

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS**

**LAERTE FRANCISCO DURING FRAGA**

**A CAPACIDADE DE PENSAR E O ENSINO DE ÉTICA EM ADMINISTRAÇÃO: UM  
ESTUDO SOBRE HANNAH ARENDT E A ANÁLISE DE UM INSTRUMENTO  
PEDAGÓGICO**

**Porto Alegre  
2021**

**LAERTE FRANCISCO DURING FRAGA**

**A capacidade de pensar e o ensino de ética em administração: um estudo sobre Hannah Arendt e a análise de um instrumento pedagógico**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Administração, pelo Curso de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Orientador: Ariston Azevedo

**Porto Alegre**

**2021**

## AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente aos meus pais por todo o apoio, incentivo e dedicação que depositaram em mim para que eu tivesse a oportunidade de chegar até aqui e ter o privilégio de ter cursado uma das melhores faculdades do país. Sei que eles abdicaram de muitas coisas e tiveram que fazer algumas escolhas para oportunizar uma boa educação para seus filhos. Às vezes, quando criança, eu questionava e eles diziam: “podem tirar tudo de vocês, mas a educação, o conhecimento, ninguém tira.”. A vocês, Rejane Helena Doring e Euclides Telmo Nunes Fraga, o meu muito obrigado!

Faço aqui um agradecimento especial ao meu orientador Ariston Azevedo. Certamente se não fosse ele meu orientador este presente trabalho não sairia. Toda sua paciência em deixar maturar as ideias para construir o trabalho, toda a sua dedicação, ter comprado a ideia e acreditar ser possível fazer um bom trabalho utilizando Hannah Arendt, me fez não desistir de encarar essa difícil autora e fizeram valer e muito esses quatro semestres de construção do presente TCC. Muito obrigado, Ariston! Eu saio muito mais maduro academicamente por esses dois anos de trabalho e sua orientação.

“Pensar era sua paixão, e pensar com ela era uma atividade moral. Embora intensamente moral, era completamente não moralista.” (Hans Jonas<sup>1</sup>)

“Se as questões da ética e da moral fossem realmente o que a etimologia dessa palavra indica, não seria mais difícil mudar os costumes e hábitos de um povo do que suas maneiras à mesa.” (Hannah Arendt<sup>2</sup>)

---

<sup>1</sup> Palavras proferidas durante o funeral de Hannah Arendt, na Capela Riverside, em Nova York, dia 8 de dezembro de 1975.

<sup>2</sup> Em *A Vida do Espírito*, p. 199.

## RESUMO

O presente trabalho se propõe a entender como ensinar ética a estudantes de administração através da análise do Diário do Aprendiz, instrumento pedagógico aplicado na cadeira de Filosofia e Ética na Administração. Para tal fim, na revisão teórica, discorreu-se sobre a (in)capacidade de pensar, que Hannah Arendt levanta e elabora em suas obras, vinculada diretamente ao modo de vida predominante na sociedade, gerando a “banalidade do mal”; depois, vinculou-se essa capacidade de pensar com a ética, utilizando Bethania Assy. Por fim, fez-se uma ponte entre a capacidade de pensar e os problemas estruturais da ética na administração, bem como sua dificuldade de ser ensinada nas escolas de administração. Para tal feito, foram feitas três análises: (1) análise do instrumento pedagógico, (2) análise das respostas dos estudantes e (3) análise da percepção dos estudantes sobre o instrumento. Para realizar a segunda análise, foi necessário extrair três elementos da capacidade de pensar: (1) não alienar-se, (2) responsabilizar-se e (3) julgar livremente. Observa-se que o desafio de estimular a capacidade de pensar e ensinar ética para estudantes de administração é grande. Do mesmo modo, é imprescindível e mais que urgente. Ao fim, identificamos que o Diário, apesar de caber algumas melhorias, cumpre o seu papel e estimula a capacidade de pensar nos estudantes.

**Palavras-chave:** Hannah Arendt. Capacidade de pensar. Banalidade do mal. Ensino da ética em administração. Instrumento pedagógico. Diário.

## ABSTRACT

The present work intends to understand how to teach ethics to administration students through the analysis of the Diário do Aprendiz, a pedagogical instrument applied in the subject of Philosophy and Ethics in Administration. In the theoretical review, the (in)ability of thinking was discussed, which Hannah Arendt raises and elaborates in her works, directly linked to the predominant way of life in society, generating the “banality of evil”; later, this ability to think was linked with ethics, using Bethania Assy. Finally, a bridge was made between the ability to think and the structural problems of ethics in administration, as well its difficulty in being taught in business schools. For this purpose, three analyzes were carried out: (1) analysis of the pedagogical instrument, (2) analysis of students' responses and (3) analysis of students' perception of the instrument. To perform the second analysis, it was necessary to extract three elements of the ability to think: (1) not to alienate oneself, (2) to be responsible and (3) to judge freely. It is observed that the challenge of stimulating the ability to think and teach ethics to business students is great. Likewise, it is essential and more than urgent. At the end, we found that the Diary, despite having some improvements, fulfills its role and stimulates students' ability to think.

**Keywords:** Hannah Arendt. Ability to think. Banality of evil. Teaching ethics in administration. Pedagogical instrument. Daily.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	8
1.1 JUSTIFICATIVA .....	11
1.2 OBJETIVO GERAL .....	15
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	15
<b>2 REVISÃO TEÓRICA</b> .....	16
2.1 O PENSAR .....	16
<b>2.1.1 Os dois Mundos: O (verdadeiro) Ser e a (ilusória) Aparência</b> .....	16
<b>2.1.2 Filosofia, O Pensamento Puro</b> .....	18
<b>2.1.3 Filosofia é a busca constante de maior consciência.</b> .....	20
<b>2.1.4 O que é o Pensar?</b> .....	21
<b>2.1.5 O Pensar x O Mal</b> .....	22
<b>2.1.6 A Capacidade de Pensar e algumas de suas consequências</b> .....	24
2.1.6.1 Não se alienar .....	24
2.1.6.2 Responsabilizar-se .....	25
2.1.6.3 Julgar livremente .....	26
2.2 A ÉTICA .....	28
<b>2.2.1 O que é ética?</b> .....	28
<b>2.2.2 A Burocratização da Ética</b> .....	37
2.3 EDUCAÇÃO .....	41
<b>2.3.1 Pedagogia</b> .....	42
<b>2.3.2 Instrumentos educativos</b> .....	44
<b>3. DIÁRIO DO APRENDIZ</b> .....	46
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	50
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	52
<b>6. CONCLUSÃO</b> .....	57
<b>ANEXO A – DIÁRIO DO APRENDIZ DE ADMINISTRAÇÃO – REFLEXÕES SOBRE ÉTICA</b> .....	64

## 1. INTRODUÇÃO

Depois dos horrores do Holocausto<sup>3</sup>, pairou no ar a angustiante pergunta: como o ser humano, animal tão racional e inteligente, foi capaz de cometer tais atrocidades na Alemanha Nazista? Na tentativa de respondê-la e, assim, identificar uma possível causa explicativa do tipo de comportamento que levou àquele extermínio, Hannah Arendt, filósofa judaica nascida na Alemanha, defendeu que esse episódio está ligado diretamente ao **modo de vida predominante da modernidade**, que não estimula a capacidade de pensar do ser humano. Para ela, portanto, o pensamento, ou melhor, a ausência da capacidade de pensar seria o motor de tais barbaridades.

Em seu livro *As Origens do Totalitarismo* (1951), Arendt já havia esboçado uma explicação para a emergência de formas de governos totalitários, a exemplo do que foram o Nazismo, na Alemanha, e o Stalinismo, na União Soviética. Mas nesse livro não fica devidamente esclarecida aquela tese sobre a relação entre a ausência de pensamento e o mal. Somente no livro *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (2018 [1963]), ao avançar no debate sobre a capacidade de pensar, a ética, a moral e o mal, a partir do que observou no julgamento de Otto Eichmann<sup>4</sup>, ocorrido em 11 de abril de 1961, na cidade de Jerusalém, é que ela firma conclusões complementares às anteriormente expostas no livro de 1951: o fenômeno totalitário nazista foi capaz de promover, de modo generalizado entre aqueles que colaboraram com sua máquina administrativa, a trivialidade da falência dos valores morais.

Segundo Arendt (2018b), embora Eichmann fosse popularmente considerado um “monstro”, a verdade era que ele não conseguia enxergar sua responsabilidade nos atos que praticava no exercício de suas funções burocráticas no exército nazista. Durante seu depoimento diante o júri, ele alegou diversas vezes que só cumpria ordens e que nunca havia matado um judeu, nem um não judeu. Disse ainda que nunca deu nenhuma ordem para tal, e sustentava seu argumento com base em exemplos e provas de seu viver cotidiano, como: o fato de sua família sempre ter

---

<sup>3</sup> O Holocausto ou Shoá se refere ao extermínio de aproximadamente seis milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial, consequência de um sistema administrativo sistematicamente estruturado pelo Estado Nazista sob a direção de Adolf Hitler, posto em operação com a finalidade de exterminar judeus em todos os territórios ocupados pelos Alemães durante a II Guerra.

<sup>4</sup> Otto Adolf Eichmann, ex-militar nazista, responsável por gerir a estrutura logística que encaminhou milhares de judeus para campos de concentração, foi capturado na Argentina, em 11 de maio de 1960, para depois ser julgado em Israel, onde foi condenado e executado em 01 de junho de 1962.



mantido relações próximas com famílias judias, de ter tido um relacionamento amoroso com uma judia, além de considerar-se um dos “salvadores” de judeus, com seu papel fundamental na emigração deles da Europa.

Arendt (2018b) percebe em Eichmann algo além da figura comum de burocrata oportunista e irresponsável que, como muitos outros burocratas do nazismo, ajustava seu comportamento à obediência das normas cotidianas e da lei em vigor. Nele estava estampada a ausência da capacidade de pensar e, por conseguinte, de reconhecer responsabilidade por seus atos. Ele aparentava não ter consciência do que estava realmente acontecendo no regime nazista. Aliás, esse foi um ponto bastante tocado pela acusação, que partia da premissa de que as pessoas, em geral, possuem consciência dos atos que praticam, inclusive daqueles que consideram “mal”. Portanto, as pessoas têm consciência da cadeia de consequências e responsabilidades em que seus atos estão implicados. Eichmann, contudo, quando confrontado com os fatos e indagado se tinha consciência de tudo aquilo que ocorreu, afirmou negativamente e relatou que o desconforto de consciência que sentia se referia ao fato de que, ocasionalmente, não dava conta de cumprir as ordens que lhe eram impostas:

Sua consciência ficou efetivamente tranquila quando ele viu o zelo e o empenho com que a ‘boa sociedade’ de todas as partes reagia ao que ele fazia, [...] sua consciência falava com ‘voz respeitável’, com a voz respeitável da sociedade a sua volta. (ARENDR, p. 143, 2018)

Embora possa parecer, como disse Arendt, Eichmann “não era burro” nem idiota, mas incapaz de refletir: “foi [a mais] pura irreflexão – algo de maneira nenhuma idêntica a burrice – que o predispôs a se tornar um dos grandes criminosos desta época.” (ARENDR, 2018b, p.311).

A partir de sua análise de todo o julgamento, Arendt (2018b) chega a algumas conclusões. A principal delas diz respeito ao fato de haver uma “[...] estranha interdependência entre inconsciência e mal” (ARENDR, 2018b, p. 311). Para ela, o mal se aproveita de nossa incapacidade de pensar. O holocausto é um caso exemplar, já que crimes foram cometidos e as pessoas que colaboravam não se sentiam responsáveis por isso, pois alegavam que estavam em pleno acordo com o cumprimento de seus deveres enquanto funcionários burocráticos. Eles seriam,

portanto, crimes de ninguém; seriam, como denominou a autora, “massacres administrativos” (ARENDR, 2018b, p. 311).

Com essa análise, a autora cunha o termo **banalidade do mal**, significando que o mal pode ser algo comum, que pode se presentificar nos atos de qualquer cidadão comum, podendo vir à tona a partir da mediocridade do não pensar das pessoas, de qualquer pessoa: o mal “[...] espalha-se sobre uma superfície específica, a massa de cidadãos inaptos para a capacidade de pensar e incapazes de dar significado aos acontecimentos e aos próprios atos” (ANDRADE, 2010, p. 113). Não se trata, como comumente se acredita, de um mero desejo ou premeditação de pessoas acometidas de devaneios ou possessão demoníaca ou sobrenatural qualquer, mas da ausência de uma capacidade humana fundamental – a **capacidade de pensar**. Além disso, a filósofa observa que o próprio aparato burocrático, quando destitui os indivíduos daquela capacidade, pode fazer com que o mal se torne banal, a ponto de um “cidadão de bem” e exímio cumpridor de regras e normas sociais vir a ser incapaz de percebê-lo como tal. Segundo Arendt (2018), essa incapacidade de pensar é um problema estrutural da modernidade.

Após a cobertura do Julgamento de Eichmann, Arendt (2018) despertou ainda mais para o assunto, lançando-se a responder à seguinte indagação:

[...] seria possível que a atividade do pensamento, como tal – o hábito de examinar o que quer que aconteça ou chame atenção, independente de resultado e conteúdo específico – estivesse entre as condições que levam os homens a abster-se de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra ele? (ARENDR, 2018, p.22).

Convicta de uma resposta positiva à questão, ela dizia que “[...] o assunto não pode mais ser deixado aos ‘especialistas’ [...], como se o pensamento, a maneira da alta matemática fosse um monopólio de uma disciplina especializada” (ARENDR, 2018b, p. 28). Pelo contrário, o problema dessa (in)capacidade de pensar é nosso, é de todos e de cada um.

A nosso juízo, é com essa responsabilidade que uma disciplina acadêmica sobre ética deve ser elaborada e operacionalizada, uma vez que deveria despertar nos estudantes o exercício dessa “capacidade de pensar” a que se refere Hannah Arendt. Com a ambição de contribuir ainda mais para com a ativação dessa capacidade nos estudantes dos cursos de Administração e de Administração Pública

e Gestão Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que cursam a disciplina Filosofia & Ética na Administração (ADM01009), foi criado um instrumento educativo denominado **Diário do Aprendiz**. Tal expediente educativo (vide anexo) visa propiciar ao estudante a oportunidade de estabelecer, em seus próprios termos reflexivos, uma conexão entre os conteúdos da disciplina estudados e discutidos em sala de aula com sua experiência pessoal e profissional cotidiana. Trata-se de um recurso educativo que busca capacitar o estudante para que, em um outro momento de sua vida profissional, ele possa estar apto a proceder o exercício que Donald Schön (1983; 2000) denomina por **reflexão-na-ação**, mas com um enfoque específico sobre conflitos de valores quando do exercício da prática administrativa. É esse instrumento que será o objeto de análise no presente trabalho. Assim, indagaremos se ele pode, de fato, cumprir com sua função, que é estimular o desenvolvimento da “capacidade de pensar” (eticamente) suas ações.

Para essa análise, será necessário definir o que é o pensar para Arendt (2018) e extrair suas características – que será o grande desafio, pois isso nem mesmo a autora ousou fazer – a fim de se ter base teórica para avaliar o instrumento e, se necessário, propor melhorias.

No presente trabalho, para sustentar a capacidade de pensar como o instrumento de combate ao mal, serão resgatados e inter-relacionados dois principais conceitos: o pensar e a ética. Tomaremos como referência principal, além das obras da filósofa alemã, o livro *Ética, responsabilidade em juízo em Hannah Arendt*, de Bethania Assy (2015), autora que aderiu ao desafio de extrair um conceito de ética dos escritos de Arendt, algo que nem mesmo a própria filósofa sistematizou. Em alinhamento a Assy (2015), destacaremos a enorme importância que o pensar possui para ética e, conseqüentemente, para a educação de administradores.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Não restam dúvidas de que o pensar, que em Hannah Arendt é a principal capacidade humana responsável para combater o mal, está intimamente ligado a ética, como veremos nos tópicos correspondentes. A ética tem sido um assunto bastante discutido no campo da administração, havendo, inclusive, nas grades

curriculares dos cursos superiores de administração, disciplinas com a finalidade específica de tratar do assunto. Enquanto tal, elas seriam disciplinas cuja finalidade seria a de estimular a capacidade de pensar criticamente o comportamento humanos nas organizações. Porém, a vinculação ou aplicação da ética aos negócios parece, por vezes, reduzir a presença daquela capacidade nos membros das organizações ao converter as pessoas no que Guerreiro Ramos (1989) chama de “seres mecanomórficos”, dada a ampla disseminação social da “política cognitiva”, quer dizer, do “[...] uso consciente ou inconsciente de uma linguagem distorcida, cuja a finalidade é levar as pessoas a interpretarem a realidade em termos adequados aos interesses dos agentes diretos e/ou indiretos de tal distorção” (RAMOS, 1989, p. 87). Para o autor, as pessoas reproduziriam de maneira geral, os padrões particulares de pensamento e linguagem do mercado, alegando que, na própria formação dos administradores, nas universidades e escolas, não há pensamentos críticos em relação a isso, o que alimenta ainda mais tais padrões. Como melhor sustenta o autor:

Nos dias de hoje, o mercado tende a transformar-se na força modeladora da sociedade como um todo, e o tipo peculiar de organização que corresponde às suas exigências assumiu o caráter de um paradigma, para a organização de toda a existência humana. Nessas circunstâncias, os padrões do mercado, para o pensamento e linguagem, tendem a tornar-se equivalentes aos padrões gerais de pensamentos e linguagem; esse é o ambiente da política cognitiva. A disciplina organizacional ensinada nas escolas e universidades não é um saber crítico consciente dessas circunstâncias. É assim ela própria uma manifestação de sucesso da política cognitiva (RAMOS, 1989, p. 92).

A pesquisa de Meira (2002) parece confirmar a crítica feita por Guerreiro Ramos. De acordo com Meira (2002), não é de hoje que as organizações formais de caráter econômico têm pautado a temática do ensino da ética nos cursos de administração, mas o tem feito em termos de instrumentalização da ética a ponto de convertê-la em mais um dos meios capazes de gerar mais rentabilidade. Em verdade, tal fato acaba por provocar uma certa corrupção no conteúdo ensinado nas escolas de administração. Citando William H. Shaw, Meira (2002, p. 20) destaca que o ensino da ética como disciplina começou às avessas:

[...] ao contrário de outras disciplinas, os cursos de ética empresarial vieram a acontecer antes mesmo de existir algo como uma proposta teórica que constituísse uma disciplina. [...] A *business ethics* como um campo acadêmico ou especialidade universitária emergiu porque houve uma demanda por

cursos sobre *business ethics*. [...] Dessa forma, a oferta de cursos precedeu seu desenvolvimento como uma especialidade reconhecida.

É certo que em pouco tempo a disciplina começou a ganhar corpo com conferências, associações e publicações especializadas. Porém, como era uma disciplina nova de onde provinham autores de áreas diferentes e, muitas das vezes, sem conhecimento empírico da realidade do mundo dos negócios, a literatura produzida acabou sendo difusa e, em alguns casos, com extremos contrastes.

A variedade de origem acadêmica dos autores trouxe

um caráter multidisciplinar, mas não interdisciplinar, na medida em que cada autor acaba fazendo uso dos cânones e da metodologia de sua disciplina de origem, por isso, em termos de grandes categorias, os escritos dos professores de filosofia contrastam com estudos de caráter mais empírico (MEIRA, 2002, p. 21).

O fato é que se produziu muita literatura, o que é bom, mas muita literatura difusa, o que mais atrapalha do que ajuda. Fica evidente, assim, que o problema estrutural da ética na administração (que será discutida no tópico da burocratização da ética) perpassa, além do fato de ela ser aplicada e “comportada”, o fato de a origem dessa disciplina ter se dado de forma peculiar. Além de ser uma “ética domesticada”, quer dizer, limitada em suas considerações críticas sobre os próprios negócios, seu campo de estudo se iniciou de forma difusa e nebulosa, o que atrapalhou ainda mais o desenvolvimento da disciplina de ética para administradores. Assim, fica evidente que o seu ensino se torna mais complexo, sendo um grande desafio para as escolas de administração estimularem a capacidade reflexiva dos aprendizes do ofício de condução dos negócios, sejam públicos ou privados.

Em uma breve análise do Plano de Diretrizes Curriculares dos Curso de Administração, fica claro que as capacidades que se tendem a estimular nos alunos são majoritariamente técnicas. Fazendo uma análise rápida da grade curricular do curso de administração da UFRGS, em que pese a própria experiência deste autor como aluno do curso, é realmente patente a característica técnica nele imprimida. Os estudantes estão submetidos, majoritariamente, ao constante desenvolvimento de suas faculdades técnicas, desenvolvendo habilidades para fazer e não para pensar, o que torna ainda mais desafiadora a questão para o ensino da ética nesse curso.

É imprescindível que, no ensino da ética nos cursos de administração, as universidades não caiam na armadilha de ensinar o que apenas fortalece o *modus operandi* da sociedade nos moldes atuais, legitimando o *status quo*. Deve-se, principalmente, estimular a capacidade de pensar, e não simplesmente ensinar conceitos de ética e sua história, além de fortalecer comportamentos que se adequem aos códigos de conduta das organizações.

Alam defende essa visão alegando que “[...] o objetivo de ensinar ética para estudantes de Administração não é persuadi-los a serem éticos, mas fazê-los conhecer questões éticas no ambiente de trabalho, criando habilidades analíticas e desenvolvendo um senso de obrigação moral” (ALAM apud MOREIRA; OLIVEIRA, 2004, p. 3). O que precede a conduta ética não é ser conformizado as normas de condutas gerais – sabendo reconhecer e decorar valores e princípios para cada ocasião –, mas a capacidade do sujeito de pensar, saber elencar os princípios adequados, por si só, para cada ocasião. Conforme reforça Coelho:

[...] mais do que ensinar jovens a fazerem isso ou aquilo, a resolverem esse ou aquele problema, a universidade deve **ensiná-los a pensar**, a buscar, a criar, a compreender por que hoje se faz assim e quais os limites e possibilidades desse fazer, seus pressupostos e implicações. (COELHO apud MOREIRA; OLIVEIRA, 2004, p. 3, grifos nossos).

Com isso se evidencia que o desafio da disciplina de ética na administração não é nada simples e fácil, pois: (1) trata-se de uma disciplina que se encontra dentro do campo dos negócios, uma área que, conforme apontou Meira (2002), predomina uma “burocratização da ética”; (2) trata-se de um campo de pesquisa ainda não consolidado na área, não apresentando uma base sólida sobre a qual se possa progredir; (3) trata-se de uma disciplina inserida em um curso que é predominantemente técnico, baseado, portanto, na racionalidade instrumental, em detrimento da racionalidade substantiva defendida por Guerreiro Ramos (1989); (4) trata-se de uma disciplina que assume para si a difícil tarefa de estimular, nos estudantes, o que não pode ser ensinado, ou seja, o exercício daquela capacidade de pensar a que se refere Hannah Arendt (2018). O presente trabalho procura contribuir para a superação desses obstáculos, por isso acolhe a seguinte **pergunta de pesquisa**: *o instrumento **Diário do Aprendiz** pode proporcionar o estímulo adequado da capacidade de pensar nos estudantes Administração e de Administração Pública*

*e Gestão Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e que cursam a disciplina Filosofia & Ética na Administração (ADM01009)?*

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Averiguar se o instrumento pedagógico *Diário do Aprendiz* cumpre a função de estimular nos estudantes o desenvolvimento da capacidade de pensar.

## 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para essa averiguação se faz necessário analisar três pontos distintos neste presente trabalho:

- Analisar o instrumento pedagógico Diário do Aprendiz;
- Analisar os resultados da aplicação do instrumento, a partir das respostas dos estudantes;
- Identificar a percepção dos estudantes sobre o instrumento educativo.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

### 2.1 O PENSAR

Antes de adentrarmos mais profundamente sobre o que é o pensar em Hannah Arendt, é importante compreendermos uma premissa básica explorada por ela, a saber, a dicotomia de dois “mundos”, ou a distinção entre o mundo do Aparente e o mundo do Ser. A cada um deles, Arendt dedicou dois de seus livros mais famosos: ***A Condição Humana***, publicado em 1958, e ***A Vida do Espírito***<sup>5</sup>, publicado em 1977.

O primeiro trata das atividades do corpo (do mundo aparente, sensível, dados aos sentidos), do condicionamento de todo o ser humano na terra – as atividades da “vida ativa”. A saber: **trabalho, obra e ação**. Ela retoma a visão grega antiga das atividades humanas que condicionam a vida na terra, nos lembrando, discorrendo e tencionando com a modernidade. No segundo livro, ela busca esclarecer as atividades do espírito (do mundo do “ser” (verdade), das ideias, dados, mente), o condicionamento que todo filósofo grego, que busca a verdade através do pensar, se propõe – as atividades da “vida contemplativa”. A saber: pensar, querer e julgar. Nesse livro, ela procura compreender como funciona a capacidade de pensar, na esperança de revelar que a mesma possa sanar o mal banal encontrado na sociedade.

#### 2.1.1 Os dois Mundos: O (verdadeiro) Ser e a (ilusória) Aparência

O ser humano se move e vive no mundo das aparências. Qualquer criatura que adentra ao mundo terreno nasce equipado com órgãos sensoriais para lidar com o mundo que aparece para si e para os outros. Desde longa data, os filósofos perceberam uma característica importante e fundamental da aparência: ser dotada de “semblância”, quer dizer, ilusão. A aparência sempre é ilusória. Ela esconde algo por trás, algo que está oculto e tem uma ordem mais elevada, que é o Ser. Como lembra Arendt (2018, p. 40), “[...] se olharmos para o mundo como aparência, ele demonstrará a existência de algo que não é aparência.”.

---

<sup>5</sup> “Espírito” é a tradução da palavra *mind*, que na tradução literal seria “mente”. Segundo a nota de tradução, tal escolha foi feita para se afastar do “positivismo, mentalismo vulgar ou mesmo com a *philosophy of mind*, vertentes tão distantes do pensamento de Hannah Arendt” (ARENDR, 2018, p. 11).



A divisão que se estabelece entre o mundo do Ser e o mundo do Aparente põe, de um lado, as atividades internas, invisíveis, que são voltadas para dentro da mente com as funções de percepção e consciência do próprio ser e de sua relação com o mundo com o qual interage; de outro, as atividades externas, visíveis, que estão voltadas para fora do corpo, com as funções de percepção e manipulação do mundo. Como uma moeda, que tem dois lados distintos e juntos formam um mesmo e único objeto, assim são o mundo do Ser e o mundo Aparente, que no corpo humano se fundem em uma unicidade. Mundos distintos, mas não separados, onde parece não haver uma forma plena de conectá-los, porém há um ponto comum inescapável: nós nos movermos e vivermos no mundo das aparências. Assim, espírito e sentidos lidam, se relacionam e estão inescapavelmente ligados à aparência. Não há, porém, forma de migrarmos para o mundo do Espírito (Ser) sem que nos retiremos do mundo da Aparência. Logo, diz Arendt (2018, p. 96), “[...] a retirada do mundo das aparências é então a única condição anterior essencial para o pensamento”. Contudo, adverte a autora, “[...] embora nosso aparato espiritual possa retirar-se das aparências *presentes*, ele permanece atrelado a Aparência. [...] O espírito, não menos que o sentido, espera que algo lhe apareça” (ARENDT, 2018, p. 40, grifos da autora).

Mas enquanto o mundo aparente, dado aos sentidos, consegue perceber o mundo através dos instrumentos sensoriais, no mundo das ideias não existem tais instrumentos para suas atividades. O mundo invisível tem que transportar a aparência para dentro de si e trabalhá-la. Para isso, se apropria da linguagem e da metáfora. O discurso e a imagem são, assim, instrumentos emprestados para se exercer as atividades do espírito. Porém, no momento de o espírito voltar ao mundo em que os homens aparecem uns aos outros, seus instrumentos não o satisfazem. Em outras palavras, o espírito, ao tentar restituir ao mundo dos sentidos aquilo que realizou, depara-se com um abismo, pois seus instrumentos são pontes imperfeitas, artifícios que são bons para realizar as atividades espirituais, porém não revelam perfeitamente o que o espírito viu, ouviu e fez. Os resultados de sua atividade são inefáveis. Como diz Arendt (2018, p. 134), “[...] ninguém que possua a verdadeira faculdade do pensamento (*nous*) e que, portanto, perceba a debilidade das palavras, jamais arriscará a modelar pensamentos em discurso, e muito menos a ajustar os pensamentos a uma forma inflexível quanto a das letras escritas.”

Tendo-se em conta essas diferenças entre os dois mundos do ser humano, fica mais fácil adentrarmos ao assunto do pensamento.

### **2.1.2 Filosofia, O Pensamento Puro**

Após essa explanação sobre os dois mundos e de termos nos apropriado de seus conceitos, se torna óbvio, como diz Arendt (2018), que uma criatura privada de “espírito” não conseguirá viver nada semelhante de uma experiência de identidade pessoal. Ela se encontra completamente à mercê de suas faculdades mundanas, até seus humores e emoções acabam funcionando e mudando como qualquer outro funcionamento e mudança natural e contínua de seus órgãos vitais.

O ser humano, quando ignora a faculdade do espírito, se apresenta ao mundo como apenas mais uma espécie animal que anda sobre o mesmo e se relaciona com ele, como cachorro, gato, vaca, porco, entre todos os outros animais que apenas reagem ao mundo, sobrevivem a ele e perpetuam a espécie. Ele abdica do instrumento que o distancia dos outros animais, que o torna um ser único sobre a terra, com a capacidade de refletir e agir, podendo com isso esperar dele o infinitamente improvável. Abdica com tudo isso do pensamento. Mas afinal, o que é o pensamento?

Conforme Arendt (2018), apesar de diversos autores definirem o pensamento de forma diferentes, é possível encontrar semelhanças nessas concepções, pois o pensamento é uma atividade que se manifesta em outro plano – no espírito, ausente dos sentidos, e esse entendimento parece ser o pressuposto básico para todos. Assim, a busca por uma essência do pensamento, o pensamento na sua versão mais pura, tem sido objeto de reflexão na filosofia. Digo isto pois existe outra forma de pensamento que hierarquicamente se encontra em um âmbito menos elevado desta, e tem sua importância fundamental no mundo das aparências, que atualmente é a faculdade que predomina, pois é ferramenta indispensável da ciência. É um pensamento voltado para o conhecimento.

Immanuel Kant é um filósofo que percebeu essa diferença e separou essas duas formas de pensar: a razão e o intelecto. Enquanto o primeiro é instrumento da filosofia, um pensar mais abstrato em busca do significado das coisas, de o que elas

são, e que nada produz; o segundo trabalha com o conhecimento, um pensar aplicável, concreto, em busca de conhecer as coisas, o sentido das mesmas, de como elas são e que no final produz algo (ARENDRT, 2018). A importância dessa distinção e hierarquização se deve ao fato que, na modernidade, essa separação de pensamento se tornou turva e, geralmente, quando identificadas, são postas com sua hierarquia invertida. Se prioriza o intelecto e não a razão. Em outras palavras, se prioriza a busca da produção no conhecimento e não a dos significados na consciência – de como fazer as coisas e produzi-las e não do que são as coisas e significá-las. A filosofia, por nada produzir, se tornou pejorativa.

Guerreiro Ramos (1989) entende, por sua vez, que essa diferenciação do pensar se torna turva justamente porque a própria palavra razão sofreu uma drástica mudança de sentido na modernidade, quer dizer, sofreu uma “transvaloração”. Isso se deu devido ao sucesso da “política cognitiva” já comentada anteriormente. Conforme o autor, “[...] uma vez que a palavra razão dificilmente poderia ser posta de lado, por força de seu caráter central na vida humana, a sociedade moderna tornou-a compatível com sua estrutura normativa.” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p.3). Com isso, ele sustenta que o pensar estaria vinculado ao uso da racionalidade substantiva, pois substancialmente racional seria

[...] todo ato intrinsecamente inteligente, que se baseia num conhecimento lúcido e autônomo de relações entre fatos. É um ato que atesta a transcendência do ser humano, sua qualidade de criatura dotada de razão. Aqui, a razão, que preside ao ato, não é a sua integração positiva numa série sistemática de outros atos, mas o seu teor mesmo de acurácia intelectual. Esse é um ato de domínio de impulsos, sentimentos, emoções, pre-conceitos, e de outros fatores que perturbam a visão e o entendimento inteligente da realidade. De ordinário, a racionalidade substancial é estreitamente relacionada com a preocupação em resguardar a liberdade (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 39).

Essa separação recorta e especifica nossa análise do pensar. Como relembra Thiry-Cherques (2008), a filosofia é base de todos os tipos de pensamentos, e todas as ciências são filhas da filosofia. Algumas, com o tempo, ganharam autonomia, como a sociologia, a psicologia, a economia. Outras, por sua vez, ainda continuam no campo atreladas a mesma, como a ética, mas todas partem dessa mesma raiz, e por isso o pensar puro se encontra na filosofia.

Mas o que é, objetivamente, a filosofia? Para Antônio Joaquim Severino (1992), a filosofia é um modo de pensar que nos permite compreender o mundo e compreender melhor nossa existência. Marilena Chauí (2000), resgatando a etimologia da palavra, define-a como um estado de espírito de quem ama a sabedoria, já que a palavra filosofia se origina da junção de duas outras: *Philo*, que deriva da palavra *Philia* e significa amizade, amor fraterno, e *Sophia*, que significa sabedoria. Alguém que é “[...] movido pelo desejo de observar, contemplar, julgar, avaliar as coisas, as ações, a vida” (CHAUÍ, 2000, p. 19), que aspira “[...] ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento” (CHAUÍ, 2000, p. 20). Em suas palavras, a autora define como um estado de espírito de alguém que não aceita como óbvio os fatos, as ideias e as coisas que se nos apresentam.

Resgatando os Gregos, seus fundadores, a filosofia era o espanto admirativo. Um espanto, como lembra Arendt (2018), familiar, mas ao mesmo tempo invisível, que nos deixa admirados. Esse não derivava da surpresa, confusão ou perplexidade, e sim da admiração.

Como vimos, há várias definições diferentes, mas todas convergem para o mesmo sentido: lidar com o mundo do Ser, invisível, em busca de uma maior consciência e clareza sobre a verdade de si e do mundo, desvelando o aparente.

### **2.1.3 Filosofia é a busca constante de maior consciência.**

No advento da filosofia, na Grécia antiga, o ato de filosofar era visto como uma expansão da consciência, de tal forma que o indivíduo, ao fazê-lo, era equiparado aos Deuses, se distanciando cada vez mais de seu lado mortal, de seu reflexo animal, de suas necessidades mundanas e principalmente ilusórias enquanto se dedicava a filosofia: “Durante o curto espaço de tempo em que os mortais podem suportá-la, a atividade de filosofar transforma-os em criaturas semelhante a deuses, ‘deuses mortais’” (ARENDRT, 2018, p. 149).

Assim, para os gregos clássicos, a filosofia era a obtenção da eternidade, de tocar o eterno e era realizada em dois estágios: “O primeiro era a atividade do *nous*,

que consistia na contemplação do eterno e era, em si mesma, *aneu logou*, não discursiva; em seguida vinha a tentativa de traduzir essa visão em palavras” (ARENDDT, 2018, p. 157).

#### **2.1.4 O que é o Pensar?**

O pensar é uma faculdade cujo exercício se manifesta no invisível e, por conta disso, como já mencionado, é uma atividade que só se compreendida por completo quando vivenciada ou exercitada. Não tem como defini-la por inteiro, mas vários filósofos tentaram explicá-la. Sócrates, por exemplo, o filósofo mais influente Grego, formulou uma das metáforas mais precisas sobre pensamento, comparando-o com o vento: “Os ventos são eles mesmos invisíveis, mas o que eles fazem mostra-se a nós e, de certa maneira, sentimos quando eles se aproximam” (ARENDDT, 2018, p.196). Essa metáfora se estendeu a outros filósofos, de Sófocles, que mencionou que o pensamento era rápido como o vento, até Heidegger, que mencionou o “tufão do pensamento”, em uma passagem sobre Sócrates:

Durante toda a sua vida até a hora da morte, Sócrates não fez mais do que se colocar no meio desta correnteza, desta ventania [do pensamento] e nela manter-se. Eis porque ele é o pensador mais puro do Ocidente. Eis porque ele não escreveu nada. Pois quem sai do pensamento e começa a escrever, tem que se parecer com as pessoas que se refugiam em abrigo, de um vento muito forte para elas (...). Todos os pensadores posteriores a Sócrates, apesar de suas grandezas, são como estes refugiados. O pensamento tornou-se literatura (ARENDDT, 2018, p. 196).

De acordo com a filósofa alemã, percebemos nessa metáfora de Heidegger sobre Sócrates características marcantes do ato de pensar que vale a pena serem registradas: (1) ele é invisível, se manifesta fora do mundo aparente; (2) ele é fugaz, nada produz; (3) ele é rápido, sem limitações mundanas; (4) ele é perigoso, sempre coloca em xeque o credo atual. Importante ressaltar que esta última característica é uma das mais importantes do ato de pensar. Aliás, complementa ela, esse tem sido um dos principais motivos pelo qual o pensar sofreu supressão historicamente, em especial durante regimes autoritários e totalitários, razão pela qual devemos exercitá-lo incondicionalmente. O pensar, em sendo perigoso, pode levar à negação de valores, crenças e doutrinas instituídas.

Os atenienses disseram a Sócrates que o pensamento era subversivo, que era como “[...] um furacão a varrer do mapa os sinais estabelecidos pelos quais os homens se orientavam, trazendo desordem às cidades e confundindo os cidadãos.” (ARENDR, 2018, p.200). Contudo, a ausência de pensamento, especialmente em assuntos políticos e morais, também acarreta riscos, pois “[...] ao proteger contra os perigos da investigação, ela ensina a aderir rapidamente a tudo o que as regras de conduta possam prescrever em uma determinada época para uma determinada sociedade.” (ARENDR, 2018, p. 199).

Porém, apesar de sua característica niilista, a autora adverte que o niilismo não é produto do pensamento, mas

[...] é um risco inerente à própria atividade de pensar. Não há pensamentos perigosos; o próprio pensamento é perigoso, mas o niilismo não é o seu produto. O niilismo é antes o reverso do convencionalismo; seu credo consiste em negações dos atuais valores ditos positivos, as quais ele permanece aprisionado. Todo o exame crítico tem que passar, pelo menos hipoteticamente, pelo estágio de negação de opiniões e “valores” aceitos, quando seus pressupostos e implicações tácitas (ARENDR, 2018, p. 198).

### **2.1.5 O Pensar x O Mal**

O pensar desperta uma nova avaliação de valores a cada decisão, uma avaliação constante de o que é o bem e o mal, de o que é o certo e o errado, o falso e o verdadeiro. Por isso Hannah Arendt identifica uma correlação entre a incapacidade de pensar e o mal, defendendo o exercício do pensar como uma forma de combate ao mal. Recuperando a ideia de Sócrates, diz a autora que “[...] as pessoa que não amam a beleza, a justiça e a sabedoria são incapazes de pensar, enquanto que, reciprocamente, aqueles que amam a investigação e, assim, ‘fazem filosofia’, são incapazes de fazer o mal” (ARENDR, 2018, p. 201). Nesse sentido, para ela, se há algo no pensamento que impede os homens de cometerem o mal, esse algo deve ser inerente ao próprio pensamento e intrínseco à atividade do pensar, ou seja, independente dos seus objetos de pensamento e objetivos.

Recuperando: temos que parar para pensar, nos retirar do mundo aparente para acessar o pensamento. Assim, o pensar é, obrigatoriamente, é uma atividade que se faz só. Arendt (2018, p. 207) lembra que o “[...] pensamento é um estar-só, mas não é solidão; o estar-só é a situação em que me faço companhia. A solidão

ocorre quando estou sozinho, mas incapaz de dividir-me no dois-em-um, incapaz de fazer-me companhia”. Com isso, o pensamento, esse “furacão”, se realiza em um diálogo consigo mesmo, quando consigo me dividir em dois, enquanto sou apenas um. Quem pensa aprende a conviver consigo, aprende a se “ouvir” e a viver em concordância com sua essência, pois “[...] o único critério do pensamento socrático é a conformidade, o ser consistente consigo mesmo” (ARENDDT, 2018, p. 208).

Foi por esse motivo que Sócrates teria afirmado que “[...] é melhor sofrer o mal do que cometê-lo” (ARENDDT, 2018, p. 203). Quem comete o mal sempre voltará para casa e terá que entrar em acordo com o seu “eu”, e é melhor brigar com todo o mundo do que brigar com a única pessoa que se é forçado a conviver após se despedir de todas as companhias, no caso, consigo mesmo: “[...] é característico das ‘pessoas moralmente baixas’ estarem em desacordo consigo mesmas [...] e dos homens maus evitar a própria companhia; sua alma se rebela contra si mesma.” (ARENDDT, 2018, p. 211). Quem assim procede, não prestará contas para si mesma do que fez.

Arendt (2018) acredita que a capacidade de pensar é como qualquer outra capacidade do corpo, como correr, pular, saltar. Todas essas atividades demandam um esforço físico, inclusive o pensar. Mas como ela se manifesta em outro mundo, obrigatoriamente temos que parar para exercê-la. Do mesmo modo, como qualquer atividade, ela nos consome energia e nos deixa cansados, de tal maneira que, muitas das vezes, sabedores dessa exigência de tempo e de esforço, não temos tempo e nem desejo de parar para exercitá-la, daí utilizarmos mecanismos de defesa para nos confortar:

[...] clichês, frases feitas, adesões a códigos de expressão e de conduta convencionais e padronizados têm função socialmente reconhecidas de proteger-nos da realidade, ou sejam da exigência de atenção do pensamento feita por todos os fatos e acontecimento em virtude de sua mera existência, Se respondêssemos todo o tempo a essa exigência estaríamos exaustos. (ARENDDT, 2018, p.19).

Uma vida sem pensamento é totalmente possível, porém ela fracassa na tentativa de fazer desabrochar sua própria essência, pois “[...] homens que não pensam são como sonâmbulos.” (ARENDDT, 2018, p. 214). E, nesse estado de consciência, o mal pode instalar-se definitivamente, tornando-se banal.

## 2.1.6 A Capacidade de Pensar e algumas de suas consequências

Da exposição sobre o pensamento e a capacidade de pensar em Hannah Arendt, podemos derivar, para a finalidade deste trabalho, três elementos fundamentais a qualquer agente ético: **não se alienar** do todo, ter consciência e **responsabilizar-se** pelos atos e seus reflexos e **julgar livremente** com seu próprio juízo, com toda a liberdade. Esses elementos formam uma unidade, de modo que a presença ou isolamento deles frente aos demais implica na perda da potencialidade que a capacidade de pensar traz em si.

### 2.1.6.1 Não se alienar

A não alienação se refere ao não isolamento do indivíduo em relação ao todo. Esse todo, de forma mais ampla possível, é o mundo e a realidade, isto é, o mundo que o homem condiciona e é por ele condicionado; o mundo que existiu antes do indivíduo adentrar na terra e que continuará existindo após sua partida; o mundo visível, que serve de palco para as transformações, construções e ações humanas, onde o homem cria e é criado. O mundo aqui engloba o planeta terra, mas não só ele, pois se refere a tudo que o envolve: plantas, animais, homens, ecossistema, etc. O não se alienar significa ter consciência de que sua existência faz parte de algo maior, de um todo, e entender a equivalência de todos os que estão nesse todo.

Essa capacidade destaca a importância de focar o pensamento no mundo comum aos homens e aos outros seres que o habitam, de modo a não o centralizar em si. Seria a capacidade de pensar no todo, no interesse do mundo, e não só no seu, o que por instinto de sobrevivência é o primeiro pensamento que vem em nossa mente em situações extremas e dilemáticas.

É importante destacar que a capacidade de “não se alienar” engloba a capacidade de “não se desprender da realidade”. Ou seja, não correr o perigo de adentrar ao mundo da imaginação, fantasia e, de lá, não mais sair. Como destaca Arendt (2018), é o intelecto que vai em busca da realidade, e é ele que lida com os sentidos e busca o conhecimento da realidade, trazer sentidos as coisas, saber como elas são (utilizando preferencialmente da ciência), e não a razão. Da razão “[...] a



realidade não pode ser derivada. O pensamento ou a reflexão podem aceitá-la ou rejeitá-la.” (ARENDDT, 2018, p. 66).

Assim, podemos perguntar: se o pensar puro não busca a realidade, apenas a aceita ou rejeita, como podemos esperar dele a capacidade de não se desprender da realidade? A resposta é simples. A capacidade de pensar desenvolve uma constante avaliação da realidade através da reflexão e ressignificação, não deixando o sujeito se desviar da mesma. Ela serve como uma bússola para a realidade, corrigindo-a constantemente dos desvios de trajetória, desvios esses que são inerentes ao ser humano. Nossos sentidos são limitados e somos, por isso, incapazes de conhecermos a realidade de tudo. E refletindo sobre Eichmann, Arendt (2018, p. 311) comenta: “essa distância da realidade e esse desapego podem gerar mais devastação do que todos os maus instintos juntos”.

#### 2.1.6.2 Responsabilizar-se

A capacidade de se responsabilizar se refere ao senso de responsabilização por cada ato. Refere-se ao fato de nós, em cada decisão tomada e em cada ação realizada, sermos conscientes do que fazemos. É importante destacar que esse senso de responsabilidade não é o mesmo que senso de culpa. Em ambas, o autor e o ato estão interligados. Porém, enquanto na culpa é o autor que mais importa, na responsabilidade é o ato. Ou seja, no senso de responsabilidade a importância está em responder sobre o ato ou ação, reconhecer sua parte nele, mas não necessariamente como na culpa, onde se carrega um eterno fardo de sentimentos.

Cada ação naturalmente gera uma reação, que por si só é uma ação, que gera outra reação, que é uma ação gerando outra reação tendendo, com isso, ao infinito. Arendt (2016) lembra que uma das características da ação é a imprevisibilidade, porém isso não exime o autor, obviamente, da responsabilidade de seus atos. O importante é ter uma capacidade de ampliar ao máximo a consciência desses desdobramentos, dos impactantes reflexos de sua ação, da importância não só do resultado da ação, mas de suas reações.

A capacidade de pensar desenvolve uma expansão da consciência, e quem o exerce consegue enxergar melhor suas responsabilidades e os reflexos de seus atos. Em razão de o pensamento não produzir nada e negar o *status quo*, ele retira o

indivíduo da dormência e o faz constantemente refletir sobre tudo, inclusive suas próprias convicções, as ressignificando. Na modernidade é cada vez mais imprescindível desenvolver essa capacidade, pois com a complexidade das burocracias e do mercado, os atos são muito isolados e alienados de suas consequências gerais, tornando um desafio enxergar suas responsabilidades. A capacidade de ter consciência e se responsabilizar deixa o indivíduo vigilante, principalmente de si mesmo, pois como lembra Arendt (2018), a natureza da burocracia desumaniza os indivíduos, tornando-os meras engrenagens e fazendo-os cometerem crimes nos quais ninguém se sente responsável. Para a autora, a burocracia justamente significa: “governo de Ninguém” (ARENDR, 2018, p. 313)

### 2.1.6.3 Julgar livremente

A última característica refere-se à capacidade do indivíduo de conseguir julgar qualquer situação, com total liberdade, independentemente de qualquer regra, qualquer lei, qualquer norma. Ser capaz de se desprender da conformação social, do senso comum e pensar por si. Como relata Arendt (2018), é importante que o indivíduo seja capaz de diferenciar o certo do errado, mesmo quando somente o que possa guiá-lo seja o seu próprio juízo. Vemos, aqui, novamente, uma das características principais da atividade do pensar: ser niilista.

Em outras palavras, o indivíduo desenvolve a capacidade de traçar diálogos constantes consigo mesmo e, principalmente, estar de acordo com sua essência. Exerce o *dois-em-um* socrático e tenta ser o mais honesto consigo, mesmo que aconteçam diálogos ferozes internos, pois eles são importantes para fortalecer a amizade, em outras palavras, o caráter. Se torna capaz de, pensando criticamente e sobre o “por quê” das coisas, ter sua própria opinião formada mesmo que isso vá contra normas, leis e regras, contra a conformação natural da sociedade onde ele se encontra. Dito de outra forma, chegar a sua essência pensando livremente, e chegar a sua essência faz referência a primeira característica, pois é um pensar livre, mas não alienado do mundo (novamente uma interligação das características), se tornando incapaz de fazer o mal.

É importante destacar que esse movimento de retirada do mundo aparente para ir conversar com sua essência também se caracteriza pelo movimento de afastamento

do fato. Arendt (2018) lembra que julgar é um ato de ser espectador, observador do fato. Então esse afastamento de si é muito importante para dar o devido espaço para, de fora, poder, como um juiz, julgar o fato, principalmente quando o sujeito está envolvido. Com a faculdade de julgar livremente o sujeito desenvolve a capacidade de ser um observador do mundo e, principalmente, de si mesmo. Desenvolve a capacidade de se afastar dos seus atos e entrar para dentro de si a fim de poder julgar imparcialmente e livremente.

Também, tão importante quanto esse afastamento, lembra Arendt (2018), pois tem um papel crucial na capacidade de julgar, é o que Kant chama de “alargamento do espírito” ou “pensamento [ou mentalidade] alargado”: “Ele é alcançado ao compararmos nosso juízo com o juízo possível dos outros, e não com seu juízo real, e ao nos colocarmos no lugar de qualquer outro homem” (ARENDR, 2018, p. 513). A autora ressalta que essa atitude não significa pensar como os outros pensariam, mas se colocar no papel dos outros, de todos os envolvidos no fato, como se o teu pensamento pudesse estar ampliado e colocado em cada espírito que se envolveu na situação, tendo a visão total da situação. Como se pudesse sentir tudo que todos os envolvidos sofreram e sentiram, e assim realizar seu julgamento:

O pensamento crítico não consiste em uma empatia imensamente alargada, através da qual poderíamos saber o que se passa de fato na cabeça dos outros. Pensar, segundo o entendimento de Kant a respeito do esclarecimento, significa *Selbstdenken*, pensar por si mesmo, que é a máxima de uma razão nunca passiva. Estar propenso a tal passividade chama-se preconceito (ARENDR, 2018, p. 513).

De forma mais clara, Arendt define que o “pensamento alargado” resulta

[...] primeiramente, de uma abstração das limitações que se juntam contingentemente a nosso próprio juízo, da “desconsideração de suas condições subjetivas privadas...”, que a tantos impõe limites”; isto é, da desconsideração daquilo que normalmente chamamos de interesse próprio, e que, segundo Kant, não é esclarecido ou capaz de esclarecer, mas é, na verdade, limitador... [Quando] maior a região em que o indivíduo esclarecido é capaz de mover-se, de ponto de vista a ponto de vista, mais “geral” será seu pensamento [...] (ARENDR, 2018, p. 514).

Na Alemanha nazista, claramente não se via este pensamento alargado e a capacidade de julgar desenvolvida. Não se via, inclusive, nenhum estímulo ao desenvolvimento da capacidade de pensar – buscava-se a conformidade e o padrão

dos indivíduos. Assim sendo, a capacidade de pensar não era estimulada, e o mal, como conceituou Arendt (2018), se banalizou.

Arendt (2018) lembra que a incapacidade de pensar “[...] não é estupidez; ela pode ser comum em pessoas muito inteligentes, e a causa disso não é um coração perverso; pode ser justamente o oposto: é mais provável que a perversidade seja provocada pela ausência de pensamento” (ARENDR, 2018, p. 28). Em outras palavras, não é o pensar prático, voltado para o conhecimento, que qualifica a pessoa para a capacidade de pensar arendtiano, mas sim o pensar filosófico. O conhecimento não gera consciência. A inteligência não torna os sujeitos éticos.

## 2.2 A ÉTICA

Nessa parte do texto, pretendo traçar uma relação entre a capacidade de pensar arendtiana e a ética, em alinhamento com Bethania Assy (2015). Dessa forma, objetivo destacar a enorme importância que o pensar possui para ética e, conseqüentemente, para a educação de administradores.

### 2.2.1 O que é ética?

Na origem etimológica, os termos ética e moral aparecem quase como sinônimos. De acordo com Droit (2012), é praticamente impossível encontrar uma palavra em nosso vocabulário contemporâneo que exprima aquilo que o termo **ethos**, de onde se originam as palavras ética e moral, significava para os gregos. A palavra, diz o autor, “[...] tinha vários significados para os quais não temos equivalente num termo único, uma vez que o recorte das ideias era diferente do nosso” (DROIT, 2012, p. 13). Assim, na língua grega antiga, **ethos** era empregado, de modo geral, para designar “[...] a maneira de uma espécie animal *habitar o mundo*” (DROIT, 2012, p. 13). Quando aplicada à condição humana, seu significado estava associado, por um lado, aos “*costumes*”, quer dizer, à “[...] maneira de [as pessoas] se comportar[em] numa determinada sociedade, numa determinada época” (DROIT, 2012, p. 14) e, por outro, ao “*caráter*” de uma pessoa, ou seja, à “[...] maneira como ela *habita o mundo* em função de suas disposições naturais” (DROIT, 2012, p. 14, grifos do autor).

Observação próxima à de Doit (2012) é encontrada também em Lima Vaz (2004). Conforme autor, as diferentes acepções atribuídas aos termos teriam relação com a “[...] separação moderna entre Ética e Política e, mais geralmente, à cisão entre indivíduo e sociedade ou entre vida no espaço privado e vida no espaço público” (VAZ, 2004, p. 12). Para o autor, etimologicamente “[...] *ethike* procede do substantivo *ethos*, que receberá duas grafias distintas, designando matizes diferentes da mesma realidade” – uma iniciando com a letra *eta*, outra com a letra *épsilon*.

No primeiro caso, *ethos* significava “[...] a morada do homem (e do animal em geral) [...], a casa do homem [...], seu abrigo protetor”, dando origem à palavra e ao significado de *ethos* como “costumes” (VAZ, 2004, p. 11-12). No segundo caso, *ethos* significava o “[...] comportamento de um constante repetir-se dos mesmos atos [...], que ocorre frequentemente ou quase sempre, mas não sempre, nem em virtude de uma necessidade natural”, resultando, segundo o autor, na “[...] articulação entre o *ethos* como caráter e o *ethos* como hábito” (VAZ, 2004, p. 14).

Uma das formas recorrentes de distinguir ética de moral tem sido a de conferir à primeira um caráter científico. Vázquez (1995), por exemplo, é um dos autores que recorre a esse procedimento. Para ele, a ética seria “[...] a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade” (VÁZQUEZ, 1995, p. 12), ao passo que a moral seria “[...] um conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam o comportamento individual e social dos homens” (VÁZQUEZ, 1995, p. 49, grifos do autor).

Apesar desse tratamento da ética como uma ciência, ela parece ser mais frequentemente considerada como um campo de investigação da filosofia, e não um ramo da ciência. É nesse sentido que Thiry-Cherques (2008, p. 30) afirma: ética “[...] é a parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, disciplinam e orientam a conduta humana”.

Na mesma linha de interpretação segue Marilena Chauí (2000), quando diz que a ética é um tipo de investigação filosófica das condutas humanas e dos valores (seus sentidos, suas origens, seus fundamentos e suas finalidades) que as instrui, já que “[...] o campo ético é [...] constituído pelos valores e pelas obrigações que formam o conteúdo das condutas morais” (CHAUÍ, 2000, p. 434).

Para Chauí (2000), é condição *sine qua non* da conduta ética a existência de um agente consciente que saiba reconhecer o bem e o mal, o certo e o errado, o permitido e proibido. Mas não somente isso: que também seja capaz de julgar o valor dos atos e das condutas, se responsabilizar por suas ações e sentimentos e, inclusive, pelas consequências das mesmas. Por isso, ela afirma que “[...] consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética.” (CHAUÍ, 2000, p. 433).

Na visão da autora, um sujeito ativo é “[...] aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais.” (2000, p. 438) Ou seja, trata-se de alguém ciente de suas paixões e inclinações, capaz de controlar seus impulsos e de refletir sobre os valores e virtudes presentes na conduta humana, a fim de julgar se tais valores e condutas devem ser respeitadas ou transgredidas por outras supostamente superiores. Um sujeito ativo responde pelos seus atos, julga e avalia suas intenções, recusando-se a violentar a si e aos outros. Em poucas palavras, um sujeito ativo é um sujeito “autônomo”.

Além dessas diferenças terminológicas, há outras que me parecem mais importantes, como aquelas que resultam das diferentes abordagens. Essas abordagens geralmente são divididas em três correntes morais: ética utilitária (consequencialista), ética deontológica e ética da virtude. De modo simplificado, temos: na ética utilitária (consequencialista), ao agente importa agir de modo a promover a maior quantidade de bem-estar possível ao maior número de pessoas, ou seja, importam mais as consequências da ação do que a ação em si mesma; na ética deontológica ou do dever, ao agente importa agir em conformidade com uma máxima (ou regra da ação), que ele julga poder ser universalizada para todo ser racional, não focando apenas nas consequências dessa ação; e, na ética da virtude, ao agente importa firmar em seu caráter determinadas características morais ou virtudes, como coragem, temperança, liberalidade, entre outros, que o conduzem a sempre ou quase sempre agir conforme o bem.

Ao que parece, Hannah Arendt não se encontra inteiramente alinhada a nenhuma dessas abordagens éticas, principalmente porque não chegou a discorrer com exclusividade sobre a questão ética em seus escritos. Daí que, apesar de seus

trabalhos e pensamentos serem voltados para questões morais, torna-se ainda mais complexo vincular diretamente ética às atividades do espírito (pensar, querer e julgar).

Bethania Assy (2015) é uma comentadora de Arendt que enfrentou essa tarefa, mesmo reconhecendo que há vários intérpretes das obras arendtianas que vão em direção oposta. Em geral, esses intérpretes alegam que haveria uma cisão entre aquelas atividades do espírito e as noções de éticas, ação e de responsabilidade desenvolvidas em *A Condição Humana*. Mas Assy (2015, p. XXIX) argumenta “[...] que há uma dimensão ética fundamental na produção intelectual de Hannah Arendt pós 1960, estreitamente articulada com seus escritos políticos das décadas anteriores”.

Segundo Assy (2015), a ética proposta por Arendt pode ser chamada de **ética da visibilidade**, porque é uma ética que se dá e depende do espaço público. O espaço público, diz a autora, é a “[...] esfera da práxis e da interação política, responsável tanto pela subjetivação de novos atores políticos, quanto para estabelecer uma espécie de *imaginário comum da coisa pública*” (2015, p. XXXI, grifos do autor), elementos fundamentais para a constituição ética dos cidadãos.

Nesse ponto, vale lembrar que Arendt, em seu livro *A condição humana* (2016), estabelece diferença substancial entre o espaço público e o espaço social. Antes de apresentá-la, é importante recuperar a ideia de *vita activa* da autora. Hannah Arendt atribui à *vita activa* três categorias de atividades: trabalho (labor), obra (work) e ação (action):

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo da vida pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida.

A obra é a atividade correspondente à não-naturalidade (*unnaturalness*) da existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente (*ever-recurrent*) ciclo vital da espécie e cuja mortalidade não é compensada por este último. A obra proporciona um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras é abrigada cada vida individual, embora este mundo se destine a sobreviver e a transcender todas elas. A condição humana da obra é a mundanidade (*worldliness*).

A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de os homens, e não o Homem, viverem na Terra e habitarem o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a condição *sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda a vida política (ARENDR, 2016, p. 9).

A diferenciação que a autora faz entre trabalho e ação, principalmente, é de grande valor elucidativo, visto que a sociedade moderna fez com que se perdesse o sentido dessa distinção, e com ela a diferença qualitativa entre o espaço social e o espaço público. Isso representou, segundo a autora, uma mudança na hierarquia das atividades ligadas à *vita activa*. No espaço social prospera a administração do lar, seus problemas e dispositivos organizacionais. É o espaço, por excelência, do trabalho. Sua instituição definitiva é fruto do advento da modernidade e consolidou a hegemonia do domínio privado sobre o domínio público.

Diferentemente do espaço social, no espaço público se destacam três aspectos fundamentais: primeiro, sua constituição enquanto espaço de aparência e visibilidade; segundo, nele se encontra o mundo enquanto artefato ou produto humano; e, terceiro, é o espaço da ação e do discurso (ou palavra), duas atividades que são condicionadas pela condição humana da pluralidade e diversidade.

Esses aspectos confluem para formar o espaço público, um espaço-entre (*in-between*), por excelência espaço de manifestação da liberdade (política). É, portanto, recuperando a noção de espaço público enquanto *locus* da visibilidade que Assy (2015) articula uma concepção de ética nos escritos de Arendt (2018), à qual denomina por ética da visibilidade ou ética da responsabilidade pessoal:

[...] minha preocupação é articular, a partir da obra de Hannah Arendt, uma dimensão ética, cuja base remeta à **visibilidade** de nossas palavras e atos, em que, a despeito de nossas melhores intenções, transpareça a relevância ética da ação e da experiência (ASSY, 2015, p. XXXVII, grifos do autor).

Segundo a autora, é por meio dessa “visibilidade” ou “aparecer” que o espaço público proporciona que estaria uma espécie de fórum para a liberdade humana, não como um caminho à experiência interior, mas como um espaço para o exercício da virtude pública entre outros homens. A ética arendtiana estaria, assim, relacionada aos conceitos de pluralidade e alteridade, que perpassam toda a obra de Hannah Arendt. É importante ressaltar que Assy (2015, p. XXXIII) não situa a autora em qualquer vertente continental moral ou ética – ética utilitária, ética deontológica ou ética da virtude, por exemplo –, pois ela “[...] se afasta justamente das discussões acerca da moralidade em termos de máximas ou princípios morais, seja em suas



acepções abstratas ou relativistas.” Aliás, para Arendt (2018), o fenômeno do totalitarismo nazista e a “banalidade do mal” que lhe foi subjacente a fez colocar em questão tanto a ética enquanto *ethos* (hábitos) quanto a moralidade tradicional enquanto *mores* (costumes), pois elas revelaram-se insuficientes para “[...] prevenir o colapso moral vividos sob a égide de regimes totalitários” (ASSY, 2015, p. 16).

Mas, então, o que seria essa ética da visibilidade em Arendt? De acordo com Assy (2015, p. XXXIV), em *A Vida do Espírito*, Arendt articula as faculdades da vida contemplativa – as atividades de pensar, querer e julgar – e as coloca, pela ação política pessoal responsável da *vita activa*, “[...] a serviço do mundo comum”. Arendt mostra que essas atividades desempenham um papel crucial na formação de “quem” somos, como agimos e como nos responsabilizamos por nós mesmos, pelos outros e pelo mundo. Assim, Assy (2015) identifica, na obra da filósofa alemã, associadas às atividades da vida contemplativa, três níveis de responsabilidade pessoal fundamentais para a articulação de sua ética:

a responsabilidade de pensar e de escolher a si mesmo [vinculada com a atividade do pensar]; a responsabilidade de julgar e de escolher nossos exemplos [vinculada com a atividade de julgar]; e a reponsabilidade para com a durabilidade do mundo, expressa por meio da consistência de nossas ações [vinculada com a atividade do querer] (ASSY, 2015, p. XXXV).

Pelo exercício daquelas faculdades e de posse dessas responsabilidades pessoais, todas exercidas e demonstradas no espaço comum da aparência, o indivíduo não se aliena do mundo e se dota, em última instância, do que Arendt chama de “*amor mundi*”: amor ou o máximo de dedicação e responsabilidade possível ao mundo ao qual nascemos.

A atividade do querer diz respeito, principalmente, à capacidade humana de fazer e cumprir promessas, de se responsabilizar pelo futuro. Não nos interessa, para os fins deste trabalho, aprofundar sua explicação, sendo mais importante nos dedicarmos às atividades do julgar e do pensar.

A atividade do julgar é a atividade que lida com os particulares, com as questões morais, com o mundo dado aos sentidos. Nisso ela é contrária à atividade do pensar, que lida com o invisível e com generalidades. Mas apesar de serem faculdades distintas, o pensar e o julgar são atividades que

[...] estão inter-relacionadas, do mesmo modo como a consciência moral e a consciência. Se o **pensamento** (...) realiza a diferença inerente a nossa identidade, tal como é dada a consciência, resultando, assim, na consciência moral como seu derivado, então o **juízo**, o derivado do efeito liberador do pensamento, realiza o próprio pensamento, tornando-o manifesto no mundo das aparências, onde eu nunca estou só e estou sempre muito ocupado para poder pensar. **A manifestação do vento do pensamento não é o conhecimento, é a habilidade de distinguir o certo do errado o belo do feio.** E isso, nos raros momentos em que as cartas estão postas sobre a mesa, pode, sem dúvida, prevenir catástrofes, ao menos para o eu (self) (ARENDT *apud* ASSY, 2015, p.146, grifos meus).

O “julgar”, em Arendt, não é um “julgar” passivo, ou seja, uma exposição de como os eventos me afetam sem mediação alguma, mas exige uma percepção ativa e a capacidade de se colocar no lugar de todos os envolvidos por meio da imaginação, o que Kant chama de “mentalidade [ou pensamento] alargada”:

No juízo prático próprio do ato de julgar em ação, tal **alargamento da percepção** é pressuposto necessário, não só para ser capaz de apreciar os objetos que aparecem em sua alteridade, mas também para ser capaz de enxergá-los ‘na perspectiva de todos aqueles que, porventura, estejam presentes’. Na condição de espectador, a faculdade de julgar demanda um **exercício de alteridade** garantido pelo exercício contínuo da **imaginação**. (ASSY, 2015. p. 172, grifos meus).

Como se pode perceber, o juízo agencia o alargamento da nossa percepção e de nossa alteridade. Pelo recurso à imaginação, nos faz sair em busca de exemplos operativos de nossa perspectiva sobre o que consideramos ser o certo e o errado, o belo e o feio. Ademais, nossa capacidade de julgar, ao associar a percepção alargada ao *sensus communis* nos vincula, pelo afeto, a uma determinada comunidade. Como diz a intérprete de Arendt, “[...] o *sensus communis* nos imprime uma existência intersubjetiva, e nos afeta com satisfação e impulso de vida” (ASSY, 2015, p. 163); nos “[...] agrega uma dimensão pública cujo acesso é privado” (ASSY, 2015, p. 164), forjando em nós os elementos de uma ética da experiência da vida comum, de proeminente responsabilidade pessoal.

Desse modo, o exercício da capacidade de julgar faz com que não somente tomemos em consideração as demais pessoas, mas nos exige coragem para afirmarmos a dignidade de nosso particular e de avaliá-lo como tal singularidade sem, com isso, dissolvê-lo em generalizações uniformizadoras comuns, ou seja, faz ressaltar o particular no geral.

Como podemos perceber, para a formação de um “juízo reflexivo”, Assy (2015) nos lembra que Arendt articula vários conceitos, tais como: o prazer desinteressado, a mentalidade alargada, o *sensus communis* como o cultivo de sentimento público, a ligação entre *aletheia* e *doxa*, a validade exemplar e a questão da companhia. Sua abrangência é, portanto, muito grande, e impossível ser discutida aqui. Ainda assim, é importante destacar, sobre o juízo reflexivo em Arendt, um ponto: ele é validado pelos exemplos e não pelos esquemas.

Assy (2015, p. 178) lembra que Arendt faz uma distinção crucial entre validar um julgamento através de um esquema ou através de um exemplo: enquanto o primeiro usa do intelecto, procura um esquema, “subsume [o fato particular] a um conceito”; o segundo usa da imaginação, encontra um exemplo, “conduz [o fato particular] a um conceito”. Nesse sentido, “[...] ao contrário da certeza da razão e da lógica, que postulam a autoevidência e demandam validade universal, a validade exemplar está necessariamente atrelada às nossas experiências” (ASSY, 2015, p. 184).

Com isso, fica evidente que a ética da visibilidade extraída de Arendt tem profundas bases no espaço público, na noção de pluralidade e de alteridade. Ela se distancia muito de uma ética normativa, racionalista, de algum dever moral universal, ou de uma análise utilitária causal. É uma ética que deriva das atividades do espírito, mas não tem uma relação de causalidade com elas (ASSY, 2015). É a capacidade de pensar, ou seja, o exercício dessas atividades que naturalmente capacitam o sujeito a ser um agente ético.

Assim, não existe uma regra para ser ético. Ela se materializa, entretanto, em um modo de vida. Como ressalta Assy (2015, p. 64), o pensar “[...] é uma atividade que deve ser realizada na forma de exercício (*áskesis*), ‘um modo de vida’ (*Lebensform*)”. E retomando Sócrates, apesar de não ter nenhuma ligação direta, “[...] aqueles que amam a investigação e, assim, ‘fazem filosofia’, são incapazes de fazer o mal” (ARENDR, 2018, p. 201). Em outras palavras, a capacidade de pensar “[...] condiciona o homem a tornar-se incapaz de fazer o mal” (ARENDR, 1993, p. 161).

O constante exercício do pensar é a base que capacita para uma vida ética. Porém, como já comentado, o pensar não tem finalidade nenhuma, dele nada se espera e ele nada produz. O pensar não tem nenhuma produção para a vida ativa

diretamente; ele não impera sobre a ação, mas pode bloqueá-la, pois o pensar, lembra Assy (2015), por ser o diálogo interno consigo mesmo – o que Kant chamou de “tribunal da consciência” –, pode tornar o sujeito consciente de suas contradições e discursos, como suas próprias contradições internas, e o impedir a alguma ação. “Estar condenado a viver consigo mesmo parece ser resultado de uma escolha deliberada, de uma demanda ética” (ASSY, 2015, p. 87). E a consistência, a amizade entre o sujeito e o *self* (essência) é a única exigência do pensamento socrático, o que deriva a pergunta: “com quem desejo ou suportaria viver junto?” (ASSY, 2015, p. 87).

Nesta constante conversa do sujeito consigo mesmo, há a descoberta e a contínua formulação da personalidade, pois

*[...] ao pensar, eu realizo a diferença especificamente humana, me constituo explicitamente como ser humano e continuarei assim na medida em que for capaz de fazê-lo diversas vezes. [...] eu me constituo como alguém (não meramente como um membro da espécie), uma personalidade [...] A personalidade é o resultado automático desse processo; não tem nada a ver com dons ou talentos, ela é pleno exercício da capacidade de pensar (thoughtfulness). (ARENDETT apud ASSY, 2015, p. 105-106, grifos da autora).*

Essa constante autoinspeção e análise, a capacidade de pensar e o pressuposto de suportar viver em sua própria companhia, revela “quem” somos para nós mesmo, criando uma singularidade e personalidade e moldando nossos valores morais. Somos, dessa forma, impedidos a alguma ação imoral, uma vez que nos habilitamos para o julgamento reflexivo. Assim, retomando as características ou elementos fundamentais do agente ético, quem desenvolve a capacidade de pensar se torna capaz de: **não se alienar** do todo; ter consciência e **responsabilizar-se** pelos atos e seus reflexos; e **julgar livremente** com seu próprio juízo. Isso faz com que criemos uma personalidade ética:

*À responsabilidade pessoal de pensar sucede a responsabilidade de viver consigo mesmo. A precondição para viver com esse tipo de julgamento “não é uma inteligência altamente desenvolvida ou uma sofisticação em questões morais, mas antes a disposição para viver explicitamente consigo mesmo. O pleno exercício da capacidade de pensar (thoughtfulness) está no cerne de uma “personalidade ética” (ASSY, 2015, p. 104, grifos da autora).*

Em síntese, o agente ético é dotado, necessariamente, da capacidade de pensar. Se não pensa, é só mais um membro da espécie, conformizado nessa sociedade de massas e reproduzindo padrões. Podemos, mais uma vez, resgatar a

frase de Arendt (2018, p. 214): “homens que não pensam são como sonâmbulos.”. Esse adormecimento, infelizmente, é hegemônico na sociedade atual de organizações burocráticas, onde predomina a racionalidade instrumental, fazendo com que a ética, em sua versão instrumentalizada e estruturada, se torne uma forma de valoração e de controle para gerar mais rentabilidade, conformizando o indivíduo e suprimindo sua capacidade de pensar. Conforme veremos a seguir, a ética, quando incorporada ao mundo dos negócios econômicos, foi instrumentalizada a seu serviço, resultando no que Meira (2005) chama de “burocratização da ética”.

### **2.2.2 A Burocratização da Ética**

Fábio Meira (2005), ao afirmar que a ética foi burocratizada, quer dizer que houve sua institucionalização e estruturação, por meio de técnicas gerenciais, nas organizações formais de caráter econômico. Tal feito seria o ápice de sua instrumentalização nos negócios, que teve início a partir do propósito de enquadrar a ética dentro das leis vigentes, de modo que as empresas pudessem escapar de penalidades e multas. Posteriormente, de forma aperfeiçoada, a ética foi convertida em uma sofisticada ferramenta gerencial de disciplina e controle:

[...] os efeitos da burocratização da ética revelam um lado perverso. Os programas de ética constituem uma verdadeira arquitetura para garantir o vigor e a continuidade das relações de dominação na empresa. A ética assume a forma de aparelho, torna-se o equivalente do controle disciplinar. (MEIRA, 2005, p. 15).

Esse é um dos sintomas do sucesso da “ética” quando deslocada do pensar. E para entender melhor como chegamos até esse ponto, resgatarei, a seguir, como surgiu a ética nos negócios.

A ética deslocada do pensar, sendo ramificada e usada de modo apenas utilitarista, como mecanismo de valorização, por exemplo, se torna comum em uma sociedade onde a racionalidade hegemônica é a instrumental. Guerreiro Ramos (1989), de forma clara, sustenta essa percepção quando resgata Karl Mannheim em suas proposições sobre os dois tipos de racionalidade – a instrumental e a substantiva. Mannheim “[...] vê um declínio das faculdades de crítica do indivíduo, na proporção do desenvolvimento da industrialização.” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 7). Embora a

racionalidade instrumental existisse em sociedades anteriores, ela se limitava a esferas restritas da vida humana individual e associada. Na sociedade moderna, ela “[...] tende a abranger a totalidade da vida humana, não deixando ao indivíduo médio outra escolha além da desistência da própria autonomia [...]”. (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 7). E vai ainda além:

Mannhein alega que todo aquele que deseja ser coerente com a distinção entre os dois tipos de racionalidade precisa compreender que um alto grau de desenvolvimento técnico e econômico [o que resultaria na predominância da racionalidade instrumental] pode corresponder a um baixo desenvolvimento ético (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 7).

O mais importante dessa passagem, é que Guerreiro Ramos (1989) salienta este ponto, dizendo, inclusive, que há autores que, apesar de reconhecerem essas distintas racionalidades, aparentemente não reconhecem suas consequências éticas.

Conforme Meira (2002), com um intuito de moralizar um campo tendente a não ser ético – o mundo dos negócios empresariais –, na segunda metade do século XX foi criado o campo da ética nos negócios, que tinha por objetivo reparar a ignorância moral em que seus indivíduos se encontravam. O tema emergiu não porque os administradores eram desprovidos de ética, mas porque o ambiente a adormecia.

Foram determinados “fatores contingências” que produziram “[...] uma espécie de disfunção, uma insensibilidade moral naqueles que se dedicam aos negócios.” (MEIRA, 2002, p.14). Isso fez com que as empresas se confrontassem com “[...] um novo fator contingencial, que se expressa através de um *moral concern* da sociedade, indutor de demandas de ordem moral” (MEIRA, 2002, p. 16). Porém, elas encontravam-se despreparadas, e precisavam ser treinadas e orientadas para tanto, o que, efetivamente, fez surgir o papel da ética nos negócios.

Podemos supor, então, que depois de mais de 40 anos de estudos e treinamentos, as empresas já seriam éticas? Ao que parece, não. Se assim o fosse, este trabalho e tantos outros, como de Patrus-Pena e De Castro (2010), não fariam sentido. Esses dois autores, inclusive, alegam que há uma crise ética tanto nos negócios quanto na sociedade, e que “[...] a busca da ética revela sua ausência e sua necessidade” (PATRUS-PENA; DE CASTRO, 2010, p. 10).

Mas então, por que não se conseguiu moralizar os negócios? A principal resposta está no fato de se apostar em uma ética aplicada. Meira (2002) nos lembra

que, quando aplicada, a ética se transforma e adquire a forma daquilo a que se aplica. O problema dessa questão, como explana o próprio autor, é que a ética pura, reflexiva, uma vez instrumentalizada, se perde e se torna refém do campo ao qual está sendo aplicada. Ela não pode, por exemplo, “[...] eliminar aquilo sobre o que ela se aplica”, pois está inteiramente instrumentalizada a seu serviço (MEIRA, 2002, p. 16).

Assim, a avaliação crítica que surge “[...] será uma crítica forçosamente comportada, nos dois sentidos da palavra, ao mesmo tempo reprimida e abarcada pelo objeto visado”. (MEIRA, 2002, p. 32). Dificilmente se encontrarão reflexões que confrontem as suas estruturas e, se surgirem, serão abafadas. Muito menos serão estimulados pensamentos e julgamentos efetivamente críticos. A ética torna-se, portanto, limitada, ou seja, não é, efetivamente, ética: “A ética empresarial parece ser, antes de mais nada, *empresarial*, quer dizer, uma ética que se determina pelo seu objeto” (MEIRA, 2002, p. 32).

Com isso, torna-se complexo o desafio de transpor a barreira de uma ética aplicada e instrumentalizada nos negócios. Complexo também é o próprio desafio de ensinar o que é ético nos negócios e na administração. Ao que parece, o próprio ensino da ética estruturalmente já é “comprado”, limitado e estreito. A ética empresarial “[...] é entendida como um aditivo necessário à rentabilidade, é sua utilidade que afinal de contas justifica todo o trabalho pedagógico para instituí-la como disciplina e como prática nos negócios.” (MEIRA, 2002, p. 25).

As organizações criaram “[...] verdadeiros aparelhos burocráticos com a intenção de produzir aquilo que nomeiam ‘ética’” (MEIRA, 2005, p.11), prescrevem uma série de normas e regras, criam o que seriam as normas de conduta, os valores éticos, com o “[...] intento de gerenciar essa ‘ética’ prescrita, produzem toda uma instrumentação, mobilizando recursos humanos e financeiros em treinamento, vídeos, conferências, etc.” (MEIRA, 2005, p.12). O autor ressalta que esse avanço consolidou a ética como um campo independente, “[...] deslocado do saber ético e centrado cada vez mais na produção de um saber exclusivamente relacionado à prática gerencial.” (MEIRA, 2005, p. 5).

O resultado dessa transformação foi que o problema da ética empresarial passou a ser um problema gerencial típico, qual seja, o da eficiência. Em outras palavras, a ética empresarial pode ser qualquer coisa, menos ética. Primeiro foi

aplicada, depois instrumentalizada, estruturada e institucionalizada. Assim, veladamente e aos poucos, se consolidou como mais uma ferramenta de gestão. As empresas produzem sua ética, mas não só, “[...] como também trocam informações entre si, visando identificar as práticas mais eficazes para produzi-la.” (MEIRA, 2005, p. 11).

Meira (2005) resgata a expressão “consciência corporativa”. Devido ao fato de a organização se enxergar como um sistema moral, sustenta a ideia de que qualquer ação pode ser justificada em termos de ajuste e desajuste de seus objetivos e interesses. Assim, é essa moralidade implícita nas organizações que define as qualidades éticas dos seus indivíduos, que se ajustam aos objetivos e interesses das organizações.

Uma crítica interessante à expressão “consciência corporativa” pode ser emprestada, sem medo de errar, por uma crítica que Guerreiro Ramos (1989) faz a uma expressão de mesma categoria: sanidade organizacional. Ambos os termos estão sob ditame do que se “[...] pressupõe a existência concreta de uma mente coletiva ou organizacional.” (RAMOS, 1989, p. 76). Enquanto o primeiro lida com ética da “mente organizacional”, o segundo lida com a psicologia desta mentalidade. O autor faz críticas duras a essa expressão que se aproveita da psicologia, e assim como Meira as fez, a identifica como uma sofisticada ferramenta de controle:

O conceito sanidade organizacional relaciona-se diretamente com a psicologia do ajustamento e não reconhece a autonomia individual. Não é uma categoria científica, mas um instrumento ideológico disfarçado: é um recurso pseudocientífico, dirigido a total inclusão do indivíduo no contexto da organização (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 78).

Guerreiro Ramos (1989) completa, o que é o ponto interessante de sua crítica, dizendo que essa integração psicológica dos indivíduos com as organizações têm um alto custo: a “[...] sufocação da energia psicológica do indivíduo” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p 78), e todos esses esforços para conseguir integrar os indivíduos às organizações “[...] só podem ser levados a cabo a expensas da dimensão substantiva das pessoas” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 79). Em outras palavras, a “sanidade organizacional” é uma ferramenta de integração e dominação, e traz consigo o adormecimento da psique individual.



De modo mais abrangente, podemos dizer com Guerreiro Ramos (1989) que essa consolidação da “mente corporativa” sufoca a mente individual. E enquanto a “sanidade organizacional” sufoca a energia psicológica do indivíduo, a “consciência corporativa” sufoca a vida ética do indivíduo. Por fim, com essa crítica, podemos dizer que a burocratização da ética e a “consciência corporativa” sufocam obrigatoriamente a vida ética e a consciência do indivíduo. Ou seja, sufoca completamente a capacidade de pensar.

Assim, não é difícil enxergar o campo fértil para a banalidade do mal. Como comenta Assy (2015), é através do pensamento que se alcança a profundidade e as raízes das coisas. Este mal, por definição, é ausente de profundidade e de raízes, é como um fungo que se espalha pela superfície, rápido e não engendrado. Com isso, podemos dizer que o mal se institucionaliza de forma imperceptível na sociedade, fazendo parte da mesma sem nem o reconhecermos como tal. Trata-se de um “[...] ‘comportamento normal e ordinário’ da massa burocrática que não pensa sobre o verdadeiro sentido das regras [se comportam] da mesma forma se estivessem manufaturando alimento ou cadáveres.” (ASSY, 2015, p. 11). Se identifica, então, a manifestação de um mal “[...] perpetrado por uma compacta massa burocrática de sujeitos perfeitamente normais, desprovidos da capacidade de discernimento e de submeterem os acontecimentos a juízo” (ASSY, 2015, p. 15).

É este mal, o mal banal, que deve ser identificado e evitado através das práticas de um administrador. O desenvolvimento dessas capacidades pode ser adquirido através do exercício do pensar, a *áskesis* dialógica socrática, este modo de vida de saber conviver consigo mesmo, tendo responsabilidade pessoal numa constante prestação de contas consigo, com os outros e com o mundo, o que se configura como “[...] ética na medida em que é um exercício que requer uma contínua tomada de posição diante dos eventos, experiências e histórias que constituem a realidade”. (ASSY, 2015, p. 102) Assim, é esse exercício (*áskesis*) que deve ser o objetivo a ser estimulado e instigado nos alunos na disciplina de filosofia e ética na administração.

### 2.3 EDUCAÇÃO

Pelo que podemos concluir do que foi discutido anteriormente, o grande desafio do ensino da ética é instigar nos envolvidos na relação de ensino e de aprendizagem

a capacidade de pensar. Instigar, pois, como disse Hannah Arendt, não se ensina a pensar. Ou seja, essa capacidade não pode ser introjetada nos termos da “educação bancária”, condenada por Paulo Freire (1987), mas, ao que parece, apenas despertada.

Assim, faz-se necessária uma forma de ensino e de instrumentos educativos adequadas. Mas quais seriam esses instrumentos? Antes de responder essa pergunta, é importante discorrermos um pouco sobre o que é educação e pedagogia. Nos próximos parágrafos tentarei explorar um pouco essas ideias.

### 2.3.1 Pedagogia

Respondendo à pergunta “o que é educação?”, Vergara (2003) explica que seu objetivo é facilitar o autoconhecimento do educando. A educação seria uma atividade em que se oferecem condições para que o educando desenvolva o saber ser, o saber, o saber fazer e o fazer. Como diz a autora:

O objetivo da educação é o de facilitar o auto-conhecimento do educando, como **ser pensante**, construtor de sua vida, sujeito de seu existir e de seu processo histórico, participante ativo da construção, reconstrução e sustentação da realidade social. (VERGARA, 2003, p. 132, grifos meus).

Mas não se pode falar de educação sem falar em aprendizagem, pois, como relata Vergara (2003, p. 133), o ensino “[...] não pode esgotar-se na transmissão de ‘verdades absolutas’, informação, modelos. Ao contrário, tal relação deve configurar-se em provocações da curiosidade e na criação de oportunidades.”. Isso significa, continua a autora, “[...] que os métodos de ensino devem mobilizar o estudante, levá-lo à ação, provocar sua curiosidade” (VERGARA, 2003, p. 132).

A curiosidade é um dos elementos que desperta a capacidade de pensar nas pessoas: “[...] é ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, perguntar, re-conhecer” (VERGARA, 2003, p. 132). E diríamos mais: se reconhecer. É o que buscamos nesse presente trabalho: analisar um instrumento educativo que foi desenvolvido com a finalidade de provocar o autoconhecimento e o diálogo consigo mesmo, a fim de estimular o pensar e desenvolver a consciência moral. Quer-se saber se o mesmo consegue cumprir essa difícil missão.

Do lado oposto a essa corrente pedagógica se encontra a pedagogia tradicional, que “[...] privilegia a exposição e a aquisição de conteúdos, [...] vê o

estudante como um receptáculo no qual o professor inculca o que considera necessário ao convívio em sociedade.” (VERGARA, 2003, p. 133). Como seu objetivo é depositar no “receptáculo” o conhecimento, esse tipo de pedagogia está frequentemente presente nas salas de aula, principalmente nas disciplinas técnicas, cujo objetivo é gerar conhecimento e não consciência – saber o “como” e não necessariamente o “por quê”; disciplinas que não geram reflexão, apenas absorção.

Nas últimas décadas, correntes teóricas que entendem a educação como um processo de interação, de desenvolvimento e reconhecimento do próprio estudante, onde o educador auxilia nesse processo e o estudante não é um depósito de conhecimento, tem emergido. Entre essas correntes vale destacar duas: a pedagogia da ação e o construtivismo. Ambas são parecidas em suas definições, tornando-se compatíveis.

Na primeira se destaca, como seu principal autor, John Dewey, que se opõe a Durkheim e defende que a experiência é o que mobiliza a educação, e que “[...] ações manuais e intelectuais promovem a experiência, ethos da educação, uma contínua construção e reconstrução de experiências.” (VERGARA, 2003, p. 134). Entre seus seguidores, temos as ideias de Lehmann, por exemplo, que defende a educação pela vivência, a qual pode ser provocada por outra pessoa, pela natureza, por um trabalho, pela música e tantos outros desencadeadores (LARROYO, 1970; VERGARA, 2003).

Já na corrente construtivista, encontra-se como o principal pensador Jean Piaget. Essa base pedagógica entende o conhecimento como uma constante construção. Vergara (2003) nos relata que Piaget entende que há uma lacuna na maioria dos métodos de ensino, os quais negligenciam o desenvolvimento do espírito experimental entre os alunos. E sobre as aulas expositivas, ele assim se posiciona:

[...] quando se procura transmitir conhecimentos já estruturados pela linguagem, imagina-se que haverá assimilação por parte do estudante, como se a transmissão não lhe exigisse uma reestruturação; apenas que incorpore processos já digeridos pelo professor. Os métodos ativos, segundo Piaget, exigem mais do professor do que aulas expositivas. Requerem compreender os comportamentos espontâneos dos alunos e não considerar o que acontece, como insignificante ou perda de tempo. (VERGARA, 2003, p. 135).

### 2.3.2 Instrumentos educativos

Como observa Vergara (2003), nessa construção do conhecimento, a simples experiência não é aprendizado. “O caminho para a transformação, o crescimento, o desenvolvimento dependem, necessariamente, da atenção que a pessoa dá aos seus pensamentos e aos seus sentimentos, no momento mesmo em que vive uma experiência.” (VERGARA, 2003, p. 134). Assim, é importante ter uma diversidade de meios que gerem esse papel ativo do estudante no processo de aprendizagem, e inclusive instrumentos adequados a esses fins, a ponto de envolver o estudante na sua vivência e construção educativa, meios esses que são aqui denominados como instrumentos de ensino, são ferramentas práticas de ensino-aprendizagem.

Dentre essas práticas, podemos destacar algumas, como o estudo de caso. Esse instrumento é o mais utilizado e popularizado na administração, existindo inclusive ramificações do mesmo, como: estudos de caso em tempo real, que seria um caso que está acontecendo em alguma empresa e os estudantes são instigados a solucionar, assemelhando-se a consultores; estudo de caso hipertextual, que é uma “[...] técnica que incorpora tecnologias de comunicação e informação na criação de um estudo de caso ou no diagnóstico de casos elaborados por terceiros” (VERGARA, 2003, p. 136); e estudo de caso elaborado pelo estudante, que o nome já indica, é um estudo de caso onde a tarefa consiste inclusive na elaboração do caso. Outros instrumentos possíveis são: jogos de negócio, que seria simulações de fatos e processos organizacionais que diferentes grupos de estudantes vivenciam no jogo. Trata-se de “[...] um estudo de caso com feedback imediato” (VERGARA, 2003, p. 137); dinâmicas de grupo em geral, que “[...] compõem-se de exercícios com propósitos e formatos diversos, mas que têm em comum a incorporação das dimensões emoção, prazer e ação aos processos de aprendizagem (COREY et al., 1983)” (VERGARA, 2003, p. 138); e por fim, o instrumento que analisaremos neste presente trabalho, o diário.

Segundo Souza e Gusmão (2017, p. 5), “[...] os diários são representações escritas que utilizam da escrita autobiográfica para refletir sobre um objeto de estudo, ao mesmo tempo em que permite ao pesquisador rever sua prática e forma-se perante a análise da mesma.”. Como o nome insinua, Souza e Gusmão (2017) nos lembram que o diário é um espaço em que cada aluno anota o que sente, o que pensa, o que

reflete, o que reteve de uma teoria e o que formula para dar sentido a sua vida. Um instrumento que permite ao estudante conhecer a si mesmo e sua relação com o aprendizado. É um processo de narrativa por meio do qual se constrói a experiência individual e reflexiva, possibilitando a auto-análise.

Por ser esse processo de escrita narrativa que perpassa pelas fases de descrever a experiência, colocar no papel o que sente, refletir sobre o mesmo, associando com algum conteúdo estudado, é um processo que desperta um autoconhecimento, o conhecer-se a si mesmo. Dito de outra forma, por ser um instrumento que faz o aluno lidar com experiências e sua relação com elas, ele desperta o diálogo interno do pensar, despertando com isso mais consciência sobre o conteúdo ensinado, sobre a experiência vivida e sobre si.

Dito tudo isso, se torna claro que o diário como instrumento de ensino é uma ferramenta no mínimo interessante para ser utilizado na cadeira de ética para despertar a capacidade de pensar no aluno, buscando estimular a *áskesis* dialógica socrática e, por consequência, uma consciência moral, se tornando um sujeito ético.

### 3. DIÁRIO DO APRENDIZ

O diário do aprendiz é um instrumento pedagógico utilizado na cadeira de filosofia e ética na administração. Esse instrumento, através de narrativas de reflexões éticas do próprio estudante, tem o intuito de gerar “[...] uma conexão entre os conteúdos teóricos estudados com sua prática vivenciada em ambientes organizacionais dos quais participam, podendo este ser ou não uma empresa” (diário). Mas sua finalidade se estende a isso. Por ser um instrumento autobiográfico, ele fomenta o desenvolvimento do tão esperado diálogo interior (o pensar).

O diário do aprendiz foi criado de maneira intuitiva pelo professor Ariston Azevedo, da cadeira de Filosofia e Ética na Administração, com base em sua experiência de anos de docência e estudos sobre o tema. Para facilitar o processo da construção do diário pelo estudante, o mesmo é orientado a ser dividido em três partes que conduzem, mas não restringem, o estudante na sua elaboração, contendo perguntas orientadoras: a primeira é apenas relatar e descrever a experiência externa, descrevendo

[...] com o máximo de objetividade que conseguir, da **experiência exterior** vivenciada. Aqui são registradas as situações ou experiências diárias vivenciadas pelo(a) estudante e que serão objeto de suas reflexões éticas. Pode auxiliar esta etapa a recorrência a perguntas do tipo: em que circunstâncias o fato relatado ocorreu?; que pessoas ou coisas estavam envolvidas?; quando ou em que período ela aconteceu?; o que fiz ou que ações empreendi ou realizei nesta situação?; o que terceiros deixaram transparecer a respeito deles mesmos?; estou sendo inteiramente honesto e totalmente factual em meu relato do que aconteceu? (diário)

A segunda, é relatar pensamentos e reflexões que se desencadearam por conta da mesma, expondo

[...] argumentos provenientes de sua **reflexão ou especulação sobre a experiência exterior** vivenciada, buscando estabelecer generalizações. Aqui o(a) estudante procura ganhar um entendimento mais profundo da dinâmica da situação que foi descrita, de modo a encontrar indícios ou pistas para entendê-la em seus níveis individual, grupal e organizacional, para isso recorrendo a conexões com outras experiências vivenciadas ou material teórico diverso. Algumas questões aqui podem auxiliar neste ponto: como esta experiência se relacionou com meu modo pessoal de discernir, decidir, agir e aprender?; como esta experiência pode ser situada em termos do meu grupo imediato de trabalho e da organização em que atuo?; com base nesta experiência, que conselho geral eu poderia dar sobre a atuação de um administrador e a operacionalização de uma organização?; que material

teórico eu li recentemente pode me auxiliar na explicação dessa situação?; onde eu poderia encontrar outras explicações?; a que pessoas eu poderia recorrer como fonte de informação e conversa para uma aprendizagem permanente sobre este tipo de evento? (diário)

E a terceira, é relatar a experiência interior, os sentimentos gerados.

Expor sua **experiência interior**, ou seja, em tonalidades mais pessoais, apresentar seus pensamentos ou sentimentos reflexos do vivenciado. Aqui o(a) estudante deve deixar de lado a posição narrativa de uma terceira pessoa para assumir uma posição mais pessoal e íntima, de maneira a responder como a experiência o(a) afetou em termos emocionais, físicos, intelectuais e/ou espirituais, por exemplo. Importar principalmente registrar aspecto da vida interior que foram afetados pela experiência narrada, como, por exemplo, a vivência de prazer, de sofrimento, aflição de energia, certa depressão, etc. Algumas perguntas orientadoras seriam: como me sinto em relação ao que está acontecendo?; quais minhas emoções mais fortes emergiram com a situação?; qual é minha condição física neste momento?; aconteceram mudanças perceptivas em mim durante a experiência?; sinto estresse ou sensação de alívio?; estou tenso ou tranquilo?; sinto-me intelectualmente vivo e ativo ou estou aceitando as coisas de forma um pouco passiva?; qual é o sentimento estético neste momento?; esta experiência está, de algum modo, transcendendo o fluxo ordinário dos eventos e assumindo um caráter espiritual?"; que generalizações sobre esta experiência pessoal íntima posso fazer? (diário)

Essa tal formatação se faz interessante para auxiliar o estudante a estruturar os sentimentos e pensamentos de forma organizada no papel, reconhecendo de forma mais clara esses processos. Cabe ressaltar que geralmente essas experiências éticas reflexivas começam com o sentimento, o despertar de uma certa angústia (uma situação onde seus valores são confrontados) e, se a pessoa decidir vivenciar, daí passa para a atividade do pensar e refletir sobre.

Depois, sugere-se que o sujeito pense sobre o porquê de tal sentimento, indo ao diálogo interno com sua essência e tentando entender melhor os valores envolvidos e a situação em si. Ou seja, a estrutura do trabalho se encontra ao contrário do processo acontecido na prática, o que acaba, possivelmente, gerando mais reflexões antes de transpor tais reflexões no papel. Assim, o estudante vivencia internamente um pouco mais o processo do pensar antes de colocá-lo no papel de forma estruturada, mesmo que seja um esboço preliminar. Posteriormente, ao colocar a experiência interior, consegue descrevê-la com mais clareza.

Em outras palavras, a estrutura pode ser descrita da seguinte forma: primeiro, que ele descreva o campo onde se darão suas reflexões utilizando da faculdade do intelecto, ou seja, utilizar da racionalidade instrumental, buscando conhecimento

sobre o episódio e perguntando o “como” ocorreu ou como foi essa experiência (o que é a parte naturalmente mais fácil, visto que a nossa sociedade está familiarizada com esta faculdade – o que já foi discutido); segundo, após ter utilizado do intelecto e montando o campo, o estudante se debruça sobre a razão - racionalidade substantiva, buscando mais consciência sobre o episódio e perguntando o “por quê” – refletindo sobre questões que surgiram com o episódio. Esse “porque” é ilimitado, um puxa o outro e pode se abrir vários tópicos da mesma experiência ética vivida; e o terceiro, é mais um relato sentimental, para fechar o instrumento, mostrando todo o sentimento que foi gerado no estudante por essa tal experiência. Dessa forma, como falado, o estudante estrutura e narra algo que a princípio se passa na mente de forma confusa e concomitante. Organiza, assim, seu conhecimento, sua consciência e seus sentimentos da experiência vivenciada.

Espera-se, com isso, que após conseguir separar de forma clara as faculdades, o estudante desperte e aprenda melhor a utilizar da reflexão e do pensar, que pegue o gosto pela investigação e com isso desenvolva, em última instância, a capacidade de pensar, a *áskesis* dialógica socrática e, por consequência, se torne um sujeito ético.

Se ambiciona que esse diário seja o passo inicial para que o estudante acesse e desenvolva as três características da capacidade de pensar discutidas nesse trabalho: (1) de **não se alienar** ao mundo e à realidade, sabendo ressignificar constantemente suas certezas de realidade e ampliando cada vez mais sua consciência sobre o todo (seja o trabalho, sua vida ou o mundo). Que através da análise de suas investigações (principalmente o segundo passo do diário) ele consiga perceber que, independente do fato analisado, sempre há uma rede de ligações extensa com muitos desdobramentos, e que a realidade pode constantemente não ser reconhecida ou até deturpada (por si ou por outros envolvidos no caso); (2) de **responsabilizar-se** mais pelos seus atos e seus desdobramentos, reconhecendo que atrás de cada ação há uma reação e seu ato (ou não ato) faz parte do resultado final também. Com o desenvolvimento da primeira característica, naturalmente se desenvolve a segunda. Reconhecendo as múltiplas facetas do fato analisado, se reconhece por tabela a responsabilidade de seus desdobramentos; (3) e saiba **julgar livremente** as situações sem amarras sociais. O julgamento é a própria atividade de pensar, mas sobre um particular, sobre algum fato.



Espera-se que o estudante consiga desenvolver a habilidade de pensar o fato, julgar reflexivamente, mas sem se limitar a padrões sociais. Espera-se que ele consiga recolher-se e dialogar consigo mesmo (fazendo perguntas), se distanciar o máximo possível do fato (principalmente se o fato aconteceu consigo) para conseguir de forma mais abrangente possível julgar e ter o pensamento alargado, se colocando no “espírito” de cada envolvido para julgar livremente a situação com seu próprio juízo (sendo desenvolvido principalmente pelo segundo passo do diário, mas sendo despertado e condicionado pelo terceiro.)

Cabe ressaltar que, apesar de esperar que o estudante desenvolva a habilidade de julgar livremente e todas as outras características elencadas, o diário não tem o objetivo de fazer o estudante traçar juízo de valor claros sobre o fato, elencando com isso uma resposta “certa”. Como o objeto do diário é apenas exercer o diálogo interno e estimular a capacidade de pensar, ele é apenas um pontapé inicial, e não se espera que o estudante tenha uma resposta para a experiência ética levantado. Espera-se apenas que ele faça perguntas, que ele vivencie a situação, que ele julgue o fato, desconstrua-o, mas não necessariamente tenha uma resposta sobre. Lembrando que o que importa para gente é a vivência da experiência em si, não sua resposta.

#### 4. METODOLOGIA

O diário do aprendiz foi aplicado aos alunos da disciplina de Filosofia e Ética na Administração, ministrada pelo professor Ariston Azevedo, como já mencionado. Foi aplicado apenas uma vez na disciplina, após abordagem de alguns conteúdos importantes para que os mesmos já tivessem certo grau de conhecimento para auxiliar no seu desenvolvimento. Foi lhes dado tempo para a produção, bem como o suporte e auxílio, da minha parte, caso algum estudante tivesse dúvidas.

Após a aplicação do diário, exposição do mesmo com orientações, o prazo para confecções e orientações posteriores, bem como as devidas entregas, o mesmo foi avaliado de duas formas: uma objetiva e outra subjetiva. De forma objetiva, foram avaliados três aspectos com intuito de levantar um perfil preliminar das respostas: (1) em qual pessoa a experiência está sendo narrada? Primeira pessoa ou terceira? O aluno está narrando um caso pessoal ou de uma outra pessoa?; (2) A experiência ética tem uma resolução ou ainda está em aberta? O aluno fez juízo de valor e definiu uma resposta ou apenas levantou mais questões sem juízo de valor sobre o ocorrido?; (3) e o fato levantado pelo estudante é uma situação que ocorreu no passado, caso pontual, ou está acontecendo com ele neste momento? É um caso do passado ou do presente?

Essa análise preliminar objetiva, para saber como se comportaram os alunos nas escolhas dos casos, teve por objetivo uma verificação quantitativa de três aspectos: (1) verificar quantos fizeram uma escolha vivenciada por um terceiro. O que é o mais fácil de ser analisado e traçar juízo de valor, pois naturalmente se está como observador do caso, de fora do mesmo; (2) verificar quantos alunos já estão com suas experiências resolvidas. Assim, as que não estão resolvidas estão certamente sendo vivenciadas ainda (independente se é do passado ou presente), abrindo perguntas ao invés de fechar em respostas, o que é o objetivo. Se eles se preocuparam em resolver ou vivenciar tal experiência.

É importante reconhecer que os que resolveram as experiências não necessariamente deixaram de fazer várias perguntas e vivenciá-la. Nesse caso, seria interessante uma análise qualitativa, caso a caso. Porém, com esse dado, podemos destacar, de forma superficial, se os alunos se preocuparam mais em resolver ou vivenciar as experiências; (3) e verificar se os estudantes escolheram um fato que já

passou, que geralmente está resolvido, ou que está acontecendo. Esta análise quantitativa entra no trabalho apenas como curiosidade, pois extrair algum dado dela seria pura especulação.

Após esse levantamento quantitativo, foi feita a análise qualitativa. Esta consistiu em analisar trabalho a trabalho e verificar se as três características da capacidade de pensar puderam ser identificadas nos mesmos: (1) não se alienar: se no trabalho aparece uma pergunta ética central e outras perguntas secundárias – mostrando uma ampliação do campo de visão do problema e uma não alienação ao todo. Ou, se no trabalho se reconhece que atores do fato se encontram com paradigmas de pensamento diferentes, se alienando da realidade; (2) responsabilizar-se: se na vivência foi identificado que todos os envolvidos tem responsabilidades sobre o fato, de menor a maior grau; (3) julgar livremente: se em sua narrativa há indícios de um julgamento livre que vá além das regras, leis e normas vigentes, ou se conseguiu verificar os vários lados de todos os envolvidos, ou, se o caso era na primeira pessoa, se conseguiu colocar um distanciamento suficiente para o julgamento reflexivo.

Foi analisado, também, se houve uso de conceitos estudados na disciplina nos trabalhos. Em particular, ao meu ver, não haveria necessidade de tal informação, mas como está na orientação do diário desenvolver tal tópico, analisaremos se houve esse esforço e como isso influenciou no desenvolvimento do mesmo.

Após a análise quantitativa e qualitativa, esperamos conseguir verificar se o Diário do Aprendiz cumpriu seu objetivo, a saber, despertar e ensinar o estudante a melhor utilizar da reflexão e do pensar, pegando gosto pela investigação e com isso desenvolvendo a capacidade de pensar, a *áskesis* dialógica socrática e, por consequência, se tornando um sujeito ético.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

O Diário do Aprendiz foi realizado por 25 alunos da disciplina, sendo que 5 alunos não o realizaram. Dos que realizaram, 1 me procurou para esclarecer dúvidas no transcorrer do processo, que no caso era só confirmar se o que tinha sido escrito estava no caminho do que se pretendia no trabalho. E sim, estava. Ou seja, a orientação e o suporte no processo de construção do diário não foi muito utilizada pelos alunos.

Após finalizado o prazo e a entrega dos diários, foi feito o levantamento e análise quantitativa: 17 alunos escreveram na primeira pessoa, enquanto 8 na terceira pessoa; 14 alunos deram soluções para as situações vivenciadas, enquanto 11 não deram; 15 alunos falaram de situações no passado, enquanto 10 do presente.

O que se extrai desses dados é que 68% dos estudantes fizeram o diário sobre um caso seu, ou seja, uma grande maioria acabou relatando vivências suas, o que é bom, pois torna o diálogo com a essência – o exercício do pensar – mais autêntico, exercitando mais a capacidade de se distanciar do fato para julgar.

A maioria dos estudantes, 56%, colocaram um ponto final no relato, ou seja, responderam a experiência vivenciada, o que mostra que a outra parte, 46%, ainda está vivenciando-a. Podemos afirmar que quase metade vivencia ainda a experiência, e seria incorreto dizer que a outra parte não a vivenciou, pois estes poderiam apenas ter pego um caso que era sabido ser ético ou antiético e transcrito no trabalho.

Além disso, evidencia-se que 60% dos alunos falaram de casos já ocorridos. Até tentou-se traçar algum paralelo com os alunos que já tinham uma resposta ao seu dilema, mas não se teve sucesso, uma vez que não houve uma correlação clara.

Outra questão a ser levantada como curiosidade são as escolhas das situações vivenciadas, ou seja, os assuntos abordados pelos estudantes. Muitos escolheram situações relacionados a organizações em que trabalham ou trabalharam, mais precisamente 10 estudantes. Outros 15 escolheram assuntos entre os mais variados, a saber, pandemia (pandemia do novo corona vírus que assolou o mundo em 2020), causa LGBTQIA+, redes sociais, indústria da moda, drogas lícitas e ilícitas, entre outros.

Podemos destacar que três desses assuntos foram mais recorrentes, com um total de 9 pessoas falando sobre eles: drogas lícitas e ilícitas, pandemia e redes sociais. Cada um foi relatado três vezes. Dos 10 que relataram sobre as organizações, podemos subdividi-los da seguinte forma: 4 relataram situações que emergem por consequência de as organizações visarem o lucro; 3 relataram situações que emergem por consequência de favorecimento de amigos no ambiente organizacional; outros 3 relataram situações específicas em seu ambiente organizacional, que emergiram por conta da pandemia, por conta de uma demissão e por conta de um cliente.

Em relação a abordagem de conceitos trabalhados na disciplina, foi identificado que apenas 3 estudantes apresentaram conceitos. Dentre esses, um deles aparentemente se preocupou tanto com esse fator que inclusive fez citações, tentando demonstrar domínio dos conceitos e não trabalhando os outros aspectos do diário que eram mais importantes para esse trabalho, como elaborar reflexões e expor perguntas. Este estudante não apresentou nenhuma pergunta em seu trabalho, sendo o mesmo mais caracterizado como um ensaio. Nesse sentido, percebe-se que os estudantes, julgo que por conta da orientação oral antes da confecção do diário, se preocuparam mais com os aspectos relativos ao trabalho e não em trazer teorias estudadas em aula. Dos poucos que trouxeram, para um acabou até prejudicando.

Ainda antes de entrar em uma análise mais subjetiva, na tentativa de identificar a existência das características da capacidade de pensar, gostaria de fazer algumas observações importantes e que me chamaram atenção após a leitura dos trabalhos: todos os alunos, sem exceção, sabem reconhecer uma situação ético ou antiética que dê base a uma reflexão, pois todos relataram corretamente algum tipo de situação assim, ainda que nem todos elaboraram, refletiram ou definiram bem essa situação.

Muitos não identificaram uma pergunta principal (se é ético fazer a coisa “x”), pois alguns só extraíram qual era a pergunta pela retórica. Ficaram fazendo perguntas e argumentando em volta da situação central. Qual é a pergunta central dessa situação vivenciada, ética ou antiética, que desencadeou essas perguntas? Essa resposta, ou melhor, pergunta, não se via. Dentre esses 7, as perguntas levantadas nem eram perguntas éticas (não se podia extrair uma busca sobre o certo ou errado

de tal situação através da pergunta), e inclusive 2 nem fizeram perguntas, caracterizando o trabalho mais como um ensaio do que um diário de reflexão.

Dos que levantaram perguntas éticas, mas não identificaram com precisão a pergunta principal, foi difícil constatar se a não identificação dessa pergunta principal se deu pela falta de compreensão da mesma, do ponto principal da situação vivenciada ou por simples negligência. Com isso, se constata que reconhecer uma situação de reflexão ética todos reconhecem, mas adentrar ao diálogo interno e elaborar perguntas – o que era o objetivo de fato – nem todos fizeram. Se fizeram não expressaram no trabalho, e dos que expressaram, pareciam ficar circulando em volta do ponto principal, fazendo círculos concêntricos, que demonstravam com clareza qual era a pergunta principal a se levantar, mas não marcavam esse ponto, deixando-o em branco. Abrindo para a pergunta: eles sabem realmente reconhecer esse ponto central? Sabem reconhecer qual é realmente o problema, ou melhor, qual é a situação central de reflexão ética? Apesar dessas observações levantadas, vale destacar que também tivemos muitos diários bem elaborados.

Apesar de termos 7 trabalhos onde os estudantes não conseguiram estabelecer uma pergunta ética, a análise subjetiva se dará em todos os 25 trabalhos, visto que todos abordam situações éticas. Se excluíssemos, poderíamos correr o risco de desconsiderar estudantes que conseguiram fazer o diálogo interno, como refletir, desenvolvendo a capacidade de pensar, mas por desconhecimento ou inabilidade de transpor as ideias em palavras, não conseguiram colocar a pergunta ética no trabalho. Como o objetivo é desenvolver a capacidade de pensar e não o reconhecimento de perguntas éticas, não os excluiremos da análise que segue.

Nesta análise subjetiva, se percebe que apesar de em todos os trabalhos os alunos relatarem situações éticas, nem em todos conseguimos identificar as características da capacidade de pensar em seus relatos. Mas, foi em uma pouca minoria, localizada principalmente no grupo que não conseguiu construir bem seu diário e levantar uma pergunta ética, mostrando dificuldade em transcrever seus pensamentos e não dificuldade de pensar – lembrando que a atividade de pensar se dá no invisível e o estudante, após exercê-la, teria a tarefa de transcrevê-la.

Essa é uma questão, porém, que foge do nosso trabalho e não teremos como saber. Mesmo dentre esses que não conseguiram construir bem o diário se

encontraram, em alguns, características da capacidade de pensar, como a de não se alienar: o estudante relatando sobre a situação em relação a pandemia se pergunta “[...] porque tantas pessoas ainda se recusam a compreender essa nova realidade?”, mostrando que ele identifica uma alienação de parte do grupo à realidade, procurando entendê-la.

Esse mesmo estudante demonstra outra característica da capacidade de pensar: responsabilizar-se. Relata ele: “[...] mesmo se eu não tivesse contato com pessoas do grupo de risco, ainda teria uma obrigação social de me proteger, pois assim não correria o risco de contaminar outros indivíduos que podem ou não vir a falecer devido à doença.”.

Por meio do relato do estudante citado anteriormente, foi possível identificar dois elementos da capacidade de pensar, sendo que na maioria dos estudantes se conseguiu visualizar um, no máximo dois. Em nenhum dos estudantes foram identificados com clareza as três. Não nos interessa, aqui, quantificar, e sim qualificar. Independente de quantos elementos conseguimos identificar, se houve a identificação de ao menos um é sinal que o pensar foi exercitado. E em sua ampla maioria o foi.

Dentre os elementos da capacidade de pensar, o que mais apareceu foi o de não se alienar. Frases como, “Um outro ponto que pode ser explorado a partir desse caso [...]”, ou “[...] me deparei com um dilema, pois a sociedade é um emaranhado interligado, e uma simples decisão tem uma interferência gigantesca”, demonstraram a capacidade de ampliar a visão da situação, abrindo para mais questões, enxergando ou buscando enxergar um todo. Ou, na identificação de uma alienação da realidade, estavam presentes frases como: “Agora com duas pessoas novas na equipe com informações apenas de fora sobre a pandemia e assistindo a outros colegas que não pareciam acreditar no que ocorria ‘lá fora’ [...]” (grifos do autor).

Na identificação do elemento de responsabilizar-se, podem ser analisadas as seguintes frases: “como ser totalmente imparcial sabendo que uma daquelas pessoas é extremamente próxima e conheço tão bem as características dela?”; ou, “por que eticamente falhei ao não defender o meu colega que assim como eu estava com medo?”; ou, “Atualmente, acredito que agiria diferente diante de um cenário como esse”, no caso relatado o autor não agiu sobre o fato.

Por fim, identificamos a capacidade de julgar livremente através de frases como: “[...] o remédio também é uma droga, a diferença fica apenas no fato de não

ser ilegal. [...] em outras partes do mundo a prática seria considerada legal. Porém, em nossa realidade atual a atitude é transgressora.”. Tal frase foi extraída de um relato sobre uso de drogas ilícitas para tratamento de doença, traçando uma análise e julgando além das regras, leis e normas vigentes; ou ““Sinto-me confusa com toda a situação, acredito que não conseguimos ter um pensamento claro da história quando estamos vivendo-a”, reconhecendo a necessidade do distanciamento do fato para julgar.

Como demonstrado nas frases anteriores, conseguiu-se identificar ao menos um dos elementos da capacidade de pensar na maioria dos estudantes, o que demonstra que estimular a capacidade de pensar, o que era o objetivo do diário, foi possível. Não se sabe precisamente o quanto, uma vez que o pensar recorre da linguagem para aparecer, o que é um obstáculo e um desafio, mas se na linguagem aparece algum de seus elementos, podemos afirmar que ele está lá.

Como, metaforicamente comparando, independente se é uma fresta de luz que entra por uma fenda da casa ou o sol inteiro que entra pela janela, com essas manifestações podemos afirmar há sol lá fora e que é dia. Se a luz do pensar passou pela parede da linguagem, independente se por uma fenda ou pela janela, podemos afirmar que há capacidade de pensar e que houve pensamento.

Alguns estudantes, em dado momento no seu diário, relataram os reflexos da vivência de tal experiência: “Essa reflexão me ajudou a desenvolver minha essência pessoal e ver com clareza os meus objetivos para o futuro”; e, “Esse aprendizado me conectou muito com a minha essência pessoal, de justiça, ética e cuidado com as pessoas, o que me fez ver com muita clareza meu propósito e reviver a minha satisfação com meu trabalho.”. Ambos usaram a palavra essência, termo algumas vezes utilizado neste trabalho para fazer referência ao interlocutor interno nesse diálogo do pensar.



## 6. CONCLUSÃO

O presente trabalho teve por objetivo geral identificar se o instrumento de ensino aplicado pelo professor Ariston Azevedo na cadeira de Filosofia e Ética na administração cumpria seu objetivo, tal qual: estimular nos estudantes o desenvolvimento da capacidade de pensar. Essa capacidade foi resgatada dos estudos de Hannah Arendt, que se debruçou na busca dessa faculdade no fim de sua vida, na esperança de que essa fosse a saída do enfrentamento contra o mal, o mal banal, com ela define. Um mal que se espalha na sociedade como um fungo, rápido e não engendrado, que se institucionaliza de forma imperceptível, fazendo parte da mesma sem nem o reconhecermos como tal. Perpetrado por sujeitos que o cometem e nem o percebem, muitas vezes são apenas burocratas cumpridores de ordens e regras.

O Pensar de Arendt por si só não produz nada. Com isso, não tem por finalidade ser ético. A própria autora não fez menção a uma vertente ou algum conceito de ética nos seus escritos, e inclusive, seus comentadores divergem sobre se é ou não possível extrair uma ética no pensar Arendtiano.

Esse foi um dos grandes desafios do trabalho, conciliar o pensar Arendtiano com ética. Para tal fim, recorreremos a Bethania Assy (2015), comentadora que faz um bom paralelo entre essas duas ideias. A autora diz que a ética em Arendt pode ser chamada de ética da visibilidade, pois tem profundas bases com o espaço público, com a noção de pluralidade e de alteridade, conceitos sempre presentes nos trabalhos de Arendt.

A ética em Arendt se distancia muito de uma ética normativa ou racionalista, de algum dever moral universal ou de uma análise utilitária causal. Assim, não existe uma regra para ser ético, pois ela se materializa em um modo de vida, em uma *áskesis* (exercício) dialógica socrática. Ou seja, não se pode ensinar, só estimular, e a própria pessoa tem que exercitar no diálogo interno consigo mesmo. O Pensar, esse diálogo interno, quando desenvolvido, já associado como modo de vida (*áskesis*), dota o sujeito de uma responsabilidade pessoal com uma constante prestação de contas consigo, com os outros e com o mundo.

O estímulo dessa capacidade de pensar e desse desenvolvimento ético é urgente, pois a racionalidade instrumental é hegemônica na sociedade atual, e assim a racionalidade substantiva foi marginalizada, ou seja, essa capacidade não é estimulada. Alberto Guerreiro Ramos (1989) critica a sociedade atual afirmando que há uma unidimensionalidade nela, a qual enxerga o mercado e seus valores como uma única dimensão de associação humana e que, por consequência, historicamente distorceu conceitos como o da razão através de uma política cognitiva.

Este modo de vida predominante na modernidade, segundo Arendt (2016), turvou a diferença entre social e público e inverteu a hierarquia do espaço privado e espaço público, alçando o privado ao patamar mais alto e tornando o trabalho (*labor*) o modo de vida predominante na sociedade. Com isso, entre outros fatores, criaram-se disfunções éticas na sociedade. Entre elas, como explica Meira (2002), se encontra a dormência ética do campo dos negócios.

A fim de tentar remediá-la, surgiram vários cursos de ética empresarial por meio da pressão social, porém de forma confusa e difusa, não criando uma base sólida para ela progredir. No fim, a ética nos negócios foi instrumentalizada e estruturada a seu serviço, tornando-se uma forma de valoração e de controle para gerar mais rentabilidade, conformizando o indivíduo, suprimindo ainda mais sua capacidade de pensar e sua consciência moral. Houve o que Meira (2005) chamou de burocratização da ética.

Com isso, se percebe que há um grande desafio de ensinar ética nos cursos de administração, e ele passa por quatro questões principais: (1) trata-se de uma disciplina que se encontra dentro do campo dos negócios, uma área em que, conforme apontou Meira (2002), predomina uma “burocratização da ética”; (2) trata-se de um campo de pesquisa ainda não consolidado na área, não apresentando uma base sólida sobre a qual se possa progredir; (3) trata-se de uma disciplina inserida em um curso que é predominantemente técnico baseado, portanto, na racionalidade instrumental, em detrimento da racionalidade substantiva defendida por Guerreiro Ramos (1989); e, por último, (4) trata-se de uma disciplina que assume para si a difícil tarefa de estimular nos estudantes o que não pode ser ensinado, ou seja, o exercício (*áskesis*) da capacidade de pensar a que se refere Hannah Arendt (2018a).

A intenção do Diário do Aprendiz é conseguir solucionar este problema estrutural da ética nos negócios e na administração, estimulando a capacidade de pensar nos estudantes. Com essa capacidade desenvolvida nos administradores, a burocratização da ética seria dissolvida.

Para a análise dos escritos dos estudantes neste instrumento, a fim de verificar se o mesmo cumpre este papel e se há o estímulo da capacidade de pensar, se fez necessário extrair três elementos que surgem através da capacidade de pensar em Arendt. Foram eles: (1) não alienar-se, (2) responsabilizar-se e (3) julgar livremente.

Esse foi o outro grande desafio do trabalho, visto que a autora não é normativa e categórica, ela nunca definiu tais elementos. Definir e restringir tais elementos desse jeito é perigoso, pois podemos ter negligenciado algum fator dessa capacidade e deixado de fora. Porém, acreditamos que as definições, apesar de serem restritivas – como toda definição é –, foram as mais abrangentes possíveis, tentando explorar todos os extratos dessa capacidade.

Com isso, se buscou a análise do Diário através de três pontos distintos, conforme o objetivo específico do presente trabalho: (1) Analisar o instrumento pedagógico Diário do Aprendiz: como ponto positivo, se constatou que a orientação do Diário auxilia o estudante a separar as faculdades do pensar, a racionalidade instrumental e substantiva. Assim, o auxilia a estruturar melhor o trabalho e suas ideias para colocá-las melhor no papel. Como ponto negativo, se identificou que ter por finalidade “uma conexão entre os conteúdos teóricos estudados com sua prática vivenciada” (diário) prejudicou o presente instrumento educativo, visto que o mesmo não visa mensurar o conhecimento do estudante, mas estimular a sua consciência através da capacidade de pensar. Assim, alguns estudantes se preocuparam muito com esse ponto e não desenvolveram perguntas éticas no instrumento.

Outro ponto a ser levantado, porém percebido só após a análise dos trabalhos, é que seria importante em uma próxima versão desse instrumento o mesmo auxiliar o estudante a identificar uma pergunta ética central. Assim, o próprio estudante poderia conseguir, com base nesse ponto de partida, percorrer outras perguntas, e o orientador do diário conseguir identificar melhor os elementos da capacidade de pensar. Em alguns trabalhos faltaram, e não se sabe se foi por negligência ou desconhecimento; (2) analisar os resultados da aplicação do instrumento, a partir das

respostas dos estudantes: com base nos elementos da capacidade de pensar foi constatado que o diário cumpre seu papel.

Como mencionado, não temos como quantificar o quanto dessa capacidade foi realizada, pois, pelos alunos terem que passar pela parede da linguagem que serve como obstáculo e paradoxalmente como instrumento para materializar o pensar, não há como ter uma precisão de o quanto foi efetivo o instrumento de ensino. Teríamos que abrir para mais análises, mais amostras e mais questões. Porém, se identificamos algum dos elementos da capacidade de pensar, é sinal que ela está lá. Se a luz do pensar atravessa a parede da linguagem, há capacidade de pensar; (3) realizar a análise da percepção dos estudantes sobre o instrumento educativo: não conseguimos realizar esta análise. Isso se deu por falta de tempo hábil. Porém, mesmo sem tal análise, o trabalho não foi comprometido. Essa análise seria importante para saber a percepção dos estudantes referente ao Diário, e nos daria mais ideias para reformulações de próximas versões, bem como a possibilidade de identificar alguma percepção que por ventura tenha passado das análises anteriores.

Um ponto que levanto para autoanálise do trabalho, para fins de metodologia dos próximos e com intuito de gerar mais informação para análise, é que poderíamos ter feito uma amostra de estudantes que elaborassem o Diário sem o auxílio do instrumento para verificar a sua real efetividade. Essa ideia de metodologia foi pensada somente quando o trabalho estava finalizado.

Por fim, cabe aprimoramento do Diário analisado, mas sem dúvida ele cumpre o seu papel. É imprescindível a utilização de tais instrumentos pedagógicos para o estímulo do pensar, essa atividade que só pode ser feita pelo próprio indivíduo, bem como o desenvolvimento, por consequência, da ética. Da mesma forma, é imprescindível o resgate do pensar na sociedade atual. Como ressalta Guerreiro Ramos (1989), a mentalidade do mercado se tornou hegemônica, pois os negócios e seus valores morais e utilitários se tornaram a única dimensão da vida humana associada, e os indivíduos acabaram se tornando seres mecanomórficos. Assim, por consequência (e causa, pois se retroalimentam), se burocratizou a ética nas organizações, despindo ainda mais o sujeito e os administradores do pensar.

É devolvendo o pensar para o sujeito através do exercício (*áskesis*) do pensar, desenvolvendo a capacidade de pensar, que se pode dissolver a burocratização da

ética e seus sintomas, que tem como seu expoente a banalidade do mal. Não se faz isso de uma hora para outra, pois o problema é estrutural, mas cada semente dessa *áskesis* dialética socrática que é plantada em um estudante, que faz desabrochar a sua essência, é uma árvore a nascer nesse deserto sem vida: o torna Ser Humano, lhe distanciando de seu lado animal e sua versão máquina. Com isso, metaforicamente falando, é como se criasse, aos poucos, oásis (de vida) nesse imenso deserto. Até um dia, quem sabe, (a sociedade) se tornar uma grande floresta (viva e plural). Como lembra Arendt: “[...] uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva.” (ARENDDT, 2018a, p. 214).

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A Condição Humana**. 13. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- ARENDDT, H. **A dignidade da política: Ensaio e conferências**. Rio de Janeiro: Relume-Lumará, 1993.
- ARENDDT, H. **A Vida do Espírito**. Tradução Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- ARENDDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. 23. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- GURREIRO RAMOS, A. **A Nova Ciência das Organizações**. Uma reconceituação da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- DROIT, Roger-Pol. **Ética**. Uma primeira conversa. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- LIMA, J. B.; XAVIER, A.M.; LIMA, A. C.; SOUZA, W.J. **Formação profissional e ética no curso de administração: leituras de estudantes de graduação de uma faculdade particular**. EnANPAD. Salvador. 2006.
- LIMA VAZ, Henrique C. de. Fenomenologia do Ethos. In: **Ética e Cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MEIRA, F. B. **Ética Empresarial e Gerencialismo: um estudo sobre a ética da ética empresarial**. 2002. 207 p. Dissertação de mestrado – pós-graduação da EAESP/FGV, São Paulo, 2002.
- MOREIRA, D. A.; OLIVEIRA, T. M. V. **A ética no currículo do curso de administração**. II Seminário de Gestão da Inovação Organizacional (SGIO), São Paulo. v. 1. p. 1-15. 2004.
- PATRUS-PENA, R.; DE CASTRO, P. P. **Ética nos negócios: condições, desafios e riscos**: São Paulo: Atlas, 2010
- SANTOS, L. S. **A ética da gestão pública à luz da abordagem da racionalidade: os dilemas morais vivenciados na gestão de riscos e desastres em Santa Catarina**. 2019. 341 p. Tese de doutorado – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SCHROEDER, I. A responsabilidade e o desafio na formação ética do administrador. **Revista Nacional Angrad**, v. 5, n. 2, 2004.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, J. M.; GUSMÃO, F. A. F. Reflexões sobre o uso do diário no processo de formação discente: uma avaliação qualitativa. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**. XII e XIV. 2017.

THIRY-CHERQUES, H, R. **Ética para executivos**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

UFRGS; **Currículo do curso de Administração – noturno**: semestre 2020/01; disponível em:

<https://www1.ufrgs.br/Graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodCurso=298&CodHabilitacao=2&CodCurriculo=20&sem=2020012>. Acesso em: 8 out. 2021.

VÁZQUEZ, A.S. **Ética**. 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

VERGARA, S. C. **Repensando relação ensino aprendizagem administração**: argumentos teóricos, práticos e recursos. 2003.

## ANEXO A – DIÁRIO DO APRENDIZ DE ADMINISTRAÇÃO – REFLEXÕES SOBRE ÉTICA

O presente instrumento é um expediente educativo que tem por finalidade propiciar ao estudante o estabelecimento, em seus próprios termos reflexivos, de uma conexão entre os conteúdos teóricos estudados com sua prática vivenciada em ambientes organizacionais dos quais participam, podendo este ser ou não uma empresa. As postagens no Diário podem seguir uma sistematização por tópicos, temas ou mesmo problemas concretos, mas que obedeça a uma estrutura básica, como a que aqui se sugere.

**Primeiro passo**, a descrição, com o máximo de objetividade que conseguir, da **experiência exterior** vivenciada. Aqui são registradas as situações ou experiências diárias vivenciadas pelo(a) estudante e que serão objeto de suas reflexões éticas. Pode auxiliar esta etapa a recorrência a perguntas do tipo: em que circunstâncias o fato relatado ocorreu?; que pessoas ou coisas estavam envolvidas?; quando ou em que período ela aconteceu?; o que fiz ou que ações empreendi ou realizei nesta situação?; o que terceiros deixaram transparecer a respeito deles mesmos?; estou sendo inteiramente honesto e totalmente factual em meu relato do que aconteceu?

**Segundo passo**, exposição de argumentos provenientes de sua **reflexão ou especulação sobre a experiência exterior** vivenciada, buscando estabelecer generalizações. Aqui o(a) estudante procura ganhar um entendimento mais profundo da dinâmica da situação que foi descrita, de modo a encontrar indícios ou pistas para entendê-la em seus níveis individual, grupal e organizacional, para isso recorrendo a conexões com outras experiências vivenciadas ou material teórico diverso. Algumas questões aqui podem auxiliar neste ponto: como esta experiência se relacionou com meu modo pessoal de discernir, decidir, agir e aprender?; como esta experiência pode ser situada em termos do meu grupo imediato de trabalho e da organização em que atuo?; com base nesta experiência, que conselho geral eu poderia dar sobre a atuação de um administrador e a operacionalização de uma organização?; que material teórico eu li recentemente pode me auxiliar na explicação dessa situação?; onde eu poderia encontrar outras explicações?; a que pessoas eu poderia recorrer como fonte de



informação e conversa para uma aprendizagem permanente sobre este tipo de evento?

**Terceiro passo**, expor sua **experiência interior**, ou seja, em tonalidades mais pessoais, apresentar seus pensamentos ou sentimentos reflexos do vivenciado. Aqui o(a) estudante deve deixar de lado a posição narrativa de uma terceira pessoa para assumir uma posição mais pessoal e íntima, de maneira a responder como a experiência o(a) afetou em termos emocionais, físicos, intelectuais e/ou espirituais, por exemplo. Importar principalmente registrar aspecto da vida interior que foram afetados pela experiência narrada, como, por exemplo, a vivência de prazer, de sofrimento, afluxo de energia, certa depressão, etc. Algumas perguntas orientadoras seriam: como me sinto em relação ao que está acontecendo?; quais minhas emoções mais fortes emergiram com a situação?; qual é minha condição física neste momento?; aconteceram mudanças perceptivas em mim durante a experiência?; sinto estresse ou sensação de alívio?; estou tenso ou tranquilo?; sinto-me intelectualmente vivo e ativo ou estou aceitando as coisas de forma um pouco passiva?; qual é o sentimento estético neste momento?; esta experiência está, de algum modo, transcendendo o fluxo ordinário dos eventos e assumindo um caráter espiritual?"; que generalizações sobre esta experiência pessoal íntima posso fazer?