Aportes vazianos para uma Filosofia da Educação: crise e conflitos éticos como princípios para uma experiência de renovação

Valter Ferreira Rodrigues¹

RESUMO: Enquanto teorias do agir (praxis) e da razão prática, as éticas são perpassadas por uma “pedagogicidade” que lhes é inerente. Algo semelhante ocorre com as teorias da educação que, por sua vez, também carregam em si uma determinada “eticidade” no interior de suas reflexões pedagógicas. Historicamente, no momento em que surge uma Filosofia Moral e Política a educação passou a ocupar um lugar central na reflexão filosófica. A fundação socrática da Ética também foi responsável pela abertura do pensamento filosófico para os problemas pedagógicos e desde a Antiguidade Grega, Filosofia e Educação estão unidas por um elo ético original, que permite falar em contribuições da Ética à Filosofia da Educação. A presente comunicação apoia-se nessa relação fundamental e visa elencar algumas possíveis contribuições para uma Filosofia da Educação, a partir de uma aproximação com a obra do filósofo Henrique Cláudio de Lima Vaz.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Educação. Teoria. Prática. Lima Vaz.

1. Introdução

Em primeiro lugar quero alertar para o caráter preliminar das reflexões que apresento nessa comunicação e sua natureza introdutória. As considerações que trago fazem parte de um pré-projeto de pesquisa acerca das possíveis contribuições do pensamento e obras do filósofo Henrique Cláudio de Lima Vaz à Filosofia da Educação no Brasil e, em especial ao ensino e aprendizagem filosóficos, com vistas ao que se tem chamado de um ensino filosófico da Filosofia. Para começar poderíamos nos perguntar: existe uma filosofia vaziana da educação? Além de mim, outros, como Anderson Tedesco (2015), que atribuem a Vaz também o papel educador, parecem concordar que é, no mínimo, possível falarmos em contribuições vazianas a uma Filosofia da Educação, especialmente quando levamos em conta toda sua produção no campo da Ética Filosófica. E foi justamente nesse terreno que enveredei apenas na hipótese de uma filosofia vaziana da educação.

¹ Professor doutor da Universidade Federal de Campina Grande.

Para falar, ainda que brevemente, das relações entre a Ética e Educação abordarei à luz do pensamento vaziano dois temas que têm despertado meu interesse: o primeiro refere-se à Ética como *expressão pedagógica* de todo pensamento filosófico, a partir de um elo histórico original que remonta à emergência do problema da formação do homem (*paideia*) ou da educação no horizonte da reflexão filosófica, quando esta supera a especulação cosmológica em torno do problema da natureza ou do princípio desta (*arche*), passando a se ocupar das coisas humanas propriamente ditas.

O segundo tema que brevemente apresento para tratar de uma indissociável relação entre Ética e Educação e que provavelmente se alinha ainda mais com o tema central desse X Colóquio Vaziano, diz respeito à relação que percebo entre Filosofia Política e Filosofia da Educação no Brasil.

2. Reflexões sobre filosofia e educação no campo da Ética

De todos os campos da Filosofia, a Ética talvez seja aquele que melhor expressa o que se poderia chamar de dimensão pedagógica do pensamento filosófico (RODRIGUES, 2014). A Ética é perpassada por uma inerente “pedagogicidade”. É o que parecem demonstrar os principais paradigmas éticos que se constituíram ao longo da história, quando neles se verifica a existência de determinados modelos de educação e de formação humana², a começar pela própria fundação socrática da Ética, quando se verifica nos *Diálogos* de Platão a centralidade filosófica do problema (pedagógico) acerca do ensino da virtude (MONDIN, 2006). Embora o surgimento da filosofia remonte ao início do sec. VI a. C., a Tales de Mileto e ao célebre grupo de pensadores que viviam nas colônias da Ásia Menor, foi na cidade de Atenas, durante os séculos V, IV e III a. C., que a atividade filosófica alcançou a notoriedade pela qual é conhecida até os dias de hoje. Durante a época de ouro daquela cidade surgiram os maiores nomes da filosofia antiga: Sócrates, Platão e Aristóteles, com um destaque especial para o filósofo Sócrates e sua filosofia às voltas com problemas de caráter ético. Sabemos que a filosofia socrática inaugurou uma etapa nova na história e que Sócrates “não discutia sobre a natureza do universo, como a maior parte dos demais, indagando o modo de existência daquilo que os doutos chamam ‘cosmo’” (REALE, 1993, p.254). A ele interessavam o homem e os problemas humanos, discutindo sobre os valores daquela época e buscando conhecer o que tornava os homens virtuosos. Em Sócrates assistimos ao surgimento de filosofia da *areté*, fundada no cuidado da alma enquanto essência do ser humano.

Com Sócrates o pensamento filosófico se abriu para os problemas antropológicos, ético-morais, políticos e também pedagógicos. Problemas estes com os quais Platão, Aristóteles e toda a Filosofia se defrontam até os dias hoje. Na *República*, Platão discutiu a questão da educação, dando destaque à sua relação com a *polis* e o desenvolvimento desta, na qual a vida filosófica representava o modelo mais alto de educação do homem (TEIXEIRA, 1999). A emergência do tema da educação no horizonte do pensamento filosófico foi um marco para toda filosofia grega do período helenístico que repercute até hoje e foi com o surgimento da sofística que o problema pedagógico, da formação do homem grego, ocupando o centro da reflexão filosófica. A questão da educação se tornou fundamental para consolidação da filosofia antiga e, por extensão, toda produção filosófica guarda, ainda que implicitamente, estreito vínculo entre o pedagógico e o filosófico. As reflexões da sofística, que ora não abordarei, tornaram cruciais as questões

² Adotei como referência a sinopse histórica elaborada por Vaz acerca do que chamou de “grandes sistemas que se sucederam ao longo da tradição do pensamento ético na filosofia ocidental” (VAZ, 1999, p. 82), a saber, as éticas antiga, cristão-medieval, moderna, kantiana e pós-kantiana, incluindo nessa última aquilo que definiu como correntes da Ética no séc. XX.

acerca da relação entre educação (*Paideia*) e virtude (*areté*) nas reflexões socráticas, platônicas e aristotélicas, particularmente, naquelas que tratam da ética e da política³.

No entanto, não foram apenas a Antiguidade grega e, posteriormente, a romana as únicas etapas na história do pensamento filosófico em que Filosofia e Educação estiveram unidas por esse elo ético original. Na época moderna, muitos são os filósofos, cujas obras revelam seu traço marcadamente ético-pedagógico e que, ao aproximarem Filosofia e Educação, promoveram reflexões em torno da Ética e da Política. Entre esses, a célebre figura de Jean-Jacques Rousseau (séc. XVIII), conhecido como o “pai” da pedagogia contemporânea por ter operado uma verdadeira “revolução copernicana” na pedagogia ao colocar no centro de sua teorização a criança (CAMBI, 1999). No *Emílio ou da educação* (1995), Rousseau nos dá um claro exemplo de como um filósofo se ocupa da educação dos homens e dos cidadãos, propondo profundas mudanças na educação, a começar pela infância, e com assumidas finalidades morais. Ainda na Idade Moderna, é importante lembrar o projeto pedagógico iluminista de amadurecimento e libertação do homem que “só pode tornar-se verdadeiro homem mediante a educação” (KANT, 2010, p. 3).

Como na Filosofia, algo semelhante também ocorre com as teorias da educação que, por sua vez, carregam em si uma determinada “eticidade” no interior de suas reflexões pedagógicas. Trata-se de algo já identificado por Vaz quando este trata em seus escritos acerca do saber ético e de sua transmissão através da educação ética na forma de uma sabedoria de vida e na forma da religião. Todavia, esse é um assunto que não pretendo abordar aqui.

3. Filosofia Política da Educação

Como bem refletiu Severino (2002), toda produção filosófica nacional é fortemente perpassada por problemas de natureza política e promotora de uma crítica engajada, que se volta para questões de natureza econômica e social. Nesse mesmo sentido, defendo que não há como produzir uma Filosofia da Educação em nosso país, sem que esta se configure numa Filosofia Política da Educação; sobretudo, em tempos de regressão como os que estamos vivendo atualmente, não apenas no cenário nacional. Apenas para ilustrar brevemente o que acabo de dizer, reflito em tom de partilha o que vem ocorrendo a educação brasileira nos últimos tempos, especificamente naquilo que se refere ao ensino da Filosofia em nível médio e que tem sido meu principal objeto de estudos e pesquisas desde 2009.

Decorreram 37 anos desde que o ensino da Filosofia foi supresso do currículo escolar oficial até torna-se obrigatório, ao lado da Sociologia, em 2008, com a promulgação da Lei Federal N. 11684. Tendo sido abolida em 1971, durante o regime militar e citada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Filosofia esperou um longo tempo até obter autorização para retornar às salas de aula. Em todo o país, uma geração inteira de jovens foi impedida de ter contato com as produções filosóficas e de se beneficiar de seu pensamento durante sua formação escolar.

Após a promulgação da chamada “lei da obrigatoriedade”, mesmo enfrentando sérios desafios que vão desde o tempo e espaço necessários para o seu ensino, a confecção e utilização de materiais didáticos adequados para um ensino filosófico, até chegar à questões que envolvem o tipo e qualidade do ensino de filosofia que é ofertado

³ Segundo Werner Jaeger, foi com os sofistas que, pela primeira vez, a *Paideia* foi inserida no mais alto patamar de excelência/virtude e a “criação dos meninos” (*paídos*) passou a “englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a *kalokagathia*”, no sentido de uma formação espiritual consciente” (JAEGER, 2001, p. 335).

por nossas escolas, o ensino de Filosofia vinha se estruturando no país e pela primeira vez, em anos, a matéria tinha deixado de ser assunto estranho para a grande maioria dos nossos jovens. Com o retorno da disciplina às escolas, o número de pesquisas e publicações voltadas a essa temática aumentou consideravelmente nos últimos anos. Apenas para ilustrar o tamanho desse desenvolvimento apresento dois exemplos:

Em 2016, o XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), um dos maiores do mundo no gênero, no Grupo de Trabalho (GT) “Filosofar e Ensinar a Filosofar” contou com 42 trabalhos aprovados e três inéditas conferências sobre a temática. Segundo dados da própria ANPOF, esses números quando comparados ao encontro anterior de 2014, que contou com 25 trabalhos aprovados, indicam um aumento de quase 70% na quantidade de trabalhos apresentados em dois anos. Os dados se fazem notar também fora do país, como demonstra o aumento na participação de pesquisadores brasileiros que apresentaram trabalhos sobre o ensino da Filosofia em eventos internacionais, promovidos por instituições estrangeiras. O segundo exemplo desse processo de expansão é o início de um inédito Mestrado Profissional em Rede Nacional para professores de Filosofia. Agora em 2017, contamos na primeira seleção com 184 professores aprovados em todo país, espalhados por 15 núcleos participantes.

Uma maior familiaridade com o pensamento filosófico por parte dos estudantes, o aumento no número de publicações e a criação de uma pós-graduação voltada *strictu sensu* para o ensino e aprendizado da Filosofia são resultados claros dos avanços que vinham sendo produzidos no Brasil nessa área. Contudo, a conquista durou pouco. Em 16 de fevereiro desse ano foi publicada no Diário Oficial da União a Lei 13.415 que modifica o Ensino Médio e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (LDB) e substitui a lei de obrigatoriedade do ensino de Filosofia que, até então, garantiam a permanência dessa disciplina no currículo escolar, passando a depender de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em elaboração. Em tempos em que ainda tramitam por várias casas legislativas de todo o país Projetos de Lei (PL) cujos objetivos são os de vigiar e punir todos os professores que ousarem expressar suas opiniões, especialmente, aquelas de natureza política nos conteúdos ministrados em sala de aula⁴, toda sociedade é urgentemente chamada a pensar e a decidir sobre os rumos políticos da educação brasileira. Fortes são os sinais de que, no que diz respeito à Filosofia, corre-se o grande risco de, mais uma vez, vermos descartada sua presença ou menosprezada sua importância na formação escolar. Mas, retornemos a nossa reflexão acerca do ético e do pedagógico, tratando da relação entre Filosofia Política com Filosofia da Educação, ou melhor, tratando de uma Filosofia Política da Educação.

Recordemos que para Vaz a vida ética e a vida política não estão separadas, tanto em nível epistêmico e ontológico, quanto existencial. O próprio Vaz deu testemunho desta profunda e necessária inseparabilidade entre Ética, Política e Educação ao longo de uma vida atuando como sacerdote e acadêmico jesuíta. Alguns momentos de sua biografia exemplificam isso, como na vez que em que fora “convidado” pelos militares durante o regime ditatorial para prestar esclarecimentos sobre as pesquisas que realizava, na época sobre Marx e Hegel. Ao tratar do tema da justiça, conforme afirmou em seus *Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura* (2000a), a Ética está no bojo da Política.

⁴ Refiro-me aos Projetos de Lei que têm como base aquilo que foi denominado como “Programa Escola Sem Partido” e a instauração da chamada “lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, que como alerta o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior, tem como objetivo cercear a autonomia pedagógica, a liberdade de expressão e pensamento nas escolas brasileiras.

A ideia de vida política no Ocidente não pode renunciar ao princípio fundamental da herança clássica: o poder só é político na medida em que for legítimo, isto é, circunscrito e regido por leis. [...] Por outro lado, a lei que legitima o poder deve ser uma lei justa, isto é, garantidora e reguladora do *direito* do cidadão. Mas a justiça é uma virtude e, como predicado da lei, que é uma proposição abstrata, deve encontrar seu conteúdo concreto na prática virtuosa do cidadão. Eis a Ética introduzida no coração da Política e eis definidos os termos, aparentemente inconciliáveis, cuja síntese passa a desafiar o pensamento político moderno. (VAZ, 2000a, p. 260, grifo do autor).

Mais adiante, nesse mesmo texto, ao tratar da crise das sociedades políticas modernas, Vaz afirma que “é no terreno da ideia de *comunidade* ética que se entrelaça a linha de fronteira entre Ética e Política” (op. cit. p. 262, grifo do autor).

Sabemos que a proposta vaziana é a de oferecer uma “ética fundamental”, alcançada plena e unicamente pela Filosofia. Apenas um saber que reivindica o estatuto de universalidade, como o filosófico, poderia demonstrar e fundamentar corretamente o *ethos*⁵. Para Vaz, o modelo empírico-formal da razão moderna, que por sua natureza especializa-se em múltiplas formas de racionalidade, não é capaz de oferecer uma interpretação devida do *ethos* (VAZ, 1999). Enquanto “ciência do *ethos*”, a ética se configura como uma teoria do agir (*praxis*). O conceito grego “*ethos*” designa, inicialmente, um fenômeno histórico-cultural, dotado de evidência imediata e que se impõe à experiência do indivíduo, tão logo este alcance a chamada “idade da razão”, ou seja, quando este desenvolve a capacidade de pensar e agir de maneira consciente e reflexiva. O *ethos* é uma experiência universal e um dado antropológico incontestável. Possui uma estrutura dual, uma vez que se trata de uma experiência social e individual, aquilo que Vaz (2000b) chamou de estruturas subjetiva e intersubjetiva do agir ético. Todavia, o *ethos* “só existe, concretamente, na práxis dos indivíduos” (VAZ, 1999, p. 38).

Numa primeira acepção, *ethos*, grafado com a letra *eta* no início, designa a morada do homem e dos animais. Tal acepção se prolonga até a noção de *costume*, ou seja, um estilo de vida e de agir que rompe com o reino natural submetido à lei da necessidade e que demonstra que o espaço humano não se restringe àquilo que lhe é dado pela natureza, mas, se refere ao que é continuamente construído pelo homem. A morada humana se caracteriza por estar sempre inacabada, por estar sempre sendo refeita. Numa segunda acepção para o termo, grafado com *épsilon*, o *ethos* se refere a um *comportamento habitual* que resulta da constante repetição de determinados atos. Diferentemente do termo *hexis* (hábito), no *ethos* é o sujeito que se coloca a ação, expressando um domínio sobre si mesmo, portanto, trata-se de uma ação consciente, autônoma. Vaz estabelece um movimento dialético de circularidade em que o costume e o hábito estão articulados da seguinte maneira: o *ethos* como costume é o princípio e a norma dos atos. Os atos irão compor, através da repetição, o *ethos* como hábito. No entanto, a relação costume-hábito não é tão simples; ela é perpassada pelo *conflito ético*, princípio de renovação e de transformação do *ethos* ou da vida ética e é aqui, nesse ponto, que encontro uma das principais contribuições do pensamento vaziano a uma Filosofia da Educação. Foi a partir da análise sobre a compreensão desse conflito no interior do *ethos*, que pude refletir sobre o exercício da razão prática na forma de uma práxis criadora na qual identifiquei como sendo a principal característica daquilo que

⁵ O termo “*ethos*” parece na obra vaziana como equivalente ao termo “*mores*”. Vaz reflete sobre o conceito de *ethos* sem distingui-lo de *mores*, uma vez que ambos pertencem ao mesmo campo semântico e possuem um desenvolvimento histórico muito semelhante. No entanto, em sua obra, Vaz dá preferência à forma grega, em virtude de sua antecedência cronológica na formação do conceito de “ética”.

chamo de potencial criador do pensamento filosófico, enquanto experiência de criação e novos saberes e de novas práticas (RODRIGUES, 2014).

4. A Crise e os conflitos éticos

Sendo a Cultura o “lugar” de manifestação do humano, esta se configura como um sistema de significações que representam simbolicamente o mundo humano propriamente dito. Através da práxis, enquanto ação significativa e geradora de cultura, o *ethos* se converte em “morada espiritual do homem” por excelência (VAZ, 1999, p. 37). É por essa razão que toda cultura é constitutivamente ética, seja enquanto medida (*metron*) da realidade através de suas produções simbólicas resultantes da intenção livre dos seus agentes sobre a determinação do objeto ou do dado, seja pela ação humana (*praxis*) que supera o determinismo do universo natural e cria um universo simbólico ético.

O *ethos* também é *tradição*. Segundo Vaz,

[...] o ser humano não poderia 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. Tal é a *historicidade* própria do *ethos*. (op.cit., p.40, grifo do autor).

A tradição é vivida socialmente como costume. No entanto, essa forma de “*ethos*-costume”, só existe se vivida pelos indivíduos. Essa forma individual desse *ethos* é conhecida como *hábito*. Seja como cultura, tradição, costume, hábito, o *ethos*, enquanto realidade histórico-social, se manifesta na práxis social e individual. O objetivo da Ética como ciência do *ethos* é explicitar a racionalidade imanente no *ethos* e na práxis. Para Vaz, a práxis possui uma estrutura tridimensional: ela é uma ação do indivíduo ou do sujeito ético (dimensão subjetiva); é cumprida no seio de uma comunidade ética (dimensão intersubjetiva ou política); e tem como norma o conteúdo histórico de determinado *ethos* (dimensão objetiva). Para Vaz a Razão em sua totalidade também é essencialmente prática, o que significa dizer que ela está voltada à ação (à prática), e não simplesmente ao conhecimento (à teoria). A partir desse ponto é possível compreender porque a atividade filosófica é uma atividade que diz respeito não apenas à criação de novos saberes, mas também de novas práticas. Não obstante, o filósofo vai destacar no processo de (re)criação ética o lugar de importância ocupado pelas experiências de crise e de conflito. Como ele mesmo afirma:

O *ethos* não é uma grandeza cultural imóvel no tempo, mas como a própria *cultura*, da qual é a dimensão normativa e prescritiva, revela um surpreendente dinamismo de crescimento, adaptação e recriação de valores, quando os chamados “conflitos éticos” desencadeiam no seu seio síndrome de *crise* cujo desfecho é, em geral, a invenção de uma nova forma de vida ética. (VAZ, 1999, p. 41, grifo do autor).

Vejam os que “a invenção de uma nova forma de vida ética” resultada de um processo que se inicia com uma experiência de *crise* no interior do *ethos*, desde suas múltiplas manifestações (hábito, costume, tradição, cultura), desencadeada pelo que chamou de “conflitos éticos”. Em outro texto, Vaz ressalta essa ideia de transformação no interior do *ethos*, quando se fala da tradição ao dizer que “a tradicionalidade do *ethos* não deve ser pensada em oposição à liberdade e autonomia do agente ético, não obstante

o fato de que tal oposição se tenha constituído em um dos traços mais salientes do individualismo moderno” (VAZ, 2000a, p. 21).

O conflito ético é um fenômeno inerente ao próprio *ethos*, que se estabelece dialeticamente na relação entre a afirmação de uma *universalidade abstrata* do *ethos*, sua *negação* pela liberdade na práxis individual e que concretiza-se historicamente no *ethos* como hábito. O conflito ético “abriga em si a indeterminação característica da liberdade” (VAZ, 2000a, p. 30). O filósofo jesuíta alerta para distinção necessária entre o conflito ético e o que chamou de “nihilismo ético”, que consiste na pura e simples negação do *ethos*. Também o distingue o conflito da “má ação” que consiste na recusa da dimensão normativa do *ethos*. Em outros textos, critica o que chamou de “anomia ética” e que consiste em um *relativismo ético*, que nada tem a ver com a relatividade das éticas. Sendo a práxis, no âmbito da razão prática e da liberdade humana, a responsável por operar transformações no interior do *ethos*, podemos inferir que é na (e pela) práxis que se instauram a crise e os conflitos na vida ética. É através da práxis que acontece todo dinamismo responsável pela manutenção e/ou recriação de nossos hábitos, costumes, tradições e da cultura como um todo.

Segundo Vaz, o ser humano “não poderia refazer continuamente sua morada espiritual. Trata-se de um legado [...]” (VAZ, 1990, p.40). Todavia, na mesma passagem – e em muitas outras – também afirma que essa “morada-cultura” é perpassada por transformações no seio de sua historicidade, o que indica a existência de um movimento contínuo de renovação no interior da vida ética, mediante uma perene tensão interior, um contínuo jogo dialético de manutenção e ruptura, de permanência e de transformação no ceio da vida e da comunidade éticas. No centro de todo esse processo a práxis converte-se em princípio de manutenção ou de transformação e, enquanto tal, é a principal responsável pela instauração de um processo de crise no interior do *ethos* e através de sua crítica, fomentando possibilidades de superação e a criação de novas existências éticas.

5. Contribuições vazianas à Filosofia da Educação:

A partir de uma aproximação com a obra do filósofo Henrique Cláudio de Lima Vaz e tomando como principal fonte de referências os *Escritos de Filosofia* que tratam da Ética, a presente comunicação trouxe algumas das compreensões que talvez possam nos ajudar a identificar possíveis contribuições para uma Filosofia Política da Educação, no qual o ético e o pedagógico estão profundamente imbricados ou pelo que chamei de elo histórico original ao recordar a fundação socrática da ética no momento em que emerge no horizonte da reflexão filosófica o problema pedagógico da formação do homem, em torno do problema do ensino da virtude (*paideia*) ou pela indissolubilidade que há entre ética e política ou ainda pela compreensão inspirada em Vaz de que tanto a crise quanto os chamados conflitos éticos servirem como princípios para renovação da existência ética por vezes decadente e necessitada de superação.

Como afirmei na introdução, essas são apenas ideias preliminares originalmente cogitadas em minhas pesquisas em torno dos processos de ensino e aprendizagem da Filosofia à luz da experiência do filosofar. Em minhas reflexões sobre o lugar e a importância da Filosofia na sala de aula, seja nas escolas, seja na universidade, defendo que os processos pedagógicos que envolvem o ensino e aprendizagem da Filosofia devem caracterizar-se como verdadeiros exercícios filosóficos e/ou como práticas pessoais da atividade filosófica. Uma atividade, cuja principal característica é a de criar, produzir e inventar novos saberes e novas práticas (filosóficas) e que, nesse sentido, se configura como uma *experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos*. Trata-se da

Filosofia como experiência⁶ viva do pensamento, como *ação*. Isto é, a Filosofia não é somente um tipo de saber historicamente estabelecido, mas, sobretudo, o próprio filosofar, ou seja, uma experiência do pensamento, uma atividade da inteligência, capaz de transformar, não apenas o modo como o ser humano compreende a si e o mundo, mas constrói e age sobre a realidade. Ao pensar a Filosofia e seu ensino na perspectiva da experiência do filosofar parto de duas premissas fundamentais: a primeira diz respeito ao caráter criador ou criativo da experiência do filosofar e a segunda refere-se à intrínseca relação entre o pensar e o agir que compreende a atividade filosófica como uma atividade, ao mesmo tempo, teórica e prática.

Em tempos de regressão predominam a inércia, a confusão e a letargia do pensamento, a sensação de se estar de braços e pés amarrados, a insegurança total ou de total falta de norte, de horizonte, tamanha a força de nosso desnorreamento e de nossa desorientação. Em tempos de regressão achamo-nos zonzos, atordoados e atormentados como se a obscuridade estende-se um manto sobre o tempo e a história presente. Em tempos de regressão muitos preferem uma ou mais das várias formas do totalitarismo contemporâneo, às vezes mascarado de bondade liberal travestida, às vezes cruel e violento frente às diferenças, mas, sempre o mesmo e sufocante totalitarismo. Em tempos de regressão há também aqueles que se lançam na loucura do anomismo ético, do relativismo total, do popularmente chamado “banda voou”, do “tô nem aí”, como se “nem aí” pudéssemos de verdade estar.

Ao dialogar com o pensamento vaziano para defender aquilo que se tem chamado de um “ensino filosófico da Filosofia” e que visa proporcionar experiências crítico-criativas do pensamento e da ação filosóficas, o estudo da compreensão desenvolvida por Vaz sobre a crise ética e conflito ético, em especial naquilo que o filósofo reflete sobre a Cultura, preliminarmente, tem demonstrado que para o exercício da razão prática e para a criação e novos saberes e de novas práticas a crise e os conflitos éticos são responsáveis e necessários pela instauração de novas formas de vida ética e de liberdade.

Referências

SEVERINO, A. J. *A Filosofia Contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 02 jun. 2008.

_____. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de

⁶ A noção de experiência diz respeito a um tipo de atividade que afeta, sobretudo, aquele que pratica a ação e que diz respeito àquilo que desde o início da filosofia se entende como ação ética, isto é, uma ação ou uma prática na qual o sujeito da ação além de estar diretamente comprometido, também é fortemente afetado por ela. Para os gregos, por exemplo, o *telos* da ação ética era a perfeição (*areté, virtus*) do homem, representado no ideal de cidadania e na vida política (VAZ, 1999).

fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

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

JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. 7. ed. Lisboa: CALOUSTE GULBENKIAN, 2010.

REALE, G. *História da Filosofia Antiga vol. 1: das origens a Sócrates*. São Paulo: Loyola, 1993.

ROUSSEAU, J. *Emílio ou da educação*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RODRIGUES, V. F. *O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades*. (tese – Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). João Pessoa, PB: UFPB, 2014.

TEDESCO, A. L. *Conversas sobre Educação e Ética: Contribuições de Lima Vaz*. Curitiba: Ed. Primas, 2015.

TEIXEIRA, E. F. B. *A educação do homem segundo Platão*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1999.

VAZ, H. C. L. *Escritos de Filosofia IV: ética filosófica 1*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Escritos de Filosofia II: ética e cultura*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000a.

_____. *Escritos de Filosofia V: ética filosófica 2*. São Paulo: Loyola, 2000b.