



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LUCAS GABRIEL DOS SANTOS MELO

**TRADIÇÃO FILOSÓFICA E ÉTICA NA EDUCAÇÃO DA ATUALIDADE:
APROXIMAÇÕES PEDAGÓGICAS**

**JOÃO PESSOA
2025**

LUCAS GABRIEL DOS SANTOS MELO

**TRADIÇÃO FILOSÓFICA E ÉTICA NA EDUCAÇÃO DA ATUALIDADE:
APROXIMAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia – Presencial,
do Centro de Educação da Universidade Federal da
Paraíba, campus I, como requisito para obtenção
do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes.

JOÃO PESSOA

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528t Melo, Lucas Gabriel dos Santos.

Tradição filosófica e ética na educação da
atualidade: aproximações pedagógicas / Lucas Gabriel
dos Santos Melo. - João Pessoa, 2025.

75 f.

Orientação: Edson Carvalho Guedes.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Ética. 2. Educação. 3. Phrónesis. 4. Razão
prática. 5. Alteridade. I. Guedes, Edson Carvalho. II.
Título.

UFPB/CE

CDU 37:17(043.2)

LUCAS GABRIEL DOS SANTOS MELO

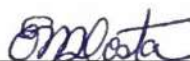
**TRADIÇÃO FILOSÓFICA E ÉTICA NA EDUCAÇÃO DA ATUALIDADE:
APROXIMAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia – Presencial,
do Centro de Educação da Universidade Federal da
Paraíba, campus I, como requisito para obtenção
do título de Licenciatura em Pedagogia.

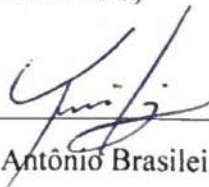
APROVADO EM: 03 / 10 / 2025



Profº. Drº. Edson Carvalho Guedes
(Orientador)



Profª. Drª. Efigênia Maria Dias Costa
(Examinadora)



Profº. Drº. Fernandes Antônio Brasileiro Rodrigues
(Examinador)

JOÃO PESSOA

2025

“Dedico esse trabalho a Deus, fundamento e essência da minha existência, presença que sustenta cada passo e ilumina cada escolha ao longo da minha breve caminhada. Aos meus pais e ao meu avô paterno, ofereço este trabalho como gesto de gratidão, pois deles herdei a força e o exemplo que se tornaram faróis e raízes no meu percurso de vida.”

AGRADECIMENTOS

Cada passo trilhado até aqui foi atravessado por desafios, aprendizagens e superações, revelando que o caminho da vida não se constrói apenas pelo esforço individual, mas pela presença do outro que, de diferentes modos, entrelaçou sua história à minha, conferindo a esta trajetória um sentido ainda mais pleno.

À Deus, fundamento último do ser, elevo minha eterna gratidão, por ser força que sustenta, luz que orienta os passos e sabedoria que conduz o agir. Sem sua graça, misericórdia e amor que transcendem a medida humana, a caminhada teria sido árida, fragmentada e sem sentido. Somente em Deus encontro o chamado à responsabilidade de seguir adiante, com consciência e esperança.

Aos meus pais, referências máximas, cuja presença foi essencial para a minha formação acadêmica, mas sobretudo humana. Neles encontro o testemunho vivo de que a educação não se restringe ao domínio do saber, mas é, antes de tudo, um ato ético de cuidado, responsabilidade e doação incondicional. Minha eterna gratidão se estende também ao meu único e amado irmão, Israel.

À minha amada namorada, Thaís, presença constante e companheira que me fortaleceu ao longo dessa jornada, expresso a gratidão por ser companheira de sonhos, de esperanças e de lutas. Em sua companhia, descubro que o amor é compromisso, diálogo e construção de um futuro compartilhado.

Ao meu orientador, Dr. Edson Guedes, que aceitou o convite de me orientar em uma pesquisa desafiadora, mas que, ao mesmo tempo, abriu-se como um espaço fecundo de diálogo e reflexão. Por meio de sua orientação neste trabalho, pude compreender que a pesquisa é exercício ético de responsabilidade diante do conhecimento, diante do outro e diante do mundo.

A todos os professores do curso de Licenciatura em pedagogia, que compartilharam suas experiências e saberes de vida, sou profundamente grato. Em especial, a professora Dr^a. Efigênia Maria, cuja postura e dedicação representam um modelo de docência comprometida com a reflexão, a escuta e o cuidado, consolidando-se como uma referência inspiradora em minha trajetória acadêmica e na concepção do ato de ensinar como prática filosófica e humana.

E, por fim, os docentes que compõem a banca examinadora, Prof^o. Dr^o. Fernandes Antônio Brasileiro Rodrigues e a Prof^a. Dr^a. Efigênia Maria Dias Costa, por aceitarem fazer parte desse momento significativo.

*“O temor do Senhor é o princípio da sabedoria,
e o conhecimento do Santo a prudência.”*

Provérbios 9:10

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar textos da tradição filosófica que possam contribuir para o desenvolvimento de relações éticas no contexto da educação escolar na atualidade. A investigação parte da seguinte questão-problema: em que sentido a tradição filosófica pode contribuir para o desenvolvimento de relações éticas na educação escolar contemporânea? Diante da constatação de uma crise ética generalizada em diversas esferas da vida social, busca-se compreender de que modo essas três perspectivas filosóficas – *phrónesis* aristotélica, razão prática kantiana (com ênfase no imperativo categórico) e ética da alteridade levinasiana – podem fundamentar práticas educativas mais humanizadoras, reflexivas, sensíveis à diversidade e comprometidas com os desafios do presente. A metodologia adotada nesta pesquisa foi a do tipo bibliográfica, fazendo uso do método hermenêutico proposto por Paul Ricoeur. Foi organizada em três eixos: (1) a *phrónesis* aristotélica como sabedoria prática voltada à ação ética no cotidiano escolar; (2) a ética kantiana e sua razão prática, em confronto com a diversidade cultural e subjetiva do ambiente escolar; e (3) a ética da alteridade levinasiana, centrada na escuta, no acolhimento e na responsabilidade pelo outro. Ao integrar essas abordagens, a pesquisa indica caminhos possíveis para contribuir na construção de práticas concretas da escola, reconhecendo suas tensões, limites e possibilidades. Trata-se de uma reflexão que visa construir relações mais justas e solidárias no cotidiano educativo, em que a formação ética-pedagógica se realize de modo crítico e situado, sensível às diversidades e aos desafios que atravessam a vida escolar contemporânea. Ao final, concluiu-se que a crise ética situada na contemporaneidade significa uma carência de fundamentos éticos que ao longo do tempo representou a base ética nas relações sociais, mas que hoje acabaram sendo relativizados ou deixados de serem perseguidos. Constatou-se também que a articulação entre esses pensadores revela diferentes dimensões da ética que se complementam – desde a prática da virtude e da razão até a responsabilidade diante do Outro – e que permite repensar a experiência educativa como um processo de encontros e transformações mútuas com a finalidade última no bem comum.

Palavras-chave: Ética; Educação; *Phrónesis*; Razão Prática; Alteridade.

ABSTRACT

This research aims to analyze texts from the philosophical tradition that may contribute to the development of ethical relationships within the contemporary school context. The investigation is guided by the following research question: in what sense can the philosophical tradition contribute to the development of ethical relations in contemporary school education? Faced with the recognition of a widespread ethical crisis in various spheres of social life, this study seeks to understand how three philosophical perspectives – Aristotelian *phrónesis*, Kantian practical reason (with emphasis on the categorical imperative), and Levinasian ethics of alterity – can provide a foundation for more humanizing, reflective educational practices that are sensitive to diversity and committed to present challenges. The adopted methodology was bibliographic research, making use of Paul Ricoeur's hermeneutical method. The study was organized into three axes: (1) Aristotelian *phrónesis* as practical wisdom oriented toward ethical action in everyday school life; (2) Kantian ethics and its practical reason, confronted with the cultural and subjective diversity of the school environment; and (3) Levinasian ethics of alterity, centered on listening, welcoming, and responsibility for the Other. By integrating these approaches, the research points to possible ways to contribute to the development of concrete school practices, acknowledging their tensions, limitations, and possibilities. It is a reflection that seeks to build fairer and more supportive relationships in the educational context, where ethical-pedagogical formation is carried out critically and contextually, in a way that is sensitive to diversities and to the challenges of contemporary school life. The study concludes that the current ethical crisis reveals a lack of ethical foundations which, over time, have historically sustained social relations but are now relativized or neglected. It was also observed that the articulation among these thinkers reveals complementary dimensions of ethics – from the practice of virtue and reason to responsibility toward the Other – allowing the rethinking of educational experience as a process of encounters and mutual transformations, ultimately oriented toward the common good.

Keywords: Ethics; Education; *Phrónesis*; Practical Reason; Alterity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. PERCURSO METODOLÓGICO	14
3. O PROBLEMA ÉTICO NA SOCIEDADE ATUAL E A URGÊNCIA DA FORMAÇÃO ÉTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	17
4. A PHRÓNESIS ARISTOTÉLICA E A FORMAÇÃO ÉTICA NA ESCOLA	25
4.1 <i>PHRÓNESIS</i> E <i>MESÓTES</i> NA ÉTICA ARISTOTÉLICA	26
4.2 ATUALIDADE DA <i>PHRÓNESIS</i> FRENTE AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS ..	29
4.3 A FORMAÇÃO ÉTICA DE EDUCADORES E ESTUDANTES À LUZ DA PRUDÊNCIA E DO PRINCÍPIO DO EQUILÍBRIO (<i>MESÓTES</i>).....	33
5. A ÉTICA DA RAZÃO PRÁTICA EM KANT E SEUS LIMITES NA DIVERSIDADE ESCOLAR.....	39
5.1 FUNDAMENTOS DA ÉTICA KANTIANA: RAZÃO PRÁTICA E IMPERATIVO CATEGÓRICO	40
5.2 A UNIVERSALIDADE DA MORAL KANTIANA: DESAFIOS, LIMITES E APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA	45
6. A ÉTICA DA ALTERIDADE EM LÉVINAS E SUA RELEVÂNCIA PARA AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS	55
6.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA ÉTICA DA ALTERIDADE: DO ROSTO À RESPONSABILIDADE.....	56
6.2 A ÉTICA DA ALTERIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESCUTA, SENSIBILIDADE E CONVIVÊNCIA	62
6.2.1 Reconhecimento da singularidade e da pluralidade como fundamentos ético- pedagógicos	63
6.2.2 Convivência escolar como espaço ético por meio da sensibilidade diante da vulnerabilidade	66
6.2.3 Responsabilidade e Formação Integral na construção de práticas éticas na Educação ...	67
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	74

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora apresentamos trata do problema ético no contexto da educação desenvolvida em instituições de ensino a partir de algumas contribuições da tradição filosófica, mais especificamente, oriundas de escritos dos filósofos Aristóteles (séc. IV ac), Emmanuel Kant (1724-1804) e Emmanuel Lévinas (1906-1995).

Para orientar essa investigação, propomos responder a seguinte interrogação: *em que sentido a tradição filosófica pode contribuir para o desenvolvimento de relações éticas na educação escolar contemporânea?*

Esse problema de pesquisa tem como ponto de partida o que muitos estudiosos têm apontado como “crise ética” nas mais variadas áreas da vida humana: na política, na economia, na ciência, na pesquisa e na investigação científica, na saúde, nas práticas psicológicas, no direito, nas organizações, nas relações interpessoais e, no que mais nos toca nesse momento, na educação. Assim, este trabalho iniciará com uma contextualização analítica sobre essa crise ética, sendo abordado por vários autores que situam e especifica o problema na contemporaneidade.

Há de se ter presente que não estamos nos referindo a uma crise moral, pois consideramos, em consonância à reflexão aristotélica de que a ética se refere a um discurso racional sobre a ação humana. A moral, por sua vez, poderá estar fundamentada em outros princípios, não necessariamente racionais, mas religiosos, culturais ou ideológicos.

Nesse sentido, consideramos que a contribuição em torno da discussão sobre a ética no contexto escolar poderá ser a partir do que escreveu alguns filósofos, reconhecidamente referenciais teóricos acerca do problema do agir humano sob a luz da razão.

Por conseguinte, acreditamos que compreender como esses pensadores da tradição filosófica abordam o problema ético, pode indicar possíveis caminhos que contribuam para uma reflexão atual acerca da ética no contexto escolar, com vistas a práticas educacionais mais reflexivas e humanizadoras, promotoras de um ambiente escolar pautado na autonomia, na responsabilidade social e no respeito ao outro.

Ao investigar aproximações dessas tradições e o ensino contemporâneo, busca-se analisar de que maneira conceitos como a *phrónesis*¹ aristotélica, o imperativo categórico kantiano e a ética da alteridade de Lévinas podem contribuir para um debate em torno da ética no contexto escolar, com vistas a relações mais justas e solidárias no ambiente escolar.

¹ Sobre esse conceito, é fundamental ler o texto de Edimarcio Testa, disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/12142/7395>.

A justificativa da pesquisa permeia por três dimensões: pessoal, acadêmica e social. No aspecto pessoal, a pesquisa dialogou diretamente com minha trajetória e inquietações enquanto pedagogo em formação. No cotidiano escolar e social, percebi a emergência de dilemas éticos e as dificuldades em cultivar relações pautadas pelo respeito, pela responsabilidade e pela alteridade.

Nesse cenário, busquei compreender de que modo a tradição filosófica, com a sabedoria acumulada por pensadores clássicos e contemporâneos, pode iluminar as práticas pedagógicas e fomentar uma reflexão ética mais profunda entre estudantes, professores e gestores. Trata-se de um movimento motivado por um desejo intrínseco de contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seus papéis e responsabilidades no mundo.

No tocante a justificativa acadêmica, foi feito um levantamento bibliográfico – na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico – que revelou a escassez de trabalhos que relacionem diretamente Aristóteles, Kant e Lévinas à formação ética no contexto escolar. Essa lacuna apontou a relevância da pesquisa, que se insere no diálogo interdisciplinar entre filosofia e pedagogia, buscando ressignificar categorias como *phrónesis*, razão prática e ética da alteridade. Ao preencher essa ausência, o estudo contribui para o avanço da pesquisa em Filosofia da Educação, subsidiando novas reflexões teóricas e práticas pedagógicas éticas e críticas.

No plano social, a investigação teve como finalidade responder à necessidade de fortalecer valores de convivência, responsabilidade e justiça em um país marcado por desigualdades e tensões éticas na sociedade, e também no ambiente escolar. O estudo articula-se à recente Lei nº 15.100/2025, que regula o uso de aparelhos eletrônicos na educação básica, ampliando o debate sobre a ética escolar para além da tecnologia. Nesse sentido, a pesquisa contribui para práticas educativas que promovam inclusão, respeito à diversidade e formação cidadã, favorecendo a construção de uma sociedade democrática e acolhedora.

Assim, o objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar textos da tradição filosófica que possam contribuir para o desenvolvimento de relações éticas no contexto da educação escolar na atualidade. Por meio dessa proposta, buscou-se compreender como os aportes desses pensadores podem indicar caminhos e fundamentos, e assim, iluminar práticas pedagógicas comprometidas com uma formação ética profunda, crítica e sensível às demandas do tempo presente.

Nesse contexto, o estudo propôs uma investigação orientada por três objetivos específicos, representados por três eixos filosóficos centrais, cada um representando uma perspectiva distinta sobre a ética e suas implicações para a prática educativa. É importante

destacar que o estudo é do tipo bibliográfico e adotou como método a hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur, por entender que tal abordagem possibilitou interpretar, compreender e relacionar as contribuições filosóficas clássicas, modernas e contemporâneas às demandas da educação atual.

O primeiro eixo consistiu em analisar o conceito aristotélico de *phrónesis* como uma categoria central para a reflexão sobre a ética no contexto da educação escolar contemporânea, visto que tal categoria é entendida como sabedoria prática que orienta ações éticas situadas. Essa virtude intelectual, que articula razão, experiência e sensibilidade ética, é valorizada como fundamental tanto para a formação docente quanto para a tomada de decisões pedagógicas que considerem as singularidades e complexidades do cotidiano escolar.

Já o segundo eixo teve como finalidade refletir sobre o conceito de ética na filosofia kantiana, com ênfase na sua fundamentação na razão prática e no imperativo categórico – apresentando suas máximas –, a fim de compreender de que maneira sua abordagem pode contribuir e/ou dificultar na construção de concepções éticas que contemplem a diversidade cultural e de subjetividades presentes no ambiente escolar da atualidade. A reflexão buscou compreender como a proposta kantiana de universalização moral pode, ao mesmo tempo, oferecer fundamentos éticos sólidos – como por exemplo o reconhecimento do princípio da dignidade humana – e apresentar limites frente à diversidade cultural e subjetiva presente na escola atual.

O terceiro e último eixo objetivou-se em investigar como a ética da alteridade proposta por Emmanuel Lévinas pode contribuir para a ressignificação das interações pedagógicas e para a formação de sujeitos éticos inseridos no ambiente escolar. Essa perspectiva ofereceu contribuições relevantes para repensar as interações pedagógicas, priorizando a escuta, o cuidado e a sensibilidade às diferenças, pautadas pelo reconhecimento da alteridade e pelo compromisso ético com o outro que se apresenta.

Portanto, ao integrar as três abordagens, o trabalho pretendeu contribuir para a construção de práticas educativas éticas, reflexivas e sensíveis à complexidade do ambiente escolar contemporâneo, mostrando também que ao colocar em diálogo as perspectivas éticas de Aristóteles, Kant e Lévinas, é possível indicar aproximações significativas entre seus fundamentos e suas implicações para a prática educativa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa, de tipo bibliográfica, adota como método a hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur, por possibilitar a interpretação, a compreensão e a articulação das contribuições filosóficas clássicas e contemporâneas às demandas da educação atual. Nesse sentido, como afirma Correia:

Ele concebe a hermenêutica como um método a ser aplicado para compreender os signos humanos. Ao mesmo tempo, esse método é um modo de pensar, uma característica de refletir indiretamente, através de mediações, num movimento de distanciamento e crítica, de explicação e compreensão dos signos em geral. (CORREIA, 2023, p. 1-2)

O método da hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur se caracteriza por uma postura dialética e interdisciplinar que articula explicação e compreensão, símbolo e discurso, fenomenologia e hermenêutica, em um mesmo movimento de interpretação mediada pela linguagem. Como afirma Correia (2023, p. 1), “[...] a hermenêutica é método, é reflexão sobre o compreender e é uma espécie de filosofia, isto é, um modo próprio de pensar”.

Essa filosofia do sentido nasce de sua *hermenêutica do símbolo*, na qual “um sentido direto, primário, literal, designa, além disso, outro sentido direto, secundário, figurado, que só pode ser apreendido através do primeiro” (RICOEUR, 1988, p. 14), mostrando que toda interpretação é uma mediação entre o imediato e o profundo.

A dialética *compreensão–explicação* constitui o núcleo metodológico dessa hermenêutica: “explicar e compreender são duas perspectivas que se cruzam sem cessar [...] num ‘arco hermenêutico’” (CORREIA, 2023, p. 8), de modo que interpretar é sempre alternar entre o rigor analítico e a abertura ao sentido. Essa dinâmica se desdobra na hermenêutica do si, na qual, como o próprio autor afirma, o texto é mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos (CORREIA, 2023, p. 10), conduzindo a uma autocompreensão não imediata, mas mediada pelas obras, pela ação e pela história.

Dessa forma, a dialética *compreensão–explicação* constitui o núcleo metodológico da interpretação, pois, em Ricoeur, compreender e explicar não são atos opostos, mas momentos complementares de um mesmo arco hermenêutico. Esse processo se amplia na hermenêutica do Eu (ou do *self*), que busca a autocompreensão mediada pelo texto, pela ação e pela história, superando a ideia de um sujeito puramente racional e autossuficiente em favor de uma concepção de ser humano relacional e narrativo.

Já na *hermenêutica do discurso narrativo*, o texto e a narrativa tornam-se paradigmas de compreensão de si e do mundo: “[...] a vida humana é potencialmente narrativa e está em busca de narrador” (CORREIA, 2023, p. 6), sendo, portanto, pela narração que o sujeito reconcilia temporalidade, ação e identidade – numa filosofia que une linguagem, imaginação e ontologia em um mesmo horizonte interpretativo.

Por seu caráter inicial e investigativo, a pesquisa também se classifica como exploratória, pois visa ampliar o conhecimento sobre um problema ainda pouco delimitado – o diálogo entre *phrónesis*, razão prática e ética da alteridade no ambiente escolar – que segundo Gil (2002, p. 41) “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível [...]”.

Logo, a escolha por essa abordagem justifica-se pela natureza investigativa do estudo, que busca compreender, de forma aprofundada, como diferentes concepções filosóficas de ética podem dialogar com os desafios enfrentados no contexto da educação escolar contemporânea, partindo da problematização de questões éticas emergentes na prática educativa, a pesquisa permite uma maior abertura para a análise crítica e interpretativa dos referenciais teóricos escolhidos.

No que se refere aos procedimentos técnicos adotados, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, visto que esta pesquisa está fundamentada na análise de obras e textos acadêmicos que tratam da temática da ética na tradição filosófica e suas implicações para o contexto educacional atual, assim como afirma Prodanov e Freitas (2013, p.54) “constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, [...] com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa”.

A necessidade de escolher esses três autores (Aristóteles, Kant e Lévinas) se deu por sua relevância histórica, cada um em sua época da história, e com a finalidade de construir um diálogo entre o passado e o presente, e mediante a isto, a articulação dessas três categorias filosóficas – *phrónesis*, razão prática/imperativo categórico e ética da alteridade. Isso consiste em aprofundar a compreensão da ética no campo da educação e propor caminhos teóricos que inspirem práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e comprometidas com os desafios humanos e sociais da atualidade.

Portanto, a escolha desses autores tem a finalidade analisar as contribuições de cada autor e sua categoria central, e com isso, construir uma articulação e diálogo entre eles, mas,

sobretudo, abrir o horizonte sobre esses diferentes modelos éticos, propondo, como afirma Correia (2023, p. 2), “[...] um respeitoso diálogo com vários autores e correntes, esforçando-se para explicar e compreender mais e melhor vários assuntos, utilizando-se de várias estratégias, dando sua contribuição genuína e significativa para o pensamento filosófico.”

A respeito das escolhas das categorias, em um cenário em que normas externas se tornam cada vez mais necessárias para regular comportamentos, a *phrónesis* se apresenta como alternativa interna e essencial para a educação do sujeito na escola atual, ao propor uma sabedoria prática que integra razão, experiência e sensibilidade. Ela orienta o sujeito a agir de forma justa e equilibrada em contextos concretos, valorizando o uso da razão não apenas para conhecer, mas para deliberar bem sobre o que é ético e benéfico para si e para os outros.

A escolha das categorias da razão prática e o imperativo categórico, se deve à sua força normativa e ao seu potencial de oferecer parâmetros éticos sólidos – como por exemplo no princípio da dignidade humana –, especialmente em um contexto escolar que demanda regras de convivência e critérios para decisões éticas responsáveis. Ao mesmo tempo, a investigação de seus limites frente à diversidade de subjetividades e culturas visa problematizar sua aplicabilidade na realidade plural da escola, promovendo um olhar crítico sobre suas possibilidades e restrições.

Por fim, a ética da alteridade de Emmanuel Lévinas é incorporada ao estudo por sua potência em ressignificar o vínculo entre o Eu e o Outro na relação pedagógica. Sua proposta de uma ética fundada na responsabilidade incondicional diante do rosto do Outro contribui para repensar práticas educativas marcadas pela escuta, pelo acolhimento e pela abertura à fragilidade do Outro. A categoria de alteridade se mostra essencial para a construção de um ambiente ético que vá além das regras formais e se enraíze na sensibilidade e no compromisso ético diante de outrem.

3. O PROBLEMA ÉTICO NA SOCIEDADE ATUAL E A URGÊNCIA DA FORMAÇÃO ÉTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao situarmos o estado atual do problema ético na sociedade contemporânea, evidencia-se uma crise de valores estruturantes da formação ética, que não se restringe a um fenômeno superficial, mas que desconstrói os fundamentos éticos e relacionais que, desde a filosofia clássica, sustentam o convívio humano: a responsabilidade como expressão da liberdade, a justiça como medida das relações, a prudência como orientação do agir.

Crise esta, que se manifesta-se na fragilização dos vínculos humanos, uso acrítico das tecnologias digitais, avanço de lógicas individualistas e na fragilização da responsabilidade e da autoridade². Esse quadro, que compromete a identidade moral do indivíduo, a coesão social, o desenvolvimento educacional e, sobretudo, o sentido de viver em comunidade, encontra suas raízes na dissolução de referenciais éticos sólidos, capazes de orientar o agir humano para além da busca imediata por interesses próprios, promovendo o compromisso com o outro e com o bem comum.

O predomínio de interesses imediatistas e a influência crescente de tecnologias, muitas vezes utilizadas de forma alienante – como veremos neste estudo –, acentuam a sensação de descontinuidade cultural e de ausência de fundamentos sólidos para a vida em comum. Nesse cenário de instabilidade e complexidade, emerge uma questão central: como formar sujeitos éticos em um mundo que parece ter perdido o norte ético que sustentava gerações anteriores?

No texto intitulado de “Crise Moral ou Crise Ética?”, o professor Inhauser discute a ideia de que vivemos uma crise ética, e não uma crise moral, justificando que valores universais e atemporais, próprios da natureza humana – como justiça, temperança, dignidade, respeito e solidariedade – continuam existindo, mas estão sendo sufocados por valores “alienígenas”, como o consumismo, o individualismo e a competição desenfreada. Pois, segundo Inhauser:

[...] na medida em que valores próprios aos caracteristicamente humanos são sufocados por valores alienígenas a ele (como, por exemplo, os valores econômicos), mais se distancia o ser humano da sua finalidade, entre outras, de ser diferente dos demais animais, porque é ser racional, e acaba por se aproximar significativamente da irracionalidade (INHAUSER, 2004, p. 108).

² A autoridade no ambiente escolar refere-se à capacidade legítima do educador de orientar, mediar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, fundamentada em sua competência pedagógica, na escuta e no respeito mútuo, sendo estabelecida por meio do reconhecimento da habilidade profissional, da coerência ética e da confiança construída com os alunos. Ela se distancia do conceito de autoritarismo, visto que tal conceito caracteriza-se pelo exercício do poder de forma impositiva, unilateral e coercitiva, anulando o diálogo e a autonomia dos sujeitos. Enquanto a autoridade educa, o autoritarismo reprime.

Para Inhauser, é no uso pleno da razão que os seres humanos podem se compreender e respeitar, mesmo diante de divergências. No entanto, esse espaço racional tem sido cada vez menos utilizado para o entendimento mútuo, o que compromete a capacidade de reconhecer, no outro, os mesmos valores que existem em si – base fundamental da ética e da humanidade.

Esse problema é ainda mais intensificado mediante o avanço tecnológico, aliado ao uso massivo, e muitas vezes acrítico, das ferramentas digitais. Quando falamos sobre a era da informação, e da indústria 4.0³ – que descreve o rápido avanço tecnológico no século XXI –, vemos o quanto essa substituição de valores tem impactado profundamente as formas de convivência e de aprendizagem. Como reforça Adorno:

[...] estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por [...] um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir [...].” (ADORNO, 2024, p. 155)

As reflexões propostas por Inhauser e Adorno tornam-se ainda mais evidente quando confrontadas com a atual conjuntura educacional brasileira, especialmente no que diz respeito à lei de nº 15.100/25⁴. Essa legislação é fruto de várias reflexões sobre os impactos negativos provocados pelo uso desmedido de tecnologias digitais entre os alunos, tendo como principal finalidade salvaguardar a saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes, reconhecendo a necessidade de limitar o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante o período escolar (BRASIL, 2025).

Esse problema fica ainda mais explícito quando observamos certos comportamentos de “entropia do agir”⁵ – ou seja, uma espécie de desgaste nos valores e nas relações – que aparecem

³ Indústria 4.0 é o termo que designa a quarta revolução industrial, caracterizada pela integração de tecnologias digitais avançadas, como internet das coisas, inteligência artificial e automação inteligente, nos processos produtivos. Sobre esse conceito, vale a pena ler a dissertação de Élbio Maier Ozorio, disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/274672>.

⁴ Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025 – dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais (como celulares) por estudantes em estabelecimentos de educação básica. Acesse a íntegra da lei no Portal da Câmara dos Deputados: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>.

⁵ O termo “entropia”, originário da física e da termodinâmica, refere-se ao grau de desordem ou dissipação de energia em um sistema, indicando a tendência natural à perda de organização. No contexto metafórico da expressão “entropia do agir”, empregada neste trabalho, designa o desgaste ou a degradação de valores, vínculos e critérios que orientam a ação ética, resultando no agir desordenado e desequilibrado.

justamente na forma como muitas pessoas lidam com o “saber agir”. Em vez de usarem as tecnologias de forma consciente, no momento certo e com equilíbrio, muitas vezes não conseguem reconhecer quando e como utilizá-las de maneira adequada.

Quando isso ocorre em larga escala, torna-se necessário que o Estado intervenha por meio de legislações que obriguem tal ação. É nisso que consiste o real momento – não para o ensino e cultivo dessas bases éticas, mas para forçar minimamente o respeito mútuo e garantir a convivência social. Como reflete Inhauser:

Quando tais aspectos afetam a sociedade, trazendo disparidades nas relações entre os seres humanos - o que comumente chamamos de abuso (do latim *ab* - mais do que, excesso - e *usus* - uso; isto é, uso em excesso, desmesuradamente, descomedidamente) - entra em ação uma entidade fictícia em si, mas de grande poder entre nós: o Estado. Este, visando trazer novamente o equilíbrio nas relações entre as pessoas que por si só já não o fazem, impõe normas para que, agora pela força legal, cumpram os subordinados os seus ditames. Em outras palavras, significa que quando o ser humano já não consegue ou não quer continuar a desenvolver os valores que lhe são próprios e quer que a sua irracionalidade de valores alienígenas prevaleça, o Estado dita normas para obrigá-lo – à força - a que, pelo menos em parte, retome o seu rumo perdido (Inhauser, 2004, p. 109).

Diante disso, o ideal seria que os indivíduos vivessem guiados pela razão e pela ética, sem necessidade de coerção externa. Porém, quando isso falha, na maioria dos casos, entra em cena o poder coercitivo do Estado como forma de corrigir os desvios.

Em vez de depender exclusivamente de leis – como a Lei nº 15.100/25 –, é preciso conservar essas bases e desenvolver, mediante às práticas educativas, a capacidade de *saber agir* de forma ética e autônoma, o que implica desenvolver uma racionalidade das ações que permita uma reflexão crítica e analítica em relação às consequências prejudiciais, mas também saudáveis no uso dessas tecnologias. Desenvolver nos estudantes essa capacidade – no uso da razão prática para buscar um estado de equilíbrio – é o que poderíamos chamar de “homeostase do agir”⁶.

É justamente nesse contexto de crise de valores e referenciais éticos que a educação escolar assume um papel decisivo. Inserida em uma sociedade plural e marcada por rápidas transformações, a escola não apenas reproduz essas tensões e problemas, mas é também

⁶ A “homeostase”, conceito oriundo da biologia, descreve a capacidade de um organismo de manter um estado interno estável por meio de processos de autorregulação. Ao adaptá-lo para “homeostase do agir”, remete-se à habilidade de sustentar equilíbrio e prudência no comportamento por meio de um processo contínuo de reflexão e autorregulação, no qual decisões e atitudes são calibradas de forma consciente e temperante, não apenas como reação a circunstâncias imediatas, mas como resposta ética fundamentada em princípios.

convocada a enfrentá-los. O espaço educativo, outrora sustentado por bases éticas e culturais compartilhadas, vê-se hoje desafiado a reconstruir sentidos diante do enfraquecimento das referências éticas que historicamente orientaram a formação humana.

Assim, esse desafio contemporâneo exige uma reflexão profunda sobre os princípios que regulam as práticas pedagógicas e os modos de convivência no ambiente escolar. Mais do que nunca, torna-se essencial examinar criticamente os fundamentos que sustentam as relações interpessoais e institucionais, buscando alternativas para que a educação volte a cumprir sua função mais elevada: formar sujeitos capazes de pensar e agir, de maneira consciente e responsável, em meio aos dilemas éticos do nosso tempo, formando dessa maneira, sujeitos capazes de construir pontes entre valores herdados e as exigências do presente.

Isso significa promover uma educação que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos⁷ e que desperte nos indivíduos a capacidade de refletir criticamente, deliberar com sabedoria e agir com responsabilidade diante das complexidades do mundo contemporâneo. Essa necessidade de resgatar e fortalecer fundamentos éticos no contexto escolar dialoga diretamente com reflexões teóricas que buscam compreender a raiz dessa crise de valores que atravessa nossa sociedade.

Para que essa base ética se consolide e se mantenha viva no tempo, é preciso que os sujeitos estejam inseridos em um contexto que favoreça o desenvolvimento de valores, sentidos e referências comuns. Como alerta Arendt (2021), vivemos em um tempo em que “pensar sem corrimão”⁸ tornou-se uma exigência: somos desafiados a refletir criticamente sem o apoio seguro de tradições estabelecidas, exigindo ainda mais responsabilidade dos sujeitos na construção coletiva de um mundo comum.

É nesse horizonte que a reflexão de Hannah Arendt, no capítulo “A crise na educação”⁹, se torna especialmente relevante ao argumentar que a crise educacional é reflexo de uma crise

⁷ A educação brasileira ainda é fortemente marcada por uma abordagem conteudista, pois prioriza a transmissão de conteúdos e a classificação dos alunos por meio de notas. Nesse contexto, a avaliação, em vez de favorecer a aprendizagem, serve majoritariamente para aprovar ou reprovar estudantes. Conforme Luckesi (2013, p. 51), “[...] nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para ‘melhorar’ a nota do educando e, com isso, aprová-lo.”

⁸ A metáfora do “pensar sem corrimão” foi apresentada por Hannah Arendt em sua obra *Pensar sem corrimão: compreender 1953-1975*, para descrever a condição de quem pensa em tempos de crise, quando as tradições, ideologias e certezas que antes ofereciam orientação deixam de exercer sua autoridade. Pensar sem corrimão implica exercer a autonomia do juízo e a responsabilidade diante de um mundo instável, onde não há mais garantias externas para sustentar o discernimento ético e político.

⁹ Referência à obra *Entre o passado e o futuro* (ARRENDT, Hannah. *A crise na educação*. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 221-247), na qual Arendt analisa os impasses da educação moderna frente à ruptura da tradição.

maior: a crise do mundo moderno, caracterizada pela quebra de continuidade entre passado e futuro. Na concepção da autora, o rompimento com a autoridade e a tradição gerou um vazio de referenciais, deixando a educação carente de parâmetros sólidos para orientar as novas gerações. Isso explica o que Inhauser expõe sobre a substituição de valores que construíram a civilização, por valores superficiais e “alienígenas”.

É importante destacar que a “tradição”, neste sentido, não se refere a concepção restrita de pedagogia tradicional ou um modelo pedagógico específico, como estabelece Luckesi (2013, p. 78) “[...] centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor”, e também Libâneo (2017, p. 64), onde ele explicita que a noção de “pedagogia tradicional” designa uma tendência educacional historicamente configurada, centrada na figura do professor, na transmissão de conteúdos prontos e na memorização – cuja crítica se insere no campo da didática.

A tradição na perspectiva de Harendt é como um fio que costura o tempo, unindo o que fomos ao que somos. Ela carrega, de geração em geração, um legado de valores, saberes e práticas que não apenas guardam a memória do passado, mas oferecem ao presente um chão firme sobre o qual caminhar. É nesse tecido de experiências que encontramos as referências para compreender nossa identidade, reconhecer nossas origens e, com isso, vislumbrar caminhos para o futuro – sendo essa herança que confere sentido e orientação ao presente. Sem esse elo, corremos o risco de perder a bússola que orienta a vida social e a própria tarefa educativa.

Para Arendt (2011, p. 239), educar é introduzir os novos ao mundo comum, herdado e construído pelas gerações anteriores, preservando o que há de valioso na experiência humana. A tradição, portanto, não é mera repetição do passado, mas a mediação responsável entre o antigo e o novo, condição necessária para que os indivíduos se reconheçam como partícipes de uma história coletiva.

Ao negligenciar a passagem desse legado, corre-se o risco de romper os vínculos éticos que sustentam a convivência, pois é justamente na referência a esse mundo compartilhado que se forma a consciência moral dos sujeitos. Por isso, Arendt chama atenção para o papel específico da escola como ponte entre o espaço privado do lar e o espaço público do mundo, assumindo a função de preparar a criança para a inserção nesse mundo comum. Ainda segundo Arendt (2011, p. 239) embora a escola não seja o mundo em si, ela o representa simbolicamente diante da criança, e é nesse processo que a autoridade do educador se manifesta.

Nessa perspectiva, a autoridade do educador está ancorada na responsabilidade de apresentar e preservar o mundo diante dos novos, e ato de educar, não é apenas desenvolver

habilidades individuais – como por exemplo às práticas conteudistas que favorece os interesses do mercado –, mas introduzir um ser novo em uma realidade compartilhada, assumindo o compromisso ético com o mundo que se oferece às futuras gerações.

Por esse motivo, reforço que a tradição e a autoridade, que estamos aqui colocando em debate, estão ligadas a uma responsabilidade ética de mediação cultural e educacional, e não a um método pedagógico fechado, pois permite que o mundo seja continuamente renovado sem que se perca sua herança histórica e cultural.

Quando analisamos o ideal ético que a tradição nos legou – fruto de séculos de reflexão filosófica e de práticas educativas voltadas para a formação integral do ser humano – percebemos que ele deveria constituir uma das principais referências para orientar a educação contemporânea. No entanto, ao compararmos esse ideal com a realidade da formação ética no âmbito escolar atual, evidencia-se um distanciamento.

Percebe-se que, ao substituir os referenciais éticos legados pela tradição por valores efêmeros e superficiais, cada vez mais subordinados ao imediatismo, aproximamo-nos de uma sociedade carente de temperança diante dos desafios impostos pelo uso das tecnologias, enquanto a escola, muitas vezes, mostra-se incapaz de formar cidadãos éticos e conscientes, recorrendo a normativas que apenas impõem condutas.

Esse afastamento do “corrimão”, entendido como o apoio simbólico que a tradição oferece para orientar-nos, que sustentou nossa caminhada por muitos anos, conduz a um distanciamento dos princípios éticos clássicos – que veremos mais adiante neste trabalho – como o equilíbrio ou mediania (*mesótes*) e a prudência (*phrónesis*), e também de fundamentos éticos como a alteridade e a responsabilidade para com o outro, os quais permanecem essenciais tanto para a realização plena da existência humana quanto para o exercício consciente e responsável da razão.

Portanto, o grande desafio que se coloca à educação contemporânea é reconstruir uma base ética que seja, ao mesmo tempo, enraizada na tradição e sensível às demandas do presente. Não se trata de restaurar de forma acrítica modelos do passado, mas de recuperar valores estruturantes capazes de orientar o agir humano frente às complexidades atuais. A escola, nesse contexto, torna-se espaço privilegiado de mediação, visto que a autoridade docente não se funda em imposição, mas na legitimidade de quem assume a responsabilidade de cuidar do mundo e de introduzi-lo aos recém-chegados, equilibrando a conservação dessas bases que sustentam a vida em comum com a necessidade de preparar os alunos para transformá-lo criticamente.

Cabe, portanto, ao educador a responsabilidade de mediar o encontro entre o legado cultural acumulado e o potencial de novidade presente em cada criança, criando um espaço para

acolher e valorizar o novo que cada sujeito traz em sua singularidade. Dessa maneira, repensar a formação ética na educação exige mais do que legislações restritivas ou intervenções pontuais: requer uma ação pedagógica intencional e reflexiva, que cultive nos estudantes a capacidade de pensar criticamente, discernir e agir de modo responsável em meio às pressões tecnológicas, sociais e culturais.

O caminho ético, nesse sentido, não é imposto de fora para dentro, mas construído por meio de uma relação de diálogo vivo entre o legado da tradição e a vivência cotidiana de valores que conferem sentido ao mundo comum – de modo a extrair deles orientações que respondam aos desafios e necessidades da convivência humana de nossos tempos. Somente assim será possível formar sujeitos que, em vez de se perderem na fragmentação de referências e na “entropia do agir”, assumam o compromisso de renovar o mundo sem abrir mão dos fundamentos que o sustentam.

A Lei de 13 de janeiro de 2025 evidencia que a escola contemporânea ainda carece de fundamentos sólidos que orientem uma verdadeira formação ética. Não se trata apenas de um vazio no currículo formal, mas de um afastamento mais profundo em relação às virtudes que orientam o agir responsável do sujeito ético.

Entre essas virtudes clássicas, que vai de encontro com o problema dessa crise – visto que envolve excessos e desmedidas, tanto no plano individual (impulsividade, busca imediata por interesses próprios, uso acrítico de tecnologias) quanto no social (fragilização de vínculos, erosão da responsabilidade e da autoridade) –, destaca-se a temperança, como explica AQUINO (2004, II-II, q. 141, a. 1) “[...] implica uma certa moderação ou temperamento introduzido pela razão. Logo, a temperança é uma virtude”.

Entendida como a capacidade de moderar o agir e o sentir, ela não é um simples autocontrole, mas um exercício cotidiano de equilíbrio, discernimento e sensibilidade frente às situações concretas, pois o sujeito temperante não reprime os desejos, ele os reconhece e os educa. A formação da temperança exige tempo, convivência e exemplos vivos de prudência e respeito ao outro – elementos que dificilmente se constroem em contextos escolares marcados por normatizações excessivas ou por um tecnicismo que esvazia o sentido do agir ético.

Contudo, no horizonte aristotélico-tomista, a temperança, por si só, corre o risco de degenerar em mera moderação instintiva ou autocontrole mecânico se não estiver ancorada na capacidade de julgar e deliberar sobre o bem em situações concretas. É nesse ponto que, conforme argumenta Tomás de Aquino (II-II, q. 141, a. 1), a temperança só alcança sua plenitude quando inseparavelmente unida à *phrónesis*, a prudência aristotélica, entendida como a disposição intelectual que orienta a ação à luz da razão e do bem. Sem essa virtude-guia,

mesmo atos que exteriormente se assemelhem à temperança não passam de hábitos ou disposições naturais, incapazes de atingir a excelência moral que a prudência torna possível.

Como veremos a seguir, a virtude da *phrónesis* fornece à educação escolar um horizonte que ultrapassa a mera instrução e a adesão acrítica a regras externas, mas que converge com os desafios atuais que alimentam e constituem essa crise. Ela instaura uma dimensão formativa na qual o agente educativo é chamado a exercer o discernimento prático, estabelecendo uma reflexão ética enraizada nas diversas experiências e contextos do nosso dia a dia e na responsabilidade diante do outro – em relação a convivência harmoniosa, tanto em sociedade, como no âmbito escolar.

4. A PHRÓNESIS ARISTOTÉLICA E A FORMAÇÃO ÉTICA NA ESCOLA

Para dar início à análise dos autores que fundamentam a pesquisa, é imprescindível compreender que o presente trabalho não busca diagnosticar os problemas éticos que permeiam a escola contemporânea, mas sim analisar textos da tradição filosófica que possam contribuir para o desenvolvimento de relações éticas no contexto da educação escolar na atualidade. Busca-se, sobretudo, indicar contribuições potenciais que as categorias conceituais propostas por Aristóteles, Kant e Lévinas podem oferecer ao debate nos campos pedagógico e filosófico.

Neste sentido, recuperar alguns conceitos presentes na história da filosofia pode contribuir de modo significativo na reflexão que nos propomos realizar, uma vez que possibilita a compreensão das respectivas contribuições de pensadores do passado, nos contextos políticos, socioculturais e filosóficos de suas épocas, evidenciando como suas teorias éticas respondem a demandas específicas e influenciam, de maneira distinta, o pensamento ocidental e, por conseguinte, da educação moderna e contemporânea.

Cada um desses pensadores citados representa uma matriz filosófica da longa tradição filosófica ocidental, cada um em seu tempo. Aristóteles expressão do pensamento clássico; Kant, do moderno; e Lévinas, do contemporâneo. Esses autores, mesmo em contextos históricos distintos, acabaram por contribuir, cada um a seu modo, para a teoria acerca do fenômeno ético, iluminando modos de pensar e de agir do seu tempo e dos tempos que lhes sucederam.

Esse viés filosófico nos permite perceber como a ética se modifica e se aprimora ao longo do tempo, sendo, em diferentes momentos, influenciada – ou mesmo desafiada – por essas categorias filosóficas. Dessa forma, abre-se espaço para uma conversa mais profunda entre os fundamentos éticos clássicos e as questões contemporâneas da educação.

Cícero afirma que é por meio da voz do orador que a história alcança a imortalidade, pois cabe a ele preservar e transmitir os acontecimentos do passado. Para o autor, a história é a testemunha do tempo, a luz que revela a verdade, a vida da memória, a mestra que orienta a existência e o arauto que proclama a antiguidade (Cícero, 2016).¹⁰

Complementa Santo Agostinho (1999, p. 264) ao afirmar que “[...] os tempos são três: o presente das coisas passadas, o presente das coisas presentes e o presente das coisas futuras”, indicando que a história não se limita a uma sucessão cronológica, mas constitui uma vivência da consciência. Nesse entrelaçamento de temporalidades, passado, presente e futuro coexistem

¹⁰ CÍCERO, Marco Túlio. *De Oratore*. Tradução e comentários de Adriano Scatolin. São Paulo: Editora 34, 2016.

na interioridade do indivíduo enquanto ser, tornando-se essenciais para a compreensão da condição humana e para a orientação de uma ação ética no tempo presente.

Nosso propósito, desse modo, é a de buscar construir uma reflexão do fenômeno ético no contexto educacional sem perder de vista o legado que a tradição nos deixou, sempre num processo de construção e reconstrução de perguntas e respostas.

Para iniciarmos essa recuperação de teorias do passado, optamos por iniciar com a categoria “*phrónesis*” ou a sabedoria prática, virtude apresentada por Aristóteles, relacionando a um problema contemporâneo que não apenas envolve a escola, mas a sociedade como um todo. É o que tratamos a seguir.

4.1 PHRÓNESIS E MESÓTES NA ÉTICA ARISTOTÉLICA

Este tópico tem como objetivo explorar a concepção de *phrónesis* e sua relação com o princípio do equilíbrio, denominado *mesótes*, mostrando como esses dois conceitos fundamentam a definição de virtude ética na filosofia de Aristóteles. Para isso, será feita a distinção entre o saber prático, que orienta a ação, e o saber teórico, voltado à contemplação, evidenciando o lugar singular da *phrónesis* na ética aristotélica. Associados a esta categoria, apresentamos ainda os conceitos de *aretê* (virtude ou excelência) e *mesótes* (justo meio).

Para compreendermos de forma mais ampla a filosofia de Aristóteles, tomamos o livro VI da obra *Ética a Nicômaco*. Nesse texto, ele distingue dois tipos de conhecimento fundamentais para entendermos a virtude da prudência: a sabedoria teórica ou conhecimento científico (*episteme*) e o saber prático (*phrónesis*). O primeiro diz respeito ao conhecimento contemplativo, voltado à compreensão das verdades universais e necessárias. Já o saber prático se refere à ação e à deliberação sobre aquilo que pode ser de outro modo, ou seja, àquilo que depende das escolhas humanas.

A *phrónesis*, trata-se de uma virtude dianoética¹¹ que permite ao indivíduo deliberar corretamente sobre aquilo que é bom para a vida humana em seu conjunto, sendo diferente do conhecimento teórico, pois opera no âmbito da prática. Assim, em comparação com a *episteme*,

¹¹ *Dianoética* em grego corresponde ao que é intelectual, teórico. Em Aristóteles essa palavra esteve vinculada, quase exclusivamente na expressão “virtudes dianoéticas”, que, para Aristóteles, indica as virtudes próprias da parte intelectual da alma, ao contrário das virtudes éticas ou morais, pertencentes à parte da alma que, embora desprovida de razão, pode em uma certa medida obedecer à razão (Et. nic, I, 13, 1102 b). Para Aristóteles, as duas principais virtudes dianoéticas são a sabedoria (*sophia*) e a prudência (*phrónesis*). Ver Dicionário de Filosofia, de Nicola Abbagnano, Ed. Martins Fontes, disponível em: https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Abbagnano-Dicionario_Filosofia.pdf.

a *phrónesis* dirige a ação moral, mas também atua como mediadora entre o intelecto e o desejo, integrando razão e vontade na busca pelo bem.

Desse modo, ela é a expressão mais alta do saber prático, pois não apenas conhece o bem, mas é capaz de aplicá-lo na vida cotidiana, considerando as particularidades e circunstâncias de cada situação, visto que a finalidade do prudente não é apenas o conhecer as virtudes, mas sobretudo, agir corretamente, fundada em juízo sensato e experiência moral - sendo desenvolvida com a maturidade.

Ao evidenciar a centralidade da *phrónesis* na ética, Aristóteles propõe uma concepção de racionalidade não como rigidez de regras universais, mas como prudência concreta e sensível, capaz de harmonizar razão, afetos e finalidade moral. E neste sentido, a *phrónesis* ocupa um lugar singular: ela é o elo entre o princípio ético do *mesótes* e a realização efetiva da *aretê* na vida humana.

A articulação entre esses princípios revela que, para Aristóteles, a ação moral não se reduz à obediência a normas fixas ou a um tipo de legalismo ético abstrato, pelo contrário, agir bem exige discernimento, experiência e sensibilidade às circunstâncias concretas da vida. Isso significa que a virtude ética não se alcança por fórmulas prontas, mas sim por meio de escolhas deliberadas, guiadas pela razão prática e voltadas ao bem. Por isso, antes de avançarmos na reflexão, é fundamental compreender cada um desses conceitos, que serão apresentados a seguir.

O termo *mesótes* (μεσότης) pode ser entendido como “meio-termo” ou “medida intermediária”, pois representa o princípio que regula as virtudes morais, situando-se entre dois extremos: o excesso e a deficiência. Já a *phrónesis* (φρόνησις), geralmente traduzida como “prudência” ou “sabedoria prática”, é a capacidade de deliberar corretamente sobre como agir em situações concretas. Ambas desempenham um papel central na ética aristotélica: enquanto o *mesótes* estabelece o critério para a ação virtuosa, a *phrónesis* é a faculdade racional que reconhece e escolhe esse justo meio diante das complexidades da vida moral.

O conceito que une e dá sentido à relação entre *mesótes* e *phrónesis* é *aretê* (ἀρετή), frequentemente traduzido como “virtude” ou “excelência”. No ser humano, essa excelência está diretamente relacionada ao uso adequado da razão e à conduta orientada pelo bem, como explica Aristóteles (2022, p. 193) “[...] ela é uma disposição conforme a razão correta, e a razão correta é aquela conforme a sabedoria prática”. Assim, é por meio dessa articulação que o indivíduo desenvolve a capacidade de agir com equilíbrio e agir com prudência nos diversos contextos vivenciados.

No livro II da obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (2022, p. 62) afirma que a virtude moral está ligada às paixões e ações humanas e se estabelece como um meio-termo entre dois vícios: o excesso e a ausência. Esse equilíbrio é justamente aquilo que permite o acerto moral em relação a ação correta ou à escolha ética adequada que o indivíduo realiza ao agir segundo a virtude.

No entanto, Aristóteles deixa claro que essa medida não se refere a uma média aritmética – sendo algo que podemos quantificar –, mas sim a uma avaliação relativa à pessoa, ao contexto e à finalidade da ação. Virtudes como a coragem e a temperança ilustram bem esse princípio, pois exigem uma escolha ponderada entre dois extremos prejudiciais.

Tomando a virtude da temperança como exemplo, se trata de encontrar um meio-termo entre a intemperança – o excesso de prazer – e a insensibilidade, sendo esta a negação completa dos prazeres, e neste sentido, a virtude surge quando conseguimos, com discernimento, agir de forma equilibrada – mediante o princípio do *mesótes* –, evitando tanto o exagero quanto a privação. Como afirma Aristóteles:

[...] é preciso que o elemento apetitivo do homem temperante esteja em harmonia com o princípio racional, pois para essas duas faculdades o bem é o fim visado, e o homem temperante tem o apetite das coisas que ele deve desejar, mas da maneira que elas devem ser e no momento conveniente, o que determina o princípio racional (ARISTÓTELES, 2022, p. 100).

Desse modo, o *mesótes* pode ser compreendida como o critério prático da excelência moral, acessível àqueles que, ao longo da vida, desenvolvem a capacidade de julgar suas ações com sensatez e equilíbrio. Isso não se dá apenas por meio da instrução técnica ou racional, mas exige um processo contínuo de formação ética do caráter – o *éthos* – cultivado na convivência, na reflexão e na prática cotidiana; mediante a uma educação do caráter.

Logo, para Aristóteles, o indivíduo prudente é aquele que possui a capacidade de discernir verdadeiramente o que é o bem, pois seus desejos, vontades e inclinações passam pelo julgamento da *reta razão* (ὀρθὸς λόγος). Assim, a reta razão – razão orientada pela sabedoria prática (*phrónesis*) – representa um critério normativo interno que permite ao indivíduo distinguir entre o certo e o errado, o excesso e a deficiência, escolhendo assim o meio adequado – o justo meio (*mesótes*).

Como a deliberação racional é compreendida como uma forma particular de investigação, o indivíduo prudente realiza um exame cuidadoso da situação, ponderando criteriosamente os meios mais adequados para alcançar o fim que reconhece como bom, e essa

escolha não é meramente impulsiva, mas fruto de reflexão e sensatez, próprias de quem age com sabedoria prática.

Por isso, é importante compreendermos que o sujeito prudente possui um tipo de saber peculiar, que o diferencia dos demais, e que esse saber não é meramente teórico, mas fruto de uma vivência concreta e contínua, que molda seu caráter por meio da prática constante das virtudes, aperfeiçoando sua maneira de ser, como afirma Zingano (2009, p. 355) “[...] mostrar a verdade (ἀλήθεια) é a obra por excelência do homem prudente; o que o prudente faz é determinar, em função das circunstâncias moralmente relevantes, o que deve ser feito aqui e agora”.

A virtude, portanto, é fruto de uma educação moral que articula razão, experiência e hábito. Pela razão, o indivíduo desenvolve a capacidade de deliberar sobre o que é justo, adequado e equilibrado; pela experiência, adquire sensibilidade para lidar com as complexidades das situações concretas da vida. Por meio do hábito, consolida disposições morais estáveis, pois a formação do caráter exige repetição, constância e prática ao longo do tempo, como reforça Aristóteles (2022, p. 335): “É preciso, então que o caráter tenha já uma disposição própria à virtude, amando o que é nobre e detestando o que é vergonhoso”.

Dessa forma, a virtude consiste no hábito, e não em um ato, pois não se trata de uma disposição passageira, mas de uma prática constante que molda o caráter. É na prática cotidiana dos atos justos e equilibrados que o indivíduo se torna virtuoso, adquirindo estabilidade moral. Assim, a virtude é fruto de um exercício contínuo da razão prática, orientando o agir para o bem.

4.2 ATUALIDADE DA *PHRÓNESIS* FRENTE AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Ao analisar a articulação entre *phrónesis* e *mesótes*, no subtópico anterior, observa-se que a prudência se apresenta como um elemento interpretativo elementar para a compreensão de uma vida ética pautada pelo equilíbrio e pela excelência moral. Com base nessa fundamentação, é possível aprofundar a discussão acerca da relevância e da atualidade da *phrónesis* diante dos desafios contemporâneos, seja na escola, mas, sobretudo, em nossa sociedade. A ausência de reflexão prudente, somada à superficialidade das relações humanas¹²

¹² Ver BAUMAN (2004) que trata amplamente sobre a superficialidade das relações humanas e da fragilidade dos vínculos sociais em sua obra *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*, mais especificamente nos capítulos 2 e 3, na qual analisa como o medo do compromisso, o individualismo e a lógica do consumo afetam a capacidade dos indivíduos de estabelecer conexões duradouras e éticas com os outros, contribuindo para a fluidez e instabilidade das relações na modernidade líquida.

e à lógica da eficiência imediata, contribui para a banalização de decisões éticas e para a dificuldade de reconhecer o outro como legítimo em sua alteridade.

Em um mundo cada vez mais fragmentado, onde os indivíduos parecem desorientados diante das múltiplas demandas e dos dilemas cotidianos, marcado por uma profunda crise ética, pela perda de referenciais éticos e pelo predomínio de práticas individualistas, surge uma indagação crucial: ainda seria a *phrónesis* capaz de orientar a ação ética em meio à complexidade, à rapidez e às contradições da vida contemporânea?

Diante dessa fragmentação da linguagem moral – substituição de valores – e da crise da racionalidade ética na sociedade contemporânea, a reabilitação da *phrónesis* revela-se como uma resposta pertinente aos dilemas éticos atuais. Conforme argumenta o professor Dall’Agnol (2008, p.107), a chamada “ética das virtudes” não se restringe ao pensamento da filosofia grega antiga, mas atravessa diversas correntes filosóficas ao longo da história, reaparecendo, no cenário contemporâneo, como alternativa crítica tanto na Filosofia Analítica – que critica a ênfase excessiva nas regras abstratas e defendem o papel das virtudes morais na ética –, quanto na Fenomenologia – que enfatizam a experiência ética vivida, os valores e as qualidades morais do sujeito.

Entre os principais pensadores que contribuem para esse resgate está o filósofo contemporâneo, Alasdair MacIntyre¹³, que em sua obra *Depois da Virtude: Um Estudo Sobre Teoria Moral*, propõe uma profunda reconsideração das virtudes como fundamento primário da moralidade, posicionando-se de forma crítica frente ao modelo ético moderno, baseado em regras abstratas e princípios universais.

Segundo Dall’Agnol (2008, p. 108), MacIntyre defende que o projeto moderno de fundamentar a moralidade não obteve êxito, sobretudo no pensamento iluminista, porque subordinou a justificação das virtudes à validação prévia de regras e princípios morais. MacIntyre, entende que o Iluminismo, ao tentar construir uma moral sem tradição, conduz inevitavelmente ao emotivismo, ao individualismo ético e ao utilitarismo pragmático, enfraquecendo o conceito de virtude e desintegrando o sentido de comunidade.

Dessa forma, MacIntyre critica essa perspectiva moderna, argumentando que a moralidade não pode ser separada da história, da cultura e das práticas sociais concretas, argumentando que a ética precisa se basear nas virtudes vividas dentro de tradições específicas.

¹³ Alasdair MacIntyre (1929–) é um filósofo escocês amplamente reconhecido por sua contribuição à ética contemporânea, especialmente por sua crítica à fragmentação moral da modernidade e pela defesa de uma retomada das virtudes no contexto social e histórico. Sua proposta de retorno à ética das virtudes aristotélicas busca restaurar a unidade entre razão prática, comunidade e caráter moral.

Para aprofundarmos essa perspectiva, é essencial compreendermos dois aspectos centrais da filosofia aristotélica que MacIntyre baseia a sua análise: a estrutura da argumentação de suas ciências e compreensão da *pólis*¹⁴ (πόλις) como espaço ético.

No primeiro, Aristóteles inicia sua reflexão a partir de princípios fundamentais rumo a um *télos*¹⁵ (τέλος), mas sem conclusões fechadas — trata-se de uma construção racional aberta à revisão, feita por meio do diálogo e da dialética. No segundo, a *pólis* é o ambiente no qual se torna possível desenvolver plenamente a racionalidade prática e as virtudes morais. É nesse contexto de viver em comunidade que o ser humano realiza sua natureza, pois separado da *pólis*, ele não alcança sua plenitude ética. Segundo MacIntyre:

[...] a comunidade humana [é] aperfeiçoada e concluída através da realização de seu *télos*. Portanto, é nas formas da *pólis* que a natureza humana como tal se expressa, e a natureza humana é o mais elevado tipo de natureza animal [...] a *pólis* é necessária para que haja *areté*, *phrónesis* e *dikaiosyne*. Separado da *pólis*, o que poderia ser um ser humano torna-se um animal selvagem. (MACINTYRE, 2010, p. 110-111, *apud* Guerra, 2021, p. 2)

Apesar disso, MacIntyre reconhece que a *pólis* aristotélica, enquanto estrutura social da Grécia antiga, não pode ser simplesmente transposta para a modernidade, marcada pelo individualismo, pois ela possui um contexto singular. Ainda assim, ele propõe o restabelecimento da ética das virtudes por meio de novas formas de comunidade que compartilhem bens e finalidades comuns, pois embora a *pólis* tradicional esteja ausente, é possível cultivar a *phrónesis*, a justiça e a *areté* em espaços coletivos que permitam uma vida orientada por valores éticos; sendo uma ética enraizada em vínculos sociais significativos.

Assim, *pólis* não consiste apenas em um local físico, mas no espaço ético e político que orienta os sujeitos ao *télos* humano, sobretudo na amizade e no vínculo comunitário, sendo a finalidade última – finalidade maior da vida virtuosa – o princípio que une os indivíduos na busca do bem comum; pois esse bem não é individualista, mas compartilhado. Esse princípio, definido por Aristóteles como *eudaimonia*, significa “o estado de estar bem e fazer bem ao estar

¹⁴ *Pólis* é o termo grego utilizado para designar as cidades-estado da Grécia Antiga, entendidas como unidades político-administrativas autônomas, mas também como o espaço da vida ética e racional. Para Aristóteles, é na *pólis* que o ser humano realiza plenamente sua natureza política e moral, pois ela proporciona as condições para o exercício da justiça, da racionalidade prática e das virtudes cívicas (ARISTÓTELES, 1985, 1253a, p. 13, grifo do autor).

¹⁵ O conceito de *télos* é central na filosofia aristotélica e significa “fim” ou “finalidade”, pois, para ele, “toda coisa ou ser possui uma essência e se realiza plenamente quando alcança seu *télos* [...]” (ARISTÓTELES, 2022, 1094a, p. 15, grifo do autor) ou seja, tudo tem sua finalidade natural e tende a um bem. No caso do ser humano, o *télos* está ligado à sua realização racional e ética, alcançando a *eudaimonia* – realização plena da vida segundo a razão e a virtude.

bem, do homem, estar bem favorecido em relação a si mesmo e em relação ao divino” (MACINTYRE, 2001, p. 253 *apud* Guerra, 2021, p. 3).

Com o resgate dessa perspectiva, A *phrónesis* (sabedoria prática), como a virtude central e indispensável para a realização ética do ser humano, assume um papel primordial na ética contemporânea, ela não consiste em uma habilidade técnica de aplicar regras morais, e sim na capacidade de deliberar corretamente sobre as vias e os fins da vida boa, julgando “no lugar certo, na hora certa e da maneira certa” (MACINTYRE, 2001, p. 99 *apud* Guerra, 2021, p. 3).

Na concepção de MacIntyre, não há virtude moral autêntica sem a presença da sabedoria prática, pois é a ausência, do pensar com prudência, que impede a ação virtuosa, e dessa forma, se reduza a mera obediência a normas ou em engenhosidade instrumental. A *phrónesis* é a ponte mestre que liga as virtudes morais¹⁶ (formadas pelo hábito) às virtudes intelectuais (adquiridas pelo ensino), garantindo que os fins escolhidos sejam genuinamente bons para o ser humano.

A crise ética, a qual foi abordada inicialmente, não é apenas moral ou existencial, mas também consiste em uma crise das relações humanas. Quando não há um cultivo da virtude da *phrónesis* por parte do próprio indivíduo em seu contexto social, ele se torna incapaz de tomar decisões que levem em consideração não só os interesses individuais, mas também as necessidades da comunidade à qual faz parte e se relaciona.

Isso evidencia uma ruptura com o senso de alteridade, pois, privado do exercício da razão prática, o indivíduo enxerga apenas as suas necessidades e desejos, e o outro deixa de ser reconhecido como parte essencial da construção ética e passa a ser invisibilizado, substituído por interesses momentâneos e utilitaristas.

A escola, como espaço formador de identidade, diversidade e convivência do indivíduo, bem como de cultivo de valores e virtudes éticas, falha ao não cultivar a *phrónesis*. Ao priorizar conteúdos técnicos – apenas voltado ao mundo do trabalho – e avaliações padronizadas, muitas vezes desconsidera a formação ética e sensível dos sujeitos, esquecendo que a verdadeira educação não se limita à transmissão de saberes, mas envolve a construção do discernimento, da escuta e do agir responsável. Sem a *phrónesis*, o conhecimento se dissocia da vida, e o ser

¹⁶ Aristóteles diferencia dois tipos de virtudes: as virtudes morais, adquiridas pelo hábito (*éthos*), e as virtudes intelectuais, desenvolvidas pelo ensino e pela experiência. As virtudes morais dizem respeito à disposição do caráter e são formadas pela repetição de ações justas, corajosas e temperantes; já as intelectuais envolvem o uso da razão e incluem a *sophía* (sabedoria), *epistème* (ciência), *téchne* (técnica), *noús* (intuição) e *phrónesis* (sabedoria prática). Aristóteles afirma que “a virtude moral resulta do hábito [...] é natural para nós recebê-las, e nos aperfeiçoamos pelo hábito” (*Ética a Nicômaco*, II, 1103^a, p. 43). Já as virtudes intelectuais “depende mais do ensino, quer em sua origem, quer em seu crescimento; portanto, ela precisa de experiência e também de tempo” (*Ética a Nicômaco*, II, 1103b, p. 43).

humano deixa de desenvolver sua capacidade de agir com equilíbrio (*mesótes*), justiça e empatia em sociedade.

Portanto, recuperar a *phrónesis* significa não apenas revisitar um legado filosófico clássico, mas reconduzir o pensamento ético a uma dimensão prática, situada e comprometida com a construção de uma vida vivida segundo a virtude, orientada pelos bens internos às práticas sociais significativas – a *phrónesis* – e os compromissos comunitários que estruturam a identidade moral do sujeito (*eudaimonia*). Portanto, torna-se essencial e urgente “sair de nós mesmos” ou “sair da ilha” – como fala o poeta¹⁷ – para compartilharmos uma ação que tenha como uma finalidade última o bem comum, sendo esta a finalidade última do sujeito em sociedade.

4.3 A FORMAÇÃO ÉTICA DE EDUCADORES E ESTUDANTES À LUZ DA PRUDÊNCIA E DO PRINCÍPIO DO EQUILÍBRIO (*MESÓTES*)

Ao contemplarmos o cenário atual da educação no Brasil, deparamo-nos com uma realidade profundamente tensionada por disputas ideológicas, fragmentações culturais e conflitos de valores que atravessam o tecido social. Essas tensões latentes afetam a convivência, a política educacional e a formação dos sujeitos, manifestando-se especialmente nas rupturas de vínculos, de sentidos e de referenciais comuns – tanto na vida social quanto dentro da escola.

Esse panorama é reflexo de uma barbárie moderna¹⁸, silenciosa e naturalizada, que se expressa não apenas em atos de violência física, mas também na indiferença, na desumanização das relações, na lógica da competição desenfreada e na instrumentalização do outro, e dessa maneira, fica evidente que vivemos em uma era na qual o progresso técnico e científico coexiste paradoxalmente com formas sutis – e por vezes brutais – de regressão ética e afetiva.

¹⁷ A frase “É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.” é dita pela personagem da mulher da limpeza na obra *O Conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago (1997). É importante destacar que a metáfora da ilha representa a necessidade de sair de “nós” para nos colocar no lugar do outro e, assim, entender também melhor quem somos. É uma chave para a alteridade e convivência ética, e com isso, se afastando do pensamento egocêntrico.

¹⁸ Esse conceito foi profundamente analisado por Theodor W. Adorno, em obra *Educação e emancipação*, na qual ele compreende a barbárie não como algo exterior à civilização, mas como um fenômeno que emerge do seu próprio interior. Para Adorno, a barbárie se atualiza justamente no seio das sociedades mais desenvolvidas, revelando-se na falência da cultura em cumprir sua promessa emancipatória. Daí a urgência, segundo o autor, de uma educação comprometida com a desbarbarização: uma formação que não se limite à reprodução de conteúdos e normas sociais, mas que enfrente as estruturas que perpetuam a dominação, a violência simbólica e a insensibilidade ética.

Diante dessa conjuntura, o senso de comunidade, condição essencial para a edificação de uma sociedade ética e sensível à alteridade, vem se deteriorando, sendo um reflexo da educação atual. A escola, longe de ser um espaço neutro, reflete e amplifica essas contradições, enfrentando crises institucionais, rupturas nos laços sociais e um visível enfraquecimento das relações entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Em vez de um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva, a educação corre o risco de tornar-se refém de lógicas individualistas e excludentes, aprofundando, dessa forma, a já latente crise ética que assola o nosso tempo.

Assim, devemos repensar a formação ética de educadores e estudantes à luz da prudência (*phrónesis*) e do princípio do equilíbrio (*mesótes*) como a perspectiva aristotélica de cultivo das virtudes pode oferecer respostas e orientações éticas à pedagogia contemporânea. Trata-se de compreender como esses princípios se desenvolvem nos espaços sociais e, principalmente, nos ambientes educacionais – os quais se assumem como espaço formador do indivíduo para uma vida em harmonia em sociedade.

Partindo de um dos marcos mais significativos na reflexão sobre a educação em âmbito global, o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, publicado pela UNESCO, destaca a urgência de repensar o papel da educação diante dos desafios do século XXI. Entre os quatro pilares propostos¹⁹, o pilar que se refere a “viver juntos, aprender a viver com os outros” é apontado como um dos maiores desafios da educação contemporânea.

Esse relatório da UNESCO ainda traz uma indagação pertinente para refletirmos sobre a finalidade da escola e dos sujeitos que a compõem: “Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?” (DELORS *et al.*, 1998, p. 96).

No que se refere a este princípio, o relatório expõe que a convivência pacífica e o respeito mútuo entre os povos são fundamentos indispensáveis para a construção de uma cultura de paz. Porém, diante dos conflitos – abordados anteriormente – que se intensificam no mundo atual, a opinião pública, mediada pelos meios de comunicação (televisão, jornais, redes sociais) pode apresentar versões parciais, e o público fica “adormecido”, sem saber como agir ou que é verdade.

¹⁹ O relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors e apresentado à UNESCO em 1996, propõe a formação integral do ser humano ao longo da vida, estruturando-se em quatro pilares fundamentais: *aprender a conhecer* (desenvolvimento da autonomia intelectual e prazer de aprender); *aprender a fazer* (preparo para os desafios da vida prática); *aprender a viver juntos* (valorização da empatia, respeito à diversidade e cultura de paz); e *aprender a ser* (formação pessoal, ética, espiritual e emocional do sujeito).

Acontece que, mesmo movidos pelo desejo de justiça ou pelo compromisso com o bem comum, esses sujeitos se tornam reféns da narrativa dominante, contribuindo, ainda que involuntariamente, para a reprodução de discursos polarizadores. Com isso, a sociedade como um todo torna-se refém daqueles que criam ou perpetuam os próprios conflitos. Assim, o que deveria ser um espaço de interação e compreensão entre as diferentes perspectivas é muitas vezes substituído por discursos de medo, intolerância e exclusão, dificultando o aprendizado coletivo sobre o respeito à diversidade e à solidariedade.

Neste caso, a *phrónesis*, enquanto princípio formador da capacidade de discernimento ético e da ação ponderada em contextos concretos e desafiadores, deve assumir um papel formador. Pois tal virtude se apresenta como bússola ética capaz de orientar a autonomia intelectual, permitindo que educandos e educadores resistam aos apelos fáceis da polarização e se posicionem com responsabilidade no pensar e no agir diante dos conflitos sociais – refletindo sobre o peso de suas ações.

Em primeiro lugar, educar à luz dessa virtude significa formar sujeitos que não seguem cegamente o discurso dominante, mas que exercem o pensamento crítico de forma autônoma, equilibrada e comprometida com a verdade e a justiça. Essa postura crítica não é hostil ou destrutiva, mas sim dialógica e construtiva: busca compreender diferentes perspectivas e ideias, trazendo à tona interesses não ditos e velados, questionar argumentos frágeis ou manipuladores e fundamentar escolhas conscientes e responsáveis. Nesse sentido, educar nos tempos atuais é, também, ensinar a ler o que foi dito ou escrito, mas também entender o que não foi explicitado e o que não se mostrou nas diversas narrativas.

É fundamental que a escola atual, estabeleça-se – de modo efetivo – como esse espaço formador do sujeito para viver em sociedade, mas também, de construção e desenvolvimento de uma identidade particular desse sujeito, tendo como um dos princípios norteadores de suas práticas o desenvolvimento da autonomia do pensar como um valor ético e formativo essencial – como é demonstrado em um de seus pilares o “aprender a ser” diretamente ligado à autonomia e ao autoconhecimento.

Porém, essa autonomia não pode ser compreendida como simples liberdade de opinião, mas como a capacidade de julgar com equilíbrio, discernimento e responsabilidade, sobretudo frente às pressões de narrativas dominantes que tentam moldar consensos acríticos. No entanto, para que esse princípio seja efetivamente vivenciado no cotidiano escolar, é preciso que as práticas pedagógicas, independente dos métodos pedagógicos, não estejam centradas apenas na memorização ou na reprodução de conteúdo, mas que estimulem a dúvida, a reflexão, a escuta e o debate.

Ainda estamos distantes desse ideal, pois a educação atualmente – especialmente a brasileira – é excessivamente conteudista, ou seja, centrada na memorização de conteúdos e na preparação para avaliações (escolares, nacionais etc.), e na maioria das vezes, a prática pedagógica tem se tornado uma *pedagogia do exame*²⁰, dando ênfase no resultado.

Essa característica da educação brasileira aparece também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), onde estabelece que o currículo escolar, bem como a prática pedagógica, deve estar para além da reprodução de ideias ou acúmulo de informações e conhecimentos, e assim:

[...] possibilitar ao estudante as condições para o desenvolvimento da capacidade de busca autônoma do conhecimento e formas de garantir sua apropriação. Isso significa ter acesso a diversas fontes, de condições para buscar e analisar novas referências e novos conhecimentos, de adquirir as habilidades mínimas necessárias à utilização adequada das novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como de dominar procedimentos básicos de investigação e de produção de conhecimentos científicos. É precisamente no aprender a aprender que deve se centrar o esforço da ação pedagógica, para que, mais que acumular conteúdos, o estudante desenvolva a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos. (BRASIL, 2013, p. 181)

É nesse ponto que a virtude da *phrónesis* pode assumir um papel vital na educação contemporânea. Quando articulada ao princípio do *mesótes*, ambos orientam o sujeito a agir com equilíbrio, evitando os extremos da intolerância e da apatia.

Essa articulação é basilar para estabelecer uma educação fundamentada na formação ética que favoreça o desenvolvimento da autonomia de pensamento, não como uma liberdade arbitrária ou indiferente, mas como a capacidade de julgar com prudência e escolher o caminho do equilíbrio em relação aos pensamentos e ações próprios do sujeito – desenvolvendo uma responsabilidade do agir –, mesmo diante de tensões morais ou dilemas sociais.

Agir com *phrónesis* implica reconhecer a complexidade das situações, considerar cuidadosamente as consequências das ações e buscar soluções que respeitem a dignidade e o respeito do outro. Esse é outro elemento indispensável abordado no relatório da UNESCO – no pilar “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” –, no subtópico intitulado de *A descoberta do outro*. A educação atual deve, sobretudo, fomentar o conhecimento sobre o outro,

²⁰ No livro *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições*, Luckesi aborda que a avaliação na escola brasileira costuma se orientar pela preparação para exames e pelo controle disciplinar, tratando o aluno como depositário de conteúdos a memorizar, e não como sujeito que aprende. Ele ressalta que tal prática se apresenta como um modelo pedagógico conteudista, centrado nas notas e nas provas, com pouco investimento real na aprendizagem efetiva do estudante.

suas culturas e modos de vida, desde a infância, semeando atitudes de empatia, abertura e escuta – elementos indispensáveis à formação de sujeitos éticos e socialmente responsáveis.

Um exemplo concreto que reforça a abordagem teórica dos princípios sociais e éticos na educação é o projeto “Esperança no Futuro”²¹, desenvolvido na Escola Municipal Wilson Hedy Molinari, em Poços de Caldas, localizada em Minas Gerais. Essa experiência evidencia como a escola pode se constituir como um espaço formador que articula, de maneira efetiva, a ação deliberada, o trabalho coletivo e práticas genuínas de convivência ética.

Inserida em um contexto de vulnerabilidade social e violência, a escola reformulou suas práticas pedagógicas a partir de um diagnóstico participativo e da formação teórica da equipe gestora e docente. Com a introdução de disciplinas como ética, meio ambiente e artes, além da realização de assembleias estudantis, dinâmicas de expressão de sentimentos e projetos cooperativos, a instituição transformou-se em um espaço de formação moral, diálogo e participação.

Segundo Menin *et al.* (2017), os projetos escolares que promoveram valores sociais e éticos em turmas do ensino fundamental e médio foram bem-sucedidos justamente porque se estruturaram em torno de problemas concretos da comunidade, com planejamento e participação estudantil ao longo do tempo. Outro elemento que merece destaque é que os alunos não eram meros receptores, mas protagonistas da construção coletiva de valores éticos.

Dessa maneira a *phrónesis* se estabeleceu ao promover o discernimento ético e a deliberação coletiva diante de conflitos reais, e assim, a escola desenvolveu a capacidade prática de julgamento nos professores e alunos. Igualmente também como a *mesótes*, sendo evidenciada nas decisões pedagógicas onde buscavam o equilíbrio entre autoridade e liberdade, emoção e razão, regras e diálogo – uma mediação constante para evitar os extremos da indiferença ou da repressão.

Por esse motivo, a educação dos dias de hoje deve se afastar dessa dialética competitiva e de uma educação conteudista e se aproximar de uma pedagogia que enfatize em suas práticas a formação ética. Romper com essa lógica da indiferença e da performance individual significa promover, desde a Educação Infantil, práticas pedagógicas que favoreçam o trabalho coletivo, o cuidado com o outro e a construção compartilhada de sentidos.

Pois é essencial a adoção de metodologias pedagógicas abertas, dialógicas e críticas, capazes de estimular o pensamento livre e o diálogo, visto que a ausência dessa perspectiva compromete os vínculos coletivos, bem como o próprio sentido da formação humana. Quando

²¹ Para uma análise completa do projeto “Esperança no Futuro” desenvolvido em Poços de Caldas–MG, ver: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n1a3449>.

orientada por lógicas individualistas e competitivas, a educação deixa de ser um espaço de encontro e responsabilidade mútua, tornando-se um fator que acentua a crise ética já anteriormente discutida.

Portanto, ao integrar as dimensões da ética, como o princípio do equilíbrio e da prudência, a escola pode se consolidar como um território formador de sujeitos conscientes de si, do outro e do mundo que o cerca. Cultivar os princípios da *phrónesis* e do *mesótes* na educação é como adubar com cuidado e consciência o solo fértil onde germinam os sujeitos em formação. A educação, entendida como esse solo vivo, precisa ser nutrida com valores que favoreçam o florescimento de cidadãos prudentes, autônomos em seu pensar e agir, mas também sensíveis à presença e à dignidade do outro.

Como o agricultor não impõe o crescimento da planta, mas cria as condições para que ela se desenvolva de forma saudável e equilibrada, o educador, guiado pela prudência e pelo equilíbrio, oferece um ambiente ético, dialógico e afetivo onde o discernimento crítico e a empatia possam brotar. Nessa perspectiva, educar é cultivar humanidades, preparar o terreno para que, no encontro com o mundo e com os outros, cada indivíduo possa florescer em sua singularidade, mas com raízes profundas no compromisso coletivo com a justiça e a convivência democrática.

5. A ÉTICA DA RAZÃO PRÁTICA EM KANT E SEUS LIMITES NA DIVERSIDADE ESCOLAR

A reflexão sobre a ética da razão prática em Kant convida-nos a um mergulho nas raízes do pensamento moral moderno, marcado pela busca de fundamentos universais que orientem a ação humana. No centro dessa proposta está a autonomia da razão, princípio que confere ao sujeito a capacidade de agir segundo leis que ele mesmo estabelece, não por inclinação ou interesse, mas por dever. Essa virada filosófica inaugura uma ética centralizada na *boa vontade*²² e no cumprimento do *dever*, deslocando o foco da ação moral de suas consequências para sua intenção e fundamentando a dignidade humana na liberdade racional.

Ao propor o imperativo categórico como lei universal da moralidade, Kant oferece um horizonte normativo que pretende garantir igualdade e justiça a todos os seres racionais. No entanto, ao transpor essa ética universalista para o campo da educação, especialmente no contexto da diversidade escolar contemporânea, surgem tensões e desafios que exigem análise cuidadosa. A escola é um espaço plural, permeado por diferenças culturais, sociais e afetivas, onde cada estudante traz consigo experiências singulares.

Nesse ambiente, o ideal kantiano de agir segundo máximas universalizáveis – que serão apresentadas mais adiante – enfrenta o desafio de dialogar com situações concretas que demandam sensibilidade, empatia e discernimento contextual. Assim, compreender a razão prática kantiana implica reconhecer o duplo movimento que ela produz: por um lado, emancipa o sujeito ao estabelecer a centralidade no agir ético na autonomia; por outro, desafia-nos a pensar como essa autonomia se exerce nas situações singulares e nas relações intersubjetivas que configuram o cotidiano – principalmente no ambiente escolar.

Dessa forma, este capítulo propõe refletir sobre a ética kantiana, reconhecendo tanto sua potência quanto seus limites na formação ética e cidadã dos sujeitos. A intenção não é opor o universal ao particular, mas compreender como os princípios da razão prática podem inspirar uma ética educativa que una dever e sensibilidade, norma e contexto, reconhecimento da autonomia como valor universal e o reconhecimento das singularidades – convida-nos a refletir

²² Kant define o conceito de *boa vontade* como o fundamento incondicional da moralidade, desvinculado de qualquer finalidade empírica. Como afirma o próprio filósofo: “A vontade absolutamente boa, cujo princípio tem que ser um imperativo categórico, indeterminada a respeito de todos os objectos, conterà, pois somente a forma do querer em geral, e isto como autonomia [...]” (KANT, 2007, p. 90-91). Essa formulação expressa o núcleo do pensamento moral kantiano, segundo o qual o agir ético é determinado não por inclinações, mas pela obediência livre à lei moral universal.

criticamente sobre seus alcances e limitações diante dos desafios concretos da educação, onde liberdade, responsabilidade e convivência se entrelaçam na formação ética do ser humano.

5.1 FUNDAMENTOS DA ÉTICA KANTIANA: RAZÃO PRÁTICA E IMPERATIVO CATEGÓRICO

No mito de Er, no final da *República* de Platão (Livro X), Sócrates narra a história de Er, um guerreiro que “morreu” na batalha, mas reviveu e relatou o que viu no além, descrevendo o julgamento das almas, as recompensas e punições, e a escolha do tipo de vida que levarão em sua próxima existência. Essa narrativa mítica encerra o diálogo socrático profundo sobre a justiça, funcionando como uma ilustração final de que a vida virtuosa é valiosa em si mesma, independentemente de recompensas imediatas.

No relato, cada alma realiza livremente sua escolha e é responsável pelas consequências dela, o que enfatiza a ligação intrínseca entre liberdade e responsabilidade. É daí que decorre a frase atribuída a Sócrates: “A virtude não tem dono. Cada uma a possuirá mais ou menos, de acordo como for honrada ou menosprezada. A responsabilidade é de quem faz a escolha” (PLATÃO, 2017, p. 361, *A República*).

Essa associação entre liberdade e responsabilidade será retomada e radicalizada na filosofia de Kant, mas sob uma perspectiva inteiramente racional/deontológica e não mais mítica/teleológica²³. Se em Platão e Aristóteles a liberdade aparece vinculada à ordem cósmica e à realização da vida boa por meio da *phrónesis*, em Kant ela se torna condição de possibilidade da moralidade, fundada na autonomia da razão.

Outro aspecto importante para compreender a relevância de cada modelo ético é a convergência entre as perspectivas platônica-aristotélica e kantiana, que reside no entendimento de que a vida moral resulta de uma decisão racional que envolve deveres e consequências. Essa aproximação ajuda a compreender a transição, no pensamento ocidental, de uma ética orientada pela prudência (*phrónesis*) e pela deliberação prática – presente em Aristóteles e evocada pelo mito de Er – para uma ética racional e universalista, como a formulada por Kant.

²³ A diferença entre deontológico e teleológico refere-se a dois modos clássicos de fundamentar a ética. Uma ética deontológica (do grego *déon*) estabelece que a moralidade de uma ação decorre do cumprimento do dever ou da conformidade a princípios racionais universais, independentemente das consequências, como no caso da ética kantiana. Já uma ética teleológica (do grego *télos*) avalia a moralidade com base no fim ou no bem último a ser alcançado, considerando as consequências e a finalidade da ação, como está estabelecido na tradição aristotélica, orientada para a *eudaimonia* ou para a ordem cósmica.

A categoria da *phrónesis*, abordada amplamente no tópico anterior, constrói uma relação com a categoria que viria posteriormente, pois ao mesmo tempo em que está fundamentado na experiência prática e concreta do cotidiano do indivíduo, ele antecipa uma estrutura racional que será sistematizada por Immanuel Kant por meio da categoria da razão prática. Olhando sob essa perspectiva, pode-se dizer que a prudência pode ser vista como um antecedente da razão prática kantiana, pois ela também exige que o sujeito aja não pelos seus extintos, mas com discernimento e consciência do bem comum.

Entretanto, se no modelo ético platônico-aristotélico vemos que o seu fundamento está nos atributos naturais – como por exemplo a virtude – e em uma ordem natural cósmica, para Kant, esses mesmos atributos não possuem caráter moral por si mesmos, pois o que definirá esse caráter é o uso que o indivíduo faz desses atributos. É mediante a crítica aos modelos éticos estabelecidos – como por exemplo o modelo da ética teleológica – que ocorre uma ruptura decisiva no pensamento ético ocidental.

Ao deixar o período clássico e adentrar no moderno, Kant formula seu pensamento em meio ao contexto do Iluminismo europeu do século XVIII, período em que a razão e a autonomia ganham status de princípios orientadores da ação moral, o que explica sua ênfase na racionalidade e na universalidade do *dever* – que explicaremos mais à frente.

Diante disso, é a partir da Fundamentação da *Metafísica dos Costumes* e da *Crítica da Razão Prática*, que Kant busca justificar a possibilidade de juízos morais universais e necessários, sendo os juízos sintéticos *a priori* práticos – uma ação concreta e uma obrigação universal –, apresentado categorias que fundamentam sua ética: a autonomia da vontade, a razão prática²⁴ e o imperativo categórico.

Em primeiro lugar, o aspecto mais elementar da ética kantiana é que ela se centraliza na ideia de que a única coisa boa e moral é a boa intenção ou *boa vontade*, e, portanto, todo e qualquer atributo natural – qualidades como inteligência, coragem, força, talentos ou mesmo virtudes como por exemplo a temperança – que o ser humano possua só será bom mediante o uso desses mesmos com boa intenção. Sem ela, tais qualidades podem até ser úteis ou desejáveis, mas não possuem valor moral.

Para exemplificar essa ideia, consideremos dois casos: um determinado indivíduo pode ser muito inteligente em um campo de conhecimento específico, e ainda sim, utilizar-se dessa

²⁴ Kant distingue razão teórica e razão prática. A primeira se ocupa do conhecimento do mundo ou descreve como as coisas são, buscando compreender os fenômenos e formular leis naturais, respondendo à pergunta “o que posso saber?”, e seu domínio é o do *ser*, limitado pela experiência sensível. Já a razão prática orienta a ação moral, estabelece como devem ser fundamentando-se na autonomia da vontade e no imperativo categórico, prescrevendo deveres e princípios universais para a conduta e respondendo à pergunta “o que devo fazer?”.

inteligência para fazer mal a outrem; da mesma forma, outro determinado sujeito pode ser forte fisicamente, e ainda sim usar essa força para praticar um ato de violência. Nessas situações, apesar da presença de atributos considerados positivos, falta a intenção reta de agir por dever, o que retira qualquer mérito moral da ação.

Como vimos anteriormente na comparação entre os dois principais modelos éticos teleológico e deontológico, por isso que, em Kant, não importa o talento ou competência natural, como por exemplo a ideia aristotélica do homem virtuoso, mas sim a intenção e a motivação que orientam o uso dessas capacidades. Assim, a *vontade*, para Kant, é uma causalidade racional livre, onde estabelece uma igualdade comum, do ponto de vista moral, a todos os indivíduos.

Como afirma Vaz (1999, p.343) “A vontade é uma espécie de causalidade dos seres vivos na medida em que são racionais e a liberdade seria a propriedade dessa causalidade pela qual ela pode agir independentemente de causas externas que a determinem”. Dito de outra maneira: a liberdade é a condição da moral, dado que o indivíduo precisa ser livre para agir ou tomar as decisões para que a moral tenha sentido; bem como só há liberdade autêntica quando exercida segundo a lei racional do dever.

Todavia, essa *liberdade* não significa ausência de responsabilidade; ao contrário, ela implica deveres e compromissos, uma vez que a ação moral pressupõe que o indivíduo se submeta a princípios racionais universais, agindo segundo uma lei que a própria razão formula – e essa lei consiste no imperativo categórico.

Em vista disso, Vaz (1999, p.343) define que o imperativo categórico é “[...] a *forma* necessária que a lei moral assume para um ser racional para o qual ela se representa como um *dever-ser* ou uma *obrigação*”. Mas afinal, de que modo essa lei moral, universal e racional, se manifesta concretamente na ação do indivíduo?

Para ilustrar essa lei – que se divide em três fórmulas fundamentais – analisaremos um exemplo literário que traduz esses princípios de forma sensível e ilustrativa: o conto *O Príncipe Feliz*, de Oscar Wilde²⁵. Nessa narrativa, as ações dos personagens refletem, de maneira simbólica, as fórmulas da lei ou do imperativo categórico kantiano: Universalidade, Lei da Natureza e Humanidade, visto que ele permite abordá-las por meio das ações do príncipe e da andorinha.

Revestida de ouro e adornada com pedras preciosas, a estátua do príncipe, ao contemplar a miséria da cidade, decide abrir mão de sua beleza para ajudar os necessitados, pedindo à

²⁵ Cf. WILDE, Oscar. *O Príncipe Feliz e outras histórias*. São Paulo: Martin Claret, 2015. Leitura recomendada para melhor compreensão da dimensão simbólica e ética da narrativa.

andorinha que leve suas joias e folhas de ouro aos pobres. Essa ação ilustra a primeira fórmula: a universalidade. Assim, a máxima que orienta a conduta do príncipe – socorrer os que sofrem sem esperar recompensa, apenas porque reconhecem um dever moral – deveria ser tomada como uma lei universal sem contradição: se todos agissem assim, o sofrimento humano seria minimizado.

Como expõe Kant (*apud* Vaz, 1999, p.340) “Age somente segundo uma máxima por meio da qual [a respeito da qual] possas querer ao mesmo tempo que ela se torne lei universal”. Então, para Kant, uma ação é moralmente válida se a máxima que a rege puder ser universalizada sem gerar contradições, tornando-se uma lei universal.

Da mesma forma, as ações da andorinha expressam a fórmula da lei da natureza, pois o escolher permanecer com o príncipe, mesmo em meio ao inverno rigoroso que ameaça sua vida, ela age por dever, como se a máxima de sua conduta – ser fiel ao compromisso assumido com o príncipe e ajudar quem necessita – fosse uma lei tão necessária quanto as leis naturais.

Essa decisão não nasce do interesse próprio, mas da convicção moral de que é correto permanecer e cumprir as missões que o príncipe lhe deu. Logo a segunda fórmula do imperativo categórico estabelece: “Age de tal maneira que a máxima da tua ação possa, por tua vontade, converter-se em lei universal da Natureza”²⁶ (Kant, *apud* Vaz, 1999, p. 340).

Por fim, a fórmula da humanidade se evidencia no respeito e compaixão que o príncipe demonstra pelas pessoas necessitadas. Ele não as trata como meios para atingir um objetivo, mas como fins em si mesmas, dotadas de dignidade, mesmo sendo menos abastados ou marginalizadas. Ao sacrificar seu reconhecimento e ostentação para aliviar a dor alheia, o príncipe afirma que cada ser humano merece consideração incondicional, e que a verdadeira moralidade reside em reconhecer essa dignidade e agir em conformidade com ela.

Assim, a narrativa ilustra como a ética kantiana pode se traduzir em ações concretas de altruísmo e dever, como afirma Kant (*apud* Vaz, 1999, p.340) “Age de tal maneira que trates sempre a humanidade, tanto em tua pessoa quanto na de qualquer outro nunca simplesmente como meio, mas ao mesmo tempo e simultaneamente como fim”.

Vemos então que essas fórmulas do imperativo categórico convergem para um mesmo cerne: a exigência de que a ação moral seja racionalmente justificada e universalizável. A fórmula da universalidade estabelece o critério lógico de validade das máximas; a fórmula da lei da natureza reforça a exigência de que o agir moral possua a mesma necessidade e

²⁶ Em Kant, “natureza” no imperativo categórico refere-se à legalidade universal das máximas, como leis que regem todos os seres racionais, não como fenômeno empírico, mas como ordem moral normativa.

regularidade das leis naturais; e a fórmula da humanidade assegura que todo ser racional seja sempre considerado como fim em si mesmo, jamais como mero meio.

Em conjunto, oferecem perspectivas complementares de uma lei moral universal, na qual a moralidade não se fundamenta em circunstâncias externas – não importando o contexto cultural, social, político, religioso, etc –, mas na autonomia da razão que legisla universalmente. O imperativo categórico expressa a relação entre ação e vontade, mostrando que a conduta ética não é medida pelas consequências, mas pela fidelidade à essa lei moral universal; o que confere validade a todos os seres racionais e evidencia a universalidade e a exigência do dever.

Embora a ética kantiana valorize a universalidade da lei moral, essa universalização revela limites quando aplicada de forma rígida e abstrata, ao desconsiderar as particularidades e complexidades das situações concretas. Essa tensão evidencia um desafio central: a necessidade de conciliar princípios éticos universais com a diversidade de contextos e experiências humanas.

Ao transitar para a análise da educação escolar contemporânea, torna-se relevante investigar como a moral kantiana pode orientar práticas pedagógicas, oferecendo um norte ético sem perder sensibilidade às demandas e especificidades do cotidiano escolar, apontando tanto possibilidades quanto restrições de sua aplicação prática.

Em sua obra *Sobre a Pedagogia*, Kant (2012, p. 23-24) afirma que um dos maiores problemas da educação está em conciliar a sujeição às leis com a capacidade de o indivíduo fazer uso de sua liberdade, ou seja, a educação assume o desafio de conciliar disciplina e autonomia. Pois, se de um lado, é necessário estabelecer regras que formem o caráter e orientem a convivência no âmbito escolar; de outro, deve-se cultivar no indivíduo a capacidade de pensar e agir livremente, de modo responsável e consciente. Indo nessa direção, para Kant, educar não significa apenas adaptar o sujeito às normas, mas possibilitar que ele desenvolva uma liberdade racional, capaz de orientar suas ações de acordo com princípios universais.

Porém, como analisaremos no próximo tópico, esse universalismo kantiano, exercido de maneira rígida e restrita, pode ignorar as especificidades culturais, sociais e afetivas do ambiente escolar, onde dilemas éticos são contextualizados – visto que muitas das situações educacionais exigem flexibilidade, empatia e sensibilidade. Dessa forma, veremos alguns dos limites do modelo ético em Kant no âmbito escolar contemporâneo, os conflitos que deles surgem e como podemos enxergar essas implicações sob a óptica dessa ética.

5.2 A UNIVERSALIDADE DA MORAL KANTIANA: DESAFIOS, LIMITES E APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

Ao se debruçar sobre a universalidade da moral kantiana no subtópico anterior, percebemos que o princípio do imperativo categórico propõe algo bastante firme: toda e qualquer ação deve ser guiada pelo dever e por máximas que poderiam ser universalizadas. Em outras palavras, não basta agir bem por interesse próprio ou por conveniência; é preciso que a ação tenha valor moral intrínseco, respeitando os seres humanos como fins em si mesmos, e não apenas como meios para alcançar os próprios objetivos – pois não posso ser ético apenas para mim mesmo.

Essa compreensão, que dialoga diretamente com a fórmula kantiana da humanidade²⁷, estabelece uma relação direta com a dignidade humana na atual conjuntura, nos convidando a pensar: o que isso significa na prática? Quando trazemos essa ideia para o contexto escolar, percebemos que não se trata apenas de uma teoria abstrata, mas de algo que impacta o dia a dia de professores e alunos. Isto está presente nas decisões pedagógicas, nas regras de convivência e até nas pequenas interações que acontecem em todo o espaço escolar. Afinal, como garantir que cada pessoa seja tratada como um fim em si mesma dentro da escola?

A concepção kantiana de dignidade – entendida como o valor intrínseco que todo ser racional possui por ser um fim em si mesmo – dialoga diretamente com os princípios inscritos nos documentos normativos da educação brasileira. Essa ressonância não é meramente formal: revela uma aproximação substancial entre a ética kantiana e as diretrizes educacionais contemporâneas, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento da pessoa como sujeito de direitos e não como mero meio para fins institucionais ou sociais.

Ao trazer essa perspectiva, Kant oferece contribuições fundamentais para a compreensão da dignidade humana no contexto educacional, orientando práticas que respeitem a autonomia do estudante e promovam uma formação ética que vá além da mera instrução.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu Art. 1º, III, que a República tem como fundamento a “dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988), princípio que se desdobra nas legislações educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça essa perspectiva ao afirmar, no Art. 3º, que o ensino será ministrado com base em princípios

²⁷ KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007, p. 69: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”.

como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996), assegurando, assim, oportunidades justas e respeitando a individualidade de cada estudante.

De forma complementar, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) prevê diretrizes que asseguram direitos humanos e equidade no acesso à educação, reconhecendo a dignidade de todos os sujeitos da educação (BRASIL, 2014). Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assegura a dignidade e o direito à educação para pessoas com deficiência, enfatizando a inclusão como princípio ético e legal (BRASIL, 2008).

O último documento fundamental que cito é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que busca criar ambientes inclusivos nos quais todos os estudantes têm voz e participação nas decisões escolares, reforçando o respeito mútuo, a autonomia e a dignidade de cada indivíduo, além de promover igualdade de acesso à educação.

A convergência entre filosofia e legislação evidencia que a dignidade deve orientar as práticas pedagógicas, garantindo que cada estudante seja reconhecido como sujeito de direitos, capaz de autonomia e autorrealização. Tal princípio, defendido por Kant ao afirmar que todo ser humano deve ser tratado como fim em si mesmo e não como meio para objetivos alheios, é igualmente reafirmado pela legislação educacional brasileira, que determina à escola promover inclusão, respeito às diferenças e valorização da pessoa humana, assegurando condições equitativas de participação e desenvolvimento integral.

Por isso, as políticas de educação brasileira revelam uma clara consonância com os princípios éticos de Kant, especialmente ao buscar que cada estudante seja valorizado não apenas como aprendiz, mas como indivíduo capaz de participar, decidir e desenvolver sua autonomia dentro do espaço escolar – elementos centrais do princípio da dignidade humana.

Por outro lado, embora a ética kantiana traga contribuições valiosas para a formação ética e cidadã – ao estimular a autonomia, o senso de dever e a reflexão racional sobre as escolhas, orientando práticas pedagógicas pautadas na responsabilidade, na justiça e no respeito mútuo –, ao ser confrontada com situações concretas do cotidiano escolar, percebe-se que sua aplicabilidade, especialmente por meio da fórmula da universalidade, nem sempre se ajusta de maneira adequada, principalmente quando interpretada de forma restrita ou excessivamente abstrata.

Essa relação entre a norma universal e as realidades singulares nos conduz a uma questão central: até que ponto é possível conciliar a fórmula da universalidade de Kant com a multiplicidade de situações concretas presentes no espaço escolar? Essa problematização abre caminho para analisarmos as tensões e desafios que emergem quando a ética kantiana,

fundamentada na razão prática e na universalidade da lei moral, encontra a diversidade que caracteriza a educação contemporânea.

Por exemplo, imagine que você é um(a) professor(a) de uma turma do fundamental II, e descobre que um estudante seu copiou a lição de casa de um outro colega. Segundo a ética kantiana e a fórmula da universalidade, você, como professor, teria o dever de agir de acordo com a regra moral de não mentir e não permitir injustiças, ou seja, punir o aluno que copiou, porque, se todos copiassem sem consequências, a honestidade acadêmica deixaria de existir – perdendo-se a credibilidade nesse ambiente escolar.

No entanto, ao investigar, você descobre que o estudante que copiou enfrenta sérias dificuldades familiares, como a necessidade de cuidar de dois irmãos menores, cuidar da sua avó que está doente e sustentar a casa onde mora; o que compromete de maneira significativa o seu tempo para estudar. Aplicar a regra de forma rígida – punindo o aluno sem considerar seu contexto – seria seguir a lei moral universal de forma abstrata, mas ignoraria as circunstâncias concretas que moldam a ação do estudante.

Esse caso ilustra um limite da ética kantiana na educação: embora a universalidade da lei moral garanta a coerência do dever, sua aplicação inflexível tende a ignorar situações particulares, comprometendo a justiça pedagógica. Se a norma fosse seguida de maneira absoluta, a sanção ao estudante seria inevitável para preservar a integridade da regra e a honestidade acadêmica.

Porém, a decisão de punir esse aluno, tomada exclusivamente em nome da integridade da norma, silencia dimensões éticas que emergem do encontro com a alteridade, como a empatia e a equidade, indispensáveis em contextos atravessados por vulnerabilidade social; mas também gera uma injustiça, ao não considerar a circunstância e contexto de desafios e vulnerabilidade que esse aluno vivencia.

Nesse sentido, a pretensão universalizante do dever moral, embora coerente em seu plano teórico, revela-se limitada diante da complexidade das relações humanas, evidenciando sua limitação em contextos educativos marcados pela diversidade e desigualdade. Como afirma Godoy (2025) “Embora consideremos a mentira imoral de modo geral, fazemos distinção entre uma mentira que gera consequências positivas, como salvar a vida de alguém, e negativas, como roubar dinheiro público”, pois, como vimos anteriormente, esse modelo não permite “abrir exceção²⁸” para mentir, mesmo que a intenção seja salvar uma vida.

²⁸ É essencial recordar que, na perspectiva ética kantiana, os deveres morais não se subordinam às circunstâncias ou às consequências. Como argumenta Kant (GMS, I, Weischedel, IV, p. 26, *apud* VAZ, 1999, p. 338) “Uma ação *por dever* tem seu valor moral não no objeto que com ela se quer atingir, mas na *máxima* que a ordena; não depende

Outro problema na ética kantiana que o exemplo acima nos aponta, e que complementa o primeiro problema: da aplicação da máxima independente das circunstâncias –, consiste no conflito entre os deveres. Levando em consideração que a máxima é não mentir para manter a honestidade acadêmica e aplicar a norma de forma justa, assegurando que copiar não se torne uma prática generalizada.

Por outro lado, há um dever ético de considerar a dignidade e as circunstâncias do estudante, que enfrenta condições de extrema vulnerabilidade. Por isso, cumprir integralmente um desses deveres implica, inevitavelmente, violar o outro, já que a aplicação de uma punição por parte do professor, ignora a responsabilidade moral de agir com equidade diante da desigualdade concreta; se opta por não punir, compromete a norma que sustenta a integridade do processo educativo. Esse dilema revela uma limitação de uma moral fundada exclusivamente na universalidade da lei, incapaz de resolver situações em que princípios igualmente válidos entram em conflito.

Outro aspecto relevante sobre a universalidade da lei, consiste na dependência da ética kantiana da intersubjetividade e da perspectiva comunitária. Embora Kant proponha uma moral universal e baseada na razão, isso pressupõe que a validade de suas normas éticas não se sustenta isoladamente, mas depende de considerar o que todos os indivíduos da comunidade racional desejam ou aceitariam.

Em outras palavras, a aplicabilidade prática do imperativo categórico exige uma forma de reciprocidade e de tomada de perspectiva que suaviza sua universalidade abstrata, pois, nessa condição, não basta que uma ação seja racionalmente correta para um indivíduo, ela precisa ser concebida como aceitável do ponto de vista de qualquer outro membro da comunidade moral. Tugendhat sintetiza essa ideia ao afirmar:

[...] se o bem não é mais dado previamente de modo transcendente²⁹, parece então que é apenas o recurso aos membros da comunidade que por sua vez não pode ser limitada e que, portanto, deve fornecer o princípio do ser bom para todos os outros. (TUGENDHAT, 1996, p. 95)

da realidade efetiva do objeto da ação, mas puramente do *princípio do querer* segundo o qual a ação foi praticada, prescindindo de todos os objetos da faculdade do desejo”.

²⁹ Ao afirmar que “o bem não é mais dado previamente de modo transcendente”, o autor indica a ruptura com a ideia de que existe um fundamento absoluto e externo (como Deus ou uma ordem metafísica), e assim, não existe mais um fundamento externo e universal para definir o que é bom. Essa mudança marca a passagem de uma ética heterônoma para uma ética baseada na autonomia e na intercomunicação racional, característica das propostas pós-metafísicas.

Ou seja, o que é considerado “bom” deve ser avaliado a partir do que todos, de maneira imparcial, desejam ou aceitam como normativo. Essa reflexão mostra que, na prática, a ética kantiana não é totalmente independente das condições sociais e da intersubjetividade, uma vez que o reconhecimento do que é moralmente correto depende da perspectiva coletiva, mesmo quando mediada pela razão universal.

Trazendo a discussão para o atual contexto brasileiro, ao analisar a relação entre a Lei nº 15.100/2025 – que regula o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas escolas de educação básica – e a fórmula da universalidade kantiana pode, à primeira vista, parecer distante; no entanto, essa aproximação revela um terreno fértil para pensar a ética aplicada à educação atual.

Em primeiro lugar, ao estabelecer restrições para garantir um ambiente escolar mais saudável³⁰, como por exemplo em seu art. 1º, a lei evoca um princípio universalizável: se todos os estudantes utilizassem os dispositivos livremente, o prejuízo ao aprendizado e à convivência seria inevitável. Desse modo, a norma jurídica atua como uma máxima que poderia se tornar lei universal, alinhando-se, ao menos em parte, ao modelo ético de Kant.

O segundo ponto a ser destacado sobre essa lei diz respeito à abertura que ela prevê quanto ao uso de aparelhos eletrônicos nas escolas. Diferentemente da ética kantiana, que aplicaria a máxima de maneira restrita e absoluta, a lei brasileira reconhece que certas situações exigem flexibilidade, levando em conta contextos específicos. Nesse sentido, o art. 3º estabelece expressamente algumas exceções ao uso restrito desses dispositivos:

É permitido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes, independentemente da etapa de ensino e do local de uso, dentro ou fora da sala de aula, para os seguintes fins:

- I - garantir a acessibilidade;
- II - garantir a inclusão;
- III - atender às condições de saúde dos estudantes;
- IV - garantir os direitos fundamentais. (BRASIL, 2025)

Isso demonstra que a moral pública eficaz demanda normas com conteúdo material e sensibilidade às circunstâncias sociais, algo que o formalismo kantiano, em sua pureza, não alcança. Indo nessa direção, o último ponto que enfatizo sobre a relação entre o formalismo kantiano e a lei 15.100/2025, diz respeito aos desafios e impactos que ela gera.

³⁰ BRASIL. Lei nº 15.100, de 27 de junho de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 de junho de 2025.

Uma pesquisa conduzida pela Universidade de *Birmingham*³¹, publicada na revista *The Lancet Regional Health – Europe* em fevereiro desse ano, investigou os efeitos das políticas de proibição do uso de celulares nas escolas sobre o bem-estar mental e o desempenho acadêmico de adolescentes. A pesquisa buscou compreender se a simples restrição desses dispositivos durante o período escolar poderia gerar impactos positivos significativos.

Os pesquisadores decidiram comparar duas realidades: alunos de escolas que proíbem o uso de celular e aqueles de instituições onde ele é permitido, no Reino Unido. Para isso, ouviram 1.223 estudantes de 30 escolas britânicas, reunindo dados que revelam como essas políticas impactam o dia a dia escolar.

A pesquisa revelou que, embora as escolas que implementaram políticas restritivas tenham conseguido reduzir o tempo de uso de celulares em aproximadamente 40 minutos e o uso de redes sociais em cerca de 30 minutos ao longo do dia escolar, o estudo concluiu que não houve diferenças estatisticamente significativas entre escolas com políticas permissivas e aquelas com políticas restritivas em qualquer dos indicadores analisados (Bem-estar mental, incluindo aspectos como ansiedade e depressão; Atividade física; Qualidade do sono; Comportamento em sala de aula e Desempenho acadêmico).

Sendo assim, não houve diferenças substanciais entre estudantes de escolas com políticas permissivas e restritivas em relação à ansiedade, depressão, sono ou atividade física, sugerindo que a proibição isolada de celulares não altera de maneira direta o equilíbrio emocional dos adolescentes. Da mesma forma, não foram observadas diferenças relevantes no rendimento escolar em matérias como inglês e matemática entre escolas que proibiam e aquelas que permitiam o uso de celulares, mostrando que restringir os dispositivos não garantiu melhorias no aprendizado.

Esse estudo indica que as políticas exclusivamente proibitivas são insuficientes para promover mudanças significativas na saúde mental e no desempenho escolar – pois a proibição por si só não é solução –, destacando a necessidade de estratégias mais amplas, que inclua uma formação ética reflexiva que dialogue com a educação digital, o uso consciente de tecnologia e a consideração do contexto fora da escola, para que o impacto seja efetivo e integral.

Embora a redução do tempo de uso de smartphones e redes sociais seja um passo importante, os efeitos sobre o bem-estar e a aprendizagem dependem de abordagens que

³¹ Para uma análise aprofundada sobre o impacto das políticas escolares de restrição ao uso de smartphones na saúde mental e no uso de mídias sociais entre adolescentes, recomenda-se a leitura do artigo “*School phone policies and their association with mental wellbeing, phone use, and social media use (SMART Schools): a cross-sectional observational study*”, que está disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2025.101211>.

promovam responsabilidade, consciência e hábitos equilibrados no uso da tecnologia. De maneira complementar, o estudo aponta para a importância de políticas educacionais que combinem limites claros com educação ética e digital, preparando os jovens para interagir com a tecnologia de forma saudável e crítica.

A lei 15.100/2025 é fundamental no atual contexto educacional brasileiro, no entanto, restringir o acesso aos dispositivos sem um trabalho formativo consistente acaba produzindo apenas efeitos imediatos, sem transformar a relação dos estudantes com a tecnologia. Uma política educacional que se limita à proibição corre o risco de deslocar o problema, em vez de resolvê-lo, pois não desenvolve nos jovens a capacidade de autorregulação e julgamento crítico.

Mais do que controlar comportamentos, é preciso cultivar competências éticas que permitam aos alunos compreenderem os impactos de suas escolhas no espaço coletivo, exercitando a autonomia e a responsabilidade. Isso significa que a escola não deve apenas estabelecer políticas restritivas, mas criar experiências pedagógicas que ensinem a usar os recursos digitais como instrumentos de aprendizagem, reflexão, diálogo e cidadania.

Em razão disso, algumas escolas estão indo além do banimento de celulares e repensando a organização do tempo escolar, a título de exemplo, o *All Saints Catholic College*, em Londres, implementou uma jornada de 12 horas, que inclui refeições em ambiente relaxado, atividades esportivas e culturais, tudo sem o uso de smartphones³².

Essa abordagem busca combater os efeitos nocivos das redes sociais sobre a saúde mental dos jovens e oferecer uma experiência educacional mais completa e comunitária, como retrata a fala do diretor da escola *All Saints*, Andrew O'Neill: "Fizemos isso para reconstruir o sentimento de pertencimento por causa da apatia, da desarticulação e da singularidade que víamos em termos de como as crianças estavam se comportando após a pandemia". Ainda segundo a matéria, O'Neill acredita que "[...] não se trata tanto de tirar dispositivos – mas de dar aos alunos algo mais para fazer com seu tempo (BUSINESS INSIDER, 2024).

Além das políticas restritivas ao uso de celulares, as iniciativas educativas focadas no desenvolvimento de competências digitais críticas têm se mostrado altamente promissoras. Cito aqui três exemplos de programas com base sólida e resultados significativos e que merecem destaque.

³² BUSINESS INSIDER. *This school has 12-hour days, 'relaxing' meals — and no smartphones*. 2024. Disponível em: <https://www.businessinsider.com/smartphones-ban-gen-z-school-12-hour-day-social-media-2024-7>. Recomendo a leitura para reflexão sobre o impacto do uso de smartphones e da estrutura escolar na geração atual.

O primeiro refere-se ao programa *MediaSmarts*, no Canadá, que criou o *Digital Literacy Framework*³³ – também conhecido como *Use, Understand & Engage* (usar, entender e envolver) – que tem seu foco na alfabetização digital integrada ao currículo com recursos práticos, amplamente adotado nas escolas canadenses. Esse modelo orienta o preparo pedagógico, bem como oferece também recursos concretos (planos de aula, jogos, atividades interativas) aos professores, fomentando uma mediação crítica e consciente da tecnologia no ambiente escolar.

Outro destaque é o programa *global DQ Every Child*³⁴, originado em Singapura e reconhecido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que busca desenvolver a inteligência digital (DQ) em crianças de 8 a 12 anos por meio de uma plataforma gamificada (*DQ World*) que já alcançou crianças em mais de 80 países, reduzindo riscos digitais e aumentando a autonomia e o pensamento crítico.

Um exemplo disso consiste na redução de comportamentos digitais de risco em 15% e o aumento do “*DQ Score*” em 10% – sendo este o indicador de responsabilidade e segurança online – associado à melhora de empatia, pensamento crítico e bem-estar emocional. Além dos benefícios individuais para as crianças, o programa ainda fornece dados agregados para governos e sistemas educacionais, ajudando a orientar políticas e intervenções com base em evidências e dados concretos.

O uso desses estudos contemporâneos reforça a relevância prática da ética kantiana, ao evidenciar como a aplicação rígida do formalismo moral encontra limites em contextos reais, como, por exemplo, a pesquisa da Universidade de *Birmingham*. Quando pensamos nos prejuízos que o uso excessivo desses aparelhos pode trazer para a aprendizagem e para a convivência – como já mencionado – e analisando todas essas estratégias pedagógicas apresentadas, percebemos que não basta adotar uma postura puramente proibitiva, como se a simples interdição resolvesse o problema.

A proibição, por si só, é uma medida radical e limitada, porque não forma critérios internos, isto é, a proibição, de maneira isolada, não ensina a criança a refletir e decidir de forma autônoma sobre o uso da tecnologia. Se essa regulamentação for aplicada de forma

³³ Para uma análise detalhada sobre o *MediaSmarts Digital Literacy Framework* e sua aplicação em escolas canadenses, consulte o site oficial da organização, disponível em: <https://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-literacy-framework/digital-literacy-framework-overview>.

³⁴ Para uma compreensão profunda do projeto *DQ Every Child*, que visa desenvolver competências de cidadania digital em crianças por meio de uma abordagem gamificada e global, consulte o site oficial: <https://www.dqinstitute.org/dqeverychild/>.

absolutamente rígida, corre-se o risco de cair, em última instância, em um formalismo vazio, perdendo de vista o sentido pedagógico e humano que deveria orientar.

Para que haja uma mudança real e concreta, é necessário educar os alunos para um uso responsável da tecnologia, estabelecendo limites claros e, sobretudo, considerando contextos específicos e as particularidades de cada sujeito, reforçando que a universalidade moral deve ser mediada por atenção à situação concreta e à dignidade de cada estudante.

Programas como *MediaSmarts* e *DQ Every Child* reforçam esse argumento ao promoverem alfabetização digital e formação ética de maneira contextualizada, integrando princípios universais de responsabilidade, respeito e cidadania digital a situações reais do cotidiano escolar. Essas iniciativas demonstram que a ética prática eficaz não se limita a regras rígidas, mas exige educação reflexiva, mediada por experiências concretas que permitem aos estudantes exercerem autonomia, discernimento reflexivo e empatia, alinhando o formalismo kantiano à realidade escolar contemporânea.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais não podem se reduzir a meras regras ou proibições externas; precisam apoiar-se em uma ética que forme a responsabilidade dos alunos como sujeitos capazes de julgamento crítico. Como observa Sidekum (2013, p. 89), “[...] não poderá ser institucionalizada ou fundamentada por leis, mas é a interpelação do outro que provoca a minha experiência de subjetividade. É a necessidade do outro que provoca a minha vulnerabilidade e faz-me irromper na relação com a justiça.”

A escola, nessa perspectiva, não deve apenas controlar comportamentos, mas propiciar encontros educativos nos quais os alunos se confrontem com a alteridade, compreendam as consequências de suas escolhas e aprendam a responder eticamente ao outro. Somente nesse espaço de tensão entre liberdade e responsabilidade é que se constrói uma formação ética genuína.

Portanto, percebemos que a ética kantiana não é distante da realidade escolar, pelo contrário, ela nos desafia a constante reflexão sobre nossas ações e sobre a forma como estruturamos o espaço educativo, garantindo que a dignidade humana seja sempre o princípio norteador. Porém, o caso do aluno que copiou a lição de casa evidencia um dilema ético que ultrapassa a universalidade da lei moral kantiana: aplicar rigidamente a norma de honestidade acadêmica mantém a coerência do dever, mas silencia a experiência concreta do estudante, atravessada por responsabilidades familiares e condições de vulnerabilidade.

Refletindo sobre isso, a ética da alteridade de Lévinas nos convida a olhar para o outro como sujeito singular, cuja situação específica não pode ser reduzida a uma regra abstrata. E nesse sentido, o conflito de deveres não é apenas uma tensão formal entre normas, mas uma

chamada à sensibilidade ética: agir moralmente não se limita a aplicar regras, mas implica reconhecer a singularidade do outro e ajustar a ação pedagógica de forma a promover justiça e cuidado.

Por esse motivo, a escola deve se constituir como um espaço de articulação entre o universal e o singular, fundamentada em uma ética que deixa de ser apenas obediência a regras externas e se torna um processo de formação ética viva, onde o sujeito se constitui moralmente na relação com o outro, na escuta e na ação responsável – tendo uma conexão com a essência da ética da alteridade de Lévinas que veremos no próximo tópico.

6. A ÉTICA DA ALTERIDADE EM LÉVINAS E SUA RELEVÂNCIA PARA AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas se apresenta como uma ruptura fecunda e necessária diante das tradições filosóficas que, por séculos, colocaram o ser e a razão no centro da reflexão ética. Seu pensamento propõe uma virada radical: antes de qualquer teoria, norma ou sistema moral, está o encontro vivo com o Outro, cuja presença convoca à responsabilidade.

O humano deixa de ser compreendido como um sujeito autossuficiente e passa a ser reconhecido como um ser essencialmente relacional. Como afirma Lévinas (1988, p. 83), “ser humano significa viver como se não se fosse um ser entre os seres”, mas como alguém chamado, incessantemente, a responder pela vida e pela fragilidade do outro. Essa concepção desloca a ética do campo da abstração para o terreno da sensibilidade e da experiência concreta, fazendo da alteridade o fundamento primeiro da existência.

Tal perspectiva dialoga, de modo crítico e construtivo, com a tradição ocidental que antecede Lévinas. Em Aristóteles, a virtude ética emerge da *phrónesis*, isto é, da sabedoria prática que orienta o agir humano em direção à vida boa e justa. Em Kant, a moral se ancora na razão e na autonomia, sustentada pelo imperativo categórico e pela universalidade do dever. Já em Lévinas, a centralidade se desloca: não é o eu racional ou prudente que decide o bem, mas o rosto do Outro que, em sua vulnerabilidade, inaugura o ético – abrindo espaço para uma responsabilidade infinita. Essa passagem da totalidade ao infinito marca o ponto de inflexão de uma filosofia que busca responder ao apelo do outro, em uma ética que antecede qualquer norma já estabelecida.

Nesse horizonte, pensar a ética da alteridade é também repensar as relações humanas e pedagógicas sob o signo da responsabilidade, reconhecendo que nossas ações ultrapassam o presente imediato e podem projetar impactos duradouros no futuro. Como observa o filósofo Hans Jonas (1903–1993), a ética contemporânea deve considerar a magnitude, a irreversibilidade e a extensão espacial-temporal dos efeitos de nossas decisões, situando a responsabilidade no centro do agir moral (JONAS, 2006, p. 22).

A educação, enquanto prática de encontro, exige a presença sensível do educador diante do educando – um rosto que interpela, que pede escuta e acolhimento. Lévinas oferece à pedagogia um caminho para superar modelos centrados na autonomia isolada e abrir-se a uma formação voltada para a convivência solidária, para a responsabilidade e para a pluralidade do humano. A ética, entendida como “acontecimento entre rostos”, torna-se, assim, um caminho inesgotável para a reconstrução dos laços sociais e escolares.

6.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA ÉTICA DA ALTERIDADE: DO ROSTO À RESPONSABILIDADE

O conto “As Três Perguntas”³⁵, de Liev Tolstói, narra a busca de um rei por respostas absolutas para três questões essenciais: qual o melhor momento para agir, quem são as pessoas mais importantes e qual a coisa mais importante a se fazer. A jornada começa com teorias e conselhos de sábios, mas nenhuma resposta o satisfaz. Insatisfeito com respostas meramente teóricas dos sábios, o rei encontra sentido ao agir concretamente, cuidando de um eremita e salvando um inimigo ferido. Descobrimos, dessa forma, pela experiência viva, que o tempo essencial é o presente, que as pessoas mais importantes são aquelas com quem partilhamos esse momento e que a ação decisiva é fazer o bem ao outro.

Essa narrativa, embora breve e simples, explicita a dimensão ética situada no encontro com o outro. Ao deslocar o foco de respostas abstratas para a experiência concreta de cuidado, Tolstói sugere que a sabedoria ou o *bem agir* não reside apenas em princípios universais, principalmente quando aplicados rigidamente e dentro de contextos específicos, mas acontece no encontro, na atenção ao outro e na escolha que se realiza aqui e agora.

O conto oferece uma oportunidade valiosa para refletirmos sobre fundamentos da ética contemporânea à luz do pensamento de Emmanuel Lévinas e sua concepção da ética como relação com a alteridade, sobretudo no que se refere a sua concepção de metafísica³⁶ ou filosofia primeira.

A ética da alteridade não nasce como um sistema fechado ou como um conjunto de normas previamente estabelecidas, como apresentarei mais à frente. Ela emerge da experiência concreta do encontro com o outro, no rosto que interpela e convoca à responsabilidade – sendo essas as categorias que estruturam o modelo ético de Lévinas. A narrativa de Tolstói (1828–1910) já nos introduz a essas categorias, pois aponta para uma ética que se faz no movimento de encontro com o Outro.

³⁵ Cf. TOLSTÓI, Leo. *The Three Questions* [e-book]. JollyJoy Books Pvt Ltd, 2025. ASIN B0F83K4T3S.

³⁶ O conceito de “metafísica” abordado por Lévinas se distingue da concepção aristotélica e kantiana. Se para Aristóteles a metafísica é compreendida como a ciência do Ser enquanto ser, isto é, uma investigação que busca os princípios e causas primeiras da realidade, ancorada no horizonte da totalidade e da substância, em Lévinas ela começa no encontro com o rosto do Outro, estando para além do *ser*, e desse modo, transcendendo a totalidade do eu. Já para Kant, a metafísica é concebida como a investigação racional das condições universais e necessárias do conhecimento, da moral e da experiência, buscando estabelecer os princípios que tornam possível a razão pura, tanto teórica quanto prática, sem recorrer à experiência empírica. Assim, a ética, para Lévinas, não é uma aplicação prática de princípios teóricos ou o cumprimento de um contrato social, mas consiste na própria via de acesso à transcendência.

Ao mesmo tempo, essa compreensão encontra ressonância e contraste com a tradição filosófica que o precede: em Aristóteles, a ação ética está vinculada à *phrónesis*, à sabedoria prática que orienta a vida boa em comunidade; em Kant, a moral se ancora na autonomia da razão e na universalidade do dever. Já em Lévinas, a centralidade se desloca: não é o *eu* que define a moralidade por meio da razão ou da prudência, mas o *Outro* que, em sua vulnerabilidade, inaugura a possibilidade do ético.

Inicialmente, é importante contextualizar que a filosofia de Lévinas é fortemente influenciada por Edmund Husserl (1859-1938) e Martin Heidegger (1889-1976). De Husserl, Lévinas herda o método fenomenológico³⁷, que valoriza a crítica ao psicologismo e ao naturalismo que reduziam o real ao mensurável.³⁸

Nessa direção, a fenomenologia de Husserl abre espaço para compreender como o ser se manifesta de modos distintos em diferentes esferas da realidade – seja na natureza, na cultura, no direito ou na psicologia. Em vez de reduzir a existência a um único padrão, torna-se possível reconhecer a diversidade de formas de constituição do ser. Isso leva Lévinas a ressaltar a necessidade de uma ontologia ligada à vida concreta, onde a redução fenomenológica é vista como meio de refletir sobre a existência.

De Heidegger, de acordo com Guedes (2007, p.73) Lévinas incorpora a ideia de diferença ontológica entre *ser* e *ente*, bem como a compreensão do ser como acontecimento – o ser é “sendo”, pois, para Heidegger, embora o ser se manifeste em todos os lugares onde há entes, é na existência humana que ele encontra seu espaço privilegiado de revelação.

Ou seja, o homem existe de modo singular, pois, como afirma Lévinas (2001, p. 61), “ao existir, sempre se preocupa com sua própria existência”. É justamente na experiência do ser humano consigo mesmo que o ser se revela, permitindo que a própria existência seja compreendida em sua profundidade e singularidade.

³⁷ O método fenomenológico, formulado por Edmund Husserl, consiste em descrever os fenômenos tal como se manifestam à consciência, suspendendo juízos prévios e explicações naturalistas. Essa suspensão é chamada de redução fenomenológica, e tem como finalidade alcançar a essência da experiência vivida. Assim, segundo Husserl (2006, p. 59), a fenomenologia não explica os fatos a partir de teorias externas, mas busca compreender o modo como se dão na consciência.

³⁸ O psicologismo, criticado por Husserl, consiste em reduzir a lógica e o conhecimento às leis da psicologia, relativizando sua validade objetiva. Já o naturalismo é a tendência de explicar toda realidade a partir das ciências naturais, reduzindo o ser ao que é mensurável e calculável. Contra essas perspectivas, Husserl defende, pela fenomenologia, a busca das essências e da experiência vivida como fundamento para o conhecimento, o que influenciará profundamente o itinerário filosófico de Lévinas. Como explica Guedes (2007, p.70) “De fato, segundo Husserl, a cultura ocidental encontrava-se numa profunda crise por causa do “naturalismo” e do “objetivismo” nas ciências, pois a interpretação que faziam do real reduzia-se às coisas materiais”.

Embora tenha iniciado sua reflexão a partir de Heidegger, Lévinas se afasta de sua filosofia ao reconhecer limitações na ontologia heideggeriana. Ainda segundo Guedes (2007, p.73), Lévinas aponta que, ao concentrar-se na finitude e ao subordinar a existência humana a um ser neutro, Heidegger deixa de lado uma dimensão essencial: a ética. Para Lévinas, a relação com o Outro não pode ser reduzida à estrutura do ser, exigindo um reconhecimento que ultrapassa os limites da ontologia tradicional.

É assim que surge a tentativa de Lévinas em romper com a tradição filosófica ocidental sem, contudo, simplesmente descartá-la; visto que, durante séculos, a ontologia (a reflexão sobre o ser, a essência, a totalidade) foi considerada a base de toda filosofia. De tal modo, ele reconhece que toda filosofia se faz a partir do legado recebido, isto é, só pode nascer um novo pensamento ou ideia a partir do que já foi pensado, como um emaranhado de sínteses que nos antecede e sustenta. Porém, ele não se limita em apenas repetir os fundamentos desse legado, mas sim, dar um passo além.

Seu pensamento desloca o eixo da filosofia do primado da ontologia para a centralidade da ética, e nesse movimento a reflexão já não mantém a ontologia como centro, mas se abre para a ética como lugar fundamental, como expõe Guedes:

[...] a ontologia refere-se ao ser, à totalidade, ao uno, e nisso ele está de acordo com a tradição. Porém, nega-se a aceitar que a metafísica seja correspondente à ontologia. Para ele, a ontologia trata do “ser” ou da “essência”, e a metafísica, “do outro modo que ser” ou “para além da essência”. Enquanto a ontologia diz respeito ao “Mesmo”, a metafísica refere-se ao “Outro”. (GUEDES, 2007, p.74)

Em *Totalidade de infinito*³⁹, Lévinas apresenta o movimento da totalidade ao infinito em dois passos fundamentais. O primeiro se encontra na constituição do Eu, isto é, no surgimento da subjetividade. Falar de ética exige reconhecer esse ponto inicial, pois o Eu se ocupa de si mesmo, de sua sobrevivência e de sua permanência no mundo, sendo esse o terreno da totalidade, no qual o sujeito se compreende e se mantém.

Mas permanecer apenas nesse nível não esgota o sentido da condição humana. Para Lévinas, o humano se constitui, na medida em que é capaz de se deixar afetar pela fragilidade do Outro, assumindo uma responsabilidade que não é opcional nem derivada, mas originária. Dessa forma, a ética não é um complemento da existência, mas o próprio lugar onde a

³⁹ Publicado originalmente em 1961, *Totalidade e Infinito* é uma das obras fundamentais de Emmanuel Lévinas.

humanidade se inaugura: na sensibilidade e na responsabilidade diante do Outro – pois é nesse segundo passo que se abre a dimensão da alteridade.

A ética levinasiana não se reduz a negar a ontologia, mas a olhá-la “por dentro” e mostrar seus limites: a ontologia alcança o ser, a essência, a totalidade, mas não dá conta do que excede esse horizonte. Segundo Guedes (2007, p.74), Lévinas compreende que a ética, na filosofia levinasiana, é esse algo que se encontra para além da ontologia. Logo, a metafísica ética está centrada no encontro com o Outro, e não a ontologia do ser ou da essência – visto que precede qualquer reflexão sobre o ser. Assim, a relação ética não é derivada da ontologia; ela constitui o ponto de partida da filosofia, invertendo a tradição que colocava o ser como fundamento de todo pensamento.

Nessa perspectiva, o metafísico consiste naquilo que está para além da essência, o que não pode ser reduzido à identidade nem absorvido em um sistema – como acontece no formalismo kantiano –, mas na alteridade que se impõe antes de qualquer sistema. A ética nasce da relação com o Outro, cuja presença nos convoca à responsabilidade antes de qualquer norma, como Lévinas afirma:

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A coletividade em que eu digo ‘tu’ ou ‘nós’ não é um plural de ‘eu’. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum. (LÉVINAS, 1988, p.26)

É nesse “além da ontologia” que Lévinas situa a verdadeira dimensão da ética, entendida como relação com o Outro, ou alteridade. O termo “alteridade” vem do latim *alter*, que significa “outro”, e etimologicamente, refere-se à condição de ser outro ou diferente, que enxerga o outro, como um ser distinto (RIBEIRO, 2025).

Assim como o conto – que introduz este capítulo – nos mostra, a ética não se constrói no isolamento, mas se revela como acontecimento que ganha forma no espaço entre consciências. Essa relação ética só se torna possível quando há, no mínimo, duas pessoas. Se houvesse apenas um ser humano no mundo, a noção mesma de ética perderia sentido, pois não haveria alteridade, nem responsabilidade diante de alguém. Logo, a ética exige intersubjetividade – um espaço de relação em que a presença do Outro não é um detalhe, mas o fundamento do próprio agir moral.

Surge, então, uma pergunta essencial para entender essa relação de alteridade: como o Outro se apresenta a mim? Para Lévinas (1988, p.38), “o modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do Outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto”. Porém, o rosto do Outro não é simplesmente uma imagem que se apresenta aos nossos olhos, nem um conjunto de qualidades que possa ser capturado ou reduzido à nossa compreensão, ele “[...] destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a ideia à minha medida e à medida do seu *ideatum* – a ideia adequada” (LÉVINAS, 1988, p.38).

O rosto, nesse sentido, é a expressão direta da alteridade absoluta, uma presença que interpela e convoca à responsabilidade ética, não permitindo que o Eu o transforme em objeto ou o reduza a conceito – interiorizadas pelo Eu –, como expressa Lévinas (1988, p.21) “[...] o Outro metafisicamente desejado não é “outro” como o pão que como [...] posso “alimentar-me” e, em grande medida, satisfazer-me, como se elas simplesmente me tivessem faltado”.

O “desejo metafísico” em Lévinas não se orienta para apropriar-se do Outro, nem para reduzi-lo à medida do eu, mas se mantém voltado à sua exterioridade absoluta. Nesse movimento, o Outro permanece como Outro, inalcançável, irreduzível, fora de qualquer poder de assimilação. Em contraste, o “apetite” pelas coisas se satisfaz e se encerra em mim, enquanto o desejo metafísico nunca se esgota, porque não busca posse nem consumo, mas acolhimento da diferença. Portanto, o infinito não se reduz a uma abstração metafísica distante, mas acontece na experiência concreta de encontro com o Outro.

É nesse contraste que se desenha o núcleo de sua ética: a relação com o Outro não se define pela lógica da apropriação, mas pela responsabilidade e pela abertura infinita que resguarda sua alteridade radical. O rosto é então a manifestação que exige do sujeito uma resposta que não se origina de si mesmo, mas do encontro com o Outro; nessa relação, o Eu preserva sua identidade, enquanto o Outro permanece absolutamente outro, ultrapassando a lógica do “mesmo”, e com isso, estabelecendo um rompimento com a centralidade do “eu”.

Partindo disso, a ética não surge da fusão nem da simetria entre Eu e Outro, mas de um vínculo assimétrico, em que a exterioridade radical do Outro interpela o Eu sem dissolvê-lo – pois é um ato de gratuidade, isto significa que “[...] sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida”⁴⁰, e sendo assim, “cada um de nós é culpado de tudo, em relação a todos, e eu mais do que todos os outros.”⁴¹

⁴⁰ LEVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1988, p. 82.

⁴¹ Dostoiévski expressa, de forma radical, a ideia de responsabilidade universal e irreduzível do sujeito perante os outros. Essa formulação aparece em *Os Irmãos Karamázov*, quando o monge Zózimo apresenta uma ética do cuidado e da responsabilidade que, mais tarde, será retomada e aprofundada por Emmanuel Lévinas em sua

Agora, pensamos o seguinte: um jardineiro e uma planta. O jardineiro cuida da planta, regando-a todos os dias e garantindo que cresça, mas não pode transformá-la em outra coisa, nem moldá-la à sua própria imagem. A planta mantém sua singularidade, sua forma própria, mas exige atenção, cuidado – por sua fragilidade – e responsabilidade do jardineiro. É nesse cuidado, fundamentado no respeito a diferença e a autonomia da planta, que nasce a ética: um vínculo assimétrico, em que o Eu se movimenta em resposta ao Outro sem perder sua própria identidade.

É a sensibilidade, anterior à razão, que me permite reconhecer o valor do Outro e pensar eticamente a partir de seu rosto, que se revela em sua fragilidade. Esse rosto é um apelo que me convoca a responder – pois é a vulnerabilidade do outro que permite que a ética surja –, e a resposta não pode ser outra senão assumir a responsabilidade plena diante de sua presença. É na relação ética que se inaugura a verdadeira humanidade do sujeito, como argumenta Lévinas:

Como se, pela espiritualidade humana, se invertessem as categorias do ser, num ‘de outro modo que ser’. Não apenas num ‘ser de modo diferente’; ser diferente é ainda ser. O ‘de outro modo que ser’, na verdade, não tem verbo que designe o acontecimento da sua inquietude, do seu des-inter-*esse*, da impugnação deste ser – ou do *esse* – do ente. [...] De fato, trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou da deposição do eu soberano na consciência de si, deposição que é precisamente a sua responsabilidade por outrem. [...] Tal é a minha identidade inalienável de sujeito. (LÉVINAS, 1988, p. 83)

É mediante essa estrutura, onde o Eu é ponto de partida e o Outro não pode ser reduzido ao Mesmo, que se faz possível afirmar que a heterogeneidade funda a responsabilidade ética. Por esse motivo, para Lévinas, o humano não é como uma estrela que brilha isolada no céu, mas como uma chama que só encontra sentido quando ilumina o rosto de alguém. O que nos faz ser humanos não é apenas existir, mas responder ao apelo do Outro que nos chama, nos inquieta e nos tira da centralidade de nós mesmos.

Em suma, quando pensamos no modelo ético de Lévinas, entendemos que a ética, não nasce de uma perspectiva “positiva” da razão pura, e nem de escolhas livres do Eu. Pois, como vimos anteriormente, a responsabilidade é anterior à própria liberdade, assim como a sensibilidade precede a razão; e dessa forma, é mediante a saída de nós mesmos e no acolhimento da fragilidade do *Outro* que surge a responsabilidade, antes de qualquer lei ou

norma já estabelecida; significando um chamado silencioso, mas que transcende, e ao mesmo tempo, afasta-se da mentalidade egoísta e individualista contemporânea.

Não há como reduzir essa interpelação a apenas em um determinado princípio abstrato, porque ela se dá na carne da existência, na proximidade concreta com quem se apresenta diante de nós. Do rosto à responsabilidade, a ética da alteridade se apresenta como uma ruptura e, ao mesmo tempo, como um aprofundamento do sentido da convivência humana. Torna-se, então, vital diante dos desafios contemporâneos, especialmente em tempos de polarização política e de discursos extremistas que corroem laços sociais, nos convocando a pensar a educação e a vida social sob a luz do encontro e da abertura ao infinito.

6.2 A ÉTICA DA ALTERIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESCUTA, SENSIBILIDADE E CONVIVÊNCIA

Durante toda a história da educação, nas principais correntes pedagógicas, o foco esteve na formação da autonomia do sujeito – um indivíduo é capaz de compreender o mundo. No entanto, a filosofia de Emmanuel Lévinas propõe uma virada: a educação não deve se limitar à centralidade do sujeito autônomo, mas abrir espaço para a transcendência ética, isto é, para a responsabilidade e o acolhimento do outro, como ele mesmo argumenta, “[...] ouvir a sua miséria que clama justiça não consiste em representar-se uma imagem, mas em colocar-se como responsável, ao mesmo tempo como mais e como menos do que o ser que se apresenta no rosto” (LÉVINAS, 1988, p. 193).

Em um contexto social marcado por polarizações políticas e pelo fortalecimento de atitudes individualistas, esse chamado ético, a partir da ética da alteridade, se mostra ainda mais urgente, evidenciando a necessidade de superar barreiras construídas pelo próprio ego e pela lógica da competição. É justamente isso que a perspectiva de Lévinas vai além do “ser” – pois ele critica o humanismo tradicional⁴² –, que, ao apenas reconhecer a autonomia do sujeito, acabou submetendo-o ao próprio sistema racional criado, transformando-o em prisioneiro de sua própria liberdade.

⁴² Na obra *Humanismo do Outro Homem* (1972), Emmanuel Lévinas propõe uma ruptura com o humanismo tradicional, que se funda na autonomia do sujeito e na centralidade da razão. O autor afirma a necessidade de um novo humanismo, não mais centrado no “mesmo”, mas na responsabilidade infinita diante do Outro. Nesse sentido, desloca o fundamento ético do indivíduo autônomo para a alteridade, concebendo a relação com o Outro como condição originária da subjetividade e como verdadeiro princípio de humanidade.

No âmbito educacional, embora a autonomia seja fundamental em sociedades marcadas por interesses políticos e econômicos, é igualmente necessário promover uma formação voltada para a alteridade, que valorize o cuidado e a convivência solidária. Nesse ambiente, a pluralidade e a vulnerabilidade não devem aparecer como obstáculos, mas como pontos de partida para construir convivência.

A presença do Outro, em sua diferença e fragilidade, convoca educadores e alunos a uma postura de escuta e sensibilidade em contextos específicos e diversos que vai além de regras universais ou normas fixas. Surge, então, uma questão que pode nortear essa discussão: em que sentido os fundamentos da ética da alteridade podem contribuir para a educação contemporânea?

Mediante essa questão, apresento três pontos que indicam caminhos para fundamentar uma educação voltada para uma escola alicerçada na ética da alteridade: reconhecimento da singularidade e da pluralidade como fundamentos ético-pedagógicos, convivência escolar como espaço ético por meio da sensibilidade diante da vulnerabilidade e responsabilidade e Formação Integral na construção de práticas éticas na Educação.

6.2.1 Reconhecimento da singularidade e da pluralidade como fundamentos ético-pedagógicos

Quando aprofundamos mais essa reflexão sobre a ética escolar atual, os desafios se intensificam, pois práticas de padronização excessiva e a negação da singularidade⁴³ podem obscurecer o valor de cada estudante, enquanto a indiferença diante do sofrimento alheio e a presença de intolerância e preconceito nas relações escolares⁴⁴ comprometem a construção de vínculos saudáveis e solidários.

A princípio, concepção de “educar” vai além do processo de transmissão e reprodução do saber, reconhecendo que a Educação não se esgota nos limites das instituições formais de

⁴³ Para uma melhor compreensão desse problema, a leitura do artigo da Roseane Cunha e da Maristela Rossato é essencial, intitulado “A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão”. Esse artigo aborda de forma sensível e profunda como o modelo escolar, ainda frequentemente centrado em padrões homogêneos, pode obscurecer ou minimizar as singularidades de estudantes com deficiência intelectual; oferecendo uma análise que contribui para pensar intervenções pedagógicas mais éticas e responsivas, alinhadas com uma ética da alteridade que valorize a singularidade e a dignidade de cada sujeito. O artigo está disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X16288>.

⁴⁴ Recomenda-se também a leitura do artigo “Preconceito e educação infantil: a gênese dos comportamentos segregacionistas na primeira infância”, da Alessandra Maria Martins Gaidargi-Garutti e do José Eustáquio Romão, que está disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18366>.

ensino, mas se estende a múltiplos espaços e experiências em que se constrói aprendizagem, convivência e formação ética, como argumenta Lévinas:

[...] o ser separado pode fechar-se no seu egoísmo, ou seja, na própria realização do seu isolamento. E esta possibilidade de esquecer a transcendência de Outrem de eliminar impunemente da sua casa toda hospitalidade, de afastar dela toda transcendência que apenas permite o Eu fechar-se em si – atesta a verdade absoluta, o radicalismo da separação. (LÉVINAS, 1993, pp. 91-92)

Diante disso, Freire (1987, p. 31) argumenta que ninguém pode ser, autenticamente, proibido de ser, e que a pedagogia da opressão nega aos homens a sua vocação ontológica e histórica de ser mais. Isto é, a condição de ser humano já carrega a necessidade de liberdade e dignidade, e isso significa que todo ser humano tem o direito fundamental à existência plena, à expressão da sua identidade, cultura e história, como nos fala Brandão (2009, p. 54), “[...] como um sujeito que habita de modo singular a sociedade e, por sua vez, a história.

A autonomia e o reconhecimento de si são fundamentais na educação atual, como argumenta Kant (2012, p. 12), “o homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna”. Isso reafirma o papel transformador da educação, e também condição fundamental para que o ser humano desenvolva sua humanidade, suas potencialidades, mas, sobretudo, a sua autonomia.

Porém, é necessário ainda mais que isso. Vemos que, no ambiente educacional, não basta apenas reconhecer a liberdade ou a singularidade de cada estudante como um direito abstrato; é preciso transformar esse reconhecimento em prática pedagógica cotidiana, em ações concretas de escuta, de diálogo e de cuidado – colocando o Outro como ponto de partida e central da relação ética. É nesse ponto que a ética da alteridade de Lévinas encontra ressonância com a pedagogia freireana, pois ambas nos lembram que o processo educativo não se realiza em um sujeito isolado, mas na relação viva entre o Eu e o Outro.

Quando o educador se dispõe a escutar de maneira ativa, ele rompe com a lógica do ensino que apenas transmite conteúdos e abre espaço para uma convivência que se constrói na sensibilidade e na responsabilidade. O “ser mais” freireano ganha potencialidade e concretude na medida em que se reconhece que o outro não é um limite à minha liberdade, mas a condição para que eu me torne verdadeiramente humano.

É nesse movimento ético-pedagógico que a escola pode se constituir como espaço de resistência ao individualismo e à intolerância, cultivando uma convivência que respeite, que celebre a pluralidade de vozes, experiências e histórias. Como expõe Lévinas (1988, p.26)

reconhecendo o outro “[...] de uma alteridade que não limita o Mesmo”, ou seja, inserir nas práticas pedagógicas e nas políticas de educação a perspectiva que a alteridade não é simplesmente definida em relação a mim; ela não existe para me limitar, mas para me responsabilizar eticamente – sendo um convite à abertura e à responsabilidade, não à dominação ou ao controle.

Diante de um cenário marcado pela reprodução constante de ideias e perspectivas, muitas vezes dicotômicas e polarizadas, a pedagogia contemporânea se vê diante de um grande desafio: não se deixar aprisionar por modelos totalizantes⁴⁵, mas abrir espaço para a construção de práticas formativas que ampliem o desenvolvimento da sensibilidade por meio da escuta ativa do outro, como expõe Dostoiévski (2013, p.353) colocando em prática um “[...] amor ativo, refletido”, ou seja, vivido em atos concretos, muitas vezes pequenos e silenciosos, que exigem sacrifício do “eu”, cuidado e responsabilidade – estabelecendo uma ética da vida comum, em que o outro é acolhido na sua fragilidade.

Trata-se de favorecer que o sujeito não apenas reproduza um pensamento sem reconhecer sua origem, mas que seja capaz de buscar a gênese das ideias e, a partir dessa consciência, elaborar suas próprias reflexões, mas que vá além de si e de suas próprias perspectivas, por meio da abertura ao diálogo, do encontro com a diferença e da escuta sensível do outro – onde a identidade pessoal se fortalece ao mesmo tempo em que se reconhece a riqueza das identidades coletivas.

Nesse processo formativo, a identidade pessoal se afirma, mas não se fecha em si mesma; ao contrário, ganha sentido na medida em que se abre para o outro – e suas especificidades – e se orienta pela sensibilidade, que desloca o pensamento do “eu” totalizante para a experiência compartilhada. Dessa forma, a construção da identidade e da reflexão ética depende da experiência pessoal, pois a sensibilidade é pessoal e intransmissível⁴⁶, mas é por meio da abertura ao outro – da escuta ativa e do diálogo – que o “eu” reconhece sua identidade na diversidade, transcendendo o movimento de apenas “compreender”, e indo em direção ao acolhimento da singularidade.

⁴⁵ No artigo *Por uma Pedagogia do Acolhimento*, Guedes (2023, p. 45) alerta para os riscos de práticas educativas que tendem a uniformizar a diversidade, reduzindo a pluralidade ao “Mesmo” ou ao “Uno”. Segundo o autor, essa tendência de homogeneização gera processos de violência simbólica e dominação, na medida em que nega a singularidade dos sujeitos e suas diferentes formas de ser e conhecer.

⁴⁶ Cf. PESSOA, Fernando. *Carta a Adolfo Rocha*. 17 jun. 1930. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1741>.

6.2.2 Convivência escolar como espaço ético por meio da sensibilidade diante da vulnerabilidade

O “ir para além” dessa perspectiva totalizante significa, como argumenta Guedes (2023, p. 46) que “[...] ao invés de viver em movimento de *com[preender]*, voltado para si, poderá viver, também, num movimento de *acolher e cuidar* o outro”, abrindo, desse modo, espaço para a experiência da alteridade como acontecimento que convoca, interpela e responsabiliza.

E indo nessa direção, o horizonte educativo não se reduz ao exercício de dominar a realidade, mas se amplia – transcender – em direção ao cuidado, à sensibilidade e à escuta que reconhecem no outro a sua vulnerabilidade e sua dignidade. O gesto educativo torna-se, assim, uma forma de hospitalidade, na qual o rosto do outro é reconhecido como apelo que exige uma resposta ética, fundada no acolhimento e no compromisso ao Outro. Isto posto, apresentarei aqui dois exemplos que tenta possibilitar uma aproximação dos fundamentos da ética de Lévinas em suas práticas pedagógicas.

A primeira refere-se a pedagogia do acolhimento⁴⁷, que afirma a educação como um espaço de encontro, no qual a alteridade não é concebida como ameaça, mas como condição de possibilidade da própria subjetividade (GUEDES, 2023, p. 50). Acolher, nesse sentido, é aprender a olhar e a escutar sem o temor de perder a si mesmo, permitindo que o outro seja em sua singularidade, em relações que tecem confiança, solidariedade e cuidado mútuo.

Ao assumir esse compromisso de acolhimento ao Outro, a prática pedagógica desloca-se do paradigma da transmissão para o paradigma do encontro, no qual o aprender se realiza como experiência ética e como processo de construção de mundos comuns, abertos à pluralidade do humano, como argumenta Assmann (1998, p. 111 *apud* Guedes, 2023, pp. 51-52), “trata-se do enraizamento da sensibilidade solidária no cerne da própria visão epistemológica. Aprender é construir mundos onde caibam todos. Mundos onde caibam outros mundos”.

Outro caminho que possui raízes na ética de Lévinas é a pedagogia da escuta⁴⁸, proposta pela experiência de Reggio Emilia – uma cidade no norte da Itália que se tornou referência internacional em Educação – e idealizado pelo pedagogo Loris Malaguzzi (1920–1994), que se

⁴⁷ A perspectiva de “pedagogia do acolhimento” é apresentada amplamente pelo professor Edson Carvalho Guedes no texto *Por uma pedagogia do acolhimento*, disponível em: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.256857>.

⁴⁸ Neste artigo, Tonela e Monção (2022) analisam de maneira mais profunda como a Pedagogia da Escuta, dentro da abordagem de Reggio Emilia, contribui para que crianças na Educação Infantil sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, atuando como protagonistas em seus processos de aprendizagem, disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.e48670>.

fundamenta na escuta como um princípio ético e pedagógico que valoriza as múltiplas linguagens das crianças e as reconhece como sujeitos ativos.

O educador, nesse movimento, assume uma postura de abertura e responsabilidade, deixando-se afetar pelo que a criança expressa em gestos, vozes, imagens e silêncios. A prática educativa, assim, se tece no diálogo, na documentação e na reflexão compartilhada, permitindo que a aprendizagem seja fruto da convivência e da construção coletiva de sentidos. Como afirma Rinaldi:

[...] ética e política caminham juntas numa abordagem de educação que rejeita os vínculos regulatórios das classificações desenvolvimentistas e a educação como transmissão e resultados normativos, e que enfatiza a importância da alteridade e da diferença, da conexão e das relações. (RINALDI, 2024, p. 44)

A escuta, nesse contexto, vai muito além do ato de ouvir, trata-se de uma postura ética e pedagógica de acolhimento, sensibilidade e respeito ao Outro, em que a criança é vista como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e produtora de cultura. Pois, a partir da valorização do rosto do outro – expressão de sua singularidade e exigência ética – a escola pode se tornar um espaço mais humano, onde o vínculo pedagógico se sustenta no reconhecer o outro como alguém que me convoca à responsabilidade, como afirma Lévinas (1988, p. 80) “[...] desde que o outro me olha, sou por ele responsável, sem mesmo ter de *assumir* responsabilidades a seu respeito; a sua responsabilidade *incumbe-me*. É uma responsabilidade de que vai além do que eu faço”.

6.2.3 Responsabilidade e Formação Integral na construção de práticas éticas na Educação

Apesar dos avanços, ainda presenciamos, na educação atual, práticas educativas que buscam apenas reproduzir o que já está dado⁴⁹, subordinadas ao paradigma “egológico” do projeto de modernidade. Essas práticas, centradas exclusivamente no saber, acabam por empobrecer a experiência educativa, ignorando a complexidade do ser humano. Trata-se de:

[...] a partir de uma pedagogia da Alteridade, a meta de um processo educativo, que se inicia com a aceitação e reconhecimento de mestre e discípulo, consiste na educação da vontade em responder pelo Outro por parte do professor, na acolhida gratuita e desinteressada que presta ao aluno, de forma que este

⁴⁹ Paulo Freire evidencia isso na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), onde ele critica a “educação bancária”, na qual o professor deposita informações no aluno, reforçando a passividade e reproduzindo estruturas sociais e culturais existentes.

perceba que é alguém para o professor, e que é reconhecido em sua singularidade pessoal. Sem o reconhecimento do Outro e compromisso com ele não acontecerá uma Educação. (COUTINHO, 2008, p. 67)

Dessa forma, reconhecer que cada indivíduo é multidimensional exige uma educação igualmente multidimensional, capaz de atender a todas as dimensões que compõem a existência humana, e com isso, promover aprendizagens que envolvam razão, afetividade, corpo, cultura e valores, em um movimento contínuo de formação integral e significativa.

Uma proposta que aborda essa perspectiva de educação integral, e que reconhece a criança como indivíduo multidimensional é perspectiva apresentada na obra “Desemparedamento⁵⁰ da Infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza”, organizada por Maria Isabel Amando de Barros e publicada pelo Instituto Alana em 2018.

Dessa forma, Barros (2018, p. 30) define que “[...] a ideia de educação integral tem por base favorecer o desenvolvimento integral do estudante, por meio da diversificação de atividades oferecidas nos tempos e espaços escolares e não-escolares”. Trata-se, portanto, de uma proposta que possibilita, por meio do encontro, o reconhecimento do outro, mas também do mundo que o cerca – como por exemplo os animais –, promovendo não apenas o saber cognitivo, bem como o cultivo da sensibilidade, da responsabilidade, da ética e das relações humanas perante a fragilidade do outro e do mundo.

Essa perspectiva busca romper com a linha pedagógica tradicional ao ampliar o entendimento sobre o que constitui um espaço educativo, incluindo pátios, jardins e outros ambientes, mas também, lugares fora da escola e que abrange a cultura local – como museus, praças e a comunidade –, enriquecendo e ampliando os espaços de aprendizagem. Indo, dessa forma, na contramão de uma educação competitiva e individualista, pois “os infantes humanos são seres da cultura cujo desenvolvimento se dá em conexão com outros seres, humanos e não-humanos.”⁵¹

O último destaque que faço, refere-se à responsabilidade que nos cabe, enquanto pedagogos(as) e professores(as), de promover a reflexão, o diálogo e a integração dessas práticas em nosso cotidiano, tendo a responsabilidade como fundamento ético-pedagógico, manifestando-se na atenção plena ao Outro, na escuta ativa, no reconhecimento da

⁵⁰ O conceito de *desemparedamento* foi introduzido pela professora Léa Tiriba, que escreve o prefácio dessa obra, e refere-se ao movimento de reconectar as crianças com o mundo natural, rompendo com a tendência de confiná-las em ambientes fechados e controlados.

⁵¹ Como ressalta Tiriba (2018, p. 9) no prefácio da obra *Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*.

singularidade, no acolhimento e na sensibilidade diante da vulnerabilidade – isso possibilita uma aproximação da ética de Lévinas nas práticas educativas contemporâneas.

Portanto, educar é um ato de compromisso ético e político, e isso exige amor suficiente ao mundo para querer preservá-lo, mas também coragem de confiar às novas gerações a possibilidade de renová-lo. Nessa perspectiva, a educação é, sobretudo, um ato de responsabilidade intergeracional, que conecta passado, presente e futuro, como argumenta Arendt (2011, p. 247), “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar textos da tradição filosófica que possam subsidiar a construção de relações éticas no contexto da educação escolar contemporânea. Para isso, analisou-se a contribuição de três pensadores – Aristóteles, Kant e Lévinas – buscando oferecer fundamentos para compreender a educação como um espaço de formação ética crítica e reflexiva, capaz de fortalecer vínculos e promover uma convivência que reconhece a dignidade, a pluralidade e a responsabilidade para com o outro.

A articulação entre esses pensadores revela diferentes dimensões da ética – desde a prática da virtude e da razão até a responsabilidade diante do Outro – nos permitindo repensar a experiência educativa como um processo de encontros e transformações mútuas visando o bem comum.

Inicialmente, o percurso desta pesquisa evidenciou que a educação contemporânea está imersa em uma crise ética que transcende o campo escolar e que alcança a sociedade como um todo. A reflexão do professor Inhauser mostrou que esses valores perenes como justiça, temperança e respeito ao outro permanecem, mas são constantemente sufocados por projetos socioideológicos, como o consumismo e a competição desenfreada, o que leva à necessidade de intervenções estatais – como no caso da Lei nº 15.100/25 – para restabelecer minimamente a convivência social. Entretanto, como demonstrado, tais medidas legais, ainda que necessárias, ainda se revelam insuficientes se não forem acompanhadas de práticas educativas que desenvolvam autonomia e responsabilidade ética.

O alerta de Adorno reforça o paradoxo entre o avanço tecnológico e o atraso civilizatório: embora estejamos cercados de inovações, falta-nos uma formação ética que oriente o uso dessas ferramentas de modo consciente e humano. O excesso de informação, que muitas vezes não se transforma em novos saberes, e a expansão tecnológica, longe de garantirem maior humanidade, tornam ainda mais urgente a necessidade de uma formação ética que nos reconduza ao essencial da convivência. Trata-se de recuperar o sentido do agir com prudência, de reafirmar a dignidade como valor inegociável e de reconhecer, na alteridade, a base mesma da relação ética que sustenta o viver em comum.

Arendt, por sua vez, apresenta que a crise educacional atual é reflexo da crise da tradição, de um mundo que perdeu seus “corrimões”, ou seja, esses modelos deixaram de orientar nossos princípios éticos e nossas relações sociais; e isso exige da escola e do educador a responsabilidade de mediar a herança cultural com as demandas do presente. Dessa forma,

voltamos para a pergunta que norteia essa pesquisa: *em que sentido a tradição filosófica pode contribuir para o desenvolvimento de relações éticas na educação escolar contemporânea?*

Em primeiro lugar, a tradição filosófica, especialmente na perspectiva aristotélica da *phrónesis*, oferece à educação contemporânea uma bússola ética capaz de orientar tanto educadores quanto estudantes. A *phrónesis*, entendida como sabedoria prática, permite que a ação educativa não se estabeleça na “mesmice” ou numa educação sem nenhuma finalidade, mas se enraíze em decisões ponderadas que considerem o contexto e consequências de cada ação – orientando o agir humano em direção ao bem.

Diante da crise ética que atravessa a sociedade e repercute na formação escolar – marcada pela fragilidade nas relações, pela superficialidade das interações e pelo desequilíbrio no agir, frequentemente bombardeados por diversos estímulos que induz aos vícios de costumes e evidencia-se pelo mau uso das ferramentas digitais – a virtude da *phrónesis*, em diálogo com o princípio do *mesótes* (o equilíbrio entre os extremos), fornece aos sujeitos a capacidade de agir de forma moderada, visto que ela se manifesta como um exercício constante de equilíbrio, permitindo que a formação do caráter não se deixe guiar apenas por desejos imediatos ou pela lógica individualista, conduzindo-o a uma postura de responsabilidade compartilhada na convivência.

Nesse movimento, a prudência educa para escolhas conscientes e responsáveis – seja dos alunos, professores, mas também de outros sujeitos que compõem a comunidade escolar –, direcionando à finalidade última proposta por Aristóteles: a *eudaimonia*, entendida como a realização plena da vida em comunidade. Portanto, é necessário estabelecer nas práticas educativas o princípio da *phrónesis* e do *mesótes*, contribuindo para o restabelecimento do “bem agir” e do equilíbrio nas relações educativas com uma finalidade transcendental, pois a educação contemporânea deve ser construída por práticas que possuem o sentido da “educação do caráter”, tendo o seu *télos* na convivência harmoniosa do sujeito em sua comunidade escolar.

Do mesmo modo, a ética kantiana e a sua universalidade moral revelam contribuições efetivas e práticas para o desenvolvimento de relações éticas na educação escolar contemporânea. O princípio do imperativo categórico, ao exigir que toda ação seja fundamentada por máximas universalizáveis e pelo respeito incondicional à dignidade humana, oferece à escola um horizonte normativo capaz de orientar práticas pedagógicas fundadas mediante a ação da categoria da razão prática da justiça, no dever e na autonomia dos sujeitos. Isso se alinha diretamente às legislações educacionais brasileiras de hoje, que reconhecem o estudante como sujeito de direitos e não como meio para interesses externos, reforçando a centralidade da dignidade e da igualdade no espaço escolar.

Como por exemplo os princípios da Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que no artigo 6º expõe “I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades [...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão [...]” (BRASIL, 2009, p. 2). Esses princípios, tendo a centralidade da dignidade humana, impede qualquer forma de instrumentalização das relações escolares – reafirmando a ideia de que cada estudante deve ser reconhecido como um fim em si mesmo.

Contudo, é fundamental que as máximas universais encontram seu limite quando se depara com a diversidade e a complexidade das situações concretas que permeiam o cotidiano educativo. O dilema apresentado no caso do estudante em situação de vulnerabilidade mostra que a universalidade formal da lei moral, embora coerente, pode se mostrar insuficiente diante das demandas por equidade, cuidado e sensibilidade ao contexto. Isso evidencia que, para além do dever abstrato, a formação ética exige também abertura à alteridade, atenção ao singular e integração entre norma e experiência.

E essa abertura à alteridade encontramos na filosofia de Lévinas, onde ao deslocar o foco da centralidade exclusiva do “eu” autônomo para a responsabilidade pelo Outro, entendemos que o acolhimento, a escuta ativa, a sensibilidade e o cuidado com a singularidade de cada estudante precedem a minha liberdade, sendo desse modo, um ato de responsabilidade sobre o Outro. Assim, Lévinas nos ensina que, ao reconhecer o rosto do Outro como apelo que exige resposta, educadores e estudantes são convocados a agir com sensibilidade e empatia, cultivando vínculos concretos no ambiente escolar, nas atividades coletivas, nos projetos compartilhados e nas pequenas trocas diárias, que ensinam a “desacelerar”, ouvir, refletir e construir relações profundas.

Sair do paradigma “egológico” e ir para além da exclusividade do “eu” nas relações éticas significa a necessidade de práticas pedagógicas que o estudante contemple o que está para além dele, mas também que o professor construa um olhar profundo sobre os diversos contextos e singularidades de cada estudante. E isso envolve o desenvolvimento das múltiplas dimensões – cognitiva, cultural, afetiva, corporal, espiritual e social – que constitui a existência humana nessas práticas, proporcionando um movimento contínuo de formação integral.

Mas essa formação integral do indivíduo significa entender que a educação não apenas se limita a sala de aula, mas cultivo da sensibilidade, da responsabilidade, da ética e das relações humanas perante a fragilidade do outro e do mundo – construindo um senso de responsabilidade e preservação pela natureza. É fundamental que o ato de educar seja mais do que transmitir conhecimentos ou cumprir normas, mas assumir a responsabilidade de cuidar do mundo e

apresentá-lo às novas gerações, mas que pode meio desse ato, abra espaço para que a tradição dialogue com a novidade, permitindo que o novo floresça sem que a essência da condição humana e da relação ética se perca.

Portando, a categoria da alteridade possibilita que tanto o aluno, como o professor, coloque o ponto de partida da relação ética no Outro, e não em si; promovendo uma convivência que transcende a perspectiva individualista, e com isso, constrói mundos comuns a partir das experiências e necessidades reais de cada estudante, professor, pais e etc. Portanto, transcender é enxergar no outro uma abertura ao infinito, que não totaliza e pega para si, mas a partir do olhar do outro, assume a responsabilidade mediante ao acolhimento a ele.

Em suma, as dimensões éticas apresentadas oferecem bases éticas que são essenciais para a condição humana, e consequentemente, basilares para a formação ética do indivíduo na escola contemporânea. Seja por meio da *phrónesis*, sendo uma “pedagogia da alma”; seja pelo imperativo categórico, como o reconhecimento da dignidade humana; e, sobretudo, pela alteridade, que corresponde ao cultivo da prática do acolher voltado à responsabilidade pelo outro, o sujeito afasta-se da barbárie, da superficialidade das relações, da lógica da eficiência imediata – sendo este o maior desafio da educação contemporânea.

Por fim, espera-se que sejam realizadas pesquisas futuras que incentivem e aprofundem a dimensão ética no período do medievo (aproximadamente entre o século V ao XV), por ser um período de rica produção pedagógica e filosófica sobre o ato educativo por meio da relação ética, abordando princípios que dialogam com os pensadores abordados nesse trabalho. Tendo como principais pensadores na figura de Agostinho de Hipona (354–430) e Tomás de Aquino (1225–1274), é importante também construir uma aproximação com esse período, visto que princípios como: disciplina, transcendência, responsabilidade e bem comum, foram estruturantes para a educação da época e continuam a oferecer caminhos basilares para pensar os desafios éticos da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. 12. ed. São Paulo: Paulus, 1999.
- AQUINO, Tomás de. **Suma teológica: II-II**, questões 123-170: tratado sobre as virtudes cardeais. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. v. 6.
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011. p. 221–247.
- ARENDT, Hannah. **Pensar sem corrimão**: compreender 1953-1975. Organização e apresentação de Jerome Kohn; tradução de Beatriz Andreiuolo [et al.]. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 640 p.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução e notas de Luciano Ferreira de Souza. São Paulo: Editora Martin Claret, 2022.
- ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da UnB, 1985.
- BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. ISBN 978-85-61910-29-7.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2013-pdf/15874-dcn-educacao-basica-pdf/file>. Acesso em: 23 de julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes em estabelecimentos de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em: 19 de julho de 2025.

BUSINESS INSIDER. **This school has 12-hour days, 'relaxing' meals – and no smartphones**. 2024. Disponível em: <https://www.businessinsider.com/smartphones-ban-gen-z-school-12-hour-day-social-media-2024-7>. Acesso em: 1 de setembro de 2025.

CÍCERO, Marco Túlio. **De Oratore**. Tradução e comentários de Adriano Scatolin. São Paulo: Editora 34, 2016.

CORREIA, Mário. **Paul Ricoeur e a hermenêutica – uma introdução**. Poiesis - Revista de Filosofia, Montes Claros, v. 27, n. 2, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/poiesis>. Acesso em: 24 set. 2025.

COUTINHO, A. M. F.; RÖRH, F.. **Educar depois de Lévinas: para uma pedagogia do rosto**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4328>. Acesso em: 14 set. 2025.

CUNHA, R.; ROSSATO, M. **A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão**. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 28, n. 53, p. 649–664, 2015. DOI: 10.5902/1984686X16288. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/16288>. Acesso em: 14 set. 2025.

DALL'AGNOL, Darlei. **Ética I**. Florianópolis: Filosofia/EAD/UFSC, 2008. 132 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/230427/Darlei%20Dall%20Agnol%20-%20%C9tica%20I,%202008.pdf?sequence=3>. Acesso em 17 de julho de 2025.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DOSTOIEVSKI, F. **Os Irmãos Karamázov**. 1. ed. Trad. Herculano Villas-boas. São Paulo: Martin Claret, 2013.

DQ INSTITUTE. **DQ Every Child: A global movement to empower every child with digital intelligence**. 2024. Disponível em: <https://www.dqinstitute.org/dqeverychild/>. Acesso em: 1 de setembro de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAIDARGI-GARUTTI, A. M. M.; ROMÃO, J. E.. **Preconceito e educação infantil: a gênese dos comportamentos segregacionistas na primeira infância**. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 33–47, 2020. DOI: 10.5585/cpg.v19n2.18366. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18366>. Acesso em: 14 set. 2025.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, William. **Discussão sobre a ética kantiana: críticas e respostas**. *Filosofia na Escola*, 2015-2025. Disponível em: <https://filosofianaescola.com/moral/discussao-sobre-a-etica-kantiana-criticas-e-respostas/>. Acesso em: 31 ago. 2025.

GUEDES, E. C. **Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire**. 2007. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4795/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

GUEDES, E. C. **Por uma pedagogia do acolhimento**. *Revista Tópicos Educacionais*, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 42-58, 2023. Dossiê Temático: “Ética e prática educativa”. DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.256857>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>. Acesso em: 18 set. 2025.

GUERRA, Jacson Alexssandro. **Retorno à ética das virtudes segundo Alasdair MacIntyre**. *Intuitio – Revista Eletrônica do PPG em Filosofia da PUCRS*, v. 14, n. 2, p. 1-8, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1983-4012.2021.2.38876>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/intuitio/article/view/38876/27329>. Acesso em: 28 jul. 2025.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura**. Trad. Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

INHAUSER, R. M.. **Crise moral ou crise ética?**. *Paradigma* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto/SP, v. 13, n.17, p. 107-114, 2004.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da PUC Rio, 2006.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2012. 80 p.
- LEVINAS, E. **En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger**. 3a. ed. Paris: J. Vrin, 2001.
- LEVINAS, E. **Ética e Infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Trad.: João Gama. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LEVINAS, E. **Humanismo do Outro Homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MEDIASMARTS. **Digital Literacy Framework for Canadian Schools**. 2015. Disponível em: <https://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-literacy-framework>. Acesso em: 1 set. 2025.
- MENIN, Maria Suzana de Stefano; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; ZECHI, Juliana Aparecida Matias; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraís**: contribuições para o cotidiano da escola / Successful educational projects on socio-moral values: Contributions to the school routine. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 1–17, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n1a3449>. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3449>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- OZORIO, Élbio Maier. **A indústria 4.0 e as novas relações de trabalho**. 2023. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 18 set. 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/274672>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- PESSOA, Fernando. **Carta a Adolfo Rocha**. 17 jun. 1930. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1741>. Acesso em: 18 set. 2025.
- PLATÃO. **A República**. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2017.
- PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, Débora. **Alteridade**. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alteridade/>. Acesso em: 11 set. 2025.
- RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Tradução de M. F. Sá Correia. Porto: RÉ-S-Editora, 1988.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutando, Pesquisando e Aprendendo**. 2. ed. São Paulo: Penso, 2024.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SIDEKUM, A.. **Emmanuel Levinas: educação e interpelação ética**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39, p. 85-94, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/328>. Acesso em: 2 set. 2025.

TOLSTÓI, Leo. **The Three Questions** [*e-book*]. JollyJoy Books Pvt Ltd, 2025. ASIN B0F83K4T3S.

TONELA, D. M.; MONÇÃO, M. A. G. **Contribuições de Reggio Emilia para a Educação Infantil: a escuta como prática para a efetivação dos direitos das crianças**. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 4, p. e48670, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e48670. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8670>. Acesso em: 02 out. 2025.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética**. Tradução de doutorandos do Curso de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de Filosofia IV: Introdução à Ética Filosófica 1**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

WILDE, Oscar. **O Príncipe Feliz e outras histórias**. São Paulo: Martin Claret, 2015.

ZINGANO, Marco. **Estudos de Ética Antiga**. São Paulo: Ed. Discurso Editorial, 2007.