiga de que modo alguém pode proceder corretamente com respeito à distribuição dos bens, ou seja, de que modo se dá a justiça particular. Aristóteles determina que a justiça particular pode ocorrer de duas formas distintas, a saber, com respeito à distribuição dos bens partilháveis e com respeito à correção nas transações.

A primeira forma, a justiça distributiva, diz respeito a distribuição dos bens partilháveis. Tal forma de justiça pressupõe a existência de, ao menos, duas pessoas e de um bem para ser partilhado. A justiça ocorrerá quando os bens são divididos de maneira proporcional. Ora, para fazer a partilha correta, é necessário um critério para a divisão dos bens. Uma vez estabelecido esse critério, o justo será dividir os bens para as pessoas, segundo esse critério. Aristóteles chega a afirmar que esse justo segue uma proporção geométrica, pois a divisão não é exatamente igual, mas proporcional ao mérito das pessoas (cf. *EN V*, 1131b10-15). Quem merece mais, recebe a maior parte, quem merece menos, a menor. O injusto, por consequência, consiste em tomar uma parte maior do que aquela merecida.

A outra forma de justiça particular, a justiça corretiva, diz respeito à correção nas transações. Caso alguém tenha tomado mais do que o merecido em uma transação, seja de maneira voluntária ou involuntária, a justiça corretiva ocorrerá quando tal erro for sanado e a proporcionalidade reparada. Diferentemente da justiça distributiva, Aristóteles diz que a justiça corretiva segue uma proporção aritmética (cf. *EN V*, 1132a2). Isso se dá porque a correção é a reparação da injustiça cometida. Por exemplo, caso se trate de uma divisão de bens na qual alguém tomou uma parte maior do que merecia e deixou uma parte menor para outra pessoa, a justiça corretiva consiste em determinar o que foi tomado a mais e a ressarcir à pessoa que ficou com menos.

Após o tratamento das formas de justiça particular, é necessário determinar quais as formas de justiça geral. As formas de justiça tratadas por Aristóteles após o tratamento da justiça particular são: a justiça política convencional, a justiça política natural e a justiça equitativa. A atribuição do adjetivo “política” às formas de justiça é feita porque elas são necessárias para a vida na cidade, na *pólis*.

A justiça política convencional diz respeito à obediência das leis na cidade. É convencional porque é determinada pelas pessoas. Não são leis iguais em todos os lugares. Isso se dá porque “são similares às unidades de medida” (*EN V*, 1135a1). Assim como as unidades de medida são maiores nos grandes comércios, as leis que determinam as coisas justas variam conforme a quantidade das injustiças cometidas nas cidades. A justiça política natural, por sua vez, é aquela que não é determinada por homens. Sendo algo natural, não depende da opinião dos homens para ser justo ou injusto (cf. *EN V*, 1134b20).

Pode acontecer que uma lei, por ter caráter universal e convencional, não consiga abarcar corretamente a situação particular na qual alguma injustiça é cometida. Nesse caso, é necessário uma atuação que determine o que é o justo a se fazer naquele momento. A justiça responsável por retificar uma injustiça que deriva de uma legislação errada é a equidade, a justiça equitativa. Nas palavras de Aristóteles, a natureza do equitativo é “a retificação da lei na medida em que esta falha por ser universal” (*EN V*, 1138b26). Sendo assim, a justiça equitativa parece ser, com respeito à justiça geral, o correlato da justiça corretiva com respeito à justiça particular. A justiça corretiva corrige uma atribuição errônea feita em uma transação particular, que deveria ter sido regida pela justiça distributiva. A justiça equitativa corrige uma atribuição errônea elaborada por uma justiça legal, que deveria ter sido feita de acordo com a justiça política natural. Assim, mais especificamente, a justiça equitativa é uma correção à justiça política convencional, amparada pela determinação da justiça política natural.

III – A FILOSOFIA NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Nesse capítulo, apresentar-se-á estratégias de ensino para o tratamento de *Ética a Nicômaco V*. As estratégias não são apresentadas com a pretensão de substituir a leitura do próprio texto. O objetivo de apresentar tais estratégias reside em levar os alunos à leitura do texto clássico, bem como a aprender a tratá-lo como ferramenta para lidar com seus problemas cotidianos. Sendo assim, as estratégias apresentadas recairiam sobre as etapas de *sensibilização* e *problematização* do problema filosófico, tal como propostas por Gallo, as quais foram apresentadas no primeiro capítulo do presente texto.

Esta última afirmação, de que as estratégias apresentadas nessa seção correspondem às etapas de *sensibilização* e de *problematização*, precisa ser melhor esclarecida. Como foi visto nas seções anteriores, a etapa de *sensibilização* corresponderia à apresentação dos temas filosóficos aos alunos, de modo a fazer com que eles “sintam na pele” o problema filosófico (cf. GALLO, 2007, p. 28). Enquanto a etapa de *problematização* corresponderia ao estágio no qual se transformariam os temas em problemas. Desse modo, as estratégias apresentam duas etapas, a primeira relativa à *sensibilização*, na qual são apresentados exemplos de problemas éticos aos alunos; e a segunda, relativa à *problematização*, na qual, por meio das estratégias de ensino, o professor buscará transformar os temas em problemas.

As presentes estratégias são baseadas em exemplos de problemas éticos retirados do livro *Os Elementos da Filosofia Moral*, escrito por James Rachels. Dois motivos principais determinaram a escolha desses exemplos. Primeiramente, os três exemplos selecionados envolvem a relação de pessoas umas com as outras, o que permitiria direcionar para a leitura do quinto livro da *Ética a Nicômaco*, uma vez que tal livro trata da virtude que corresponde à boa ação com respeito ao outro, a qual Aristóteles chama de *justiça*. Além disso, outro motivo para escolha do tema, é que todos os exemplos envolvem o direito à vida e as decisões que outros podem e/ou devem tomar com respeito a vida de outras pessoas. Dada a pluralidade de pontos de vista dos alunos, bem como suas perspectivas religiosas e não religiosas, acredita-se que os temas serão provocativos para os alunos.

O tratamento didático desses exemplos de problemas foi retirado do livro *Procedimentos de ensino*, de Livia Dias Coelho. As estratégias de ensino utilizadas são: tempestade cerebral; debate; grupo na berlinda; dialética; e júri simulado. Todas podem ser usadas independentemente umas das outras, porém, poder-se-ia utilizar todas juntas, como se fosse um roteiro para o trabalho com o tema. Após a apresentação de todas as estratégias, será tematizado como trabalhar com todas elas juntas. De todo modo, escolhendo trabalhar com apenas uma estratégia, ou com todas, o autor do presente texto acredita que o uso de tais estratégias permite que os alunos introjetem o tema e o transformem em um problema para si mesmos.

Assim, o presente capítulo assumirá a seguinte estrutura: primeiramente, serão apresentados os exemplos retirados do livro de Rachels. Dada a pertinência dos exemplos apresentados no livro para a discussão proposta, julgou-se necessário apresentar o texto dos exemplos em sua integralidade. Em seguida, apresentar-se-á os procedimentos e estratégias de ensino para trabalhar com tais problemas, relacionando-os com a *Ética a Nicômaco*.

III.1 – Problemas éticos

1) “Theresa Ann Campo Pearson, uma recém-nascida acéfala mais conhecida pelo público como “bebê Theresa”, nasceu na Flórida em 1992. A acefalia está entre as piores doenças inatas. Recém-nascidos acéfalos algumas vezes são chamados de “bebês sem cérebro”, o que demonstra, a grosso modo, uma ideia correta, mas não muito exata. Faltam partes importantes do encéfalo – o cérebro e o cerebelo –, bem como o topo do crânio. Há contudo, o tronco cerebral, portanto funções supostamente automáticas, tais como a respiração e a batida do coração são possíveis; Nos Estados Unidos, a maioria dos casos de acefalia são detectados durante a gestação e são abortados. Daqueles que não o são, metade nasce morta. Cerca de 300 crianças com acefalia nascem por ano e geralmente morrem dentro de poucos dias.

A história da bebê Theresa não seria extraordinária, exceto pelo pedido incomum feito por seus pais. Sabendo que ela não poderia viver muito tempo e que, mesmo que sobrevivesse, nunca teria uma vida consciente, os pais de Theresa ofereceram seus órgãos para transplante. Eles pensaram que seu rim, fígado,

coração, pulmões e córneas poderiam ir para outras crianças que se beneficiariam com isso. Os médicos concordaram que esta era uma ótima ideia. Pelo menos 2000 crianças necessitam de transplante a cada ano, e nunca há órgãos disponíveis em quantidade suficiente. Entretanto os órgãos não foram retirados, porque a lei da Flórida não permite sua remoção até que o doador esteja morto. Nove dias depois de nascer, Theresa morreu, mas já era muito tarde para as outras crianças – seus órgãos não poderiam mais ser transplantados, porque eles haviam se deteriorado” (RACHELS, 2006, pp. 1-2).

2) “Em agosto de 2000, uma jovem de Gozo, uma ilha perto de Malta, descobriu que estava grávida de gêmeas siamesas. Sabendo que a estrutura para os cuidados com a saúde em Gozo era inadequada para lidar com as complicações de tal parto, ela e seu marido foram para o Hospital St. Mary em Manchester, Inglaterra, para que ela pudesse dar à luz. As crianças, conhecidas como Mary e Jodie, estavam grudadas pelo abdome inferior. Suas espinhas dorsais estavam unificadas e havia um coração e um par de pulmões entre elas. Jodie, a mais forte, estava fornecendo sangue para a sua irmã...

Para alguns grupos de gêmeos siameses tudo dá certo. Eles crescem, tornam-se adultos, casam e têm filhos. Mas a previsão para Mary e Jodie era terrível. Os médicos disseram que sem a intervenção cirúrgica elas poderiam morrer em seis meses. A única esperança era a operação para separá-las. Tal procedimento salvaria Jodie, mas Mary morreria imediatamente.

Os pais, devotos do catolicismo, recusaram-se a permitir a operação, com base no fato de que apressaria a morte de Mary. “Acreditamos que a natureza deve seguir o seu rumo”, disseram os pais. “Se é a vontade de Deus que nossas filhas não sobrevivam, então assim será.” O hospital, considerando-se obrigado a fazer o que pudesse para salvar pelo menos uma das crianças, pediu permissão ao Tribunal para separá-las apesar do desejo dos pais. O Tribunal concebeu a permissão, e em 6 de novembro a operação foi realizada. Como se esperava, Jodie sobreviveu, mas Mary não” (RACHELS, 2006, p.6).

3) “Tracy Latimer, uma garota de 12 anos vítima de paralisia cerebral, foi morta por seu pai em 1993. Tracy morava com sua família em uma fazenda na

cidade de Saskatchewan, Canadá. Em um domingo de manhã, enquanto sua esposa e os outros filhos estavam na igreja, Robert Latimer colocou Tracy em sua caminhonete e bombeou a fumaça do escapamento para dentro da cabine até que ela morresse. Na época de sua morte, Tracy pesava menos que 18 quilos; ela era descrita como uma pessoa “cuja idade mental era a de um bebê de três meses”. A mãe de Tracy disse que ficou aliviada ao encontrar a filha morta quando chegou em casa e acrescentou que “não teve coragem” de fazer com suas próprias mãos.

Robert Latimer foi julgado por assassinato, mas o juiz e o júri não quiseram tratá-lo rigidamente. O júri o condenou culpado somente por crime de segundo grau e recomendou ao juiz que ignorasse a pena de 25 anos de prisão. O juiz concordou e o sentenciou a um ano de prisão, a ser seguido de um ano de confinamento em sua fazenda. Contudo, a Suprema Corte do Canadá interveio, e decidiu que a sentença mandatária fosse imposta. Robert Latimer está preso agora, cumprindo a pena de 25 anos de prisão” (RACHELS, 2006, p. 8).

III.2 – Estratégias de ensino

Primeira estratégia – Tempestade cerebral.

A tempestade cerebral é um procedimento que permite explorar uma problemática, de maneira dinâmica, agilizando o pensamento sobre determinados temas (cf. COELHO, 2013, p. 170). Em tal procedimento, alguém propõe uma situação-problema e instiga um grupo a propor soluções para tal situação.

Normalmente, tal procedimento é dividido em dois momentos: um primeiro momento, no qual o grupo apresenta propostas de soluções, sem compromisso com lógica e coerência; e um segundo momento, no qual são selecionadas as melhores ideias para a resolução da situação-problema (cf. COELHO, 2013, pp. 170-171).

Com respeito ao tratamento dos exemplos utilizados acima, julga-se que a tempestade cerebral possa ser utilizada da seguinte forma: primeiramente, antes da aula, o professor de filosofia disponibilizaria o exemplo de algum dos casos apresentados acima (bebê Theresa; gêmeas Mary e Jodie; Tracy Latimer). Durante a aula, o professor iniciaria com a exposição do caso escolhido e colocaria uma questão, que faria vezes de situação-problema, a saber, se a situação descrita no

caso foi justa. Dependendo do caso e do perfil dos alunos, as respostas podem ser as mais variadas.

Os três casos suscitariam respostas das mais variadas. Algumas respostas que podem surgir enfocarão o aspecto de que é injusto tirar uma vida para salvar outras. Ou, no caso da bebê Theresa, o aspecto de que foi injusto não salvar as vidas dos outros, dado que a morte da menina era certa. Ou de que foi justo separar as siamesas, no caso Mary e Jodie. Ou, ainda, que os pais não têm o direito de decidir sobre a vida de seus filhos, de modo que sua decisão seria injusta. Ou de que o governo não teria o direito de passar por cima de uma decisão dos pais e dos médicos. Ou de que Robert Latimer não deveria ter sido preso por acabar com a dor da filha, o que foi uma injustiça. Ou de que Latimer não tinha o direito de acabar com a dor da filha, o que foi uma injustiça pela qual ele foi castigado.

Independente das respostas serem essas ou outras, o professor selecionará, em um segundo momento, as respostas mais aceitas pelos alunos e buscará problematizar o que faz com que aquela situação seja justa ou injusta. Ou seja, nesse segundo momento, o professor encaminhará a discussão para o tema da justiça. Perguntará aos alunos o que é justo ou injusto e o que faz com que algo seja justo ou injusto.

Segunda estratégia – Debate.

O debate é uma estratégia utilizada para dinamizar uma aula quando há um tema polêmico e posições variadas são aceitas pelos integrantes do grupo (cf. COELHO, 2013, p. 117). Para que a aplicação de tal estratégia ocorra de maneira satisfatória, é importante que os debatedores tenham um certo domínio sobre o tema. Sendo assim, o debate supõe preparação e fundamentação anterior (cf. COELHO, 2013, p. 117).

Na aplicação dessa estratégia, o professor assume o papel de coordenador e de secretário. Enquanto coordenador, ele apresenta o ponto a ser debatido, “dirige e coordena as manifestações, provoca a participação dos tímidos e evita animosidades pessoais” (COELHO, 2013, pp. 117-118). Como secretário, ele organiza os exemplos apresentados e estabelece seus pontos de concordância e discordância (cf. COELHO, 2013, p. 118).

A utilização dessa técnica será da seguinte maneira. Primeiramente, uma vez que é necessário que os alunos apresentem domínio do tema, o professor deve disponibilizar os textos com os exemplos com uma certa antecedência. Se possível, deve reservar uma aula para apresentação dos exemplos aos alunos. Em seguida, deve perguntá-los pela justiça em cada um dos casos. Os alunos ficarão responsáveis pela preparação do tema em casa.

Quando for o horário do debate, novamente as mais variadas respostas serão apresentadas. Entretanto, diferentemente da tempestade cerebral, no debate há uma preocupação com argumentação e fundamentação teórica. Então, o professor, como coordenador, deve cobrar o preparo dos seus alunos, bem como auxiliá-los a expor seus argumentos da melhor forma possível, e a criticar as colocações irrelevantes. Quando o debate chegar ao final, “todo o grupo avalia as argumentações e são colhidas algumas opiniões a respeito do trabalho” (COELHO, 2013, p. 118). A partir da conclusão do debate, o professor e os alunos selecionarão as melhores argumentações com respeito à justiça ou injustiça das ações realizadas nos exemplos acima.

Terceira estratégia – Grupo na Berlinda.

O grupo na berlinda é uma estratégia para se utilizar com diversos grupos. Por meio dessa estratégia, busca-se “destrinchar diversos ângulos de um assunto polêmico, mesmo sem o compromisso da preparação anterior dos participantes” (COELHO, 2013, p. 140).

A estratégia é desenvolvida da seguinte maneira. Primeiramente, o professor expõe o assunto a ser trabalhado. Em seguida, diversos grupos são formados para discutir o assunto. Cada grupo indica um relator, que será responsável pela apresentação da perspectiva do grupo sobre o assunto. Após a discussão em grupos, os relatores se reúnem na frente da turma e apresentam um resumo das discussões do seu grupo. A turma inteira analisa as discussões e escolhem com qual grupo (ou grupos) discutirá. O grupo selecionado vai à frente e debate com a sala sobre sua perspectiva do problema. Se houver tempo, outros grupos também terão a oportunidade de discutir suas perspectivas (cf. COELHO, 2013, pp. 140-144).

Para a aplicação de tal estratégia referente aos exemplos acima, o professor deverá disponibilizá-los aos alunos na sala, junto com algumas perguntas motivadoras (como, por exemplo, i) o que os pais da bebê Theresa decidiram foi justo?; ii) o que os pais das gêmeas Mary e Jodie decidiram foi justo?; iii) Robert Latimer cometeu uma injustiça ao acabar com a vida da própria filha?; iv) a atuação da lei em todos os casos foi justa? Etc.). O tratamento das questões sobre a justiça surgirá das próprias discussões dos alunos.

Quarta estratégia – Dialética.

Apesar do nome que remete a um termo caro e problemático para os filósofos, tal estratégia de ensino é algo de fácil aplicação e não pressupõe nenhuma teoria. Trata-se de uma técnica que “propõe a visão de um tema sob dois prismas diferentes, não necessariamente opostos, por meio de um confronto de ideias entre dois pequenos grupos” (COELHO, 2013, p. 123).

O desenvolvimento dessa estratégia se dá da seguinte maneira. O professor apresenta o tema a turma. Em seguida, os alunos são divididos em grupos de acordo com suas ideias sobre os temas. Os alunos sem posição definida sobre o tema, formarão um terceiro grupo. Após um tempo de discussão, os grupos com posições diferentes apresentarão suas ideias, enquanto o terceiro grupo servirá como júri (cf. COELHO, 2013, p. 123).

No caso dos nossos exemplos, o professor poderá apresentá-los aos alunos e perguntar quais dos alunos acham que a atitude dos pais foi justa e quais acham que foi injusta. A partir disso, dividirá os grupos e os auxiliará a elaborar os argumentos para sua exposição. Por fim, a partir do resultado apresentado pelos alunos, o professor poderá encaminhar a discussão para o tratamento da justiça em *Ética a Nicômaco V*.

Quinta estratégia – Júri simulado.

Como o próprio nome indica, a estratégia do júri simulado consiste em produzir uma situação semelhante a um tribunal, em que alguém deverá ser julgado

por alguma ação. Essa técnica estimula os alunos a estudarem o tema “pela possibilidade de as pessoas defenderem ou acusarem uma ideia, uma teoria, o autor de uma teoria, ou ainda, uma ação controversa” (COELHO, 2013, p. 155).

Tal estratégia se inicia com a proposta de um tema pelo professor. Esse tema será trabalhado pelos alunos, de modo a representar a atuação em um tribunal. Alguém assume o papel de juiz; outro aluno o papel de advogado de defesa; outro o papel de promotor; algum outro de escrivão; outros de jurados; de plenário; de testemunhas. Assim, o advogado de defesa, defenderá a pessoa ou teoria apresentados pelo professor. O promotor faz a acusação. Os jurados analisam os argumentos. O escrivão anota os depoimentos. O plenário observa em silêncio e pode auxiliar a defesa ou a acusação. Os avaliadores observam o desempenho geral e dão o seu parecer sobre o procedimento da estratégia (cf. COELHO, 2013, pp. 155-156).

No tratamento dos exemplos utilizados, a proposta é que a(s) pessoa(s) a ser(em) atacada(s)/defendida(s) seja(m) o(s) pai(s) das crianças nos exemplos. Em todos os exemplos, os pais tomaram decisões que podem ser analisadas do ponto de vista da lei e, conseqüentemente, de um tipo de justiça. O advogado de defesa poderá defender que os pais feriram às leis, trabalhar com o conceito de justiça legal a partir de *Ética a Nicômaco V*, e mostrar que a justiça legal diz respeito a agir com virtude com respeito ao outro. Já o advogado de defesa poderá trabalhar com o conceito de justiça equitativa, mostrando que as atitudes dos pais, apesar de não estarem de acordo com a justiça legal, estariam de acordo com uma forma superior de justiça. Ou seja, se não agiram justamente conforme a lei, seria culpa da lei, não das ações.

Sexta estratégia – todas as estratégias em conjunto

Como mencionado acima, as estratégias propostas podem ser utilizadas em um roteiro, de modo a aprofundar cada vez mais o conhecimento dos alunos sobre o tema. Obviamente, tal aplicação está condicionada à possibilidade de dispor de, ao menos, cinco aulas para a introdução do tema. Ainda que uma situação dessas seja

quase que utópica, uma vez que tal situação é possível, apresentar-se-á o roteiro para sua utilização.

Num primeiro momento, correspondente a uma primeira aula, o professor apresentaria os diversos exemplos e perguntaria aos alunos sobre a existência de justiça nas situações descritas. Após a discussão e a anotação das diversas perspectivas, o grupo selecionará as melhores perspectivas, questões e respostas concernentes à pergunta sobre a justiça em cada um dos pontos. Esse primeiro trabalho introduzirá os alunos aos exemplos éticos em questão e os direcionará para a tentativa de analisar a justiça em cada um dos casos.

Na aula seguinte, a partir dos resultados da aula anterior, o professor organiza um debate sobre o tema. Como foi visto, o debate necessita de preparação anterior do tema e, diferentemente da tempestade cerebral, tem um compromisso maior com a coerência das ideias apresentadas. Uma vez que a tempestade cerebral já garantiria que os alunos tivessem acesso ao conhecimento anterior do tema e selecionassem as perspectivas e ideias que fizessem mais sentido, a garantia de funcionamento do debate será maior. Ainda assim, dados tanto o caráter polêmico dos exemplos apresentados quanto as diversas perspectivas dos alunos, dificilmente o debate encerrará o tema.

Na terceira aula, o professor poderá organizar em grupos os alunos de acordo com as perspectivas que defenderam. Caso haja várias perspectivas sobre as ações justas em cada exemplo, o professor poderá organizar a estratégia do grupo na berlinda. Desse modo, ele permitirá que os alunos discutam mais pormenorizadamente seus pontos de vista, bem como direcionará os alunos para uma discussão mais argumentativa. A partir desse ponto, o recurso ao texto filosófico em busca de fundamentação teórica para a utilização do conceito de justiça deve começar a acontecer.

Em uma próxima aula, após terem os alunos discutido constantemente os temas nas estratégias anteriores, o professor pode sugerir a estratégia da dialética, visando trabalhar com a questão da ação dos pais ter sido justa ou injusta em cada um dos exemplos. Agora, os alunos já têm contato com alguma conceituação de justiça desenvolvida em *Ética a Nicômaco V* e têm conhecimento dos exemplos.

Supõe-se que nesse ponto as discussões sejam muito mais argumentadas e rigorosas.

Por fim, em uma última aula visando a preparação para o tratamento mais aprofundado de *Ética a Nicômaco V*, o professor pode organizar um júri simulado buscando julgar a inocência ou a culpabilidade dos pais em cada um dos exemplos. Os alunos podem ser organizados a defender e acusar réus utilizando-se dos conceitos de justiça como foram apresentados no quinto livro da *Ética a Nicômaco*.

Tendo realizado todo esse percurso, o professor poderá trabalhar mais detalhadamente os conteúdos presentes em *Ética a Nicômaco V*. Imbuídos de suas inquietações provenientes dos exemplos e das discussões feitas, os alunos buscarão, por exemplo, o conceito de justiça legal e de equidade, para entender a divergência entre a decisão dos familiares e da lei. Em todos os casos, os alunos buscarão verificar se houve realmente um caso de justiça equitativa da parte dos que decidiram coisas contrárias à lei.

O objetivo de tais investigações é proporcionar aos alunos um acesso a um tratamento sistemático do conceito de justiça. Em seguida, os alunos averiguarão se os conceitos desenvolvidos por Aristóteles são suficientes para decidir se os casos são justos ou não. Caso os alunos julguem que não seja, o professor proporcionará acesso a outro filósofo, ou auxiliará os alunos a elaborarem seu próprio conceito de justiça. De todo modo, o que se procura garantir é que os alunos tenham um processo de conceitualização, norteado pelo contato com o texto filosófico, visando a resolução de um problema que realmente lhes afeta de alguma maneira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, no presente texto, ter apresentado uma alternativa de ensino que proporcione aos alunos um real acesso à filosofia. Viu-se que essa alternativa não pode recair no conteudismo, sob pena de fazer com que os alunos aprendam apenas sobre teorias filosóficas, que tenham uma aula com um ponto de vista meramente histórico. Também foi discutido que a aula de filosofia não pode estar concentrada apenas no desenvolvimento de competências e habilidades, pois correr-se-ia o risco de perder o conteúdo propriamente filosófico, para enfatizar aspectos necessários à filosofia, mas não suficientes.

A proposta defendida aqui, a *oficina de conceitos* tematizada por Gallo, apresenta-se como harmonizadora dessas duas posturas comumente desenvolvidas nas aulas no ensino médio, bem como a única, dentre as três propostas mencionadas, capaz de oferecer um ensino verdadeiramente filosófico. Afinal, ao passar pelas etapas de *sensibilização* e *problematização*, os alunos sentiriam uma real necessidade de resolver um problema filosófico. Ao entrar na etapa de *investigação*, os alunos teriam contato com a história da filosofia. Na etapa de *conceituação*, por fim, os alunos utilizariam os conceitos pesquisados, buscariam outros ou, ainda, elaborariam os seus próprios. Desse modo, ao sentir os problemas e procurar as respostas, os alunos teriam uma motivação plenamente filosófica. Ao buscar a resolução para seus problemas na história da filosofia, os alunos aprenderiam muitos conteúdos filosóficos, fazendo justiça ao que já foi trabalhado na história da filosofia. Ao procurar os conceitos na filosofia já produzida, avaliá-los, transpô-los para o problema atual e/ou produzir novos conceitos, os alunos aprenderiam competências e habilidades necessárias para o trabalho filosófico.

A *oficina de conceitos* precisa ser complementada com um discurso mediador do professor. Dadas as dificuldades culturais e de leituras que os alunos apresentam, muitos não seriam capazes de buscar sozinhos nos textos filosóficos as respostas para seus problemas. Ora, como o professor tem o papel de tornar acessível o conhecimento especializado, ele deve produzir um discurso reformulado, submetido à lógica da simplificação, para que o aluno consiga iniciar sua pesquisa filosófica. Sendo assim, o professor deve produzir um discurso que torne os textos

filosóficos mais fáceis ao aluno. Porém, o professor deve levar o aluno à superação desse discurso. O melhor discurso reformulado é aquele que faz com que os alunos não o utilizem mais para compreender os textos filosóficos.

Tendo em vista essas observações sobre o caráter da aula de filosofia e sobre o papel do professor enquanto mediador do discurso especializado, procurou-se apresentar, no presente texto, um discurso reformulado sobre o quinto livro da *Ética a Nicômaco*, bem como estratégias de ensino para realizar as etapas de *sensibilização e problematização*. Tal discurso e estratégias não são apresentados com a pretensão de esgotar o tema, nem de ser a única maneira correta de trabalhar com esse tema em sala de aula. Eles foram apresentados visando auxiliar os professores em sala de aula. Caso o trabalho desenvolvido aqui seja útil, mesmo que de maneira eurística de outras maneiras de ensino diferentes da proposta aqui, o autor do texto sentirá que seu objetivo aqui foi plenamente realizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Vallandro & Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987;

_____. **Ética a Nicômaco**. Trad. CAEIRO, A. C. São Paulo: Atlas S.A., 2009;

_____. **Ethica Nicomachea V 1-15: Tratado da Justiça**. Trad. Comen. ZINGANO, M. São Paulo: Odysseus, 2017;

COELHO, Lídia Dias. **Procedimentos de ensino: Um movimento entre a teoria e a prática pedagógica**. 2ª ed. rev. e ampl.. Curitiba: Editora Champagnat – PUC – PR, 2013;

GALLO, S. ‘A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade’ In. TRENTIN, Renê/ GOTO, Roberto (orgs.) **Filosofia no ensino médio – Temas, problemas e propostas**. Col. Filosofar é Preciso, São Paulo: Ed. Loyola, 2007. (pág.15-36);

MATTAR, A. M.; TOMAZETTI, E.M.; DANELOM, M.; ‘Filosofia como disciplina escolar’. In CARVALHO, M; CORNELLI, G. (org.). **Filosofia e Formação**, vol.1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. (pág.113-153);

RACHELS, James. **Os Elementos da Filosofia Moral**. Barueri, SP: Manole, 2006;

RODRIGO, Lídia Maria. ‘Filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação’ In. TRENTIN, Renê/ GOTO, Roberto (orgs.) **A filosofia e seu Ensino – Caminhos e sentidos**. Col. Filosofar é Preciso, São Paulo: Ed. Loyola, 2009. (pág.79-93);

_____. ‘Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio’ In. TRENTIN, Renê/ GOTO, Roberto (orgs.) **Filosofia no ensino médio – Temas, problemas e propostas**. Col. Filosofar é Preciso, São Paulo: Ed. Loyola, 2007. (pág.37-51);

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba, 2012;

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. ***Diretrizes Curriculares da rede Pública de educação Básica do estado do Paraná – Filosofia***. Curitiba, 2008.