

Sandro Trescastro Bergue

IMAGENS DO FAZER FILOSÓFICO

metáforas para o estudo de
filosofia e ética aplicada na
administração pública



IMAGENS DO FAZER FILOSÓFICO

metáforas para o estudo de
filosofia e ética aplicada na
administração pública

Fundação Universidade de Caxias do Sul*Presidente:*

Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul*Reitor:*

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Jaqueline Stefani

Karen Mello de Mattos Margutti

Márcio Miranda Alves

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

*Escuela Interdisciplinar de Derechos**Fundamentales Praeeminentia Iustitia/**Peru*

Juan Emmerich

*Universidad Nacional de La Plata/**Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

*Universidad Nacional del Centro/**Argentina*

Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra

Sandro Trescastro Bergue

IMAGENS DO FAZER FILOSÓFICO

metáforas para o estudo de
filosofia e ética aplicada na
administração pública



© do autor

1ª edição: 2025

Preparação de texto: Giovana Letícia Reolon

Revisão: Helena Vitória Klein

Editoração e Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

B499i Bergue, Sandro Trescastro

Imagens do fazer filosófico [recurso eletrônico] : metáforas para o estudo de filosofia e ética aplicada na administração pública / Sandro Trescastro Bergue. – Caxias do Sul : Educs, 2025.

Dados eletrônicos (1 arquivo)

Modo de acesso: World Wide Web.

Apresenta bibliografia.

ISBN 978-65-5807-456-4

DOI 10.18226/9786558074564

1. Administração pública - Filosofia. 2. Filosofia. 3. Ética aplicada. I. Título.

CDU 2. ed.: 35:1

Índice para o catálogo sistemático

| | |
|--------------------------------------|-------|
| 1. Administração pública - Filosofia | 35:1 |
| 2. Filosofia | 1 |
| 3. Ética aplicada | 17.03 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

Direitos reservados a:



EDITORIA AFILIADA

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO: FILOSOFIA EM MANGAS DE CAMISA | 7

APRESENTAÇÃO | 13

1. INTRODUÇÃO | 22

2. FAZER FILOSÓFICO E HISTÓRIA DA FILOSOFIA: DIMENSÕES DIFERENTES, MAS NÃO DISSOCIADAS | 30

2.1 A ESSENCIALIDADE DA PRECISÃO CONCEITUAL | 33

2.2 O FILOSOFAR NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA | 38

2.3 PROBLEMATIZAÇÃO DE NATUREZA FILOSÓFICA: O FILOSOFAR COMO COMPETÊNCIA | 42

2.4 FILOSOFIA E TRANSDISCIPLINARIDADE | 48

3. FILOSOFIA COMO EXERCÍCIO METÓDICO DO PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO E RADICAL | 55

3.1 PENSAMENTO, CRÍTICA E REFLEXÃO | 67

3.2 PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO E FAZER FILOSÓFICO | 78

3.3 OFICINAS DE PENSAMENTO FILOSÓFICO | 85

4. CORRENTES TEÓRICAS DA ÉTICA | 100

4.1 ÉTICA DA VIRTUDE | 117

4.2 ÉTICA DEONTOLÓGICA | 129

4.3 ÉTICA UTILITARISTA | 143

4.4 UM OLHAR INTEGRADO SOBRE CORRENTES TEÓRICAS DA ÉTICA E A ÉTICA APLICADA | 151

5. ÉTICA APLICADA: REFLEXIVIDADE E DELIBERAÇÃO | 159

5.1 MORAL E ÉTICA: DIFERENÇAÇÕES E ENTRELAÇAMENTOS | 170

5.2 ÉTICA COMO DISCIPLINA E A ATITUDE ÉTICA | 181

5.3 AGIR ETICAMENTE E DISCRICIONARIEDADE | 193

5.4 EXERCÍCIO DA ATITUDE ÉTICA: O CASO DA INÉRCIA DECISÓRIA | 208

6. IMAGENS E METÁFORAS DO FAZER FILOSÓFICO | 226

6.1 DEFININDO IMAGENS E METÁFORAS | 230

6.2 IMAGENS E METÁFORAS NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA | 234

6.3 PROPOSIÇÕES DE IMAGENS E METÁFORAS PARA O CONCEITO DE FAZER FILOSÓFICO | 244

7. SETE IMAGENS E METÁFORAS PARA ELABORAR O CONCEITO DE FAZER FILOSÓFICO | 248

- 7.1 O FUTEBOL: ENTRE O CONHECIDO E O JOGADO | 251
- 7.2 O OLHO D'ÁGUA NA NASCENTE DE UM RIO E O FUNDO DO LAGO | 257
- 7.3 O MURO: ENTRE A VISÃO PARCIAL E O TRÂNSITO POR MÚLTIPAS PERSPECTIVAS | 263
- 7.4 AS JANELAS: INTERPRETAÇÕES SOB DIFERENTES CORRENTES TEÓRICAS DA ÉTICA | 270
- 7.5 O ESPELHO: PENSAMENTO E REFLEXÃO | 275
- 7.6 A ÁRVORE E OS ENRAIZAMENTOS DO PENSAMENTO E DA AÇÃO | 278
- 7.7 A BÚSSOLA E A BALANÇA: ENTRE A DEFINIÇÃO DE UM NORTE E O SOPESAR DE VALORES | 284

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A ADOÇÃO DE IMAGENS E METÁFORAS | 290

REFERÊNCIAS | 299

PREFÁCIO: FILOSOFIA EM MANGAS DE CAMISA

FREDERICO LUSTOSA DA COSTA

Até o século passado, costumava-se usar a expressão “em mangas de camisa” para referir-se ao hábito de vestir-se informalmente, sem paletó ou casaca, para entregar-se ao trabalho, pôr as mãos na massa. Em 1877, Tobias Barreto (2014, p. 5) escreveu um *Discurso em mangas de camisa* para ser compreendido pelos “deserdados da pátria, os excluídos do seu banquete”. Na segunda metade dos anos 1950, inspirado por Tobias Barreto, Alberto Guerreiro Ramos (1954, p. 69) propugnava por uma sociologia em mangas de camisa, comprometida com a “autarquia econômica do país” e com o “esforço de construção nacional”. As duas proposições referem-se a um esforço de construção intelectual orientado por simplicidade, intencionalidade e engajamento.

Eis que nesta terceira década do século XXI, Sandro Bergue nos oferece estas *Imagens do fazer filosófico* como um convite à prática do pensamento, da reflexão e da crítica sobre os fundamentos da administração dos negócios públicos. Trata-se, pois, de uma filosofia em mangas de camisa que, a despeito da erudição com que os temas são apresentados, não se compraz em oferecer uma “mera” história das ideias filosóficas. Mostra-se, antes, como um guia para o fazer filosófico, a prática ordinária da dúvida sistemática, da revisão contínua de conceitos e ideias bem assentadas, do autoquestionamento. Quer tornar o fazer filosófico uma porta aberta ao mundo das

interrogações perenes, no caso, a serviço da construção da boa administração pública.

Na trilha aberta por Sigmund Freud, que acreditava que a psicanálise poderia constituir uma prática cotidiana, e por Wright Mills (1972) e Guerreiro Ramos (1957), que pensavam que a sociologia, vale dizer, a imaginação e a redução sociológica, poderia estar ao alcance de todos, Bergue crê que o fazer filosófico também pode se tornar um saber e uma prática acessíveis à mente aberta de qualquer indivíduo. O filosofar não é privilégio dos grandes sábios que raramente a humanidade produz.

Compreende-se, assim, que o fazer filosófico é mais uma atitude do que um acervo de conceitos (embora não os negligencie). Uma atitude de reflexão, questionamento e crítica diante do conhecimento dado, das certezas estabelecidas, das interpretações consagradas. Não é por acaso que Sandro Bergue recupera o conceito de homem parentético de Guerreiro Ramos (1984), indivíduo capaz de se colocar “entre parênteses” diante das circunstâncias e condicionantes do meio para ver além das aparências, do mundo naturalizado por simplificações, representações e reificações.

O livro está estruturado em sete capítulos que constituem três partes principais, contemplando o fazer filosófico, a ética e as imagens ou metáforas que instruem a especulação metafísica. A primeira parte traz um capítulo em que apresenta a ideia do fazer filosófico, estabelecendo a distinção entre seu exercício e a história da filosofia e chamando a atenção para a necessidade de precisão dos conceitos para a construção de uma reflexão sólida. O segundo capítulo trata da filosofia como exercício metódico do pensamento crítico-reflexivo e radical, destacando os sentidos de cada uma das expressões – pensamento, crítica e reflexão. Essa parte se

encerra com um valioso brinde – a concepção de oficinas de pensamento filosófico, uma oportunidade para que estudantes e profissionais possam exercitar o fazer filosófico em situações de treinamento.

A segunda parte, sobre a ética, também traz dois capítulos. O terceiro capítulo apresenta as correntes teóricas sobre a ética – ética da virtude, ética deontológica e ética utilitarista –, resgatando as contribuições das diversas perspectivas filosóficas clássicas e contemporâneas. O quarto capítulo desenvolve a proposta da ética como filosofia prática, como exercício de contextualização dos imperativos que orientam os julgamentos sobre o certo e o errado, o poder e o dever, o justo e o injusto, configurando-se em disciplina, discricionariedade e atitude ética. O fazer filosófico (ordinário) orienta a ética prática. Essa parte tem especial interesse para aqueles que exercem função pública e estão sujeitos aos dilemas éticos que assombram esses profissionais.

A terceira parte trata das imagens e metáforas. O quinto capítulo oferece uma base conceitual sólida para orientar o desenvolvimento e o uso das imagens e metáforas na construção do saber filosófico. Inspirado por Gareth Morgan (1996; 2005), Bergue mostra que a metáfora é mais do que um artifício literário; é constitutiva e fundadora do conhecimento, mostrando-se fundamental na construção do saber em geral e do fazer filosófico em particular.

O sexto capítulo traz a contribuição mais importante do livro de Sandro Bergue – a apresentação de sete metáforas que representam as possibilidades e os limites do fazer filosófico. Cada uma delas traz um corolário ou um contraponto que ajuda a compreender o seu alcance para ilustrar um aspecto do fazer filosófico. A metáfora do *futebol* ajuda a compreender o mote principal do li-

vro – a diferença entre filosofia e fazer filosófico. Assim como o domínio das regras do jogo não nos habilita a jogar futebol, o conhecimento da história da filosofia não credencia ao exercício do fazer filosófico.

A especulação filosófica se compara a um *olho d'água* em constante movimento; não se cristaliza, diferente do conhecimento científico que corresponde ao *fundo do lago*, onde tudo se sedimenta e encontra quietude e duração.

O *muro* separa visões dicotômicas do mundo e põe as certezas entre quatro paredes, o que se compara à prisão psíquica a que se referiu Morgan (1996). Mas mesmo nessa situação de encarceramento é possível abrir *janelas* para o mundo, mostrando diferentes perspectivas da realidade.

O *espelho* permite ao sujeito defrontar-se e confrontar-se consigo mesmo. A *reflexão* permite ver, além da imagem (refletida), os preconceitos, as crenças e os valores que a emolduram, raízes em que está plantada a árvore das representações do mundo e da conduta ética.

As imagens da bússola e da balança permitem explorar a diferenciação entre os “padrões de moralidade institucionalizados em uma coletividade”, que sinalizam a orientação para a “*ação moral* – a *direção norte* apontada pela bússola de conduta” –, e o “*imperativo sopesamento de valores concorrentes* entre si, não raramente imposto pelos dilemas morais que se instaliam em casos concretos exigindo difícil deliberação – o que se refere à ética” e evoca a imagem da *balança*”, como apontado na Introdução desta obra.

Essas imagens são pequenas joias que embelezam, iluminam e enriquecem a reflexão filosófica que enseja o seu fazer. Armado com as metáforas que desafiam

e constroem conceitos, o “fazedor” tece um mundo de novos pressupostos que trabalham em silêncio para formar uma maneira de conceber, investigar e inventar a “nossa” filosofia.

O livro de Sandro Bergue reforça a importância da filosofia como fazer cotidiano e convida à reflexão, discussão e ampliação do seu estudo, oferecendo uma abordagem prática da filosofia, aplicável à administração pública e além. Com o uso de imagens e metáforas, propõe metodologias inovadoras, como oficinas de pensamento para facilitar o ensino e a aprendizagem. Consegue, assim, incentivar a autonomia intelectual e a deliberação ética consciente, superando visões reducionistas.

Trata-se de um convite à prática filosófica como atitude transformadora, essencial para orientar a conduta dos agentes públicos ou de qualquer pessoa interessada em pensar criticamente e agir com consciência ética.

Boa leitura!

IPANEMA, 13 DE MAIO DE 2025.

REFERÊNCIAS

- Barreto, Tobias. (2014). *Discurso em mangas de camisa*. Biblioteca Básica Brasileira. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro. Brasília: UnB.
- Guerreiro Ramos, Alberto. (1954). *Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo: prefácio a uma sociologia nacional*. Rio de Janeiro: Andes.
- Guerreiro Ramos, Alberto. (1957). *Introdução crítica à Sociologia brasileira*. Rio de Janeiro, Editorial Andes.
- Guerreiro Ramos, Alberto. (1984). Modelos de homem e teoria administrativa. *Revista de Administração Pública*, 18(2), 3-12. <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/10559>.

Mills, Wright. (1972). *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Morgan, Gareth. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.

Morgan, Gareth. (2005). Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. *Revista de Administração de Empresas*, 45(1), 58–71. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37103>.

APRESENTAÇÃO

Fimportante, desde já, assinalar que tudo o que nesta obra se aborda com o olhar para o campo da administração pública pode ser aplicado a qualquer outro território disciplinar, e antes para a vida de modo geral – o mais importante, de fato. Apenas para ilustrar: o ato de roubar um medicamento para salvar a vida de um filho poderia ser considerado uma atitude ética? Por quê? E se fosse para salvar um estranho? Ou, ainda, um criminoso fugitivo? O que mudaria? Um agir justificado altera a condição de ilegalidade de uma ação? Como a reflexão filosófica contribui para o enfrentamento de dilemas morais envolvendo, por exemplo, valores como a propriedade e a vida? É para o enfrentamento consciente de questões como essas, entre uma infinidade de outras, que este texto pretende contribuir.

A atividade intelectual – particularmente a leitura e a reflexão – por vezes produz entendimentos que podem ser interpretados como concepções xucras, ainda desajeitadas, um tanto ásperas, mas que não querem permanecer aprisionadas na mente. Reclamam liberdade, inclusive para que se exponham ao escrutínio de outros e sejam aperfeiçoadas. Escrever é, nesses termos, uma forma de libertar o pensamento, permitindo não somente que se sensibilizem os leitores, mas que se abrande a ansiedade do autor.

É assim com este texto – *Imagens do fazer filosófico: metáforas para o estudo de filosofia e ética aplicada na administração pública* –, que verte de duas preocupações fundamentais: a percepção da importância do pensamento crítico-reflexivo na prática da administração pública

e a necessidade de *pensar e aperfeiçoar o conceito de ética aplicada* nesse campo. Estas, por sua vez, se desdobram em muitas outras, tais como: entender a filosofia em sua expressão também *aplicada*, como uma *prática crítico-reflexiva*; explorar o *filosofar* a partir do conceito de *problema de natureza filosófica*, que se distingue dos demais tipos de problemas em sua intencionalidade; tomar a ética aplicada a partir de uma problematização filosófica de contornos peculiares para subsidiar o processo de tomada de decisão; propor um modelo de abordagem da ética em sua expressão aplicada baseado na possibilidade de articular as diferentes correntes teóricas da filosofia prática com direcionamento voltado ao exercício da *reflexividade*, inicialmente em busca de *consciência* sobre os enraizamentos das estruturas de pensamento.

Para tanto, pretende oferecer, além de conceitos fundamentais, alguns recursos didáticos para pensar o ensino de filosofia e de ética. E, nessa linha, tem a intenção de explorar tanto a filosofia como a ética a partir de perspectivas distintas daquelas segundo as quais são em geral abordadas, seja em parte da literatura menos atenta ao rigor conceitual de vertente filosófica, seja em expressões de arranjos institucionais dedicados ao tema. Busca-se, pois, tratar do *filosofar*, a saber, da dimensão do *fazer filosófico* – conceito central deste texto. Tem-se aqui, portanto, uma perspectiva de *filosofia aplicada*.

E quanto à ética? Essa também é examinada com um olhar mais dirigido à ética aplicada. E neste particular recorte não está concentrada nos arranjos formais dedicados a estabelecer princípios, valores, diretrizes de comportamento e subsequentes processamentos para casos de eventuais desvios, mas em orientar a ênfase para a adoção prática da ética entendida como forma

de pensamento crítico-reflexivo e situado que habilite o agente a deliberações e ações conscientes e justificadas.

Veja-se, então, os termos deste título, a começar pelo lugar – *na administração pública*. Trata-se de uma escolha que se identifica com o espaço de atuação do autor por mais de 35 anos (por enquanto), sendo 31 como auditor de controle externo no Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, aos quais se soma um ano de serviço militar no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre; e os demais como estagiário na Secretaria da Fazenda do Estado do Rio Grande do Sul. Nesses anos coexistiram frentes de exercício como *servidor público*, seja do controle externo em atividades de auditoria governamental, de assessoria – nas áreas administrativa, de fiscalização e junto ao Ministério Público de Contas – e de direção, seja como cedido e investido na função de assessor superior na Superintendência Geral da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Acrescenta-se a essas, também, uma rica passagem como *gestor público* na condição de titular da Secretaria de Transparência e Controladoria do Município de Porto Alegre. Um terceiro vértice conformador deste espaço de pensamento e de ação é o *acadêmico*, tanto como docente da Universidade de Caxias do Sul, entre outras instituições, atuando com ensino e pesquisa por quase 20 anos nos níveis de graduação, especialização e mestrado, como em outros circuitos qualificados de interação e aprendizado científico, como a Sociedade Brasileira de Administração Pública (SBAP), organismo cujos eventos e demais atividades oportunizam diálogos enriquecedores com pesquisadores e praticantes de excelência da administração pública de trânsito nacional e internacional. Também merecem registro as múltiplas interlocuções qualificadas ocorridas em atividades pro-

movidas por várias escolas de governo nas diferentes esferas federativas. Enfim, este texto verte de todas essas vivências.

Trata-se, então, de *imagens do fazer filosófico*. Note-se que não se faz referência a imagens da filosofia, mas do *filosofar*, entendido como o *fazer filosófico*. A abordagem recai, assim, sobre a filosofia como uma prática, uma atitude, uma atitude, um exercício racional do intelecto voltado à problematização e à *reflexão* – o que implica dizer que, antes, se volta para os enraizamentos do próprio pensamento. Esse é o conceito estruturante do texto, assinala-se com veemência. Não se pretende examinar aqui o pensamento dos filósofos e de seus comentadores – a *história da filosofia* –, mas estimular o exercício da *filosofia* como uma atitude crítico-reflexiva realizada em radicalidade e da ética com esses mesmos contornos e esforço, mas de modo situado, ou seja, sensível também às circunstâncias que moldam o contexto de inserção do sujeito, e sem que isso implique relativismo.

O senso de ética, aqui, visado em sua expressão aplicada, intenta superar a perspectiva convencional de um agir conforme princípios e valores, e, evidentemente, transcender em muito as dimensões de legalidade e de disciplina. Pretende-se, então, não reduzir a *atitude ética* a um agir subordinado à *moral* dominante, o que pode constituir expressão de cerceamento da liberdade de pensar. Explora-se, pois, uma dimensão importante da ética: a *deliberação consciente*, que autoriza uma subsequente ação justificada assentada em pressupostos valorativos explicitados, radical e reflexivamente examinados.

Mas por que *imagens e metáforas*? Porque o conceito de *fazer filosófico* não é trivial, requerendo mesmo uma revisão de pressupostos sobre o que se entende por fi-

losofia e sua prática. E em face disso, em termos de percurso didático, propõe-se um processo de construção em sucessivos movimentos de ideação por transposição conceitual que parte do plano simbólico. Objetiva-se, assim, explorar o senso de *fazer filosófico* a partir de *imagens* das quais vertem *metáforas* que permitem, além de uma aproximação inicial em relação àquele conceito – o *filosofar* –, também sucessivos ciclos de elaboração do pensamento orientados para o seu adensamento. Para isso, são resgatadas definições de imagens e metáforas desde o *campo*¹ da administração até o da filosofia, passando pela educação e a linguagem. Isso com a intenção de definir bem suas potencialidades e limites. São identificados casos de utilização das metáforas no transcurso dos quase dois milênios e meio de *história da filosofia* ocidental e, ao final, propostas sete *imagens* para o desenvolvimento do conceito de *fazer filosófico*. As imagens e subsequentes metáforas a operarem como *pontes* de significado entre conceitos do plano sensível e o abstrato que se visa são a do *futebol*, a do *olho d'água*, a do *muro*, a das *janelas*, a do *espelho*, a da *árvore* e as da *bússola* e da *balança*.

O recurso ao *futebol* constitui a imagem que procura justamente estabelecer um recorte que defina o domínio do *fazer filosófico* em relação ao da *história da filosofia*.

A metáfora a partir desse esporte popular propõe um pensar sobre a diferença entre conhecer as regras, as escalações, o desempenho de equipes e jogadores, além de outras informações sobre o mundo do futebol, e *jogar futebol* efetivamente. Evoca mais precisamente, no caso da filosofia entendida como uma atitude, não somente

¹ O vocábulo *campo*, aqui, já remete a uma *imagem metafórica* que pretende designar um amplo espaço transcendente a circunscrições disciplinares específicas. O conceito de *campo de públicas* também ilustra isso.

a diferença, mas a complementaridade entre o *saber* e o *fazer*, entre o conhecimento e a prática.

E o que é esse *fazer filosófico*? Que feições assume em termos de *intencionalidade*? Nessa temática, propõe-se a imagem do *olho d'água*. E a partir dela, em contraste com a ilustração do fundo de um lago, exploram-se alguns aspectos diferenciadores, respectivamente, da *problematização de natureza filosófica* em relação aos demais tipos de problemas, em particular o científico em termos de investigação de conceitos e seus correspondentes pressupostos. A problematização de natureza filosófica está em constante movimento – *olho d'água* –, então não pretende o estado de sedimentação. Enfrentar problemas filosóficos – *mola* que impulsiona o fazer filosófico – exige, contudo, um trânsito por diferentes territórios, tanto da filosofia como das ciências e outros. O fazer filosófico desconhece raias de percurso.

Nesse ponto, que critica os limites dados não somente pelas circunscrições disciplinares, mas especialmente pelas leituras dicotônicas de mundo, é proposta a imagem do *muro*. Partindo de um exame incidente sobre a expressão “*em cima do muro*” e avançando para variações imagéticas que suscitam a noção de defesa das ideias como as *muralhas* e os *castelos*, pretende-se alertar e fazer pensar sobre os limites que tanto a negação do diferente como os rígidos enraizamentos perenes – *quando acríticos e irrefletidos* – em qualquer dos lados de um muro podem impor ao intelecto e à ação. Atenta-se para o grifado em *italico*.

Mas a consistente leitura do mundo não é afetada somente pela autoimposição de muros. Por vezes o sujeito se percebe mesmo entre *quatro paredes*, em uma *sala escura* e com restrições de contato com o exterior. Nessa situação, orientado para a busca do *esclarecimento*,

é proposta a imagem das *janelas*. A elaboração metafórica a partir da imagem dessas aberturas permite evocar a possibilidade de que diferentes janelas forneçam também distintas perspectivas sobre o exterior. Isso é especialmente importante quando se pretende abordar a ética aplicada, na qual tendem a emergir exigências de esforços de pensamento que se dediquem menos a elaborar rigorosa e conceitualmente importantes detalhes das múltiplas tradições da ética e mais a oferecer elementos que possam subsidiar a fundamentação dos juízos práticos dos agentes em casos concretos e imediatos de ação – isso sempre ciente de que a justificação para a deliberação ética não estará jamais isenta de questionamentos, dada a sua natureza prática e os limites da racionalidade humana, além dos inarredáveis atravessamentos subjetivos e intersubjetivos de contornos multifacetados.

Mas olhar para fora pode não ser suficiente para assimilar os fenômenos com a necessária precisão e consistência. É imperativo reconhecer que a percepção é afetada pelos pressupostos sobre os quais os conceitos se assentam – *preconceitos, crenças e valores*. Para provocar esse questionamento, é trazida a imagem do *espelho*. É um objeto conhecido – aspecto essencial, a propósito, para a elaboração de metáforas – que permite ao sujeito voltar seu olhar para si. Explora o conceito de *reflexão*, portanto. Desde que *honestamente* realizado, constitui o passo primeiro – ainda que *não suficiente* – para um autoexame e ampliação de consciência sobre o próprio pensar. Adjetiva-se como *honestamente* porque é preciso o verdadeiro interesse de explicitar os valores subjacentes. Diz-se, ainda, *não suficiente* porque, além de voltar-se para si, é imperativo que o sujeito se proponha a corajosamente estender seu agudo exame

investigativo às raízes do próprio pensar e trazer à tona o que está oculto.

Por isso a imagem da árvore. Note-se que a investigação da ancoragem radical mais profunda da estrutura de pensamento permite explicitar os pressupostos valorativos que subjazem aos conceitos a partir dos quais o sujeito interpreta o mundo. Desconhecê-los, ou tê-los desconexos ou superados em relação ao seu contexto de inserção em termos de tempo e lugar, implica limitação ou subordinação do pensamento, uma expressão particular da heteronomia, o que contrasta com o imperativo de *consciência* que o conceito de ética exige.

Por fim, mas não menos importante, alude-se às também já referenciadas e conhecidas imagens da *bússola* e da *balança*, especialmente para pensar os conceitos de *moralidade* e de *eticidade*, respectivamente, no contexto do *fazer filosófico* em relação à *atitude ética*. Com as imagens, explora-se a diferenciação conceitual entre a conformação de padrões de moralidade institucionalizados em uma coletividade a sinalizarem a orientação para a *ação moral* – a *direção norte* apontada pela bússola de conduta – e o por vezes *necessário sopesamento prudente de valores concorrentes* entre si, com moderação e maturidade, não raramente imposto pelos dilemas morais que se instaliam em casos concretos exigindo difícil deliberação – o que se refere à ética, situação essa que recorre à imagem da *balança*.

Enfim, o texto aborda essencialmente isso, mas é antes e especialmente o que é próprio não somente da filosofia, mas da ciência: um convite à leitura, à reflexão, à discussão e à ampliação de estudos sobre o tema em ciclos virtuosos infinitos, ou seja, sem conta ou fronteiras.

O ADOLESCENTE

*A vida é tão bela que chega a dar medo,
Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita,
mas
esse medo fascinante e fremente de curiosidade
que faz
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.
Medo que ofusca: luz!
Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:
Adolescente, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda nua
– vestida apenas com o teu desejo!*

Mario Quintana
Nariz de vidro (1998)

1. INTRODUÇÃO

Feste texto põe em evidência a *filosofia* como uma *prática crítico-reflexiva* ao potencial alcance de todos. Mais que isso, destaca a crescente necessidade de fazê-lo. E cada um a seu tempo e correspondente nível de intensidade, em um processo racional virtuoso e consistente de enriquecimento intelectual. Para introduzir essa atividade, intenta-se um peculiar olhar para a filosofia pela via do *fazer filosófico*, expressão do conceito de *filosofar* como uma *atitude racional inerente ao ser humano*. Assume relevo neste recorte, também, o senso de *reflexividade*, que é inarredável da *atitude filosófica* – esforço de investigação auto-orientado, ou seja, de um pensamento agudo que se volta para o próprio pensar.

E faz-se isso explorando possibilidades que o uso de imagens e de metáforas pode alcançar não somente para o estudo dos componentes curriculares de filosofia e de ética no contexto da formação em administração e, particularmente, na administração pública, mas também para a prática dos agentes públicos. O texto, tanto do ponto de vista da filosofia de modo geral como da ética em particular, propõe-se a um exercício de elaboração orientado para operacionalizar esses conceitos no cotidiano da administração pública.

Não se pretende aqui um livro de filosofia e de ética, portanto, e sim uma busca de intersecções desses conceitos e seus correlatos ao peculiar campo da *administração pública*. Constitui-se, então, como esforço de integração e aplicação da filosofia em sua dimensão prática nos dinâmicos e complexos contextos e desafios

do serviço público. Sem descuidar da suficiente precisão conceitual, mas longe de esgotá-la, intenta-se trazer para o território da aplicação cotidiana conceitos que são mesmo essencialmente *práticos* – pois do campo da *filosofia prática*, no caso da ética –, mas comumente mal interpretados como etéreos, teóricos ou distantes da realidade do serviço público.

Entre os aspectos importantes que informam esse esforço de mais aguda investigação da *filosofia moral*² no ambiente da administração pública, existe o senso de que a ética não se reduz ao tratamento do fenômeno da corrupção, impondo-se o necessário esforço de desvinculá-la exclusivamente desse escopo restrito (Oliveira Júnior, Rodrigues, Midlej e Silva & Bergue, 2024). É preciso, assim, além de não encapsular o tema da ética ao espaço de enfrentamento da corrupção, também transcender a abordagem exclusivamente sancionadora orientada para os demais desvios de conduta. Essas perspectivas reduzem muito o potencial transformador da ética, e, de fato, pouco têm de relação com o conceito em sua substância. É imperativo, pois, abordar a ética também e mais profundamente sob a perspectiva da *educação* para o desenvolvimento de competências. Pensa-se a ética segundo uma perspectiva *transversal*.

Importante referir, ainda, que aqui se consolida um recorte sintético de ideias que vêm sendo publicadas em livros (Bergue, 2022a, 2025a) e artigos científicos (Bergue, 2022b, 2022c, 2022d, 2023a, 2024a, 2024c, 2025b, 2025c), também apresentadas em congressos (Bergue, 2021, 2022e, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e, 2024b, 2025d), além de palestras e cursos realizados em diferentes instituições de ensino superior, escolas de go-

² *Filosofia prática* e *filosofia moral* são expressões correspondentes ao ramo da ética.

verno e órgãos públicos, todas oportunidades nas quais o conteúdo foi debatido e sempre aprimorado a partir das interlocuções. Desses esforços surge esta obra que se pretende didática e apoiada naquilo que emergiu das exposições e discussões, a saber, o valor das *imagens e das metáforas* como recursos de aproximação inicial dos conceitos e aprendizagem por sucessivos ciclos de exercício de imaginação, interpretação e adensamento teórico.

Em um campo no qual são desejadas competências profissionais como a atitude crítico-reflexiva, a elaboração conceitual transdisciplinar e a capacidade de reconhecer a complexidade dos processos de tomada de decisão, além da consciência e postura ética, mostra-se bastante relevante reconhecer a filosofia como um *fazer* cotidiano e transformador do pensamento e da ação – inclusive da criatividade e da inovação, portanto (Bergue, 2023). E é justamente esse o primeiro recorte que conforma o texto: uma expressão da filosofia que enfatiza o exercício da *problematização de natureza filosófica* que se distingue – mas não se dissocia – do olhar exclusivo concentrado sobre a *história da filosofia* (Bergue, 2022a). Acentua-se que a *história da filosofia* e o *fazer filosófico* se constituem mutuamente, pois interdependentes (Bergue, 2022b), mas é a esse último que se pretende dar atenção aqui como expressão do exercício do *filosofar*. E as imagens e metáforas ora propostas se dirigem à exploração desse conceito.

Entre as inspirações iniciais deste texto está a obra de Morgan (1996), *Imagens da Organização*. Mas destaca-se desde já que aqui não se trata dos mesmos objetos, finalidades e percursos lá propostos – a saber, a análise, o diagnóstico e a intervenção em organizações –, e sim, reitera-se, o ensino de filosofia no contexto da formação e mesmo da prática cotidiana do agente na administração

pública. E nesta abordagem o foco reside, essencialmente, em explorar e melhor assentar o conceito de *fazer filosófico*, como também já se disse. Pontuar esse aspecto é fundamental para bem compreender o objetivo e os limites desta proposta.

Mas o impulso de produzir este texto nasce, principalmente, das referidas experiências de aulas, pronunciamentos em painéis e palestras abordando a ética e o pensamento filosófico, oportunidades em que o uso complementar das *imagens* e *metáforas* utilizadas se mostrou impulsionador do interesse dos interlocutores e esclarecedor de elementos importantes dos conceitos pouco convencionais envolvendo a filosofia como a prática do exame crítico-reflexivo e contundente realizado pelo sujeito no contexto da administração pública.³ Nessas situações de interação, ficou perceptível o potencial do uso de imagens e de metáforas para, antes, *aproximar* e, em seguida, *explorar* em maior detalhamento o ora proposto *peculiar sentido de filosofia* – e um de seus ramos mais proeminentes: a ética – como um exercício de pensar profundamente sobre os fundamentos do próprio pensamento e não apenas como um rico repertório de conhecimentos já produzidos por filósofos no curso da história.

Nesses termos, a obra tem como objetivo apresentar e examinar em maior extensão e densidade as possibilidades da utilização de *imagens* e *metáforas* para a abordagem da filosofia e da ética como uma prática de pensamento tanto na formação como nas atividades comuns de trabalho relacionadas à administração pública; para além, portanto, do relevante, mas insuficiente por si só, tra-

³ Este livro é o terceiro estágio de um processo de elaboração que se inicia com a apresentação de um artigo em congresso científico (Bergue, 2023e) e a subsequente publicação em periódico acadêmico (Bergue, 2025c).

tamento da história da filosofia no mesmo domínio de investigação (Paviani, 2014; Moriyon, 2013; Novaes & Azevedo, 2010).

A atenção dada à filosofia também se justifica pelo crescente espaço que o tema tem encontrado no campo da administração pública (Ongaro & Yang, 2024; Rosa, Najberg, Nunes & Passador, 2021; Ongaro, 2020a; Drechsler, 2020; Whetsell, 2018) e, particularmente, a ética e suas interseções com o conceito de *integridade*, inclusive explicitando seus limites (Oliveira Júnior *et al.*, 2024; Silveira Santos & Serafim, 2024; 2023; Bergue, 2022a; Raadschelders & Chitiga, 2021; Ames, Serafim & Martins, 2021; Mohr & Ruhl, 2020; Steden, 2020; Silveira Santos, 2020; Souza, Serafim & Silveira Santos, 2019; Castro & Nunes, 2019; Silveira Santos, Serafim & Lorenzi, 2018; Downe, Cowell & Morgan, 2016; Menzel, 2015; Mendes, Bessa & Silva, 2015; Svara, 2014, 2015; Jamieson, 2013). Também assumem especial relevo na justificação desta abordagem as lacunas e possibilidades que se vem percebendo no ensino de filosofia e de ética, particularmente na formação dos profissionais desta área, conforme demonstradas por estudos nacionais e internacionais (Carneiro, Ames & Serafim, 2023; Bergue, 2023; Kristjánsson, 2022; Plisoff-Varas & Lagos-Machuca, 2021; Fuertes, 2021; Ongaro, 2020b; Silveira Santos, Serafim, Zappellini, Zappellini & Borges, 2018).

Especificamente em relação ao ensino de filosofia e de ética, em investigações anteriores no contexto brasileiro analisou-se a presença desses componentes curriculares tanto nos programas de cursos de bacharelado em administração pública como naqueles destinados a formar tecnólogos em gestão pública, oportunidade em que foram examinados os conteúdos dos planos de

ensino das disciplinas e projetos pedagógicos em termos de descrições das denominações, das ementas, dos conteúdos programáticos e da bibliografia indicada (Bergue, 2023a; 2022e). Os estudos identificaram não somente aspectos de destaque positivos como a abrangente presença dessas disciplinas nas grades, mas também limites do desenho dessas unidades de currículo, inclusive a predominância de um enfoque da filosofia mais circunscrito ao ramo da ética. Quanto à bibliografia indicada, percebeu-se o predomínio de textos filosóficos indicados na íntegra e, relativamente à ética, obras dirigidas à administração com foco no setor privado. A investigação, contudo, não avançou em termos de metodologia (Alves, 2018), sendo essa uma contribuição que ora se pretende na forma de proposições que se somam às já sugeridas *oficinas de pensamento filosófico* (Bergue, 2022b).

Diante disso, para além da produção de materiais didáticos específicos mais aderentes ao contexto da administração pública brasileira, suscita-se a necessidade do desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem que concorram para a assimilação da filosofia como um *fazer*; avançando, portanto, em relação à exclusiva abordagem da denominada *história da filosofia* (Bergue, 2023a, 2022b). E, no contexto desse *fazer filosófico* – o *filosofar* propriamente dito –, entendido como o exercício do pensar agudo sobre o próprio pensamento de forma crítica, reflexiva, radical, metódica e sistemática, esta obra tem como finalidade endereçar e explorar especificamente as possibilidades do uso de *imagens* que permitam a *produção e seguidas reelaborações de metáforas* capazes de *não somente estimular a compreensão desse conceito no plano simbólico, mas promover a extensão das fronteiras dos significados* por parte dos próprios estudantes e mesmo de docentes, além dos profissionais da

administração pública, alinhando-se à postura problematizadora própria de didáticas e andragogias centradas na intersubjetividade, convergindo para o que refere Rodrigues (2016).

Após este capítulo introdutório, segue-se uma abordagem da filosofia como um *fazer* de contornos peculiares em relação à dimensão da *história da filosofia* como conteúdo a ser privilegiado na formação e na prática da administração pública. Avança-se para uma incursão mais detalhada sobre o *fazer filosófico* como atitude fundada na problematização de natureza filosófica em comparação e interseção com a problematização científica, diferenciando-as em razão da intencionalidade que distinguem ambas as formas de exercício do pensamento.⁴

Sobreveém uma sucinta descrição das suas principais correntes teóricas – a ética da virtude, a ética deontológica e a ética utilitarista –, acompanhada de uma também breve abordagem conceitual sobre ética aqui tomada como uma *expressão particular do fazer filosófico* incidente nos conceitos e seus pressupostos em busca de um juízo esclarecido e consciente acerca do que seja o *justo, o certo e o bom*. Esses pontos constituem marcos teórico-conceituais a partir dos quais as metáforas serão desenvolvidas com o propósito de explorar o conceito de *fazer filosófico* tanto de modo geral, mais relacionado à dimensão da epistemologia – teoria do conhecimento –, como de forma mais específica, notadamente no que se refere à ética aqui também orientada para a sua expressão *aplicada*, que se concentra na *ação*.

⁴ Estes dois temas, é importante assinalar, constituíram objeto de tratamento que se pretendeu didático no livro *Pensamento filosófico na administração pública* (Bergue, 2022a), mas que se procura agora reelaborar e aperfeiçoar com o intuito de aproximá-los ainda mais do cotidiano da administração pública.

Após, apresenta-se uma demarcação conceitual do que se pode entender por *imagens e metáforas*, explicitando seus limites e possibilidades para o entendimento da filosofia e da ética como um peculiar exercício do pensar. Depois, a subsequente proposição de *sete imagens e metáforas*, que se acredita poderem oferecer interessante contribuição para a aproximação inicial e correspondentes esforços de aprendizagem de natureza complementar e mais aprofundada em relação aos conceitos que conformam a perspectiva do *fazer filosófico*.

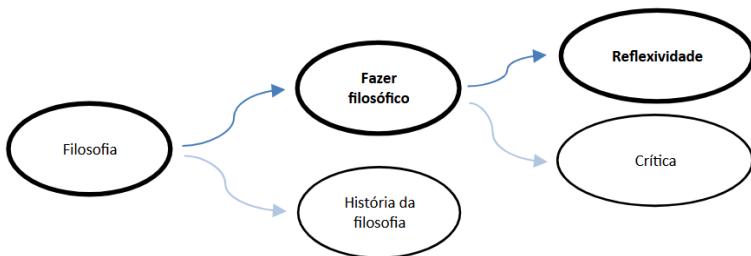
Não é demais reafirmar que a expectativa principal é a de que este texto possa não somente contribuir para uma apreensão mais significativa do seu conteúdo essencial – o *conceito de fazer filosófico* –, mas, especialmente, inspirar a elaboração de outras ideias e materiais didáticos e estudos que representem estímulos ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo na administração pública (o que não significa dizer circunscrito à esfera dos agentes públicos), desde os estágios mais iniciais de formação.

2. FAZER FILOSÓFICO E HISTÓRIA DA FILOSOFIA: DIMENSÕES DIFERENTES, MAS NÃO DISSOCIADAS

Fim de delimitar este particular exercício de pensamento voltado à proposição de imagens e metáforas para aproximar e adensar o conceito de *fazer filosófico* em relação ao estudo da sua *história*, impõe-se melhor definir essas duas importantes e integradas dimensões da filosofia. Diferencia-se – mas não se dissocia –, então, a filosofia como exercício de uma capacidade intelectual, uma ação racional e, especialmente, reflexiva de pensar de modo percuciente sobre os fundamentos valorativos do próprio pensamento – nesse caso, uma expressão auto-orientada do *fazer filosófico* –, em relação ao rigoroso tratamento investigativo igualmente relevante dado ao acervo de produção intelectual gerado pelos filósofos e seus comentadores no transcurso dos últimos cerca de 2.500 anos de um pensamento filosófico ocidental – o que ora se toma como constitutivo da *história da filosofia*.

Esse *fazer filosófico* se realiza a partir da proposição de *problemas filosóficos*. Estes, por sua vez, podem ser constituídos a partir dos textos filosóficos e dirigidos à sua depuração e adensamento, sobre *temas e problemas em geral* (análise crítica), ou, então, incidentes sobre *conceitos que conformam o pensamento do sujeito*; caso este em que o exercício de problematização de natureza filosófica orienta-se *reflexivamente*.

Figura 1: História da filosofia e fazer filosófico: crítica e reflexividade



Fonte: elaborada pelo autor.

Assinala-se a relação entre *história da filosofia*, que se produz como resultante do exercício da *problematização filosófica*, e esta, por sua vez, como uma expressão e um componente motor do *fazer filosófico*. O elo essencial reside, portanto, no *problema filosófico*. Mas aqui não se pretende abordar a problematização filosófica no campo da filosofia e a partir da sua própria história, ou ainda com vistas a depurar a interpretação dos textos filosóficos. Significa dizer o filosofar a partir de problemas que a filosofia propõe em relação a si mesma, ou seja, à sua própria produção e reprodução como conteúdo e disciplina. Não se tem em vista aqui, portanto, problematizar os textos dos filósofos em si, o que se faz a contento no território da filosofia. Busca-se, sim, e isso merece ser sublinhado, segundo uma perspectiva aplicada, colocar em relevo a importância de uma *problematização de natureza filosófica* – cujos contornos e substância se verão adiante –, *incidente sobre entendimentos e conceitos instalados na administração pública e que atravessam a vida laboral diária do agente*⁵ (Figura 1). Retome-se o direcionamento deste texto para o *exercício de um fazer*

⁵ Já se disse que o campo da administração pública aqui constitui uma escolha. De fato, esse *fazer filosófico* é potencialmente incidente sobre todo e qualquer entendimento humano ou território disciplinar.

filosófico que não se pretende para o campo da filosofia, senão que seja capaz de subsidiar o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo nos demais territórios do conhecimento.

É preciso reconhecer que, tanto no imaginário como no seu *ensino*, a filosofia vem sendo percebida e tratada principalmente segundo sua *história*, ou seja, pela via do estudo do acúmulo de pensamento produzido, em geral a partir de seleções de filósofos e de suas produções. Pretende-se dizer, para ilustrar, que em um componente curricular de filosofia tende-se a estudar os textos dos filósofos ou de seus comentadores, tomando-se como fim a apreensão dos seus pensamentos enquanto conteúdo. Isso, reitera-se, inclina-se a ser assim, seja no ensino de filosofia, seja nos casos de apropriação da produção de filósofos também nas diferentes outras áreas do conhecimento (Bergue, 2022a). E isso difere do que aqui se pretende explorar: o *exercício do escrutínio crítico-reflexivo em si sobre temas cotidianos em busca de uma autonomia de pensamento*.

Busca-se, assim, melhor distinguir – e não dissociar – essas duas dimensões a fim de colocar em destaque a importância do *exercício da filosofia* – o *filosofar* – para pensar as possibilidades e desafios inerentes ao desenvolvimento e à mobilização de competências que habilitem servidores e agentes políticos a um *agir consciente e esclarecido*, consistente com o mais pleno significado de *interesse público*, e nele o conteúdo substantivo de ser um *agente público*, notadamente em sua *expressão ética*.

Mas antes disso é fundamental assinalar a centralidade do *conceito* para a filosofia. Nesse campo, como se sabe, tem-se um zelo especial com a precisão conceitual.

2.1 A ESSENCIALIDADE DA PRECISÃO CONCEITUAL

Entre os fundamentos deste texto, que explora a filosofia como um *fazer*, está o imperativo da *precisão conceitual* e, além disso, a própria centralidade do senso de *conceito*. O conceito é aqui tomado como a estrutura essencial do pensamento, de modo que inconsistências e lacunas nas suas conformações substantivas repercutem não somente no comprometimento do seu poder explicativo e de compreensão dos fenômenos de forma mais consistente, mas na subsequente limitação da sua potência em mobilizar o pensamento para a ação. Reside, ainda, entre as repercuções da adoção de conceitos imprecisos, a fragilização das suas subsequentes operacionalizações na forma de tecnologias de gestão, por exemplo.⁶

Ademais, o conceito é central na filosofia. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1992, pp. 13-14) afirmam que:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. [...]. Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: “os filósofos não devem

⁶ Para ilustrar, a institucionalização de fluxos de processamento de agentes públicos, com a formalização de códigos de conduta, instâncias deliberativas e correspondentes rotinas (*operacionalização*), dependem da precisão e consistência das definições, entre outras, de ética e de moral (*conceitos*).

mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles começem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso”, mas é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou.

E aqui procura-se contribuir para que se siga a sugestão de Deleuze, Guattari e Nietzsche. Mas dois aspectos destacados do excerto merecem atenção: além de “fabricá-los, criá-los”, é possível *reelaborá-los*. E, conseqüentemente, em relação ao “desde que ele mesmo não os criou”, assinala-se que a atitude filosófica deve também incidir mesmo sobre os *conceitos* criados ou mantidos pelo próprio sujeito, e especialmente quando eles, com o tempo, alcançados pela cristalização e obsolescência, assumem contornos de *preconceitos*. Para tanto, é imperativo um interrogar-se a partir de uma incursão em profundidade, estendendo-se às raízes valorativas em que se sustentam. Isso porque a atividade crítico-reflexiva que dá substância ao fazer filosófico enseja justamente esse olhar auto-orientado para a desconstrução da opinião (*doxa*, ou crença), ou seja, de algo que não constitua *conhecimento* em seu significado consistente: uma *crença* ou *juízo verdadeiro e justificado*.

Propõe-se, então, que não somente temas e problemas constituídos como tais sejam racionalmente escrutinados pelo intelecto em busca de tratamentos que resultem em conceitos consistentes que os satisfaçam como respostas, mas que os próprios conceitos *admitam essa submissão a exame*. Portanto, é possível e necessário não somente elaborar, mas problematizar, investigar

e reelaborar conceitos, o que pode resultar da retomada ou mesmo da redefinição das questões que lhes deram causa em sua formulação original ou anterior.

Esse senso de transitoriedade ou de negação da imutabilidade dos conceitos se pode extrair da proposição de Deleuze e Guattari (1992, p. 13), quando aludem que “não há céu para os conceitos”, sugerindo não somente estarem ao alcance, mas convivendo no plano de existência do sujeito. E mais, “não nos esperam inteiramente feitos” e “devem ser inventados”; logo, são produções do intelecto em contexto (Deleuze e Guattari, 1992, p. 13). O senso de “inventados”, aqui, entende-se de forma a alcançar também a *reelaboração*, reitera-se.

Outro aspecto central nessa formulação orientada para o exercício do rigoroso filosofar no campo da administração pública é a relação entre a *problematização* e o processo de elaboração e *depuração conceitual*. Nessa linha, Deleuze e Guattari (1992, p. 41) afirmam: “E qual é a melhor maneira de seguir os grandes filósofos, repetir o que eles disseram, ou então fazer o que eles fizeram, isto é, criar conceitos para problemas que mudam necessariamente?”.

Aqui também há uma explicitação dos domínios da história e do exercício do contundente pensar sobre o próprio pensamento. Nesse sentido, Gallo (2012, p. 55) acrescenta que “o conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados”. Na esteira do entendimento de Deleuze e Guattari (1992), os conceitos podem ser complexos em seus componentes e de contornos potencialmente irregulares ou, por vezes, borrados, pois estão em constante transformação, depu-

ração e ressignificação, conforme o contexto, sendo, ao mesmo tempo, uma criação singular. Isso, evidentemente, varia conforme conceito, campo disciplinar, tempo e lugar, tanto quanto a disposição do sujeito para pensar.

Mas o que é criar ou recriar conceitos? Para Gallo (2012, p. 79), e conforme já se referiu, “especificamente, no âmbito da filosofia, o pensamento cria conceitos. Experimentar problemas em filosofia significa, portanto, mobilizar o pensamento para criar conceitos como enfrentamento a tais problemas”, sendo estes os incômodos que movem o ser que pensa para a busca de um conceito que o satisfaça temporariamente, mas que, ao mesmo tempo, siga mobilizando a reflexão.

Já em uma perspectiva que acentua o percurso intelectual que parte do *texto* e direciona-se ao *problema* que o produziu, Porta (2014) enfatiza a relevância de identificar os *problemas filosóficos* sobre os quais cada filósofo se debruçou como ponto fundamental para a compreensão da produção que expressa o pensamento do seu autor – as correspondentes *respostas* dadas aos problemas, portanto, constituídas como *conceitos*.⁷ E, note-se, esse *objeto do fazer filosófico* não se circunscreve aos conceitos filosóficos convencionais em si.

A propósito, caso se pense em um *filosofar* de alcance mais amplo, os conceitos em geral deverão poder constituir objeto de percuciente exame crítico e reflexivo produzido em extensão radical, especialmente aqueles que de fato constituem-se como *preconceitos* ou superficiais *opiniões* enraizadas. Acerca disso, é importante

⁷ Tanto quanto a interpretação de um texto qualquer – por exemplo, uma sentença judicial cuja compreensão em substância exige que se examinem os elementos e pressupostos sobre os quais se assentam os argumentos de fundamentação da deliberação, não necessariamente (por certo, não só) a compreensão que o leitor tem sobre o tema.

perceber que no plano da *técnica*, ou seja, da atividade cotidiana do trabalho em geral, por exemplo, também se conformam *conceitos* a partir do enfrentamento de *problemas* impostos pela vida, alguns dos quais firmemente assentados em preconcepções fracamente justificadas e não mais relacionadas ou consistentes com o contexto. E são esses os conceitos aqui mais visados, inclusive.

Não se pode esquecer que a filosofia busca incidir também – e preferencialmente – sobre os conceitos mais ordinários e assentados, justamente porque são esses os que mais provavelmente estejam a exigir atenção se reconhecido um mundo em constante processo de mudança. Mas por que dedicar-se a examinar conceitos já cristalizados? Justamente porque essa condição de estabilidade pode significar um limite para o entendimento de um mundo que se transformou⁸, situação em que o conceito constitui-se como uma *prisão* que restringe a liberdade ou uma âncora que refreia um pensar alternativo, comprometendo o senso de autonomia que oportuniza um agir diferente e racionalmente justificado como resposta aos emergentes problemas que se impõem.

Tanto quanto as *consultas regulares ao oftalmologista* podem resultar na *revisão das lentes dos óculos*, o recorrente escrutínio dos conceitos pode ser recomendado para perceber melhor o mundo em transformação. O exercício do filosofar é, assim, condição para um sujeito que se pretenda verdadeiramente livre para perceber o mundo, pensar e deliberar.

⁸ Evidentemente, no caso da imagem trazida, a mudança de lentes decorre de alterações nas condições do agente, e não do mundo. Mas, como já se disse, as imagens têm limites para a sua adoção.

2.2 O FILOSOFAR NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

Como já se disse, neste texto pretende-se abordar mais essencialmente a outra importante dimensão que se integra à perspectiva histórica da filosofia: o *fazer filosófico* – praticado a partir da proposição e do enfrentamento de *problemas filosóficos*, que são impulsos para a *prática da filosofia* como esforço de pensamento crítico e reflexivo. Mas aqui, para enfatizar a pretendida expressão do *filosofar*, trata-se da proposição de contornos peculiares para a *problematização de natureza filosófica*, a saber, definidores de um exercício de investigação racional realizado pelo sujeito e orientado para o escrutínio em radicalidade do seu pensamento. Caracteriza-se, assim, como um exame *reflexivamente* incidente sobre os conceitos e correspondentes pressupostos valorativos conformadores da própria estrutura de pensamento. Reitera-se que se tem em vista uma expressão particular de problematização em termos de *intencionalidade* (filosófica) e de *direcionamento* específicos (auto-orientado). Já o que se denomina *história da filosofia* pode ser entendido como o conjunto de respostas de ilustres pensadores a problemas filosóficos sobre os quais se debatucaram em seu tempo e contexto; produção essa que, ressalta-se, constitui relevante acervo de pensamento constantemente reexaminado e reinterpretado teoricamente (Bergue, 2022b).

Assinala-se, ainda, que essa expressão do *filosofar* foi destacada desde as origens do pensamento filosófico ocidental, mormente a partir da contribuição socrática, que posicionou a humanidade e o bem agir – germe da ética – no centro do fazer crítico-reflexivo. Platão, nesse particular, dando voz a Sócrates, evidencia que a *virtude* não pode ser ensinada, a exemplo do que propunham os

sofistas, mas sim aprendida a partir do exercício da rígida investigação, especialmente pela prática do *elenchos* – o exercício da *refutação* (Dorion, 2011; Shields, 2024).

Ainda enfatizando o *filosofar* como uma atitude nobre e substantiva, Platão (2022, pp. 299-301), na *Apologia de Sócrates* – que não é um *diálogo*, senão um texto discursivo que expressa a defesa de seu mestre perante o Tribunal de Atenas –, destaca a lição do protagonista, segundo a qual “o maior bem para o homem consiste precisamente em conversar todos os dias a respeito da virtude e dos demais assuntos sobre os quais vocês me escutam dialogando e examinando a mim mesmo e aos outros, e que a vida sem o crivo de tal exame não é digna de ser vivida pelos homens”.

Desse excerto se pode extrair que é inerente ao ser racional a capacidade de submeter a escrutínio o próprio pensamento, além de um imperativo. Mas tal atitude tem entre suas condições a genuína vontade de fazê-lo. Para Dorion (2011, p. 34-35), a *Apologia de Sócrates* constitui um “*manifesto filosófico*” que mais diretamente contempla a filosofia do ilustre ateniense e que se confunde com o próprio “*exercício da filosofia*”, no particular, de substância ética. A filosofia, nesses termos, tem em seu cerne a investigação de si mesmo.

Nessa condição de valor humano fundamental, o perscrutar crítico-reflexivo de substância de ética constitui, conforme Taylor (2023, p. 143), “ponto essencial para a integridade, a saber, a disposição de repensar as próprias premissas e assim rejeitar a permanente tendência ao dogmatismo complacente”. Entre os conseqüários disso, tem-se que a integridade, entendida como ação consistente com o contexto, é função, também, de um processo de autoexame. Adiante abordar-se-á que a *investigação de natureza ética* conduzirá à *ação íntegra*.

Desse modo, a *ação íntegra* é uma expressão de um *agir eticamente justificado* em sentido amplo. Logo, o que se pode pretender, de imediato, é o *agir consoante o valor da integridade*, que redundará em uma conduta ética.

Ainda acerca dessa atitude investigativa, o filósofo iluminista Immanuel Kant referiu em sua *Critica da razão pura* que não se pode ensinar filosofia – senão sua história –, mas a *filosofar* (Schütz & Schwengber, 2018; Armijos Palácios, 2008). Kant (2015, p. 603), mais precisamente, afirma que, “Dentre todas as ciências (*a priori*) da razão, portanto, só se pode aprender a matemática, e nunca a filosofia (a não ser historicamente), ainda que, no que diz respeito à razão, se possa – quando muito – aprender a filosofar”.

Essa distinção entre a história e o exercício da filosofia é abordada por Moriyon (2013, p. 347), quando refere:

E também há diferenças entre esses que, de acordo com a posição de Kant, olham para a filosofia como uma disciplina processual, que fomentam o pensamento crítico e criativo, e aqueles que enfatizam muito mais o conteúdo da disciplina filosófica e defendem a transmissão aos alunos do conhecimento acumulado da tradição filosófica ocidental (principalmente).

Nessa mesma linha, Porta (2014, p. 23) faz distinção entre “*ensinar conteúdos filosóficos*” e “*ensinar a filosofar*”; portanto, entre o *conteúdo histórico* e o *exercício* da filosofia. Porta (2014) assinala, para a interpretação e mais profundo conhecimento dos textos filosóficos, a importância da identificação do problema filosófico que cada pensador se propôs a enfrentar. Conhecer e entender a pergunta é essencial para compreender a resposta – o texto.

É interessante assinalar, também, que no campo da administração, em particular nos estudos organizacionais,

tem se tomado as formulações de ilustres pensadores, em especial da filosofia contemporânea, como referenciais teóricos robustos para a análise da dinâmica das organizações, particularmente quando se pretende elaborar exames críticos dos fenômenos investigados. São exemplos: Michel Foucault, Martin Heidegger, Gilles Deleuze, entre outros. Tem-se, neste caso, as filosofias de importantes pensadores assumidas como aportes teóricos que vertem do que se pode denominar *acervo histórico da filosofia*.

Não significa que desses estudos não derivem reflexões e significativas contribuições ao alargamento da ciência, mas se acentua que a ênfase recai sobre o pensamento do filósofo a partir da produção de referência que se adota e passa a constituir-se como lastro conceitual para a problematização, a coleta e a análise e interpretação dos dados de pesquisa. Ocorre que, por vezes, se assume que tão somente por adotar como referencial teórico a obra de um filósofo, produz-se um estudo crítico. Nesse particular, a propósito, é interessante pensar sobre a relação da filosofia com a ciência – particularmente o *fazer filosófico* e seu atravessamento em relação ao *processo científico*.

Como se verá adiante, a *problematização de natureza filosófica* se diferencia em intencionalidade da *problematização científica*, mas dela não se dissocia. E, nessa relação, o filosofar enquanto tal, em sua substância, é especialmente importante quando dos esforços de depuração e eventual ressignificação conceitual nos momentos de problematização, de justificativa e, por conseguinte, de definição dos objetivos da investigação. Mas não só: o fazer filosófico *atravessa* – ou deveria transpassar, no sentido de fazer-se parte – profundamente o processo científico também nas análises e nas

discussões dos dados. A problematização de natureza filosófica poderia ser entendida, então, não somente como desejável, mas como necessária à pesquisa científica que pretenda não somente colocar em perspectiva os assentamentos conceituais, mas estender as fronteiras teóricas de um campo a partir de uma perspectiva transdisciplinar (Japiassú, 2006).

2.3 PROBLEMATIZAÇÃO DE NATUREZA FILOSÓFICA: O FILOSOFAR COMO COMPETÊNCIA

Direcionando o olhar para o setor público, em particular no contexto brasileiro, percebe-se que a perspectiva da filosofia como um *fazer* tem especial repercussão não somente na formação do profissional de administração pública no tocante às competências exigidas, mas também naquelas formalmente instituídas para o Poder Executivo federal, por exemplo, pela Instrução Normativa (IN) SGP-ENAP/ME nº 21/2021, com redação atual dada pela IN SGP-ENAP/MGI nº 11, de 27 de março de 2024 (Bergue, 2025b; 2025d). Referida norma, entre outras competências transversais – implica dizer, reconhecidas como desejáveis para todos os servidores públicos –, introduz a competência denominada “*ética e integridade pública*”, cuja descrição corresponde à “*Capacidade de agir de forma refletida e consciente, nas relações profissionais e interpessoais, considerando princípios e valores que priorizem o interesse público*” (MGI, 2024). Notam-se, entre outros, especialmente os componentes de *reflexividade e consciência* a sustentarem a ação (Bergue, 2024b). Advoga-se, neste caso, que competências, especialmente no que se refere ao seu componente atitudinal, são mais consistentemente desenvolvidas a partir do exercício do pensamento crítico-reflexivo de extensão radical incidente sobre os fundamentos do próprio pensar do

sujeito, que é mobilizado por uma expressão do *fazer filosófico* (Bergue, 2022b; Armijos Palácios, 2013, 2008; Rios, 2011; Cerletti, 2009).

Diferentemente do que ora se sustenta, o ensino de filosofia a partir de recortes dos seus elementos históricos é sugerido por Ongaro (2020a, 2020b), que destaca temas e tradições do pensamento filosófico ocidental capazes de enriquecer a compreensão do presente. Para o autor, a “sabedoria filosófica e sua amplitude e profundidade é de máximo valor para a formação dos estudantes e de profissionais da Administração Pública” (Ongaro, 2020b, p. 88). Nessa linha, o ensino de filosofia ofereceria uma seleção de tópicos como perspectivas analíticas para a interpretação da administração pública contemporânea. E essa tende a ser a abordagem convencional.

De outra parte, na linha do que já se propôs (Bergue, 2022a, 2022b), entende-se mais convergente com o senso de desenvolvimento de competências, mormente as referidas nas diretrizes curriculares e normativas vigentes em relação à formação dos profissionais de administração pública e à atuação dos agentes nesse campo, uma abordagem que integre os conteúdos de *história da filosofia* e promova o exercício da *problematização filosófica*, mas com mais destaque para essa última.

Nessa perspectiva, assume-se que o ensino de filosofia deva, para além da sua relevante e inarredável dimensão histórica, especialmente estimular a *prática do pensar de natureza filosófica* a partir do que se denomina *problematização filosófica*, que encerra uma *intencionabilidade específica*, distinta, por exemplo, daquela de que se reveste a *problematização científica*. Pontua-se, nessa linha, que o pensamento mobilizado a partir da *problematização de natureza filosófica* não tem como finalidade premente responder perguntas de forma mais

rápida e fundamentada teórico-metodologicamente em determinada circunscrição disciplinar, senão produzir respostas melhores para as perguntas, e isso pela via da reelaboração dessas mesmas questões em seus pressupostos, oportunizando a proposição de melhores formulações interrogativas em seu significado depurado e contextualizado.⁹

Nesse sentido da *permanência* da problematização de natureza filosófica, Pieper (2014, p. 8) assinala em relação à questão “*O que é filosofia?*” que, “por ser uma questão filosófica, também não poderá ser respondida de modo definitivo, pois pertence justamente à essência de uma questão filosófica o fato de não podermos receber nas mãos a resposta como ‘verdade acabada’ (segundo as palavras de Parmênides), tal como se colhe uma maçã”.

Sendo assim, o pensamento filosófico é um esforço que intenta elaborar conceitos mais consistentes, porque refuta a associação e reprodução acrítica e irrefletida de ideias. Nessa mesma perspectiva, o pensamento filosófico, conforme Porta (2014, p. 33), não tem como função precípua “*responder perguntas, mas sim dissolvê-las, evitando que elas, em última instância carecem de sentido*”.

Também Stein (2021, p. 99) assim refere:

Na Filosofia, os problemas são de outra ordem; nem importa a solução do problema, mas uma resposta que consistirá numa melhor formulação. [...]. Sistema em Filosofia não se constitui simplesmente como a marcha de um discurso que vai produzindo resultados, como na ciência. [...]. Se um sistema nas ciências busca articular o uso e a aplicação ao mundo, o sistema na Filosofia é constituído a partir de um paradigma determina-

⁹ Então: responder perguntas (ciência) e produzir melhores respostas para as perguntas (filosofia, pela via da problematização dos termos – conceitos – conformadores das perguntas).

do, no qual são apresentados os elementos fundamentais de articulação do todo.

O filosofar, desse modo, ocupa-se menos de produzir ou de reproduzir afirmações e mais de elaborar e reelaborar perguntas; faz-se, portanto, mais com pontos de interrogação (?) e menos com pontos de exclamação (!). Nessa linha, é preciso reconhecer como consistente com uma *atitude filosófica* a honesta e despreocupada liberdade para afirmar que não se *sabe* a respeito de muitas coisas – isso deixando clara a diferença entre *conhecimento* e *opinião* sobre algo.

Revela-se aqui oportuna a referência a Armijos Palácios (2013, p. 197), para quem só “*filosofa quem percebe que não sabe, não quem sabe*”. E essa pode ser também uma das interpretações do que afirma Sócrates, quando das investigações sobre sua condição de maior sábio, em alusão ao senso de que a sabedoria reside em saber que não se sabe: “*o que não sei, tampouco presumo sabê-lo*” (Platão, 2022, p. 237). Lyra e Chevitarese (2024, p. 29) referem, nesse particular, que “*mais sábio era o homem que, tendo descido em questionamento às profundezas e complexidades maiores da vida e do cosmos, era capaz de assumir sua pequenez e se livrar da arrogante presunção de sapiência e correlato delírio de poder*”. Aqui há essencialidade de uma postura questionadora das certezas.

E mais: o fazer filosófico tem por fim um sistemático e metódico esforço de investigação incidente sobre os elementos constituintes das perguntas – os conceitos e seus pressupostos. Por isso se pode questionar: o que há de *filosófico* em recitar frases de filósofos? Em que se diferenciam de teóricos de outros campos do conhecimento?

É com esse intuito que a imagem do *olho d'água* em contraste com a do *fundo do lago* contribui, respec-

tivamente, para uma aproximação dos conceitos de *problematização filosófica* e de *problematização científica* na condição de normalidade, como se verá adiante. Também por essa razão os textos de filosofia em si não deveriam ser tomados como “*a filosofia*” em sua plenitude, senão como objetos de exame e de constante reinterpretação pela via da problematização dos seus termos e conceitos.

A problematização de natureza filosófica pode (ou *deveria*, tanto quanto o pesquisador desejar uma produção mais criativa e que desloque as fronteiras do saber já estabelecido), portanto, fazer-se transversalmente à problematização e ao fazer científico, destacadamente nos casos em que se buscam reelaborações a partir de inflexões ou mesmo de rupturas conceituais no contexto dos circuitos dominantes da produção de ciência. Não parece ser por outra razão que componentes de filosofia integram as matrizes curriculares dos Programas de Pós-Graduação. Pode-se, portanto, fazer ciência legitimamente com diferentes níveis de intensidade em termos de reflexão filosófica, desde pesquisas que se concentram em replicações de estudos até aquelas que se propõem a examinar conceitos de forma transdisciplinar, atribuindo-lhes novos significados em sua substância (Japiassú, 2006). Mas essas últimas parecem mais interessantes.

Observa-se, ainda, que o ora proposto contraste entre os conceitos de problema *filosófico* e *científico* tem por fim unicamente tensionar e explorar definições que não apresentam fronteiras bem-definidas, e sim, tal como já assinalado, caracterizam-se por sombreamentos e atraçamentos mútuos. Mas, de fato, o mais importante seria melhor delinear os contornos distintivos da *problematização de natureza filosófica* ante uma *problematização*

ordinária, assim entendida aquela comumente presente nos diversos espaços da vida cotidiana e destituída de qualquer traço de rigor epistêmico.

Nesse tipo de problematização, quando ocorre, são as crenças e opiniões próprias do senso comum – a *doxa* –, constituídas pela experiência e forjadas pela rotina, que interferem e limitam o pensamento, e não os marcos teórico-metodológicos, epistemológicos ou ontológicos específicos de cada território disciplinar, tal como se dá no âmbito do problema científico. Assim, também essas questões corriqueiras, suportadas por opiniões do consenso ordinário, têm a *intenção* de obter uma resposta ainda mais imediata e superficial; destituída, portanto, de qualquer esforço crítico-reflexivo.

Mas importa aqui melhor definir o senso de *fazer filosófico*, para o que, a propósito, as noções de imagens e metáforas pretendem contribuir. E como aproximar esse conceito de *fazer filosófico* em seus elementos conceituais essenciais relativamente ao não menos relevante conteúdo *histórico da filosofia*? Assume-se desde já que as imagens são recursos didáticos e que as metáforas elaboradas a partir delas são percursos discursivos simbólicos importantes para a produção de significados envolvendo os conceitos estudados (Solonchak & Pesina, 2015).

Em termos de proposta didática, sinteticamente, a distinção – não dissociação, reitera-se – entre os domínios do conteúdo histórico da filosofia e da sua prática problematizadora resulta no desenvolvimento de capacidades distintas, a saber, respectivamente, a de bem referenciar filósofos e suas obras e a de pensar crítico-reflexivamente sobre os fundamentos do próprio pensamento em relação a um conceito, tema ou situação devidamente contextualizada. E é para melhor compreender essa

noção de *fazer filosófico* que as imagens e subsequentes metáforas são propostas.

2.4 FILOSOFIA E TRANSDISCIPLINARIDADE

O fazer filosófico tem uma intensa relação com o conceito de *transdisciplinaridade*. Sua abordagem implícita assentará bem o conceito de disciplina e diferenciá-la dos conceitos de multidisciplinaridade e de interdisciplinaridade.¹⁰ A transdisciplinaridade pode ser explorada também a partir da imagem do *muro* apresentado na seção correspondente.

Japiassú (2006, p. 10) refere que:

a filosofia não pode nem deve mais se dar por missão a tarefa de construir grandes sistemas ou megarrelatos globalizantes. Dará uma contribuição muito mais fecunda e decisiva participando efetivamente da reflexão em equipes multi e transdisciplinares.

Nos dias de hoje, o remanejamento da questão do sentido a leva a assumir uma nova função: a de superar o velho antagonismo com as ciências humanas e com elas restabelecer um diálogo aberto, profundo e fecundo numa perspectiva transdisciplinar de prática suscetível de importar e exportar de uma disciplina a outra ou de um contexto a outro noções, *démarches* [procedimentos] e instrumentos instaurando certa transversalidade das disciplinas segundo um processo indo de um contexto a outro. Deve promover e incentivar, não só as metodologias interdisciplinares através da troca de conceitos, modelos e técnicas de análise, mas uma transdisciplinaridade visando a construir em comum objetos de pesquisa e os instrumentos de pensamento que eles exigem.

Uma perspectiva transdisciplinar de análise reconhece a necessidade de que os esquemas cognitivos de

¹⁰ Stein (2021), ao tratar da inovação na filosofia, explora o potencial da interdisciplinaridade entre filosofia e conhecimento científico.

diferentes áreas se integrem e se transformem de modo a elaborar um outro e novo referencial de análise que permita um exame contextualizado e, por conseguinte, mais consistente dos temas e conceitos em análise.

Pesquisa transdisciplinar é a que se afirma no nível dos esquemas cognitivos, podendo atravessar as disciplinas e visando à criação de um campo de conhecimentos onde seja possível a existência de um novo paradigma ou de um novo modo de coexistência e diálogo entre os filósofos e os cientistas, os esquemas nocionais devendo circular da filosofia às ciências naturais e humanas, sem que haja nenhuma hierarquia entre esses diversos modos de problematização e experimentação (Japiassú, 2006, pp. 38-40).

Implica uma abordagem a partir de corpos teóricos que, ao integrarem seus esquemas cognitivos, permitem analisar de modo mais consistente o objeto de investigação. Essa transdisciplinaridade parte dos conceitos próprios de cada circunscrição disciplinar, extrapolando seus limites de cercamento a fim de articular-se para ampliar a capacidade explicativa dos conceitos e sua subsequente operacionalização.

Para ilustrar, examina-se do conceito de justiça. No campo das ciências jurídicas, aborda-se a diferenciação entre *lei*, *direito* e *justiça*, por exemplo. Em uma perspectiva estritamente disciplinar e convencional, os dois primeiros conceitos – *lei* e *direito* – estão mais diretamente relacionados a esse território disciplinar, ao passo que o terceiro – a *justiça* – é compartilhado com a filosofia, mais especificamente com a ética e a política que a examinam em termos conceituais. A *justiça*, no entanto, pode ser pensada como um objeto da ciência do direito, mas isso não a retira do domínio da filosofia. Pensar o conceito de *justiça* é fazer filosofia como prática de pensamento, e sem excluí-la dos domínios das ciênc-

cias jurídicas. Devem ser percebidos os limites e riscos da fragmentação disciplinar, pois o conceito de justiça também não é abordado exclusivamente na ciência do direito, mas, evidentemente, segundo outros ângulos de análise, na economia, na ciência política, na sociologia, na administração pública, entre outras. A filosofia, assim, não está contida, mas é transversal às ciências.

Outra situação que pode contribuir para um melhor assentamento do senso de *transdisciplinaridade* é a referente à introdução do conceito de *eficiência* como princípio constitucional. Neste caso, tem-se a expressão dos efeitos deletérios da ausência da interlocução entre os diferentes domínios disciplinares da ciência, particularmente os do direito, da administração e da economia. A eficiência foi introduzida como princípio da administração pública por ocasião da Emenda Constitucional nº 19/1998, evidenciando tratamento peculiar no curso do processo legislativo que bem demonstra um descuido com a precisão conceitual (Pereira, 1998). Mas, antes disso, o conceito de eficiência já transitava no vocabulário da administração pública em larga medida por influência da obra de Max Weber sobre a burocracia, apropriada pela ação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) na década de 1930, sucedendo outras estruturas com finalidades semelhantes. Ilustra isso o caso das *Comissões de Eficiência* a que aludem os artigos 10 e 17 da Lei Federal nº 284, de 28 de outubro de 1936, que instituiu o Conselho Federal do Serviço Público Civil (CFSPC) (Brasil, 1936):

Art. 10. Compete ao C.F.S.P.C.:

[...]

h) opinar sobre propostas, normas e planos de racionalização de serviços públicos elaborados pelas Comissões de Eficiência; [...]

[...]

Art. 17. Compete à Comissão de Eficiência de cada Ministério:

- a) estudar permanentemente a organização dos serviços afetos ao respectivo Ministério, a fim de identificar as causas que lhes diminuem o rendimento;
- b) propor ao Ministro as modificações que julgar necessárias à racionalização progressiva dos serviços;
- c) propor alterações que julgar convenientes na lotação ou relotação do pessoal das repartições, serviços ou estabelecimentos;
- d) propor as promoções e transferências dos funcionários na forma desta lei; [...].

Mas por que o conceito de eficiência reclama uma apropriação transdisciplinar na administração pública? E o que tem a contribuir a filosofia como uma prática do pensar crítico-reflexivo sobre os conceitos nesse particular? Primeiramente, há o fato de que a eficiência, antes de adentrar a esfera do direito constitucional e administrativo e seus consectários assentamentos normativos em geral, é um conceito *econômico*. Adam Smith, já em 1776, com sua abordagem da divisão e especialização do trabalho ilustrada pelo processo de produção em uma *fábrica de alfinetes*, evidenciava o senso de eficiência (Smith, 2009).

Também naquilo que se convenciona estabelecer como primórdios dos estudos organizacionais, Frederick Winslow Taylor, em sua obra *Princípios da Administração Científica*, de 1911, tem no senso de *eficiência* o esteio das suas proposições (Taylor, 1987). Outros tantos, nesse período de emergência do pensamento administrativo, também produziram suas elaborações teórico-aplicadas a partir do conceito de eficiência como a máxima utilização dos recursos disponíveis a partir da racionalização do uso dos meios, inclusive pela busca da redução de

desperdícios. A eficiência, desde então, segue essencial na ciência da administração.

Desconhecer o conceito em sua vertente pode levar a imprecisões ao examiná-lo em outra órbita disciplinar. Esse parece ser o caso da incursão dirigida à interpretação do então recém-assentado em sede constitucional *princípio da eficiência*. De fato, no caso desse princípio, foi empregado um vocábulo impróprio – *eficiência* – para significar um conteúdo pretendido que não está a ele associado substantivamente – a saber, algo mais consistente com os conceitos de *eficácia* e, principalmente, de *efetividade* das ações de governo e de gestão.

Desbordando as intercorrências no processo legislativo que culminou na redação expressa na EC nº 19/1998 e descuidos conceituais que redundaram na reafirmação da eficiência como conceito central na administração pública brasileira, tal como indicados por Pereira (1998) e Bergue (2011) – perdendo-se a oportunidade de avançar –, assinala-se que definições posteriores tendentes a delimitar os contornos e interpretar a eficiência como princípio constitucional contêm sensíveis fragilidades. Nesse caso, no transcurso do fluxo legislativo, a redação original – *Princípio da qualidade do serviço público prestado* –, que se orienta para o resultado da ação do estado, mais alinhado, portanto, ao senso de *eficácia* (mesmo de *efetividade*), foi transformada para *retroceder em termos de conteúdo* à adoção do *princípio da eficiência*. Nessa linha, é interessante referir que a constituição espanhola faz alusão ao princípio da *eficácia* – que é outro conceito, substantivamente distinto –, não da *eficiência* (Moraes, 1999).

Nesse cenário de esforços interpretativos, Moraes (1999, p. 297) refere que o “*administrador público precisa ser eficiente, ou seja, deve ser aquele que produz o efeito*

desejado, que dá bom resultado, exercendo suas atividades sob o manto da igualdade de todos perante a lei, velando pela objetividade e imparcialidade". Ainda, acrescenta como uma das "características" desse princípio o "direcionamento da atividade e dos serviços públicos à efetividade do bem comum" (Moraes, 1999, p. 299). Percebe-se aqui o esforço de atribuir um significado necessário, dado por um imperativo contemporâneo de reorientação da ação da administração pública, a um termo ou conceito que não contém essa substância. Portanto, a ele não corresponde precisamente. Di Pietro (1999, p. 84), por sua vez, assinala como ressalva em relação ao princípio da eficiência que "*a eficácia que a constituição exige da administração não deve se confundir com a eficiência das organizações privadas nem é, tampouco, um valor absoluto diante dos demais*". Tem-se, pois, rigorosamente, imprecisões conceituais nos excertos. Eficiência, eficácia e efetividade são conceitos distintos, sabe-se. Há de se considerar, neste caso, o imperativo da precisão conceitual sob pena de se estabelecerem não somente problemas de comunicação, mas limitações de efeitos para a aplicação dos conceitos.

Elaborações conceituais de natureza transdisciplinar implicam a conformação de novos conceitos e esquemas cognitivos por acreção e integração, mas com atenção aos seus conteúdos substantivos e limites de modo a não os descharacterizar em sua essência e potencial explicativo. Assim, para bem estabelecer a eficiência como um princípio, seria necessário examinar sua substância conceitual. No caso específico, tem-se que a sobreposição de definições, que repercute no potencial de incidência do conceito para a interpretação e transformação da administração pública, estende suas raízes às origens do processo legislativo, tal como assinalado

por Pereira (1998), exigindo dos intérpretes um posterior exercício de compatibilização do conceito ao contexto.¹¹

¹¹ Pode-se pensar como exemplo de conceito transdisciplinar o de *sustentabilidade econômica*, em que esquemas cognitivos da *biologia* e da *economia* se integram.

3. FILOSOFIA COMO EXERCÍCIO METÓDICO DO PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO E RADICAL

Assume-se que tão importante quanto formular novas perguntas é reexaminar e reelaborar as respostas já dadas e as próprias perguntas anteriores em seus termos e substância valorativa. Consistente com isso, Buzzi (2007, p. 149) refere que “*o filósofo está num constante exercício de vida, no confronto diário com as águas de superfície do saber. Quando não há esse exercício e confronto, a filosofia lida ou ensinada é inócuia e presunçosa*”.

Dito isso, impõe-se assinalar que a referência ao “*filósofo*” feita pelo autor não deve circunscrever, evidentemente, tal atitude intelectual àqueles com essa formação em sentido estrito, senão estende-se a todos os que se propõem a praticá-la. O *filosofar* está ao alcance de todos os que se dediquem a fazê-lo, destaca-se.

Mas vale explorar ainda mais o que se pode entender desse peculiar tipo de pensamento e extrair sua essência para os contornos que se pretendem com vistas ao exercício do fazer filosófico: um acento na *reflexividade*. Bem assim, sublinha-se o imperativo de investigar a relevância do filosofar para o exercício substantivo do encargo de ser agente público.

O *filosofar* como processo intelectual racional implica um reexame metódico e sistemático, especialmente do que já se supõe conhecer. Isso porque são as certezas e as convicções os mais necessários e desejáveis objetos da filosofia como uma prática investigativa antes orientada para o próprio pensamento e levada a efeito com o fim

de perturbar deliberadamente o arranjo sedimentado de conhecimentos em busca de melhores argumentos que possam revisar ou mesmo reafirmar os saberes já constituídos. É com esse senso de rigorosa investigação sobre si mesmo e o mundo, que não cessa – porque não tem a intenção de fazê-lo –, que a imagem do *olho d'água* a ser proposta e explorada mais adiante pretende contribuir.

O pensamento filosófico assenta-se, assim, no cultivo de uma *atitude filosófica*, a saber, aquela que reconhece e pratica um esforço de exame *crítico* (questionador), *reflexivo* (voltado antes para si), *radical* (que alcança as raízes valorativas), *metódico* (rigoroso em termos de um percurso racional) e *sistemático* (porque se investe de uma intencionalidade de permanente investigação) do pensamento. Esse tipo de atitude que mobiliza o intelecto de forma aguda perciciente e permanente dá significado ao *fazer filosófico*.

Tal forma de perceber a filosofia não somente como campo, mas como *atitude*, repercute na compreensão do seu lugar tanto no processo de produção científica como na *deliberação e ação cotidiana do sujeito*. E é nesse último aspecto que se pretende concentrar a atenção e despertar questionamentos para transformar entendimentos e atitudes.

A *filosofia como um fazer* – que pode partir dos fundamentos da sua história, e que a ela retorna estendendo suas fronteiras – tem impulso em um esforço de *problematização*. Mas se trata de um tipo de elaboração questionadora de contornos e substância peculiares (intencionalidade) – a *problematização de natureza filosófica*. E em que essa forma de problematização se distingue de outras? Antes, o que significa *problematizar*?

Problematizar é colocar em questão um tema ou um conceito em suas circunstâncias. É fazê-lo de forma sensível aos seus enlaces de contexto, reconhecendo potenciais novas interlocuções. Significa duvidar da definição aceita, ainda que já *sedimentada* (como a imagem do *fundo do lago* sugere). Também é permitir-se não aceitar em forma e, especialmente, em substância um entendimento vigente sobre algo, o que exige a coragem e a honestidade intelectual de não somente abandonar a segurança do que é tomado como conhecido, mas enfrentar os desafios de avançar em um terreno inexplorado e ver-se questionado pela postura ousada. Faz-se isso em ciência, certamente, mas também em filosofia, caracterizando-a como tal. Isso, a propósito, define o *ingrediente filosófico* da *ciência*. Assinalando aqui: a filosofia não é uma ciência, tampouco se dissocia delas, senão as transpassa em seus territórios disciplinares, imprimindo em cada um destes a sua contribuição como um *fazer*.

Mas – já se disse – o estabelecimento de um *problema científico* difere especialmente em *intencionalidade* relativamente ao *problema filosófico* (Cerletti, 2009), e ainda mais radicalmente de uma questão *ordinária* proposta e solvida no espaço do senso comum. Então, quais são as intenções contidas em cada uma dessas espécies de problema?

Um *problema científico*, aqui tomado em sentido limitado para fins estritamente didáticos, de modo geral, é constituído, investigado e respondido em determinada circunscrição teórico-metodológica disciplinar ou mesmo multidisciplinar – envolta em certa “normalidade” própria do campo. É a *mola* que impulsiona um processo ou projeto de pesquisa. Tem, portanto, o intento de promover uma investigação que tome por fim a entrega de

uma solução satisfatória com vistas ao alargamento das fronteiras do correspondente território científico.

A mesma questão formulada como *problema filosófico* contém em sua essência uma outra intenção. E qual é?

A substância filosófica – ou a intencionalidade – que conforma um problema dessa natureza, primeiro, não assume as feições por vezes mais utilitaristas do fazer científico; ou seja, o fazer filosófico reconhece o valor do próprio exercício de colocar em questão um conteúdo tomado como aceito e, por isso, comumente reproduzido. O filosofar duvida das certezas, mesmo sem que uma *necessidade utilitária* de fazê-lo se imponha. Assim, a problematização de natureza filosófica se permite incidir sobre os conceitos e temas aparentemente mais bem assentados, comezinhos, simples ou mesmo desinteressantes do ponto de vista científico, técnico ou do senso comum, propondo-se a questioná-los em radicalidade para fins de depuração e eventual ressignificação. Nesses termos, o problema filosófico tem como intento remover o véu que encobre algo tomado como certo ou evidente, mesmo inquestionável, seja na conformação legitimada de determinada circunscrição teórico-metodológica e epistemológica (ciência normal), seja no entendimento de um sujeito sobre qualquer conceito ou tema que possa se manifestar na dinâmica cotidiana do trabalho ou da vida.

Segundo, não se limita às fronteiras disciplinares, mesmo interdisciplinares, mas assume o valor da transdisciplinaridade, conforme já abordado em seção anterior (Japiassú, 2006). O esforço de problematização filosófica não tem, portanto, o intuito de resolver um problema em determinado território disciplinar, senão faz da transdisciplinaridade, na acepção de Japiassú

(2006), o seu amplo e irrestrito lugar de investigação, depuração e reelaboração de conceitos em radicalidade.

E terceiro, a problematização de natureza filosófica não é apressada, a saber, não intenta o assentamento de um entendimento ou de uma resposta instrumentalmente acabada e suficiente, mas se dedica a submeter mesmo os conceitos conformadores da própria pergunta ao escrutínio da reflexão para fins de depuração substantiva e eventual ressignificação conceitual. Retoma-se que a problematização filosófica, ao mesmo tempo que se diferencia da problematização científica, também a transpassa para conferir-lhe mais intenso vigor.

Stein (2021, p. 98), nessa mesma linha, afirma que

Hoje, quando formulamos um problema filosófico, não sabemos qual a resposta. É justamente a abordagem analítico-lingüística que nos permite descobrir novas faces de velhos problemas. Isso deve-se, fundamentalmente, ao fato de que discutir problemas significa, hoje, não partir simplesmente de uma posição dogmática, mas apresentar razões, situar os problemas no campo lógico das razões. Isso faz com que se produzam novas conexões entre os diversos aspectos de um problema, e fará aparecer novas respostas.

Ao passo que a *problematização científica* particular de um impulso de investigação, por certo cuidadosa com o processo, visa a um fim principal – a resposta à questão de pesquisa –, a *de natureza filosófica* demora-se essencialmente no processo de reflexão e exame substantivo em si, podendo esta, por analogia, ser considerada a sua finalidade. A problematização filosófica mais se alinha, portanto, ao senso de *atividade* e menos ao de *projeto*, para resgatar a terminologia orçamentária própria do setor público. Assim, coloca no horizonte a questão motora do pensar, longe do alcance das mãos, mas assumindo que pode ser atingida pelo pensamento

incessante. Produz entendimentos consistentes, evidentemente, mas sempre sujeitos a reexame. Há, pois, uma abertura permanente a interpretações outras, mas de forma distinta daquela que a ciência nutre.

Por fim, mas não menos importante, deve-se reafirmar que a problematização de natureza filosófica não se dissocia do esforço de produção científica; pelo contrário, o qualifica. E isso porque adensa – mormente em estudos críticos – não somente a problematização, mas recursivamente a discussão teórica e tudo o que dela decorre. Assim, a expressão filosófica antes examina e depura os conceitos conformadores da própria formulação de um problema científico e ilumina a discussão dos achados a partir de referenciais examinados em seus pressupostos valorativos de enraizamento. É desse modo, fundamentalmente, que a filosofia contribui com a ciência e com o alargamento das suas fronteiras.

A problematização filosófica pode ser entendida, nesses termos, como o esforço crítico-reflexivo de alcance radical e realizado sistematicamente de forma percuciente sobre os fundamentos valorativos que sustentam um conceito, por mais aparentemente aceito e livre de discussão que este possa se pretender ou parecer. Em suma, toda vez que um pesquisador toma um conceito e o submete a um exame crítico e reflexivo que dirija e estenda os esforços de questionamento aos enraizamentos das crenças e pressupostos em que se anora o seu entendimento, com o fim de submetê-los a tensões de estremecimento de suas bases valorativas para verificar a sua consistência e validade, ele estará *fazendo filosofia* – ou *filosofando*.

E o que se advoga aqui? Que o exercício de uma problematização de natureza filosófica pode contribuir para a depuração, o esclarecimento, a ressignificação e a me-

lhor justificação de conceitos em uso na administração pública, em especial por ocasião dos processos de tomada de decisão. Nesses processos, para além da dimensão do *conhecimento* (como substrato epistemológico), assume especial relevo o componente ético da deliberação.

Mas o que se entende, de fato, por um exame *crítico* e *reflexivo*? Em Bergue (2024b), tem-se uma abordagem que intenta melhor delimitar o significado substantivo do que seja a *reflexão* no contexto do que se denomina *pensamento crítico-reflexivo*.

Para ilustrar, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de Bacharelado em Administração Pública constantes na Resolução CNE nº 1/2014, em seus incisos IV, V e VI do artigo 4º, definem entre outras “*competências e habilidades*” esperadas do profissional formado a capacidade de “*desenvolver consciência quanto às implicações éticas do exercício profissional*”, e para desenvolver “*avaliações, análises e reflexões críticas sobre a área pública*”, “*raciocínio lógico, crítico e analítico*”, além de “*expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e socioculturais*” (CNE, 2014). Destacam-se, aqui, as referências e o subsequente interesse pelos conceitos de *crítica* e de *reflexão*.¹²

Retoma-se o caráter central da reflexividade no contexto do serviço público como necessidade não somente

¹² Ainda para ilustrar, merece ser registrado o relatório que estabelece os *Padrões de Excelência para a Educação e Formação em Administração Pública* (2025), produzido pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas e a Associação Internacional de Escolas e Institutos de Administração, no qual o Padrão 1 – *Compromisso com os Valores do Serviço Público* faz referência aos “*valores do serviço público*”, entre eles os de “*integridade*”, e alusão a “*comportamentos éticos*”; e o Padrão 5 – *Um Currículo com Propósito e Impacto*, alude a “*mentalidades éticas*”, “*raciocínio ético, pensamento crítico, criatividade*”, entre outros (United Nations, 2025).

pela dinâmica da sociedade contemporânea e desafios decorrentes da multidimensionalidade dos problemas públicos, mas pela repercussão das decisões desses agentes na vida das pessoas. O fim último de pensar o *fazer filosófico* nesse amplo, complexo e fluido campo da ciência – a administração pública – é contribuir para o desenvolvimento e a mobilização da *capacidade crítico-reflexiva*; condição, conforme Denhardt (2012), para um exercício de gestão que transcendia a dimensão estritamente instrumental e desenvolva uma cognição consistente com o enfrentamento dos desafios que emergem da sociedade. Nessa linha, especialmente abordando a importância da teorização, refere o autor que a “diferença entre um bom gestor e um gestor extraordinário repousa não na sua aptidão técnica, mas no senso que ele tem de si mesmo e de suas circunstâncias – um senso que pode ser derivado somente por meio de uma reflexão atenta” (Denhardt, 2012, p. 287).

Na essência está a preocupação com o desenvolvimento de uma competência cognitiva mais elevada que não desconsidere, mas avance em relação à instrumentalidade estrita, capacidade que constitua objeto de exercício não somente no transcurso da formação em administração pública, mas, especialmente, no exercício desse relevante mister profissional.¹³

Segundo, assinala-se que a formação em administração pública – em suas expressões formal e continuada (Coelho, Almeida, Midlej, Schommer & Teixeira, 2020; Coelho, 2019; Coelho & Nicolini, 2014; Coelho, 2008) –, e em particular a relacionada ao desenvolvimento de capacidades que requerem o exercício de pensamento crítico-reflexivo, tem há tempos constituído objeto de

¹³ Sobre a *competência conceitual e reflexiva*, ver Bergue (2019, p. 15) ou Bergue (2020, p. 42).

atenção de pesquisadores, referenciando-se sem preocupação exaustiva as produções de Bergue (2023), Silva e Ferraz (2022); Raadschelders e Chitiga (2021), Pliscoff-Varas e Lagos-Machuca (2021), Ongaro (2020), Souza, Serafim e Silveira Santos (2019), Silveira Santos *et al.* (2018), Vendramini e Feuerschütte (2017), Saraiva (2011), Soares, Ohayon e Rosenberg (2011), Franco, Dias, Almeida e Joly (2011).

Examinando a formação em administração em sua perspectiva mais ampla, Kopalke e Boeira (2016) assinalam a priorização de componentes técnicos em detrimento da formação crítica e reflexiva. No particular da administração pública no contexto brasileiro, o olhar atento acerca dessas capacidades positivadas nas citadas DCN remonta, para ilustrar, abordagens que se insurgem em relação ao pensamento convencional, de fundo predominantemente funcionalista, instrumental e tecnicista, pode ser encontrado em estudos de Alberto Guerreiro Ramos, especialmente quanto aos conceitos de “*superconformidade*” como expressão da “*estrita devoção aos regulamentos*” (Guerreiro Ramos, 1966, p. 92), de “*engajamento consciente*” (Guerreiro Ramos, 1983), de “*atitude parentética*” (Guerreiro Ramos, 1984) e de “*síndrome comportamentalista*” (Guerreiro Ramos, 1989). Resgata-se, ainda, Garcia (1980), que alerta para o senso de emancipação, conceito que mais tarde encontrará espaço em investigações no campo dos estudos críticos da teoria organizacional, relacionando-se a outros como o de autonomia, que tem como elemento constitutivo essencial a capacidade crítico-reflexiva dos sujeitos, entre outras abordagens importantes (Fischer, 1993; Cunha, 1981).

Sem desconsiderar as complexidades de percurso, entorno e atravessamentos teórico-metodológicos

e epistemológicos que marcam essas análises, o ponto central aqui reside em uma investigação rigorosa sobre o conceito de *reflexão* no arranjo mais amplo do senso de pensamento crítico-reflexivo a partir de referenciais do campo da filosofia. Os estritos contornos deste estudo exsurgem de alguma inquietação decorrente da frequência com que se percebe no cotidiano, inclusive em circuitos mais esclarecidos, afirmações de ações reflexivas levadas a efeito e chamados à reflexão.

Para ilustrar, quando se ouve “*Vamos refletir sobre este assunto?*”, o que, de fato, se pretende com esse convite? Que entendimento se expressa com a utilização do vocábulo *reflexão*? Ocorre que, eventualmente, se pode observar, mesmo por modismo terminológico, um des-cuidado uso intercambiável entre os termos *pensamento* e *reflexão*. Assim, é possível que, por vezes, esteja sendo empregada a palavra *reflexão* quando, de fato, se está disposto a simplesmente *pensar* sobre determinado tema. Nesses casos, então, ou se está utilizando o termo *reflexão* como sinônimo para um esforço de pensamento ou se está deixando de adotar uma atitude reflexiva como tal, em seu conteúdo substantivo.

E quanto ao conceito de *crítica*? Constitui atitude que encerra em si a *reflexão*? Ou são movimentos de pensamento e ação distintos, ainda que entrelaçados? E mais: é possível que se leve a efeito um *pensamento crítico* destituído de uma *postura reflexiva*? Ou assim se produziria uma *crítica incompleta*? Como os esforços de investigação científica têm se apropriado desses conceitos em sua substância? E como a filosofia pode contribuir para explorar essas aparentemente fluidas fronteiras conceituais?

Mas por que evocar a filosofia? Ora, porque ela constitui o espaço da elaboração conceitual por excelência,

tendo por finalidade examinar e reelaborar criteriosamente os conceitos, submetendo-os ao agudo crivo da razão, com o intuito de conferir-lhes precisão e consistência sensível ao contexto de aplicação.

Então, que contornos podem definir mais substancialmente os conceitos de *pensamento*, de *crítica* e de *reflexão*? Propõe-se um exame teórico desses elementos à luz da literatura especializada, em particular da filosofia, para melhor delimitar seus significados a fim de que se possa extrair de sua aplicação o melhor potencial explicativo. Pretende-se, ainda, trazer o tema em razão da sua essencialidade, não somente para a coerência e correção terminológica das estruturas discursivas, mas, sobretudo, devido às implicações práticas da adoção desses conceitos na consistência e precisão da análise e compreensão de cenários, da tomada de decisão e ações subsequentes. E, assinala-se, essas repercussões são especialmente impactantes quando se trata das deliberações no espaço da administração pública, tendo em vista, de início, a extensão do alcance dos seus efeitos na vida das pessoas.

Não por outra razão antes foram referidas as DCN para os cursos de Bacharelado em Administração Pública. Ainda na arquitetura normativa do serviço público, o conceito de *reflexão* consta na já referida descrição da competência transversal denominada “*Ética e integridade pública*” instituída pela IN SGP-ENAP/MGI nº 11/2024 como a “*Capacidade de agir de forma refletida e consciente, nas relações profissionais e interpessoais, considerando princípios e valores que priorizem o interesse público*” (MGI, 2024, Anexo I).

Os senso de crítica e de reflexão como atitudes racionais ou capacidades mais elaboradas do intelecto vêm sendo abordados na literatura relacionada ao cam-

po da administração pública e de disciplinas tributárias, segundo múltiplas perspectivas de análise e envoltos em certa polissemia, principalmente a partir das vertentes da pesquisa em estudos organizacionais (Paula, Merchán, Azevedo & Tenório, 2024; Alvesson, Hardy & Harley, 2008; Cunliffe & Jun, 2005; Paula, 2007; Davel & Alcadipani, 2003), da sociologia (Colombo, 2016), do ensino e pesquisa em administração (Cunliffe, 2022; Silva & Ferraz, 2022; Kopalke & Boeira, 2016; Araujo, Silva, Lima & Bispo, 2013; Saraiva, 2011; Batista-dos-Santos, Alloufa & Nepomuceno, 2010) e da educação em perspectiva mais ampla (Alves & Bispo, 2022; Passeggi, 2021; Corlett, 2012; Libâneo, 2012; Zeichner, 2008; Gewirtz, 2007; Santos, 1995). Avança-se, por fim, para uma busca sobre o tratamento do conceito na literatura de filosofia, notadamente a partir das contribuições de Kant (2022), Zöller (2020), Abbagnano (2012), Cerletti (2009), Japiassú e Marcondes (2006), incluindo estudos que abordam transversalmente no campo da administração pública (Bergue, 2022b; Silveira Santos, Leal, Serafim & Moraes, 2018; Whetsell, 2018; Guerreiro Ramos, 1989, 1984; Garcia, 1980).

Nos estudos transversais ao campo da educação, a *reflexividade* é, de modo geral, relacionada à produção de novos sentidos e ressignificação de entendimentos dos sujeitos sobre si em contexto, escrutínio do pensamento e aquisição de consciência, e à revisão de pressupostos e ancoragens valorativas dos esquemas cognitivos. A contribuição de Colombo (2016) é especialmente rica na apresentação de diferentes expressões da reflexividade.

Assim é, também, quando se examina a produção científica relacionada ao ensino na área de administração, em que assumem relevo os conceitos de aprendizagem assentada em metodologias de casos de ensino e

de reflexão na ação. Já nas publicações que relacionam administração e estudos organizacionais, destacam-se investigações que enfocam o movimento dos estudos críticos como resposta a leituras convencionais, enfatizando a desnaturalização dos valores funcional-positivistas da teoria organizacional em sua expressão dominante, do primado do desempenho eficiente, entre outros, com vidas à emancipação do sujeito. Nesses estudos, em linhas gerais, as abordagens envolvem o tema da ação reflexiva, mas não se dedicam, contudo, a defini-la com maior rigor conceitual, aspecto para o qual se pretende contribuir a partir da produção ora carreada do campo da filosofia.

3.1 PENSAMENTO, CRÍTICA E REFLEXÃO

Assume-se, de início, que *pensamento*, *crítica* e *reflexão*, apesar de estarem relacionados, não encerram o mesmo conteúdo substantivo. E especialmente não são conceitos sinônimos, a *crítica* e a *reflexão* – ambas expressões de exercícios de *pensamento* –, a começar pela consequente redundância que resultaria da usual expressão “*crítico-reflexivo*”. Também desde já se assenta que esses conceitos são disputados e admitem múltiplas perspectivas de apreensão e adoção, de modo que ora se pretende tão somente oferecer um delineamento inicial que contribua para a compreensão da dimensão auto-orientada da filosofia como um *fazer*, ou seja, o direcionamento da prática do *filosofar* voltada, antes, para o próprio sujeito.

Mas, para além das preocupações que atingem os arranjos discursivos de modo geral, entende-se que o zelo pela precisão conceitual constitui razão suficiente para endereçar atenção aos *conceitos*, em especial quando seu emprego deficiente concorre para a redução não

somente do correspondente poder explicativo, mas da sua potência em mobilizar o pensamento de forma consistente e orientada para a ação. Desse modo, advoga-se que mais luzes sobre o tema podem ser lançadas a partir de uma (de momento) breve, mas fundamentada, investigação teórica incidente sobre esses conceitos.

Em estudo com foco na relação entre ética e inteligência artificial no contexto do processo de tomada de decisão na administração pública, Bergue (2024a) levantou o questionamento sobre os limites do *perguntar*, do *criticar* e do *refletir*.¹⁴ Também relativamente ao *pensar* e ao *refletir*, propôs (Bergue, 2024a) que a reflexão pode ser entendida como uma forma particular de pensamento, a despeito do recorrente uso intercambiável dos termos.

Desbordando mais detida investigação sobre o ato de *perguntar*, que em expressão mais singela pode decorrer da formulação de pensamento acrítica e irrefletidamente assistida por um ponto de interrogação, impõe-se primeiro atentar para o significado substantivo inerente à ação de *criticar* (Franco *et al.*, 2011). De modo geral, o pensamento crítico pode ser entendido como um esforço da razão sensivelmente mais elaborado, na medida em que produz um questionamento agudo e contundente, devidamente fundamentado e dirigido com o intuito de produzir um abalo desestrututivo na estrutura de argumentativa de um discurso ou entendimento.

Note-se que, em geral, a elaboração crítica é direcionada a um interlocutor, tema ou fenômeno – ainda que não somente –, sendo que entre as repercussões pretendidas por essa forma de incursão pode estar a de promover uma reelaboração de pensamento que resulte

¹⁴ Sobre dimensões do *perguntar* no campo da epistemologia, ver Keller (2009), em especial os capítulos I e II.

em um arranjo mais consciente e consistente. Propõe-se a possibilidade de “*não somente*”, porque a crítica também poderia ser dirigida ao próprio pensamento, o que sugere um exercício de *reflexividade*. A reflexividade, portanto, pode ser entendida como um componente da crítica, ou uma forma particular de orientação da atitude questionadora, quando esta envolve um escrutínio do sujeito que se volte e alcance o próprio pensamento em seus fundamentos?

Então, a considerar aqui: seria razoável admitir que, de modo geral, quando se pensa em *crítica*, também a ela se atribui como característica uma formulação direcionada a algo? E que esse algo nem sempre é o próprio pensamento do sujeito que a elabora, mas, por vezes, exterior ao sujeito?

Para uma aproximação inicial em relação a esse conceito a partir de referenciais da filosofia, Japiassú e Marcondes (2006, p. 61) definem a *crítica* como “*Juízo apreciativo, [...] de uma teoria, de uma experiência ou de uma conduta*”. Não se informa de quem é a teoria, experiência ou conduta nessa definição. Pode ser de *outro* ou de *si próprio*. A definição desse *objeto* de exame é importante para o subsequente bom assentamento do senso de *reflexividade*. Bunge (2012, p. 91) assinala, ainda, que a *crítica* implica uma

[...] análise e avaliação desencadeadas por defeitos de alguma espécie. A crítica é uma parte normal da pesquisa em todos os campos. Mas seu papel não deveria ser exagerado, pois não é criativa: ela pode apenas melhora ou eliminar. De fato, antes que um item seja submetido a uma análise crítica é preciso que tenha sido trazido à existência. E, se julgado defeituoso, deve ser reparado ou substituído em vez de serem protegidos por inverificáveis.

A crítica, portanto, segundo o citado autor, incide sobre algo já existente, ou seja, que se apresenta ao ser que pensa e a formula. Nesse particular, em perspectiva ampla, não parece orientar-se para si, necessariamente.

Avançando, Reale (2002, p. 55) refere que “*em sentido geral, não pejorativo, criticar é fazer apreciação de algo segundo determinado critério, tão certo como pensar é julgar.*” O autor segue, referindo-se ao campo da filosofia, que “*empregamos a palavra crítica em um sentido ainda mais restrito. A crítica filosófica é sempre a apreciação dos pressupostos de algo segundo critérios de valor, tanto assim que se pode afirmar que toda crítica se distingue por sua natureza axiológica*” (Reale, 2002, p. 55).

Um delineamento ainda melhor do conceito de crítica pode ser alcançado quando destacado também seu caráter penetrante em direção à essência.

[...] o que procuramos são as condições primeiras, sem as quais a realidade não teria significação ou validade. Fazer crítica, portanto, é descer à raiz condicionante do problema, para atingir o plano ou estrato do qual emana a explicação possível. Criticar é penetrar a essência de algo, nos seus antecedentes de existência (*pressupostos ônticos*) ou então nos seus precedentes lógicos de compreensão (*pressupostos gnoseológicos*). Tais pressupostos apresentam, pois, necessariamente, um caráter transcendental, no sentido de que se põem logicamente antes da experiência, senso condição dela e não mero resultado de sua generalização (Reale, 2002, p. 55).

Dos excertos, percebe-se a crítica como um exame profundo em busca dos enraizamentos valorativos essenciais de “*algo*”, mas que parece sugerir um tema, problema ou conceito tomados como objetos. Ou seja, em outras palavras, tendo como objetivo examinar algo exterior – ou que é dado – ao sujeito que pensa. Aqui

desponta um questionamento não somente sobre o ponto analisado em si, mas sobre a dimensão auto-orientada do exame, em busca, antes, de consciência por parte do sujeito em relação aos fundamentos do seu (próprio) pensamento.

Zöller (2020, p. 28), interpretando o conceito no âmbito da densa produção filosófica kantiana, afirma que a crítica se assenta no “*significado geral de uma detecção de preconceito e erro em visões percebidas*”. A crítica encerra, assim, um significado revisionista. Apesar de Kant se referir a “*preconceito*”, não está claro que este seja algo sobre si ou sobre o outro. Na mesma linha, Castro (2014, p. 25) refere que “*Kant, ao instaurar o Criticismo, filosofia que assenta na dinâmica crítica da razão, mais não faz do que levar, metaforicamente, aquela faculdade do espírito ao tribunal da própria razão, para averiguar da sua elevada e inviolável capacidade para conhecer tudo*”. Nessa linha, o senso de *crítica* parece definir-se como um questionamento dirigido a uma elaboração intelectual, sem distinguir se própria ou não.

Esse elemento de revisão adiciona ao conceito outro aspecto importante, qualificando sensivelmente a sua substância. Se Kant, na sua *Crítica da razão pura*, pretendeu responder à pergunta atinente a “*O que podemos conhecer?*”, e a resposta está subordinada a rigoroso exercício da razão, também o saber necessário à deliberação e à ação – a ética – tem no exame crítico um sustentáculo de validade e justificação consistentes com os peculiares traços que conformam esse território da filosofia. Nesse particular cenário teórico, Zöller (2020, p. 29) refere:

Avaliar criticamente a razão, portanto, significa investigar a capacidade da razão de prover *insights* que não sejam baseados nos sentidos, mas que se baseiem especificamente, se não exclusivamente, nos recursos da razão ou nos poderes de

pensar e conceber, em oposição àqueles de sentir e perceber.

Assim, a *crítica* contém em si um movimento de apreciação não somente em radicalidade, mas também de orientação introspectiva. Mas será que, no plano da prática cotidiana, todas as manifestações críticas incorporam esse esforço de exame auto-orientado do pensamento? Ou seja, tem-se sempre consciência dos fundamentos valorativos que suportam os conceitos que habilitam determinada leitura e interpretação de mundo e posicionamento questionador? Caso se tenha, são por vezes submetidos a um incisivo exame de extensão radical em termos de pertinência e validade?

Trata-se, portanto, de uma dimensão do conceito de pensamento crítico que, nos casos de entendimentos marcados, seja por extremismos, seja por exacerbado apego quase dogmático a uma crença ou juízo, pode nem sempre se fazer presente, a saber, a *atitude reflexiva*. Nesses casos especiais, pode-se ter, com o rótulo de pensamento crítico, uma expressão parcial da crítica. Isso porque, em casos particulares, a crítica pode ser mesmo irrefletida, a despeito de contundente, bem articulada e argumentada conceitualmente.

Mas estariam esses pensamentos efetivamente fundamentados no preciso significado do termo (“*fundamentado*”)? E atenderiam ao senso de justificação ante o contexto? Frágil assim será sempre o que, na elaboração crítica, estiver rigidamente ancorada em um lugar de pensamento e de ação que escape a um *escrutínio reflexivo*. A imagem do “*muro*” explorada mais adiante vai colocar esse ponto em questão.

É esperado que a crítica seja elaborada e direcionada a partir de uma posição; ponto de enraizamento esse que, contudo, nem sempre se propõe a submeter-se a um

tratamento reflexivo, conforme já se disse. *Refletir* é, justamente, um esforço de afastamento de si para examinar essa posição; produzir uma crítica do próprio pensamento. Essa atitude de enraizamento pode restringir o potencial transformador da crítica, a começar pelo risco de obsolescência dos conceitos e subsequentes entendimentos ancorados em uma perspectiva localizada. Nesse particular, a propósito, conforme antes assinalado, a filosofia empresta significativo aporte na medida em que, segundo propõem Deleuze e Guattari (1992), define-se como o campo do conhecimento que tem como finalidade a elaboração de *conceitos*.

Mas o que seria mais precisamente essa *reflexão*? Do latim *reflectere*, significando “*flexionar de volta*” (Keller, 2009, p. 13), esse movimento de introspecção questionadora parece encontrar ainda maior relevância no espaço dos juízos de substância ética. Uma primeira aproximação permitiria afirmar que o *exame reflexivo* se constitui como uma atitude intelectual particular, que se caracteriza como *ação de pensamento em que o sujeito se volta para si* e se entrega a corajosamente interrogar acerca dos fundamentos valorativos que conferem forma e sustentação ao seu próprio pensar.

Maturana e Varela (2001, pp. 29-30) relacionam a *reflexão* à tomada de *consciência*, definindo-a como

Um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos.

Essa situação especial de conhecer como se conhece é tradicionalmente esquiva para nossa cultura ocidental, centrada na ação e não na reflexão, de modo que nossa vida pessoal é, geralmente, cega para si mesma.

Desbordando as sugestões de Cunliffe (2022), de Corlett (2012) e de Cunlliffe e Jun (2005) acerca da distinção de fundo ontológico entre os conceitos de *reflexão* e *reflexividade*, para os fins ora pretendidos, tem-se, em essência, que o *esforço reflexivo* envolve “*um olhar para nós mesmos*” (Cunliffe, 2022, p. 66). A despeito, contudo, da redundância produzida pela aposição do prefixo, Cunlliffe e Jun (2005, p. 229) também definem o que denominam de “*autoreflexividade*” como “*um diálogo com o eu sobre nossos pressupostos fundamentais, valores e formas de interagir. Neste diálogo, questionamos nossas crenças fundamentais e nossa compreensão de eventos particulares*”. E afirmam, ainda:

Definimos a autorreflexividade como o ato consciente de um eu existencial, no qual examinamos nossos valores e a nós mesmos, exercendo a consciência crítica. É um processo que depende da ideia de um eu em transformação, emergindo e mudando continuamente à medida que interagimos com os outros e com o nosso ambiente. A autorreflexividade é mais profunda do que refletir sobre um evento ou situação; é um diálogo consigo mesmo sobre nossos pressupostos, valores e formas fundamentais de interagir. Neste diálogo, questionamos as nossas crenças fundamentais e a nossa compreensão de eventos específicos. A autorreflexividade é, portanto, um ato da razão voltado para dentro, de forma radical, em direção ao fundamento da consciência e ao fundamento pressuposicional da ordem social (Jun, 1997, p. 151). Através deste processo radical de crítica das nossas crenças e ideologias, tornamo-nos receptivos aos outros e abertos às possibilidades de novas formas de agir. Enquanto estivermos dispostos a existir como seres transformadores, reconheceremos a necessidade de mudança nos relacionamentos, nas culturas e práticas organizacionais e no discurso público (Cunlliffe & Jun, 2005, p. 229).

Do excerto se pode extrair que o aludido “*refletir*” corresponde ao que ora se entende por *questionar* ou *criticar*, e que a referida “*autorreflexividade*” diz respeito, mais precisamente, a *refletir*. Isso porque *refletir* já significa *voltar-se para si*, o que faz do prefixo “*auto*”, nesse caso, uma redundância.

Dito isso, e com vistas a superar imprecisões e alcançar melhor justificação para a definição, convém perscrutar o campo de onde verte o conceito como expressão prática da ação. Recorrendo-se, então, à filosofia em busca do significado de *reflexão*, tem-se em Abbagnano (2012, p. 986) as seguintes expressões para o conceito: “*1^a como conhecimento que o intelecto tem de si mesmo; 2^a como consciência; 3^a como abstração*”. Aqui um elemento comum às três expressões: o senso de esforço produzido por e orientado para o próprio sujeito. Merece atenção, contudo, que o significado identificado com “*abstração*”, se tomado por si só, impõe significativa limitação ao conceito, inclinando-se a uma associação ao esforço mais amplo de *pensamento*. É possível que desse sentido comum vertam os recorrentes convites a *pensar*.

Na mesma linha, Japiassú e Marcondes (2006, p. 236) avançam na conformação do esforço reflexivo como uma “*introspecção pela qual o pensamento volta-se para si mesmo, investiga a si mesmo [...] estabelecendo os princípios que a fundamentam. [...] Consciência crítica [...] que examina sua própria constituição, seus próprios pressupostos*”. O pensamento que investiga a si próprio, portanto. Pode-se, desse modo, melhor delimitar o esforço reflexivo como uma capacidade do sujeito de realizar um criterioso autoexame orientado para a mais plena consciência possível dos fundamentos que conformam o próprio pensar. Então, corresponde a uma capacidade de deliberadamente colocar em perspectiva e sob rigoroso

exame, agudo e percuciente em radicalidade, a própria condição de pensamento e de ação.

Merece ser assinalado aqui, ainda, que esse exame tem como principal interessado o próprio sujeito. Por essa razão, exige-se não somente *coragem* para colocar em perspectiva e investigar os alicerces do entendimento que mantém, mas a *honestidade* de dar o devido tratamento reformador do pensamento que porventura advenha do exercício do esforço reflexivo. E é essa ancoragem na *reflexividade* que, como adiante se verá, *afastará o juízo ético do relativismo*. Alcança-se, assim, uma condição de ilustração envolvendo os elementos de deliberação estendida aos correspondentes fundamentos valorativos nos quais se engasta o pensamento e se alicerçam as ações.

É interessante assinalar, ainda, que Abbagnano (2012, p. 260), também apoiado na filosofia de Kant, define *crítica* como “*o processo através do qual a razão empreende o conhecimento de si mesma*”. Com isso é possível estabelecer não somente uma relação de *interdependência* dos conceitos, mas de conteúdo da *postura crítica* em relação à *atitude reflexiva*. Assim, a reflexão é parte constituinte da crítica quando esta se pretende em sua plena expressão. E, nesses termos, pode alcançar significado mais consistente e substantivo a recorrente composição dos conceitos na forma, por exemplo, de *atitude crítico-reflexiva*.

Reitera-se, no entanto, que, constituindo-se como dimensões distintas do pensamento, ainda que intrinsecamente relacionadas enquanto conceitos e atividades do intelecto, *uma elaboração crítica descuidada pode ser produzida sem reflexão*. Sendo assim, não submetido a um exame reflexivo, tem-se um exercício intelectual parcial ou pensamento crítico incompleto. E não o será, neces-

sariamente, pela inconsistência dos argumentos que o sustentam, mas pela ausência de consciência acerca da sua efetiva validade, que é antes dada pelo rigoroso exame que analise os fundamentos valorativos subjacentes aos conceitos sobre os quais o entendimento manifesto no discurso está constituído.

Uma expressão desse pensamento crítico parcial – a saber, aquele que não encerra em si a atitude reflexiva – pode, em situações extremas, conduzir a uma crítica *dita radical*, menos porque se estenda às raízes do pensamento e mais devido ao seu *enraizamento* em uma posição. Conseqüário desviado possível disso seria, em termos metafóricos, utilizando a imagem das muralhas de um *castelo*, a postura daquele que prioriza a orientação de recursos ao reforço dessas estruturas de cercamento argumentativo com a finalidade de defender-se de entendimentos tomados como ameaças que se originam e circulam fora. O encastelamento intelectual pode configurar, assim, uma declaração de isolamento autoimposto; expressão mesma de renúncia da autonomia e de abdicação da liberdade de pensar. A propósito, a investigação filosófica, mormente em sua contribuição para a ciência, menos se dedica a buscar argumentos que reforcem determinado entendimento e mais a colocar em dúvida tal posição.

Propõe-se, nesses termos, que o exercício reflexivo incidente sobre os estratos mais profundos do pensamento – portanto, não explícitos –, tão somente pelo fato de os alcançarem, e pressuposta coragem do sujeito de permitir que esses alicerces valorativos se elevem à consciência para exposição à luz, são capazes de promover sensíveis e desejados abalos nas estruturas de pensamento. O exercício da reflexividade não visa atingir seu resultado com a mudança de pensamento em

si, necessariamente, mas pela consecução do efetivo escrutínio do pensamento e alcance de um estrato mais elevado de consciência e justificação dos seus fundamentos, mesmo que o posicionamento se mantenha. A intenção não é, portanto, a mudança por si mesma, mas a transformação dos fundamentos do pensamento em robustez de justificação.

Ainda na esteira das metáforas como subsídio didático de aproximação inicial do conceito, para ilustrar esse momento da desconstrução de entendimentos eventualmente impróprios (mesmo preconceitos), assinala-se que tal exame reflexivo, com a extensão de radicalidade que o define, pode ser considerado expressão do esforço de *esclarecimento* a que se refere Kant (2022), manifestando-se sobre a alvorada do *movimento iluminista*. O período das *luzes* faz referência à oportunidade em que ao sujeito é entregue a possibilidade se desprender dos *grilhões* da menoridade intelectual imposta por si próprio e pelas circunstâncias, revelando-se capaz de se posicionar no mundo de modo mais autônomo.

3.2 PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO E FAZER FILOSÓFICO

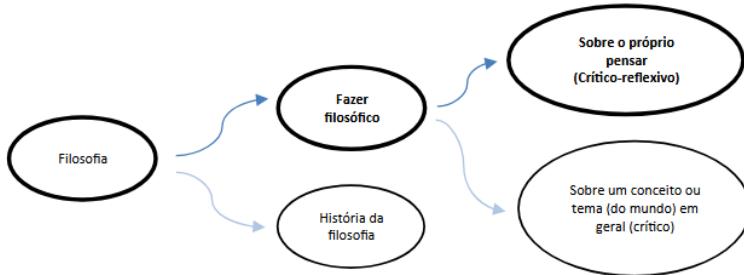
A depuração a que se dedica o *filosofar* (transcendente ao domínio da história da filosofia) – ou seja, o *fazer filosófico* enquanto atitude, ação, prática – assenta-se no pensamento crítico, e nele é contido o exame *reflexivo*. A ênfase do pensamento filosófico não reside, assim, na busca da resposta que finaliza a investigação, mas no aperfeiçoamento da pergunta. Pretende, portanto, menos a solução de uma questão e mais a manutenção do pensamento em ação. Percebe-se, nesse caso, um movimento permanente do intelecto, cíclico e virtuosamente esclarecido. Nesse ponto, destaca-se novamente a ima-

gem do *olho d'água* para bem explorar esse fluxo contínuo de movimentação do pensamento.

O fazer filosófico tem, portanto, o escrutínio de natureza crítico-reflexiva como ingrediente inarredável, mas não só. Também é *contextualizado* e de *extensão radical*. O senso de *contexto*, nesse caso, está relacionado ao reconhecimento de pertencimento e implicações do sujeito com as circunstâncias históricas, definidas pelos atributos de lugar e tempo de inserção e relacionamento (inexorável implicação) com o fenômeno investigado. Já a *radicalidade* do fazer filosófico está, por sua vez, essencialmente associada ao atributo da *reflexividade*, eis que a consecução dos efeitos da reflexão exige incursões penetrantes que alcancem os pressupostos em que se enraíza e sustenta o pensamento.

Note-se, contudo, que a condição fundamental ativadora da atitude reflexiva reside na resoluta intenção de submeter o próprio pensamento a uma profunda inspeção. Nesse particular, Buzzi (2007, p. 148) assinala que “É difícil entrar na profundidade do saber em que já estamos”. Por isso a referência à atitude reflexiva como um esforço de acentuada determinação. Há, pois, além dos meios (recursos) que se impõem como condição para tanto, outro aspecto de fundo aqui, sensivelmente atrelado ao referido requisito de *disposição*, a saber, a ousadia e coragem de expor a exame – ainda que antes a si próprio – as entranhas do seu pensamento. Retoma-se aqui, a propósito, a lição de Sócrates ao referir o imperativo de reconhecer o quanto não se sabe (Platão, 2022).

Figura 2: Fazer filosófico e atitude crítico-reflexiva



Fonte: elaborado pelo autor.

Mas, para fins estritos de um exercício de pensamento, admite-se um recorte de situação em que estejam presentes as demais condições para a assunção dessa atitude e falte somente o impulso para o agudo escrutínio do qual se trata. Nesse caso, tem-se que outro conceito capaz de contribuir para a elaboração do senso de *reflexão* no concerto do *fazer filosófico* é o de *esclarecimento*, proposto por Kant (2022) ainda ao final do século XVIII.

Em manifestação publicada em 30 de setembro de 1784, em Königsberg, na Prússia, o filósofo iluminista, respondendo à pergunta “*O que é esclarecimento?*”, o referiu como a expressão da superação da condição de “*menoridade*”. Nessa situação está aquele com “*incapacidade de se servir de seu entendimento sem a orientação de terceiros*”, submissão pela qual o próprio sujeito é responsável “se suas causas residem não na falta de entendimento, mas na carência de decisão e de coragem de dele se servir sem a tutela de outrem. *Sapere aude!*” (Kant, 2022, p. 9). Aqui são retomados os senso de disposição, de determinação, de coragem e de honestidade antes assinalados, que, evidentemente, precisam ser reconhecidos em seus múltiplos atravessamentos e fatores outros determinantes de influência.

Kant (2022, p. 10), a propósito, adota a imagem do “andador” para expor a condição de subordinação de pensamento em que se encontram pessoas não escleradas, ameaçadas que são pelos riscos e perigos de eventuais quedas decorrentes do impulso que possam vir a sentir para andar por si sós. Perigos imaginários que só contribuem para desencorajá-las e mantê-las subjugadas.

Na esteira da imagem do *andador*, pode-se creditar não somente a subordinação do sujeito à ação direta de um terceiro, mas também a compreensão que se tem decorrente da assunção destituída do uso da razão – acrítica e irrefletida – em relação a entendimento dado por outro. Tem-se, então, que *pensar por si*, que, como requisito, exige o exercício da tomada de consciência dada pela reflexão, é condição para a autonomia e capacidade de autodeterminação para não se deixar conduzir por ou-trem (estando esse “outro” enraizado e oculto no próprio intelecto do sujeito). Essa *heteronomia* tem, assim, uma expressão *exterior* (das limitações físicas ou materiais) e uma *interior* (intelectual), sendo esta o território da filosofia em termos de um *fazer e*, salvo situações específicas, determinante daquela.

Ao denunciar os desafios da superação da condição de *menoridade* submetida a uma racionalidade estreita, o ilustre pensador prussiano refere, também, que

Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional, ou melhor, de um mau uso de suas faculdades naturais, são os grilhões de uma menoridade perpétua. Mesmo aquele que os rejeita mal conseguirá transpor o menor dos obstáculos, por falta de hábito de mover-se livremente. Eis porque somente uns poucos conseguiram, por obra do próprio espírito, desenredar-se da menoridade e entabular uma caminhada segura (Kant, 2022, p. 10).

Kant (2022) sustenta, ainda, não somente a possibilidade, mas a inevitabilidade do esclarecimento como realização do próprio sujeito, tendo como condição a liberdade de pensar. Mas assinala o fato de que o esclarecimento é *conquista lenta*, e acrescenta: “*Uma revolução pode acarretar a queda do despotismo pessoal ou de uma opressão sedenta de lucro ou de dominação, mas jamais realizará uma verdadeira reforma no modo de pensar – apenas fará somarem-se, aos antigos, novos preconceitos para dirigir a massa do rebanho não pensante*” (Kant, 2022, p. 10-11).

Tem-se aqui um importante alerta: a transformação orientada para a autonomia do pensamento e da ação é um processo gradual de aquisição de *consciência*; portanto, interno e que se pode identificar como um percurso de *educação*. E esse aspecto que se aproxima do desenvolvimento de capacidades cognitivas, habilidades e impulsos atitudinais é importante para pensar também as estratégias de implementação da ética aplicada.

Ainda do excerto se extrai justamente o senso de pensamento crítico-reflexivo, radical e situado elaborado em circuitos virtuosos que caracteriza as problematizações próprias do fazer filosófico e conforma o que se denomina de *atitude filosófica*. De modo geral, e com maior ênfase na ética da virtude, os juízos são informados não somente pelo contexto, mas pela sabedoria prática que emerge da experiência – a *phronesis*.

Na literatura nacional de administração pública, tem-se outro conceito importante capaz de contribuir com o melhor delineamento da capacidade reflexiva, a saber, a *atitude parentética*, tal como descrita por Guerreiro Ramos (1984). O conceito encontra tratamentos outros mais recentes dados por Silveira Santos *et al.* (2018), Martins (2019) e Bergue (2022a).

A atitude *parentética* contrasta com a que Guerreiro Ramos (1984) denomina *operacional* e *reativa*, ambas caracterizadas pela subordinação acrítica e irrefletida do sujeito à condição de comportado recurso de produção e subjugado aos padrões conformadores de uma sociedade de mercado identificada com o que o autor associa a um modelo social de um único centro (Guerreiro Ramos, 1989). Tal condição poderia, conforme referido, em situações extremas, produzir patologias como a *síndrome comportamentalista*, que, em detrimento da *ação ética*, põe em relevo o *comportamento* do sujeito fundado em julgamentos de conveniência (Guerreiro Ramos, 1989). Esse *tipo*, para fins estritamente didáticos, pode ser relacionado à figura estilizada do burocrata formalista desvirtuado, de atuação autodirigida e interessada que povoa o imaginário popular sobre um serviço público tradicional em sua expressão mais distorcida. Postura essa que, ademais, contrasta com o significado ético de ser servidor público.

A atitude operacional descrita por Guerreiro Ramos (1984) está, assim, associada mais intensamente ao senso de racionalidade instrumental que acentua o valor da técnica, próprio do território de domínio da ciência de enraizamento epistemológico positivista a que alude Schön (1983). Ainda, segundo Guerreiro Ramos (1989), essa perspectiva de sociedade assenta-se na conformação de uma ética de fundo predominantemente utilitarista, mais inclinada a uma razão orientada a fins, consoante à correspondente categorização weberiana.

De outra parte, movido por *valores*, o agente *parentético*

[...] delibera sobre coisas porque está consciente de suas finalidades intrínsecas. Pelo reconhecimento dessas finalidades, a *ação* constitui uma forma ética de conduta. A eficiência social e organizacional é uma dimensão incidental e não fundamental da ação humana. Os seres humanos

são levados a agir, a tomar decisões e a fazer escolhas, porque causas finais – e não apenas causas eficientes – influem no mundo em geral. Assim, a ação baseia-se na estimativa utilitária das consequências, quando muito, apenas por acidente (Guerreiro Ramos, 1989, p. 51).

O sujeito parentético, portanto, identifica-se como aquele cuja inserção em um arranjo social (multicêntrico) se processa segundo uma atitude capaz de posicionar o fenômeno “*entre parêntesis*”, suspendendo-o, e, assim, submetê-lo a um exame crítico-reflexivo em uma radicalidade que alcance, exponha e investigue suas entranhas valorativas. Outro aspecto que merece destaque aqui, a ser entendido como o objeto da atitude reflexiva, também inerente ao exercício do pensamento filosófico, é que o objeto da elaboração intelectual levada a efeito não se limita a complexas ou elevadas questões, temas ou problemas; ela incide justamente sobre aquilo que é convencional, normal, corriqueiro e, por isso, inconscientemente reproduzido sem qualquer atravessamento pelo escrutínio da razão.

E o domínio dos conhecimentos de ordem *técnica* é especialmente propenso a constituir esses cercamentos de certezas conceituais, seja pelo culto à vertente legal das definições, seja pela consolidação de entendimentos constituídos pela recorrência do uso. Assim, conforme assinala Buzzi (2007, p. 147), “*A filosofia pretende refletir o que já sabemos!*”. E o autor acrescenta: “*A filosofia não é, pois, um saber acrescentado ao que já sabemos! Não acrescenta nem diminui. Apenas sonda seus abismos. Aspira morar no lar do que não sabemos! Por isso não é uma ciência*” (Buzzi, 2007, p. 148). Depositar atenção nesse aspecto é fundamental para entender o conceito de *fazer filosófico*, que enfatiza a filosofia como uma *atitude* e des-

taca a dimensão do *filosofar* cotidiano, incessante e sem pretensões demasiado utilitaristas.

Desse modo, nas palavras de Guerreiro Ramos (1984, p. 8), a atitude parentética tornaria o sujeito “*apto a graduar o fluxo da vida diária para examiná-lo e avaliá-lo como um expectador*”. Essa postura, em cuja essência reside a atitude reflexiva, projeta o sujeito a uma posição de maior autonomia de pensamento e de subsequente ação transformadora de si e, por conseguinte, da sociedade.¹⁵

3.3 OFICINAS DE PENSAMENTO FILOSÓFICO

Uma metodologia para o exercício do fazer filosófico que foi proposta em Bergue (2022a, 2022b) é agora resgatada: as *oficinas de pensamento filosófico*. Isso porque se alinha à perspectiva didática pretendida para a abordagem do *filosofar* como um *exame de conceitos*. Retoma-se, então, o intento de provocar e estimular o desenvolvimento de metodologias alternativas e devidamente contextualizadas para o exercício da problematização de natureza filosófica, inclusive aquela de substância ética no contexto da administração pública, ainda que, evidentemente, nada do que ora se propõe esteja circunscrito a esse campo.

O senso de filosofia como uma prática a ser exercitada na forma de uma *oficina* é, nesses termos, proposta por Kohan (2013, p. 78):

É nessa perspectiva que podemos pensar a aula de filosofia como uma oficina de pensamento. Uma oficina é um lugar onde se exerce um ofício; em

¹⁵ Note-se, em suma, que os recortes ora explorados dos conceitos de *atitude parentética* e de *esclarecimento* encerram expressões dos três parâmetros referidos por Davel e Alcadipani (2003, p. 74) como identificadores de uma perspectiva crítica de investigação, a saber: “(1) a promulgação de uma visão desnaturalizada da administração, (2) intenções desvinculadas da performance e (3) um ideal de emancipação”.

filosofia pratica-se o ofício de pensar e ele é realizado com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, exercitando algumas de nossas potências: a leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo; em cada uma dessas potências habita um conjunto de disparadores, ferramentas que, numa oficina, podemos aprender a empregar com alegria, força, manha, esforço, criatividade... dessa arte surgem os artefatos: os afetos, dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projetos.

Com essa inspiração, propõe-se a possibilidade de operacionalização dessas oficinas não somente nos espaços acadêmicos formais, mas nas ações de formação profissional continuada e mais, como uma atividade a ser desenvolvida também no nível individual, como exercício de pensamento. A ideia de “*oficina*” constitui uma *imagem* a partir da qual se pode formular uma metáfora centrada na noção de *exercício transformador*. Tanto quanto em uma academia de ginástica se exercita principalmente o corpo físico, em uma “*oficina de pensamento filosófico*” promovem-se o exercício e o desenvolvimento do intelecto em sua expressão racional.

Nessas oficinas de prática filosófica são pensados, elaborados e ressignificados conceitos como uma atividade artesanal. Esses ambientes facilitam o exame crítico-reflexivo de conceitos contextualizados em temas contemporâneos. Por exemplo, o conceito de *legalidade*. No campo disciplinar das ciências jurídicas e sociais, esse é um conceito relativamente bem delineado, mas a partir de um esforço de problematização de natureza filosófica sobre ele incidente, o que poderia emergir em termos de novos e mais contemporâneos contornos para o senso de legalidade que transcendia os estritos limites da sua circunscrição disciplinar convencional, a jurídica?

Perceba-se que esse exercício de pensamento não se limita àquele estritamente técnico, baseado na busca e

nas discussões de referências na literatura a que se dedicaria uma pesquisa mais elementar no campo disciplinar das ciências jurídicas e sociais. Importa aqui também pôr em perspectiva, para fins de exame crítico-reflexivo, o entendimento que o agente tem a respeito do conceito. E, retoma-se, mesmo os elementos constitutivos do conceito que se admite serem bem assentados – inquestionáveis –, além de seus correspondentes alicerces valorativos.

Para ilustrar, quais seriam os contornos do senso de legalidade no contexto da atuação, em especial no processo de tomada de decisão nos espaços de discricionariedade? Nestes, tratando-se da esfera da deliberação política, são insuficientes as contribuições advindas da órbita da legalidade estrita, mesmo as de natureza jurídica em sentido mais amplo, mostrando-se inarredáveis apreciações também à luz da ética, entre outras dimensões de análise. É na problematização transdisciplinar de natureza filosófica de um conceito – o que se faz a partir de cada elaboração produzida em um correspondente espaço disciplinar – que esses conceitos são reexaminados em sua radicalidade.

Parte-se do pressuposto fundamental de que um conceito é a resposta encontrada para um problema filosófico. A problematização filosófica, então, elabora conceitos, e estes informam as leituras de mundo. Assim, para os esforços intelectuais que a noção de oficina sugere, assume-se, ainda, como premissa fundamental, que é preciso questionar se o conceito tal como está definido a partir do problema que o gerou ainda responderia ao problema colocado nas circunstâncias que moldam a atualidade, segundo uma perspectiva transdisciplinar (Japiassú, 2006) e rizomática de pensamento (Deleuze & Guattari, 2011). Admite-se, pois, a possibilidade de

algo como a obsolescência de elementos substantivos de um conceito em razão das transformações no mundo. Ou seja, o *conceito* pode não mais corresponder a uma *resposta* suficiente, porque os termos delineadores do problema que o gerou no passado são agora outros.

O olhar *transdisciplinar* reconhece o potencial da integração para a transformação dos esquemas cognitivos de diferentes áreas para elaborar novo referencial de análise que permita um exame contextualizado e, por conseguinte, mais consistente dos temas e conceitos. A imagem do *rizoma*, por sua vez, também oferece contribuição importante para o desenvolvimento de esforços reflexivos tendentes a depurar conceitos, na medida em que elimina – ou mitiga – a expectativa de uma sequência linear de pensamento, rompendo amarras ou antolhos de pensamento. Incentiva, assim, a supressão do imperativo de uma suposta ordem ou linha evolutiva na produção de novos significados para os conceitos. É importante que se permita a fluidez do pensamento, sem – ou com o mínimo de – obstáculos ou restrições de direção.

A preocupação com um resultado e eventuais prazos aqui deve ceder espaço ao exercício do *conhecer* e, antes, do *conhecer-se* que são próprios do percurso de pensamento conceitual que busca o libertador esclarecimento. É isso que se colhe de mais importante. Os novos conceitos são uma consequência quase direta dessa permissão dada ao examinar-se de modo percuciente. Já se disse, a propósito, que o fazer filosófico assenta-se em um processo de problematização cuja natureza não contempla o fim precípua e imediato de produzir uma resposta, tampouco uma elaboração que se faça circunscrita a um espaço epistemológico e teórico-metodológico, tal como, de modo geral, se observa com as ciências. Mais

importante que o destino é o percurso – ou o *caminhar*. O valor maior do filosofar não reside no resultado, mas na própria ação de pensar.

Percebe-se, assim, que o *conceito* – uma resposta possível e sempre *temporária* para o problema – ocupa um lugar central como *objeto do fazer filosófico*. Reafirma-se, portanto, a essencialidade da manutenção do esforço de pensamento caracterizadora do fazer filosófico, que posiciona o conceito sempre em um lugar de questionamento dos seus contornos (forma) e pressupostos valorativos (substância), mantendo-se continuamente em exame. E isso sempre na medida do interesse do sujeito que se dispõe a pensá-lo com o rigor necessário e nos limites impostos pelas contingências, entre elas, evidentemente, a própria racionalidade. A imagem e correspondente metáfora do *olho d'água* mais adiante explorará esse senso de investigação permanente.

O conceito é, portanto, pensado como problema, examinado e depurado pelo sujeito e para si, seguindo-se a busca de seu compartilhamento em relação aos demais membros da coletividade alcançada pelo seu uso. É importante referir, ainda, que o próprio processo de problematização, depuração e ressignificação pode estabelecer-se também como um esforço coletivo, tal como o senso de *oficina* enquanto abordagem de aprendizagem sugere.

Relacionando, ainda, a produção de conceitos com a problematização filosófica como estratégia de aprendizagem significativa – coerente com o que sustentam Porta (2014), Armijos Palacios (2013) e Cerletti (2009) –, Gallo (2012, p. 30) destaca os efeitos transformadores nas pessoas, constituindo-se como “*uma filosofia criativa, voltada para os problemas vividos, visando equacioná-los conceitualmente*”. Nesse sentido, as noções de problema-

tização e de produção criativa de conceitos enfatizam a centralidade das abordagens ativas, nas quais o sujeito é levado a pensar por si próprio e a criar conceitos que o habilitem a reinterpretar os fenômenos.

Outro aspecto fundamental do problema como ativador do pensar é sua *singularidade* dada pela *identidade com o contexto*. Por esse motivo, o problema tenderá a ser mais significativo e mobilizador do pensamento conforme houver emergido da experiência e do interesse do sujeito que o vivencia (Gallo, 2012). Acerca disso, também Deleuze e Guattari (1992, p. 40) assinalam que “os novos conceitos devem estar em relação com os problemas que são os nossos, com a nossa história e, sobretudo, com os nossos devires”. Deve-se observar, contudo, que o convite para o pensar tende a orientar seus esforços para os problemas em ebulação e prioritários na pauta do sujeito, ou seja, aqueles temas mais imediatos que pendem de equacionamento e produção de resposta.

Mas, consistente com o que a filosofia tem como finalidade, é desejável visar também o que comumente que não se foca, a saber, o que já está assentado como conceito. Definidores que são da interpretação dos problemas na forma e substância como são percebidos, é importante atentar para os aspectos eventualmente tomados como inquestionáveis subjacentes aos entendimentos que se tem. São justamente os elementos isentos de questionamento – conceitos já cristalizados – que sustentam as leituras dos próprios problemas proeminentes ainda não resolvidos.¹⁶ Esses pontos, que estão ocultos pelo seu ca-

¹⁶ Um *conceito*, retome-se, é entendido como uma *resposta* constituída a partir de um *processo de problematização* que, por sua vez, é influenciado pelos fatores de contexto e próprios do sujeito e seu tempo, assim entendidos, elementos históricos, trajetória e experiências de vida, valores, interesses, disponibilidade de dados e informações, potencial cognitivo, entre outros tantos. Um *conceito* é, portanto, algo situado e sustentado por um conjunto de

ráter consolidado – em condição de quase imunidade ao escrutínio –, são os que merecem prioridade no exame crítico-reflexivo produzido em percuciente radicalidade. Daí a importância do exercício da razão a incidir sobre os conceitos estabelecidos de forma dirigida aos seus componentes valorativos elementares a fim de examiná-los e, eventualmente, redefini-los em seus contornos e substância. Nesse particular, como se verá, a imagem e a subsequente metáfora da árvore, com ênfase nas *rizes*, oferecerá interessante subsídio para exercícios de pensamento.

Em boa medida, já se disse, a filosofia se desenvolve pensando e reelaborando conceitos examinados no âmbito do próprio campo da filosofia; mas o que se pretende aqui é trazer o pensamento filosófico para mais próximo dos conceitos do cotidiano da administração. Estes não são menos importantes. Isso também porque os problemas vividos, aqueles que de fato mais interessam e afetam a vida das pessoas, são os principais ativadores para o pensar crítico e reflexivo. Não se trata, contudo, de pensar sobre os temas e problemas de administração pública como tais, senão de examinar de forma percuciente os conceitos a partir dos quais aqueles assuntos são percebidos e descritos pelo sujeito.

Então, o ponto central a assinalar para fins do pensar filosófico, segundo a abordagem ora pretendida, é *tomar os próprios conceitos como problemas a serem examinados*. Afirma-se que problematizar os conceitos constitui um esforço mais essencial e anterior em relação ao exame dos problemas em si. Ou seja, assume-se que problematizar um tema ou pensar sobre um problema exige

pressupostos, que não somente influenciaram a sua constituição, mas afetam a sua aplicação como referencial de interpretação de mundo, de deliberação e de ação subsequente.

antes que se reflita sobre os conceitos que sustentam a forma de pensar vigente. Alcança-se, assim, um repensar ou mesmo uma potencial redefinição dos contornos da própria formulação do problema enquanto tal. E isso repercute em tudo o mais que se realize no curso subsequente da tomada de decisão e da ação.

Nesses termos, o enfrentamento de qualquer tema sob a forma de um problema a ser examinado em um sentido filosófico exige, de início, que se questione e se reflita radicalmente – alcançando suas *raízes* fundantes de extensão mais distante em relação à consciência – sobre os conceitos e correspondentes pressupostos valorativos assumidos para a conformação do problema. Desse modo, para ilustrar, pensar o problema dos desafios que se impõem às lideranças no serviço público em relação ao trabalho remoto requer, antes, questionar e refletir, por exemplo, sobre o conceito de liderança: O que se entende por liderança? Que significado esse conceito assume no contexto atual? O que e quem é o líder? Pensa-se em traços, perfis ou competências? Seria o líder um servidor detentor de maior conhecimento e encarregado de planejar, distribuir e controlar a realização do trabalho? Note-se, inclusive, que, se esse for o significado atribuído a ser líder, então o esforço de problematização que se segue estará comprometido pela adoção de um conceito estreito, assentado em pressupostos tradicionais e ancorados em valores do pensamento administrativo clássico. A depuração do conceito de liderança precisaria, nesse caso, avançar em grande profundidade.

Pretende-se assinalar, com isso, que a problematização de temas da administração pública, sob a perspectiva filosófica, tem como condição anterior e inarredável a depuração conceitual e esses posicionados na condição de objetos do mesmo tipo de problematização. E essa

ressignificação de conceitos se processa pelo esforço de examinar em radicalidade os pressupostos que sustentam o significado até então vigente a fim de transformá-lo.

Esses atributos que particularizam os problemas também permitem sua revisitação sistemática, conferindo organicidade ao fazer filosófico, como exercício de pensamento – aquilo que, posteriormente, a imagem do *olho d'água* vai sugerir. Enquanto impulso para o pensar, o problema se pretende inesgotável; não se satisfaz com as respostas porque não são elas a prioridade, senão o manter-se refletindo, revolvendo seus elementos constituintes de fundo com vistas à elaboração de um conceito que melhor corresponda ao que o contexto precisa para fins de geração de conhecimento ou entendimento significativo. Esse esforço de manter o tema ou conceito sob exame permanente contribui, pois, para o aumento da sua aderência e potencial explicativo dos fenômenos.

Ainda no que diz respeito à criação de conceitos merece registro que a filosofia se caracteriza, essencialmente, como pensamento conceitual; o que em nada contrasta com a dimensão de natureza prática e resolutiva em geral (e superficialmente) atribuída à gestão. Afirma-se isso porque não há ação transformadora, consistente e significativa sem pensamento conceitual fundante. De fato, sem conceitos consistentes nenhum fenômeno organizacional é percebido de forma clara, caso contrário tem-se, quando muito, uma leitura pálida e obnubilada.

Desse modo, sempre que retomados, os problemas dão ensejo a novas problematizações, tanto quanto os resultados dos seus enfrentamentos resultam em novos conceitos. Eis um fluxo virtuoso, criativo e contextualizado do pensar. Esse é o movimento da *pedagogia do problema* (Deleuze & Guattari, 1992) alicerçada em um

verdadeiro problema: contextualizado, significativo e não tomado como mera pergunta constituída pela simples aposição de um ponto de interrogação e examinada no estrato de superfície do pensamento.

Partindo-se, assim, das formulações de *pedagogia do problema* e *do conceito* propostas por Gallo (2012), por sua vez inspirado em Deleuze e Guattari (1992), sinaliza-se uma articulação entre ambas de forma a sugerir uma metodologia para a problematização conceitual, a partir de um percurso de pensamento que compreenda a seguinte relação:

$$C - P - P' - C' - [...]$$

Nessa composição, C é o conceito inicial tomado para fins da experiência de pensamento (C é, nesse caso, o objeto da problematização), e P é o problema do qual esse conceito C se originou como resposta. Segundo, P' é a nova problematização e contextualização do problema P anterior, que, por sua vez, dá ensejo à produção do correspondente C', ou seja, o novo conceito. Esse novo conceito C', resultante do processo de questionamento e reflexão de seus fundamentos em profundidade, deverá oferecer ao sujeito um recurso explicativo ou resposta provisória mais consistente com o momento em relação ao anterior.

Note-se que P deve ser identificado, a exemplo do que Porta (2014) sugere. Ou seja, para bem compreender um texto filosófico – que expõe conceito ou conceitos em resposta à problematização enfrentada –, é importante identificar na elaboração do autor o problema sobre o qual se debruça.

Nesses termos, na formulação ora proposta, é importante reconhecer o problema (P) de onde verteu o conceito (C) que pretendeu solucioná-la. Ilustrando: o

conceito de *legalidade* (C), tal como entendido em seus contornos hoje, é produto de um problema formulado à época, que, por sua vez, assenta-se não somente em condições, mas em pressupostos enraizados naquele contexto: os pressupostos da busca da *igualdade*, da *desconfiança*, da *segurança*, do *imperativo da formalidade*, da *preponderância da forma* em relação à realidade ou substância, entre outros. Deve-se questionar se serão os mesmos pressupostos valorativos informadores daquele problema (P) no passado e refletidos no conceito (C) – de *legalidade*, nesse exemplo – ainda válidos? É essa investigação em radicalidade – com vistas à identificação e explicitação dos pressupostos valorativos subjacentes à pergunta (P) –, que a problematização de natureza filosófica aborda. Ao trazer tais pressupostos à superfície, tem-se a possibilidade de examiná-los ante as circunstâncias do momento e, eventualmente, revisá-los, ou mesmo reafirmá-los sobre outros fundamentos, mas devidamente justificados em termos de consistência e coerência valorativa. Sendo assim, reelabora-se o problema e tem-se P', que produzirá um novo conceito C'. Importante notar que, mesmo que a explicitação e investigação dos pressupostos não justifique uma revisão dos termos constituintes do problema P, certamente haverá como resultado um enriquecimento da sua compreensão.

Em essência, trata-se da proposição de um esforço crítico-reflexivo fundamental que retorna do conceito ao problema que lhe deu ensejo para repensá-lo e produzir um novo conceito, se assim restar justificado. Esse conceito ora emergente tenderá a corresponder de modo mais consistente aos contornos da pergunta formulada em seus novos aspectos de contexto.

Ainda para ilustrar, tome-se o conceito de discricionariedade, caro aos esforços de pensar os processos de mudança e que assume centralidade quando se pensa, em especial, a inovação na administração pública. O conceito de ação discricionária tem uma relação de interdependência com os senso de vinculação e de legalidade, este tomado notadamente como um dos princípios da administração pública.

A discricionariedade (C), em uma das suas expressões, responde a um problema (P) derivado da relação entre a natureza vinculada do ato administrativo à luz da legalidade e a necessidade de espaço restrito e controlado de liberdade para a ação do agente público. No passado, o valor da legalidade – em seu conteúdo de estrita positivação – assumiu proeminência em detrimento da concessão de maior liberdade de agir do servidor e do administrador público influenciado por diferentes fatores, mormente o intuito de preservar o patrimônio e o interesse da coletividade, a crença no valor do que está escrito no texto da lei, os aspectos de formação histórica e cultural da sociedade brasileira, que repercutem nas conformações valorativas dominantes nos organismos do setor público, entre outros elementos.

No cenário atual, todavia, uma nova problematização (P') se impõe em face da incidência de tensões sociais de diferentes ordens a exigir respostas distintas das convencionais, ou ainda de emergentes configurações de atuação do controle institucional, além daquele exercido por segmentos da sociedade, enfim. Em face desse novo cenário de demandas da sociedade a conformar o interesse público balizador das ações da administração pública, é razoável questionar os contornos do senso de legalidade vigente e refletir sobre a pertinência de estabelecer novas feições de significado para o conceito de

discricionariedade (C'). Note-se que a nova elaboração que exsurge decorre, essencialmente, do exame de pertinência dos pressupostos sobre os quais se fundam os elementos conformadores do conceito em seus traços valorativos anteriores frente à realidade que se impõe.

Trata-se, pois, de um impulso cílico e virtuoso de pensar em um movimento inercial, contínuo, que resiste, portanto, pela via do esforço racional a tensões de refreamento. Assim, passa-se a elaborar diferentes expressões de Cn e de Pn, seguindo-se indefinidamente na medida em que as circunstâncias de contexto se transformam.

Essa pode ser a dinâmica fundamental das oficinas de pensamento filosófico como metodologia de estudo da filosofia a ser praticada também no ensino de administração pública e nas ações de educação continuada. Evidentemente, a natureza permanente do pensamento filosófico não impede o uso dos conceitos como recursos explicativos a cada momento; correspondendo, inclusive, às feições aplicadas da administração e demandas da coletividade. Cada conceito, assim, pode ser considerado a melhor versão possível e disponível, dadas as condições de contexto e de capacidades intelectivas mobilizadas.

Convém observar, ainda, que não pertence ao escopo de exercício da filosofia no recorte aplicado que aqui se pretende explorar o intuito em si e estrito de estabelecer indefinições e instabilidades no mundo¹⁷, mas pensar contundente, rigorosa e sistematicamente sobre ele pela via do escrutínio dos conceitos através dos quais essa realidade é interpretada. No entanto, se no plano da ação

¹⁷ De fato, poderia ser pensado assim, mas, para os fins mais específicos de um esforço de transposição do conceito de fazer filosófico para um campo aplicado, assinala-se que os conceitos requerem períodos de estabilidade para que possam ser operacionalizados e operar seus efeitos na sociedade.

política em sociedade for entendido como necessário, para fins de operacionalização de um conceito e estabilização de uma situação, que este conceito seja firmado em determinada conformação, essa será uma decisão supostamente justificada e, até cabal comprovação em contrário, realizada com o intento de alcançar um fim legítimo. Mas essa deliberação não retira o conceito do espaço de incidência do fazer filosófico.

Em suma, os diferentes conceitos respondem a momentos e contextos específicos cuja extensão em termos de temporalidade decorrerá de um acordo envolvendo o coletivo alcançado, até que se exija nova conformação de problema. Com isso, pode-se sinalizar a elaboração de uma metodologia da problematização conceitual passível de ser implementada sob a forma de oficinas de pensamento filosófico. Dessas diretrizes gerais, que podem servir como simples inspirações, diferentes outras configurações metodológicas particulares podem emergir. Tem-se como fundamental, no entanto, o senso de colocar o pensamento em movimento, em busca do exame de pertinência – validade – e de consciência do sujeito quanto aos conceitos dados em relação aos desafios de contexto que a sociedade impõe.

Assim, a contribuição da filosofia está, também, em dissipar a *doxa* (opinião) afastando os *antolhos* que limitam a luz sobre a análise e a percepção de um problema, ou de renovar as lentes que até então obscureciam a melhor compreensão do fenômeno examinado. Envolve antes, no entanto, a autoconsciência do desconhecer, do permitir-se a dúvida e a busca do entendimento mais esclarecido possível.

O filosofar pode, então, ser compreendido, em essência, como o esforço de provocar incertezas, dúvidas acerca do que se supõe saber, e examiná-las racional e

rigorosamente. E fazer isso prioritariamente em relação a si. A filosofia formula problemas, e é o tratamento reflexivo dispensado ao exame dos pressupostos conformadores desses problemas, e não a resposta propriamente dita, que vai promover a transformação substantiva.

Demonstra-se, ainda, que a filosofia não se opõe às necessidades práticas dos servidores e dos administradores públicos, visto que, na verdade, estão necessária e indissociavelmente implicadas. Essa forma criteriosa de proceder, como pensamento conceitual, tem sua importância ao estabelecer os fundamentos de consciência do sujeito em relação ao seu contexto e aos dilemas com os quais se envolve. Opera, portanto, iluminando o pensamento.

Pensar a filosofia como um processo de problematização filosófica envolvendoativamente os sujeitos constitui, então, uma linha de fundamentação capaz de alcançar mais consistentemente as pessoas e proporcionar o que de fato esse pensar agudo como caminho para o saber propõe: desenvolver a capacidade crítica, reflexiva e criativa das pessoas e, com isso, transformar a realidade tal como é percebida. Nada mais prático e, portanto, no mínimo mais fundamental para a ação consciente do que o fazer filosófico.

4. CORRENTES TEÓRICAS DA ÉTICA

Após abordar a *filosofia* como um *fazer* – movido pela intencionalidade própria da problematização de natureza filosófica –, avança-se para um dos seus ramos: a ética – ou filosofia moral. A ética diz respeito à ação; opera no espaço do agir e examina o *que fazer*. Nisso difere da *epistemologia*, que estuda o *saber*, ou da *estética*, que se debruça sobre o *belo*, ainda da *lógica*, entre outros espaços disciplinares da filosofia.

A resposta à pergunta “*o que devo fazer?*” diante de um dilema moral ou de questões que o agente racional e deliberadamente possa se impor não é simples, não decorrerá de consulta a um código, não verterá diretamente da aplicação de um valor ou virtude, e, principalmente, não estará isenta de questionamentos. Isso porque uma deliberação será sempre resultante de um exame racional realizado pelo agente antes sobre si, sob a incidência de valores em conflito e sempre sensível às circunstâncias.

Reitera-se que o intento aqui é contribuir com o que se convenciona denominar de ética aplicada. Ou seja, pretende-se uma abordagem sobre ética a partir de uma perspectiva que possa subsidiar o agente no enfrentamento desses problemas em seu contexto de atuação. Nesse particular, também é importante referir que explorar o conceito de ética permite pensá-lo em dois indissociáveis momentos ou perspectivas de investigação em termos de direcionamento e nível de profundidade, a saber: um mais imediato, (1) *dirigido ao objeto* apreciado, ou seja, ao problema, ao tema ou ao fenômeno tal como é percebido pelo sujeito, com o cor-

respondente exame racional e sopesamento de valores envolvidos (esforço crítico); e outro mais profundo, (2) dirigido ao próprio pensamento, em que o sujeito escrutina antes o seu substrato valorativo em busca de maior esclarecimento e consciência (esforço reflexivo).

Assim, pretende-se contribuir para um avanço em relação ao entendimento corrente e algo limitado que assume ética como agir conforme princípios e valores. Intenta-se aqui, pois, opor uma lente que amplie e permita perceber em maior detalhamento a estrutura do pensar em termos de ética aplicada e, nessa mesma linha, também transcender a compreensão da ética circunscrita às dimensões de observância estrita à legalidade em sua expressão positivada e, ainda, à noção de disciplina.

Com isso, busca-se não limitar a *atitude ética* à ação subordinada à *moral* socialmente estabelecida ou à lei em suas diferentes expressões, redução que pode representar uma das manifestações do cerceamento da *liberdade de pensar*, que se assume como condição para a boa deliberação e do bem agir. Lyra e Chevitarese (2024, p. 27) referem que “*para serem éticas, as condutas segundo normas precisam de lucidez e respeito à razão de ser destas normas e de sua possível observância, não bastando a obediência cega ou conveniente*”. É a busca dessa “*lucidez e respeito à razão de ser*” de um referencial de comportamento o que ora se pretende estimular.

Explora-se, pois, de modo consistente com a compreensão de uma sociedade em constantes tensionamentos e transformação, uma dimensão importante da ética: a deliberação consciente que autoriza uma subsequente ação justificada assentada em pressupostos valorativos explicitados, além de radical e reflexivamente examinados. Novamente aqui um direcionamento para explorar os contornos do que se poderia entender – e jamais isenta

de potencial questionamento – como uma *ação ética* – consistente a subsidiar o pensamento do agente que delibera e age, menos orientado para o tratamento das vertentes teóricas da ética em si. Relativamente a isso, Lyra e Chevitarese (2024, p. 26, grifos meus) destacam que “*A conduta ética se caracteriza pelo compromisso permanente de reinventar, aprimorar ou zelar pelos costumes, valores, códigos, normas, mediações e leis que estruturam uma coletividade*, para que sejam tão bons e adequados quanto possível à sua diversidade de indivíduos e circunstâncias”.

E seguem afirmando que:

Não é o bastante agir conforme os valores e normas instituídos. Teremos nesse caso, no máximo, uma conduta moral.

Tampouco é suficiente teorizar sobre as referidas mediações de conduta, sendo preciso agir no sentido de conservá-las ou transformá-las conforme o caso, isto é, se pretendemos realmente falar de ética, e não apenas de filosofia moral (Lyra & Chevitarese, 2024, p. 26).

Toma-se, assim, a ética como uma expressão do fazer filosófico com escopo particular, em busca do melhor entendimento sobre como agir de forma justa e correta em casos concretos e sensível também às circunstâncias do entorno. Essa perspectiva de tratamento do tema exige, contudo, que um embasamento conceitual sobre ética seja constituído e esteja disponível para subsidiar a análise e o juízo por parte do agente.

Pensar a ética na administração pública requer, então, tanto que se transcendam entendimentos convencionais como que se faça uma incursão conceitual no seu campo teórico a fim de formar um repertório suficiente para explorar as possibilidades de sua adoção em caráter *aplicado*. Tanto quanto o fazer científico demanda

um substrato conceitual que suporte o exame dos objetos de pesquisa, também a investigação de natureza ética, em sua expressão crítico-reflexiva, exige que se tomem as suas diferentes matrizes teóricas não somente para iluminar, mas interpretar o pensamento em seus pressupostos.

E são significativos desafios, impondo limites à sua abordagem, tanto de definir os contornos de suficiência para esse intento como para bem esclarecer o que são os entendimentos convencionais sobre ética a exigirem depuração. Em decorrência disso, este tópico do texto implicara alguns recortes; e estes, por sua vez, escolhas que por certo resultarão em lacunas. Mas o que se pretende, essencialmente, é lançar alguns elementos básicos que não somente permitam um consistente tratamento conceitual inicial em matéria de ética, mas também inspirem aprofundamentos subsequentes.

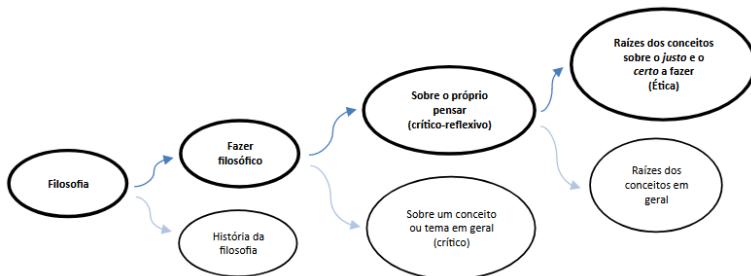
Então, aqui no máximo se arranha o tema – objeto de debates e disputas no campo da filosofia há quase dois milênios e meio – que no percurso de formação do pensamento ocidental oferece um mosaico conceitual moldado por diferentes perspectivas e entendimentos sobre ética em constante apreciação. E isso, para alguns, pode parecer desconfortável, mas, de fato, merece entendimento diverso, pois constitui a verdadeira riqueza e razão de ser da própria filosofia.

Retomando-se, a ética como disciplina filosófica dedica-se a uma investigação que tem como questão central “*o que devemos fazer?*” ou “*o que é o certo e o justo a fazer?*”. Ainda, “*o que se pode justificadamente fazer do ponto de vista ético?*”. E essas perguntas assolam o agente no seu cotidiano. Eis, pois, uma expressão de potencial incidência da ética aplicada.

Ao tomar como fim examinar respostas a essas questões fundamentais, assume-se como objeto não somente os *valores morais*, mas mais profundamente os *conceitos* e seus correspondentes *pressupostos* constitutivos do pensamento, e isso segundo uma forma particular de *filosofar* – a saber, aquela que propõe um esforço de distanciamento para a incidência critico-reflexiva, em radicalidade e sensível às circunstâncias que particularizam os conceitos em escrutínio – sobre os pressupostos valorativos que sustentam não somente os parâmetros de moralidade vigentes, mas as próprias crenças que o agente cultiva mesmo inconscientemente.

Nesses termos, conforme se pode observar do percurso descrito na Figura 3, e explorado doravante, a ética pode ser entendida como uma expressão possível do fazer filosófico que tem um objeto particular: o enraizamento valorativo dos conceitos que constituem e sustentam o entendimento acerca do que informa o certo, o justo ou o bem. E, é importante reafirmar, propõe-se a necessidade desse exame não com a intenção de constituir uma certeza sobre a melhor forma de agir – o que seria questionável ante a complexidade das contingências envolventes do ato e os limites da racionalidade humana –, mas de elaborar uma *justificação suficiente e a mais consistente* possível que possa sustentar a deliberação do agente.

Figura 3: Fazer filosófico e ética



Fonte: elaborado pelo autor.

Então, para além da ética enquanto um ramo fundamental da filosofia em sua expressão prática (que suscita densas investigações), tem-se também – e aqui se enfatiza – a ética em sua dimensão *aplicada*.¹⁸ Buscando posicionar historicamente o seu surgimento, Haldane (2013) situa a ascensão da ética aplicada a partir da segunda metade do século XX influenciada pela necessidade do tratamento de questões práticas em resposta à emergência de temas – e correspondentes problemas e dilemas – como a guerra, a política, os direitos civis, a comunicação, o consumo, a tecnologia, o gênero, a sexualidade, a bioética (reprodução, eutanásia, aborto, etc.), o meio ambiente e as mudanças climáticas (Lyra & Chevitarese, 2024; Singer, 2018), a pesquisa científica (Aquino, Honorato & Couto, 2025), desenvolvendo novos campos de investigação. Parece haver, em decorrência da complexificação das relações sociais e da emergência de fenômenos excêntricos, uma necessidade de a ética se debruçar, examinar e oferecer respostas para questões do cotidiano.

¹⁸ Conforme refere Mautner (2011, p. 276), “Da aceitação da ética aplicada como ramo de investigação filosófica decorre a rejeição do ponto de vista de que a filosofia só pode analisar e clarificar problemas morais, mas é incapaz de assumir a tarefa de procurar respostas para os mesmos”.

E esse é o caso da ética na administração pública. Nesse particular lugar de aplicação, importa entender, além do seu conteúdo conceitual, também como operacionalizar os conceitos a fim de transformar o pensamento e a ação dos agentes em consonância com o senso de *interesse público*. Mais que isso, o intento aqui é focar em uma particularidade do processo de tomada de decisão que se pretenda eticamente justificado, a saber, *a investigação que é realizada reflexivamente com vistas à aquisição de consciência por parte do agente em relação aos fundamentos do seu próprio pensar e subsequente deliberar*. Não se esgota aqui, portanto, o escopo pleno da investigação de natureza ética, busca-se concentrar os esforços de atento pensamento no esclarecimento do sujeito no plano da consciência.

Pretendendo-se compreender o processo de apropriação da ética na administração pública brasileira em seus limites e possibilidades, é inarredável identificar nos elementos que conformam o denominado “*sistema de gestão da ética*” (Brasil, 2007, 2023), entre outros objetos culturais produzidos, os traços das suas diferentes abordagens teóricas: a ética das virtudes, o utilitarismo e a deontologia. E conhecer os seus enraizamentos históricos é condição essencial para o mais consistente diagnóstico do atual estágio de desenvolvimento do tema ética. Então, caso se pretenda um melhor entendimento do fenômeno, tanto quanto pensar seu futuro, é imperativo que se estenda o olhar para a trajetória percorrida.

A administração pública brasileira tem colhido, para citar apenas uma vertente de inspiração, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, importantes contribuições para a institucionalização da ética, marcadamente da esfera federal de governo. Contudo, é importante examinar cri-

ticamente esse processo e reconhecer particularidades e repercussões dessa influência na efetiva apropriação do conceito e nas transformações decorrentes.

Uma das linhas de análise sobre os fundamentos que sustentam as propostas advindas da OCDE permite perceber que o organismo multilateral tem oferecido ao Brasil elementos marcados pela tradição anglo-saxã. Nesse marco conceitual, em contraste com o substrato valorativo que tem inspirado a cultura nacional desde sua gênese, elementos como o individualismo e o pressuposto da confiança, além da arquitetura diversa inerente ao sistema jurídico da *common law* (modelo marcado pela primazia dos pressupostos jurisprudenciais), destacam maior valor à liberdade de agir e à subsequente responsabilização do agente em caso de eventual desvio. Tal arranjo coloca em evidência o senso de sinalização de princípios e de valores a nortearem os processos de deliberação e de ação. O valor dominante é, pois, a liberdade para agir com responsabilidade. Parece haver, então, um pressuposto de confiança vigendo até evidência contrária, parecendo contrastar com o valor da *desconfiança* que preside uma inclinação para a forma da lei.

Tal perspectiva de pensamento fundado em maior liberdade para agir, como se verá, se alinha com elementos da ética das virtudes de Aristóteles, mormente os conceitos de *mediedad*, de *prudênci*a e de *deliberação situada ou sensível às circunstâncias*. E esses, por sua vez, contrastam com a ação administrativa demasiado apegada aos limites do positivado que caracteriza a cultura nacional.

A ética aristotélica é teleológica, ou seja, está orientada para a finalidade – o *telos*. É, portanto, condizente com um senso de justiça assentado na liberdade para agir nos limites da lei e não estritamente segundo o que

a lei prescreve que deve ser realizado – esta como uma interpretação estreita do princípio da legalidade com ênfase na dimensão vinculada da ação do agente, assinala-se. O trânsito no território da discricionariedade sobressai aqui ante a expectativa de prescrição formal que um legalismo mais estrito poderia sugerir. O valor mais importante parece ser a consecução do fim, do resultado, do interesse público, e menos o cumprimento dos termos estritos do que prescreve a lei – que é meio de regulamentação da ação. Menos ainda acentua um agir restrito ao que a lei obriga a fazer, espaço de atuação em que não há deliberação, senão o imperativo do cumprimento do ditame legal. Esse debate é denso e extenso, mas, a despeito de necessário, será apenas tangenciado aqui e principalmente à luz da ética. O que se pretende, retoma-se, é assinalar para fins de análise eventuais contrastes essenciais entre conceitos e contextos de origem e de apropriação.

Nessa perspectiva de entendimento sobre a ética, tem-se o fenômeno da *transposição* de um objeto cultural entre contextos distintos em que se herdam as *raízes* valorativas também diversas. Como metáfora para explicar o “*que não pega*”, pode-se tomar a imagem de uma *muda* que é *transplantada*, com suas *raízes* intactas, mas que não vinga em um *solo* que não lhe é compatível em termos de composição ou em *clima* que não se mostre adequado.

E a compreensão dos enraizamentos valorativos de um conceito é importante para a contextualização do processo de transposição desses objetos culturais concebidos em outras realidades sócio-históricas. Um conceito – o de ética aplicada, por exemplo –, e de outros tantos que conformam esse senso maior, segundo uma perspectiva filosófica, é uma resposta produzida a partir

da problematização de um tema e dos esforços de pensamento levados a efeito por pessoas; mas, destaca-se, sempre em um contexto específico em termos de lugar e tempo. Circunstâncias essas que influenciam sensivelmente o tratamento dado ao problema e, evidentemente, à resposta: o *conceito*.

Em termos da relevância de reconhecer os vínculos originários no caso da constituição da ética aplicada, referem-se, conforme bem assinala Jamieson (2013), as raízes britânicas, mais precisamente escocesas em meados do século XVIII, desta que pode ser entendida como uma expressão da filosofia prática (ética) sob a sensível influência da religião e do aristotelismo. Exsurge, assim, inicialmente como “*practical ethics*” na Grã-Bretanha e depois como “*applied ethics*” influenciada pelo pragmatismo entre outros elementos culturais nos Estados Unidos a partir do final do século XIX (Jamieson, 2013; Haldane, 2013). Importante referir que a ética como disciplina, em especial a ética aplicada desde suas origens, constitui um amálgama de contribuições advindas não somente da filosofia, mas também da cultura religiosa¹⁹, da economia e do direito. Essa relação entre a

¹⁹ Hegel, desde seus estudos precursores, sob significativa influência da moralidade religiosa, alertava para os limites dessa vertente da moralidade. O'Connor (2021, p. 86) salienta que, na obra *A positividade da religião cristã*, Hegel assinala que a vida ética “deve consistir em uma moralidade cristã desinstitucionalizada”. Com isso, refutava a perspectiva ortodoxa dos postulados religiosos como prescrições legais universais e ressaltava uma atitude ética não positiva, resultante de um exame situado. Assim, aproximava Jesus à figura do agente moral virtuoso proposto por Aristóteles. Destaca, ainda, O'Connor (2021, p. 87), que “Para Hegel, o contraste entre aquela concepção estreita e os ensinamentos dinâmicos de Jesus é enfática: um indivíduo guiado por estes últimos possui um livre compromisso para com eles, ‘não adota um outro dever senão aquele imposto por si mesmo’ (PCR 140)”. Pretende-se, em suma, com esse resgate pontual da obra de Hegel sobre ética, que se estende muito além disso: 1) assinalar que a ação ética transcende a observância de leis morais (independentemente de onde vertam);

ética e a moral religiosa, de inspiração divina, inclusive influenciando a noção de sanção e castigo, estende suas raízes, por exemplo, às formulações dos denominados “*Moralistas de Cambridge*” no século XVII, entre os quais Ralph Cudworth (1617-1688) e Henry More (1614-1687), tal como refere Sidgwick (2010).

Já o estado brasileiro, repercutindo na sua administração pública, é herdeiro da tradição jurídica de vertente romano-germânica (*civil law*), em que o direito tende a verter principalmente (ainda que não só) do positivado, ou seja, predominam o texto de lei, os códigos e a norma escrita de modo geral. Daí um dos esteios do culto mantido na administração pública brasileira pela sustentação da ação do agente em ato normativo formal e o desejo de uma prescrição normativa que oriente a sua ação e, inclusive, que o preserve de eventual questionamento e seus consectários.

E o positivismo jurídico, entre as correntes conformadoras da tradição romano-germânica do direito, quando levado à sua expressão mais desviada, de feições exacerbadas e acentuadamente formalísticas, não somente toma a lei, *stricto sensu* – o positivado, a literaldade, o prescrito –, como fonte exclusiva do *dever*, mas a forma legal como a moldura dominante através da qual se percebe e interage com o mundo. Não por outra razão os códigos de conduta tendem a assumir a forma de textos normativos.

Outro aspecto a se considerar é que esse vocábulo – “*dever*”, do grego “*deon*” – encontra, por vezes, especial relação de significado imprópria com a contida no

2) colocar em relevo um liame, ainda que sutil, entre o senso de *autoimposição do dever de agir*, ingrediente da ética deontológica kantiana, e a noção de *júizo situado, sensível às circunstâncias*, que demarca a ética da virtude de Aristóteles, o que, reitere-se, não se confunde com relativismo.

conceito de *deontologia* que marca a ética kantiana. Ou seja, a ética deontológica é, em alguns casos, no plano discursivo, equivocadamente entendida como ética do dever, porque verteria da obrigação (dever) de observar a lei. E não é isso que a ética em sua vertente *deontológica* significa. Kant (2019) afirma justamente o contrário: agir em resposta à lei – agir *pelo ou conforme o dever* – não constitui um agir moral.

Uma linha explicativa da interpretação desviada poderia se dar pela leitura privilegiada do texto *Metafísica dos Costumes* (Kant, 2013), que trata dos elementos metafísicos das doutrinas do direito e da virtude, em relação ao entendimento contido na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (Kant, 2019), em que são investigados os fundamentos da moralidade e estabelecidos os conceitos como, por exemplo, o agir segundo o *dever pelo dever* (o dever racional e autonomamente autoimposto) e as formulações mais gerais do *imperativo categórico* – da *lei universal*, da *humanidade* e da *autonomia* –, entre outros sustentáculos da ética kantiana.

Assim, no caso brasileiro, a apropriação do conceito de ética – por vezes, precariamente compreendido em termos filosóficos – e sua operacionalização parece constituir uma obra resultante da combinação de um modelo teórico parcialmente inspirado na ética das virtudes e assentado no senso de prescrição de valores tomados como diretrizes de orientação para a ação do agente virtuoso. Mescla-se, ainda, a uma interpretação enviesada da deontologia, pois interpretada essencialmente à luz dos valores de uma doutrina jurídica baseada na tradição romano-germânica. Isso além outros potenciais vetores de explicação a serem investigados. Entre os conseqüários desviados disso reside a conformação de códigos de conduta denominados “códigos de ética”, com forma

de texto legal (observando uma disposição de artigos, parágrafos, incisos, alíneas etc.) e hibridizado com elementos de processamento nos moldes disciplinares, com a previsão de instâncias de instrução e julgamento, prazos, fluxos processuais e sanções, temperados com garantias de ampla defesa e contraditório, entre outros ingredientes que destoam substantivamente da ética e corrompem a sua potência filosófica aplicada (Brasil, 2007, 2023). Eis um dos desafios de operacionalizar a ética em sua dimensão aplicada.

A conferir ainda maior complexidade ao mosaico de ingredientes que parece moldar o tratamento da ética na administração pública brasileira, pode-se acrescentar outro elemento derivado do consequencialismo, a saber, o dispositivo presente na formulação da Lei Federal nº 13.655, de 25 de abril de 2018, que opera mudanças na Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (LINDB), o Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942, prevendo, em seu artigo 20 que “*não se decidirá com base em valores jurídicos abstratos sem que sejam consideradas as consequências práticas da decisão*”.

Acresce-se a essa abordagem de trajetória e contexto da experiência brasileira uma dimensão conceitual envolvendo as vertentes teóricas da ética. Desse modo, a análise da apropriação do conceito de ética na administração pública requer também que se considere a existência de diferentes correntes de pensamento sobre o exame e a justificação da ação erigidas desde a formação inicial do pensamento filosófico grego clássico e subsequente transcurso dos últimos vinte e quatro séculos de história da filosofia ocidental. Dentre as principais vertentes da ética – mas que não esgotam a ampla e fértil produção intelectual sobre o tema –, pode-se assinalar

a das virtudes, a deontológica e a utilitarista (Bonjour & Baker, 2010).²⁰

A abordagem do tema exige, no entanto, algumas considerações iniciais. Em primeiro lugar, trata-se de perspectivas sobre o juízo ético que partem de pressupostos e percorrem caminhos distintos. Ou seja, é preciso ter em vista que examinam os fenômenos em busca da resposta sobre como agir a partir de diferentes referenciais, contextos históricos e culturais. Por esse motivo, não convergem. E é interessante que não aconteça, pois se tem diferentes perspectivas. E não parece razoável pretender uma *teoria de tudo* para a ética.

Mas se não convergem em termos teóricos, pelas referidas razões, seria possível pensar em uma abordagem que operacionalize de forma integrada as diferentes vertentes conceituais em uma perspectiva de ética aplicada? Sustenta-se aqui que sim. Destaca-se que o fato de não concordarem entre si em termos de conceitos e valores fundantes não significa que não permitam a constituição de um *modelo integrado de análise dos problemas*.

A eventual expectativa de que essa convergência teórica venha a ocorrer, a propósito, poderia contribuir para o empobrecimento do pensamento sobre a ética. Em filosofia, como já se disse, não se busca uma resposta definitiva; mas importa continuar refletindo em profundidade e amplitude crescentes sobre os temas e problemas que se apresentam, expondo-os a diferentes olhares e submetendo-os a sistemático e agudo questionamento de seus elementos estruturantes em busca de

²⁰ Destaca-se a existência de outras abordagens produzidas especialmente por autores contemporâneos que merecem atenção, a exemplo da perspectiva de justiça explorada por John Rawls, entre outros. De John Rawls, a propósito, se assinala a obra *Uma teoria da justiça* e, em especial, o conceito de “véu da ignorância”, que permite um interessante exercício de pensamento referente ao senso de distribuição dos recursos em uma sociedade desigual.

percursos alternativos e mais consistentes a sustentar a decisão e a ação.

Mas, de momento, trata-se mais precisamente do ramo da ética – a filosofia prática. E, especificamente para fins de ética aplicada, é importante constituir um referencial de ação. Então, por que estudar essas distintas abordagens teóricas sobre ética para isso?

Uma linha de resposta seria a de que toda a justificação da ação humana pode, de fato, apresentar – ainda que inconscientemente – componentes valorativos inerentes às três perspectivas: da *virtude*, do *dever* e *utilitarista*. O agente pode, assim, em sua arquitetura de pensamento, mesmo sem estar consciente disso, combinar um conjunto de vetores de deliberação que se enraízam em conceitos e correspondentes valores pertencentes a diferentes vertentes teóricas da ética. E, assinala-se, essas influências – pela condição de pressupostos de que se revestem – nem sempre são conscientemente reconhecidas enquanto tais pelo agente, razão pela qual o escrutínio crítico-reflexivo se impõe para trazê-las à tona: à *consciência*.

Então, se a perspectiva de análise é a *reflexiva* e o objetivo é o *adensamento da consciência sobre o próprio pensamento*, cada ação ou decisão humana pode ser examinada à luz destas e mesmo de outras formulações teóricas sobre a ética. Assim, a relevância de conhecer as teorias éticas, a exemplo do que se busca com as teorias científicas, está em dispor de um referencial conceitual que habilite a identificação e o subsequente exame dos elementos constitutivos fundantes e, por conseguinte, justificadores da decisão de agir.

Desse modo, toda a ação tem uma justificação, e esta as suas razões de sustentação; e o exame tanto mais

consciente quanto possível desses fundamentos é favorecido pelas lentes das diferentes tradições de pensamento sobre a ética. Esse entendimento será adiante explorado como fazer filosófico pela imagem das *janelas*.

No caso particular da administração pública, a justificação dos atos de governo e de gestão ganham contornos especialmente relevantes dado o alcance e as suas repercuções potenciais no plano da sociedade. Ser capaz de explicitar cada ação em razões mais *consistentes* e, antes disso, *conscientes* pode contribuir sensivelmente para a legitimidade da ação governamental. Essa atitude converge, inclusive, para a consolidação da *transparência* como valor fundante dos atos dos agentes.

A propósito, a *transparência* pode ser entendida como uma disposição de caráter, valor fundamental a ser praticado pelo agente público inclusive como expressão mesmo de *honestidade política* no sentido de deixar manifestas, às claras, as razões e condições em que se processam as deliberações e ações. Transcende, pois, os senso de publicização ou de legalidade dos atos e passa a constituir-se como *virtude* subjacente a uma *atitude ética*.

Destaca-se que apenas o fato de buscar algum afastamento do objeto e *examinar racionalmente* os dilemas morais, mesmo um fenômeno qualquer, à luz das diferentes tradições de pensamento sobre a ética já produz efeitos transformadores sobre a *consciência do sujeito*. Esse exercício de pensamento remete à reflexão a partir de distintas perspectivas de análise, encaminhando múltiplos desfechos ou conclusões possíveis e suas correspondentes justificações em termos do que seja o bem, o certo e o justo a fazer.²¹

²¹ O clássico caso do “*dilema do bonde*”, inicialmente proposto pela filósofa britânica Philippa Ruth Foot (1920-2010) em meados do

Tomadas, portanto, como *lentes* analíticas que permitem ampliar e examinar detalhes implícitos do pensamento em relação a um fenômeno, as diferentes vertentes teóricas da ética não devem ser reconhecidas como correntes, ainda que distintas, mas como recursos de investigação que expõem distintos ingredientes valorativos a serem submetidos a um processo de reflexão crítica e em profundidade incidente sobre os alicerces do pensamento.

Assim, a ética e a epistemologia – ou teoria do conhecimento – podem ser tomadas entre os mais antigos e conflagrados ramos da filosofia, especialmente em termos de vertentes de pensamento. E em filosofia, reiterando, quanto mais disputado o tema, mais rico e mais significativa a sua contribuição potencial para o esclarecimento a que ela se propõe.

Em suma, com fins eminentemente didáticos, o recorte aqui apresentado reduz-se às linhas mais gerais das formulações de Aristóteles (ética das virtudes), de Immanuel Kant (ética deontológica) e de Jeremy Bentham e John Stuart Mill (ética utilitarista). Os filósofos referidos também não esgotam as contribuições em cada corrente, senão podem ser citados como principais vertentes de pensamento correspondentes. É de se assinalar, igualmente, que cada uma dessas correntes está em pleno vigor intelectual em termos de ampla e densa investigação filosófica por parte de estudiosos e comentadores. Ainda por essa razão, conforme já se disse, não se adentra em profundidade os temas, o que, além dos próprios pensadores, muitos outros autores já fizeram com mais elevada competência. Faz-se, isso sim, uma breve apresentação de alguns traços constitutivos des-

século XX, ilustra as diferentes possibilidades de *exercício de pensamento* à luz das distintas abordagens da ética.

ses marcos conceituais como esforço para despertar o interesse e convidar a um subsequente estudo de maior densidade.

4.1 ÉTICA DA VIRTUDE

A ética da virtude pode ser entendida como uma formulação observada já no personagem Sócrates que se manifesta nos diálogos de Platão, mas que alcança maior elaboração com Aristóteles ainda na Antiguidade Clássica, especialmente na sua obra *Ética a Nicômaco*. Nesse período, segundo Galvão (2012, p. 166), a abordagem das virtudes concentrava-se mais precisamente em responder às questões de “*como devemos viver?*” ou “*que tipo de pessoa devemos ser?*”, e menos “*o que devemos fazer?*”, esta convencionalmente reconhecida como questão essencial da ética que se sucedeu.

É importante assinalar que aqui não se pretende abordar a obra de Aristóteles sobre a virtude, mas tomar alguns de seus conceitos para pensar as possibilidades de explorar a ética aplicada mormente no que se refere à justificação para a tomada de decisão e a ação do agente público. E para isso revelam-se essenciais os conceitos de *felicidade (eudaimonia)* como fim último (*bem supremo*), de *virtude* como atitude habitual e de *sabedoria prática (phronesis)* como critério. Bem assim, destaca-se o senso de *deliberação*, ou seja, o exame e a decisão acerca do que é o melhor a se fazer em dado contexto.

Nessa linha, deve-se ter em mente também que, a despeito de fundamentar as discussões na atualidade, a obra *Ética a Nicômaco*, por exemplo, corresponde a uma coleção de textos que se aproxima dos 2.400 anos de idade e é produto de um contexto histórico, cultural e valorativo – o da Grécia Clássica – sensivelmente distinto do contemporâneo. Desse modo, como de regra em

filosofia – e com destaque para a ética –, os conceitos e as interpretações ali expressos seguem sendo objeto de intensa disputa e constante elaboração.

No medievo, após a influência platônica na obra de Agostinho de Hipona (354-430), a vertente aristotélica ganha novo fôlego a partir das formulações tomistas (Tomas de Aquino, 1225-1274). Já com o advento do tratamento dado à ética pela filosofia moderna, o pensamento de Aristóteles perde protagonismo explícito. Mas, como se verá, essa perspectiva teórica retoma sua relevância nas últimas décadas (Haldane, 2013) – ressurgindo, conforme referem Hursthouse e Pettigrove (2022, p. 22), “*na filosofia anglo-americana no final dos anos 1950*” – e mais recentemente no campo aplicado, especialmente nos estudos orientados para a tomada de decisão na administração pública.

A ética nasce, é importante assinalar, e desse modo se mantém, como um pensamento que tem como objeto o território da *prática* – do *fazer* –, ou seja, visa a examinar racionalmente e a fundamentar a *ação*, respondendo à questão sobre o que seria o certo e o justo a fazer em determinadas circunstâncias. A ética aristotélica, retoma-se aqui, trata, portanto, de um *exame situado* que não se limita a uma rigorosa racionalidade formal nos moldes da ética kantiana, por exemplo, ou da perspectiva quantitativista que marca o utilitarismo. É de se pensar, a propósito, se o ressurgimento dessa vertente não encontraria, entre seus vetores de explicação, a necessidade de bem deliberar no contexto de crescente complexidade do mundo contemporâneo, onde situações cotidianas opõem valores entre si, e a subjetividade é reconhecida como inerente ao ser humano, tanto quanto o são os limites da racionalidade em considerar causas e repercuções das ações.

Nesse cenário, o senso de *virtude* é essencial. A perspectiva aristotélica de ética funda-se no senso de *virtude* – excelência (*areté*) – entendida como “*as disposições dignas de louvor*” (Aristóteles, 2014, p. 77). A *atitude ética* seria, em suma, aquela produzida *conforme a virtude* com vistas a uma condição de *eudaimonia*.

Segundo Stirn (2011, p. 52), “*a virtude é um modo habitual de se comportar (a), segundo um reto meio-termo (b), de acordo com uma escolha ou opção voluntária (c)*”. Assinalam-se aqui, para pensar as possibilidades de uma ética aplicada, os correspondentes sensos de *atitudes recorrentes*, de *equilíbrio e moderação* e de *escolhas racionais e autônomas*. Isso para impactar no reconhecimento de uma condição estável de eticidade do sujeito em relação às suas ações.

Então, o pensamento filosófico sobre a ética, nessa corrente, orienta-se para a consecução daquilo que os gregos denominavam *eudaimonia*, o que é comumente traduzido por *felicidade* – mas que não se esgota no seu sentido convencional de estado de espírito momentâneo, pelo contrário, estende-se para o senso de uma vida boa e bem vivida, ou seja, de uma existência realizada (Stirn, 2011). O senso de *eudaimonia* não se reduz, portanto, à noção de sentimento ou de um estado transitório, mas está relacionado à consecução de uma vida bem-sucedida, de plenitude ou de sucesso.

A condição de *eudaimonia* constitui, assim, o “*bem mais excelente*” (Aristóteles, 2014, p. 57), o mais completo e fim último a ser perseguido pelo sujeito em sociedade (Hooft, 2013). O agente virtuoso age, então, sistematicamente conforme um conjunto de virtudes – por exemplo, honestidade, justiça, coragem, etc. –, de modo a alcançar a condição de felicidade nesse peculiar significado

mais denso e multifacetado em termos de virtudes nele repercutidas.

A complexa condição de *eudaimonia* pode ser tomada, inclusive, como parâmetro de verificação essencial e prioritariamente por parte do próprio sujeito acerca do que possa ser a ação virtuosa, considerando que a ação ética é substantivamente desinteressada. Mas, lateralmente, essa condição poderá ser também reconhecida pelo coletivo, não segundo uma expectativa de recompensa – o que, nesse caso, representaria uma atitude instrumental (sem valor moral, portanto) –, senão tendo em vista o sujeito não ser reconhecido por atitudes contrárias (desonestidade, injustiça, etc.) às virtudes que pratica (o que não deixa de incorporar uma expressão instrumental). Note-se que essa dimensão do juízo externo é importante para pensar as possibilidades e os limites de uma operacionalização da teoria das virtudes em termos de ética aplicada, mormente no que se refere à apreciação e ao reconhecimento das ações praticadas e eventualmente questionadas.

Para ilustrar, um agente público poderá alcançar a *eudaimonia* – condição própria do ser humano que age racional e virtuosamente de forma constante – quando no exercício de suas atribuições peculiares manifestar consistentemente um agir com excelência (*areté*). Então, por exemplo, um professor alcançará a condição de *eudaimonia* – fim último desse servidor público no plano da consecução dos seus misteres profissionais – quando não somente detiver os atributos de competência para o bom exercício da docência, mas também desenvolver uma carreira profissional realizada, plena, de sucesso e de reconhecimento. Note-se, assim, que o atingimento dessa situação não se resume à presença de uma condição específica (competência traduzida, por exemplo,

pela aprovação em concurso público ou aquisição de titulações acadêmicas), tampouco à consecução de um objetivo imediato, mas em realizar bem uma atividade de forma duradoura no curso de sua trajetória de trabalho e vida.

A *eudaimonia* depende, portanto, da sistemática mobilização das *virtudes*, que podem ser desenvolvidas não pelo *ensino* em sua perspectiva tradicional – de transmissão –, mas pela recorrência do seu exercício, manifestando-se, portanto, na ação do sujeito. Por essa razão, conforme Aristóteles, diz-se que a virtude se aprimora e se consolida pelo *habito*. E isso, por vezes, presta-se à apropriação dessa vertente do pensamento sobre ética pela via de proposições normativas de valores – códigos de conduta – a serem conhecidos, observados e, sobretudo, praticados pelas pessoas. Não por outro motivo essa corrente teórica parece ganhar proeminência em termos de transposição do conceito de ética para o contexto do serviço público contemporâneo. Ressalta-se que a referida limitação atribuída ao “*ensino*” como forma de apropriação da virtude está mais relacionada ao senso tradicional de ensino, aquele que se pretende *por transmissão*. Ou seja, *não se dá pelo discurso*, mas pela *prática*. Pensar a ética aplicada requer o desenvolvimento e a mobilização de *competências*, e estas exigem *aprendizado*, que não é sinônimo de *ensino*. O ponto é: como desenvolvê-las?

Assim, tendo-se em vista avançar para o campo da ética aplicada, o que seria agir eticamente conforme essa vertente teórica? Uma resposta poderia se constituir nos seguintes termos: um agente público age eticamente quando o faz a partir de ações virtuosas habituais – consistentes com determinados valores que ele elege racionalmente como essenciais a guiar sua conduta –, com

vistas à consecução de uma condição de plena realização tanto pessoal como profissional que encerre em si a expressão consistente daquelas mesmas virtudes. Dado, ainda, que o agente é um ser político, porque vive em coletividade, e que as virtudes de modo geral se expressam e se realizam enquanto tais na relação com o outro, há também uma dimensão possível de juízo externo incidente sobre essa condição. Em síntese, a *eudaimonia* depende não somente do atingimento de um fim (ou do alcance de um objetivo específico na vida), mas do exercício consistente e perene de uma ou mais capacidades que expressem valores em um nível de excelência, ou seja, de plenitude em cuja manifestação se possa identificar como traços constituintes as próprias virtudes realizadas.

Uma breve revisão da literatura recente produzida sobre a apropriação da ética no serviço público revela, a propósito, não somente a emergência, mas a predominância dessa perspectiva de interpretação, destacando-se os estudos de Silveira Santos e Serafim (2024, 2022), Silveira Santos (2020), Silveira Santos *et al.* (2019), Souza, Silva e Gomes (2019), Silveira Santos, Leal, Serafim e Moraes (2018), Silveira Santos, Serafim e Lorenzi (2018), entre outras relevantes contribuições. A estas se somam abordagens envolvendo também a ética como competência (Enap, 2020; Gerson, 2020), inclusive em uma perspectiva mais crítica acerca desse fenômeno de apropriação (Bergue, 2022d).

Entre as características da ética da virtude está, ainda, o fato de ser “*particularista*”, tratando de “*coisas específicas*” (Hooft, 2013, p. 227), o que implica a possibilidade de “*respostas divergentes*”, a dependerem do contexto. Isso porque, em matéria de ética de modo geral e na ética das virtudes em especial, não há como esta-

belecer premissas ou regras de comportamento rígidas e precisas; ou seja, essas referências de conduta serão sempre gerais e consideradas nas circunstâncias e particularidades da situação.

O senso de virtude que caracteriza o “*agente reverente*” não visa a uma razão utilitária, senão reconhece o valor da ação em si (Hooft, 2013). Assim, a ação virtuosa é orientada pela reverência ao valor das coisas em si. A reverência, a propósito, pode ser tomada como uma virtude. Desse modo, diz-se que a deliberação se processa de modo sensível às *circunstâncias* de contexto, conformando o que se pode entender como um *juízo situado*.

Nesse sentido, a ética da virtude acentua aspectos de sensibilidade, de atenção, de respeito, de confiança, traços valorosos de caráter em geral, contrastando com um racionalismo acentuado que pode dar azo a leituras estritas e descontextualizadas sobre outras vertentes da ética. Ou seja, quando se interpreta uma formulação teórica exclusivamente sob as lentes de outra. Essa percepção é importante para fins de um exame de aderência em termos de fundamentos valorativos.

Outro conceito essencial para compreender a ética aristotélica é o de *mediedade*, *mediania* ou *justa medida* (Aristóteles, 2014; Hooft, 2013; Hobuss, 2009), especialmente importante no processo de *tomada de decisão* na administração pública. Para pensar o senso de virtude, Aristóteles desenvolve também o conceito de *mediedade*, que significa uma posição de equilíbrio e de moderação entre possibilidades extremas e não desejadas de manifestação do pensamento e da ação – os *vícios*. Para Aristóteles (2014, p. 93), a virtude corresponde a “*um estado que leva à prévia escolha, e que consiste na mediania em relação a nós, senso esse determinado pela razão, isto é, como a pessoa dotada de prudência o determinaria*”. A

virtude, assim, corresponde à condição de mediedade entre duas posições viciosas (indesejadas) diametralmente opostas (em termos de exorbitância e de insuficiência daquele mesmo valor). Esse ponto de equilíbrio, assinala-se, é relativo ao sujeito, não se tratando de ajuste aritmético (Hobuss, 2009).

Para ilustrar, tal como comumente se usa como recurso didático, inclusive pelo próprio Aristóteles, tem-se a virtude da *coragem*. Esta é entendida como uma virtude justamente porque posiciona-se no *ponto mediano* entre o excesso (*temeridade*) e a carência de ação (*covardia*).

Nada melhor do que trazer as palavras de Aristóteles para explicar o conceito de mediania – *mediedade ou justa medida* – a conformar uma *virtude*:

Em primeiro lugar, observemos que essas coisas são de tal modo constituídas que deficiência ou excesso as destrói, como percebemos no tocante ao vigor e à saúde (pois para obter esclarecimento acerca de coisas obscuras é preciso utilizar a evidência de coisas visíveis). É fato o excesso de exercícios bem como a deficiência destes arruinarem o vigor; do mesmo modo, tanto a bebida e o alimento em demasia quanto a falta destes arruinam a saúde, quando em proporção adequada a produzem, aumentam e preservam. O mesmo acontece em relação à moderação, à coragem e às outras virtudes. *Aquele que, tomado pelo medo, de tudo foge e nada suporta se torna um covarde, ao passo que aquele não experimenta medo diante de coisa alguma e tudo enfrenta se torna um temerário.* Do mesmo modo, aquele que se curva a todos os prazeres e não se refreia diante de nenhum se converte em um *licencioso*. Por outro lado, quem se afasta de todos os prazeres, *como os indivíduos rudes, se torna [um indivíduo] insensível.* Assim, *a moderação e a coragem são destruídas pelo excesso e pela deficiência e preservadas pela mediania* (Aristóteles, 2014, p. 84, grifos meus).

Portanto, não há de se confundir *coragem* com uma disposição para a exposição de forma extremada ao risco e ao perigo. Isso seria, de fato, *temeridade*; ou seja, ousadia excessiva ou imprudência. A coragem como virtude está na capacidade de agir conscientemente e de forma equilibrada frente a situações em que é exigida uma atitude do sujeito. Corajoso é quem tem consciência dos riscos envolvidos, mas, por razões justificadas, decide agir. Posturas irracionais e irresponsáveis não configuram virtudes. E é assim com a formação de todas as virtudes entendidas como resultado do *exercício da razão* até sua prática como um *hábito*.

A ideia central pretendida com o conceito de *justa medida*, *justa razão*, *mediedad* ou *mediania*, especialmente relevante para fundamentar a ação no contexto da administração pública, é o imperativo de refletir e evitar as posições de extremo. Uma expressão derivada desse conceito também assume feições próximas à noção de *bom senso*, ou o que também no âmbito do serviço público se tem como princípio da *razoabilidade*. Não são sinônimos, mas compartilham elementos definidores. Isso porque posições de limites extremos são, em geral, inconsistentes, ou seja, não subsistem no tempo, o que é condição para o alcance da *eudaimonia*, conforme já referenciado. Ainda, e especialmente, a busca da justa medida responde a uma atitude compatível com os traços de heterogeneidade que conformam o campo da administração pública em termos de interesses e necessidades, o que sugere a capacidade de buscar soluções de convergência possíveis – ótimas, dadas as restrições que se impõem –, ainda que não as ideais.

Mas a abordagem do *meio-termo* – ou justa medida – para sinalizar a ação virtuosa entre dois extremos viciosos opostos não resolve todos os dilemas ou pro-

blemas de modo geral, tais como aqueles em que dois valores se colocam em contraste. Para Kraut (2022, p. 73),

[...] é o exercício de uma virtude intelectual que fornece uma orientação para a tomada de decisões quantitativas importantes. Este complemento à doutrina do meio-termo é totalmente compatível com a tese de Aristóteles de que nenhum conjunto de regras, por mais longas e detalhadas que sejam, evitam a necessidade de deliberação e virtudes éticas.

Mas o que são as virtudes intelectuais? São, segundo Turri, Alfano e Greco (2022, p. 200) as “*características que promovem o florescimento intelectual, ou que tornam um conhedor excelente*”. E a *phronesis* (prudência) – ou *sabedoria prática* – é uma das virtudes intelectuais destacadas por Aristóteles, conceito essencial na ética aristotélica, e particularmente interessante para pensar a ética aplicada. Conforme Hobuss (2009, p. 108), a *prudência* ocupa “*o ponto fulcral da construção moral de Aristóteles*”. Ainda, é importante assinalar que a prudência (*phronesis*) constitui também uma categoria de saber necessária à definição da condição de *mediedade* que define uma virtude. Essa *sabedoria prática*, por sua vez, exige vivência, acúmulo de experiência, a fim de conduzir da melhor forma as atividades humanas, sendo insuficiente “*a simples aplicação de princípios morais gerais a casos particulares*” (Galvão, 2012, p. 167). A *sabedoria prática* verte da *maturidade* intelectual, essencialmente, o que significa dizer: não decorre, necessariamente, da idade.

Ainda para ilustrar, com vistas a explorar um dos conceitos caros à administração pública contemporânea no terreno da ética, toma-se o conceito de *integridade*. Entre as virtudes de um agente moral está a *integridade* que, segundo Hooft (2013, p. 234), compartilha a raiz la-

tina da palavra “*integração*”, significando “*a unidade ou a inteireza das virtudes e dos compromissos éticos de uma pessoa*”. Podem ser considerados elementos conformadores da *ação íntegra* entendida como virtude: a coerência, a autenticidade, a sinceridade, a honestidade, a responsabilidade, entre outros. Hooft (2013, p. 236) sugere que

[...] o campo da virtude da integridade inclui a esfera dos compromissos interpessoais, como promessas, contratos, papéis profissionais e cargos públicos nos quais pode haver tentações de se obter vantagens através do abuso da confiança dos outros. É o campo no qual o público deposita confiança nas autoridades governamentais, líderes empresariais ou outras pessoas investidas de posições importantes, e nos quais se espera que tais indivíduos sejam confiáveis. Esse campo pertence ao público e à esfera interpessoal, e leva os compromissos particulares de uma pessoa para esta esfera. A integridade é a virtude na qual as expectativas da própria pessoa acerca de si mesma e as expectativas do público em relação a elas caminham juntas.

Novamente aqui uma expressão da virtude no plano coletivo. Mas como, segundo a vertente da ética da virtude, a *integridade* constitui-se como tal? Um breve exercício de pensamento pode contribuir, e a resposta pode decorrer da convergência de dois caminhos, no mínimo: um que parte do conceito de integridade e o reconhece como *virtude*, e outro que parte do contexto com acento em extremos e o define como tal enquanto posição de *mediania*.

Ora, se a integridade é uma *virtude*, ela é resultado de um exame que a posiciona em uma condição de mediadade – *justa medida* – entre dois extremos viciosos. Então, uma investigação sobre o conceito de *integridade* o desloca, por um lado, de uma posição de estrita observância acrítica e irrefletida do cumprimento da lei,

ou seja, uma leitura cega, mecânica e insensível às contingências do contexto. E afasta-se, também, de outro extremo vicioso de plena inobservância da ordem formal que rege a administração pública.

Tomando-se a finalidade das normas e suas implICAções, que não se justificam em si, senão na consecução do interesse público, agir conforme a virtude da integridade seria, então, um agir consistente com a *plenitude* – a *integralidade*, a *totalidade* –, consistente com uma interpretação que busca a *convergência entre o arranjo normativo vigente e o interesse público*, uma que, reitera-se, pode não se esgotar na ação baseada na literalidade do texto legal em sentido estrito. Dito isso, caso se opte por partir das posições de extremo viciosas antes evidenciadas para estabelecer os contornos de uma virtude, na condição de *mediedade* estará aquela que se pode denominar *integridade*.

Retoma-se que, nesses termos, a *ação íntegra* constitui-se como uma entre as expressões possíveis que caracterizam um *agir eticamente examinado e justificado*. Então, é pela prática recorrente da *virtude da integridade* – que enfatiza a plenitude substantiva da deliberação e da ação – que o agente, em seu contexto imediato, manifestará uma *conduta ética*. E assim será com a virtude da *transparência*, da *honestidade*, da *equidade*, entre outras. Todas essas, assinala-se, inter-relacionadas e realizadas de modo consistente com as circunstâncias, segundo os critérios de mediedade e de prudência (*phronesis*) ou sabedoria prática.

Assim, não se desviar do dever constitui postura do sujeito pela virtude da integridade como valor em si, e não movido pela razão instrumental que considera o receio da consequente responsabilização. A ética das virtudes apela, portanto, para os valores, honrando a confiança

depositada. Em suma, pode-se *agir eticamente* ainda que não seja observado algum elemento de legalidade estrita, tanto quanto o agir em rigorosa conformidade com a lei pode, eventualmente, representar uma *ação antiética*.

4.2 ÉTICA DEONTOLÓGICA

A vertente *deontológica*, desenvolvida a partir do final do século XVIII – vocábulo derivado do termo *deon*, que significa *dever* ou *obrigação* em grego –, que tem como expoente o filósofo prussiano Immanuel Kant, parte do conceito de *boa vontade* como valor em si e da *razão* como fonte suprema da moralidade refletida – a ética. Constitui uma formulação teórica assentada em conceitos envoltos em certa complexidade e peculiares densidade e consistência. Convenciona-se dizer, ainda, que se trata de uma ética formal.

Noção também central da ética kantiana é que a *ação racionalmente justificada* decorre do *dever* de agir a partir de uma *norma moral racionalmente imposta a si pelo próprio sujeito*. Assim, o primado do *agir por dever* (ação ética) deve se sobrepor, em contraste com o *agir conforme o dever* (ou pelo dever), motivado por interesse, sensibilidade, inclinação ou exigência legal, o que *não constitui uma ação moral* (Pascal, 2011). Note-se, ainda, que, em termos do uso dos vocábulos *moral* e ética em Kant, a ação moral será sempre “ética”, na medida em que é examinada, pois fundada na vontade – boa – de *agir por dever imposto a si próprio* a partir de um exercício de pensamento baseado na *razão*, independentemente de inclinações (emoções) ou de tensões exteriores (códigos, leis, normas em geral). Apenas assim, para Kant, vertendo de um *dever racionalmente autoimposto*, a ação tem *valor moral; ético*, neste caso.

Desse modo, para ilustrar, se um agente investido em cargo de liderança realiza uma ação de avaliação de desempenho porque existe uma lei que imponha e que, eventualmente, implique alguma sanção se não o fizer, este será um agir *conforme o dever*, destituído de valor ético, portanto. Também quando o gestor realiza uma avaliação rigorosa, ainda que verdadeira, mas com a *intenção de expor e sancionar* o colega, não se está diante de uma ação ética, pois o que motiva a ação neste caso não decorre de um juízo racional, mas de uma inclinação ou interesse de outra ordem.

De outro lado, se faz uma avaliação *correta e justa* porque reconhece ser inerente ao seu papel de liderança – seja perante a equipe, seja em resposta à sociedade – entregar ao colega membro da equipe um retorno avaliativo do seu desempenho a fim de permitir que ele reflita sobre seus atos, transforme-se e aperfeiçoe-se como pessoa e profissional; a despeito de eventuais reações e implicações porventura decorrentes, a ação será racionalmente examinada e, então, realizada *por dever* (que se impõe pela razão), sendo, portanto uma atitude eticamente justificada. E é assim, assinala-se, porque foi realizada a partir de um juízo racional que impôs ao sujeito a devida forma de agir.

Nessa linha, também para ilustrar o conceito de *agir por dever*, se o sujeito estiver na rua, retornando do almoço para o trabalho na companhia de colegas, e, ao ser abordado por alguém que pede um dinheiro ou algo para comer, faz a doação por preocupar-se ou em não frustrar expectativas dos colegas (externas), ou com eventual promoção pessoal, não estará agindo eticamente. Conforme Kant, a ação de doar realizada nesses termos não tem valor moral. E se, por seus valores e formação cultural, o sujeito for alguém que se sente sempre

inclinado a ajudar o próximo sob efeito das emoções ou de genuíno sentimento de solidariedade? Também nesse caso não estará agindo eticamente, segundo Kant, pois, para o célebre filósofo, a ação ética – investida de valor moral – verterá apenas do *exame racional que produzir um dever autoimposto*. E esse dever tem uma *forma*, como se verá a partir do conceito de *imperativo categórico*, independente de tensões externas ou impulsos emocionais internos. É por isso que nem a *lei* nem a *generosidade* produz ações com valor moral, segundo Kant. Dito isso, pergunta-se: *códigos de conduta* poderiam, à luz da deontologia kantiana, produzir *ações éticas*? Quais seriam as possibilidades e limitações dessas codificações? O que se poderia efetivamente esperar delas?

O fundamento supremo da ação ética não é, portanto, exterior ao indivíduo, tampouco um interesse pessoal que se manifesta por inclinação. A ação ética segue, aqui, como uma ação desinteressada. O princípio da ação moralmente consciente e examinada²² reside, portanto, no agir com a *intenção imposta a si como um dever racional* – o *agir por dever*. Nesses termos, a atitude ética como resultante de um *exame racional realizado pelo próprio sujeito, e para si*, é consistente com a afirmação de Pascal (2011, p. 125), segundo a qual “*A moralidade não se julga de fora, e é por isso que o conceito de dever não pode ser tirado da experiência*”.²³

²² Immanuel Kant utiliza o termo *moral*, mas assinala a *natureza imperiosamente examinada e refletida da ação*, o que se alinha à definição de ética em uso neste texto. Assim, a ação ética corresponde ao agir segundo uma *moralidade submetida ao rigoroso escrutínio da razão*.

²³ A “*experiência*” aqui, na expressão do autor, adquire o significado de *mundo sensível*, daquilo que pode ser colhido *empiricamente* pela *percepção*. Em contraste com o que exsurge do *intelecto*, da *razão*.

Um dos fundamentos dessa formulação reside no senso de *liberdade*, mas não no seu significado estreito de capacidade para dispor de si ou do seu patrimônio, se não a liberdade mais essencial, qual seja a de *pensar* e de *agir autonomamente*. Isso significa a ação sem a influência de *outro*, de algo *exterior*, sequer do *desejo*, que pode ser, igualmente, provocado por algo externo ao sujeito, e mesmo de um valor que lhe foi antes inculcado por ou-trem, família ou sociedade.

Immanuel Kant não desconhece ou desconsidera, evidentemente, o impacto das *emoções* sobre as pessoas e seus juízos, eis que seres sensitivos, mas destaca a importância da racionalidade para sustentar a verdadeira ação ética. É a *razão* que permite a ação moral fundamentada eticamente, ou seja, *refletida*. Nessa perspectiva, somente o exercício da razão é capaz de depurar os efeitos dos sentidos na elaboração do juízo ético. Por isso, a razão é o que autoriza, de fato, a agir *livramente*. O senso de liberdade aqui aproxima-se também de uma ação *consciente*.

Em síntese, Kant sugere que uma atitude caridosa, quando motivada pelo sentimento de compaixão, não é eticamente justificada, conforme já se referiu. A ação somente poderá ser considerada ética se mediada pela razão e nesta estiver fundada. Desse modo, é preciso que o sujeito perceba e reconheça o ato como um *dever* – entendido como tal a partir de uma elaboração autônoma de pensamento – para com a coletividade e a humanidade; ou seja, a ação como algo que se impõe pela razão, e não sob a influência da emoção, por mais humana e benévola que seja, tampouco por uma tensão exterior capaz de promover uma ação por constrangimento.

A liberdade está, portanto, associada à capacidade de raciocinar, ou seja, de fazer uso da razão assumindo-

-a como inerente e exclusiva do ser humano. Algo que diferencia o comportamento do sujeito que age eticamente é, então, a capacidade de deliberar racionalmente a despeito dos impulsos naturais. Trata-se, pois, de uma *ação rigorosamente refletida*. Observa-se que um animal predador não reflete sobre o abate de sua presa; isso porque tal ação é instintiva e não há conteúdo moral ou emoções envolvidas. Com o ser humano é diferente, pois é livre para pensar de forma crítica e reflexiva, de escolher entre alternativas e eleger percursos de ação; agir eticamente, por conseguinte. Há, assim, distintas implicações em múltiplas órbitas do pensar e do agir.

Então, ser livre para pensar e agir reside em ser capaz de desvincilar-se da influência das emoções e inclinações por ocasião dos julgamentos que se pretendam eticamente consistentes. Essa *consistência*, assinala-se, é proporcionada pela *deliberação racional de agir por um dever que é dado pelo sujeito a ele próprio*.

E por que isso é fundamental para pensar a ética aplicada? Como a deontologia pode contribuir para o exame da dimensão ética do processo de tomada de decisão do agente público, que, de modo geral, se desenvolve em contextos influenciados por ampla sorte de fatores envolvendo múltiplas ordens de subjetividade? Ressalta-se que Kant não desconhece a incidência das emoções ou sentimentos, por exemplo, tampouco advoga que sejam indesejáveis, eis que inerentes ao ser humano. E se pode pensar o mesmo em relação aos interesses particulares ou setoriais próprios das tensões que moldam o mundo real, inarredáveis da vida política. A perspectiva deontológica encerra, sim, em sua formulação, uma *crítica da razão prática* que destaca a *ação eticamente fundamentada* como aquela que não se subordina aos sentidos, emoções ou interesses, mas emerge de um posicionamento

racionalmente examinado do qual decorre um *dever* de agir imposto pelo sujeito a si próprio.

Nessa linha, Pascal (2011, p. 127) destaca que

[...] no homem, a vontade não é perfeita: está sujeita não só à razão, como também a condições subjetivas, isto é, à influência das inclinações da sensibilidade. Há, assim, um conflito entre a razão e a sensibilidade na determinação da vontade. A vontade não obedece à razão, salvo se for constrangida por ela, e não naturalmente como o faria se fosse pura.

Então, o agir moralmente examinado – aqui sintetizando a *atitude ética* – exige submissão à razão, depurando-se, idealmente, das demais influências não racionais que possam macular o pensamento que conduza ao agir *por dever*. Mas como o sujeito define esse dever de agir?

Agir eticamente no contexto da ética deontológica, segundo Kant, decorre da tomada de decisão e de ações que se colocam como *inarredáveis* ao sujeito que vive em sociedade e tem a humanidade como fundamento e fim. O senso de *infastável* é central aqui. Kant denomina de *imperativo categórico* algo que se impõe *necessariamente* e de forma *inquestionável*. Daí retoma-se o *dever* – derivado do radical grego *deon*.

Kant conceitua o *imperativo categórico* em contraste com o *imperativo hipotético*. Este é definido, sob a inspiração do pensamento utilitarista, como ato que se impõe pela razão instrumental, a saber, aquela que coteja meios e fins. É hipotético, portanto, porque estabelece e compara *hipóteses de resultado decorrentes* ante as opções de ação existentes. Há aqui um balanço de ganhos e perdas potencialmente decorrentes da deliberação.

O imperativo hipotético conduz a um comportamento que considera os resultados pretendidos como referência para definir os meios ou percursos de pensamento, decisão e ação a serem escolhidos e utilizados. Para ilustrar, ao proceder a avaliação de um membro da equipe, se o sujeito considerar que deve ser tolerante com um desempenho fraco, atribuindo nota mais elevada por levar em consideração que em futura configuração de administração as posições de avaliador e avaliado sejam passíveis de inversão, essa pode ser considerada uma demonstração de racionalidade instrumental, ou seja, um exercício de pensamento que coteja meios e fins, para subsidiar a decisão de avaliar de forma mais benevolente ou mais rigorosa. A liderança, neste caso, pode sentir-se premida a atribuir uma boa avaliação a um mau desempenho influenciado pelo interesse utilitário expresso na possibilidade de colher um benefício futuro. Esse é um exemplo de imperativo hipotético atuando.

Não há uma ação ética nesse caso, conforme a proposição de Kant. Note-se que, a despeito de *moralmente* admitido segundo um padrão convencionalmente aceito de, em geral, as lideranças *fingirem* que avaliam e os demais membros das equipes *fazerem de conta* que são avaliados, não se trata de uma atitude *ética* segundo a perspectiva deontológica. Nesse caso, o juízo benevolente do avaliador é orientado para si e desconsidera os parâmetros de interesse público que atravessam a política de gestão de desempenho.

Assim, agir eticamente é, antes de tudo, refletir sobre a pertinência desse valor moral dominante, neste caso envolvendo o formalismo das práticas avaliativas de desempenho. E mais: avança em relação ao que seria uma atitude eticamente justificada. Impõe-se essa reflexão não somente pelas repercussões na relação entre

avaliador e avaliado unicamente (perspectiva estrita), mas para alcançar as razões da avaliação de desempenho em suas implicações sobre a qualidade do serviço público e efeitos subsequentes para a sociedade – visão mais ampla do que justifica os processos de gestão de desempenho.

E quanto ao *imperativo categórico*? Para Kant (2019), a *ação ética* – *implica dizer, agir segundo uma moralidade racionalmente examinada e justificada* – decorre, de fato, da subordinação do sujeito ao *imperativo categórico*. Há três diferentes definições, ou fórmulas, para esse *imperativo*, todas interdependentes.

Primeiro, a denominada formulação da *lei universal*, que indica: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal. [...] Age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza” (Kant, 2019, p. 62).

Aqui assume centralidade na deliberação justificada de agir a submissão a uma regra aprovada pelo critério da possibilidade de constituir-se como exigência igualmente imposta a todos os demais, sem que a integridade da sociedade resultasse comprometida. A segunda refere-se à formulação da *humanidade*, que afirma: “Age de tal maneira que uses a *humanidade*, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (Kant, 2019, p. 73).

E, por fim, a formulação da *autonomia*, que refere: “Age de modo a que, pelas tuas máximas, possas ser um legislador das leis universais. [...] Age segundo máximas de um membro universalmente legislador em ordem a um reino dos fins somente possível” (Galvão, 2019, p. xvi).

Nesses termos, a ação ética na concepção deontológica independe de inclinações e se assenta na observância do dever que o agente formula para si a partir das distintas e complementares formulações do conceito de *imperativo categórico*. Esse imperativo, por sua vez, se impõe como ordem de aplicação *incondicional* (Bonjour & Baker, 2010; Galvão, 2019; Kant, 2019).

Um imperativo categórico (incondicional) é aquele que representa uma ação como objetivamente necessária e a torna necessária não indiretamente através da representação de algum fim que pode ser atingido pela ação, mas através da mera representação dessa própria ação (sua forma) e, por conseguinte, diretamente (Kant, 2003, p. 65).

O imperativo categórico, que como tal se limita a afirmar o que é a obrigação, pode ser assim formulado: age com base em uma máxima que também pode ter validade como uma lei universal. Tens, portanto, que primeiramente considerar tuas ações em termos dos princípios subjetivos delas; porém, só podes saber se esses princípios têm também validade subjetiva da seguinte maneira: quando tua razão os submete à prova, que consiste em conceber a ti mesmo como também produtor de lei universal através deles, e ela qualifica essa produção como lei universal (Kant, 2003, p. 67-68).

O princípio supremo da doutrina do agir é, portanto: age com base em uma máxima que possa também ter validade como uma lei universal. Qualquer máxima que não seja assim qualificada é contraria à moral (Kant, 2003, p. 68).

Da proposição do *imperativo categórico* decorre, também, o caráter *formal* da ética deontológica, e desse senso de *incondicionalidade* deriva o de *dever*. Assinala-se que na ética deontológica o *valor moral* da ação está contido na *máxima* a ser submetida ao crivo das distintas formulações do *imperativo categórico* (Santos, 2024). Para Kant (2019), uma *máxima* é um princípio subjetivo

de ação que o próprio sujeito converte em sua regra de como deseja agir.

A fim de ilustrar a *formulação universal do imperativo categórico*, retoma-se o exemplo anterior sobre a avaliação de desempenho: se a prática de não realizar uma verdadeira avaliação de desempenho por receio de consequências negativas nas relações interpessoais – esta sendo a “*máxima*” da ação – fosse convertida em uma “*lei universal*” – que todos aplicariam –, os processos de gestão de desempenho se sustentariam em sua substância? Se a resposta for *não* (ou seja, se todos procedessem de modo desvirtuado em relação à razão de existirem os tais processos), então a máxima da ação *não conduzirá a uma ação eticamente justificável*. Conseqüário disso poderia ser que *realizar uma avaliação de desempenho consistente* – ser honesto no juízo sobre os critérios – no contexto de um procedimento de gestão de desempenho é um *dever* que os agentes têm. Apenas um exemplo, evidentemente, pois outras tantas *máximas para a ação* podem ser formuladas e conclusões exploradas. O imperativo categórico pode ser entendido, de fato, como uma interessante fórmula para exercícios de pensamento racionais acerca de qual seria a linha de ação justa e correta a se assumir a partir de determinada *máxima*.

Seguindo, o senso de dever, “*que contém em si o de boa vontade*”, como se percebe, constitui elemento central na ética kantiana, diferenciando as *normas jurídicas* das *normas éticas* (Kant, 2019). As primeiras são aquelas lastreadas em incentivos externos ao sujeito e cuja observância remete ao conceito de *legalidade*; ao passo que as *normas éticas* encontram, adicionalmente, sua razão de ser na ideia de *dever*, uma *tensão interna* ao agente que confere valor moral à ação (Santos, 2024; Mohr & Ruhl, 2020). Nessa linha, refere Kant (2003, p. 68):

A conformidade de uma ação com a lei do dever é sua legalidade (*legalitas*), a conformidade da máxima de tua ação com a lei é a moralidade (*moralitas*) da ação. Uma máxima é um princípio subjetivo de ação, um princípio que o próprio sujeito converte em sua regra (como ele deseja agir); um princípio de dever, por outro lado, é um princípio que a razão a ele prescreve absolutamente e, assim, objetivamente (como ele deve agir).

Como se percebe, portanto, a formulação kantiana para a ação ética está assentada no senso de *dever incondicional*, e este no conceito de *imperativo categórico*. Não decorre, então, de observância da lei positivada, independentemente da categoria normativa que se tome.

Pensando os *códigos de conduta*, portanto, percebe-se que a ação ética não decorrerá do cumprimento dos padrões de comportamento inscritos no texto normativo, senão de uma atitude ética intrínseca e autoimposta pelo sujeito na qualidade de imperativo categórico. Ou seja, nesse caso, os códigos seriam, no máximo, inspirações, para o pensar sobre a ética, pois, na perspectiva deontológica, a ação eticamente justificada não deriva do *código* (lei), que é exterior ao sujeito, mas de uma elaboração ética própria que se constitui como um dever dado a si pela razão. E o dever dado nesses termos não pode ser outra coisa senão um *imperativo*; e mais, *categórico*.

Ainda, a dissociação dos fundamentos dessa corrente de pensamento em relação aos valores de instrumentalidade e consequências das ações é um esforço essencial para compreender a ética deontológica. A ação ética, nessa perspectiva do dever, *independe de um fim* e se funda em “*máximas*” tomadas como regras (Westphal, 2020). Desse modo, como já se disse, a ação ética não se subordina a algo externo à pessoa, pois decorre do seu juízo racional autônomo. Portanto, é a razão que fundamenta a moralidade refletida (Guyer, 2020).

Para ilustrar, tomando-se como referência de análise elementos dessa corrente da ética, imagine-se o tema relativo ao *cumprimento do horário de trabalho*.²⁴ Perceba-se, nessa situação, especialmente a *fundamentação* da ação por parte do servidor. Veja-se o seguinte caso: um servidor público pode ser diligente com a observância dos seus compromissos em relação ao trabalho, inclusive quanto aos horários fixados, como de início e término do expediente. Se ele o faz em atenção a uma normativa ou a um controle social que se produz no âmbito da equipe de trabalho quanto ao cumprimento dessa obrigação, ambos são vetores externos de tensionamento incidentes sobre a ação. Sob essa inspiração para o agir, ainda que eventualmente sinte vontade de se atrasar, o servidor não o faz, porque teme desafiar um arranjo normativo vigente imposto por uma tradição de observância ao formal (horário fixado legalmente) ou informalmente prescrito (cultura de controle mútuo entre os colegas). Note-se que nessa situação há obediência a uma norma geral externa, pois cumprir esses postulados é costume no organismo social do qual faz parte. Tem-se, portanto, uma atitude de natureza *heterônoma*²⁵, baseada em um *jú-ízo essencialmente moral*, mais precisamente de *legalidade* (aqui *moral* em sentido estrito, não na acepção do termo utilizada por Kant). Nesse caso, reside nas tensões mobilizadoras externas a justificação do seu comportamento em conformidade com o esperado. Esse é o fundamento da ação, no caso. O sujeito age *conforme o dever*, a propósito, não se tratando, portanto, de uma ação eticamente

²⁴ O mesmo exercício de pensamento pode ser realizado também para a *carga de trabalho*, especialmente quando se tratar de arranjos de trabalho flexíveis em que os horários de expediente não têm relevância, senão o trabalho realizado em si, posto que é o que substantivamente interessa para a sociedade.

²⁵ *Heteronomia*, do grego *heter*, que significa “outro”, e de *nomos*, significando “regra”, “lei”.

justificada – a saber, aquela que adviria de um agir segundo uma obrigação imposta a si pelo próprio sujeito, *autonomamente*, como resultado de um juízo racional.²⁶

Mas, se o fundamento para o cumprimento do expediente por parte do sujeito estiver ancorado no compromisso consciente de comparecer ao trabalho, na forma fixada, para produzir um resultado em termos de serviço público prestado e dirigido para a sociedade, então a decisão de observar os horários será decorrente de uma decisão assentada na *própria razão* e colocada como imperativo *por e para si*. O servidor, nessa situação, está agindo de forma não subordinada à imposição de outro, senão com *autonomia*.²⁷ Assinala-se que a justificativa para o cumprimento de horário nesse caso está em um dever racional e reflexivamente imposto, produzido deliberada e autonomamente a partir de um pensamento metódica e radicalmente examinado. O servidor que age baseado nesse critério de valoração adota, portanto, um referencial de deliberação que não contempla temor de sanção ou expectativa de premiação pelo cumprimento do seu compromisso (em última instância) com a sociedade. O servidor o faz *por dever* que advém de algo que se impõe de forma inarredável – um imperativo –, produzido pela sua própria razão e para si. Percebe-se, em suma, que o fundamento da ação de cumprir as obrigações com relação ao expediente de trabalho assume aqui outros contornos de fundamentação.

²⁶ Esse sentido de *autonomia* fundado em uma *deliberação ética* tem relação com a dinâmica dos sistemas de *trabalho remoto*, por exemplo, contexto em que tanto o cumprimento de uma jornada como a consecução de metas ou resultados de trabalho decorrem de um *senso de dever* que o *agente racionalmente impõe a si próprio*, e não de um controle externo realizado pelas chefias ou colegas (*heteronomia*).

²⁷ *Autonomia*, do grego *auto*, significando “próprio”, e de *nomos*, que significa “regra”, “lei”.

Ainda, impõe-se reafirmar, especialmente com vistas a operacionalizar o conceito de ética no contexto da administração pública em sua expressão aplicada, que o entendimento acerca do que é a deontologia não deve ser reduzido à noção de prescrição de normas, nem portanto, à definição leis válidas universalmente para as pessoas seguirem ou obedecerem. Requer ser entendida, sim, como a linha de pensamento da ética que permite e estimula a realização de um exercício de reflexão do indivíduo em relação aos fundamentos valorativos dos seus atos e elementos de decisão que questionam sobre a possível universalização daquele entendimento como critério ou parâmetro de julgamento para a ação ética. Os sensos de *lei* e de *universalização* aqui exigem, portanto, exame mais acurado.

É, portanto, algo que o sujeito, pelo uso da razão, elabora internamente e examina em relação a si mesmo. E se vale, para isso, entre outros conceitos, do *imperativo categórico*, que, sublinha-se, não é a prescrição de um *dever* para os outros, senão um exercício de reflexão auto-orientado, tomando a potencial generalização como parâmetro a operar como balizador de justificação dos elementos de decisão e do juízo em exame. Reitera-se que Immanuel Kant não desconhece a influência das emoções e demais expressões das disposições irracionalistas nos juízos, mas coloca acento na *razão*, por certo, essência da sua proposição.

Note-se, ainda, que não se desconhecem os limites que se impõem à efetiva adoção desse referencial em sua expressão pura, seja em razão da rigidez formal dessa construção teórica, seja em face das múltiplas e inafastáveis camadas de ingredientes outros que influenciam as deliberações dos agentes em situações concretas. Não obstante isso, a proposição ética de Kant pode oferecer

uma linha de apreciação a ser conjugada para fins de adensamento da consciência.

Esse ponto é importante quando se pretende pensar as possibilidades para a ética aplicada. Com a intenção de responder à pergunta sobre *como o referencial da deontologia pode iluminar a ética aplicada*, propõe-se algo nos seguintes termos: estimular o pensamento e oferecer o acréscimo de alguns ingredientes que possam contribuir para enriquecer a fundamentação e a justificação da ação do sujeito em seu contexto de tomada de decisão. É possível, assim, tomá-la para além do estrito rigorismo da sua concepção formal e conferir maior preponderância aos atributos de *racionalidade*, de império do *dever imposto a si* pelo sujeito e de *autonomia* que a proposição kantiana encerra.

4.3 ÉTICA UTILITARISTA

Outra corrente teórica da ética a ser destacada é a *utilitarista*, emergente a partir da modernidade, especialmente com Jeremy Bentham e John Stuart Mill, que constitui uma expressão do *consequencialismo*.²⁸ Assinala-se que o conceito de utilitarismo aqui – a exemplo dos demais – tem valor para subsidiar o esforço do sujeito dirigido ao exame dos fundamentos a respeito do *seu próprio pensamento* a fim de trazê-los à *consciência*. Isso porque é possível notar que o raciocínio utilitário atravessa de forma peculiar o modo de pensar na sociedade contemporânea, principalmente quanto às manifestações de comportamento baseadas em uma perspectiva

²⁸ Faz-se, aqui, uma redução extrema do tema. A finalidade não é adentrar os conceitos com vistas, especialmente, à sua crítica e explicitação de diferentes objeções, as quais são muito bem abordadas por diferentes outros filósofos e comentadores no curso da história até a contemporaneidade. O que se pretende é apresentar as noções essenciais que definem essa tradição de pensamento e, sobretudo, fazer um convite ao estudo mais aprofundado.

instrumental (que contrasta com a *substantiva*).²⁹ Assim, assume-se que, em distintos níveis de consciência, as decisões cotidianas tendem a se orientar por projeções baseadas no cotejo entre *meios empregados e fins potencialmente visados ou alcançados*. E esse modo de pensar pode ser entendido, também, como um percurso de justificação da ação.

O utilitarismo é, pois, uma das expressões da racionalidade consequencialista, assim entendida aquela que considera as repercussões do ato como elemento fundamental de deliberação. O juízo ético de inspiração utilitarista – que, a propósito, demanda ser pensado no contexto do *empirismo*³⁰ – se baseia, então, no *cálculo de utilidade*, que estende suas raízes à proposição de Jeremy Bentham (1798, p. 10) sobre o *princípio da utilidade*:

A natureza colocou o gênero humano sob o domínio de dois senhores soberanos: a dor e o prazer. Somente a eles compete apontar o que devemos fazer, bem como determinar o que na realidade faremos. Ao trono desses dois senhores está vinculada, por uma parte, a norma do que distingue o que é reto do que é errado, e, por outra, a cadeia das causas e dos efeitos.

[...]

O princípio da utilidade reconhece essa sujeição e a coloca como fundamento desse sistema, cujo objetivo consiste em construir o edifício da felicidade através da razão e da lei. Os sistemas que tentam questionar esse princípio são meras palavras, e não uma atitude razoável, capricho e não razão, obscuridade e não luz.

²⁹ Não se pretende adentrar, senão convidar à investigação mais atenta, a relação entre a vertente da ética utilitarista-consequencialista e o conceito de *razão instrumental*. Em particular, as dimensões *coletiva e individual* que o pensamento orientado para os fins permite explorar.

³⁰ É importante também abordar o surgimento e desenvolvimento do utilitarismo de forma contextualizada e sob a influência do pensamento político, econômico e filosófico britânico do século XVIII (Audard, 2007).

Essa perspectiva tem caráter *teleológico* (do grego *telos*, *fim* ou *meta*), mas em sentido distinto da ética da virtude. No utilitarismo se reconhece o ato moral justificado como aquele que produz o melhor resultado em termos de felicidade geral decorrente da prática de determinada ação. E o faz ao cotejar os meios utilizados e os fins alcançados com vistas a alcançar o máximo de prazer ou o mínimo de sofrimento em termos agregados.

John Stuart Mill (2014, p. 98), outro expoente do utilitarismo, depois refere que

O credo que aceita a utilidade, ou o Princípio da Maior Felicidade, como fundamento da moralidade, defende que as ações estão certas na medida em que tendem a promover a felicidade, erradas ao passo em que tendem a produzir o reverso da felicidade. Por felicidade entende-se o prazer e a ausência de dor; por infelicidade, a dor e a privação do prazer.

Uma questão que se pode trazer é: o senso de destinatário da ação para fins desse balanço entre felicidade e sofrimento (prazer e dor) estaria referenciado somente a um *coletivo*? Ou a lógica de *pensamento instrumental* subjacente ao utilitarismo poderia ser tomada como parâmetro para uma *reflexão ética* também a partir da órbita *individual* do agente? Ou seja, uma análise de cenários que ponderaria os ganhos e as perdas para o agente.

Predomina no plano da formulação teórica uma perspectiva de olhar para a *sociedade*, ou seja, as consequências dos atos em termos de maximização do bem ou da *felicidade agregada* constituem a referência fundamental da justificação ética. Tomando, contudo, o senso de *razão instrumental* em sentido amplo no qual que se assenta o argumento de justificação utilitarista, e tendo em vista mais estritamente um exame que se dirige para o próprio pensamento, vale questionar: não seria possível

– para fins de exercício da *reflexividade* – uma investigação dos efeitos da ação que se processe e considere as consequências na esfera imediata do próprio sujeito? É admitindo também essa possibilidade que se avança no texto, pois a resposta parece estar relacionada à extensão do escopo de alcance que o agente tome – desde a *pessoal* em sentido estrito até a *coletiva*.

Conforme define Audard (2007, p. 737), nessa corrente de pensamento “*uma ação só pode ser julgada moralmente boa ou má, se consideradas as suas consequências boas ou más, para a felicidade dos indivíduos envolvidos*”. Então, a deliberação sobre o resultado da ação deriva das consequências que produzir, sendo a antecipação desse resultado um argumento de justificação do caminho escolhido.

Trata-se, para ilustrar, de atributo valorativo também subjacente a reinterpretações contemporâneas mais elásticas do princípio da legalidade estrita, com expressões positivadas, inclusive, em enunciados da já referenciada Lei Federal nº 13.655, de 25 de abril de 2018, a LINDB, tais como o senso de que serão observadas “*as consequências práticas da decisão*” nas diferentes esferas de deliberação, a jurídica e a administrativa (art. 20, *caput*), e ainda, conforme previsto no art. 21, *caput*, do mesmo édito, que o juízo que implicar invalidação de ato e afins “*deverá indicar de modo expresso suas consequências jurídicas e administrativas*” (Brasil, 2018). Perceba-se que ingredientes valorativos outros passam a sustentar a justificação do ato.

Conforme Bentham (1798), a referência de valor para os juízos acerca do certo a fazer é a *utilidade* pensada como o que pode gerar mais felicidade – menor dor e mais prazer – ao maior número de pessoas. E aqui reside o antes assinalado parâmetro de decisão para a escolha

da alternativa de ação. Destaca-se novamente que, no plano da ética, o cálculo utilitário parece exigir a assunção da esfera mais ampla – *coletiva* – como escopo de cômputo das consequências. Mas, caso se tome a atitude ética como um exame crítico-reflexivo levado a efeito pelo sujeito orientado antes para si mesmo, é preciso reconhecer que, no mínimo em parte, as suas razões de agir fundam-se em interesses pessoais.

Diante disso, especialmente por ocasião do exercício do balanço utilitarista, reconhecida sua dimensão instrumental, impõe-se admitir que a decisão – inclusive quanto à dimensão ética de investigação – precisa considerar a expressão *individual* das consequências, examinada a partir de honesto e corajoso distanciamento crítico-reflexivo realizado pelo agente. Essa análise deve, portanto, levar em consideração o problema ou o dilema envolvido e o alcance que se toma, não somente em termos de decisão, mas dos interesses visados. Disso se pode extrair que, no curso de uma investigação crítico-reflexiva em busca da ação orientada para o “melhor bem” coletivo em termos de felicidade agregada, a eticidade do ato estará especialmente questionada sempre que o escopo de incidência das implicações do agir estiver na circunscrição dos benefícios de interesse do próprio indivíduo. Seguindo, atenta-se para o fato de que há um aspecto *prospectivo* intrínseco a esse modelo de pensamento, ou seja, uma justificação para a ação que se orienta pelo resultado de maior prazer e menor dano ou dor no *futuro* como razão para agir.

Outra contribuição de John S. Mill (2014) para o pensamento utilitarista é a noção de diferenças *qualitativas* em relação ao prazer e à felicidade, pretendendo refinar a elaboração teórica sobre essa corrente da ética, dada a crítica à essência quantitativa, algo distante

da realidade, da proposição de ação moral utilitária de Bentham. Audard (2007, p. 737) refere, ainda, que

O utilitarismo é uma teoria moral que permite coordenar de modo preciso a avaliação e a ação morais. Ele possui três dimensões fundamentais: um critério do bem e do mal (*welfarismo*), um imperativo moral: maximizar esse bem (*prescritivismo*), uma regra de avaliação da ação moral graças a esse critério (*consequencialismo*).

Também sobre o pensamento utilitarista como fundamento da ética consequencialista, Harrison (2013, p. 822) sintetiza:

As coisas devem ser medidas e avaliadas por suas consequências efetivas e possíveis. A ação correta é justificada por situações futuras, e não por eventos do passado. Por exemplo, a explicação de Bentham da justificação da punição se dá em termos de coibição. A PUNIÇÃO (p. 692) é justificada se coíbe as pessoas de cometer ações indesejáveis. Ou seja, se justifica se ela previne danos futuros, em vez de ser uma retaliação por ações más do passado. De modo mais preciso, o objetivo mais apropriado da punição, para Bentham, como tudo o mais, é produzir prazer e evitar a dor. Contudo, toda a punição é em si desagradável, uma dor. Ela só pode justificar-se, portanto, para Bentham, se essa dor específica é a causa de uma maior redução de dor em outro lugar. Assim, se as pessoas são impedidas de fazer coisas que provocariam mais dor (como o estupro, o roubo ou o assassinato) pela punição, então a punição estará justificada. Se houver duas punições alternativas, cada uma das quais produziria menos dor do que as ações que ela impediria, então a opção menos penosa é apropriada. A redução da dor e ao sucesso em coibir o comportamento causador do sofrimento são tudo o que conta. Nenhuma outra questão sobre o caráter apropriado de uma penalidade específica é pertinente.

Tem-se, portanto, nesses elementos precursores do pensamento, os fundamentos do utilitarismo, verten-

te que apresentou desdobramentos, críticas, revisões e retomadas em argumentos e perspectivas desde então. Desbordando esses importantes aspectos, o foco aqui reside em destacar a presença desses valores na sociedade contemporânea (especialmente no sujeito que investiga a si) e os reflexos dessa corrente de pensamento nas formas de estabelecer relações de modo geral, de conduzir análises e arrazoados justificadores de determinados atos, e mesmo a definição de penas a serem imputadas.

Outro ingrediente conceitual importante para o entendimento do conceito de utilitarismo diz respeito às noções de *utilitarismo de atos* e de *utilitarismo de regras* (Frankena, 1969). O primeiro se refere ao cálculo utilitário rigorosamente incidente sobre o ato em particular; o segundo tem como objeto as regras a comporem o estatuto moral mais amplo, ou seja, que regras são aceitáveis em conformidade com um arranjo moral superior (Galvão, 2014).

Para ilustrar, retoma-se o caso de roubar um medicamento para salvar uma vida. Sob a perspectiva do *utilitarismo de ato*, o roubo seria justificável. No entanto, segundo o *utilitarismo de regras* – que avalia qual regra deve preponderar a fim de que o maior bem prevaleça na sociedade –, o entendimento pode ser distinto, a saber, no caso, a regra de *não roubar* constitui um esteio da ordem social, uma das garantias do bom convívio em sociedade. Nesse particular, assinala Galvão (2014), o utilitarismo de regras se aproximaria da ética deontológica kantiana.

Cumpre assinalar, por fim, que o consequencialismo e, particularmente, o utilitarismo constituem temas bastante complexos e amplamente explorados por filósofos e comentadores subsequentes aos clássicos ora referidos, não sendo o propósito deste texto abordá-los

sequer a contento. Nesse sentido, o que se pretende é posicionar algumas das ideias fundamentais do conceito de pensamento utilitarista como abordagem do valor, especialmente assinalando a sua presença – em diferentes níveis de evidenciação – como justificadora do comportamento humano e no processo de tomada de decisão no contexto da administração pública, mormente na esfera de juízo que exija o necessário escrutínio das razões de interesse pessoal do agente.

Note-se que a análise e o julgamento da ação que toma em consideração as suas *consequências* na órbita tanto individual como coletiva tendem a presidir o pensamento dos sujeitos muito frequentemente. Ocorre que esse exame normalmente se processa mais próximo dos estratos de superfície da consciência – quase irrefletido e acrítico. E o que se busca aqui é justamente destacar a importância de explicitá-lo em seus elementos subjacentes fundamentais. Esse esforço de investigação racional encontra ainda mais firme e imperativo propósito quando se trata da ação do agente público, cuja atividade se diferencia substantivamente em termos éticos daquela que conforma a atuação de um empregado de empresa, por exemplo.³¹

Em suma, observa-se que, tanto quanto a rationalidade *utilitarista*, também a regra formal do *imperativo categórico* não é, no território da ética aplicada, um recurso de aplicação direta e exclusiva, eis que a deliberação sobre casos concretos envolve implicações outras de diferentes ordens. Contudo, não se pode desconsiderar que essas formulações teóricas oferecem importantes subsídios para o escrutínio do pensamento e a tomada

³¹ Para explorar melhor os contrastes envolvendo o significado ético de ser agente público, ver Bergue (2022a), “Capítulo 7: O significado de ser servidor público”, pp. 183–210.

de *consciência* sobre os arranjos valorativos que os organizam em seus aspectos essenciais.

Percebe-se, assim, que a mesma ação íntegra e justificada pode ser alcançada a partir de diferentes fundamentos éticos, a saber, pelo senso de *dever*, pelo *cálculo utilitário* que sopesa ganhos e perdas potencialmente decorrentes, ou pelo exercício das *virtudes* que respondem a valores. Isso a depender dos elementos valorativos que se tomem como referência para definir uma ação revestida de integridade em sua mais plena acepção. Constituem-se, desse modo, em distintas tradições de pensamento que, a despeito de contrastarem entre si ao exporem diferentes perspectivas, valores e referenciais de inspiração formulados em variados níveis de profundidade e densidade racional segundo os quais se pode pensar a justificação da ação, não devem impedir a busca de elementos de convergência orientada para a apropriação transformadora da ética no plano aplicado ao serviço público.

4.4 UM OLHAR INTEGRADO SOBRE CORRENTES TEÓRICAS DA ÉTICA E A ÉTICA APLICADA

As éticas da *virtude*, *deontológica* e *utilitarista* constituem as principais perspectivas segundo as quais se pode pensar a justificação da ação que se pretenda consistente com a *justiça* e o que seja o *agir bem*. São distintas porque oferecem olhares e, por conseguinte, interpretações diversas entre si para justificar o que pode ser entendida como a deliberação *certa*; ou, de modo mais amplo, o que *fundamentaria a melhor forma de agir*. As três correntes partem, pois, de pressupostos valorativos diferentes e podem alcançar entendimentos igualmente distintos.

Há uma convergência entre essas vertentes teóricas? Que solução haveria para resolver essa diversidade de abordagens? Qual seria a melhor perspectiva para fundamentar a ação ética no contexto da administração pública dadas as suas peculiaridades? Essas são questões que poderiam legitimamente ser levantadas a partir de uma perspectiva de ética aplicada.

E não se deve mesmo perder de vista que aqui se busca, essencialmente, explorar possibilidades para a ética aplicada. Ora, sendo assim, para pensar possíveis respostas, pode-se inicialmente questionar: a existência de diferentes lentes conceituais sobre a ética seria mesmo um problema a resolver? Haveria, efetivamente, a necessidade de escolher uma das matrizes – a aristotélica, a deontológica ou a utilitarista – como a mais indicada? A resposta ora proposta para cada uma dessas últimas questões é um contundente *não*.

Acerca dessas vertentes teóricas da ética, filósofos e comentadores especializam-se e dedicam-se, em geral, a pesquisar em profundidade apenas uma delas, e por vezes concentram suas investigações em uma obra ou mesmo conceitos específicos de cada pensador representante da corrente eleita como de interesse. Ao direcionar sua investigação, cada pesquisador tende a posicionar-se mais a favor de uma e a oferecer objeções a outras correntes, enriquecendo o debate e permitindo um adensamento das interpretações sobre ética.

Mas e em relação à ética aplicada? Quando se pensa a ética no contexto das organizações e profissões, por exemplo, como lidar com as diferentes correntes teóricas da ética e seus contrastes em termos de comensurabilidade? É possível pensar em uma forma de operacionalização do conceito de ética que considere o conceito que aqui se advoga (ou seja, a ética reconhecida

como uma forma de fazer filosófico incidente sobre os postulados morais vigentes ou, mais precisamente, como um exame crítico-reflexivo e situado no pensamento realizado em uma radicalidade que alcance os pressupostos valorativos dos conceitos envolvidos na deliberação com a finalidade de justificar a ação)?

Apenas para ilustrar diferentes perspectivas possíveis para pensar a *problematização filosófica* no contexto da ética, apresentam-se as três questões seguintes:

(a) Qual é a relação entre os conceitos de *phronesis* e de *deliberação* na *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles?

(b) Como o conceito de *virtude* na ética aristotélica pode ser pensado no contexto do processo de tomada de decisão?

(c) Como os conceitos estruturantes das éticas aristotélica (da virtude), kantiana (deontológica) e utilitarista podem compor um modelo de análise para subsidiar a deliberação e a ação em contexto no processo de decisão do agente público?

No primeiro caso (a), tem-se uma investigação que se desenvolve essencialmente no campo da filosofia em sentido mais estrito, uma que contribui principalmente para o aprofundamento da investigação filosófica em si, ampliando o território do corpo teórico que adensa a história da filosofia. No segundo (b), tem-se a adoção de um conceito, próprio de uma das correntes da ética – a da virtude –, em um escopo específico ou mesmo um campo disciplinar. Nessa situação há um esforço de *transposição didática*³² entre os campos da filosofia e da administração

³² Entende-se por *transposição didática* o processo de tradução de um conteúdo próprio de um campo do saber – aqui, a filosofia –, com os contornos e densidade próprios do contexto de produção acadêmica, para um ambiente de aprendizagem diverso – neste caso, o ensino e a prática da administração pública. A transposição didática opera no espaço existente entre o lugar em que o

pública, por exemplo. Por fim, na terceira situação (*c*), tem-se uma articulação de conceitos que passam a compor um modelo de análise passível de ser adotado para subsidiar a tomada de decisão. Essas distintas questões endereçam abordagens que avançam em direção a uma perspectiva *aplicada*. Neste texto, assume destaque uma abordagem que se alinha à última perspectiva (*c*).

Ora, haverá sempre a legítima possibilidade de filiação a uma das vertentes em detrimento das demais, justificada por razões valorativas ou instrumentais quaisquer. Mas esse seria o curso mais consistente quando se tem como objetivo avançar no campo da ética aplicada? Ou um modelo de análise integrado em termos de contribuições teóricas poderia oferecer melhor contribuição? As respostas requerem que se tenha em mente, de início, quais seriam o *objeto* e, especialmente, a *finalidade* da ética aplicada: teorizar e apurar o corpo conceitual da ética? Ou subsidiar a análise e a tomada de decisões que considerem a dimensão ética da ação? A imagem das *janelas* adiante proposta também poderá contribuir para o deslinde dessas questões.

Assim, diferentemente do estudo da ética enquanto disciplina, mormente sob a perspectiva da história da filosofia e visando adensá-la, propõe-se que a ética aplicada, como uma expressão particular da filosofia prática, tem como *objeto* os temas, problemas e dilemas que surgem no cotidiano, seja de uma profissão, disciplina ou campo de investigação, seja de uma organização. Em decorrência, tem como *objetivo principal* subsidiar o agente tomador de decisão mais consciente, menos pela definição de padrões normativos a balizar o comportamento

conhecimento foi produzido formalmente e aquele em que ele será ensinado e apropriado por um agente público, superando a “*obrigatória distância que os separa*”, conforme refere Mendoza (2005, p. 87).

e mais ao desenvolver e potencializar uma capacidade de examinar alternativas de ação e deliberar justificadamente de forma acertada (justa, correta e boa), sempre sensível às circunstâncias que atravessam o tema ou problema que se impõe e reclama solução. Admite-se, então, a possibilidade de um *modelo integrado de análise crítico-reflexiva e situada dos problemas*.

E, nesse particular, conforme proposto em Bergue (2025a), a ética reconhecida como rigoroso exame crítico-reflexivo, radical e situado tem como esfera fundamental de escrutínio da razão e finalidade primeira a aquisição de *consciência* por parte do sujeito em relação aos fundamentos do seu modo de pensar. Ou seja, a reflexão e a formação de consciência esclarecida sobre como se constitui o próprio pensamento em termos de pressupostos valorativos, que por definição não são explícitos, o que exige, por conseguinte, um perscrutar racional rigoroso e em profundidade. E é importante que essa *tomada de consciência* sobre o próprio arranjo de pensamento constitua a primeira e mais imediata esfera de investigação do sujeito, o que implica anteceder o exame de alternativas disponíveis e a subsequente decisão sobre como agir.

Pretende-se, com isso, em síntese, dizer que, antes de submeter o tema ou problema em si a uma investigação crítica, impõe-se ao sujeito, *reflexivamente*, examinar a si próprio em relação aos fundamentos valorativos que sustentam os conceitos que já detém e são autorizadores do seu pensamento. O objeto do escrutínio deve ser, assim, *primeiro o sujeito* e sua forma de pensar, *depois o tema ou problema*. Desse modo, aprecia-se a questão posta – objeto exterior – preferencialmente *após* (ou concomitantemente, mas jamais deixando de fazê-lo) a percuciente e rigorosa investigação dos alicerces do

próprio pensar, com o intuito de depurar e ressignificar conceitos porventura imprecisos, impróprios, superados, enfim, que possam dificultar a melhor compreensão da situação e das linhas de deliberação e subsequente ação.

Diante disso, alternativamente à escolha por uma dentre as correntes da ética, um encaminhamento possível para responder à questão da multiplicidade de perspectivas teóricas seria a adoção de uma abordagem *integrada* para fins de instrumentalização de uma ética aplicada. Considerando que as vertentes da ética oferecem diferentes olhares a incidirem sobre o objeto de investigação, tem-se a oportunidade de não somente examinar os percursos alternativos de ação, mas, antes, reconhecer em si as molduras valorativas conformadoras do próprio pensamento e (re)examiná-las em termos de pertinência a fim de revisá-las ou mesmo reafirmá-las de modo mais consistente.

Assume-se que para essa investigação reflexiva – que exige um corajoso e honesto voltar-se do sujeito para si próprio –, expressão de um fazer filosófico de objeto específico, o domínio de um repertório teórico básico, tal como abordado neste capítulo, é necessário para que se possa perceber, reconhecer e criticar em radicalidade a malha de conceitos com as quais o agente opera no mundo. Desse modo, como se verá na metáfora explorada a partir das imagens da árvore e das *janelas*, a capacidade de melhor compreender a si e, por extensão, o fenômeno investigado é proporcional não somente ao esforço de visitar as *raízes* do seu pensamento, mas também à quantidade de aberturas para o exterior (*janelas* ou *teorias*) de que dispõe o recinto.

Também na linha da possibilidade de admitir uma não rivalidade absoluta entre as correntes da ética, Ricoeur (2007, p. 592) afirma:

Se é em Aristóteles que encontro os traços mais bem desenhados da ética fundamental, não renuncio à ideia de encontrar um equivalente deste até mesmo no próprio Kant; as duas abordagens, que foram fixadas sob os rótulos didáticos de teleologia e de deontologia, não apenas não são rivais, na medida em que pertencem a dois planos distintos da filosofia prática: elas também coincidem em alguns pontos nodais significativos.

No mesmo sentido, Svara (2015, p. 56-57), dedicando-se a tratar dos desafios inerentes aos temas da ética e das codificações de conduta em organizações públicas e do terceiro setor, refere o denominado “*triângulo ético*”, o que também parece sugerir o reconhecimento de limites à adoção isolada de uma teoria ética em detrimento das demais. Reitera-se, contudo, que, caso permaneça uma visão reduzida da ética a uma expressão estrita e exclusivamente normativa e operacionalizada por colegiados de ética na forma de códigos de conduta a serem processados como se “leis” fossem, não parece mesmo fazer sentido preocupar-se com as diferentes vertentes teóricas da ética. Mas não é isso o que ora se propõe.

Assume-se que a administração pública está diante da possibilidade de uma escolha entre caminhos distintos, a saber, o de *continuar com a abordagem convencional* da ética, arcando-se com os resultados até o momento colhidos, ou o de *construir uma alternativa* assentada no desenvolvimento de competências que viabilizem a deliberação e subsequente ação baseada em rigorosos exames crítico-reflexivos e situados realizados em radicalidade. Note-se que a alternativa de percursos paralelos não está, evidentemente, afastada.

Em suma, a ética oferece a possibilidade de um exame sobre o fenômeno devidamente contextualizado, fornecendo, em última instância, não somente uma justificativa para a ação, mas, antes, a possibilidade de elevação do nível de *consciência* do sujeito sobre si em termos de pensamento e de seu ambiente de inserção. Então, ainda que se trate de uma ilustração incompleta e algo frágil, mas com as devidas licenças, tal como a física newtoniana, com sua mecânica clássica, a física da relatividade de Albert Einstein e a física quântica são capazes de oferecer diferentes perspectivas para a compreensão do mundo em suas distintas escalas de dimensão e funcionamento; no *campo da ética*, notadamente em relação à ética aplicada, também as diferentes abordagens permitem múltiplas perspectivas de exame do fenômeno sugerindo caminhos possíveis e justificados para a ação, conforme a natureza do problema, sua extensão e impacto, condições de tempo e de espaço etc. Isso, reitera-se, tendo sempre em vista o que a ética, enquanto um fazer de natureza filosófica efetivamente, representa: um exame crítico-reflexivo, radical e situado que o indivíduo faz, corajosa e honestamente, antes e fundamentalmente para si e em relação aos conceitos fundantes do seu pensamento.

O senso de *justificado*, aqui, admite múltiplas expressões de análise, mas se destaca o senso de *consciência* de si no contexto da ação. Assim, impõe-se antes ao servidor e ao agente público, de modo geral, uma ação embasada em uma *racionalidade refletida* – aquela na qual o sujeito tenha se voltado para si próprio e examinando os fundamentos valorativos sobre os quais se alicerça o seu pensamento e, por conseguinte, a sua inclinação para agir de forma conscientemente justificada.

5. ÉTICA APLICADA: REFLEXIVIDADE E DELIBERAÇÃO

Etica é um conceito disputado em filosofia; objeto desta há milênios. E o constante exame de conceitos, já se disse, é a essência da filosofia. Com a ética não seria diferente. Mas, especialmente para a abordagem da ética aplicada – intento principal aqui –, assume-se, alinhado com posição dominante no campo da filosofia, que ética e *moral* são conceitos distintos e entrelaçados (Cortina & Martínez, 2005; Cortina, 2009).

Essa abordagem se orienta para o tratamento da ética aplicada, especificamente dirigida aos desafios da deliberação e da ação na administração pública, mas em nada se restringe a esse campo. Sendo assim, é fundamental sublinhar a perspectiva de tratamento que assume a ética como sensivelmente diferente do entendimento convencional baseado na conformação de um conjunto de princípios e valores orientadores da ação. Uma *atitude ética* é pensada como subsídio contributivo para o processo de tomada de decisão, reconhecida como decorrente de uma criteriosa investigação racional incidente sobre os referenciais valorativos de moralidade e conceitos vigentes que cercam e afetam o objeto de atenção reconhecido em suas circunstâncias.

Diante disso, tanto quanto a ética constitui-se como um ramo da filosofia, também o é enquanto expressão de um *fazer filosófico* particularmente incidente sobre os pressupostos valorativos que sustentam os conceitos envolvidos na deliberação que se pretende justa, correta e boa. E essa incursão crítico-reflexiva exige, fundamentalmente, a investigação percutiente do sujeito sobre si, realizada de modo sensível às circunstâncias

e em profundidade, com vistas a alcançar e trazer à luz os enraizamentos mais distantes do pensamento. Esse exame tem por fim essencial verificar a validade e pertinência dos pressupostos subjacentes aos conceitos que informam os valores morais (normativos) envolvidos nos processos de tomada de decisão e de ação do sujeito. Desse esforço racional do intelecto emergirá ou a reafirmação ou a rejeição de pressupostos e eventual redefinição dos conceitos, mas sempre decorrerá um entendimento mais denso sobre o pensamento a sustentar deliberações justificadas de forma mais consistente. Note-se que a aguda investigação de natureza ética explicitará algo que interessa inicialmente ao próprio sujeito.

Nessa linha também se manifesta Cortina (2009, p. 40, grifos meus):

A tarefa ética consiste, pois, a meu ver, em *acolher o mundo moral em sua especificidade em dar reflexivamente razão dele*, no propósito de que os homens cresçam em saber acerca de si mesmos e, consequentemente, em liberdade. Semelhante tarefa não tem incidência imediata na vida cotidiana, mas sim o poder esclarecedor, próprio da filosofia, que é insubstituível no caminho para a liberdade.

Merecem ser destacados no excerto os senso de submissão dos componentes da moralidade ao *escrutínio da razão* em busca de consistente justificação e a subsequente *autonomia de pensamento* – liberdade – que desse esforço intelectual decorre. A função da ética enquanto disciplina é, assim, tensionar racionalmente e em radicalidade os limites conformadores dos arranjos morais e demais conceitos sobre os quais os entendimentos se conformam.

Não está, portanto, na esfera da ética a prescrição de valores morais, senão a sua investigação. É desse modo, a propósito, que mais adiante no texto será explorada a

aproximação inicial do conceito de *atitude ética* a partir da imagem da árvore, entre outras.

Uma das razões pelas quais se aborda esse tema em um contexto de ética aplicada na administração pública é a de que, não raras vezes, se percebe uma compreensão pouco consistente sobre ética do ponto de vista teórico-conceitual, particularmente em seus enraizamentos filosóficos. Não são incomuns sombreamentos e confusões conceituais envolvendo ética, *moral* e, inclusive, *legalidade*. E entre as explicações para isso reside o fato de serem mesmo conceitos disputados em termos de fronteiras. É preciso, portanto, reconhecer que o entendimento sobre essas diferenças conceituais têm seus contornos envoltos em certa fluidez e imprecisão. E oferecer alguma contribuição para esclarecer um pouco mais esse terreno é um dos objetivos desta abordagem.

Ocorre, por vezes, de a ética ser assumida como *moralidade* ou declaração de parâmetros normativos de conduta; o que não é, ou no mínimo não esgota, o seu conteúdo e significado. Assim procedendo, têm-se as codificações de conduta, por exemplo, como variantes particulares de normas em geral, recebendo tratamento correspondente a elas, que se expressa a partir de uma interpretação à luz do conceito de legalidade. Isso, por conseguinte, parece não somente desviar, mas reduzir a potência e as possibilidades que a ética, tal como deve ser entendida, poderia imprimir sobre a ação do agente na administração pública.

E por quê? Porque a mera prescrição de diretrizes de conduta não garante sua adoção efetiva e conversão em ação correspondente. A lei pressupõe, em larga medida, a coerção, e já se viu, especialmente em relação à vertente deontológica da ética, que a ação não tem valor moral quando decorrente de imposição exterior ao sujeito. Mas

assinala-se que esta consideração não retira o valor de codificar condutas esperadas e de estabelecer procedimentos sancionadores aplicáveis a eventuais desvios. Apenas se destacam os seus limites, pois a ética opera em outra esfera de exame e justificação da *ação* (*práxis*).³³

O que garantiria um comportamento ético, então? Eis, pois, a razão de retomar o conceito de ética, especialmente em sua substância de *fazer crítico-reflexivo*. Porque, a exemplo da educação de modo geral, que muda comportamentos pelo aprendizado significativo, também a assunção de atitudes éticas depende de um esforço de apreciação, ressignificação e assimilação que se assente em um pensamento crítico-reflexivo de extensão radical. É de se notar, ainda, que desconsiderar a ética enquanto tal, além de outras implicações, compromete a concepção e implementação de estratégias mais efetivas de educação (alternativas ou complementares às vigentes) orientadas para o desenvolvimento dessa capacidade, a saber, a de *deliberar e de agir de modo éticamente justificado*.

Nessa linha, além do imperativo alerta à necessária distinção entre o *conceito teórico-filosófico* e aquilo que o *senso comum* entende por ética, é relevante destacar, também em caráter preliminar, que a ética aplicada na administração pública não deve ser percebida como restrita aos esforços de enfrentamento das práticas de corrupção, tampouco segundo uma perspectiva coercitiva e sancionadora, senão segundo uma atitude investigativa auto-orientada potencialmente incidente sobre todas as esferas de ação cotidiana do sujeito – implica dizer, alcançando mesmo aquelas rigorosamente

³³ O senso de *ação* – do grego *práxis* –, em filosofia, contém em si o significado de uma resultante da *deliberação racional*.

realizadas ao abrigo da lei, em especial as consolidadas pela tradição.

Note-se que essa *apropriação* do conceito pelas políticas de *combate à corrupção* – e sobretudo o acento dado, e um quase cercamento do tema, pelos programas institucionais de integridade – resulta em uma redução (supõe-se não deliberada) do campo de pensamento e incidência da ética, afetando sua substantiva compreensão, assimilação e subsequente mobilização em todas as dimensões da ação do sujeito, especialmente no contexto do trabalho. E o senso de *contexto* aqui não se limita ao horário de expediente ou ao espaço – físico ou virtual – de exercício das atividades dos cargos, senão à vida dos agentes públicos no seu mais pleno significado ético e amplos entrelaçamentos sociais, políticos e econômicos.

Outro aspecto a ser necessariamente reexaminado é a associação da ética à *coerção* e à *punição*. Bem delimitar por dissociação a ética de uma expressão de *sanção* é essencial. Não é incomum relacionar o conceito mais imediatamente a comissões de ética, códigos de conduta, processamentos de escopo sancionador e subsequentes constrangimentos e exposições institucionais, mesmo, em situações extremas e desviadas, a variantes de contornos similares aos de sindicâncias e de processos administrativo-disciplinares. A ética toca alguns desses elementos, por certo, mas se dissocia de outros em substância. Há, pois, uma questão a ser pensada e devidamente solvida: o atravessamento disciplinar e sancionador envolvendo o tratamento dispensado à operacionalização do conceito a ética.

Alguém poderia afirmar: “Ah! Mas se não houver normas disciplinadoras e as correspondentes sanções, não se muda comportamentos indesejados das pessoas!”. Bem, de fato as normas em geral, em particular aquelas com

sanções associadas, são importantes instrumentos de regulação da ação e da moldura de comportamentos. Mas esse não é o caso da ética. Não se dá nesse campo ou por essa via. Em uma analogia imprópria, mas apenas para ilustrar, seria como esperar que uma lei instituisse a motivação das pessoas no trabalho. Poderia parecer interessante, até desejável aos olhos de alguns, mas não é assim que funciona o comportamento humano.

É possível pensar em sancionamentos que tomem como referência a conduta moral? Certamente, mas cientes de que não é essa a essência da ética, especialmente o significado que se pretende explorar para constituir um percurso alternativo para a ética aplicada. Note-se os distintos conceitos: *legalidade*, *códigos de conduta*, *disciplina*, *moral* e ética.

Os *códigos de conduta*, na forma que são assumidos, podem ser tomados como *normas* que estabelecem padrões de comportamento – *padrões morais*, inclusive – cuja inobservância pode implicar submissão a procedimento *disciplinar*. Perceba-se que a ação do agente público envolverá sempre uma dimensão *moral*, tanto quanto outra de ordem *legal*. Ou seja, de fato, qualquer ato praticado encerra um componente *moral*, ainda que não percebido como tal. Assim, dito de outro modo, todo o ato praticado pelo sujeito no contexto do trabalho pressupõe a possibilidade de uma ação conforme uma *moralidade examinada* – a saber, ética. E é essa ação – eticamente *consciente* ou não – que poderá constituir objeto de questionamento e ser eventualmente levada ao correspondente rito de processamento. Esse parece ser o entendimento e a prática corrente. E o que ora se advoga é a sua *insuficiência*.

A racionalidade burocrática de natureza essencialmente instrumental poderá discordar, mas o tratamento

do conceito de ética em sua expressão aplicada, mormente na administração pública, comporta outra dimensão além da coercitiva, a saber: a do *exercício do pensamento orientado para a mudança de entendimento e a ação autônoma do agente*. Retomando a lição de Cortina (2009, p. 40), já referida em excerto anterior, a ética como esforço de pensamento “*não tem incidência imediata na vida cotidiana, mas sim o poder esclarecedor, próprio da filosofia, que é insubstituível no caminho para a liberdade*”. Esse senso de livre pensamento – de *autonomia* – alinha-se com o significado de substância ética associado à condição de ser um agente público.

A ética, desse modo, não se orienta essencialmente pelo percurso de transformação do comportamento ancorado na sanção, tanto quanto o estudante não aprende exclusivamente pelas vias da transmissão de conteúdos e da coerção. A ética é mais *aprendizado sobre o curso justificado de ação* do que coerção e constrangimento diante de padrões morais. Diante disso, para o agente público requer-se mais do *elenchos* e da *maiêutica socrática* e menos da retórica dos sofistas, poder-se-ia dizer.

Assim, a regulação do comportamento dos agentes pela definição de deveres associados a parâmetros coercitivos fundados na explicitação do risco de punição está mais na órbita do estatuto dos servidores, da legalidade e da disciplina, e menos na esfera da ética. A ética, é bom assinalar, pode operar de forma mais efetiva em outro domínio, alternativo ao que se observa em sua expressão aplicada convencional – antecipa-se aqui, o da *educação*.

Daí a importância do esclarecimento e de um bom assentamento conceitual sobre ética para, a partir de então, criteriosamente reexaminar as estruturas, os processos e as práticas envolvendo a ética aplicada na administração pública. Logo, não se deve esperar da ética – aqui

entendida como *pensamento crítico-reflexivo situado e em radicalidade* – o que ela não é, tampouco o que ela não se propõe a entregar.

Em síntese, examinando o campo da administração em suas práticas institucionais e produções científicas, percebe-se que de modo geral a ética tem se apresentado, principalmente, segundo duas perspectivas, a saber: uma *convencional* e, de modo geral, precariamente transplantada de outros contextos, que mais repercute no senso comum, segundo a qual ética é confundida com *moral* e associada a um conjunto de valores e princípios prescritos para balizarem a conduta humana; e outra ancorada na *filosofia prática*, que reconhece a ética como a reflexão situada de extensão radical incidente sobre os pressupostos subjacentes aos valores morais e conceitos vigentes em uma coletividade – em suma, a ética como um agudo e exigente exercício de escrutínio do pensamento com vistas a justificar a *ação justa* e correta.

Neste estudo, considera-se essa última perspectiva, não somente por ser conceitualmente fundamentada e consistente com a filosofia, campo de onde a ética verte, mas porque se entende e espera que a partir dela possa ser repensado o cenário predominantemente formal em que se encontra a adoção do conceito na administração pública brasileira. Nessa linha, e como já se disse, a ética enquanto expressão do *fazer filosófico* – do filosofar –, ou seja, da prática do exercício do pensar sobre a ação, e antes sobre os seus fundamentos valorativos, corresponde a um esforço de investigação racional produzido de modo sensível às circunstâncias e dirigido às raízes valorativas do pensamento.

A atitude ética não é, portanto, o agir conforme a moral estabelecida, mas a *ação consistente com uma moralidade rigorosamente examinada*. Ainda, uma aguda

investigação passível de ser levada a efeito em qualquer momento, mas em especial e necessariamente desejável nos processos de deliberação.

O desafio intelectual e a riqueza substantiva da *ação ética* – e a administração por excelência – reside, sim, nas lacunas, que não são poucas, em que a lei não determina (vincula), mas também não veda o agir, e nas quais a necessidade e o interesse público por vezes se impõem, podendo o agente operar segundo o seu *juízo de conveniência e oportunidade*: o denominado território da *discricionariedade*. Nesse lugar, a despeito de haver no sentido *estritamente legal* a possibilidade de não agir, seria essa mesma opção permitida ao agente se o mesmo caso fosse submetido a um *exame e juízo de natureza ética*?

É preciso ter em mente que a ética aplicada opera essencialmente e por excelência no processo deliberativo que se realiza em relação ao agir discricionário. Isso porque, rigorosamente, não há decisão no espaço do cumprimento da lei em sua dimensão vinculada, pois não existe o que deliberar quando a lei determina expressamente que se faça. Desse modo, em boa medida o mister do agente em termos de escolhas e ações se faz no território da discricionariedade. Note-se que não há, nesse caso, exigência maior do intelecto para além da operacionalização do positivado. E o mundo no qual opera o agente público não é passível de plena normatização prescritiva, sabe-se.

Nesses termos, a ação ética, por seu caráter no mínimo em parte subjetivo, valorativo e situado, mas que não se confunde com relativista, é consistente com a natureza substantivamente política da administração pública e com os traços constitutivos do processo de tomada de decisão nesse campo. Assim, tanto quanto a filosofia não tem a pretensão de dizer como as coisas são ou devem

ser, mas investigá-las incessantemente, a ética, enquanto um de seus ramos, também corresponde ao exercício sistemático do *pensar sobre o pensamento* tendo como objetos os pressupostos valorativos nos quais se sustentam os entendimentos sobre o que é o certo e o justo.

Em suma, é importante ter sempre presente que a ética se refere à ação humana. Significa dizer que o espaço de incidência dos juízos de natureza ética circunscreve-se ao exame da conduta do agente. Ou seja, examina-se, por exemplo, a *ação justa* ou injusta – o que diz respeito à ética – e não a *justiça* ou *injustiça* (conceitos) – que constituem objeto da *epistemologia* –, como bem assinala Aristóteles (2014, p. 202):

Existe uma diferença entre a conduta injusta e o injusto e entre a conduta justa e o justo. Algo é declarado como injusto pela natureza ou mediante uma disposição legal. Quando essa mesma coisa é realizada, estamos cientes de uma conduta injusta; enquanto não é realizada, é apenas injusta. Sucede semelhantemente com a conduta justa (chamada mais comumente de ação justa, que é o termo geral) indicando a retificação de uma conduta injusta.

Aqui está reafirmado o imperativo da *ação*. E esta deve, ainda, conter o atributo da *voluntariedade*, para que possa ser considerada objeto de uma apreciação de natureza ética.

Sendo as ações justas e injustas tal como as descrevemos, será a sua realização voluntária que determinará ser a conduta justa ou injusta. Se alguém as realiza involuntariamente, não age injusta ou justamente, salvo incidentalmente no sentido de que realiza eventualmente atos justos ou injustos. Portanto, uma ação ser ou não um ato de injusta, ou de justiça, é determinado pelo seu cunho voluntário ou involuntário. Quando é voluntária, é censurável e nesse caso um ato de injustiça; disso decorre a possibilidade de um ato

ser injusto sem ser um ato de injustiça se a voluntariedade estiver ausente. Por voluntário, como foi expresso antes, entendo o que está na esfera do próprio controle e que é manifestado ciente mente, isto é, sem desconhecer a pessoa que sofre a ação, o instrumento empregado na ação e o resultado a ser atingido [...], sem que cada uma dessas circunstâncias ocorra incidentalmente ou mediante força. [...]. Ato involuntário é, portanto, aquele realizado na ignorância ou, ainda que não realizado nessa condição, aquele que ocorre na falta de controle do agente ou que é realizado sob coação (Aristóteles, 2014, p. 202-203).

A ação justa ou injusta é definida, por conseguinte, pela *vontade* do agente. Assim, também “*Aquele que não tem vontade própria e que não sabe o que faz, como faz e para quem faz é inqualificável de ação justa ou injusta*” (Aristóteles, 2014, p. 203, nota 671). Note-se, em síntese, que é essa *ação* ou *conduta* que deverá constituir objeto do exame para o qual a antes referida competência ética e integridade pública pretende habilitar.

Assim, enquanto o ramo da epistemologia ou a teoria do conhecimento se ocupa de, por exemplo, estabelecer o que é um conhecimento – crença ou juízo verdadeiro e justificado –, o ramo da ética, entre outros aspectos busca *fundamentar ou justificar uma ação*. Desse modo, tanto quanto os preconceitos limitam a percepção do mundo e estreitam a capacidade e as possibilidades de agir, também os *valores morais não examinados podem conduzir a deliberações e a ações injustas*. Esse ponto poderá ser mais bem explorado a partir da imagem do *muro* e das elaborações metafóricas subsequentes. Mas é preciso, antes, explorar mais detidamente as distinções conceituais entre ética e moral.

5.1 MORAL E ÉTICA: DIFERENCIAS E ENTRELAÇAMENTOS

Assume-se que as pessoas, quando *agem moralmente*, o fazem por inércia de comportamento. É assim até que dilemas morais emergam ou que um deliberado impulso de estranhamento se manifeste em relação a determinado conceito, tema ou problema, oportunidade em que a ética se impõe como agudo exercício de pensamento crítico-reflexivo incidente sobre os pressupostos valorativos em que se ancoram os padrões morais tomados em exame situado. Daí a importância de um melhor delineamento conceitual sobre ética e *moral*.

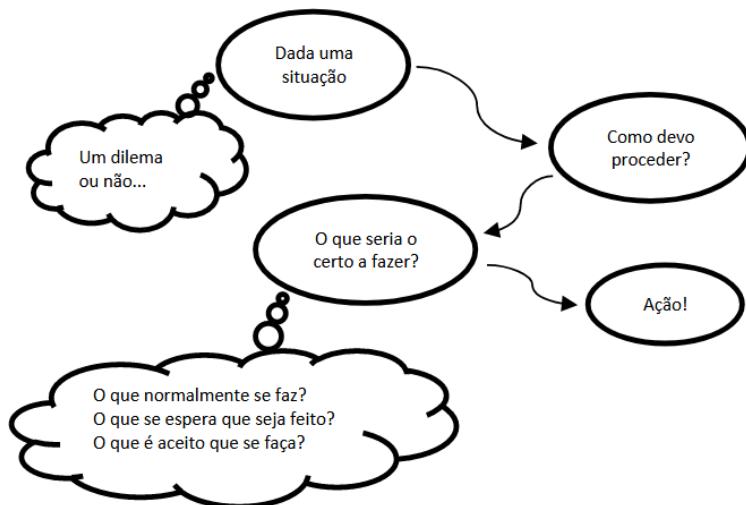
Explorar o conceito de ética, especialmente quando se pretende avançar em maior profundidade no território da ética aplicada, sugere que antes se examine o que é a *moral*. São, pois, conceitos distintos, ainda que intrinsecamente relacionados e interdependentes (Vázquez, 2022; Rios, 2011; Cortina, 2009; Cortina & Martínez, 2005). A adoção desse percurso de tratamento da ética põe em evidência o convite ao escrutínio crítico-reflexivo do pensamento, o que oferece a oportunidade de elaborar uma abordagem mais consistente de ética aplicada mormente no processo de tomada de decisão em cenários complexos e dinâmicos.

Por *moral*, pode-se entender um sistema coerente, social e historicamente estabelecido de princípios, valores e crenças constituídas como respostas a problemas que se colocaram a determinada coletividade e que são por ela legitimados e assumidos como a forma correta e esperada de agir. Em consequência disso, tendem a ser aceitos e reproduzidos, acrítica e irrefletidamente, como padrões de comportamento consistentes com as expectativas dos membros desse arranjo social.

Tais elementos conformadores da moralidade podem ser formalizados – em códigos de conduta, por exemplo –, mas em geral constituem traços de costume, integrando-se à cultura. De plano se observa que a moralidade confere certo nível de estabilidade às relações e segurança sobre como agir em uma comunidade a fim de evitar questionamentos, estimulando um comportamento isomórfico de vertente normativa. As deliberações e ações das pessoas são, portanto, atravessadas por esses aspectos de moralidade compartilhados.

O *agir moral* pode ser ilustrado de forma muito sintética nos moldes da figura a seguir, em que a resposta sobre *o que seria o certo a fazer* tem como fonte de consulta os referenciais de normalidade, de expectativa e de aceitação social já estabelecidos. E a ação tende a ser praticada conforme esses padrões a fim de evitar questionamentos.

Figura 4: Percurso do agir moral



Fonte: elaborado pelo autor.

Ocorre que, por vezes, determinadas situações de decisão podem pôr em contraste alternativas de ação suportadas por valores igualmente válidos naquele arranjo, mas concorrentes e excludentes entre si no caso específico. Tem-se, então, o que se pode denominar *dilema moral*. Nesse cenário, uma decisão precisa ser tomada escolhendo-se uma entre duas ou mais situações ou vias de ação igualmente válidas moralmente. Mas, dado que a opção por uma alternativa inviabiliza a outra, é exigido, por conseguinte, que se abdique de um valor em favor de outro entre aqueles em disputa. A imagem da *balança* explora isso mais adiante.

Esse é o contexto em que a *situação* em suas circunstâncias particulares exige uma investigação criteriosa. Mas veja-se que tal exame pode se dar segundo dois direcionamentos, a saber: *um* que incide sobre os *elementos situacionais* dados em si e *outro* que *perscruta o próprio pensamento* em radicalidade, buscando conhecer, explicitar e examinar os pressupostos valorativos que constituem a própria arquitetura de pensamento. São ambos domínios inarredáveis da investigação de natureza ética, por certo.

No entanto, pretende-se aqui concentrar atenção na dimensão de *escrutínio auto-orientado*, ou seja, naquela em que o sujeito antes coloca em perspectiva e examina os fundamentos do seu próprio pensar, alcançando os pressupostos valorativos mais essenciais que sustentam seus entendimentos e inclinações para agir, além das implicações de outras ordens. Isso em relação aos sistemas de valores em que se apoiam as alternativas de ação postas.

Essa investigação é o que cabe fundamentalmente à ética enquanto rigorosa e percuciente disciplina especulativa incidente sobre os mais profundos e inconscientes

elementos valorativos do pensar e do subsequente agir. E, assinala-se, compete exclusivamente ao sujeito o exercício desse pensar agudo sobre si e sensível às circunstâncias.

Nessa linha, reitera-se que a ética não tem por fim estabelecer prescrições morais, senão, enquanto expressão de um *fazer de natureza filosófica*, examiná-las rigorosamente. Sobre a ética entendida como *filosofia moral*, Cortina (2009) alerta para a necessidade de impedir

[...] que os filósofos morais confundam sua tarefa com a dos moralistas e se dediquem a prescrever à totalidade dos mortais o que devem fazer. A filosofia, inclusive em sua vertente ética, não tem como missão dirigir diretamente a conduta, porque essa tarefa é da alçada da moral e da religião (Cortina, 2009, p. 49-50).

[...]

A questão ética não é, de modo imediato, “o que devo fazer?” e sim “por que devo fazer?”. A questão ética consiste em tornar a moralidade concebível, em tomar consciência da racionalidade que já existe no agir, em acolher especulativamente em conceitos o que há de saber no prático. A ética trata de esclarecer se está de acordo com a racionalidade humana ater-se à obrigação universal expressa nos juízos morais (Cortina, 2009, p. 66-67).

Nessa mesma linha, Rios (2011, p. 34) assinala que a ética “*se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento*” procurando ver “*claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência*. É nesse sentido que ela não se confunde com a moral”. A autora segue referindo que “*No plano da ética, estamos em uma perspectiva de um juízo crítico, próprio da filosofia, que quer compreender, quer buscar o sentido da ação*” (Rios, 2011, p. 34).

A deliberação conforme a moralidade responde, portanto, ao *que deve ser feito*, o que se dá segundo um arranjo valorativo socialmente construído e legitimado. De outro lado, o *juízo ético* responde a *por quais razões deve ser feito*. Esse exame exige um esforço de questionamento reflexivo incidente sobre os elementos valorativos que suportam as opções morais colocadas e que justificarão a ação subsequente. Agir eticamente, assim, significa a ação segundo uma moralidade rigorosamente examinada em seus conceitos e correspondentes pressupostos estruturantes.

O *juízo moral* é, portanto, passível de ser realizado por qualquer membro da coletividade razoavelmente informado sobre os valores vigentes. O *juízo ético*, por sua vez, exige maior rigor e disciplina crítico-reflexiva, estando ao alcance apenas “*daquelas pessoas que cultivam o gosto pelo pensar, desde que tenham feito o esforço de pensar os problemas ‘até o fim’*” (Cortina & Martínez, 2005, p. 10).

Ética implica, pois, potencial ruptura em relação aos padrões morais vigentes. Isso porque os escrutina reflexivamente. Cortina e Martínez (2005, p. 20) sintetizam a distinção entre ética e moral nos seguintes termos:

Essa distinção é útil, pois se trata de dois níveis de reflexão diferentes, dois níveis de pensamento e de linguagem acerca da ação moral, e por isso se torna necessário utilizar dois termos diferentes se não queremos cair em confusões. Assim, chamamos de “moral” esse conjunto de princípios, normas e valores que cada geração transmite à geração seguinte na confiança de que se trata de um bom legado de orientações sobre o modo de se comportar para viver uma vida boa e justa. E chamamos de “Ética” essa disciplina filosófica que constitui uma reflexão de segunda ordem sobre os problemas morais. A pergunta básica da moral seria, então: “O que devemos fazer?”, ao passo

que a questão central da Ética seria antes: “Por que devemos?”, ou seja, “Que argumentos corroboram e sustentam o código moral que estamos aceitando como guia de conduta?”.

Vázquez (2022, pp. 20-21), enfatizando o deslocamento da dimensão prescritiva da ética e assinalando a sua expressão *teórico-explicativa e investigativa* da realidade, refere que

[...] a função fundamental da ética é a mesma de toda a teoria: explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes. Por outro lado, a realidade de moral varia historicamente e, com ela, variam os seus princípios e as suas normas. A pretensão de formular princípios e normas universais, deixando de lado a experiência moral histórica, afastaria da teoria precisamente a realidade que deveria explicar.

[...]

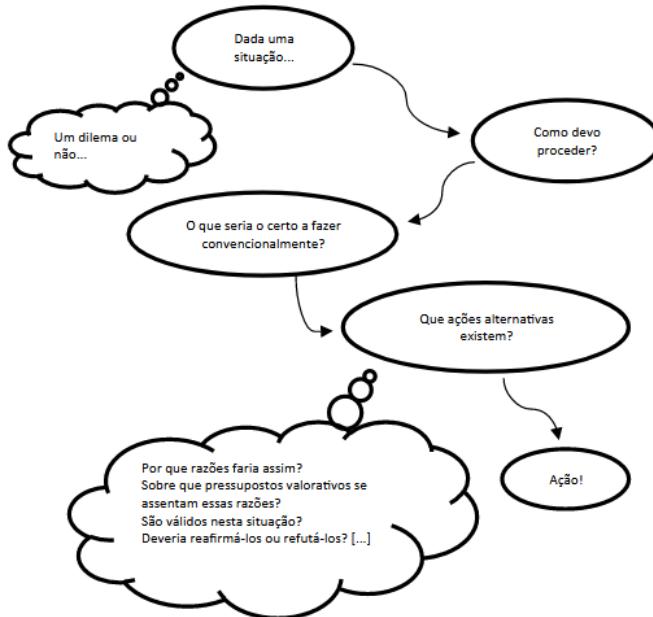
A ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado porém na sua totalidade, diversidade e variedade. [...] O valor da ética está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vista à ação em situações concretas.

A ética tem, assim, a moral como objeto de investigação racional com a finalidade não de prescrever definitivamente o que fazer e como agir, mas escrutinar e compreender os seus correspondentes porquês a fim de bem justificar os fundamentos dos juízos e das ações em contexto, este reconhecido como produto histórico-cultural multidimensional e dinâmico. Nesses termos, a atitude ética está também relacionada à busca da *liberdade de pensamento* na deliberação em relação aos limites potencialmente impostos pela moralidade.

A *atitude ética* é, portanto, aquela consistente com o prévio exame crítico, reflexivo, radical e situado inci-

dente sobre os postulados valorativos morais postos em contraste, tal como sinteticamente ilustrado na Figura 5 a seguir. Assim, a resposta à pergunta sobre como proceder passa, mas não se detém no que convencionalmente seria o esperado que se fizesse, senão avança em profundidade para a investigação de potenciais ações alternativas, estas examinadas crítico-reflexivamente e em radicalidade quanto a suas razões e pressupostos valorativos subjacentes. O exame é dito *crítico* porque questiona, *reflexivo* porque se volta para o próprio sujeito, *radical* porque estende-se aos mais profundos – tanto quanto possível – enraizamentos valorativos do pensar a fim de trazê-los à luz e facilitar sua investigação, e *situado* porque está necessariamente implicado com as circunstâncias conformadoras do contexto do sujeito. Além disso, é importante assinalar que, em decorrência desses elementos conformadores, mormente por se tratar de deliberação sempre em contexto, o juízo ético estará sempre marcado por traços de subjetividade e, portanto, ao alcance de questionamentos. Também por isso a ética se constitui como *razão prática* e se diferencia da *teoria do conhecimento* ou *epistemologia*, tomada por Kant, por exemplo, como *razão pura*. Mas essa questão da *objetividade* é uma discussão longa e disputada no campo das ciências sociais e que ora se desborda.

Figura 5: Percurso do agir eticamente justificado



Fonte: elaborado pelo autor.

Mas é fato que essa capacidade de agir crítico-reflexivamente, para além de uma competência formalmente requerida, tanto para a formação do administrador público como para o exercício da sua atividade profissional, é algo que se impõe no cotidiano da administração para a concepção e implementação de políticas e ações orientadas para resolver ou mitigar efeitos dos problemas públicos. E, tratando-se de administração pública, reconhecida em sua complexidade e dimensão substantivamente política, a justificação ética da ação, assinalando-se a sua expressão de autonomia, assume particular relevância.

Indica-se, ainda, que a análise da racionalidade e da ação do agente público pode alcançar ainda maior densidade teórica a partir dos conceitos de *comportamento* e de *ação* explorados por Guerreiro Ramos (1966). Mas antes

vale abordar os conceitos sociológicos weberianos de *racionalidade referente a fins* e de *racionalidade referente a valores*, sendo a primeira de substância essencialmente *instrumental*, e a segunda de conteúdo ético, pautada por valores intrínsecos à ação independentemente dos resultados.

Age de maneira puramente racional referente a valores quem, sem considerar as consequências previsíveis, age a serviço de sua convicção sobre o que parece ordenar-lhe o dever, a dignidade, a beleza, as diretivas religiosas, a piedade ou a importância de uma “causa” de qualquer natureza.
[...]

Age de maneira racional referente a fins quem orienta sua ação pelos fins, meios e consequências secundárias, ponderando racionalmente tanto os meios em relação às consequências, assim como os diferentes fins possíveis entre si [...] (Weber, 2000, pp. 15-16).

Importante assinalar que Weber (2000, p. 16) alerta para o fato de que a ação baseada em uma *racionalidade referente a valores* parecerá algo “*irracional*” para aquele que pensa segundo uma *racionalidade referente a fins*, ou seja, baseado em uma razão de natureza instrumental. Note-se que esses conceitos sociológicos parecem transpassados por pressupostos que sustentam duas perspectivas éticas distintas: a *deontologia* e o *utilitarismo*, respectivamente.

É importante assinalar, ainda, que a *racionalidade referente a valores*, tal como está definida, não necessariamente corresponde a uma *ação ética* segundo o significado substantivo do conceito, senão a uma *ação conforme a moralidade*. O *agir eticamente*, por sua vez, como já se disse, exige que os fundamentos valorativos referenciais para a ação – tais como os citados no exemplo anterior correspondente – sejam submetidos ao

escrutínio crítico-reflexivo da razão a fim de justificar a validade e a pertinência dos pressupostos subjacentes aos conceitos que sustentam o agir. Isso porque o agir “*a serviço de sua convicção*” (Weber, 2000, p. 15) como fundamento da ação baseada em uma *racionalidade referente a valores* requer que se investigue o conteúdo substantivo dessa “*convicção*”. É imperativo que se trate de uma *convicção* racional e devidamente examinada; ética, e não *moral*, entendidos esses conceitos em seus precisos significados. Ou seja, a *convicção* não pode ser de fundo dogmático, pretende-se dizer, tal como “*as diretrizes religiosas*” (Weber, 2000, p. 15) tomadas em seu sentido estrito poderiam sugerir. É, evidentemente, preciso atentar para o contexto – *tempo e lugar* – da produção de Weber. Nessa linha, conforme assinala Guerreiro Ramos (1966, p. 52), tanto as “*emoções*” como os “*costumes*” e mesmo os “*valores*” são “*elementos irracionais*”. Exigem rigoroso exame, portanto.

Também em Max Weber se pode identificar os conceitos de ética da responsabilidade, associada à *racionalidade referentes a fins* (razão instrumental ou funcional), e a ética do valor absoluto, relacionada à *racionalidade referente a valores* (razão substantiva), “*não necessariamente antagônicas*” (Guerreiro Ramos, 1966, p. 57-58).

Tal como se disse, para analisar os conceitos de *eticiade* e de *moralidade* da ação no contexto do serviço público podem contribuir os conceitos de *comportamento* e de *ação* apresentados por Guerreiro Ramos (1989), os quais encontram razão para seu tratamento aqui quando sinalizam para o conceito de *síndrome comportamentalista* proposto pelo autor, referindo-se à exacerbada patológica do *comportamento* (Bergue, 2020). Tal síndrome pode encontrar congênero ou aproximar-se do

conceito de *homem operacional* proposto pelo mesmo ilustre sociólogo brasileiro, a saber, aquele pouco afeito a refletir sobre sua condição (Guerreiro Ramos, 1984). Mais precisamente do ponto de vista da filosofia e da ética, a síndrome comportamentalista pode ter entre suas causas um componente de reduzida reflexividade e limitada capacidade crítica. Mais uma razão para o *filosofar*.

Enfim, *comporta-se*, segundo Guerreiro Ramos (1989), o sujeito que age segundo um pensamento predominantemente utilitarista e funcional.

Sua categoria mais importante é a conveniência. Em consequência, o comportamento é desprovido de conteúdo ético de validade geral. É um tipo de conduta mecanomórfica, ditada por imperativos exteriores. Pode ser avaliado como funcional ou efetivo e inclui-se, completamente, num mundo determinado apenas por causas eficientes (Guerreiro Ramos, 1989, p. 51).

O conceito de *ação – práxis* –, de outra parte, que também pode ser relacionado ao que o mesmo autor define como *homem parentético* (Guerreiro Ramos, 1984, p. 51), corresponde à atitude

[...] de um agente que delibera sobre coisas porque está consciente de suas finalidades intrínsecas. Pelo reconhecimento dessas finalidades, a ação constitui uma forma ética de conduta. A eficiência social e organizacional é uma dimensão incidental e não fundamental da ação humana. Os seres humanos são levados a agir, a tomar decisões e a fazer escolhas, porque causas finais – e não apenas causas eficientes – influem no mundo em geral. Assim, a ação baseia-se na estimativa utilitária das consequências, quando muito, apenas por acidente.

Em suma, o sujeito *comporta-se* moralmente e *age* eticamente. Assim, enquanto a moralidade orienta o *comportamento*, a ética justifica a *ação*. Logo, o exame

de natureza ética oferece subsídios racionais capazes de elevar o sujeito a um nível de consciência mais apurado, de modo a ser capaz de elaborar mais consistentemente a justificativa da sua ação. É interessante observar, ainda, que as referências feitas não somente a Weber, mas à obra de Guerreiro Ramos, são sensivelmente influenciadas por conceitos herdados da produção filosófica de Aristóteles (*causas finais* e *causas eficientes*, por exemplo) e de Kant (*conteúdo ético de validade geral* ou *imperativos exteriores*, apenas para ilustrar), em geral explorados em contraste com conceitos do utilitarismo de Bentham e Mill, como as *estimativas utilitárias das consequências*.

5.2 ÉTICA COMO DISCIPLINA E A ATITUDE ÉTICA

É importante, ainda, após minimamente definidos os domínios da ética e da *moral*, estabelecer algumas demarcações conceituais envolvendo a ética como campo de investigação e o que é uma *atitude ética* enquanto expressão de deliberação e *ação*. A ética na qualidade de *disciplina filosófica* se propõe a examinar em radicalidade os postulados morais legitimados e reproduzidos em uma coletividade, tanto quanto adensar os entendimentos no domínio da história da filosofia, ao passo que uma *atitude ética* pode ser entendida como *uma expressão* da ética aplicada que, de forma examinada e justificada, move a *ação* do sujeito.

Esse delineamento é fundamental, especialmente para que se evite esperar do tratamento dado ao *corpo teórico da ética* (história da filosofia) algo a que não pode corresponder, porque não se propõe a isso, em relação ao conceito quando tomado em *ação* na esfera do sujeito (fazer ético-filosófico). Também já se assinalou os limites da regulamentação do comportamento. Ou, seja, como já dito, não se pode imaginar, por exemplo, que tão

somente instituir formalmente códigos de conduta com suas diretrizes de postura, instâncias e fluxos de processamento seja capaz de tornar um ambiente “ético”. Contribui, mas não garante plenamente; necessário, mas não suficiente. E um acréscimo orientado para a busca dessa suficiência é o que ora se pretende. Manter-se adstrito à esfera normativa formal implicaria, para dizer o mínimo, ingenuidade ou autoengano. Isso porque, sob uma perspectiva de processo, o foco desse entendimento se concentra apenas em duas etapas de quatro (a primeira e a última), a saber: em uma *prescrição precedente* de parâmetros de ação (1º estágio) e na aferição dos *resultados* (comportamentos) quando desconformes (4º e último estágio). Portanto, não se percebe tratamento a contento, nesse caso, do que ocorre entre estes dois momentos: o processo de *deliberação* (2º estágio) orientado para a *ação* propriamente (3º estágio). O que se pretende enfatizar aqui é “*o que*” e “*como*” podem se desenvolver justamente nos 2º e o 3º estágios do processo, com ênfase no momento da *deliberação*.

Considerando esse percurso, assinale-se, em síntese, que parece haver uma lacuna de suficiência na perspectiva segundo a qual a ética é tomada mais enfaticamente como um *arranjo normativo que estabelece padrões de comportamento e fluxos de processamentos sancionadores* dirigidos a enfrentar eventuais casos de inobservância. Isso porque há um momento anterior ao qual se pretende conferir maior relevo aqui, sem desconsiderar a importância da referida dimensão normativa, qual seja: o do *desenvolvimento de competência que qualifique a atuação (deliberação e ação) do agente* em matéria de ética. Tem-se, pois, no mínimo dois estágios distintos que se desenvolvem cíclica e virtuosamente: o de *educação* e o de *sanção*. No primeiro – da *educação* – assumem destaque o desenvol-

vimento e a mobilização, por exemplo, da competência denominada ética e integridade pública.³⁴ E os resultados de eventuais ocorrências processadas na segunda órbita (da sanção) devem, essencialmente, retroalimentar aquela primeira (Bergue, 2025d).

E quanto à expectativa de promover comportamentos mais consistentes como os padrões de integridade prescritos? Sim, certamente seria possível. Mas, novamente, não se trata de ética, senão de *conformidade*, mais precisamente. Ademais, pensar a competência ética e integridade pública, por exemplo, exige que antes bem se delimitem as esferas da *teoria do conhecimento* (epistemologia), que atenta para o *conceito*, e da ética, que cuida da *ação*, ou seja, responde o que é uma *ação íntegra*. Isso é importante, porque não se pretende explorar o conceito de *integridade* (epistemologia), mas sim a *ação íntegra* a partir de uma perspectiva ética.

Outro aspecto, ainda, que também opera como fator incidente é o subsequente agir consistentemente com o juízo racional honestamente elaborado, o que envolve um conjunto de outros ingredientes circunstanciais de decisão a afetar o efetivo intento de adotar o *devido* percurso de ação. Nesse particular desafio, é importante destacar que a ética aplicada opera no domínio “*do que devemos fazer?*” (Jamieson, 2013, p. 851), auxiliando, quando muito, a responder tal pergunta com um nível mais elevado de *consciência*, informando uma linha de deliberação; mas não tem o condão de garantir a correspondente ação em rigorosa consonância.

Porém, é preciso observar o significado do senso de “*dever*” para os fins de uma perspectiva aplicada em

³⁴ Instituída pela Instrução Normativa SGP-ENAP/ME nº 21/2021, com redação atual dada pela IN SGP-ENAP/MGI nº 11, de 27 de março de 2024.

termos do desenvolvimento de uma capacidade de pensar, deliberar e agir eticamente. Menos se trata, pois, de um *dever* normativo ou imposto externamente e mais de um *dever autoimposto* pelo agente a partir do exercício da razão. Daí os contrastes reveladores de insuficiências com os mecanismos sancionadores que tomam como referência padrões prescritos de conduta (moral), tais como os constituintes dos denominados sistemas de gestão da ética, os quais são integrados por códigos, por instâncias deliberativas e pelos correspondentes fluxos de processamento.

Mas é também importante melhor delimitar essas diferentes órbitas da *ação ética*, a saber, uma baseada na *consciência do agente sobre os fundamentos da ação* e outra atinente à sua *responsabilização* por eventuais desvios. O que se pretende examinar e, por conseguinte, depositar maior relevo é a dimensão da *consciência*, reafirma-se. Para o enfrentamento desse ponto, parte-se da retomada de um delineamento básico envolvendo os senso de *legalidade*, de *conduta moral* e de *atitude ética*, conceitos relacionados, mas que representam dimensões distintas do comportamento humano.

A ética, reitera-se, é uma *disciplina filosófica* que examina a moralidade e busca a justificação racional sensível às circunstâncias com vistas à decisão e à ação. A *atitude ética*, para fins deste exercício de tratamento conceitual orientado para operacionalizar a ética aplicada, corresponde ao esforço de distanciamento possível que o sujeito realiza para colocar em perspectiva e perscrutar radicalmente seu próprio pensamento a fim de ampliar o nível de consciência sobre os fundamentos valorativos que autorizam a compreensão vigente do tema objeto da investigação e, assim, melhor fundamentar a sua ação.

Note-se que a *prática da ação em si* está fora do alcance da ética, porque o ato não depende apenas do juízo, senão de um consórcio de fatores outros, contingenciais, capazes de produzir não somente ações éticas, mas também, ainda que conscientemente, antiéticas, ou seja, contrárias ao estado de consciência racional alcançado pelo precedente exercício do pensamento crítico-reflexivo de natureza ética.

A preocupação com esse aspecto não é nova, conforme bem assinala Jamieson (2013, p. 854): “*No fundo está uma questão profunda da qual Sidgwick está ciente, mas não reconhece diretamente: como pode esta metodologia produzir ‘deveres’ que deveríamos considerar vinculativos? Pois uma coisa é explicar a ‘nossa’ moralidade, e outra coisa é dizer o que realmente devemos fazer*”.

Tratando-se de administração pública, é importante resgatar outro elemento essencial interveniente no direcionamento da ação do agente, a saber, a *lei* – aqui tomada em sentido amplo –, que alcança *status de princípio balizador da ação, o da legalidade*. Ao se referir à dimensão da *legalidade*, importante assinalar outros dois conceitos conformadores da ação administrativa, os que definem os espaços de *vinculação* e de *discriçãonariade* do ato do agente público. Também na esfera da legalidade, em especial no espaço das ações vinculadas, opera a expressão *disciplinar*.

Reafirma-se, também, que o território da *discriçãonariade* é o campo da atitude ética por excelência. Nesse caso, os juízos de *conveniência* e de *oportunidade*, acrescidos ao balanceamento valorativo inerente ao processo de deliberação, são balizadores da decisão e da correspondente ação (Bergue, 2025b).

Outra dimensão da ação diz respeito, ainda, à *conduta moral*, ou ao agir conforme a conduta codificada ou padrões morais informalmente estabelecidos e legitimados na circunscrição de determinada coletividade. Nesse particular, assume relevo a prática corrente na administração pública brasileira da positivação de padrões morais em códigos de conduta – por vezes denominados códigos de “ética”, o que encerra certa impropriedade conceitual na medida em que *atitudes crítico-reflexivas e situadas* não são passíveis de positivação (Brasil, 2007, 2023).³⁵ E esses códigos, por sua vez, passam a assumir contornos formais de normas disciplinares, com seus conseqüários processuais entre outros desvios em relação ética, se conceitualmente tomada como tal.

Por fim, tem-se a dimensão da *atitude ética*. Implica afirmar, de início, que agir em estrita conformidade com a *legalidade* não garante uma ação conforme a *moralidade*, tampouco uma *atitude ética*. Isso se pode depreender, de início, já dos princípios constitucionais inscritos no *caput* do artigo 37 da Constituição da República Federativa do Brasil, lugar em que os princípios da *legalidade* e da *moralidade* – distintos, portanto – encontram-se com o mesmo *status*, compartilhando, por via de consequência, a mesma relevância e imperativo de observância. Também merece ser sublinhado que um *agir ético* não decorre, necessariamente, de seguir acrítica e irrefletidamente princípios morais de conduta, formalizados ou não. Em suma, são dimensões distintas, mas que se interpenetram em alguma medida conforme o caso.

A ação humana é sempre *moral*, já se disse, entendendo-se a ação moral como aquela realizada em conformidade com um arranjo de princípios, de valores

³⁵ Mas, para superar isso, pode-se interpretar que os códigos são instrumentos para a promoção da ética.

e de crenças que informam um modo de agir reconhecido coletivamente como certo e justo. Isso porque o pensamento, a deliberação e a ação subsequentes não se processam de forma isolada do contexto; não estão imunes a influências iniciais do arranjo sociocultural, econômico e político vigente em seus conteúdos valorativos de fundo histórico e mesmo das emoções.

Então, essa *ação moral* pode ser acrítica e irrefletida quando o sujeito age em consonância com a moralidade vigente sem colocá-la em perspectiva e questioná-la reflexivamente diante de circunstâncias concretas. Nesse caso, tem-se uma expressão da ação moral típica e em sentido estrito.

De outro lado, a deliberação e a ação podem ser fundadas em um pensamento situado, examinado crítico-reflexivamente e em extensão radical, a saber, que alcance os mais profundos enraizamentos em termos de pressupostos valorativos de sustentação dos entendimentos e inclinações alimentadas pelo sujeito. Assim procedendo, o agente adota uma *atitude ética*. Uma ação ética é, portanto, aquela decorrente de uma deliberação *moralmente examinada e justificada*, ou seja, na qual os pressupostos subjacentes às alternativas de ação foram racional, honesta e corajosamente investigados.

Uma ação é devidamente *examinada* quando os pressupostos valorativos subjacentes à inclinação para agir são antes reconhecidos, depois submetidos a incisiva e rigorosa investigação com a finalidade de verificar a pertinência de sua manutenção ou revisão. E é *justificada* quando as razões para agir emergem consciente e consistentemente de exame realizado, como já se disse, corajosa e honestamente. Um agir autônomo, nesses termos, requer o exercício da razão como um esforço deliberado de percuciente exame crítico-reflexivo e situado

incidente sobre os conceitos (crenças ou preconceitos) em uso, estendendo-se às suas raízes mais distantes. Com isso, pretende-se lançar sobre elas as luzes da razão e trazê-las à superfície, ou seja, à *consciência*, para então deliberar e *agir* – *ação* esta, espera-se, *consistente* com a *deliberação consciente*.

Não se admite, portanto, *relativismos*. Isso porque a investigação ética é *racionalmente* realizada *pelo sujeito e para si*, não para ou pelo outro. O juízo ético é, antes e fundamentalmente, do sujeito, constituindo-se como es-crutínio rigoroso da razão, assinale-se. Nessa linha, tanto quanto o sujeito que deliberadamente mente sabe que o faz, também o agente que manipula seu pensamento ou produz uma ação em contraste sabe que age à margem da ética. O exame de natureza ética não se presta, portanto, em primeira instância e essência, a fundamentar discursos justificadores dirigidos ao público. É possível que seja, evidentemente, e provavelmente será assim empregado, mas não é esse seu intento fundamental.

Destaca-se mais uma vez que a subsequente ação do agente poderá divergir do entendimento que emerge da sua precedente investigação crítico-reflexiva produzida com a máxima radicalidade possível, mas tratar-se-á, então, nesse caso, de um problema de incoerência entre pensamento e ação, a saber: uma *ação antiética*. Desse modo, a ética, em si, enquanto exercício racional de conteúdo crítico-reflexivo, não garante a *ação* correspondente, senão a *consciência* sobre o pensamento e o mais indicado direcionamento para a ação.

Ainda, se a ética cuida da deliberação sobre o certo e o justo a fazer, a *metaética* investiga o que se entende por justo ou certo ou se esses conceitos são possíveis. Assim, é importante avançar em relação ao entendimento sobre o que seria o *certo* e o *justo* no espaço da reflexão ética

diantre dos dilemas morais. No caso de roubar para salvar uma vida, por exemplo, tem-se o conflito entre dois valores: o da *propriedade* e o da *vida*. Escolher um, nessa situação hipotética, implicaria afastar o outro para fins de uma ação específica. Note-se que a escolha pela vida, para ilustrar, seria uma decisão justificada, ainda que não possa ser considerada “certa” em seu pleno significado (porque apropriar-se indevidamente da propriedade de outrem é errado, e seguirá sendo). Veja-se que a deliberação ética não transforma ações erradas em corretas; mas, consideradas determinadas circunstâncias, pode justificar uma linha de ação entre alternativas que se amparem em valores concorrentes entre si. Pretende-se, com isso, mais uma vez, assinalar que uma decisão, mesmo que submetida a rigoroso escrutínio ético, não estará plenamente isenta de questionamento e discussão.

O *fazer filosófico de conteúdo ético* promove, portanto, um nível de consciência mais elevado, permitindo uma justificação antes para si, sobre o percurso de deliberação e de ação mais justo – uma *atitude ética*. Tal condição de esclarecimento, no entanto, conforme já se disse, não garante que a ação será, necessariamente, nessa linha procedida. Isso porque, para além da consciência acerca do que pode ser o certo a se fazer, a ação poderá ser influenciada por outros fatores e destoar. Por essa razão, é importante que se reconheçam os limites e se ajustem expectativas em relação à influência da ética no comportamento humano, em particular quando se trata de ética aplicada nas organizações, nas profissões ou nas práticas em geral, e que se reconheçam as potenciais repercussões em termos de questionamento.

Conseqüário disso é que, tendo havido um *exame de natureza ética* – crítico-reflexivo, radical e situado – procedido honesta e corajosamente pelo sujeito em busca de

uma justificação para a ação, o agir será consistente com uma *atitude ética* quando realizada conforme o juízo, seja para rejeitar determinado parâmetro moral investigado, seja para rejeitá-lo ou subordiná-lo no caso em exame. E constituirá uma *atitude antiética* quando divergir daquele juízo.

Em síntese, é preciso reconhecer que a percepção de risco de *sanção* (externo ao sujeito) tem potencial de mudar comportamentos, mas o faz por *coerção*. A ética, de outra parte, na qualidade de esforço de pensamento crítico-reflexivo (interno ao sujeito), *pode mudar ações* por *conscientização*. A *consciência*, portanto, *habilita a uma atitude refletida*; mas não garante que o sujeito adote a ação correspondente. Retomando-se, a ação por coerção não contém substância ética, porque *agir eticamente* implica assumir uma *conduta desinteressada*.

Para ilustrar as dimensões da ética, da *conduta moral prescrita* e da *legalidade*, examina-se o caso a seguir: *aceitar ou não uma cuca de presente?*

Código Conduta dos Servidores

Art. 3º [...]

IV – refutar, de maneira inequívoca, quaisquer comissões, presentes, homenagens, comendas, decorações, benefícios ou favores, para si ou para terceiros, de órgãos, entidades ou pessoas que estejam sob a jurisdição do Tribunal de Contas e que possam comprometer ou restringir seu desempenho profissional; [...].

O dispositivo normativo acima é um excerto do código de conduta dos servidores do Tribunal de Contas do Estado do RS e regula, entre outras, a atividade do Auditor de Controle Externo no exercício das suas atribuições constitucionais e legais, entre elas a de realização de auditorias. Os padrões de conduta constituem objeto de atenção por ocasião dos cursos de formação

de auditores ingressantes, oportunidade em que são assinalados aspectos referentes à isenção, à manutenção de suficiente distanciamento necessário ao afastamento de eventuais influências capazes de comprometer eventuais juízos por ocasião da realização das atividades de controle, notadamente as auditorias.

Nosso caso hipotético é de uma auditoria realizada em meados dos anos 1990, no Poder Executivo de um município de pequeno porte populacional (cerca de 4 mil habitantes) recentemente emancipado, em uma região de imigração e colonização alemã do interior do Rio Grande do Sul. À época, em geral, os procedimentos de auditoria envolviam atividades *in loco* de uma equipe formada por três auditores, no curso de uma semana. Na segunda-feira, após a chegada da equipe às instalações ainda precárias da prefeitura, a equipe de auditoria foi acomodada em uma sala específica de trabalho, como de costume. Na quarta-feira, mais aclimatados ao ambiente em consequência das circulações inerentes ao trabalho, os membros da equipe interagem com desenvoltura entre os poucos funcionários do Executivo. No turno da tarde, um dos auditores, recém-ingresso na carreira, passa pela mesa da secretária do prefeito e percebe uma cuca, colocada sobre um prato e semicoberta por um pano de prato branco muito limpo e bem passado, a ponto de apresentar vincos de dobradura. A cuca tinha belíssima aparência e atiçava o olfato. Na oportunidade, o auditor teceu elogios à cuca e ao capricho do entorno, ao que, de pronto, foi correspondido com o convite para provar uma fatia. De fato, a cuca não somente correspondia, mas superava as expectativas já elevadas formadas pela sua aparência e aroma. Naquele momento, seguindo a conversa envolta em elogios ao sabor da cuca, o auditor reportou que as cucas o remetiam às memórias de infâ-

cia, das férias na casa dos avós e das também deliciosas cucas que sua avó fazia e davam especiais contornos e sabor aos cafés da manhã e da tarde. Encerrado o breve momento de agradável interação, sem ousar pegar outra fatia, ainda que lhe tenha sido oferecida mais de uma vez, o auditor retornou à sua sala e aos trabalhos junto à equipe. Na sexta-feira, pela manhã, pouco antes de encerrarem os trabalhos de auditoria, a secretária dirige-se àquele jovem auditor com outra cuca, enrolada em outro pano de prato igualmente limpo e bem passado, e diz que foi feita especialmente para ele, por haver gostado daquela anterior e em razão das memórias que despertava. Naquele momento, por qualquer razão, lembrou das aulas de ética em auditoria e do dispositivo específico do código de conduta envolvendo a vedação de receber qualquer presente.

A questão que se impôs naquele momento foi: aceitar ou não a cuca? Qual é o conteúdo “legal” do dispositivo integrante do código de conduta? Qual é o *valor moral* ali presente? Qual pode ser a *atitude ética* a ser tomada?

Do código de conduta antes referido, e considerando o caso relatado, pode-se perguntar: Qual é o **conteúdo “legal”?** Qual é o **valor moral?** Qual pode ser a **atitude ética?**

Um conjunto possível de respostas às duas primeiras questões poderia ser: o “conteúdo legal” corresponde ao *próprio texto do artigo 3º*, inciso IV, expresso na forma de dispositivo legal (herança do positivismo jurídico); e o “valor moral” essencial é o de *não aceitar presentes a fim de preservar a autonomia da ação*.

Para tratar de *atitude ética* possível (e é *potencial* porque exige que se considerem as *circunstâncias*), é importante identificar, de início: que *pressupostos valo-*

rativos subjazem ao valor moral anunciado? Com vistas a um encaminhamento de resposta, pode-se pensar na imagem da *balança da ética*, que será mais adiante explorada, para identificar e posicionar os valores envolvidos. Para ilustrar, propõem-se os seguintes valores, a serem distribuídos entre os *pratos*: em um deles, por exemplo, a neutralidade, a isenção, o distanciamento, o afastamento de influências, a não afetação dos juízos, entre outros possíveis; e no outro “*prato da balança*”? Que valores persisariam? Humanidade, educação, sensibilidade e respeito ao outro seriam exemplos? Ainda para avançar, qual seria o significado de *integridade* nesta situação?

Outro ponto a assinalar em se tratando de ética aplicada na administração pública é o sombreamento envolvendo ética e *disciplina*. Diante disso, poderia uma questão “ética” ser tratada de forma “disciplinar”?

5.3 AGIR ETICAMENTE E DISCRICIONARIEDADE

Pensar a relação entre ética e *competências* remete à capacidade do sujeito de agir eticamente. E essa perspectiva é importante para assinalar a diferença entre constituir uma competência e mobilizá-la. Antes, existe a distinção de acumular conhecimentos e habilidades que autorizem uma suficiente compreensão sobre ética e a correspondente capacidade de converter esse conhecimento em ação, o que se processa pela efetiva ativação do componente atitudinal, que se refere ao impulso para a agir. Assim, a mobilização dessa competência corresponde ao exercício de um pensar crítico-reflexivo radical e situado realizado com vistas a subsidiar uma *atitude eticamente fundamentada* (Bergue, 2025b, 2022c, 2022d).

É preciso reconhecer, portanto, que existe uma potencial lacuna entre ter reunido as capacidades para um pensar contextualizado de forma crítico-reflexiva e em

radicalidade e o subsequente impulso de interesse em realizar essa investigação – ou seja, conforme já exposto, entre a constituição de um entendimento refletido e a efetiva adoção de uma atitude (decisão e ação) eticamente consistente. Ou seja, pode haver uma distância entre ter a capacidade e efetivamente refletir e, ainda, *saber o que é o certo e justo e fazê-lo*.

Reitera-se que não se pode esperar da ética o que ela não é, ou o que não é capaz de produzir. Isso exige reconhecer que realizar esforços de pensamento de conteúdo ético, por si só, não muda diretamente comportamentos, mas é capaz de conduzir a um estado de consciência que habilita o sujeito às correspondentes deliberações e subsequentes ações eticamente justificadas. É uma condição necessária, porém não suficiente. Significa dizer, ainda, que o fazer filosófico de natureza ética é capaz de produzir no sujeito um pensamento mais esclarecido, mas não garante que suas deliberações e ações subsequentes sejam consistentes com esse mais elevado entendimento alcançado. E isso em razão dos efeitos de outros tantos fatores potencialmente incidentes no processo de tomada de decisão.

Diante disso, e resgatando aspectos já abordados, notadamente no atual cenário da administração pública brasileira, é preciso:

1. definir bem ética, em especial diferenciando-a de *moral* e de *legalidade*;³⁶

³⁶ Nesse particular, merece atenção também a relação entre os princípios constitucionais da *legalidade* e da *moralidade* estabelecidos no *caput* do artigo 37 da Constituição da República Federativa do Brasil. Existiria alguma hierarquia entre esses princípios? Se não existe, por que a *legalidade* assume proeminência em relação à *moralidade* no tratamento dos assuntos cotidianos da administração pública? Uma linha de pensamento para encaminhar a elaboração de uma resposta poderia investigar, por exemplo, se essa predominância da legalidade não estaria relacionada tan-

2. pensar a ética para *além da prescrição de princípios e valores de conduta*, o que mais se alinha com *moralidade*;
3. estabelecer os limites entre *atitude ética e ação do agente conforme a lei*;
4. deslocar a ética em relação aos *processamentos de natureza disciplinar*; e
5. *desenvolver nos agentes a capacidade de pensar de modo crítico-reflexivo, radical e situado para melhor habilitá-lo a deliberar e a agir eticamente.*

No que se refere a esse último quesito, significa desenvolver uma *competência* cuja mobilização contribua para a realização de *ações eticamente examinadas e justificadas*, ou seja, *atitudes éticas*, consistentes, por exemplo, com a competência transversal denominada “ética e integridade pública”, cuja descrição sumária corresponde à “*Capacidade de agir de forma refletida e consciente, nas relações profissionais e interpessoais, considerando princípios e valores que priorizem o interesse público*” (MGI, 2024). Desse excerto extrai-se e destaca-se que a atitude ética corresponde a um exame *refletido e consciente* incidente sobre os pressupostos valorativos que sustentam os parâmetros morais – *princípios e valores* – e os conceitos subjacentes que envolvem as diferentes alternativas de ação em determinado cenário de tomada de decisão.

Ainda em relação aos componentes “*refletida e consciente*”, tem-se o ingrediente fundamental do conceito de ética – a aguda e racional indagação introspectiva. Sabe-se que a ação ética não se reduz à observância ou

to à herança cultural legalista como ao fato de que o positivado tende a reduzir a subjetividade na regulação das relações. Ainda, examinar se justamente as *imprecisões conceituais* envolvendo o tratamento da ética e da moralidade constituiriam também um fator incidente.

reprodução acrítica e irrefletida aos princípios e valores estabelecidos, conceito que conforma a moralidade, se não implica o exercício de um processo de pensamento crítico e reflexivo incidente sobre os conceitos e postulados morais em extensão radical (Vázquez, 2022; Bergue, 2022a; Rios, 2011; Cortina & Martínez, 2005). Desse modo, o agir eticamente corresponde a um exercício de suspensão e escrutínio deliberado do pensamento. E tanto quanto o fazer científico requer um substrato teórico que suporte o exame dos objetos de pesquisa, também a investigação de natureza ética, em sua expressão crítico-reflexiva, exige que se tomem as suas diferentes teorias não somente para iluminar, mas também para interpretar o pensamento em seus pressupostos.

Quando a descrição refere uma “*capacidade de agir*”, essa expressão encerra um significado de competência – nesta insertas as dimensões de conhecimento, de habilidade e de atitude. Implica, ainda, destacadamente, o senso de *ação* (“*agir*”), noção que põe ênfase no componente atitudinal, ou seja, na *disposição ou impulso* dirigido ao *exercício de uma capacidade*. Portanto, a ética não é uma condição, mas algo que se reflete e se verifica na ação. Tanto quanto o *poder*, elemento essencial da *política* e manifesto no seu *exercício*, também a ética, que é intrínseca à ação política, igualmente se expressa na prática do ato. Com isso se pretende assinalar que não basta ao agente ter uma referência normativa escrita e saber os valores e as virtudes segundo os quais se deve agir, mas exercitá-los, imprimindo-os substantivamente nas suas ações. Isso remete mais diretamente ao componente “*relações*”, pois é na interação que se estabelecem as ações e seus efeitos sobre outrem ou no coletivo; portanto, também ali se manifestam as deliberações e os juízos de natureza ética.

Merecem ser destacados, por fim, os elementos “princípios e valores” e o especial relevo dado ao “interesse público”. São justamente os princípios e valores – não somente os formalizados em códigos de conduta e outras normas, mas aqueles culturalmente entranhados nas mentes das pessoas – que devem constituir objeto da investigação crítica e reflexiva, característica da ética como atitude de interrogação e escrutínio racional e em profundidade realizado sobre o pensamento. Note-se, ainda, que o senso de *interesse público* é posicionado como parâmetro fundamental para esse juízo e deliberação por parte do agente em situação. Busca-se, então, agir segundo uma *moralidade rigorosamente examinada*, aqui entendida como *eticidade*, significando um arranjo refletido – radicalmente escrutinado – de valores.

Com vistas a um adensamento filosófico do conceito de *moralidade administrativa*, para pensar além das recorrentes definições extraídas dos manuais de direito constitucional e administrativo, que significado poderia ser encontrado no campo da ética para o conceito de *moralidade* como princípio constitucional da administração pública consoante o disposto no artigo 37, *caput*, da Constituição da República? Nessa condição de princípio, a *moralidade* alcança a mesma estatura conferida ao princípio da *legalidade*. Não parece haver hierarquia de princípios dada exclusivamente pela ordem em que são apresentados no dispositivo constitucional.

Como percurso de exame, propõe-se uma definição consistente com o senso de *moralidade examinada*. Essa linha de investigação assenta-se na noção de que o *agir moral* em sentido filosófico estrito pode não ser sempre consistente com o interesse público, e, antes, tampouco acolher o senso de justiça.

Nesse mesmo sentido, o caráter ético da ação do agente público não se restringe ao agir conforme a moralidade se tomado novamente o seu significado filosoficamente preciso, como também não se esgota na observância estrita à lei. É comum, aliás, a expressão “*nem tudo o que é legal é moral*”, ao que se pode acrescentar que *nem tudo o que é moralmente dado é eticamente justificado*. Assim, ao agente impõe-se agir conforme a legalidade, mas não só. Essa legalidade deve ser acompanhada de um juízo de moralidade, a qual, contudo, não se limita a um agir que se subordina acrítica e irrefletidamente aos padrões morais estabelecidos, senão requer que sejam devidamente submetidos a um escrutínio de natureza ética. Operam, portanto, a *legalidade* e a *moralidade* como subconjuntos entre si em relação a um maior que corresponde à busca da *eticidade* da ação.

E isso pode-se depreender, por exemplo, do Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal instituído pelo Decreto nº 1.171/1994 (Brasil, 1994), que em seu Anexo – Capítulo I, Seção I, incisos II e III, indica:

- II – O servidor público não poderá jamais desprezar o elemento ético de sua conduta. [...]
- III – A moralidade da Administração Pública não se limita à distinção entre o bem e o mal, devendo ser acrescida da idéia de que o fim é sempre o bem comum. O equilíbrio entre a legalidade e a finalidade, na conduta do servidor público, é que poderá consolidar a moralidade do ato administrativo (Brasil, 1994).

Note-se que o componente teleológico – um que sugere considerar uma *finalidade* coerente, tanto com a essência ética contida no senso de interesse público tomado como valor quanto em relação ao significado substantivo de ser servidor público – está presente na

fundamentação da ação do agente. Uma vez reconhecido o imperativo da precisão conceitual, esse olhar *finalístico* do agir – que se impõe não somente pelo dispositivo normativo, mas, sobretudo, pela realidade – diferencia as esferas da *legalidade* e da *moralidade* (inciso III) bem como ambas em relação à *ação ética* (inciso II).

Disso também se pode depreender que existe um espaço de deliberação e de atuação do agente que se estende para além dos limites da legalidade estrita, assim entendida a precisamente positivada que prescreve a obrigação de agir (expressão do *ato vinculado* – situação em que inexistem alternativas de ação sobre as quais decidir). Trata-se do território da *discricionariedade*, ainda ao abrigo da lei, mas constituindo-se como espaço no qual o sujeito pode agir segundo os juízos de *conveniência* e *oportunidade* ditados pelo contexto. É, reitera-se, o lugar do pensamento, da deliberação e da ação ética por natureza, ainda que não exclusivo.

Tem-se, então, mormente diante da complexidade que envolve a administração pública contemporânea, não só como possível, mas necessária, a atuação do agente nos espaços de discricionariedade (Bovens & Zouridis, 2002), tanto quanto a dimensão ética da ação que se depreende da busca de “*equilíbrio entre a legalidade e a finalidade*” (Brasil, 1994, Cap. I, Seção I, incisos II e III), convergindo para o conceito de *exame situado* e de uma perspectiva *teleológica* próprios da ética aristotélica (mas que em alguns aspectos alcançam também as demais vertentes), como fundamento para a deliberação e justa consecução do ato administrativo sensível ao interesse coletivo.

Assim como não se pode circunscrever a ética em sua plena extensão e densidade conceitual aos padrões de *conduta moral* codificados e processados segundo fei-

ções disciplinares, também o senso de *justiça* extrapola o de *legalidade*. A justiça, assinala-se, especialmente se tomada como *virtude*³⁷, constitui objeto da ética quando se examina a *ação justa*. A propósito, a relação entre a *lei*, a *justiça* e a ética é abordada por Aristóteles (2014) e examinada por Hobuss (2009), ao tratar das figuras do *equânime* e do *prudente* nos territórios da *justiça* e da ética, respectivamente. Nesses termos, a complexidade e a fluidez da ação administrativa no serviço público exigem tanto a atenção a uma pauta difusa de elementos contextuais como as atitudes consistentes com valores como o interesse público, a dignidade da pessoa humana, a justiça, entre outros a serem prudentemente sopesados frente às circunstâncias do contexto (Bergue, 2025b).

Então, dado que a lei em sentido estrito – positivada – não pode alcançar e prescrever a totalidade dos casos e as minúcias acerca do como, quando ou no que agir a ponto de conferir o caráter vinculado a toda a ação do agente no plano concreto (e dar-lhe a segurança esperada ante o risco da responsabilização), a ação discricionária passa a assumir contornos inarredáveis. O espaço de ação discricionária é, assim, o lugar da deliberação por excelência, circunscrito aos limites da lei e sempre atravessado por componentes morais (compartilhados), que por sua vez subordinam-se a exames de natureza ética (próprios do sujeito, a fim de produzirem uma moralidade examinada e situada). Desse modo, não somente pela complexidade, inclusive considerando as repercussões dos atos de gestão no setor público, mas também pela dinâmica dos contextos, entre outros aspectos, os valores morais exigem recorrente submissão

³⁷ Uma das quatro *virtudes cardinais* referidas por Platão na obra *A República: prudência, temperança, fortaleza e justiça*.

ao exame crítico e reflexivo de alcance radical que a ética representa (Bergue, 2025b, 2022b).

Esse ramo da filosofia pode, portanto, oferecer importante contribuição para ampliar a compreensão e explicitar dimensões normalmente não examinadas no processo de tomada de decisão. Rigorosamente, qualquer outro elemento ou variável de deliberação que se tome estará, também, potencialmente implicado em uma apreciação de natureza ética, mesmo – e destacadamente, diga-se – os comumente denominados aspectos técnicos, não raramente reproduzidos no imaginário burocrático e no plano dos discursos como *objetivos* e *neutros*, ou seja, supostamente destituídos de juízos de valor.

Mas a atuação do agente no espaço de discricionariedade envolve, entre tantas, uma questão essencial e primeira, a saber, a que se refere à decisão sobre *agir* ou *não agir*; e, em segundo lugar, na hipótese de agir, *qual das alternativas possíveis seguir*? Há, portanto, no território da discricionariedade, a possibilidade de duas principais categorias de deliberação: a primeira, se *deve-se agir ou não*; e a segunda, *qual ação realizar dentre as possíveis*.

A análise recai aqui sobre a primeira: *deve-se agir ou não*? Outro ponto a considerar-se nesse cenário da tomada de decisão é que a opção por *não agir* por temor à responsabilização quando a norma não prescreve – ou obriga – explicitamente o que deve ser feito (o que supostamente protegeria o agente com o *escudo* da lei), se já não é, encontra-se em trajetória de consolidar-se como um valor de conduta moral (evidentemente informal) na administração pública brasileira. Isso significa dizer que se aproxima de uma atitude significativamente compartilhada e, de certo modo, em curso de aceitação

e normalização. Esse aspecto da legitimação – aceitação compartilhada de uma atitude – merece maior aprofundamento de investigação nos planos teórico e empírico, por certo.

Assim, a dimensão ética da *decisão de agir ou não no espaço discricionário* – a responder ambas as questões anteriormente postas – pode ser pensada como um processo que, por sua vez, envolve dois momentos de exame inter-relacionados e que se moldam mútua e recursivamente, a saber: 1) o dos aspectos de *contexto*; e 2) o dos elementos de *consciência* – entendimento racionalmente examinado e justificado em relação aos fundamentos do pensamento que orientam a deliberação e a ação.³⁸

Figura 6: Ação vinculada e ação discricionária



Fonte: elaborado pelo autor.

Ainda que não constitua o foco aqui, inicia-se a investigação sobre a deliberação acerca de *agir ou não* pela identificação e explicitação dos aspectos de *contexto* que envolvem o tema objeto de consideração para fins de tomada de decisão. Nesse espaço de análise, predominam *juízos de fato* a respeito de aspectos contextuais, tais como as repercussões, os custos, os benefícios e outros atributos de natureza sociopolítica, econômica

³⁸ O percurso de argumentação seguirá o conteúdo das elipses destacadas.

etc. Trata-se de uma análise de entorno, que captura e submete à apreciação racional (em suas expressões instrumental e substantiva) elementos que conformam o cenário de inserção do tema problematizado. Veja-se que aqui não se trata de ética, propriamente, embora desse juízo não possam escapar qualquer dos aspectos considerados.

Segue-se, então, e este sim é o momento essencial, um exame crítico e reflexivo com vistas ao esclarecimento e à tomada de *consciência* por parte do agente em relação aos componentes valorativos fundamentais de seu pensamento (crenças, pressupostos e valores – atributos de ordem moral) que moldam os conceitos conformadores do entendimento sobre cada um daqueles aspectos contextuais. Esse é o território dos *juízos de valor*. Trata-se, aqui, portanto, mais acentuadamente de uma expressão da dimensão ética da deliberação.

É, a propósito, neste ponto da problematização de natureza filosófica, incidente sobre os pressupostos fundamentais do próprio pensamento a fim de esclarecer a pertinência dos elementos considerados no juízo, que o conhecimento sobre as vertentes teóricas da ética ganha especial relevância – a ética das virtudes, a deontológica e a utilitarista. Trata-se do momento em que o sujeito realiza um rigoroso e agudo escrutínio de seu pensamento para explicitar, reconhecer e reelaborar os pressupostos valorativos implicados. Tendo isso em vista, é não somente desejável, mas necessário que essas matrizes conceituais estejam disponíveis no repertório cognitivo do agente também para esse fim.

Nesse particular, conforme se verá no tratamento da imagem das múltiplas *janelas*, não se trata de escolher uma perspectiva a ser considerada a “melhor” ou a “mais indicada” para sustentar a decisão e a ação,

mas de ampliar a capacidade de antes tomar *consciência* dos valores que fundamentam o próprio entendimento existente e das inclinações para a deliberação sobre o assunto à luz das diferentes vertentes da ética e seus conceitos. E essa explicitação se processa a partir de um exame de natureza filosófica incidente sobre as raízes do pensamento com a finalidade de expor à luz, de tornar perceptível e trazer à consciência do sujeito os fundamentos conceituais e as implicações do seu pensar em relação ao fenômeno investigado e das subsequentes ações. Dessa compreensão esclarecida decorrem eventuais validações de pertinência dos conceitos adotados e seus pressupostos subjacentes ou mesmo revisões de entendimentos a depender do rigor e da profundidade com que o exame é realizado. Mas desse processo emergirá, necessariamente, um entendimento – independente de qual seja – em alguma medida mais esclarecido.

Como já se disse, é nesse esforço de investigação procedido pelo sujeito sobre si, a fim de antes conhecer a consistência do seu pensamento, que assume relevo o domínio das diferentes teorias sobre ética, devidamente reconhecidas em seus conceitos, pressupostos, vieses de abordagem e consequentes limitações. Para ilustrar, assim como no campo dos estudos organizacionais, o domínio das distintas lentes teóricas, reconhecidos os seus atributos de origem, pressupostos fundantes, alcances, potenciais explicativos e incomensurabilidades, pode ser tomado como recurso de interpretação do fenômeno organizacional; também os casos das formulações sobre as tradições da ética das virtudes, da deontologia e do utilitarismo, tão somente para se referir às vertentes mais expressivas, podem constituir importantes referenciais analíticos para a filosofia prática, mormente no caso da ética aplicada.

Essa abordagem que sugere um exame e juízo de natureza ética para fins de tomada de decisão, considerando de distintas formas a interdependência das diferentes perspectivas da ética, é proposta por Bergue (2025b, 2022a, 2022b) e por Silveira Santos e Serafim (2023, 2022), mas antes por Kolthoff, Cox e Johnson (2009) e Svara (2015, p. 56), este fazendo referência ao que denomina “*triângulo ético*”, apontando perdas potenciais decorrentes da escolha de uma única teoria ética.

Propõe-se, contudo, outra perspectiva de análise baseada no mesmo senso de complementaridade, uma assentada na assunção da importância de que o sujeito seja capaz de, fundamentalmente, *reconhecer no seu modo de pensar as eventuais raízes de natureza deontológica, utilitarista ou ancorada no senso de virtude* tal como sustentam, respectivamente, as proposições originárias de Kant, de Bentham, de Mill e de Aristóteles esboçadas no Capítulo 4.

A tomada de cada uma dessas vertentes teóricas isoladamente, tão somente pelo fato de tratar-se de uma perspectiva (portanto, parcial), pode implicar uma leitura limitada do fenômeno, especialmente pelos potenciais que as elaborações teóricas individualmente encerram. Isso, assinala-se, especialmente quando se assume o exame da própria consciência do sujeito em relação aos pressupostos que influenciam o seu exercício de pensar racional. Acerca desse aspecto, a propósito, vale explorar mais adiante também a imagem do *muro*. A adoção das múltiplas perspectivas teóricas da ética de modo articulado para a investigação do intelecto reconhece, também, mormente pensando em sua expressão *aplicada*, que o arranjo valorativo que sustenta e move os processos cognitivos do agente em situação é complexo, fluido, dinâmico e multifacetado. Ainda, que estes va-

lores são conformados por diferentes crenças advindas de constituições social e histórica particulares não circunscritas aos limites específicos de uma única daquelas arquiteturas conceituais.

A *consciência* dos pressupostos que direcionam a dimensão ética do juízo e da ação é, assim, a condição primeira para o sujeito poder se considerar *esclarecido* e, assim, *autônomo*; por conseguinte, *livre* e, então, *responsável* em seu pleno significado – ou seja, alguém que tem ciência dos elementos condicionantes do seu pensamento e entendimentos, sendo, portanto, capaz de decidir, por si, se permanecerá filiado a eles ou não.

Esse exame crítico-reflexivo que desce às profundezas da formação do pensamento sobre como agir de forma justa é uma expressão do *exame de natureza ética* que ora se pretende colocar em evidência na qualidade de uma competência do agente. Ou seja, um pensamento que problematiza e coloca sob criteriosa análise os aspectos fundantes das crenças e dos valores morais que compartilha a fim de eventualmente reelaborá-los. Reitera-se que somente após realizar esse esforço o agente poderá, efetivamente, considerar-se livre para agir de forma não subordinada ao entendimento de outrem ou de seu próprio quando irrefletido. Aqui se reafirma uma expressão do *esclarecimento* do agente, tal como definido por Kant (2022), que passa a dispensar o “*andador*”.

Propõe-se, assim, que as vertentes éticas podem ser pensadas a partir de duas perspectivas ou órbitas de investigação complementares, sendo uma delas a de que essas teorias correspondem a arranjos conceituais apoiados em diferentes valores de apreciação e em pressupostos historicamente enraizados e sistematicamente reinterpretados por autores que se seguiram a cada uma dessas tradições, capazes de oferecer formas distintas

de deliberar sobre a ação justa, certa e boa (objeto da ética). Assume-se, por conseguinte, nessa linha de entendimento, que as diferentes teorias informam distintas formas de decidir.

Outra perspectiva, no entanto, é a de que as tradições éticas têm, antes (o que não significa afastar a primeira proposição), um potencial de revelar ao próprio sujeito racional – ao trazer à sua *consciência* – os pressupostos valorativos sobre os quais seu pensamento é erigido. Assim, a ética é também entendida como esforço racional que marca o *fazer filosófico* – e não restrita ao seu rico conteúdo histórico –, transformando o sujeito pela incursão aguda e perturbação que promove em relação ao enraizamento dos seus esquemas cognitivos, oportunizando pensar de modo diferente (ou, no mínimo, mais densamente justificado), pois sustentado em uma compreensão refletida do seu pensamento sobre o fenômeno. Nesse caso, ganha relevo a necessidade de conhecer as teorias sobre a ética em seus elementos substantivos essenciais.

Em suma, para além das vertentes da ética que porventura inspirem o modelo em voga na administração pública brasileira, assentada no senso de valores tomados como diretrizes para a ação do agente virtuoso, que se funde a uma interpretação particular da deontologia, é também subjacente e intrínseca a exigência de um juízo contextualizado, acentuando não somente a centralidade, mas o fato de que o juízo discricionário é inerente à decisão e à ação ética. Note-se aqui, por oportuno, uma potencial divergência entre os pressupostos conceituais que fundamentam o modelo de gestão da ética vigente – consistentes com a ética das virtudes, que exige um exame sensível às circunstâncias do agente e aos aspectos de contexto – e eventuais expectativas de redução

dos espaços de discricionariedade no contexto do assim denominado fenômeno do *apagão das canetas*.

5.4 EXERCÍCIO DA ATITUDE ÉTICA: O CASO DA INÉRCIA DECISÓRIA

O senso de inércia decisória aqui pode assumir contornos tanto de “*fazer do modo como sempre foi feito*” (comportamento inercial) como de imobilismo ou inação por receio de responsabilização. Em ambos os casos é possível encontrar, entre outros, um componente explicativo comum que reside na aversão ao agir além dos parâmetros vinculados, ainda que nos limites de liberdade que a lei autoriza – o espaço de discricionariedade. E, se essa atitude de inércia tem como justificativa a fuga do risco de enfrentar eventual questionamento por instância hierárquica superior ou mesmo de órgão de controle, têm-se as raízes de uma expressão do fenômeno do *apagão das canetas* (Santos, Rodrigues & Prado, 2024).

O tema ganha relevância na medida em que impacta a dinâmica do trabalho, os fluxos processuais e, em última instância, a consecução das políticas públicas dirigidas à coletividade. Quando o agente abdica do poder-dever de legitimamente deliberar e agir, presentes e satisfeitas as demais condições para tanto, não somente afronta diretamente o princípio constitucional da eficiência como também impõe restrições à cadeia de produção de valor público com repercussões sobre a sociedade. Transcendendo, pois, os aspectos de legalidade, emerge um componente de natureza ética a ser investigado, que não se resume ou limita a um juízo estrito de moralidade.

Os valores morais, conforme já se viu, são tomados como padrões compartilhados de conduta que sustentam comportamentos em dada coletividade em

um momento histórico. Tais valores podem ser estabelecidos formalmente, tais como os declarados em códigos de conduta comuns na administração pública, ou ser informalmente constituídos. Propõe-se, nesse particular, que o comportamento do agente de evitar a deliberação e a ação discricionária a fim de mitigar riscos de questionamento ou responsabilização por instâncias hierárquicas internas ou órgãos de controle constitui um elemento valorativo em processo de legitimação.

Note-se que o denominado descanso ou apagão das canetas é um conceito que tem estabelecido seus contornos também a partir de críticas dirigidas à atuação dos organismos de controle (Viegas *et al.*, 2024) pela descrição de um fenômeno que em parte parece atribuir a causa ou a razão para não agir ao temor próprio da submissão do agente público ao escrutínio – o que é inerente à condição de estar ao alcance de qualquer instância de controle.³⁹ Ou seja, uma coisa é o eventual desassossego ou a apreensão porventura decorrente da ação do controle, outra é atribuir-lhe a condição de causa da inércia. Dada a relevância, amplitude e potencial de impacto, entende-se que o fenômeno merece maior aprofundamento teórico e empírico, além de uma ampliação de escopo a partir do repensar dos termos do problema. Um dos vetores a contribuir para o adensamento de exame refere-se à inclusão da dimensão ética como ingrediente do debate. Desloca-se, pois, o foco de análise da atuação dos órgãos de controle para a atitude do *agente público*.

³⁹ Alcance em que se encontra não somente o agente público – agente político ou servidor público –, mas qualquer pessoa que se enquadre nos termos do parágrafo único do art. 70 da Constituição da República, a saber: “*Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária*” (Brasil, 1988).

Propõe-se, então, um argumento explicativo de substância ética formulado a partir da perspectiva do agente público (Bergue, 2025b). O recorte de apreciação assume, ainda, como cenário de fundo, a necessidade de trânsito seguro pelos espaços de deliberação e de ação na administração pública, o que poderia ser alcançado pela positivação dos percursos de ação, ou seja, estabelecer em *lei* o que deve ser realizado pelo agente.⁴⁰ Ocorre que com isso passa-se a operar no espaço de vinculação da ação, onde não há lugar para decisão, senão para o cumprimento da norma conforme prescrito. A deliberação se dá somente no território da discricionariedade, como se sabe, uma vez que nenhum arranjo normativo é capaz de prever a totalidade dos percursos de ação possíveis e, notadamente, necessários, se consideradas as múltiplas circunstâncias potencialmente emergentes nos casos concretos.

Portanto, haverá sempre um espaço de discricionariedade, de modo que se revelará inarredável o risco de eventual questionamento das decisões tomadas nesse contexto de maior liberdade de ação. E isso é inerente à substância ética da condição de agente público. A importante questão que se impõe aqui não parece ser sobre a possibilidade de deixar de agir nos espaços de discricionariedade sob o ponto de vista da *legalidade*, mas de abdicar de fazê-lo sob a perspectiva da ética. O deslinde sugere o tratamento inicial da questão sobre o *agir ou não agir*, aspecto nuclear do fenômeno do repouso das canetas em um contexto de atuação discricionária, no qual se exige o protagonismo do agente, submetendo-se a even-

⁴⁰ O senso de “*lei*” tomado em sentido amplo, incluindo-se decretos, resoluções, instruções normativas etc.

tual questionamento motivado por eventuais resultados insatisfatórios.⁴¹

Importante notar que a ação no espaço de juízo discricionário não representa fuga ou desvio do território da legalidade, uma vez que se está no lugar de ação não somente acolhido pela ordem jurídica, mas também marcado por uma realidade que requer a deliberação com maior margem de flexibilidade (Guerra, 2021). O ato discricionário, assinala-se, possui fundamentação – autorização ou abrigo – legal, apenas não é vinculado (obrigatório), pois está sujeito aos juízos de conveniência e oportunidade, conforme já se disse (Krell, 2004; Cretella Júnior, 1995). Mas é importante assinalar, ainda, que o conceito de discricionariedade não se resume àquele erigido no domínio dos direitos administrativo ou constitucional, senão extrapola esses cercamentos disciplinares para alcançar mais ricas interpretações, contornos e entendimentos no campo da ciência política, da sociologia, entre outros (Boldrin & Ferreira, 2024; Ege, Gofen, Hadorn, Hakman, Malandrino, Ramseiers & Sager, 2024; Boer & Raaphorst, 2023; Bersch & Fukuyama, 2023; Lipsky, 2019; Hupe, 2013), e particularmente no contexto da implementação de políticas públicas, sensível aos distintos estratos organizacionais, destacando-se o entrelaçamento do conceito, entre outros, com o de autonomia, tal como abordado por Lotta e Santiago (2017). Hupe (2013), a propósito, propõe quatro expressões da discricionariedade segundo distintas

⁴¹ Nesse particular, a propósito, merecem destaque as práticas de utilização desviada de instrumentos como processos levados aos colegiados de ética, inclusive como instrumentos de coerção, por vezes sem propósito consistente e sem considerar parâmetros de custos diretos e indiretos de processamento, além de implicações de outras ordens. Uma hipótese a ser empiricamente testada seria a de que o receio de eventual instauração dos ditos “processos éticos” pode figurar como inibidor da ação nesses espaços de discricionariedade.

perspectivas, entre as quais a *política*, que encerra em si a dimensão ética.

A ética constitui, reafirma-se, dimensão fundamental de análise nos processos de tomada de decisão. Essas deliberações, por definição, se processam nos espaços de ação discricionária postos à disposição ao agente pela lei. Impõe-se, então, explorar o atravessamento da *tomada de decisão* pelos exames em busca de justificações de substância ética.

Silveira Santos e Serafim (2023) fazem interessante revisão e acrescentam um modelo para a tomada de decisão ética que contempla dez passos, bem demonstrando essa relação. Aqui, no entanto, propõe-se uma análise de recorte mais estrito, com ênfase nos senso de *reflexividade* e *radicalidade*. Concentra-se a atenção, portanto, especificamente no momento do *exame do sujeito sobre si*. Com esse escopo particular, a investigação dirige-se aos pressupostos que sustentam o entendimento que o agente mantém em relação ao objeto conceitual examinado. A figura seguinte ilustra tal percurso de análise.

Figura 7: Dimensões de exame para a tomada de decisão ética: percurso de análise



Fonte: Bergue (2025b).

Ressalta-se que o cerne da questão proposta é a dimensão ética subjacente à decisão de *agir ou não*. Trata-se, pois, de um vetor a mais de exame. Ou seja –

e isso é importante para a análise –, uma vez ciente da necessidade da sua ação e presentes os recursos para agir, poderia o agente deixar de fazê-lo? O resultado da ação e a eventual repercussão nas órbitas técnica, política ou institucional constituem aspectos outros que não dizem respeito ao escopo essencial e específico da investigação de substância ética que ora se propõe.

Assim, do ponto de vista estritamente técnico – legal –, à luz de uma perspectiva estritamente formalista (e desviada do ponto de vista jurídico mais amplo), que restringe o dever de agir aos limites do expressamente prescrito, o agente poderia, inexistindo esse imperativo formalmente fixado, justificadamente deixar de fazê-lo. Ora, se a lei faculta, é possível não fazer.

Mas qual seria a resposta se o exame fosse realizado à luz da ética? Ou seja, dadas as mesmas condições de disponibilidade de meios e a presença de uma necessidade que se manifesta consistente com o interesse público, seria eticamente justificável não agir? Têm-se, portanto, duas dimensões de análise: a de conteúdo *legal* (técnica, em sentido estrito) e a de substância ética.

Tão somente para fins de exercício de pensamento, assinala-se que a *primeira* é tomada como um exame sob a perspectiva jurídica em um significado limitado de legalidade estrita (situação extrema com finalidade meramente ilustrativa); e a *segunda* uma apreciação de natureza ética. Deve-se registrar, por oportuno, que a fronteira entre as órbitas *jurídica* (em seu significado pleno) e ética de análise pode revelar-se sensivelmente borrada. Isso porque um bom e consistente exame jurídico deveria ser atravessado pelo escrutínio da ética, orientado para a justiça, transcendendo em muito, por conseguinte, a esfera da legalidade. Mas neste momento as expressões “*legal*” e “*ética*” são tensionadas a extre-

mos diametralmente opostos, com vistas a explicitá-las para fins estritamente didáticos; ou seja, posiciona-se de um lado um olhar legalista estrito e de outro uma investigação de cunho ético em seu conteúdo mais denso, a saber, o de uma introspecção de substância crítico-reflexiva.

Estabelecidas essas condições, passa-se a examinar o *contexto* e, a seguir, o *juízo de consciência*, este se caracterizando como o escrutínio de natureza ética em essência. De início, ainda sem adentrar a dimensão ética, pode-se propor como elementos de *contexto*, para ilustrar, questionamentos como: qual é o interesse público envolvido? Quais são os beneficiários da ação? Que prejuízos podem advir da inação? E atingindo a quem? Quais são os custos envolvidos na ação, no processo ou na cadeia de ações em estágios precedentes e posteriores? O agente possui autoridade para decidir e as demais condições para agir? Percebe-se que nessa dimensão da análise sobressaem-se aspectos técnicos ou institucionais importantes para subsidiar a tomada de decisão (e evidentemente não escapariam à apreciação ética), mas que não vertem diretamente das correntes teóricas da ética (Quadro 1).

Quadro 1: Questões para um exercício de investigação de contexto (externamente orientadas)

| Exemplos de questões para exame |
|--|
| ✓ Qual é o interesse público envolvido? |
| ✓ Quais são os beneficiários da ação e os prejuízos decorrentes da inação? |
| ✓ Quem seria afetado? |
| ✓ Quais os custos envolvidos na ação considerando esforços a montante e a jusante do processo? |
| ✓ O agente possui autoridade de decisão? |

Fonte: adaptado de Bergue (2025b).

No estágio seguinte, mas que não se desenvolve de forma estanque, senão cíclica e recursivamente em relação à análise precedente de *contexto* (exterior), tem-se o exame em que o sujeito investiga a si próprio quanto aos fundamentos valorativos do seu pensar; ou seja, um rigoroso escrutínio de *consciência*, portanto *interior*. E aqui se traduz mais intensamente o senso de recuo racional com vistas a uma análise crítico-reflexiva, radical e situada como a primeira aproximação que melhor define a dimensão ética envolvida em relação ao pensamento.

Nessa etapa é possível promover um inquérito autodirigido segundo as vertentes da ética da virtude, deontológica e utilitarista enfocando aspectos atinentes, sinteticamente: aos valores em prudente sopesamento situado; ao dever moral racionalmente imposto a si segundo um parâmetro de potencial e legítima universalização da conduta; e às consequências à luz de uma racionalidade utilitária em termos de consecução da felicidade agregada. E tal exame tem como finalidade identificar-se e examinar-se criteriosamente em relação aos fundamentos inerentes à própria inclinação para

decidir sobre *agir ou não* em determinado caso. Mas tudo isso segundo um exame produzido pelo agente em radicalidade, ou seja, estendendo-se aos enraizamentos do seu pensamento, visitando e esclarecendo os correspondentes pressupostos de sustentação de cada um desses fundamentos: um exercício de *reflexividade*. Visa-se aqui examinar o próprio pensamento em profundidade, buscando explicitar o que já está assumido – inconscientemente – na arquitetura valorativa pessoal vigente.

Não se trata, portanto, de momento, de abordar preocupações na órbita dos resultados envolvendo potenciais erros ou eventuais desempenhos insuficientes, ou seja, não se pretende investigar se o agente deixa de executar uma ação porque acredita que os resultados podem apresentar uma relação entre benefício e custo muito baixa ou outra razão de ordem técnica qualquer (ou mesmo política). Essas seriam preocupações de superfície e, em larga medida, exteriores ao sujeito. Busca-se, sim, alternativamente, alcançar e escrutinar os fundamentos valorativos que nutrem as inclinações imediatas (e ir-refletidas) de decisão. Aqui, assinala-se, uma dimensão *interna* ao agente.

Mas como esse exame de conteúdo ético poderia ser realizado a fim de investigar de modo crítico, reflexivo, profundo e contextualizado os fundamentos do pensar? Ora, seria necessário elaborar e responder perguntas que alcancem de forma percuciente e explicitem as bases valorativas que sustentam o pensamento. Neste caso, é importante reconhecer como categorias de análise os elementos conceituais conformadores das diferentes teorias da ética.

De forma demasiado sintética, mas para fins estritos de ilustração e exercício de pensamento, passa-se à proposição de algumas perguntas que se relacionam com

conceitos particulares identificados com cada vertente teórica da ética. Assim, segundo a corrente da ética das *virtudes*, a investigação se processaria a partir de perguntas que tomem em consideração as circunstâncias e a prudente atitude que o agente virtuoso adotaria em uma situação de juízo que requer a justa definição das virtudes em cena. Segundo a matriz *deontológica*, as questões poderiam partir do conceito de imperativo categórico, caso em que o juízo sobre o justo e o certo a se fazer partiria de um exame racional da resposta à pergunta sobre a possibilidade de conversão da opção escolhida – eposta como dever a si próprio – em lei de alcance universal, ou de outras das formulações desse imperativo. Por fim, à luz da ética de natureza *utilitarista*, os questionamentos orbitariam a busca, em um balanceamento de prazer e dor, do melhor resultado agregado em termos de felicidade para o maior número de pessoas, segundo uma perspectiva consequencialista. Isso, reitera-se, com o intuito maior de estimular o agente (um autoconvite, de fato) a examinar-se sobre as influências que moldam o seu próprio pensamento em termos de valores; a partir de uma *investigação autodirigida*, portanto.

Observa-se que, como resultado preliminar desta investigação – segundo as respostas às perguntas –, poderiam, eventualmente, ser reconhecidas entre as razões enunciadas pelo agente para si próprio alguns elementos não consistentes com virtudes e não convergentes com a condição de um agente virtuoso (de *eudaimonia*), ou mesmo ingredientes de pensamento antes ocultos que mais se alinham ao que Kant associaria a uma racionalidade assentada em imperativos hipotéticos, os quais, também à luz da ética utilitarista, revelariam um agente menos preocupado com o bem ou a felicidade agregada no plano da sociedade e mais interessado no

benefício pessoal. Todas essas constatações explicitadas em caráter ilustrativo sinalizariam um pensamento potencialmente condizente com uma subsequente *atitude antiética*.

Mas, seguindo a exploração daquelas proposições de investigação, assinala-se serem sínteses que apresentam um recorte limitado das correspondentes linhas seculares de denso pensamento sobre a ética, e serão melhor definidas quanto mais rico for o repertório de conhecimentos em relação às teorias da ética. E, conforme já dito, essas vertentes são aqui apresentadas para fins didáticos e como convite à subsequente ampliação de escopo e aprofundamento aplicado à análise dos processos de tomada de decisão na administração pública, particularmente no recorte de investigação ora proposto – a ética aplicada.

Seguem-se, pois, algumas *questões* relacionadas a cada vertente teórica da ética a serem *respondidas* pelo próprio agente. O mais importante a ser assinalado desde já, contudo, é que *são as respostas a estas questões* que devem constituir os *objetos a serem devidamente examinados* em perspectiva crítico-reflexiva e na máxima radicalidade possível. Assim, as perguntas produzem respostas, e estas, por sua vez, devem ter seus enraizamentos valorativos submetidos a percuciente sondagem.

Então, à luz da ética da *virtude*, o sujeito pode se perguntar: “*Qual é a minha função como servidor público nesta posição?*”, e seguir com “*Dadas as minhas circunstâncias atuais e o meu compromisso com a coletividade e o interesse público, seria aceitável não agir?*” e, ainda, “*Como agiria o agente virtuoso neste caso e circunstâncias?*”, ou seja, “*Como seria uma deliberação consistente com as virtudes da integridade e da transparência, por exemplo?*”.

E uma possível resposta à primeira pergunta poderia ser, por exemplo: “*Ora, minha função como servidor público é cumprir exatamente as atribuições legais inerentes ao meu cargo, tratando todos com igualdade, sem qualquer subjetividade que possa representar algum tipo de tratamento distinto! Não posso fazer mais do que a lei expressamente estabelece*”.

Note-se que essa resposta é carregada de *valores* (em alguns dos casos mesmo bastante explícitos), e ela, portanto, que deve ser investigada de forma percuciente, buscando identificar quais são os seus *pressupostos subjacentes*, a fim de examiná-los acerca de sua coerência, consistência e pertinência.

Ainda para ilustrar, e seguir o exercício de pensamento, poderiam ser reconhecidas como pressupostos daquela resposta a *atuação baseada na legalidade estrita (positivada)*, a *igualdade*, a *objetividade*, a *impessoalidade*, a *neutralidade*, a *formalidade* etc. Assim, expostos à luz esses *valores fundantes*, em cotejo com as *circunstâncias* que conformam o caso, pode-se produzir um primeiro juízo de validade de cada um daqueles pressupostos valorativos e da sua influência na elaboração do pensamento sobre o tema em apreciação.

Ainda para seguir o exercício de pensamento crítico-reflexivo, o agente poderia perceber e se perguntar: “*Quando afirmo a mim mesmo em pensamento que devo ‘cumprir exatamente as atribuições legais inerentes ao meu cargo’, assumo o valor de legalidade em uma expressão bastante rígida e mesmo estreita. Qual é o meu entendimento sobre o que é agir em conformidade com a legalidade? Será que essa concepção de legalidade estrita é consistente com a natureza do meu cargo e do trabalho que desenvolvo? É esse o senso de legalidade que o cidadão espera de um agente público? Se não é, qual seria, então? Como esse significado*

que ora emerge impacta e transforma o meu modo de pensar? E qual é a repercussão nas minhas inclinações para agir?”.

Esses são questionamentos formulados em caráter ilustrativo. Outras tantas perguntas podem ser propostas para além ou no lugar dessas. O importante é que tais perguntas sejam capazes de mobilizar o pensamento, colocar em perspectiva as respostas anteriores e, por conseguinte, explicitar os fundamentos valorativos do pensar a fim de examiná-los.

Seguindo o esforço racional, o agente poderia se perguntar: “*Quando penso que deva tratar ‘todos com igualdade’, o que entendo por ‘igualdade’? Serão todos os cidadãos iguais? Ou a diversidade e as desigualdades que moldam a sociedade exigem como requisito de justiça que se trate as pessoas com equidade? O que entendo, de fato, por equidade?*”. Enfim, neste percurso deve-se seguir o escrutínio dos valores subjacentes ao pensamento. Desse modo, em esforço orientado a si próprio, uma vez formulada a pergunta, depois obtida a resposta, e seguindo-se a identificação e o rigoroso exame de validade e pertinência dos fundamentos a ela subjacentes, poder-se-ia alcançar a *radicalidade* que caracteriza a *reflexividade* que marca a investigação filosófica – neste caso, na circunscrição da ética em seu recorte *aplicado*.

Avançando na proposição de perguntas e estágios subsequentes de análise, segundo a perspectiva deontológica o servidor poderia se questionar: “*Se fosse eu o beneficiário dependente dessa ação, programa ou política e outro agente estivesse em meu lugar, eu aprovaria a sua justificativa de não agir apoiado nas razões que agora considero no meu caso?*” ou “*Os pressupostos subjacentes às razões que fundamentam a minha posição em relação a agir ou não poderiam ser transformados em uma regra legítima de aplicação geral?*”. Ainda, “*Seria justo que todos*

agissem segundo as mesmas bases valorativas que fundamentam a decisão que estou agora considerando?"; significa dizer, "E se todos fizessem o que penso fazer pelas razões que ora assumo como justificativa?". Novamente, são os enraizamentos valorativos que sustentam as respostas a essas questões que devem ser submetidos ao escrutínio crítico-reflexivo.

Por fim, caso o agente pretenda investigar a presença de eventuais pressupostos de substância utilitarista na sua estrutura de pensamento, perguntar-se-ia, por exemplo: "*Quando percebo um receio em assinar, o que temo verdadeiramente?*"; "*Quando avalio os riscos relacionados a eventual questionamento da ação, estou pensando em mim antes de tudo? Ou cogito sobre a sociedade e o interesse público?*"; "*Qual é a extensão do prejuízo coletivo decorrente da decisão de não agir?*"; "*Quais seriam os reflexos em termos de felicidade agregada para a sociedade em decorrência da ação?*"; "*Quais as repercussões dos danos sociais e pessoais decorrentes da decisão de não agir?*".

Destaca-se que as primeiras interrogações se dirigem a explicitar os fundamentos do pensamento do sujeito na sua órbita pessoal de interesse, o que se orientaria, a depender das respostas honestamente obtidas, para a evidenciação de uma ação destituída de substância ética, uma vez tomada a ação ética como uma que se revelaria desinteressada no plano individual – e, nesse particular, aproximando-se do senso de imperativo hipotético proposto na elaboração kantiana. As duas últimas perguntas, por sua vez, voltam a atenção para o *coletivo*.

O que se sustenta ser necessário – ainda que não suficiente – para uma *atitude ética* são os *pressupostos subjacentes às respostas a essas perguntas*, que devem constituir o *objeto de radical exame reflexivo*. Assim, por

exemplo, quais seriam as respostas às perguntas? E os seus correspondentes pressupostos valorativos? O Quadro 2 apresenta uma síntese dessas questões para o escrutínio rigoroso e em radicalidade com vistas à ampliação de *consciência* (autodirigidas).

Quadro 2: Questões para um exercício de reflexão segundo vertentes teóricas da ética

| Vertentes da ética | Exemplos de questões para exame |
|---|---|
| Ética das virtudes: Investigação que envolve as circunstâncias e a atitude do agente virtuoso segundo os senso de mediedade e de prudência (sabedoria prática). | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual é a minha função como servidor público nesta posição? ✓ Dadas as circunstâncias e meu compromisso com a coletividade e o interesse público, seria aceitável não agir? ✓ Como agiria o agente virtuoso neste caso e circunstâncias? ✓ Como seria uma deliberação consistente com a virtude (da integridade e da transparência, por exemplo)? |
| Ética utilitarista: Questionamentos orbitam a busca pelo melhor resultado em termos de felicidade para o maior número de pessoas possível. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quando temo assinar algo, o que realmente pretendo preservar? ✓ Quando avalio os riscos relacionados a eventual questionamento da ação, penso em mim antes dos outros? Cogito sobre a sociedade e o interesse público como prioridades? ✓ Qual seria a extensão do prejuízo coletivo decorrente da decisão de não agir? ✓ Quais seriam os reflexos em termos de felicidade agregada para a sociedade em decorrência da ação? ✓ Quais as repercussões dos danos sociais e pessoais decorrentes da decisão de não agir? |

| | |
|---|--|
| <p>Ética deontológica:</p> <p>Considerando o conceito de imperativo categórico, o julgamento sobre o justo e o correto a ser feito decorreria de a possibilidade da opção escolhida ser transformada em lei universal.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se eu fosse o beneficiário desta ação, programa ou política e outro agente estivesse em meu lugar, eu aprovaria a sua justificativa de não agir apoiado nas razões que agora considero no meu caso? ✓ Os pressupostos subjacentes às razões que fundamentam a minha posição em relação a agir ou não poderiam ser transformados em uma regra de aplicação geral? ✓ Seria justo que todos agissem segundo as mesmas bases valorativas que fundamentam a decisão que agora estou considerando? ✓ E se todos fizessem o que penso fazer? |
|---|--|

Fonte: Adaptado de Bergue (2025b).

Perceba-se que as respostas honestamente encontradas a partir das perguntas sugeridas no Quadro 2 – e, reitera-se, são essas respostas que devem ser submetidas a exame percuciente em busca dos seus fundamentos valorativos – trazem elementos que contribuem para encaminhar uma deliberação *mais consciente*, seja ela qual for. Essa ênfase na investigação sobre os fundamentos das respostas pretende alertar que um exame de natureza ética – nos moldes que destacam a dimensão da reflexividade – não se resume à investigação das respostas obtidas, senão se estende aos seus enraizamentos, estes sim determinantes do pensamento.

Lembrando que a ética não tem como garantir, por si só, uma deliberação correta ou justa, somente fornecer ao agente racional os elementos que o habilitem a deliberar de forma coerente e consistente. Isso também porque a ética não tem a finalidade de dizer de modo generalizável e terminantemente o que é o justo, o certo ou o bom, mas contribuir para a elaboração de respostas

justificadas sobre os casos, problemas e dilemas de forma contextualizada, habilitando a uma *ação justa*.

Em suma, ainda que esse exercício incompleto sobre a postura de abdicar do poder de decidir tenha alcançado somente o nível das respostas (sem examinar mais rigorosa e plenamente os pressupostos que porventura as sustentam), pode-se perceber que a justificação da atitude que conduz à inercia decisória dos agentes públicos pode produzir argumentos de explicação a partir de diferentes ângulos de ordem política e técnica, nesta incluindo a jurídica. Contudo, *poderá não encontrar justificação suficiente do ponto de vista da ética*. Mas esse é um ponto que merece seguir sob rigorosa investigação.

Outro aspecto interessante a ser considerado para fins de exame de natureza ética é a possibilidade de se produzir uma escolha *certa* com fundamento em razões *erradas*. Uma deliberação nesses moldes seria eticamente justificada? Assim, coerentemente com a perspectiva de problematização filosófica, o tema objeto de investigação deve ser sistematicamente submetido a exame, incluindo outros elementos de análise.

Por fim, quanto à adoção integrada das correntes teóricas da ética, a proposição parece ter se mostrado não somente possível, como potencialmente contributiva para fins de exame de conceitos ou temas que se coloquem como dilemas a serem solvidos, ou mesmo problemas que o agente autonomamente formule a partir do exercício do *filosofar* em sua substância. Isso porque se percebe o amplo leque de questões que o sujeito pode elaborar e propor a si próprio, inclusive sobre os mais sedimentados conceitos, trazendo à luz e submetendo a escrutínio os correspondentes fundamentos valorativos subjacentes ao seu pensamento. E, nessa linha, é desejável constituir um repertório de conceitos – a partir

das diferentes correntes teóricas da ética – que lhe permita reconhecer a influência não somente do senso de virtudes, mas também dos valores utilitaristas e deontológicos que podem repercutir nas decisões cotidianas em geral de forma inconsciente.

6. IMAGENS E METÁFORAS DO FAZER FILOSÓFICO

Metáfora – do grego *meta* (além, sobre) e *pherein* (levar ou transportar) – pode ser entendida como uma figura de linguagem que relaciona dois conceitos. Etimologicamente, portanto, consiste em transferir o significado de *um conceito para além de si*, o que se faz, de modo geral, com a evocação de uma *imagem*. Por imagem, assume-se uma “*Representação mental que retrata um objeto externo percebido pelos sentidos*” (Japiassú & Marcondes, 2006, p. 143). Para ilustrar: *O amor é fogo*. Nessa metáfora, o *fogo* é uma *imagem* que aproxima um significado pretendido para o *amor*.

Aristóteles (1996, p. 51), no capítulo XXI de sua obra *Poética* refere que a “*Metáfora é a transferência de um nome alheio do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, de uma espécie para outra, ou por via de analogia*”. Ainda sobre a linguagem, do que as metáforas são recursos, o filósofo assinala que “*A excelência da linguagem consiste em ser clara sem ser chã. A mais clara é a regida em termos correntes, mas é chã; [...]. Nobre e distinta do vulgar é a que emprega termos surpreendentes. Entendo por surpreendentes o termo raro, a metáfora, o alongamento e tudo o que foge do trivial*” (Aristóteles, 1996, p. 52).

Chama-se atenção para o fato de que o excerto se refere ao estilo de linguagem que se orienta para a excelência da redação. Neste texto se visa outra coisa, retomando-se: a *metáfora como estratégia didática de aproximação e elaboração de conceitos*. E o senso de metáfora aqui, com ênfase em pensar o conceito de *fazer filosófico*, pede licença ao rigor de contornos de sua definição for-

mal no campo da linguística contemporânea para alargar seus limites e permitir sua adoção como recurso didático incorporando os sentidos de transposição, de comparação, de associação e mesmo de analogia.⁴²

Assume-se que o recurso à imagem para a elaboração de metáforas confere organicidade ao tratamento de um conceito pela apropriação e transferência de elementos que se pretende destacar de outro. É o que ora se busca explorar. Trata-se, pois, de uma estratégia didática que toma o conceito como uma elaboração viva e pode se desenvolver segundo a sobreposição de camadas de interpretação de acordo com a seguinte perspectiva: a partir do docente, que conhece o conceito e oferece ao estudante a oportunidade do *desvelar*; e, no sentido inverso, a de um percurso de *elaboração* conceitual.

A adoção de metáforas como forma de aproximação em relação a conceitos complexos remonta as origens do pensamento racional registrado, em particular na filosofia.⁴³ E desde então tem se constituído como estratégia metodológica inclusive nos campos da linguagem (Solonchak & Pesina, 2015), da pesquisa qualitativa em educação (Jensen, 2006) e dos estudos sobre análise e mudança nas organizações (Sackmann, 1989).

Especialmente no contexto dos estudos organizacionais, as metáforas ganharam maior espaço no Brasil

⁴² Especificamente sobre o conceito de analogia, em filosofia, ver Baggini e Fosl (2008). Também Pimenta (2024, p. 115), ao tratar de metáforas, refere: “*O que se entende por analogia: passar do conhecido ao desconhecido, por meio daquilo que se conhece no desconhecido, já a partir do conhecido*”. Ainda assinala o citado autor: “*O que é comparado, na analogia entre corpo e máquina? As partes de um produto da arte humana [a máquina] e as partes, órgãos ou vísceras de um corpo natural. De um lado, a fabricação, de outro, a geração*” (Pimenta, 2024, p. 114).

⁴³ Mesmo formas de linguagem humana mais distantes no tempo, como as *pinturas rupestres*, valiam-se de *imagens* para representar e comunicar.

a partir de meados da década de 1990, notadamente com a publicação do livro *Imagens da organização* (Morgan, 1996), explorando as imagens da máquina, do organismo vivo, do cérebro, das prisões psíquicas, entre outras. Mas, antes disso, o recurso às imagens e metáforas foi objeto de investigação na literatura internacional desde os primeiros anos da década de 1980, como bem assinalado por Putnam, Phillips e Chapman (2004, p. 80). Diferentes abordagens sobre o tema emergiram, assinalando limites e potencialidades dessa perspectiva de análise, de diagnóstico, e mesmo como método de intervenção nas organizações, inclusive segundo uma orientação prescritiva (Hatch, 2007; Morgan, 2005; Carrillo, 2003; Borges-Andrade & Pilati, 2000).

Nesse cenário, as metáforas representariam perspectivas de olhar, explicitando leituras de uma realidade percebida a partir de determinados aspectos da organização (Vergara & Carpilovsky, 1998). Pela relativa facilidade de promover a interpretação de proposições mais complexas a partir de associações com imagens conhecidas, estabelecendo pontes de significados entre conceitos diversos, as metáforas encontraram um *terreno fértil* nos estudos organizacionais. Para ilustrar, Putnam *et al.* (2004) propõem, entre outras, as metáforas do *conduíte* como canais e da *lente* como filtros para abordar o tema da comunicação nas organizações em sua expressão de transmissão de mensagens.

Também Hassard (2001), ao investigar o tempo no trabalho e nas organizações, perscrutando os campos da filosofia e da sociologia, destaca as imagens relacionadas ao tempo e as metáforas do tempo *cíclico* e do tempo *linear* para diferenciar a percepção do tempo nas sociedades arcaicas e modernas, respectivamente. Hatch (2007, p. 234) ainda relata a utilização da metáfora do *jazz* como

instrumento didático em sala de aula para estudar o conceito de liderança com destaque para as suas dimensões de improvisação, de colaboração, de escuta e de compartilhamento do poder “*para as organizações que enfrentam um contexto crescente de complexidade e mudança*”. Mas, sem pretender estender demais o resgate das abordagens desses recursos analíticos no campo dos estudos organizacionais e suas transversalidades, não se pode deixar de referir a metáfora apoiada na imagem da *lata de lixo*, que ilustra o *garbage can model* proposto por Cohen, March e Olsen (1972).

Importante assinalar, contudo, que as imagens e as metáforas têm antes, e por excelência, lugar de estudo nos campos da educação (Jensen, 2006), da linguagem (Serra, 2022; Martins, 2010), da filosofia da linguagem (Azize, 2009; Lévy, 2004), do ensino de filosofia (Alves, 2019; Pimenta, 2019), além da literatura e da poesia (Alves, 2018; Rodrigues, 2016; Cassirer, 2000; Finger, 1996).

Em relação às antes referidas experiências no campo da administração, destaca-se que para o estudo de filosofia a abordagem e os desafios aqui são algo, por vezes, ligeiramente diferente, a saber: *a utilização das imagens reconhecidas pelo sujeito e metáforas subsequentes como recurso lateral e complementar de aproximação inicial para a compreensão de conceitos, avançando-se, então, no seu estudo em profundidade e amplitude*. Assim, a despeito das controvérsias e disputas sobre o uso de imagens e metáforas nos estudos organizacionais, especialmente por constituir-se como modo incompleto de representação da complexa dinâmica das organizações (Putnam *et al.*, 2004), busca-se destacar aqui a possibilidade de sua utilização como meio didático complementar para o estudo da *filosofia* e da *ética* (Moriyon, 2013). E o que se faz nesta obra é concentrar a atenção desses recursos de

aprendizagem mais especificamente em relação ao conceito de *fazer filosófico*. É importante atentar, contudo, para que o uso das imagens e metáforas não constituam alternativas ao conteúdo teórico em si, tampouco que sejam entendidas como substitutas do conceito, senão uma forma de aproximação quase lúdica para auxiliar a apreensão inicial de um conceito e as suas sucessivas reelaborações e refinamentos subsequentes.

6.1 DEFININDO IMAGENS E METÁFORAS

A metáfora é tomada aqui como uma elaboração discursiva que opera no plano figurado e se produz com suporte em uma ou mais imagens. E este é um recurso de linguagem quase tão antigo quanto a filosofia, vale assinalar.

Conforme Alves (2018, p. 224), Platão referia-se a uma propedêutica imagética como abordagem sensível para a didática filosófica, um “*preparo intelectual ao abstrato, sensibilização do sujeito para os conceitos, antecipação e aferição ao racional*”. Alves (2019, p. 66), ainda abordando a imagem como elementos pré-filosóficos nos diálogos de Platão, assinala a “*capacidade ou possibilidade das imagens em antecipar conteúdos racionais necessários para a abstração e o pleno uso da rationalidade – sentido da educação filosófica platônica*”. Nesse sentido, as imagens constituiriam uma possibilidade de aproximação inicial para o exercício da razão e a subsequente produção de conceitos. Assim, como uma expressão do que os gregos denominavam *metaxy*, a imagem constitui-se como um elemento conectivo, de intermediação. E as *sombra*s projetadas ao fundo da caverna, no diálogo de Platão intitulado *A alegoria da caverna*, podem bem ilustrar isso (Platão, 2018).

Mas, a fim de estabelecer alguns contornos da definição de *metáfora*, toma-se como ponto de partida a contribuição de Morgan (2005, p. 62-63):

O processo de concepção metafórica é um modo básico de simbolismo, central no modo como os seres humanos forjam suas experiências e seu conhecimento sobre o mundo em que vivem. A metáfora é frequentemente considerada não mais do que um artifício literário e descritivo para embelezamento. [...] constitui uma forma criativa que produz seu efeito por meio da intersecção ou sobreposição de imagens. A metáfora atua por meio de afirmações de que o objeto A é ou se assemelha a B, em que os processos de comparação, substituição e interação entre as imagens de A e B atuando como geradores de um novo significado (Black, 1962).

Destaca-se que não há identidade, e sim uma aproximação, entre a *imagem* e o *conceito*, tanto quanto entre a *metáfora* e a definição dos *contornos e substância do conceito*. Ou seja, o *amor* não é o *fogo*, tampouco se reduz a calor, luz e potencial de queima. Conforme Morgan (1996, p. 63), a metáfora “é, então, baseada em uma realidade parcial; ela requer das pessoas que a utilizem uma abstração um tanto unilateral em que determinadas características sejam enfatizadas e outras, suprimidas, em uma comparação seletiva”. Putnam *et al.* (2004, p. 81) assinalam isso na proposição de Morgan em *Imagens da organização*: “*Cada imagem é parcial, realça diferentes traços das organizações, encontra raízes em diferentes suposições e expressa diferentes forças e fraquezas*”.

Eis aqui o espaço de criatividade “que se baseia na falsidade construtiva como um meio de liberar a imaginação” (Morgan, 2005, p. 63). É condição para a inovação. A criatividade, a propósito, constitui competência de modo geral demandada na contemporaneidade, mas especialmente exigida nas Diretrizes Nacionais Curriculares

(DCN) para a formação em administração pública, conforme referido entre as competências previstas no art. 4º, em seus incisos “VI – expressar-se de modo crítico e criativo...”, “VII – ter [...] criatividade” (CNE, 2014). Podem ser consideradas também expressões da *competência criativa*, que se relaciona com os conceitos de imagem e de metáfora, o desenvolvimento do pensamento visual, da produção textual dialógica, e mesmo do exercício da linguagem simples; todas essas abordagens que podem ser tomadas, inclusive de forma articulada, como introdutórias de conceitos ou temas, a serem seguidas do necessário aprofundamento.

No campo da filosofia, Abbagnano (2012, p. 776) define *metáfora* como “*transferência de significado*”. Em perspectiva convergente, Japiassú e Marcondes (2006, p. 186) referem-se a um processo de “*transposição*”. Os senso de *transferência* e de *transposição*, a propósito, bem se alinham com a imagem de uma *ponte expressa* na definição de Putnam *et al.* (2004, p. 80), para quem a metáfora: “É uma expressão linguística particular, que estabelece uma ponte cognitiva entre dois domínios dissimilares”. Já Sticht (1993, p. 626) define metáforas como *ferramentas* de pensamento (“*tool for thought*”).

Essas podem ser consideradas ideias essenciais conformadoras do que ora se pretende para a adoção das metáforas como recursos de elaboração do pensamento de conceitos a partir de sucessivos esforços de desvelamento de símbolos a eles associados – neste caso, as *imagens*. Assim, implica atribuir a um *signo* – que pode ser uma palavra, objeto ou imagem, entre outros – com determinado *significante* (definição) a possibilidade de elaborar um *significado* particular que permita uma apreensão contextualizada daquele significante (Volli, 2007). No caso das sete metáforas que aqui se pretende

explorar, o tipo de signo é a *imagem*. Assume-se, pois, que metáforas são elaborações discursivas de representação e associação de uma *imagem* que se produzem mutuamente em ciclos recursivos e virtuosos de construção para estabelecer a definição dos contornos de um conceito.

Nessa linha, Rivadulla (2006, p. 190) aporta a seguinte contribuição acerca de uma definição para metáfora: “*Aplicação de uma palavra ou expressão a um objeto ou conceito, que não denota literalmente, de modo a sugerir uma comparação (com outro objeto ou conceito) e facilitar sua compreensão; por exemplo, o átomo é um sistema solar em miniatura*”.

Ainda, Montoya, Montoya e Castellanos (2010, p. 77) definem metáfora como “*um recurso literário que consiste em identificar dois termos entre os quais existe alguma semelhança. Um dos termos é literal e o outro é usado figurativamente*”, Os autores seguem afirmando que “*Em termos epistemológicos, a metáfora fornece um novo conhecimento ao criar uma imagem; relaciona dialeticamente o abstrato ao concreto; [...] (Mendoza, 2005)*” (Montoya et al., 2010, p. 77), e destacam, ainda, que “*Com a metáfora há um processo de ensino-aprendizagem, dialógico e transdialógico. Em outras palavras, a metáfora com seu componente pedagógico conduz o ouvinte pelo caminho da interpretação permanente (Mendoza, 2005; 13)*” (Montoya et al., 2010, p. 78).

Ainda, para ilustrar, como variantes da imagem (em movimento), estendendo-se as fronteiras do conceito, pode-se incluir os *filmes* e o *teatro*. A análise fílmica tem encontrado espaço no campo da administração como recurso didático, tal como propõe O'Doherty (2020) com o uso de filmes em sala de aula para estímulo à imaginação e à criatividade; e, no particular, por Carneiro, Ames e

Serafim (2023) para o ensino de ética sob a perspectiva das virtudes.

6.2 IMAGENS E METÁFORAS NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

No campo da filosofia, em que, conforme referem Deleuze e Guattari (1992), se trata essencialmente do exame e da *elaboração conceitual*, as imagens e as alegorias constituem formas de apresentação simbólica de conceitos que sinalizam e estimulam a busca de interpretações por sucessivos movimentos de desvelamento e geração de significados (Guaraciaba, 2021; Alves, 2018; Dutra, 2018; Rodrigues, 2016; Bombassaro, 2007; Schröder, 2004). Para Solonchak e Pesina (2015, p. 650), “*No nível sensorial da cognição, as imagens são sensações, percepções e ideias. No nível do pensamento são entendimentos, julgamentos, conceitos e teorias*”. Mas o foco aqui reside na produção de metáforas a partir de imagens outras.

Assenta-se, de início, que não se tem a pretensão de percorrer a literatura, tampouco esgotar os casos de adoção de associações metafóricas na filosofia, mas resgatar algumas referências a fim de contribuir para aproximar alguns aspectos de contorno de sua definição. Nessa linha, não se busca fazer uma análise das metáforas em si, explorando suas interpretações, senão ilustrar a recorrência desse recurso didático no curso da *história da filosofia*. No capítulo seguinte, sim, a intenção é propor e explorar mais detidamente as *sete imagens e metáforas* a inspirarem a elaboração do conceito de *fazer filosófico*.

Então, na história da filosofia, esse recorte de trajeto pode ser ilustrado a partir de Platão (2018), em seu conhecido diálogo *A alegoria da caverna*, apresentado no Livro VII da obra *A República*, que bem ilustra esse recurso de mediação simbólica entre conceitos conhecidos – *caverna, prisioneiro, sombras, sol* etc. – e conceitos outros a

serem explorados, como o de *realidade, ilusão, bem*, enfim. Também Platão (2007), no diálogo *Teeteto*, introduz a metáfora da *maiêutica*, referindo-se a Sócrates como “*parteiro*” de ideias, que tem como objetivo demonstrar aos interlocutores o saber que possuem e não sabem e devem trazer à luz; intento distinto do que propõe com a prática do *elenchos* – refutação – que se caracteriza por oportunidades de conversação nas quais se pretende fazer o interlocutor perceber que, de fato, não sabe o que acredita saber (Dorion, 2011).

A imagem do *parteiro* de ideias é explorada quando Sócrates – filho de Finarete, a qual era uma excelente parteira – afirma a Teeteto, no diálogo de mesmo nome, que este sofre “*as dores do parto*”, “*visto que não és estéril, mas engravidaste*” (Platão, 2007, p. 66). Segue Sócrates, dirigindo-se ao interlocutor:

[...] partilho do seguinte com as parteiras: sou estéril em matéria de sabedoria. A censura que tem sido dirigida amiúde a mim, isto é, que interrogo as outras pessoas, mas que eu mesmo não dou resposta alguma a nada porque não posso nenhuma sabedoria em mim, é uma censura procedente. E a razão para isso e a seguinte: o deus compele-me a atuar como parteiro, mas sempre proíbiu-me que desse à luz. Por conseguinte, não sou em absoluto um sábio, e não disponho, tampouco, de nenhuma sábia descoberta que fosse o rebento nascido de minha própria alma. Todavia, com aqueles que a mim se associam é diferente. Inicialmente, alguns deles parecem, mas à medida que o tempo passa, e nosso relacionamento progride, todos aqueles que receberam a graça do deus realizam um magnífico progresso, não só na sua própria avaliação, como também na alheia (Platão, 2007, p. 68).⁴⁴

Ao referir “*não posso nenhuma sabedoria em mim*”, Sócrates parece não se referir a conhecimentos quaisquer

⁴⁴ Diálogo *Teeteto*, 150c-d.

(o que ele evidentemente detém), senão à “*sabedoria*” como uma condição desejada, quando muito ao alcance da *filosofia*, que, por definição, não cessa de questionar. O que pode Sócrates fazer, então, é auxiliar nos *partos* e seguir no caminho orientado para o ideal da sabedoria, o que, em tese, poderia estar ao alcance de todos que se propõem a *filosofar*.

Ainda no Período Clássico, Aristóteles (2014), em sua Ética a *Nicômaco*, no Livro I, capítulo VII, emprega analogias, seja com as atividades de *flautista*, de *escultor*, de *artesão*, de *carpinteiro* e de *sapateiro*, seja com as partes do corpo como o *olho*, as *mãos* ou o *pé* para investigar as possibilidades do *ergon* (função ou atividade característica) e da excelência do *ser humano*. Isso no contexto do entendimento acerca do que se poderia entender por *eudaimonia* (felicidade em seu significado mais pleno de vida bem-sucedida).

Inaugurando o Período Moderno, René Descartes (1596-1650), na carta-prefácio da sua obra Princípios da Filosofia, associou a filosofia a uma árvore, e nela a metafísica é tomada como as *raízes*, a física o *tronco* e as ciências os *ramos* (Marcondes, 2016; Fernandes, 2015). O estabelecimento dessa relação é também, para Moriyon (2013, p. 355), “uma analogia, porque Descartes descreve a relação entre as diferentes partes da árvore como análogo aos diferentes domínios do conhecimento humano, uma relação que é funcional e hierárquica: a árvore e o conhecimento humano são semelhantes em função e estrutura”. Em contraste, refere-se, ainda, ao conceito-imagem do *rizoma* explorado por Deleuze e Guattari (2011), que sugere a superação, entre outros aspectos, da linearidade e da fragmentação do pensamento insertas na metáfora dos *galhos* no *modelo arbóreo* de Descartes.

Também Thomas Hobbes (1588-1679) fez uso de imagens recorrendo ao *Leviatã*, monstro marinho citado no texto bíblico e originário da mitologia fenícia (Hobbes, 1997) para abordar a estrutura da sociedade e do Estado na defesa de uma forma monárquica de governo. Mais tarde, Immanuel Kant (1724-1804), conforme refere Schröder (2004), também faz uso de imagens para explorar conceitos da sua obra filosófica:

Na sua “Crítica da força de juízo” (“*Kritik der Urteilskraft*”), Kant mostra como um objeto abstrato é imaginado de modo simbólico por meio de um objeto concreto, constituindo uma analogia: “Desta forma, um estado monárquico é imaginado simbolicamente ou como corpo com alma, quando se refere a suas leis populares, ou como máquina pura (por exemplo, como moinho manual), quando se refere a um único querer que o domina. Pois entre o estado despótico e um moinho não existe uma semelhança, mas entre a regra que se reflete sobre a causalidade de ambos” (Schröder, 2004, p. 249).

O mesmo Kant utiliza a imagem de *grilhões* para definir a prisão do sujeito ao estado de menoridade em seu conhecido texto de 1783, *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* (Kant, 2022). Também nesse escrito, Immanuel Kant faz uso da imagem do “*andador*” para denunciar a subordinação de pensamento e provocar o leitor:

Após terem embrutecido seu rebanho e, com esmero evitado que estas pacíficas criaturas ousassem dar um único passo sem o andador em que foram confinadas, mostram-lhes o perigo de que são ameaçadas caso tentem caminhar por si mesmas. Esse perigo, todavia, não é assim tão grande, uma vez que, após algumas quedas, elas acabariam de todo modo aprendendo a andar. No entanto, um caso de queda costuma bastar para intimidar e desencorajar novas tentativas (Kant, 2022, p. 9-10).

Jean-Jacques Rousseau (2000), na obra *O contrato social*, Livro II, capítulo VII, em alusão à raridade da capacidade de governar referida por Platão, também confere destaque ao papel do *legislador* em relação ao *príncipe*, associando este à figura do *operário*, que somente segue o modelo, monta e faz funcionar a máquina antes concebida pelo *mecânico*, imagem que identifica com o legislador.

Ao voltar-se para o pensamento filosófico do iluminismo, Pimenta (2024) aborda a transversalidade da metáfora do *corpo* – investigando a comparação do *corpo político* com o *corpo humano*. Faz isso por vezes explicitando o contraste com o mecanicismo cartesiano, a partir de diversos pensadores, seja da filosofia, entre os quais Jean-Jacques Rousseau, com a referência ao *corpo político* em uma sociedade, seja da então nascente ciência econômica, com destaque para François Quesnay, o médico-economista, e a escola dos fisiocratas, para quem a economia política e os fluxos econômicos eram interpretados a partir de análoga dinâmica do corpo humano. Também Pimenta (2018) explora as metáforas da anatomia e da fisiologia no *Tratado da natureza humana*, de David Hume, e da *máquina* no pensamento do filósofo também escocês Adam Smith, alcançando, ainda, a metáfora da *mão invisível*.

No período contemporâneo do pensamento filosófico, especialmente na filosofia da linguagem, Ludwig Wittgenstein, para além do conceito de linguagem como um *jogo*, utiliza a metáfora da *linguagem como cálculo* (Gonçalves, 2022; Azize, 2009). Ainda, tal como refere Rivadulla (2006), o uso de imagens e metáforas constitui recurso adotado também por Karl Popper para ajudar a compreender o lugar da *teoria* na sua filosofia da ciência, tal como proposto no início do capítulo III da obra

A lógica da pesquisa científica. Neste caso, a imagem da rede produz uma metáfora do seu uso como recurso de captura e compreensão do mundo, aludindo à possibilidade de ajustes tendo em vista o tipo de pesca pretendido. “As teorias são as redes lançadas para capturar aquilo que denominamos ‘o mundo’: para racionalizá-lo, explicá-lo e dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas” (Popper, 2013, p. 53).

Veja-se que a possibilidade de produzir sucessivas elaborações de pensamento e delineamento conceitual a partir de uma imagem, como no exemplo da rede, pode encaminhar à noção de dimensões da malha a fim de capturar peixes menores que podem ser associados a detalhes importantes. Formular e explorar particularidades pode constituir recurso lúdico e envolvente, capaz de estimular a criatividade e aproximar o estudante do refinamento e da assimilação do conceito.

Também John Rawls, explorando o conceito de justiça como equidade, utiliza, para fins de um exercício de pensamento, a imagem do “véu da ignorância”, a operar em uma posição originária de decisão dos agentes acerca de como os recursos poderiam ser distribuídos com justiça em uma sociedade (Rawls, 1992, 2016).

A razão pela qual a posição originária tem de ser abstraída das contingências do mundo social e não ser afetada por elas é a de que as condições de um acordo equitativo sobre os princípios da justiça política entre pessoas livres e iguais deve eliminar o poder superior de barganha que inevitavelmente emerge do pano de fundo das instituições de qualquer sociedade, como resultado de tendências cumulativas sociais, históricas e naturais. Esse poder contingente e influências accidentais herdadas do passado não devem influir num acordo sobre os princípios que devem regular as instituições da própria estrutura básica, do presente para o futuro (Rawls, 1992, p. 40).

Para fazê-lo, presumo que as partes se situam por trás de um véu de ignorância. Elas desconhecem as consequências que as diversas alternativas podem ter sobre a situação de cada qual e são obrigadas a avaliar os princípios apenas com base em ponderações gerais (Rawls, 2016, p. 166).

Examinando, ainda, a *metáfora* no contexto da filosofia, Schröder (2004, p. 250, grifos do autor) faz referência à obra de Hans Blumenberg:

Durante os anos sessenta, o filósofo Hans Blumenberg começa a dedicar-se a desenvolver sua “Metaphorologie” (metaforologia) em dois ensaios importantes: [...] (“Paradigmas a uma Metaforologia”), publicado em 1960, e “Beobachtungen an Metaphern” (“Observações em Metáforas”), publicado em 1971. O projeto dessa *metaforologia* é definido como um processamento cognitivo lingüístico: [...]. A *metaforologia* procura aproximar-se à sub-estrutura do pensamento, ao fundo, o frutífero das cristalizações sistemáticas. [...] Pois, aqui, encontram-se orientações que são lidas pelas idéias modeladas elementares que passam, sob a forma de metáforas, até a esfera de expressão.

O recurso imagético encontra distintas outras possibilidades na filosofia, a exemplo das denominadas *experiências de pensamento*. Dentre estas, para ilustrar, pode-se citar a dos “*Mundos possíveis e a terra gêmea*”, proposta em 1926 por Hilary Putnam, que destaca a existência, em dois mundo idênticos – a Terra e a *Terra gêmea* –, de duas substâncias distintas, ambas denominadas água, mas uma constituída de H₂O e outra “XYZ” (composição molecular diversa qualquer); e disso decorrendo que algo, apenas por ter o “*mesmo nome, não significa que é a mesma coisa*” (Baggini & Fosl, 2008, p. 82).

Outro experimento mental bastante conhecido é o comumente denominado “*Dilema do bonde*”, idealizado pela filósofa neo-aristotélica britânica Filippa R. Foot

(1920-2010), em que conceitos complexos são analisados – neste caso, no campo da tomada de decisão ética – permitindo distintos posicionamentos e reflexões. Essas experiências de pensamento são desenvolvidas a partir de um problema proposto para discussão na forma de uma história – explorando imagens, evidentemente – que admite diferentes, a partir de variantes de enunciado, desdobramentos alternativos e, por conseguinte, reexames, justificações, deliberações e ações igualmente distintas.

Assim, de modo geral, as imagens e correspondentes metáforas são expressões de linguagem simples de pensamento. Podem ser entendidas, também imageticamente, como *atalhos* para a aproximação e a compreensão de conceitos com mais elevado nível de elaboração que fazem uso de elementos comuns do cotidiano dos sujeitos – em geral, coisas do mundo sensível – e que permitem estabelecer correspondências em relação a um conceito complexo no percurso de desenvolvimento teórico desse último, inclusive provocando o interesse em pesquisar (Jensen, 2006; Petrie & Oshlag, 1993; Sticht, 1993).

É preciso assinalar sempre que a imagem convertida em metáfora não tem o propósito de oferecer plena aderência e precisão conceitual, mas de encaminhar uma incursão inicial e mesmo sucessivas outras mais sofisticadas em detalhes. A propósito, a noção central de uma imagem é, reafirma-se, produzir um *atalho*, uma *ponte*, uma ligação; mas, sem dúvida, uma simplificação tomada no concerto de um processo de elaboração que segue virtuosamente depositando camadas de interpretação para a elaboração e depuração de um conceito. Nessa linha, Dourado (2022, p. 652) afirma que

[...] o uso da metáfora ajuda a organizar as ideias mais complexas presentes no texto, o que pode-

mos chamar de um processo de decodificação da realidade. Utilizamos a metáfora como estratégia didática e, com o decorrer das aulas, será possível gradativamente um maior aprimoramento conceitual.

De fato, as imagens e as possíveis metáforas descritas a partir delas podem assumir diferentes formas de adoção. Aqui se advoga sua utilização como recurso didático que permita realizar aproximações iniciais com os conceitos complexos da filosofia (Alves, 2018; Jensen, 2006), particularmente o de *fazer filosófico*.

Sendo simplificações que facilitam a apropriação de um conceito complexo por analogia com algo conhecido, podem ser exploradas em níveis crescentes de detalhamento conduzindo a uma conformação de conceitos mais refinada e situada; portanto, mais consistente. E merece atenção esse aspecto da escolha de uma imagem familiar ao sujeito a fim de que sejam ampliadas as possibilidades de exploração de seus detalhes em sucessivos esforços de imaginação e associação em busca de maior enriquecimento e precisão conceitual.

As imagens e metáforas também facilitam o processo de reflexão na medida em que permitem a emergência de elementos não explícitos, estimulando seu reconhecimento e subsequente exame em detalhes e repercutindo mesmo no aperfeiçoamento e adensamento de um conceito pelo que se poderia tomar como um processo de *iteração conceitual*. Reafirma-se que não se trata de reduzir um conceito a uma imagem, tampouco seu significado a uma metáfora, mas sim a tomada desses meios simbólicos como impulso inicial para sua investigação mais percuciente e aprofundada.

Esses recursos didáticos, reconhecidos como representações sintéticas e parciais de um conceito, são,

portanto, de um lado, sempre algo que desperta a curiosidade, chamando a atenção pela *familiaridade imediata*, e, de outro, um convite aos sucessivos desvelamentos pelo estímulo ao livre exercício do pensamento. As imagens e metáforas podem, assim, ser tomadas como *pontes* para uma conexão mais imediata e facilitada a um espaço de exploração mais rico em possibilidades. Note-se que essas aproximações em ciclos recorrentes de elaboração do pensamento são especialmente importantes no caso da formação em administração pública não somente em razão do conteúdo de filosofia e de ética em si, mas pelas especificidades e pela complexidade estrutural e conceitual do setor público e seus enlaces, que nem sempre são familiares aos estudantes (e, a depender da especificidade da área, também distantes de parcela dos próprios agentes públicos).

Há de se ter em mente, reitera-se, as limitações que esses signos e seus significados encerram a fim de que não se sobreponham ou reduzam o conceito que se tem o objetivo de relacionar. A simplicidade e a incompletude associadas às imagens e metáforas tendem a ser seu *calcaneo de Aquiles*, a propósito. É importante que essa restrição esteja sempre muito bem clara. Para isso, inclusive, existe a noção de que múltiplas imagens podem se combinar e oferecer contribuições distintas à elaboração conceitual, tal como se verá no caso das sete imagens e metáforas apresentadas adiante.

Mas e quanto aos elegantes e bem aceitos modelos estatísticos e econométricos? Não seriam eles também reduções de múltiplas dimensões de um fenômeno complexo capturadas por um número limitado de variáveis e categorias de investigação (e por vezes reduzidos aos dados disponíveis)? Certamente. As limitações são, então, inarredáveis não somente dos modelos como também

dos marcos teóricos, especialmente no campo da filosofia e da ética, em que estes não têm qualquer pretensão preditiva. Mas o exercício de buscar e identificar uma imagem e de produzir uma metáfora exige um esforço de interação e elaboração conceitual. Trata-se, pois, de um movimento recursivo de pensamento, impondo-se assinalar que o conceito será sempre mais complexo que a imagem e a metáfora consideradas.

Em síntese, sob a perspectiva da filosofia da linguagem, uma *imagem* é uma expressão possível de um signo, ou seja, algo que encerra um significante e um significado (Voll, 2007). A *metáfora* pode ser entendida – e o é para os fins deste texto – como uma elaboração discursiva produzida a partir de uma *imagem*. A metáfora, portanto, atribui determinados contornos de significado a uma imagem, tanto quanto estimula a produção de outros desdobramentos mais sutis a partir daquela construção inicial em sucessivos movimentos de acreção.

No caso de um conceito, parte-se deste para identificar uma imagem que possa representá-lo, passando-se à elaboração de uma narrativa de associação da imagem com elementos constituintes do conceito – a metáfora. É o que a partir da próxima seção se propõe especificamente para o particular conceito de *fazer filosófico*.

6.3 PROPOSIÇÕES DE IMAGENS E METÁFORAS PARA O CONCEITO DE FAZER FILOSÓFICO

Dado o intento de realizar a transposição conceitual entre os campos da filosofia e da administração, especialmente no contexto do ensino de filosofia e da ética em sua expressão aplicada na formação em administração pública, percebe-se o potencial das imagens e metáforas para uma aproximação inicial e elaborações

seguintes deste ainda distante e em construção conceito de *fazer filosófico*, o que Alves (2018, p. 227) denomina de “*corrimão epistemológico*”. Nessa mesma linha, conforme referem Montoya, Montoya e Castellanos (2010, p. 77), uma “*metáfora criativa nasce normalmente de uma necessidade comunicativa do locutor que acredita ter algo novo a dizer, seja porque se trata de uma nova realidade, seja porque acredita ter entendido uma realidade já conhecida de uma forma diferente do que costumava ser feito*”. E este é o caso.

O senso de “*novo*” aqui é a intenção de colocar em destaque a abordagem da *filosofia em uma expressão aplicada como problematização de natureza filosófica*, essência do entendimento de filosofia como um *fazer*, que se relaciona com a *história da filosofia*, mas sem a esta se limitar. Também objetiva-se explorar a ética aplicada a partir do significado de ética tomado como um *fazer filosófico* – crítico-reflexivo e situado, estendido aos pressupostos valorativos do pensamento – com vistas a subsidiar a elaboração de juízos substantivamente justificados que tenham como objeto o justo, o certo e o bom sensível às suas circunstâncias. Ambas as perspectivas, sublinhadas, estão orientadas para a qualificação do processo de tomada de decisão, buscando oferecer ao agente condições de deliberação mais consistentes e conscientes.

Moriyon (2013, p. 347) também afirma que as imagens e metáforas “*permitem ao filósofo fazer uma apresentação das mais difíceis teorias filosóficas para um público mais amplo, um público não filosófico que carece de habilidades cognitivas dos alunos que receberam uma sólida educação filosófica*”. Esse também pode ser o intento aqui. Isso porque os conceitos em filosofia são, de regra, disputados, e o senso de *problema filosófico* e os consectários contornos do *fazer filosófico*, tal como ora se propõe, não

são de ampla adoção. Mesmo os elementos de *história da filosofia* podem, de modo geral, ser considerados de domínio insuficiente em outros territórios disciplinares. Sendo assim, não estarão livres de dúvidas e questionamentos – o que é bom do ponto de vista filosófico e inerente ao filosofar em si.

Diante disso, ainda que o conceito não alcance essa intensidade de distanciamento e dificuldade de transposição que caracterize algo absolutamente “novo”, propõe-se estas *sete imagens* que se constituem em metáforas para expressar possíveis significados da filosofia entendida como uma prática inerente ao sujeito que se dispõe a refletir de modo percuciente em relação aos fundamentos do seu pensamento e ação – o *fazer filosófico* em substância.

De fato, as múltiplas possibilidades de interpretação a que uma metáfora dá ensejo convergem para o significado de fazer filosófico a partir do conceito de *problematização de natureza filosófica* – a saber, aquele esforço de problematizar um conceito que não tem em vista produzir uma resposta final, senão manter o exercício crítico-reflexivo de extensão radical em contínuo movimento, tal como será explorado na imagem do *olho d’água* (Bergue, 2022b). Assim, enquanto no campo da *ciência*, onde a busca por uma resposta está geralmente circunscrita a órbitas teórico-metodológicas e epistemológicas validadas pela correspondente comunidade de pares – e mesmo (ou principalmente) no âmbito das problematizações *ordinárias* moldadas pelas opiniões do senso comum –, na *filosofia* – mormente quando tomada como *filosofar* – a intencionalidade da problematização é outra, uma que busca manter o pensamento em movimento, refletindo sistemática e rigorosamente sobre os fundamentos do próprio pensar e examinando reflexiva

e radicalmente os pressupostos conformadores dos conceitos que compõem a questão de investigação. Desse modo, o significado e a aplicação de imagens e metáforas têm, também, uma condição sensivelmente diferente.

Para fins de ilustração do uso de metáforas, são exploradas em maior profundidade três imagens anteriormente propostas no livro *Pensamento filosófico na administração pública* (Bergue, 2022a) – a do *futebol*, a do *olho d'água* e a do *muro* –, para abordar a filosofia como um *fazer* pela via da problematização dessa natureza, e desenvolvidas outras quatro que, além de ilustrar do exercício de *filosofar*, também podem auxiliar na exploração do conceito de ética como um pensar crítico, reflexivo, radical e situado incidente sobre os postulados morais e conceitos a fim de produzir um adensamento de consciência e subsidiar a tomada de decisão justificada em relação ao que é o justo, o certo e o bom. As demais imagens referidas são as das *janelas*, do *espelho*, da árvore e da *bússola e balança*, esta última inspirada em Aranha e Martins (2016), mas ora abordada em perspectiva distinta. É importante assinalar, ainda, que a elaboração das metáforas associadas às imagens aqui propostas emergiu tanto dos *insights* de escrita como de esforços deliberados de busca de associações com vistas a melhor ilustrar os conceitos em exame.

7. SETE IMAGENS E METÁFORAS PARA ELABORAR O CONCEITO DE FAZER FILOSÓFICO

O recurso às imagens aqui, reitera-se, tem como finalidade explicitar o conceito de *filosofia como um fazer* – o *filosofar* –, ou seja, como uma *atitude crítico-reflexiva* levada a efeito em *radicalidade* e passível de ser realizada por qualquer sujeito racional que se proponha a genuinamente empreender esforços para tanto. Nesses termos, não é exclusividade de filósofos em sentido estrito.

E é assim também no que diz respeito à ética, reconhecida como um fazer filosófico particularmente incidente sobre parâmetros morais, crenças, conceitos e seus fundamentos valorativos, em busca de subsídios para deliberações e subsequentes ações situadas e ancoradas em uma moralidade devidamente examinada, esclarecida e consciente.

As imagens ora propostas são as seguintes:

1. o *futebol*, entre o conhecido e debatido e o *jogado*;
2. o *olho d'água* na nascente de um rio e o fundo do lago;
3. o *muro*, entre a visão parcial e o trânsito por múltiplas perspectivas;
4. as *janelas*, interpretações sob diferentes correntes teóricas;
5. o *espelho*, pensamento e *reflexão*;
6. a árvore e os enraizamentos do pensamento e da ação;
7. a *bússola* e a *balança*, entre a definição de um norte e o sopesar de valores.

Assinala-se que essas imagens e suas correspondentes interpretações são recursos didáticos para aproximação inicial e orientada para o posterior adensamento do conceito de *fazer filosófico*, mas não têm identidade com ele, tampouco o esgotam. Esse *limite* deve ser novamente assinalado, a saber: *não reduzir o conceito à metáfora, tampouco à imagem.*

A esse propósito, para ilustrar, quem já não recebeu a seguinte resposta ao perguntar sobre os conceitos de *eficiência* e de *eficácia*: “*Eficiência é jogar bem, eficácia é ganhar o jogo!*”? Pontuam-se os riscos aqui. Em uma perspectiva instrumental, os *conceitos* têm como fim operar como *recursos analíticos* para interpretar o mundo, ou ser operacionalizados na forma de *técnicas*. Que *operacionalização* – aplicação – do conceito de eficiência pode ser realizada a partir da noção de “*jogar bem*”, ou de eficácia a partir de “*ganhar o jogo*”?

O conceito de *eficiência* refere-se ao senso de *utilização de recursos* em um processo produtivo; portanto, está associado a uma relação entre produto e insumo. É, assim, mais eficiente a atividade ou processo que melhor emprega os recursos (meios) disponíveis, que gera menores níveis de desperdício, enfim. Em suma, é substancialmente distinto de “*jogar bem*”, embora essa associação metafórica possa ser considerada uma expressão aproximada da noção de eficiência.

O *conceito*, por sua vez, é o que se busca constituir, porque representa e, por conseguinte, autoriza investigações mais precisas e consistentes do objeto examinado, algo que a metáfora não faz com a mesma densidade. Com o conceito de *eficácia* – que encerra o senso de *consecução de objetivos* –, impõe-se o mesmo cuidado. Desse modo, “*ganhar o jogo*” pode ser considerado uma

expressão de eficácia – pressuposto intento –, mas não representa o conceito em sua plena potência.

Em síntese, é este o alerta que se faz com veemência: evitar substituir o *conceito* pela *metáfora*. Apesar de tentador, tal associação direta limitaria sobremaneira não somente a densidade, mas o potencial dos conceitos em si, seja em termos de capacidade explicativa, seja quanto à possibilidade de sua operacionalização em tecnologias de gestão. Antes, ainda, reduzir o conceito à metáfora encerraria o exercício criativo e recursivo a que as imagens dão ensejo.

Para ilustrar, tomado o conceito de *eficiência* como “*relação entre produto e insumo*”, é possível desenvolver um indicador de eficiência, tal como a *produtividade*, nos seguintes termos: a produtividade de uma pessoa (*p*) pode ser evidenciada a partir da relação entre a quantidade de trabalho realizado (*Qt*) e o tempo despendido para tanto (*T*), ou seja, $p = Qt/T$; onde *Qt* é o *produto* e *T* é o *insumo* especificamente tomado. Alternativamente, caso se partisse da definição metafórica, como operacionalizar “*jogar bem*” em um indicador de produtividade?

Ainda merece ser assinalado que cada imagem, conforme os aspectos figurados explorados, permite abordar dimensões específicas do conceito. Ou seja, nenhuma imagem e correspondente metáfora serão plenas em aproximar o conceito em seus múltiplos contornos definidores. Daí o potencial da combinação de diferentes imagens. O intento maior é estimular a criatividade, recorrendo a uma expressão simbólica que facilite sucessivas incursões de desvelamento sobre o que se pode entender por *filosofar*.

Também é importante destacar que cada uma dessas imagens e metáforas deposita uma camada de interpre-

tação e acumula-se no processo de elaboração, tanto do conceito de fazer filosófico de modo geral como em sua correspondente expressão no ramo da ética. Por fim, para melhor explorar as imagens e metáforas que seguem, é interessante retomar, conforme cada caso, os capítulos precedentes.

7.1 O FUTEBOL: ENTRE O CONHECIDO E O JOGADO

Como o futebol pode constituir uma imagem inicial a partir da qual se produz uma elaboração metafórica capaz de expressar sinteticamente alguns dos elementos e permitir uma aproximação em relação ao conceito de *fazer filosófico* em contraste com a *história da filosofia*?

Ora, pode-se *saber* e mesmo *falar* de futebol com muita propriedade, mas também se pode *jogar* futebol, simplesmente.

Há aqueles que leem e assistem programas e debates sobre futebol, além de discutirem sobre o assunto; conhecem as escalações das equipes e acompanham o desempenho dos clubes no curso dos campeonatos, enfim. E há aqueles que *jogam* futebol. É sobre este *fazer* em campo que se trata aqui, fundamentalmente. Evidente que as capacidades de *conhecer a história* e de *praticar a reflexão crítica* não são excludentes, senão são mesmo desejáveis em conjunto. Mas o certo é que em termos de filosofia pensada no contexto do estudo da administração pública, retomando a analogia trazida, apenas *conhecer futebol* não é suficiente. É preciso *filosofar!* (Bergue, 2022a, p. 52).

Do excerto se pode extrair, tomado o reduzido contexto do futebol e seus limites, a relação entre *saber* e *fazer*, especialmente; entre *conhecer* algo e *praticar* efetivamente. Não se pretende aqui hierarquizar as distintas preferências – que são pessoais – ou dissociar essas expressões do pensamento filosófico; tampouco, ainda,

diminuir a relevância de uma em relação à outra, senão contribuir para melhor demarcá-las em suas diferenças.

O que se faz no *campo* da filosofia, mais comumente, é elaborar o pensamento filosófico em termos de conteúdo, examinando-o com rigor em detalhamento crescente, interpretando e depurando textos e entendimentos constituídos no curso das diferentes tradições e vertentes teóricas. Isso enriquece a filosofia. E uma das formas de examinar os textos filosóficos, tal como propõe Porta (2014), e já referenciado, é identificando e fazendo sua leitura a partir dos problemas que os diferentes pensadores se propuseram a enfrentar. E propondo outros.

Assim, refere o autor, que “*O estudo da filosofia não deve se dirigir a ‘saber’ o que os filósofos ‘dizem’, mas entender o que dizem como solução (argumentada) a problemas bem definidos*” (Porta, 2014, p. 30). Na abordagem de Porta (2014), assinala-se, é enfatizada a relevância de identificar os *problemas* filosóficos sobre os quais cada filósofo se debruça como ponto fundamental para a compreensão do texto filosófico que expressa o pensamento do seu autor.⁴⁵ As correspondentes *respostas* dadas pelos pensadores aos *problemas* constituem os *conceitos*.

Mas é preciso ir além: problematizar os próprios conceitos em uso – tanto quanto, no campo da ética, submeter a rigoroso escrutínio da razão os conceitos e valores morais vigentes, mormente diante de dilemas dessa natureza que porventura se apresentem ao agente. Note-se que no plano da *técnica* ou da atividade cotidiana do trabalho em geral, por exemplo, também

⁴⁵ Tanto quanto a interpretação de um texto qualquer, por exemplo uma sentença judicial, cuja compreensão em substância exige que se examinem os elementos e pressupostos sobre os quais se assentam os argumentos de fundamentação da deliberação, e não necessariamente (certamente não unicamente) a compreensão que o leitor tem sobre o tema.

se constituem *conceitos* como respostas obtidas a partir do enfrentamento de *problemas* impostos pela vida, alguns dos quais firmemente assentados em *preconceitos* ou *crenças* arraigadas e não examinadas. E esses também – e especialmente – são merecedores de tal rigorosa incursão investigativa.

Daí se destaca a centralidade do *problema* no contexto da produção ou do *fazer filosófico*. Mas, pensando o processo de transposição de conceitos da filosofia para o campo da administração pública, o que se pretende aqui é avançar ainda mais em relação à autonomia do sujeito que pensa e se propõe a adentrar a filosofia, melhor definindo e estimulando o exercício do fazer filosófico em si no contexto da sua vida cotidiana. Examinar-se, ainda que no limite, com precários conhecimentos da história da filosofia. Advoga-se, a propósito, que, respeitando aqueles que preferem *debater a jogar* futebol, na *prática* parece residir a substância do esporte.

Explorando ainda a imagem do futebol, associações e analogias diversas podem ser elaboradas, a começar com o pensar sobre *quem pode jogar*. Serão apenas os profissionais do esporte? Ou qualquer pessoa desde a mais tenra infância pode fazê-lo? Quem pode praticar a filosofia? Disso também se extrai que a filosofia, mormente o *fazer filosófico*, consistente com o que propõe Rios (2011), não é monopólio de filósofos, senão uma prática ao alcance de qualquer sujeito racional que se proponha a, corajosamente, pensar e refletir sobre o seu próprio pensamento em seus fundamentos, examiná-los e atribuir-lhe novos significados se for o caso. Rigorosamente, nenhum campo do conhecimento ou disciplina deveria erigir cercamentos que excluam não iniciados, pois o convite a adentrá-lo deve estar sempre posto como de-

safio à ampliação e ao adensamento dos repertórios de conhecimento. Essa é a substância do *filosofar*.

E mais: o filosofar, tanto quanto um jogo de futebol, pode ser realizado apenas nos estádios? Ou na rua, no pátio ou mesmo dentro de casa também seria possível praticá-lo? E com a filosofia deveria ser diferente? Há um lugar para praticá-la? Quem joga exercita o físico (ainda que não só) e quem filosofa exercita a mente e desenvolve a capacidade intelectual.

A filosofia é, analogamente, um convite para jogar futebol, onde houver espaço, mesmo que se corra o risco de “quebrar um vaso” na sala, ou outra coisa. No caso, filosoficamente, *rompendo* com contornos e enraizamentos de conceitos já estabelecidos, desde que em decorrência de exercício racional metódico, consistente e devidamente justificado.

Seguindo: a técnica, o domínio das regras do esporte e o acúmulo de conhecimento, entre outras dimensões do *saber*, potencializam a *prática* de jogar futebol? Pode-se pensar que sim, mas também é importante que essa estrutura dada não limite as possibilidades de inovar e pensar percursos de ação jamais imaginados. O fazer filosófico, a propósito, deve permitir a investigação livre, sem fronteiras para o exercício do pensamento.

Falou-se em inovação, mas onde se desenvolve a criatividade? Circunscrever a filosofia ao domínio da academia ou de profundos convededores dos textos filosóficos pode representar uma redução do seu mais amplo potencial de alcance transformador do intelecto, da vida e da sociedade. O que no futebol revela parcela substancial de sua magia se não a criatividade dos atletas em jogadas inusitadas? O fazer filosófico deve incidir, já se disse, como esforço de repensar o convencional, o já

sedimentado, e suscitar a possibilidade de criar novas interpretações a partir dele. Aqui o senso de reelaboração de conceitos.

Nessa perspectiva, o *filosofar* deve mesmo estar ao alcance do cidadão livre como um direito fundamental, derivado da educação; tanto quanto a cultura e a arte em particular, que se propõem a desacomodar o estabelecido, os arranjos valorativos e o que se crê saber. É um dos atributos que particulariza a *organicidade* em relação ao *mecanicismo*, que distancia substantivamente o *ser vivo* capaz de pensar, criticar e refletir daquilo que conforma uma *máquina* que apenas *reproduz*, no máximo refinada por acreção de dados, a sua capacidade de processamento, como é o caso da “*inteligência*” artificial. Aqui outra *metáfora* que pode remeter a importantes reflexões acerca do que se entende pelo conceito de *inteligência*.⁴⁶ Veja-se, a propósito, o que dispõe o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil combinado com o artigo 35-D, inciso IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).⁴⁷ Isso para além do que já prevêem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em administração pública estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Assim, o que realiza mais – respeitados, por certo – os gostos, interesses, inclinações e mesmo as possibilidades de cada um: *saber ou fazer filosofia*? Nos limites da metáfora do futebol, jogar representa o movimento, a liberdade, a oportunidade de criar. Em suma: estar vivo e constituir-se como sujeito autônomo na sociedade.

⁴⁶ Ver: Santaella (2023); Bergue (2024a); Matos, Bertoncini, Ames e Serafim (2024), entre outros.

⁴⁷ Não se pretende privar o leitor do prazer da pesquisa.

Mas é importante assinalar que o estudo da história da filosofia em si também encerra a possibilidade de estimular a problematização filosófica, de potencializar e mesmo de estendê-la aos demais espaços, peculiaridades e questões da vida cotidiana. Só parece pouco desejável que permaneça exclusivamente como um domínio que se justifique em si mesmo e seja tomado como atividade intelectual que esgote o estudo da filosofia. Advoga-se que conhecer a história da filosofia precisa também levar à ação, à prática do pensar sobre si com uma extensão que permita alcançar as raízes valorativas do próprio pensamento – a *reflexividade*.

Nessa linha, uma expressão limitada – ainda que muito importante – do saber filosófico, a propósito, é conhecer o que os filósofos disseram ou dizem. E um grave desvirtuamento se manifesta, em casos extremos, quando esse domínio se restringe à reprodução de excertos, eventualmente descontextualizados ou incompletos (para não dizer, em situações de fronteira, equivocados) como recurso orientado exclusivamente a demonstrar erudição (falsa, por vezes).

Assim, sinteticamente, à luz dessa metáfora, o *filosofar* – entendido como o exercício da filosofia – é representado pela atividade de *jogar futebol*. Mas também se assinala que não há incompatibilidades, senão convergências potencializadoras entre o *saber* e o *fazer filosófico*, tanto quanto se complementam e mesmo repercutem na prática das *peladas* e seus entornos de socialização os conhecimentos sobre o mundo do futebol.

O *jogar* é, em síntese, a ação, o movimento, assim como se faz no intelecto com a atividade de *filosofar*. Mas como pode ser melhor definido o conceito de *fazer filosófico* a partir do conceito de problematização de natureza

filosófica em relação a outras categorias de problemas? Uma imagem que pode ilustrar isso é a do *olho d'água*.

7.2 O OLHO D'ÁGUA NA NASCENTE DE UM RIO E O FUNDO DO LAGO

O elemento essencial do *filosofar* é o *problema filosófico* e suas particularidades em termos, especialmente, de *intencionalidade*. Já se viu que um problema filosófico se diferencia dos demais tipos de problemas, inclusive do científico aqui tomado em sua definição mais convencional, a saber, aquele elaborado em uma circunscrição teórico-metodológica estabelecida como válida por uma determinada comunidade científica em dado contexto, inclusive temporal – a ciência normal (Burrell, 1999). As descontinuidades ou, em geral, *inflexões* – mesmo rupturas paradigmáticas, tal como propostas por Kuhn (1995) – no plano epistemológico e ontológico e suas repercussões, a propósito, tendem a estar associadas justamente ao exercício de um mais intenso e radical exercício de problematização de natureza filosófica que está, também, inserta no espaço de produção da ciência. A filosofia é, pois, inerente à investigação científica.

Para ilustrar elementos da definição de problema filosófico, destacando-se a sua intencionalidade, pode-se utilizar a imagem do *olho d'água* na nascente de um rio em contraste com um momento de normalidade de uma ciência em termos de parâmetros teórico-metodológicos e epistemológicos bem-estabelecidos, legitimados e reproduzidos, o que pode ser imaginado como o *fundo de um lago*, situação em que esses elementos do debate científico estão suficientemente decantados e sedimentados para constituir certa condição de estabilidade no campo de investigação.

A imagem do *olho d'água* que revolve constantemente a areia do fundo da nascente pode ilustrar o exercício do pensamento crítico-reflexivo que marca a atividade filosófica:

Uma imagem dessa competência crítico-reflexiva baseada em um pensar a partir de problemas de natureza filosófica poderia ser a de um afloramento de água na nascente de um rio, que revolve constantemente a areia do fundo; em contraste com a deposição dos sedimentos que se observa no fundo de um lago a caracterizar uma postura passiva, acomodada e acrítica (Bergue, 2022a, p. 77).

De modo geral, um problema científico é produzido no correspondente espaço e contornos de validade aceitos em uma circunscrição teórico-metodológica e epistemológica legitimada por determinada comunidade de pesquisa e colocado como algo a ser respondido. Tal como o fundo de um lago, a investigação científica promove a movimentação dos sedimentos do fundo (conceitos e entendimentos em seus pressupostos valorativos), mas que logo se assentam, seja no plano da pesquisa, especificamente, seja no âmbito do campo como uma das formas de prosperar.

O *problema filosófico*, diferentemente do científico e de outros, consoante os contornos delimitados nesta abordagem, possui uma intencionalidade essencial distinta: perscrutar os elementos constituintes da própria pergunta em sua substância valorativa e pressupostos a fim de examiná-los em radicalidade e, eventualmente, conferir-lhes outros contornos de significado. Ou seja, o processo científico, movido pela questão de pesquisa, tem a sua resposta como objetivo a ser alcançado, enquanto a problematização de natureza filosófica não tem essa finalidade imediata, necessariamente. Assim, no processo de investigação científica, é desejável que

exsurja a pergunta sobre a medida em que a atitude do pesquisador de colocar em perspectiva e examinar os fundamentos conceituais e valorativos nos quais se assenta seu estudo está mais próxima de uma ou de outra imagem: o *olho d'água* na nascente de um rio ou o *fundo de um lago*.

Afasta-se aqui, de plano, a visão dicotômica, tomando-se as imagens como representações de atitudes diametralmente opostas para os fins estritamente didáticos que as metáforas permitem. Com isso, se reconhece, de fato, um amplo leque de possibilidades interpostas em relação a essas imagens extremas. Nessa linha, uma imagem intermediária possível seria a do fundo de um rio, onde a corrente desloca sedimentos, alguns menos e outros mais lentamente, transformando o estado de coisas em termos de assentamento teórico-metodológico e epistemológico.

Desse modo, a problematização de natureza filosófica – que pode atravessar a problematização científica – pensada a partir da imagem de um *olho d'água* revolve constante e incessantemente os elementos fundamentais constitutivos dos objetos com os quais interage – os conceitos e pressupostos a eles subjacentes –, depurando-os, porventura, de traços inconsistentes, por anacrônicos ou imprecisos. Isso implica assumir que a areia e outros elementos próximos ao *olho d'água* estão sempre sendo agitados – e, filosoficamente, sujeitos a escrutínio. É essa a associação que se faz da imagem com a finalidade do *filosofar* – examinar e reelaborar conceitos como se revolvem permanentemente os sedimentos em torno de um afloramento de água de maior energia. Note-se que apenas o fato de os conceitos estarem sendo revolvidos não garante que estes estejam sendo devidamente examinados. A respeito disso, retoma-se a abordagem sobre

pensamento, crítica e reflexão no Capítulo 3. Eis um limite da imagem.

Para ilustrar, caso se pergunte “*O que é administração pública?*” em qualquer circunscrição científica que possa ter o tema como objeto – a ciência política, a sociologia, a economia, o direito e a própria administração pública, entre outras –, essa questão será respondida, de modo geral, segundo os referenciais teórico-metodológicos e epistemológicos próprios da correspondente disciplina. Assim, propondo essa pergunta a profissionais representantes dessas áreas do conhecimento ou percorrendo o campus de uma universidade, adentrando-se as faculdades ou departamentos de cada um desses cursos, ao se fazer a mesma pergunta obter-se-ão respostas entre ligeira e sensivelmente distintas em termos de forma e conteúdo, a depender do interlocutor. Nesse caso, segundo uma perspectiva convencional de ciência, tem-se a imagem do *fundo de um lago*, com os correspondentes conceitos já sedimentados, depositados no fundo, constituindo um ambiente relativamente estável, próprio de cada território disciplinar consultado.

É evidente que as condições de estabilidade desses diferentes *fundos de lagos disciplinares* se mostrariam em distintos estágios de assentamento ou momentos dos ciclos de normalidade a depender de múltiplos fatores, entre eles o atravessamento da área pela prática do pensar de natureza filosófica. Quanto mais presente a filosofia como um fazer, mais perturbação, mas também há tendência a, em tese, maiores níveis de criatividade, de inovação, de diversidade de pensamento e de consistência ontológica, epistemológica e teórico-metodológica.

A filosofia busca colocar em perspectiva e, eventualmente, desacomodar essa condição de estabilidade dos ingredientes paradigmáticos vigentes; ou seja, desarran-

jar esse assentamento conceitual, por mais sedimentado e aceito que possa ser considerado. Nesses termos, a mesma pergunta – “*O que é administração pública?*” – formulada com a intencionalidade própria de um *problema filosófico* vai enfatizar, por exemplo, a mobilização do pensamento em busca dos elementos fundantes dos conceitos de “*administração*” e de “*público*” que o sujeito porventura mantenha e alimente. Um esforço crítico-reflexivo, portanto, mas com particular atenção à dimensão de *reflexividade*.

Apenas para ilustrar, o direcionamento do pensamento seguiria nos seguintes termos: o que se entende por *público*? O conceito explícito de *público* está assentado em quais pressupostos? Que valores subjazem à concepção de *público*? Estes são pertinentes para a interpretação da sociedade contemporânea? Enfim. Note-se que constitui antes uma investigação do sujeito orientada para si que, a seguir, avança.

Perceba-se aqui outra *intenção*, que não é a de responder apressadamente – ainda que de forma consistente com o campo disciplinar correspondente e conforme os cânones teóricos dominantes na circunscrição de qualquer ciência que se tome –, senão a de investigar e refletir sobre os fundamentos do próprio pensamento, particularmente na configuração dos conceitos que se adotam para interpretar o mundo. Trata-se, reafirma-se, de uma atitude *crítica* que contenha especialmente seu ingrediente de *reflexividade* em busca do exame de significados valorativos que antes o próprio sujeito mantém. E é necessário que o faça – no contexto específico da problematização científica – para bem depurar

o pensamento, esclarecer a constituição e conferir maior densidade conceitual ao seu problema de pesquisa.⁴⁸

É nesse caso particular que se propõe uma associação com a imagem do *olho d'água na nascente de um rio*, onde a *areia e outros sedimentos do fundo* estão em constante movimento, similar a uma *ebulição*, por vezes.⁴⁹ A problematização filosófica se comporta de modo semelhante não tem o desejo de encontrar uma resposta e cessar, mas de manter-se investigando o próprio entendimento sobre os elementos que conformam a pergunta em seus enraizamentos mais profundos. O *filosofar* está, portanto, associado à imagem de constante movimento do intelecto, colocando em perspectiva e sob rigoroso exame mesmo os conceitos mais bem assentados, a fim de investigar a sua pertinência diante de circunstâncias de mundo em constante transformação.

Note-se que um limite da metáfora do *olho d'água* poderia residir no fato de que os seus constantes movimentos envolvem, em geral, os mesmos elementos – areia e outros materiais por ventura ali presentes. De outro lado, é possível explorar que elementos novos surgem dessa perturbação constante dos materiais, a exemplo do que a *transdisciplinaridade* sugere pela conformação de novos conceitos e esquemas cognitivos por acreção e integração. Também na imagem do *olho d'água*

⁴⁸ Aqui, ainda, parece ser interessante estabelecer melhor a diferença entre a *constituição de um referencial teórico em relação a uma revisão de literatura*. Enquanto nesta se realiza uma criteriosa varredura das publicações existentes que definem as *fronteiras da pesquisa* no campo, ém um referencial teórico verte a mais densa elaboração teórica que estabeleça e assente os conceitos em seus contornos consistentes com o objeto de investigação. E é para esse processo de depuração e de elaboração conceitual que o exercício do fazer filosófico essencialmente se presta.

⁴⁹ Por que não utilizar a imagem da ebulação da água? Porque é importante, para fins de elaboração metafórica, que os materiais – associados a conceitos e seus constituintes valorativos – estejam visivelmente em movimento.

tem-se, por desagregação e depuração, o refinamento dos grãos. Mas, enfim, a imagem é sempre limitada, já se destacou.

É importante assinalar, nesses termos, que, a despeito de assentar-se em intencionalidades distintas, a problematização de natureza filosófica atravessa os esforços de delimitação dos problemas de pesquisa científica. O *filosofar* é, portanto, esforço essencial de uma boa problematização científica, examinado radicalmente os conceitos em tela, seja para depurá-los e dar-lhes outros significados, seja para reafirmá-los em sua conformação dominante, mas, invariavelmente, com mais densidade e consciência.

Em síntese, tem-se a partir dessa metáfora que o *filosofar* requer uma atitude de constante revolver dos elementos estáveis do pensamento, em contraste com a sedimentação pouco criativa do fundo de um lago que pode representar o estado de normalidade de uma ciência, ou mesmo, em casos mais graves, a obsolescência conceitual do agente ou do pesquisador. Mas isso exige também o livre trânsito por diferentes territórios, tanto da filosofia como das ciências, o que se revela incompatível com os cercamentos e o estabelecimento de *muros*. É isso que a próxima imagem pretende explorar.

7.3 O MURO: ENTRE A VISÃO PARCIAL E O TRÂNSITO POR MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS

Esta imagem exsurge de algum espanto e subsequente esforço de investigação mais cuidadosa sobre a expressão “*em cima do muro*”. Impõe-se, assim, examiná-la. Então, para além do seu significado pejorativo de superfície, sobre que pressupostos se assenta a afirmação? O que um olhar agudo incidente sobre esses

elementos valorativos fundamentais pode revelar? Ou seja, será essa *posição* algo a ser evitado?

Assumindo-se a intenção de adotar uma *atitude filosófica* – de exame racional que se volta para o próprio pensamento –, pode-se dizer que desse lugar se enxerga mais do mundo? Ou menos? Essa é uma forma de perceber a imagem, note-se. Mas não é dessa posição “*sobre o muro*”, especificamente, que se pretende tratar. Menos importante é a posição em que porventura se imagine o sujeito – de um lado, de outro ou em cima –, senão mais crítico se mostra a *ideia de existência de um muro*. Nesse ponto reside o problema desta imagem.

Assinala-se, de início, que a ideia de constituição de um *muro* em si é aqui tomada como *negativa* para os fins de desenvolver o conceito de *fazer filosófico*. O estabelecimento de muros antagoniza com o senso de filosofar. Ou seja, é algo que limita o *filosofar* e mostra-se, em tese, na sua expressão radical de estrutura que impõe restrições de pensamento e ação, incompatível com a postura de um ser que filosofa. Muros constituem expressões do isolacionismo, do dogmatismo, do obscurantismo e da negação do diálogo, o que contrasta com a prática da filosofia. Advoga-se, portanto, a sua suspensão; não, reitera-se, pelo significado convencional de *indecisão* que o enunciado encerra, mas pela fundamental assunção da existência de muros que restringem o *caminhar* pelos amplos territórios de conhecimento. Não bastaria, portanto, um *muro de vidro* que permitisse somente *olhar*. É preciso transitar com a disposição de explorar os espaços em seu mais pleno significado.

Contudo, tomar a imagem de um *muro* para refletir sobre o que é a condição de agente público em um terreno complexo e fluido pode revelar-se bastante interessante. Isso porque a boa administração não se caracteriza pelo

afastamento do pensamento divergente, mas pelo desafio de integrá-lo e produzir sínteses mais ricas e orientadas pelo interesse público. E, nesse particular, a imagem de um *muro* merece atenção especial como óbice potencial.

Definir o fazer filosófico implica reconhecer uma vida intelectual sem raias e, antes, a filosofia como um campo do conhecimento que se entrelaça com as diferentes disciplinas científicas, mas que não se caracteriza como ciência, tampouco está contida em qualquer uma delas exclusivamente. O fazer filosófico, portanto, é inerente à condição de sujeitos racionais autônomos e transversal à ciência, conferindo-lhe virtuosidade conceitual, já se disse.

Mas se retoma a imagem do *muro* a começar pelas tendências limitantes de pensamento proporcionadas pelas *dicotomias*:

Um novo olhar admite que se reconheça a armadilha da disputa entre extremos imposta pelo pensamento dicotômico, aquele que assume um muro opaco entre duas perspectivas (ou outras), não admitindo as edificantes reflexões que as trocas permitiriam (Bergue, 2022a, p. 46).

Para tanto, entende-se necessário que o sujeito caminhe pelo campo do conhecimento e não se limite, tampouco se imponha fronteiras; o que não significa neutralidade, pois o sujeito está sempre implicado em seus atos. Imperativo também reconhecer as restrições impostas pela assunção destas bordas disciplinares, tanto quanto a existência de *muros*, inclusive no que se refere aos convencionais e estéreis debates que se instalaram sobre as dicotômicas posições em relação a eles. Implica dizer, a propósito, que uma posição dita *em cima do muro* tem como pressuposto a existência de um *muro*. Consequência disso é também reconhecer visões e posições parciais em relação ao todo em qualquer dos lados desta estrutura. Assinale-se, ainda, que tomar uma posição em relação a um tema não significa a exigência

de posicionar-se de um lado ou de outro de um muro. Significa, sim, ter um entendimento sobre o assunto. E este entendimento decorre de um livre caminhar pelo campo, de posse sim de um conjunto de valores, mas estes sempre em exame, sem impor-se limites ao pensamento e ao conhecimento. Desse modo, pode-se questionar: seria compatível com uma atitude filosófica assumir a figura de um *muro*? Ou seria mais razoável ser capaz de reconhecer a existência de *linhas demarcadoras* de territórios ou posições cuja transposição para fins de investigação e esclarecimento – no melhor e mais profundo significado deste termo – seriam não somente permitidas, mas desejáveis? Com isso se exercitaria, inclusive, não somente o espírito filosófico, mas também o científico. Sem isso, o dogmatismo espreita e impõe retrocessos (Bergue, 2022a, p. 104).

O excerto pontua as implicações que a imagem do muro e a sua expressão particular do cercamento disciplinar impõem à *visão* e ao livre *movimento* em busca de saber. Se a filosofia não se dedica a assentar entendimentos que se pretendam definitivos, mas a examinar sistematicamente o campo do conhecimento em seus distintos ramos de investigação, então é uma atividade incompatível com *fronteiras* de qualquer ordem, mormente as de natureza ostensiva e autoimpostas.

Nessa condição de transversalidade e de não isolamento, o fazer filosófico não pode reconhecer bordas limitantes para suas incursões, inclusive – e sobretudo – as disciplinares. Isso, conforme já se disse, também porque as elaborações *transdisciplinares* requerem essa integração e fusão conceitual em busca de novos referenciais de interpretação do mundo e ação subsequente em ciclos virtuosos de pensamento.

Seja em um mundo de polarizações, seja em um campo científico que privilegia a especialização, mais se mostra necessária a filosofia como uma prática de

investigação aguda e essencial que alcança os mais extremos fundamentos do pensamento: um escrutínio crítico-reflexivo produzido pelo sujeito em radicalidade, a começar por si próprio. A imagem do muro procura estabelecer uma mediação que contrasta o necessário mover-se interdisciplinar e transdisciplinar do sujeito que reflete e se permite perceber e, ainda, se for o caso, incorporar novos ingredientes de conhecimento ante leituras que impõem visões extremadas, dicotômicas e parciais de mundo, a despeito de por que razões ou sobre que fundamentos se constituam.

Na mesma linha de supressão do senso de constituição de *muros* que dividem – e, portanto, limitam o arco de pensamento possível –, uma atitude filosófica no cenário da administração pública também não deveria desconsiderar – como o significado mais essencial de política sinaliza – uma postura sensível a perspectivas diferentes e mesmo divergentes. Os pensamentos que produzem ideias contrastantes são os que mais estimulam e fortalecem o intelecto, desde que sábia e honestamente percebidos e rigorosamente examinados.

Em sentido mais amplo ainda, opõe-se à substância política da administração pública – e ao senso de atitude filosófica – a edificação de *muralhas de proteção* em torno de arranjos de ideias consolidadas com o intuito de garantir a sua manutenção. Filosofar implica exposição do pensamento e liberdade do intelecto para explorar não somente o desconhecido, mas, especialmente – e antes –, o que se julga conhecer e as certezas decorrentes.

A imagem do muro que *divide* e segregá em relação a outro pensamento, tanto quanto as muralhas que cercam e *defendem* determinada posição, é incompatível com o senso de *reflexividade*. Isso porque, no mínimo, a limita, se não inviabiliza esse olhar crítico-introspectivo. Desse

modo, as *muralhas* se revelam na medida em que privam o sujeito de ser exposto a conceitos que não concordam com os seus no plano dos pressupostos fundamentais. E, assim o fazendo, esses esforços de preservação pelo afastamento do divergente restringem a possibilidade de, em decorrência de um exame metódico e criterioso do pensamento em seus postulados valorativos, tanto qualificar os argumentos que sustentam determinada linha de entendimento como revê-la, se for o caso.

A imagem do muro permite, entre vários, um questionamento: “*Significa, então, não ter posição?*”. Não! A metáfora produzida a partir da imagem do *muro* não sugere que não seja possível assumir uma posição, mas suscita o imperativo de estar corajosamente disposto a investigar o território de ideias disponíveis o mais amplamente possível; sem barreiras, em especial as impostas e mantidas pelo próprio sujeito. Assumir e defender uma posição ou entendimento não é, evidentemente, inconsistente com o senso de fazer filosófico, mas ser incapaz de reconhecer a legitimidade de um olhar diferente e deixar de conhecê-lo é. O filosofar implica também o exercício da tolerância e a disposição de examinar o diferente colhido como oportunidade de reflexão.⁵⁰

O exercício do pensamento filosófico gera sempre um entendimento arejado e, sobretudo, justificado, pois examinado ampla e sistematicamente. Busca incessantemente a *verdade*, mas refuta constituir *certezas inquestionáveis*. Assim, a imagem sinaliza que o *muro* reduz, limita, restringe esse espaço de leitura, reflexão e percepção de mundo.

Contudo, é necessário que se reconheça a legitimidade da intenção de defender posições, evidentemente.

⁵⁰ Incompatíveis são, também, as manifestações do *extremo vicioso da tolerância* assumida como virtude, a saber, as expressões de violência em suas múltiplas formas.

Mas, consistente com o senso aristotélico de virtude, uma posição de *mediedade* pode ser visada; a saber, aquela que se deslocando de extremos reconheça a possibilidade de algum intercâmbio moderador do pensamento. Mesmo os castelos têm portões. Ainda, recorrendo à biologia, a *membrana celular* encerra alguma permeabilidade a fim de garantir que a *osmose* promova trocas e se alcance a condição de equilíbrio.

Em síntese, segundo esta metáfora, *filosofar* pode ser entendido como desconhecer a existência de *muros* ou outras estruturas que obstaculizem a livre circulação e a consideração de ideias diferentes produzidas em outros lugares. Também exalta o imperativo de abdicar da segurança proporcionada pelo que já se conhece e assumir riscos que a investigação representa para o repertório estabelecido de saberes. Além disso, a imagem alerta sobre as implicações impostas ao intelecto e à ação em decorrência da escolha por manter enraizamentos pernes – quando acríticos e irrefletidos – em qualquer lado de *um muro*.

No entanto, uma mais consistente compreensão do mundo em suas diferentes facetas não é afetada somente pela autoimposição de muros. Recorrendo à imagem da *prisão em uma caixa* – a *caixinha do intelecto* –, ou mesmo na situação em que o sujeito se perceba entre quatro paredes, em uma *sala escura* e sem contato com o exterior, o *arejamento* e a *luz* são uma necessidade. Nesse caso, a *consciência esclarecida* pode ser ilustrada e explorada como resultado do *fazer filosófico* também a partir da imagem das *janelas*.

7.4 AS JANELAS: INTERPRETAÇÕES SOB DIFERENTES CORRENTES TEÓRICAS DA ÉTICA

A janela é outra imagem que facilita um pensar mais atento em relação às limitações que paredes de modo geral impõem à melhor compreensão do mundo. São aberturas que permitem não somente a apreensão do exterior, mas o arejamento do ambiente interior. Prestase, portanto, como figura de linguagem que permite a formulação de algumas dimensões do conceito de *fazer filosófico* por associações criativas que podem facilitar a sua compreensão.

Sabe-se que a potência de uma metáfora está diretamente relacionada à familiaridade do sujeito com a imagem utilizada. Uma imagem alternativa à das janelas para explorar a possibilidade da adoção de múltiplas perspectivas de análise teórica de um objeto poderia ser a de *lentes* – uma variante daquela adotada por Putnam *et al.* (2004). As lentes foram, a propósito, uma opção de imagem pensada antes da escolha pelas aberturas.⁵¹

⁵¹ As *lentes* – tomadas ora a partir da imagem dos óculos, ora a partir da referência a múltiplas *lupas* (e às vezes *lanternas*) – constituíram recursos largamente empregados em sala de aula nos primeiros encontros das turmas das disciplinas de *teorias organizacionais* na graduação em administração (e por vezes na pós-graduação) para ilustrar a finalidade das diferentes abordagens teóricas a serem estudadas no transcurso do componente curricular (Bergue, 2011, p. 90): “*Isso com o propósito de apropriar estas elaborações teóricas como lentes para aperfeiçoar a compreensão da estrutura e dinâmica das relações organizacionais em termos de pressupostos de organização e conceitos gerenciais*”. À época, a título de exercício de pensamento para a analogia com as teorias organizacionais, os estudantes eram perguntados: como seria a leitura de mundo feita por alguém que só conhecesse e estivesse na sala de aula e pudesse visar o mundo exterior apenas através da janela de vidro existente na estrutura da porta da sala? E caso fossem abertas as cortinas que bloqueavam as janelas da sala? Quantas outras leituras seriam possíveis? O destaque alinha-se, também, à importância das teorias na formação em administração nos moldes da proposição de Denhardt (2012, p. 286-287),

Mas que objeto familiar tem múltiplas lentes? Ora, todos que já consultaram um oftalmologista conhecem o *foróptero*. Mas a questão seguinte é: todos os leitores teriam passado pela experiência ou reconheceriam o instrumento? Afinal, o que é um foróptero? Ora, não se pretende, aqui, privar o leitor do prazer da pesquisa.⁵² Assim, já se antecipa que o referido equipamento ótico não pareceu a melhor escolha, razão pela qual avançou-se para a adoção das *janelas*.

A imagem da janela ou de múltiplas janelas revela-se, assim, interessante quando se pensa na diversidade do mundo e na complexidade que envolve a sua interpretação. Permite, ainda, explorar o senso de *percepção* e dos *limites que os arranjos conceituais* conformadores de cada matriz teórica encerram.

Nessa linha, o desafio de tomar as diversas perspectivas teóricas da ética para fins de uma abordagem aplicada à administração pública pode ser pensada a partir da adoção da imagem de *janelas* – múltiplas, de fato – através das quais é possível examinar um determinado objeto de investigação. Assume-se que janelas distintas – por estarem em diferentes paredes ou posições na mesma parede de uma sala, por exemplo – remetem a cenários exteriores diversos. Nesta metáfora, o mundo exterior é o objeto de investigação, o conceito, o problema ou o dilema moral examinado.

ressaltando a relação entre a teoria e a capacidade de exercício da reflexividade: “*Obviamente, a importância da teoria, que acen-tuo aqui, é algo que os profissionais reflexivos sempre reconheceram. [...] Eles pareciam dizer que as técnicas básicas de administração têm apenas importância transitória.*”

⁵² Uma pista: aquele equipamento utilizado por oftalmologistas para identificar a graduação de erros refrativos, composto por diferentes lentes que são alternadas diante dos olhos do paciente conforme a resposta à pergunta: “*E agora, melhorou ou piorou?*”.

Cada janela permite perceber o ambiente externo, mas tão somente *parte* dele. E isso significa dizer que *uma corrente da ética*, tanto quanto uma das teorias organizacionais que se estuda nos cursos de administração, por exemplo, não é capaz de informar sobre o fenômeno na sua integralidade.

Tomar cada uma das vertentes da ética como uma *janela* – e conhecê-la implica ser capaz de abri-la – remete à ideia de que através delas se pode reconhecer aspectos variados da cena externa, com as peculiaridades que a perspectiva que cada abertura autoriza. Assim, a soma de diferentes janelas tende a revelar uma visão mais ampla do mundo exterior. Essa imagem permite ao sujeito, ainda, reconhecer que as janelas não concorrem entre si para a exposição do ambiente para aquele que está na sala, senão propõem-se a revelá-lo em uma diversidade de perspectivas.

Nessa linha, a imagem da janela pode inspirar também a noção de que a luz adentra um ambiente – a mente – e *esclarece* o pensamento. A abertura pode, ainda, ser associada ao fluxo de *ar* que revigora e ativa o pensamento, promovendo o adensamento da consciência acerca da relação entre o sujeito e seu contexto.

Outro esforço de interpretação para a elaboração desta metáfora refere-se à noção de que a apresentação do mundo que a janela autoriza antes sensibiliza o observador e provoca nele transformações de entendimento em relação ao fenômeno que analisa. E assim pode ser percebida a perspectiva de compreensão do objeto de investigação que cada uma das correntes éticas permite. Ainda, segundo a perspectiva de ética aplicada que se pretende explorar, com foco no exame crítico-reflexivo para o qual as diferentes vertentes teóricas podem

contribuir, esse *objeto* de escrutínio é a arquitetura de pensamento do próprio sujeito.

Nessa linha, a ética das virtudes permite o exame do problema a partir de determinado referencial; ao passo que o mesmo objeto poderá ser estudado segundo os conceitos que informam as abordagens utilitarista e deontológica, com distintas conclusões. Assim é, por exemplo, quando se examina o conhecido *dilema do bonde*, inicialmente proposto por Philipa Foot. Tome-se, para ilustrar, a *janela* do utilitarismo, em que se tem como *télos* – ou finalidade – o maior nível de felicidade agregada como resultante; e coteje-se com os senso de humanidade e de dignidade que, entre outros, informam as *janelas* da ética da virtude e mesmo do exame racional constitutivo de um imperativo autoimposto e inarredável passível de ser estabelecido como lei geral que a deontologia exige.

Assiste-se à mesma cena a partir de perspectivas distintas; colhem-se diferentes percepções. Como decidir? O fato é que as múltiplas janelas através das quais o cenário foi percebido revelaram leituras diversas de um mesmo objeto. Sensibilizaram e mobilizaram valores distintos do agente.

A questão que se coloca é: e se houvesse apenas uma janela? A do utilitarismo, por exemplo. Nesse caso, os novos ingredientes de pensamento trazidos pela janela da deontologia não ampliaram a complexidade do processo de tomada de decisão? E não adensariam a justificação da ação, por conseguinte? E que interpretações do fenômeno permitiriam a ética da virtude? É essa a noção que se pretende pôr em relevo: a qualificação do pensamento potencialmente decorrente de um escrutínio à luz das distintas correntes teóricas da ética.⁵³

⁵³ A respeito da *integração das diferentes abordagens teóricas da ética*, ver Bergue (2025a, 2025b).

Pode-se pensar, também, em termos de imagens, nas dimensões de área das janelas, na orientação solar e no regime de ventos em seus diferentes potenciais de investigação e riquezas de explicação. Nesse particular, quais seriam as extensões de medida proporcionais da janela correspondente à vertente utilitarista da ética em relação à da ética da virtude? Qual delas poderia ser considerada a maior janela em termos de potencial crítico-reflexivo? E a deontologia em relação a essas duas? Correspondendo as dimensões das janelas aos potenciais explicativos de cada perspectiva ética, quais seriam as proporções de área relativas dessas aberturas?

Uma das principais contribuições que a imagem das janelas pode trazer ao *fazer filosófico*, particularmente o de *natureza ética*, parece ser a prévia tomada de *consciência* por parte do sujeito acerca de que valores e supostos presidem o seu pensamento. E merece ser destacado que conhecer a estrutura do próprio pensamento é tão relevante quanto a desejada resposta acerca de como agir. Tal deliberação de ação será, em larga medida, função da consciência daquele domínio de conhecimento.

Em síntese, o *filosofar* pode ser entendido, conforme esta metáfora, como a busca do esclarecimento pela adoção de múltiplas perspectivas de contato com o exterior. Essa atitude intelectual revela-se especialmente importante quando se pretende abordar a ética aplicada, contexto em que o exercício da razão na dinâmica do serviço público e seus enlaces com a sociedade tende a se dedicar menos à rigorosa elaboração conceitual em detalhes sobre as diferentes vertentes da ética em si e mais a oferecer subsídios para a fundamentação dos julgamentos práticos exigidos dos agentes em casos concretos.

Mas é sabido que tão somente visar o exterior pode não ser suficiente para assimilar os fenômenos com a

necessária precisão e consistência. É imperativo reconhecer que a percepção é também influenciada pelos pressupostos valorativos sobre os quais os conceitos são erigidos. Assim, o fato de que *olhar para fora* e perceber diferentes perspectivas *pode não garantir o necessário olhar para si* – a reflexividade. Para estimular o necessário pensar sobre esse aspecto do filosofar, a imagem do *espelho* pode contribuir.

7.5 O ESPELHO: PENSAMENTO E REFLEXÃO

Como tende a ocorrer, há termos que, por vezes, ganham lugar na seleção de palavras em uso privilegiado como expressões de modismo. E um desses casos se dá com o vocábulo *reflexão*. Muitas vezes a palavra reflexão é utilizada de forma reduzida no lugar de *pensamento*. Mas são conceitos distintos, impõe-se destacar em atenção à necessária precisão conceitual. Retoma-se aqui o que foi proposto no Capítulo 3.

A *reflexão* é uma expressão particular do *pensamento*. Constitui um exame que o sujeito realiza em relação à constituição e, especialmente, ao enraizamento do próprio pensar. Já se viu, referindo-se Japiassú e Marcondes (2006, p. 236), que reflexão é a “*introspecção pela qual o pensamento volta-se para si mesmo, investiga a si mesmo [...] estabelecendo os princípios que a fundamentam. [...] Consciência crítica [...] que examina sua própria constituição, seus próprios pressupostos*”. A crítica consistente, portanto, incorpora uma dimensão reflexiva.

Dentre as três acepções dadas por Abbagnano (2012, p. 986) ao termo reflexão, conforme já referenciado na seção intitulada *Pensamento, crítica e reflexão*, destacam-se aqui duas delas, quais sejam: *como conhecimento que o intelecto tem de si mesmo* e *como consciência*. Comumente, o entendimento se concentra no senso de *abstração*; e,

mesmo nesse sentido, nem sempre alcançada em seu mais profundo significado. Sendo assim, essa redução do alcance do conceito de *reflexão* ao de *pensamento* o faz perder potência.

A fim de melhor ilustrar o que é esse *pensamento reflexivo*, aqui se evoca a imagem do *espelho*. Pretende-se evidenciar, assim, o significado de enxergar a si próprio e pôr-se a examinar detalhadamente o que se revela. À semelhança da imagem emprestada da *física*, particularmente da ótica, intenta-se destacar a representação da reflexão como o esforço racional de voltar-se para si e investigar-se sobre os elementos estruturais fundantes do próprio pensamento em busca do esclarecimento sobre os conceitos em uso, desde que trazidos à superfície – ou à consciência – os seus pressupostos valorativos constituintes.

A reflexão, em essência, permite ao sujeito ver-se e, a partir de um escrutínio em radicalidade de si, trazer à luz e ao alcance da razão os enraizamentos do seu pensamento. Reflexão é, portanto, um esforço de revelação valorativa autodirigida.

Desse modo, o pensamento reflexivo constitui, em si, um processo investigativo; logo, criativo. Refletir, nesses termos, expressa uma das substâncias da filosofia como um *fazer*, a saber, *pensar sobre o pensamento*. E o *espelho* faz isso, desde que devidamente orientado em relação ao *objeto* e à fonte de luz – o que pode simbolicamente representar uma incidência aguda e percuciente, refletindo essa luz (rigorosamente, antes já refletida pelo próprio objeto) – e permitindo que esse *objeto* – no caso dessa expressão do fazer filosófico, o *sujeito*, em seus pensamentos e pressupostos de sustentação – seja capaz de perceber-se em profundidade. Dessa forma, o esforço reflexivo tem como finalidade bem assentar as bases do

conhecimento pelo exame conceitual, depurando-as das inconsistências capazes de fragilizar as elaborações do pensamento.

Assim, nem todo pensamento é uma reflexão. E uma das externalidades negativas dessa imprecisão conceitual é não somente vulgarizar o uso inadequado da palavra (dado que, por vezes, pode não representar o que se pretende dizer), mas comprometer um conceito, no caso o de *reflexão*, ao atribuir-lhe um significado impróprio, por incompleto ou mesmo equivocado, destituindo-o do seu potencial transformador do pensamento e das deliberações e ações subsequentes.

Mas, evidentemente, o espelho também tem as suas limitações como imagem. De fato, não alcança a radicalidade que a reflexão exige, necessariamente. Sabe-se que quem olha para o espelho vê, em parte, o que quer, ainda que de si. A percepção é também moldada pelas emoções do momento, por exemplo.

Assim, o *filosofar* pode ser entendido, a partir da imagem do *espelho*, como *provocar esse olhar que autoriza um questionamento sobre si*, permitindo explorar o conceito de *reflexão*. Tem-se, pois, que, empreendido de forma *honesto*, o esforço reflexivo tomado como um voltar-se para si é o estágio inicial – mas não suficiente – para o auto-exame que a reflexividade encerra e sinaliza como ação orientada para a ampliação de consciência sobre a constituição do próprio pensar. Ressalta-se que a adjetivação de *honestidade* antes referida aponta para o imperativo de um esforço movido por um verdadeiro interesse de explicar os valores subjacentes ao pensamento.

Ainda, afirma-se que o *voltar-se para si* que a imagem do espelho sugere *não é suficiente*, porque é também essencial que o sujeito se proponha a *corajosamente* levar

seu esforço investigativo a alcançar de forma percuciente os enraizamentos do seu modo de pensar e trazer à tona para a devida depuração o que está oculto e que pode, eventual e involuntariamente, resistir em explicitar. Há, portanto, um nível de exame conformador da reflexividade que exige deliberadamente avançar também as *raízes* do pensamento, para o que a imagem da árvore pode contribuir.

7.6 A ÁRVORE E OS ENRAIZAMENTOS DO PENSAMENTO E DA AÇÃO

A árvore – novamente ela – tem se prestado à elaboração de muitas analogias no transcurso da história da filosofia e das ciências. Vem sendo empregada em diferentes campos do conhecimento, desde Mill (2014), que na sua formulação sobre a ética utilitarista em 1861 ilustra a verdade entre os princípios primeiros – *raízes*⁵⁴ – de uma ciência, até Maturana e Varela (2001), em sua obra *A árvore do conhecimento*.

Transplanta-se agora a árvore como imagem para pensar o *fazer filosófico* incidente sobre os pressupostos valorativos – *raízes* – que sustentam e, em parte, alimentam os conceitos com os quais o sujeito opera sua relação com o mundo. Faz-se isso especialmente explorando suas grandes partes constitutivas – as *raízes*, o *tronco* e os *galhos* –, além de elementos de seu entorno.

Nesse caso, a árvore também emerge como alternativa à conhecida figura do *iceberg*, imagem recorrentemente utilizada para evidenciar dimensões ou elementos *explícitos* (aparentes, conscientes) e *implícitos* (ocultos,

⁵⁴ “[...] e a sua relação com as ciências não é a dos alicerces com um edifício, mas a das raízes com uma árvore – estas podem do mesmo modo desempenhar bem seu papel mesmo que nunca tenham sido desenterradas e expostas à luz [...]” (Mill, 2014, p. 88).

inconscientes), entre outras aplicações simbólicas possíveis. Ocorre que, se a metáfora, conforme já se viu, é um recurso que relaciona um conceito com um signo conhecido, é desejável que a imagem seja ordinária na vida do sujeito. Diante disso, uma pergunta que exsurge é: quantos já viram um *iceberg* (que não tenha sido em ilustrações)? Nem todos, por certo. Qual é o conhecimento vivencial que de fato se tem dessas estruturas? Que significados poderia, nesses termos, efetivamente assumir um processo de elaboração metafórica? Se é desejável que a imagem seja *familiar*, então nada mais consistente que a de uma árvore.

A árvore oferece ao exercente do *fazer filosófico*, especialmente no que se refere ao âmbito da ética, uma conexão imagética imediata a partir da qual se pode construir uma metáfora que, primeiro, destaque partes visíveis da estrutura – *caule* e *galhos* – emergentes e apoiadas em outra não aparente – as *raízes*. Além disso, sugere a possibilidade de pensar as *raízes* como os pressupostos e valores que sustentam e alimentam os conceitos que articulam o pensamento e, por conseguinte, informam – no mínimo influenciam – as decisões e ações dos agentes. O *tronco*, por sua vez, pode ser pensado como a estrutura explícita que define o comportamento; e os *galhos* como os discursos e as ações.

Trata-se, por certo, como qualquer imagem, de um recurso imperfeito, mas que permite visualizar antes não somente a existência, mas também o quão importantes são os enraizamentos que mantêm as estruturas de pensamento e de ação perceptíveis. Muitas outras elaborações podem ser propostas a partir dos movimentos sob efeito dos ventos e das diferentes fragilidades e resistências de cada parte da estrutura de uma árvore, assim como com a sombra projetada em oposição à claridade

proporcionada pela incidência direta dos raios solares, ou com as características do solo, e seguem-se outras possibilidades criativas.

Para ilustrar, imagine-se um gestor que reconhece a necessidade de *delegar* autoridade a membros de sua equipe como uma prática salutar para conduzir determinado projeto. Nesse contexto, também se assume que, para essa delegação dirigida a outros para agirem em seu nome e bem desempenharem as atribuições que lhes forem designadas, é imperativo ter *confiança* nessas pessoas. A confiança, sabidamente, pode se expressar em distintas dimensões, tais como na capacidade técnica, na presença de atributos comportamentais, notadamente relacionais, na lealdade, entre outras.

Como saber em quem *confiar*? Um exercício de reflexão filosófica pode contribuir para tornar o sujeito mais consciente daquilo que sustenta a sua forma de pensar a respeito dos pressupostos que alimenta sobre a confiança. Tal condição mais esclarecida acerca de si o habilita a, caso entenda por bem, ressignificar seu pensamento e agir de forma mais consistente com a situação.

Com esse intento, o sujeito poderia se perguntar, por exemplo, “*O que entendo por confiança?*” e “*Que significados atribuo ao senso de confiança?*”. Para isso, é necessário realizar um mergulho ou, mais precisamente, escavar em busca dos enraizamentos ocultos que se constituem como *pressupostos* que sustentam e alimentam o conceito de *confiança* que se mantém. Quais seriam essas crenças ou valores em que se enraíza o senso de confiança?

Ao dispor-se a, corajosamente, investigar a si próprio, o sujeito poderia descobrir, a partir de um honesto exercício crítico-reflexivo, que entende como condições para ter confiança em alguém a necessidade de que o

futuro agente delegado, por exemplo: *a*) tenha formação acadêmica compatível; *b*) já tenha demonstrado capacidade técnica consistente com os desafios que deverá assumir; *c*) adote a mesma linha e forma de pensamento da liderança superior (aquela que delegará a autoridade, ou seja, do próprio agente que delega); e *d*) aja conforme a autoridade superior faria. Esses são os *enraizamentos* nesta metáfora.

Feito isso, o primeiro estágio do esforço crítico-reflexivo pode ser considerado realizado, ou seja, os pressupostos subjacentes ao pensamento que constituem o conceito de *confiança* alimentado pelo sujeito foram trazidos à luz, mesmo que, eventualmente, apenas alguns, pois outros pressupostos podem ainda permanecer ocultos. A explicitação desses elementos valorativos ocorre na proporção direta do rigor, da coragem e da persistência do esforço investigativo; ou seja, do quanto se escava e revela as *raízes*.

O momento seguinte, que também pode ser desenvolvido recursivamente, refere-se ao exame de pertinência e de justificação de cada pressuposto levantado (*a*, *b*, *c* e *d*). Passa-se, então, a examinar rigorosamente cada um deles de forma contextualizada. Assim, seria razoável sustentar *a*? E quanto a *b*? O mesmo poderia ser dito de *c* e *d*? Quais seriam, entre os pressupostos indicados, os justificáveis? Por quê? Quais outros poderiam ser listados como consistentes? Quais mais poderiam não o ser? E por que razões? Enfim, eis uma ilustração do movimento reflexivo. E note-se que tais explicitação e exame podem redefinir os contornos do conceito de *confiança*.

Merece ser destacado, contudo, que a despeito da singeleza do exemplo, de fato os elementos valorativos *a*, *b*, *c* e *d* que o ilustram não são incomuns, tanto quanto não o é o seu lugar no inconsciente do agente médio e

a sua repercussão em termos de influências nos processos de tomada de decisão. Assinala-se, mas sem muito avançar, que *a* e *b* parecem contrastar substantivamente com *c* e *d*. Vale pensar sobre isso em termos também de implicações.

Retomando a imagem da árvore, a ação ou conceito de *delegação* poderia ser considerada um dos *galhos da árvore*. O *caule* poderia ser identificado com o conceito de *confiança* que sustenta (no caso específico) o *galho* correspondente à *delegação*. E as *raízes* da árvore poderiam ser associadas aos *pressupostos da confiança* (*a*, *b*, *c*, *d* e outros, eventualmente) que lhes garante sustentação em seus múltiplos significados. Ainda, que outros *galhos* (além da delegação) esse *caule* (confiança) sustenta? O exercício crítico-reflexivo admite, assim, desdobramentos possíveis sobre a arquitetura do pensamento movida pela investigação orientada para a depuração de um conceito. Desse modo, o tratamento dado às *raízes*, tal como na implementação das técnicas de *bonsai*, repercute em *caule* e *galhos*, transformando as feições da árvore.

Note-se, ainda, que só a estrutura das raízes já permite um aprofundamento de elaboração conceitual, a começar, ilustrativamente, por reconhecer que existem raízes que se estendem em diferentes níveis de profundidade no solo. Há, inclusive, em algumas árvores, partes expostas de raízes (representado pressupostos muito próximos do explícito); portanto, mais evidentes. E há, também, os extremos das raízes, que, por vezes, são de difícil acesso.

Já ao se abordar o senso de *agir ético* como uma ação pautada por uma atitude racionalmente examinada em seus valores morais subjacentes, entende-se que a exposição desses elementos ocultos conformadores do pensamento é condição fundamental para a aquisição de

consciência acerca dos valores intervenientes no pensar. E a subsequente apreciação será, predominantemente, *prévia* ou *concomitante* à ação na esfera de deliberação do agente e *posterior* quando na instância dos colegiados de ética. Não é demais assinalar, contudo, para tomar a ética em sua expressão aplicada, que na circunscrição de atuação do agente a ação ética também está subordinada, conforme o caso, aos limites contingenciais do exercício da razão (uma expressão, pode-se dizer, do conceito de *racionalidade limitada* proposto por Herbert Simon).

Em suma, a imagem da árvore oferece um recurso didático capaz de estimular o pensamento sobre os enraizamentos mais ou menos distantes de cada conceito que o agente alimenta. A identificação e o exame mais profundo quanto possível dessas raízes do pensar remetem à explicitação dos pressupostos valorativos em que se assentam os entendimentos a partir dos quais o sujeito interpreta o mundo. E acessar tais elementos radicais é um estágio fundamental para a apreciação de sua pertinência às circunstâncias específicas do contexto. Ignorá-los ou mantê-los em desconexão em relação à realidade pode representar um pensamento estreito e subordinado, em contraste com a autonomia que condiciona a ação ética.

Mas como esse exercício de explicitação e apreciação se processa? E quando os valores envolvidos entram em conflito entre si e passam a exigir sopesamentos e escolhas? A imagem da *balança* pode oferecer um recurso de aproximação com o conceito de *fazer filosófico* a operar no campo da ética para o enfrentamento de dilemas morais.

7.7 A BÚSSOLA E A BALANÇA: ENTRE A DEFINIÇÃO DE UM NORTE E O SOPESAR DE VALORES

As imagens da *bússola* e da *balança* (que quanto à primeira, apesar de mais comum, também poderia, rigorosamente, receber a mesma objeção antes levantada para o *iceberg*) mostram-se interessantes especialmente para colocar em relevo alguns aspectos dos conceitos de ética e de *moral*. Aranha e Martins (2016, p. 166) adotam essas imagens, mas aqui se pretende justamente explorar outras possibilidades que as elaborações metafóricas de associação permitem.

Ouve-se a expressão “*norteadora*” significando orientação para uma posição de referência, por vezes com o significado de *algo a ser seguido* ou indicação de para onde voltar-se. Há mesmo o uso do termo *bússola moral* para sinalizar algo como o caminho do dever e o que seria o *certo* a fazer. A propósito, seria possível explorar as noções de “*o certo*” (o dado) e de “*certo*” (o contingente) a fazer, respectivamente, em relação à *moral* e à ética?

Tomado-se o conceito de *moral*, tem-se como definição possível um arranjo de valores e crenças socialmente constituídas, validadas por uma coletividade e que, por definição, não são questionadas, pois reproduzidas acrítica e irrefletidamente pelos seus membros, haja vista que já assumidas e reconhecidas como as formas corretas de agir diante de determinados casos. A moralidade se trata, portanto, da resultante de um processo histórico situado em um contexto cultural particular. Pode ser entendida, em suma, como um amálgama de respostas a problemas já enfrentados e devidamente assentados no curso do tempo.

Códigos de conduta nas organizações e profissões, por exemplo, conformam os correspondentes parâmetros morais legitimados, cuja observância é esperada em relação aos seus membros. Elementos conformadores dessas codificações podem emergir da experiência ou constituírem-se como ditames normativamente impostos como expectativas de comportamento, o que parece ser mais comum. Em outras situações são simplesmente copiados e adaptados para serem formalmente instituídos a fim de constituírem referência de comportamento em situações que interessam à manutenção da integridade – promover *ações íntegras* e evitar conflitos de interesse, entre outros aspectos.

Nesse sentido, os padrões morais constituem uma bússola de orientação sobre como proceder a fim de obter aceitação e evitar questionamentos. Nesses casos não se critica o *Norte*, mas se aceita mesmo inconscientemente, dado que a adesão aos padrões morais é obrigatoria e, portanto, algo a respeito do que não se espera discussão. No caso de códigos de conduta formalmente instituídos – seja de instituições, seja de profissões regulamentadas –, essa *moralidade* reveste-se, por vezes, de alguma artificialidade (pois, em parte, pode contemplar conteúdos que representam comportamentos *esperados*) e tenderá a exigir também instrumentos de coerção e processamentos com alguma inspiração sancionadora.

Assim, a situação difere substantivamente daqueles padrões morais que são historicamente constituídos no seio de sociedades no transcurso de séculos ou milênios e que estão, estes sim, inconscientemente infundidos como traços culturais. Essa conformação de parâmetros de comportamento, sejam os dados formalmente, sejam os resultantes de configurações particulares de entendimento compartilhados –, não é demais repetir, pouca

relação tem com ética em seu significado substantivo, contrastando, por exemplo, uma vez que constituem vetores exteriores de imposição de dever, com a proposição deontológica de Immanuel Kant, tal como inicialmente definido na sua obra *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Devem ser retomados, aqui, por oportuno, os conceitos de *ação conforme o dever* e *ação por dever*.

Não obstante isso, por vezes se vê a expressão “códigos deontológicos”, que parece pretender se tratar de códigos de deveres, mas que, é importante salientar para fins de precisão conceitual, não se refere à *deontologia kantiana*, absolutamente, tampouco ao senso de dever ali estabelecido, que é autoimposto. Enfim, o estabelecimento desses nortes direcionadores – codificados formalmente – tende a ser mais comumente definido como referência às doutrinas utilitarista e deontológica da ética, essa última em sua compreensão desviada. Mais simples ainda se, conforme o uso convencional, forem instituídas codificações que definem padrões de conduta sob a forma de normas, como decretos ou resoluções. No entanto, a escolha pela adoção dessas formas pode decorrer de razões outras.

Há situações, entretanto, em que aspectos contingenciais ou dilemas morais se impõem em relação a situações práticas com especificidades que não são alcançadas pelos referenciais de conduta estabelecidos e reconhecidos. Particularmente no caso da administração pública, a complexidade e as implicações das decisões não podem ser resolvidas, seja pela resultante de uma contabilidade de prazer e sofrimento definidora de um nível agregado de felicidade, seja pela proposição de um imperativo de ação imposta a si pelo agente como um dever inarredável. É nesse momento que se revela a necessidade do exercício do *pensamento de substância*

ética na forma de um *fazer filosófico*. Isso com o intuito de subsidiar a deliberação mais consciente.

A ação pautada por uma atitude ética deriva, como já se viu, de um esforço racional deliberado, crítico-reflexivo e de natureza radical – implica dizer que desce às *raízes* (para explorar também a metáfora anterior) dos conceitos em conflito –, a fim de examiná-los e sopesá-los em seus valores e pressupostos estruturantes, com a intenção de encontrar uma justificação que sustente a tomada de decisão pela alternativa mais justa, correta ou boa, mas sempre sensível às circunstâncias que particularizam o contexto. Ética, portanto, reflete sobre elementos do comportamento moral, conforme já se disse. A ética questiona e escrutina metódica e reflexivamente o *Norte apontado pela bússola*.

Mas, além de examinar os conceitos em seus pressupostos, os dilemas morais requerem alguma avaliação que priorize certos valores em detrimento de outros, que em determinadas situações podem se colocar em conflito. Então, para colocar em perspectiva o senso de sopesamento, tem-se a imagem da *balança*.⁵⁵

Nos pratos da balança são colocados não somente os valores em contraste, mas elementos outros de decisão. Perceba-se, contudo, que essa análise comparada de *valores* – e as virtudes associadas dadas pela *intensidade* de aplicação que, segundo Aristóteles (2014), reside na posição de mediania ou justa medida – ante *circunstâncias* do contexto está associada à corrente da ética das virtudes. A virtude é tomada, portanto, em seus elementos

⁵⁵ Vale assinalar que, particularmente para pensar o conceito aristotélico e medieidade, pode-se pensar em uma variante da imagem de balança, para adotar aquela cujo mecanismo de pesagem emprega uma haste na qual se desloca um peso móvel que define a posição de equilíbrio.

de valor, intensidade e circunstâncias. Será sempre um *juízo situado*, insiste-se.

Mas o critério de *mediedade*, conforme se viu, não responde a todas as exigências para a deliberação justa. Impõe-se o exercício da prudência (*phronesis*) ou sabedoria prática – dependente da *maturidade* (que não se reduz à idade) – como principal virtude intelectual, que, fruto da experiência, contribuirá para o sopesamento das opções de ação disponíveis.

No entanto, é importante assinalar que também na vertente *deontológica* a decisão ética admite um sopesamento, para ilustrar, por ocasião do exame do caso à luz do conceito de imperativo categórico, situação em que o tomador de decisão coteja a sua alternativa de ação em questão com a possibilidade de transformá-la em lei de aplicação universal. Mais transparente é, contudo, a metáfora da *balança* com a perspectiva teórica da ética utilitarista (uma das expressões do consequencialismo), caso em que o sujeito elabora um juízo a partir da comparação entre os agregados de benefícios (prazer) e perdas (dor), convertidas em um saldo de felicidade coletiva, decorrentes da adoção de cada alternativa de ação considerada.

Não é demais assinalar que os pratos da balança aceitam somente alternativas válidas (corretas e circunscritas aos limites do que se entende abrigado pela legalidade e alinhados a valores fundamentais, tais como a vida, a dignidade, a humanidade, entre outros). Dilemas se edificam a partir da necessidade de decidir entre duas alternativas boas, ou, eventualmente, entre duas linhas de ação ruins, mas com vistas à de menor impacto negativo. Não há, portanto, dilemas morais a serem solvidos pela reflexão ética entre alternativas próprias e impróprias.

Mas também é sempre necessário destacar que as decisões dos agentes, notadamente as que envolvem aspectos valorativos, jamais estarão isentas de potencial questionamento. Por essa razão, a justificação se erigirá tanto mais consistente quanto em maior profundidade e detalhamento o exame das circunstâncias em sua subs-tância valorativa for realizado.

Em síntese, segundo essa elaboração metafórica, o *filosofar* pode ser entendido como o emprego de uma *balança*. Além de explorar a diferença conceitual entre moral e ética, sinaliza que a deliberação eticamente justificada depende de um sensível balanceamento entre valores devidamente examinados. Para ilustrar essa imagem e correspondente metáfora, pode-se retomar o caso “*Aceitar ou não uma cuca de presente?*” apresentado na seção denominada Ética como disciplina e atitude ética.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A ADOÇÃO DE IMAGENS E METÁFORAS

Finfim, apresenta-se um quadro com síntese das imagens e metáforas, seguidas de alguns de seus correspondentes significados de interpretação, tal como proposto no transcurso do texto.

Quadro 3: Síntese das imagens das metáforas e de correspondentes interpretações possíveis

| Imagens e metáforas | Interpretação sintética possível |
|--|---|
| 1. O <i>futebol</i> : entre o conhecido e debatido e o <i>jogado</i> | Estabelece o domínio do <i>fazer filosófico</i> em relação à <i>história da filosofia</i> . Propõe um pensar sobre a diferença entre conhecer as regras, as escalações, o desempenho de equipes e jogadores, além de outras informações sobre o mundo do futebol, e <i>jogar futebol</i> . Evoca não somente a diferença, mas a complementaridade entre o <i>saber</i> e o <i>fazer</i> . |
| 2. O <i>olho d'água</i> na nascente de um rio e o fundo do lago | Em contraste com a imagem do fundo de um lago, explora a diferença da <i>problematisação de natureza filosófica</i> em relação aos demais tipos de problemas, em particular o científico. |
| 3. O <i>muro</i> : entre a visão parcial e o trânsito por múltiplas perspectivas | Expõe limites das circunscrições disciplinares e alerta sobre as implicações que enraizamentos perenes – quando acríticos e irrefletidos – em qualquer lado de <i>um muro</i> podem impor ao intelecto e à ação. |
| 4. As <i>janelas</i> : interpretações sob diferentes correntes teóricas da ética | Sinaliza a possibilidade de fornecer distintas perspectivas sobre o objeto de investigação. Importante para abordar a ética aplicada, em que tendem a menos importar a rigorosa elaboração conceitual e mais subsidiar a fundamentação dos juízos práticos dos agentes em casos concretos. |

| | |
|--|---|
| 5. O <i>espelho</i> : pensamento e reflexão | Assumindo que a percepção é afetada pelos pressupostos sobre os quais os entendimentos se assentam, explora o conceito de reflexão. |
| 6. A árvore e os enraizamentos do pensamento e da ação | Convida ao exame da estrutura de pensamento em extensão radical, explicitando os pressupostos valorativos sobre os quais se assentam os conceitos a partir dos quais o sujeito interpreta o mundo. |
| 7. A bússola e a balança: entre a definição de um norte e o sopesar de valores | Explora a diferença conceitual entre padrões que indicam o <i>Norte</i> para a <i>ação moral</i> e o por vezes imperativo balanceamento de valores concorrentes entre si nos casos de dilemas morais em situações concretas – domínio da ética. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Reitera-se que o objetivo deste texto é examinar o uso de *imagens* e de *metáforas* como metodologias de ensino e aprendizagem. Para isso, buscou-se evidenciar a assimilação da filosofia e da ética, mormente em sua expressão aplicada, como um *fazer* assentado no conceito de *problematização de natureza filosófica* que transcende a abordagem exclusivamente *histórica* (Bergue, 2023, 2022b). Além disso, a proposta deposita sua ênfase no desenvolvimento de competências a que se referem também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em administração pública, tais como o pensamento crítico-reflexivo, a transdisciplinaridade, a criatividade e a inovação.

Com esse intento, a identificação e elaboração de metáforas são entendidas como um exercício de criatividade que atua também provocando a imaginação e estimulando o interesse pelo desvelamento simbólico que a imagem pertinente e familiar ao sujeito permite, ainda que sempre limitada em sua potência. Nessa linha,

as metáforas, de fato, podem oferecer múltiplas possibilidades de uso como recurso didático.

Assume-se que a procura de imagens que possam ser associadas a um determinado conceito e que permita a sua exploração em busca de interpretações que explorem detalhes de seus contornos definidores constitui esforço significativo que também pode ser atribuído ao estudante como estímulo de pesquisa. E assim é porque explorar as imagens exige, de antemão, um domínio inicial suficiente do conceito tal como se apresenta formalmente – ou, seja, a constituição de seu significante. Somente então o significado pode ser explorado. E nesse ponto as imagens e metáforas podem ter lugar como estratégia didática e de investigação.

Mas veja-se que esse processo de tomar um conceito, identificar uma imagem e elaborar uma metáfora não é um movimento linear, senão cílico e recursivo, tal como é o próprio fazer filosófico. Pode desenvolver-se, inclusive, tal como um *rizoma*, conforme expressão de Deleuze e Guattari (2011).

Ou seja, no particular do tema central deste texto, é necessário conhecer inicialmente o conceito de *problema filosófico* em contraste com o de *problema científico* ou outro qualquer e seus entrelaçamentos, por exemplo, para poder lançar-se em busca de uma imagem capaz de permitir a elaboração de uma metáfora que satisfaça, ainda que em parte, a condição de estabelecer semelhanças figuradas entre a imagem e o conceito. E assim se fez aqui, em caráter ilustrativo, com a proposição das sete imagens apresentadas.

Portanto, trata-se também de uma possibilidade de elaboração conceitual que segue em sucessivos movimentos de acreção, nos quais os detalhes da imagem

interagem com o refinamento e adensamento conceitual em um recorrente e virtuoso processo de consolidação. Nesses termos, além da elaboração e da apresentação da metáfora em si, por parte do docente, o que se pode fazer a partir de diferentes recursos, desde a enunciação até a utilização de imagens – figuras, desenhos, entre outros –, entende-se que a proposição de desafios orientados para a criação de imagens e metáforas alternativas seja uma forma interessante de estimular a criatividade, a pesquisa e a expansão dos significados em maior densidade.

Para fins de exemplo, o conceito pode ser apresentado, e em seguida uma imagem, propondo-se a questão de como se relaciona com aquele conceito; ou, seguindo-se ao conceito, a utilização de uma imagem para ilustrar e, então, o convite à identificação de outra imagem que permita a elaboração de uma correspondente metáfora associada ao conceito, como novos elementos (detalhes e interpretações). Dessa forma, a análise das metáforas – associações e relações figuradas – em seus aspectos mais específicos também pode contribuir como recurso didático; ou seja, provocar e estimular a busca de significados e interpretações que não estejam diretamente visíveis na imagem que serviu de origem para a produção da metáfora.

Entende-se, em síntese, que essas figuras de linguagem podem constituir importantes recursos tanto metodológicos para a investigação como didáticos para a facilitação de transferência de conceitos complexos entre contextos distintos. E isso contribui, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das competências a que alude a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2014 mais diretamente relacionadas aos conteúdos de filosofia e de ética na formação humanística do profissional de administração pública,

tal como previsto no art. 5º, §1º, inciso II, “estudos filosóficos” e “ético-profissionais” expressos nessas diretrizes (Conselho Nacional de Educação, 2014).

De fato, todas as imagens apresentadas podem ser relacionadas a cada uma das competências indicadas não somente por estarem intensamente integradas entre si, mas por possuírem em sua substância o conceito de problematização filosófica como forma qualificada de transitar e de posicionar-se no mundo. Para sinalizar um foco didático, contudo, propõem-se as seguintes correlações iniciais com maior aproximação e intensidade.

Quadro 4: Competências e correspondentes imagens e metáforas associadas

| Competências | Imagens e metáforas associadas |
|---|--|
| Atitude crítico-reflexiva | Futebol, olho d’água e espelho |
| Inter e transdisciplinaridade | Muro |
| Complexidade dos processos de tomada de decisão | Muro, árvore |
| Postura ética | Janelas, espelho, árvore e bússola e balança |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, as imagens do *futebol*, do *olho d’água* e do *espelho*, que fundamentalmente procuram sinalizar a diferença entre o *saber* e o *fazer* do pensamento filosófico baseado no conceito de *problema filosófico*, podem ser associadas mais diretamente ao exercício da *atitude crítico-reflexiva* como uma prática cotidiana. No caso da administração pública pode ser pensada no contexto das atividades rotineiras que, mesmo não percebidas, requerem um exercício de *repensar contínuo dos processos de*

trabalho e de seus pressupostos, os quais os agentes não só podem como devem colocar em perspectiva e reexaminar em termos de eficiência, eficácia e efetividade a fim e propor transformações possíveis. Assume-se, assim, um sujeito que mais *age* e menos que se conforma e reproduz (ou que se *comporta*).

Os conceitos de *inter* e de *transdisciplinaridade* relacionam-se, entre outras associações possíveis, com a imagem de *muro*. O senso de trânsito investigativo entre territórios disciplinares pode ser ilustrado em termos de necessidade no caso da concepção e implementação de *programas ou de políticas públicas*, contexto em que se faz imperativo o olhar mais abrangente sobre a definição dos contornos dos problemas públicos e a elaboração de alternativas de ação possíveis, bem como de estratégias de implementação e de avaliação. Mas essa imagem é especialmente potente no contexto da administração pública para refletir sobre assuntos desde a interação e negociação política envolvendo distintas matrizes valorativas e consequentes perspectivas de mundo até a composição de equipes de assessoria não somente multidisciplinares, mas, especialmente, diversas em pensamento.

Já a capacidade de reconhecer a *complexidade dos processos de tomada de decisão*, em especial no contexto da administração pública e interfaces com a sociedade e suas múltiplas expressões legítimas, pode ser ilustrada, principalmente, a partir das imagens do *muro* e da árvore. Assim, são evidenciados os imperativos de não somente considerar como elementos de decisão um leque maior de variáveis além das convencionais como também *examinar de forma aguda os pressupostos* que sustentam cada um dos aspectos de decisão em comento.

Por fim, a *postura ética*, que não obstante admite exercícios de pensamento a partir das demais metáfo-

ras possíveis, tem na imagem da *bússola* e da *balança* um recurso fundamental para a prévia delimitação dos conceitos de ética e de moral. Além disso, as imagens das *janelas*, da árvore e do *espelho* prestam-se a bem ilustrar a ética como pensamento crítico-reflexivo situado e procedido em radicalidade produzido pelo próprio agente em relação si mesmo. E isso com a finalidade de promover maior adensamento e ampliação de escopo da consciência sobre o próprio pensamento como condição para deliberar. Com isso, pode-se, também, por exemplo, investigar as políticas de integridade e as *limitações de efetividade dos códigos de conduta* na administração pública brasileira que, em geral, assentam sua ênfase nas dimensões disciplinar e sancionadora do comportamento dos agentes públicos.

Evidentemente, outras tantas ênfases nas associações entre competências, imagens e aplicações podem ser exercitadas pelos estudantes e docentes, eis que próprio do uso das metáforas como recursos didáticos para a transposição de significados entre contextos. Assim, é imperativo que sejam exploradas também as diferentes trajetórias e experiências, além das múltiplas perspectivas ideológicas que conformam o cenário social.

Destaca-se, também, que cada uma das imagens e subsequentes metáforas propostas contribui para abordar um ou mais – mas jamais todos – dos aspectos que podem descrever o conceito de *fazer filosófico*. Entende-se, nesses termos, que foi alcançado o objetivo de não somente definir, mas de explorar possibilidades do uso de imagens para a elaboração de metáforas capazes de estimular tanto a compreensão do conceito de *fazer filosófico* no contexto da formação e da prática cotidiana em administração pública a partir da problematização de natureza filosófica. Acredita-se haver logrado êxito tam-

bém no intento de indicar as possibilidades de ampliar as fronteiras dos significados atribuídos, pelo exercício de sucessivos detalhamentos no curso do processo de apropriação e assimilação conceitual.

Propôs-se, ainda, que conceitos complexos, quando passíveis de associação a imagens do cotidiano do sujeito, permitem elaborar metáforas que favoreçam aproximações iniciais para a complementação do processo de elaboração conceitual. Bem assim, recursivamente, com a exploração dos detalhes atribuídos à imagem e das especificidades associadas à construção da metáfora, pode-se refinar significados dos conceitos examinados. Desse modo, conforme as imagens e correspondentes interpretações metafóricas apresentadas, entende-se que o uso de constructos simbólicos para mediar a relação do sujeito com o conceito de *fazer filosófico* revela-se promissor, especialmente no caso, em conteúdo e contexto.

Assinala-se, também, que a despeito do foco deste estudo residir na proposição de imagens e metáforas para a compreensão do conceito de *filosofia* e, por extensão, do ramo da ética, como um *fazer*, uma *prática*, pensado em suas expressões aplicadas para o contexto do estudo de administração, em especial visando às competências de inspiração filosófica formalmente previstas para a formação em administração pública, existe grande potencial para a produção e utilização desse recurso para tratar de conceitos outros do próprio campo da administração pública, tanto quanto de outras áreas disciplinares.

Merece ser destacado, por fim, mas não menos importante, a atenção exigida quanto a evitar que a metáfora seja apreendida sem a devida assimilação do conceito. Esses devem ser sempre recursos auxiliares para a mobi-

lização do estudante ou do agente na direção e no sentido de apropriar-se do conteúdo e qualificar seu repertório conceitual. Como possibilidades de ampliação do estudo, além de outras imagens e metáforas, também outros conceitos e temas podem ser pensados, já se disse.

Entre as limitações, que também podem ser consideradas percursos para posterior ampliação do estudo em extensão e profundidade, estão as possibilidades de incorporar uma perspectiva de análise que contemple referenciais de pesquisa do campo da educação, além da realização de abordagens empíricas junto a estudantes e docentes a partir da aplicação de exercícios envolvendo o uso desses recursos e a subsequente investigação sobre os resultados, contribuições e oportunidades de aperfeiçoamento. Além disso, evidentemente, a proposição de outras imagens e metáforas.

REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2012). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Alves, D. F. (2018). Imagens filosóficas como estratégias didáticas para o ensino de filosofia. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, 9(3), 222-229. <https://doi.org/10.7443/problemata.v9i3.41668>.
- Alves, D. F. (2019). O pré-filosófico e seu ensino: Platão e o delinear de uma metodologia pelas imagens. (66-73). In A. R. Pimenta; A. E. Paschoal & J. L. Viesenteiner (Orgs.). *Filosofar e Ensinar a Filosofar*. São Paulo: ANPOF. <https://www.anpof.org.br/wlib/arqs/publicacoes/53.pdf>.
- Alves, T. L de L. & Bispo, M de S. (2022). Formação de gestores públicos escolares à luz da reflexividade prática. *Revista de Administração Pública*, 56(2), 226-247. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220210227>.
- Alvesson, M., Hardy, C. & Harley B. (2008). Reflecting on reflexivity: reflexive textual practices in organization and management theory. *Journal of Management Studies*, 45(3), 480-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2007.00765.x>.
- Ames, M. C. F. D. C.; Serafim, M. C. & Martins, F. F. (2021). Análise de Escalas e Medidas de Virtudes Morais: Uma Revisão Sistemática. *Revista de Administração Contemporânea*, e190379. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022190379.en>.
- Aquino, E. F. M de; Honorato, B. E. F. & Couto, F. F. (2025). Desenvolvimentos das normas éticas em pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e Sociais Aplicadas no Brasil: desafios e perspectivas da Resolução nº 674/2022. *Praxis Educativa*, 20, e24558, 1-22. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24558.018>.
- Aranha, M. & Martins, M. (2016). *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna.
- Araujo, G. D, Silva, A. B., Lima, T. B & Bispo, A. C. K. de A. (2013). Desenvolvimento do pensamento reflexivo no curso de administração da Universidade Federal da Paraíba. *Revista*

Reflexão e Ação, 21(especial), 149-176. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>.

Aristóteles. (1996). Poética. São Paulo: Nova Cultural.

Aristóteles. (2014). Ética a Nicômaco (4^a ed.). São Paulo: EDIPRO.

Armijos Palácios, G. (2013). O ensino de filosofia e a “situação problema”. In M. Carvalho & G. Cornelli, *Filosofia e formação* (pp. 195-204). Cuiabá: Central de Texto.

Armijos Palácios, G. (2008). Ensina-se a filosofar, filosofando. *Philosophos – Revista de Filosofia*, 12(1), 79-90. [10.5216/phi.v12i1.3505](https://doi.org/10.5216/phi.v12i1.3505).

Audard, C. (2007). Utilitarismo. In M. Canto-Sperber (org.), *Dicionário de ética e filosofia moral*, 2 (pp. 737-744). São Leopoldo: Editora Unisinos.

Azize, R. L. (2009). A metáfora do cálculo no período intermediário de Wittgenstein. *DoisPontos*, 6(1). <https://doi.org/10.5380/dp.v6i1.12916>.

Baggini, J. & Fosl, P. S. (2008). *As ferramentas dos filósofos: um compêndio sobre conceitos e métodos filosóficos*. São Paulo: Edições Loyola.

Batista-dos-Santos, A. C., Alloufa, J. M. de L. & Nepomuceno, L. H. (2010). Epistemologia e metodologia para as pesquisas críticas em administração: leituras aproximadas de Horkheimer e Adorno. *Revista de Administração de Empresas*, 50(3), 312-324. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902010000300007>.

Bentham, J. (1789). Uma introdução aos princípios da moral e da legislação. 1789 (cópia livro digitalizado sem ficha catalográfica).

Bergue, S. T. (2011). *Modelos de gestão em organizações públicas: teorias e tecnologias para análise e transformação organizacional*. Caxias do Sul: EDUCS.

Bergue, S. T. (2019). *Gestão de pessoas: liderança e competências para o setor público*. Brasília: ENAP. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/jspui/handle/1/4283>.

Bergue, S. T. (2020). *Gestão estratégica de pessoas no setor público*. Belo Horizonte: Fórum.

- Bergue, S. T. (2021). Programas de integridade e códigos de “ética” na administração pública contemporânea: contribuições da filosofia. VIII Encontro Brasileiro de Administração Pública (EBAP). *Anais*. Brasília/DF, 3 a 5 de novembro de 2021. <https://sbap.org.br/ebap/index.php/home/article/view/92>.
- Bergue, S. T. (2022a). *Pensamento filosófico na administração pública*. Caxias do Sul: EDUCS. <https://www.ucs.br/educks/livro/pensamento-filosofico-na-administracao-publica/>.
- Bergue, S. T. (2022b). Contribuições da problematização filosófica para o estudo da administração pública. *Revista Eletrônica de Administração*, 28(2), 1-32. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.344.118517>.
- Bergue, S. T. (2022c). Ética, códigos de conduta e integridade na administração pública brasileira. *Administração Pública e Gestão Social*, 14(4). <https://doi.org/10.21118/apgs.v14i4.13459>.
- Bergue, S. T. (2022d). Ética como competência: interseções entre a administração e a filosofia. *Revista Gestão & Planejamento*, 23, 73-87. 10.53706/gep.v23.7297 Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rbg/article/view/7297/4499>.
- Bergue, S. T. (2022e). Ensino de Filosofia nos Cursos de Graduação em Administração Pública. IX Encontro Brasileiro de Administração Pública (EBAP). *Anais*. Brasília/DF, 5, 6 e 7 de outubro 2022. <https://sbap.org.br/ebap/index.php/home/article/view/488>.
- Bergue, S. T. (2023a). Ensino de filosofia nos cursos de graduação em administração pública. *Estudos de Administração e Sociedade*, 8(2), 48-63. <https://doi.org/10.22409/eas.v8i2.58470>.
- Bergue, S. T. (2023b). Desafios da ética na administração pública brasileira. X Encontro Brasileiro de Administração Pública (EBAP). *Anais*. Brasília/DF, 5 de junho 2023. https://sbap.org.br/ebap-2023/anais/documento_final-140.pdf.
- Bergue, S. T. (2023c). Ética, discricionariedade e o apagão das canetas. X Encontro Brasileiro de Administração Pública (EBAP). *Anais*. Brasília/DF, 5 de junho 2023. https://sbap.org.br/ebap-2023/anais/documento_final-376.pdf.
- Bergue, S. T. (2023d). Integridade: problematizando o conceito no contexto da administração pública brasileira. X

Encontro Brasileiro de Administração Pública (EBAP). *Anais*. Brasília/DF, 5 de junho 2023. https://sbap.org.br/ebap-2023/anais/documento_final-167.pdf.

Bergue, S. T. (2023e). Imagens do fazer filosófico: metáforas como recursos didáticos para o estudo de filosofia e ética na administração. *Anais*. XXVI Seminários de Administração (SEMEAD). Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://login.semead.com.br/26semead/anais/arquivos/594.pdf?>

Bergue, S. T. (2024a). Inteligência artificial e tomada de decisão ética no setor público. *Gestão.Org*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.51359/1679-1827.2024.262501>.

Bergue, S. T. (2024b). Quando convidamos à reflexão, ao que, de fato, nos referimos? *Anais*. XXVII Seminários de Administração (SEMEAD). Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://login.semead.com.br/27semead/anais/arquivos/1057.pdf?>

Bergue, S. T. (2024c). Integridade e ética: problematizando os conceitos no contexto da administração pública federal brasileira. *Revista da CGU*, 16(30). <http://doi.org/10.36428/revistadacgu.v16i30.741>.

Bergue, S. T. (2025a). Ethics, integrity, and discretionary action in Brazil public administration. (pp. 393-412) In M. P. Aristigueta & E. E. Ramírez de la Cruz. *Handbook of public management in America Latina and the Caribbean*. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035317684>.

Bergue, S. T. (2025b). Ética e inércia decisória do agente público nos espaços de discricionariedade. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 24(1), 1-25. <http://doi.org/10.21529/RECADM.2025001>.

Bergue, S. T. (2025c). Imagens do fazer filosófico: metáforas como recursos didáticos para o estudo de filosofia e ética na administração pública. *Revista Eletrônica de Administração*, 31(único). (prelo).

Bergue, S. T. (2025d). Ética e integridade pública como competência transversal: reflexões sobre como desenvolver e mobilizar. XII Encontro Brasileiro de Administração Pública – EBAP. Anais. Belém, 21 a 23 de maio 2025.

Bersch, K.; Fukuyama, F. (2023). Defining bureaucratic autonomy. *Annual Review of Political Science*, 26, 213-232. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051921-102914>.

- Boer, N.; Raaphorst, N. (2023). Automation and discretion: explaining the effect of automation on how street-level bureaucrats enforce. *Public Management Review*, 25(1), 42–62. <https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1937684>.
- Boldrin, D. L.; Ferreira, V. R. S. (2024). A discricionariedade como um pressuposto da implementação de políticas públicas: um ensaio teórico. *Administração Pública e Gestão Social*, 16(2). <https://doi.org/10.21118/apgs.v16i2.15184>.
- Bombassaro, L. C. (2007). Imagem e conceito: a metáfora da caça na filosofia da renascença. *Revista de Filosofia*, 19(24), 11–33. <https://doi.org/10.7213/rfa.v19i24.2170>.
- Bonjour, L., & Baker, A. (2010). *Filosofia: textos fundamentais comentados*. Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E. & Pilati, R. (2000). Validação de uma Medida de Percepção de Imagens Organizacionais. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(1), 113–134. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552000000100007>.
- Bovens, M. & Zouridis, S. (2002). From street-level to systems-level bureaucracies: how information and communication technology is transforming administrative discretion and constitutional control. *Public Administration Review*, 62(2), 174–184. <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00168>.
- Brasil. (1936). Lei nº 284, de 28 de outubro de 1936. Reajusta os quadros e os vencimentos do funcionalismo público civil da União e estabelece diversas providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-284-28-outubro-1936-503510-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Editora do Senado Federal.
- Brasil. (1994). Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994. *Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm.
- Brasil. (2007). Decreto nº 6.029, de 1º de fevereiro de 2007. *Institui Sistema de Gestão da Ética do Poder Executivo Federal, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 2 fev. 2007. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6029.htm?origin=instituicao.

Brasil. (2018). Lei nº 13.655, de 25 de abril de 2018. Altera a *Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro* (Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942), para dispor sobre a aplicação das normas infraconstitucionais no tempo e sobre a segurança jurídica no direito administrativo. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13655.htm.

Brasil. (2023). Decreto nº 11.529, de 16 de maio de 2023. *Institui o Sistema de Integridade, Transparência e Acesso à Informação da Administração Pública Federal e a Política de Transparência e Acesso à Informação da Administração Pública Federal*. Diário Oficial da União, Brasília, 2023. https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/:///Ato2023-2026/2023/Decreto/D11529.htm.

Brasil. (2024). Lei federal nº 14.965, de 9 de setembro de 2024. *Dispõe sobre as normas gerais relativas a concursos públicos*. D.O.U de 10/09/2024. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14965.htm.

Bunge, M. (2012). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Perspectiva.

Burrell, G. (1999). Ciência normal, paradigmas, metáforas discursos e genealogia da análise. In S. Clegg; C. Hardy & W. NORD. *Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais* (p. 439–462). São Paulo: Atlas.

Buzzi, M. (2007). *Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem* (33^a ed.). Petrópolis: Vozes.

Carneiro, L. C. da R.; Ames, M. C. F. & Serafim, M. C. (2023). Experiência de Ensino da Ética de Virtudes em Administração. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 22(2), 180–207. <http://dx.doi.org/10.21529/RECADM.2023008>.

Carrillo, J. E. (2003). Analogía y metáfora en el análisis organizacional. Un ejemplo: la organización como cárcel. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 108–113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3246773>.

Cassirer, E. (2000). *Linguagem e mito*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Castro, G. (2014). Pensamento crítico é filosofia. In R. M. Vieira et al. (Orgs.). *Pensamento crítico na educação*:

perspectivas atuais no panorama internacional (pp. 25–28). Aveiro: UA Editora, 2014.

Castro, C. & Nunes, P. (2019). Government code of conduct: a way to prevent economic corruption or just a propaganda initiative? *International Journal of Science and Research*, 8(12), 1530–1535. <https://www.doi.org/10.21275/ART20203691>.

Cerletti, A. (2009). *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica.

Coelho, F. de S. (2008). A problemática atual do ensino de graduação em administração pública no Brasil. *Cadernos EBAPE.BR*, (especial agosto), 1–21. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512008000500008>.

Coelho, F. de S. & Nicolini, A. M. (2014). Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854–1952). *Revista de Administração Pública*, 48(2), 367–388. <https://doi.org/10.1590/0034-76121597>.

Coelho, F. de S. (2019). *História do ensino de administração pública no Brasil (1854 – 2006): antecedentes, ciclos e a emergência do campo de públicas*. Brasília: ENAP – SBAP.

Coelho, F. de S., Almeida, L. de S. B., Middlej, S., Schommer, P. C. & Teixeira, M. A. C. (2020). O campo de públicas após a instituição das diretrizes curriculares nacionais (DCNs) de administração pública: trajetória e desafios correntes (2015–2020). *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(3), 488–529. <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n3.1897>.

Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organization choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25. <https://doi.org/10.2307/2392088>.

Colombo, E. (2016). Reflexividade e escrita sociológica. *Educação*, 41(1), 15–26. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644420690>.

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2014). Resolução CNE/CES nº 1/2014. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências*. DOU, Brasília, DF, 14 de janeiro de 2014, 17–18.

Corlett, S. (2012). Participant learning in and through research as reflexive dialogue: being ‘struck’ and the effects of recall. *Management Learning*, 44(5), 453–469. <https://doi.org/10.1177/1350507612453429>.

- Cortina, A., & Martínez, E. (2005). Ética. São Paulo: Edições Loyola.
- Cortina, A. (2009). *Ética mínima: introdução à filosofia prática*. São Paulo: Martins Martins Fontes.
- Cretella Júnior, J. (1995). *Curso de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro: Ed. Forense.
- Cunliffe, A. L. (2022). Reflexividade no ensino e pesquisa de estudos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 60(1), 64-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020200108>.
- Cunliffe, A. L. & Jun, J. S. (2005). The need of reflexivity in public administration. *Administration & Society*, 37(2), 255-242. <https://doi.org/10.1177/0095399704273209>.
- Cunha, A. M. (1981). Educação em administração pública: retrospectiva e perspectivas da experiência norte-americana e reflexões sobre o caso brasileiro. *Revista de Administração Pública*, 15(3), 5-30. <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/11593>.
- Davel, E. & Alcadipani, R. (2003). Estudos críticos em administração: a produção científica brasileira nos anos 1990. *Revista de Administração de Empresas*, 43(4), 72-85. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902003000400006>.
- Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994. *Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2011). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 1*. São Paulo: Editora 34.
- Denhardt, R. B. (2012). *Teorias da administração pública*. São Paulo: Cengage Learning.
- Di Pietro, M. S. Z. (1999). *Direito Administrativo*. São Paulo: Atlas.
- Dorion, L-A. (2011). *Compreender Sócrates*. Petrópolis: Vozes.
- Drechsler, W. (2020). Filosofía en y de la administración pública hoy. Posfácio. In E. Ongaro. *Filosofía y administración*

pública: una introducción (p. 333-343). Ciudad de Mexico: Edward Elgar Publishing.

Dourado, I. P. (2022). Metáforas como recurso didático no ensino de uma Ciência Social: transposição didática no ensino superior. *Open Science Research VIII*, 8, 644-655. <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/221211220.pdf>.

Downe, J.; Cowell, R. & Morgan, K. (2016). What determines ethical behavior in public organizations: Is it rules or leadership? *Public Administration Review*, 76(6), 898-909. <https://doi.org/10.1111/puar.12562>.

Dutra, J. C. (2018). Uma metáfora para interpretar a presença da filosofia no currículo escolar: o conceito de leque filosófico como parâmetro para o ensino filosófico no ensino médio. *Sofia*, 6(3), 26-46. <https://doi.org/10.47456/sofia.v6i3.17874>.

Ege, J., Gofen, A., Hadorn, S., Hakman, I., Malandrino, A., Ramseiers, L. & Sager, F. (2024). Understanding street-level managers' compliance: a comparative study of policy implementation in Switzerland, Italy, Germany, and Israel. *Police and Society*, 43(3), 1-17. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puae024>.

Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). (2020). Competências transversais de um setor público de alto desempenho. *Repositório ENAP*. <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/5663>.

Fernandes, D. (2015). A verdadeira filosofia para Descartes em carta prefácio dos princípios da filosofia. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, 1(5), 409-427. https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2015/5/2015_05_0000_Capa.pdf.

Finger, I. (1996). *Metáfora e significação*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Fischer, T. (1993). A formação do administrador público brasileiro na década de 90: crise, oportunidades e inovações nas propostas de ensino. *Revista de Administração Pública*, 27(4), 11-20. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8546>.

Franco, A. H., Dias, A. S., Almeida, L. S. & Joly, M. C. R. A. (2011). Competências de estudo e pensamento crítico: suas interacções. *Anais*. VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.

Lisboa. 25 a 27 de julho de 2011. <https://repositorium.sduum.uminho.pt/handle/1822/16416>.

Frankena, W. K. (1969). Ética. Rio de Janeiro: Zahar.

Fuertes, V. (2021). The rationale for embedding ethics and public value in public administration programmes. *Teaching Public Administration*, 39(3), 252–269. <http://doi.org/10.1177/01447394211028275>.

Gallo, S. (2012). *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papiros.

Galvão, P. (2019). Introdução. In J. S. Mill. *Utilitarismo* (pp. 17–82). São Paulo: Hunter Books.

Galvão, p. (2012). Ética. In P. Galvão. *Filosofia* (pp. 143–174). Lisboa: Edições 70.

Garcia, R. M. (1980). A base de uma administração autodeterminada: o diagnóstico emancipador. *Revista de Administração de Empresas*, 20(2), 7–17. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901980000200001>.

Gerson, D. (2020). Leadership for a high performing civil service: Towards a senior civil service systems in OECD countries. *OECD Working Papers on Public Governance*, 40. <https://dx.doi.org/10.1787/ed8235c8-en>.

Gewirtz, S. (2007). A reflexividade ética na análise de políticas: conceituação e importância. *Práxis Educativa*, 2(1), 7–12. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/298/305>.

Gonçalves, H. M. (2022). *Cálculo & jogo: metáforas para a linguagem na filosofia de Ludwig Wittgenstein*. São Paulo: Dialética.

Guaraciaba, V. P. (2021). Um estudo sobre o uso da metáfora na filosofia de Henri Bergson, *Periagoge*, 4(1), 3–9. <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/periagoge/article/view/12162>.

Guerra, S. (2021). *Discricionariedade, regulação e reflexividade: uma nova teoria sobre as escolhas administrativas*. (6^a Edição). Belo Horizonte: Fórum.

Guerreiro Ramos, A. (1966). *Administração e estratégia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas.

- Guerreiro Ramos, A. (1983). A nova ignorância e o futuro da administração pública na América Latina. *Revista de Administração Pública*, 17(1), 32-65. <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/11293>.
- Guerreiro Ramos, A. (1984). Modelos de homem e teoria administrativa. *Revista de Administração Pública*, 18(2), 3-12. <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/10559>.
- Guerreiro Ramos, A. (1989). *A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações*. Rio de Janeiro: FGV.
- Guyer, P. (2020). Liberdade: vontade e autonomia. In W. Dudley & K. Engelhard (Eds.). *Immanuel Kant: conceitos fundamentais* (pp. 117-139). Petrópolis: Vozes.
- Haldane, J. (2013). Ética aplicada. In E. P. Tsui-James & N. Bunnin. *Compêndio de filosofia*, 529-538. (4^a Edição). São Paulo: Edições Loyola.
- Harrison, R. (2013). Bentham, Mill e Sidgwick. In N. Bunnin & E. P. Tsui-James (orgs.) *Compêndio de filosofia*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hassard, J. (2001). Imagens do tempo no trabalho e na organização (p. 190-216). In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord. *Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções*. v. 2. São Paulo: Atlas.
- Hatch, M. J. (2007). Jazz como uma metáfora para promover a liderança, o trabalho em equipe e boas discussões em sala de aula. In E. Davel, Vergara, S. C. & Ghadiri, D. P. *Administração com arte* (pp. 233-239). São Paulo: Atlas.
- Hobbes, T. (1997). *Leviatã*. São Paulo: Editora Nova Cultural.
- Hobuss, J. (2009). *Virtude e mediedade em Aristóteles*. Editora UFPel: Pelotas.
- Hooft, S. V. (2013). Ética da virtude. Petrópolis: Vozes.
- Hupe, P. (2013). Dimensions of discretion: specifying the object of street-level bureaucracy research. *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 6(2), 425-440. <https://doi.org/10.3224/dms.v6i2.10>.
- Hursthouse, R. & Pettigrove, G. (2022). Ética da virtude. In B. A. Gonçalves dos Santos (Org.). *Textos selecionados de filosofia das virtudes*. Pelotas: NEPFIL. <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/9605>.

- Jamieson, D. (2013). Constructing practical ethics. In R. Crisp (Ed). *The Oxford Handbook of The History of Ethics* (pp. 843-865). Oxford University Press: Oxford.
- Japiassú, H. (2006). *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago.
- Japiassú, H. & Marcondes, D. (2006). *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Jensen, D. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 36-54. <https://doi.org/10.1177/160940690600500104>.
- Kant, I. (2013). *Metafísica dos costumes*. Petrópolis: Vozes.
- Kant, I. (2019). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, I. (2015). *Crítica da razão pura*. Petrópolis: Vozes.
- Kant, I. (2022). *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? E outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Keller, A. (2009). *Teoria geral do conhecimento*. São Paulo: Edições Loyola.
- Kohan, W. (2013). Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In M. Carvalho & G. Cornelli (Orgs.). *Ensinar Filosofia* (pp. 75-83). v. 2. Cuiabá: Central de Texto.
- Kopelke, A. L. & Boeira, S. L. (2016). Reflexividade e criticidade no ensino de graduação em administração. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 10(1), 78-95. <https://doi.org/10.12712/rpca.v10i1.11253>.
- Kraut, R. (2022). Ética de Aristóteles. In B. A. Gonçalves dos Santos (Org.). *Textos selecionados de filosofia das virtudes*. Pelotas: NEPFIL. <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/9605>.
- Krell, A. J. (2004). Discricionariedade administrativa, conceitos jurídicos indeterminados e controle judicial. *Revista Esmafe – Escola de Magistratura Federal da 5ª Região*, 8, 177-224. <https://revista.trf5.jus.br/index.php/esmafe/article/view/277/268>.
- Kristjánsson, K. (2022). Teaching phronesis to aspiring police officers: some preliminary philosophical, developmental

and pedagogical reflections. *International Journal of Ethics Education*, 7, 289–305. <https://doi.org/10.1007/s40889-022-00145-7>.

Kuhn, T. S. (1995). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Lawton, A.; Macaulay, M. (2009). Ethics management and ethical management. In R. W. Cox, (Ed.). *Ethics and integrity in public administration: concepts and cases*. New York: M&E Sharpe.

Lévy, P. (2004). *A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?* São Paulo: Edições Loyola.

Libâneo, J. C. (2012). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In S. P. Pimenta & E. Ghedin (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 63–93) (7^a ed.). São Paulo: Cortez.

Lipsky, M. (2019). *Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Brasília: Enap. <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4158>.

Lotta, G.; Santiago, A. (2017). Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estudo de Burocracia. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, 83, 21–42. <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/426>.

Lyra, E.; Chevitarese, L. (2024). *Ética: Conceitos, fundamentos e aplicações contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

Marcondes, D. (2016). *Textos básicos de filosofia e história das ciências*. Rio de Janeiro: Zahar.

Martins, H. (2010). Wittgenstein, o corpo, suas metáforas. *D.E.L.T.A. Documentação E Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada*, 26(3), 479–501. <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/19934>.

Martins, P. E. M. (2019). Alberto Guerreiro Ramos: um homem parentético. In B. E. Cavalcanti & F. Lustosa da Costa. *Guerreiro Ramos: entre o passado e o futuro*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Matos, E. J., Bertoncini, A. L. C., Ames, M. C. F. D. C., Serafim, M. C. (2024). The (lack of) ethics at generative AI in Business Management education and research. *Revista de*

Administração Mackenzie, 25(6), eRAMD240061. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMD240061>.

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (2001). *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena.

Mautner, T. (2011). *Dicionário de Filosofia*. Edições 70: Lisboa.

Mendes, A. V. C., Bessa, L. F. de M. & Silva, S. de A. M. (2015). Gestão da ética: a experiência da administração pública brasileira. *Administração Pública e Gestão Social*, 7(1), 2-8. <https://doi.org/10.21118/apgs.v7i1.4557>.

Mendoza, M. A. G. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 83-115. <https://revistasoj.sjcaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5801>.

Menzel, D. (2015). Research on ethics and integrity in public administration: moving forward, looking back. *Public Integrity*, 17, 343-370. <https://doi.org/10.1080/10999922.2015.1060824>.

Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos (MGI). (2024). Instrução Normativa SGP-ENAP/MGI nº 11, de 27 de março de 2024. Altera as Competências Transversais de um Setor Público de Alto Desempenho, do Anexo I da Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME nº 21, de 1º de fevereiro de 2021. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*. Publicado em 03/04/2024, Edição 64, Seção 1, p. 34.

Mill, J. S. (2014). *Utilitarismo*. São Paulo: Hunter Books.

Mohr, G. & Ruhl, U. F. H. (2020). Obrigação moral: direito, deveres e virtudes. In W. Dudley & K. Engelhard (Eds.). *Immanuel Kant: conceitos fundamentais* (pp.162-181). Petrópolis: Vozes.

Montoya, L.; Montoya, I. & Castellanos, O. (2010). La metáfora organizacional: alternativa de entendimiento procedente de otras ciencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, v. XVIII, (1), 75-86. <https://doi.org/10.18359/rfce.2282>.

Moraes, A. de. (1999). *Direito Constitucional*. São Paulo: Atlas.

Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.

Morgan, G. (2005). Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. *Revista*

de Administração de Empresas, 45(1), 58-71. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37103>.

Moriyon, F. G. (2013). Metáforas do ensino de filosofia. *child.philo*, 9(18), 345-361. <https://doi.org/110.12957/childphilo.2017.26707>.

Novaes, J. L. C. & Azevedo, M. A. O. de. (2010). Ensino e filosofia com foco em sua história ou na solução de problemas? Indagações em busca de uma visão comum (p. 112-128). In J. L. C. Novaes & M. A. O. de Azevedo. Porto Alegre: Sulina.

O'Connor, B. (2021). Teoria da ética. In M. Baur (Ed.). *G.W.F. Hegel: conceitos fundamentais* (pp. 82-102). Petrópolis: Vozes.

O'Doherty, D. (2020). The Leviathan of Rationality: Using film to develop creativity and imagination in Management learning and education. *Academy of Management Learning & Education*, 19(3), 366-384. <https://doi.org/10.5465/amle.2019.0197>.

Oliveira Júnior, T. M. de, Rodrigues, K. F., Midlej e Silva, S. de A., & Bergue, S. T. (2024). Integridade, ética e combate à corrupção no campo da administração pública brasileira: Desafios conceituais e horizontes possíveis. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 29, e92312. <https://doi.org/10.12660/cgpc.v29.92312>.

Ongaro, E. & Yang, Y. (2024). Integrating Philosophical perspectives in to study of public administration: the contribution of Critical Realism to understanding public value. *Public Policy and Administration*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/09520767241246654>.

Ongaro, E. (2020a). *Filosofía y administración pública: una introducción*. Ciudad de Mexico: Edward Elgar Publishing.

Ongaro, E. (2020b). La Enseñanza de la Filosofía en los Programas de Administración Pública. *Revista de Administración Pública del GLAP*, 4(7), 85-95.

Pascal, G. (2011). *Compreender Kant* (7^a ed.). Petrópolis: Vozes.

Passeggi, M. da C. (2021). Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, 17(44), 93-113. <https://doi.org/10.22481/praxededu.v17i44.8018>.

- Paula, A. P. P., Merchán, A. A., Azevedo, A., & Tenório, F. G. (2024). Pensamento crítico versus pensamento organizacional. *Cadernos EBAPE.BR*, 22(4), e2024-0057. <https://doi.org/10.1590/1679-395120240057>.
- Paula, A. P. P. (2007). Guerreiro Ramos: resgatando o pensamento de um sociólogo crítico das organizações. *Organizações & Sociedade*, 14(40), 169-188. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302007000100010>.
- Paviani, J. (2014). *Uma introdução à filosofia*. Caxias do Sul: EDUCS.
- Pereira, C. F. O. (1998). *Reforma administrativa: o Estado, o serviço público e o servidor*. Brasília: Brasília Jurídica.
- Petrie, H. & Oshlag, R. (1993). Metaphor and learning. In A. Ortony (Ed.). *Metaphor and thought* (pp. 579-609) (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Pieper, J. (2014). *O que é filosofar?* São Paulo: Edições Loyola.
- Pimenta, P. P. (2018). *A trama da natureza: organismo e finalidade na época da ilustração*. São Paulo: Editora Unesp.
- Pimenta, A. (2019). A metáfora e a tradução na aprendizagem filosófica. In A. R. Pimenta; A. E. Paschoal & J. L. Viesenteiner (Orgs.). *Filosofar e Ensinar a Filosofar* (pp. 14-19). São Paulo: ANPOF. <https://www.anpof.org.br/wlib/arqs/publicacoes/53.pdf>.
- Pimenta, P. P. (2024). *Metáforas do corpo no século das luzes*. São Paulo: Editora Unesp.
- Platão. (2007). *Teeteto, Sofistas, Protágoras*. São Paulo: Edipro.
- Platão. (2018). *A República*. São Paulo: Perspectiva.
- Platão. (2022). *Eutífron, Apologia de Sócrates, Críton*. São Paulo: Perspectiva.
- Pliscoff-Varas, C. & Lagos-Machuca, N. (2021). Efecto de las capacitaciones en la reflexión sobre ética y corrupción. *Revista de Administração Pública*, 55(4), 950-968. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200658>.
- Popper, K. (2013). *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix.

- Porta, M. A. G. (2014). *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. São Paulo: Edições Loyola.
- Putnam, L. L., Phillips, N. & Chapman, P. (2004). Metáforas da comunicação e da organização. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord. *Handbook de estudos organizacionais: ação e análise organizacionais* (pp. 77-125). v. 3. São Paulo: Atlas.
- Quintana, M. (1998). O adolescente. In M. Quintana. *Nariz de vidro*. São Paulo: Moderna.
- Raadschelders, J. C. N. & Chitiga, M. M. (2021). Ethics education in the study of public administration: Anchoring to civility, civics, social justice, and understanding government in democracy. *Journal of Public Affairs Education*, 27(4), 398-415. <https://doi.org/10.1080/15236803.2021.1954468>.
- Rawls, J. (1992). Justiça como eqüidade: uma concepção política, não metafísica. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (25), 25-59. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451992000100003>.
- Rawls, J. (2016). *Uma teoria da justiça* (4^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Ricoeur, P. (2007). Da moral à ética e às éticas. In M. Canto-Sperber (Org.). *Dicionário de ética e filosofia moral*. (pp. 591-595). São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Rios, T. A. (2011). Ética e competência (20^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Rivadulla, A. (2006). Metáforas y modelos en ciencia y filosofía. *Revista de Filosofía*, 31(2), 189-202. <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0606220189A>.
- Rodrigues, T. (2016). Da metáfora como mediação pedagógica. *Educação e Filosofia*, 29(58), 687-701. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n58a2015-p687a701>.
- Rosa, E. F.; Najberg, E.; Nunes, L. de L. & Passador, J. L. (2021). Como a filosofia pode iluminar a gestão pública em tempos de polarização política. *Cadernos EBAPE.BR*, 19, Edição Especial, 723-734. <https://doi.org/10.1590/1679-395120200183>.
- Rousseau, J-J. (2000). *O contrato social*. v. 1. São Paulo: Nova Cultural.

- Sackmann, S. (1989). The role of metaphors in organization transformation. *Human Relations*, 42(6), 463-485. <https://doi.org/10.1177/001872678904200601>.
- Santaella, L. (2023). *A inteligência artificial é inteligente?* São Paulo: Edições 70.
- Santos, A. (1995). Filosofia e educação para o pensamento crítico. *Philosophica*, 6, 71-79. https://www.pdcnet.org/philosophica/content/philosophica_1995_0003_0006_0071_0079.
- Santos, C. S.; Rodrigues, A. L. & Prado, M. M. (2024). A experiência da discricionariedade: um estudo com membros das carreiras de gestão. *Revista de Administração Pública*, 58(4), e2023-0209. <https://doi.org/10.1590/0034-761220230209>.
- Santos, R. (2024). Valor moral em Kant: a primeira seção da fundamentação da metafísica dos costumes. *Revista Kriterion*, 65(158), e-45982. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/kriterion/article/view/45982>.
- Saraiva, L. A. S. (2011). Educação superior em administração no brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? *Revista Gestão e Planejamento*, 12(1), 41-60. <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/1296>.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Schröder, U. (2004). Os precursores filosóficos da teoria cognitiva das metáforas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 46(2), 243-252. <https://doi.org/10.20396/cel.v46i2.8637171>.
- Schütz, J. A. & Schwengber, I. L. (2018). Sobre o ensinar e o aprender Filosofia: reflexões acerca da especificidade do ensino de Filosofia. *Sofia*, 6(3), 161-174. <https://doi.org/10.47456/sofia.v6i3.17142>.
- Serra, A. M. (2022). Virada icônica e fenomenologia da consciência de imagem: considerações em retorno às análises de Edmund Husserl e sua faceta semiótica. *Revista Kriterion*, 63(151), 215-236. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/kriterion/article/view/25911>.
- Shields, C. (2024). *Filosofia antiga: uma introdução contemporânea*. São Paulo: Vozes.
- Sidgwick, H. (2010). *História da ética*. São Paulo: Ícone.

- Silva, S. R. M. & Ferraz, S. F. de S. (2022). Desenvolvendo o pensamento reflexivo dos alunos de administração: uma avaliação sobre o método de casos de ensino. *Perspectivas Contemporâneas*, 17, 1-20, e022016. <https://doi.org/10.54372/pc.2022.v17.3347>.
- Silveira Santos, L.; Leal, F. G.; Serafim, M. & Moraes, M. C. B. (2018). Values and public administration: a discussion on rationality and parenthetical attitude. *Revista de Administração Mackenzie*, 19(3), eRAMG170136. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG170136>.
- Silveira Santos, L.; Serafim, M. C. & Lorenzi, L. (2018). Dilemas morais na gestão pública: o estado do conhecimento sobre o tema. *Revista de Gestão e Secretariado*, 9(1), 182-207. <https://doi.org/10.7769/gesec.v9i1.719>.
- Silveira Santos, L.; Serafim, M. C.; Zappellini, M. B.; Zappellini, S. M. K. C. & Borges, M. K. (2018). Ensino de ética em cursos do campo de públicas: Uma análise a partir de Projetos Pedagógicos de Curso e das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(18). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3290>.
- Silveira Santos, L. (2020). Dilemas morais da gestão pública brasileira no enfrentamento da pandemia do novo coronavírus. *Revista de Administração Pública*, 54(4), 909-922. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200219>.
- Silveira Santos, L. & Serafim, M. C. (2023). Decisão ética na administração pública: perspectivas práticas a partir da ética normativa e descritiva. *Revista Gestão e Planejamento*, 24, 4-20. <https://doi.org/10.53706/cep.v23.7486>.
- Silveira Santos, L. & C. Serafim, M. (2024). Em busca de uma ética administrativa pós-convencional no contexto das organizações públicas brasileiras. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 29, e90978. <https://doi.org/10.12660/cgpc.v29.90978>.
- Singer, P. (2018). Ética prática. São Paulo: Martins Fontes.
- Smith, A. (2009). *A riqueza das nações: uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. São Paulo: Madras.
- Soares, V. B., Ohayon, P. & Rosenberg, G. (2011). O perfil e a formação do administrador público: uma análise curricular de cursos de graduação e pós-graduação do Brasil.

- Administração: Ensino e Pesquisa*, 12(1), 65-92. <https://doi.org/10.13058/raep.2011.v12n1.173>.
- Solonchak, T. & Pesina, S. (2015). Cognitive properties of images and metaphors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 192, 650-655. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.113>.
- Souza, E. S.; Serafim, M. C. & Silveira Santos, L. (2019). A contribuição do ensino de ética no desenvolvimento da competência moral de discentes em administração pública. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(104). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4088>.
- Steden, R. Van. (2020). Blind spots in public ethics and integrity research: what public administration scholars can learn from Aristotle. *Public Integrity*, 33(3), 236-244. <https://doi.org/10.1080/10999922.2020.1714412>.
- Stein, E. (2021). *Inovação na filosofia* (2^a ed.). Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Sticht, T. (1993). Educational uses of metaphors. In A. Ortony (Ed.). *Metaphor and thought* (pp. 621-632) (2nd ed.). Cambridge University Press. NY.
- Stirn, F. (2011). *Compreender Aristóteles*. Petrópolis: Vozes.
- Svara, J. H. (2014). Who are the keepers of the code? Articulating and upholding ethical standards in the field of public administration. *Public Administration Review*, 74(5), 561-569. <https://doi.org/10.1111/puar.12230>.
- Svara, J. H. (2015). *The ethics primer for public administrators and nonprofit organizations*. Jones & Bartlett Learning: Burlington.
- Taylor, F. W. (1987). *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas.
- Taylor, C. C. W. (2023). *Sócrates: uma breve introdução*. Porto Alegre: L&PM.
- Turri, J., Alfano, M. & Greco, J. (2022). Epistemologia das virtudes. In B. A. Gonçalves dos Santos (Org.). *Textos selecionados de filosofia das virtudes*. Pelotas: NEPFIL. <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/9605>.
- United Nations. (2025). *UN DESA/IASIA 2025 Standards of Excellence for Public Administration Education and Training*. <https://publicadministration.desa.un.org/>

un-desaiasia-2025-standards-excellence-public-administration-education-and-training.

Vázquez, A. S. (2022). Ética (40^a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Vendramini, P. & Feuerschütte, S. (2017). As competências do administrador público na gestão governamental: análise e perspectivas da formação segundo a percepção de egressos da ESAG-UDESC. In L.L. Lima & M. I. A. Rodrigues (orgs.). *Campo de públicas em ação: coletânea em teoria e gestão de políticas públicas* (pp. 11-40). Porto Alegre: Editora UFRGS/CEGOV.

Vergara, S. C. & Carpilovsky, M. P. (1998). A metáfora da organização como sistema criativo. *Revista de Administração Pública*, 32(3), 77-98. <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/7735>.

Viegas, R. R., Abrucio, F. L., Mongelós, S. A. A. & Lima, D. D. (2024). *A batalha entre controle e políticas públicas: decifrando a paralisia decisória na Administração Pública Brasileira*. São Paulo: Amanauense.

Volli, U. (2007). *Manual de semiótica*. São Paulo: Edições Loyola.

Weber, M. (2000). *Economia e sociedade*. 1. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Westphal, K. R. (2020). Razão prática: imperativo categórico, máximas e leis. In W. Dudley & K. Engelhard (Eds.). *Immanuel Kant: conceitos fundamentais* (pp. 140-161). Petrópolis, RJ: Vozes.

Whetsell, T. (2018). Philosophy for public administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 28(3), 451-453. <https://doi.org/10.1093/jopart/muy005>.

Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.

Zöller, G. (2020). Crítica: conhecimento e metafísica. In W. Dudley & K. Engelhard (Eds.) *Immanuel Kant: conceitos fundamentais* (pp. 27-45). Petrópolis: Vozes.

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

