

**IMAGENS DO FAZER FILOSÓFICO: METÁFORAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS
PARA O ESTUDO DE FILOSOFIA E ÉTICA NA ADMINISTRAÇÃO**

SANDRO TRESCASTRO BERGUE

ESCOLA SUPERIOR DE GESTÃO E CONTROLE / TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RS

IMAGENS DO FAZER FILOSÓFICO: METÁFORAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ESTUDO DE FILOSOFIA E ÉTICA NA ADMINISTRAÇÃO

Introdução

Este estudo aborda as possibilidades que o uso de imagens e metáforas pode alcançar no estudo dos componentes curriculares de filosofia e de ética no contexto da formação em administração. Propõe-se aqui um recorte de exame a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Bacharelado em Administração Pública estabelecido pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2014, que prevê como competências desejadas inerentes à formação humanística destes profissionais a atitude crítico-reflexiva, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a capacidade de reconhecer a complexidade dos processos de tomada de decisão, além da postura ética, todas estas relacionadas ao estudo do conteúdo de filosofia previsto no art. 5º, §1º inciso II – “*estudos filosóficos*” e “*ético-profissionais*” expressos nestas Diretrizes (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2014).

Uma das inspirações deste texto reside na conhecida obra *Imagens da Organização*, de Gareth Morgan (1996), o que constitui tanto um impulso quanto um obstáculo a ser superado. O primeiro porque sinaliza um recurso familiar – as imagens e metáforas –; e o segundo porque exige esclarecer que não se trata dos mesmos objetos, finalidades e percursos propostos naquela obra, a saber, a análise, o diagnóstico e a intervenção em organizações, senão o ensino de filosofia no contexto da formação em administração pública, em particular o *fazer filosófico*. Mas o intento de produzi-lo nasce das experiências de aulas, pronunciamentos em painéis e palestras, oportunidades em que o uso das imagens e metáforas utilizadas se mostraram impulsionadoras do interesse e esclarecedoras dos conceitos envolvendo a filosofia como a prática do exame reflexivo e contundente realizado pelo sujeito sobre os fundamentos do seu próprio pensamento e no contexto da administração pública.

Nesses termos, este ensaio tem como objetivo apresentar e examinar em maior profundidade as possibilidades da utilização de imagens e metáforas para a abordagem da filosofia e da ética como uma prática na formação em administração pública (Moriyon, 2013); para além, portanto, do tratamento da história da filosofia. O estudo se justifica também tanto pelo crescente espaço que a filosofia e a ética tem encontrado no campo da administração pública, inclusive explicitando seus limites (Santos & Serafim, 2023; Bergue, 2022a; Pliscoff-Varas & Lagos-Machuca, 2021; Raadschelders & Chitiga, 2021; Rosa, Najberg, Nunes & Passador, 2021; Ames, Serafim & Martins, 2021; Mohr & Ruhl, 2020; Santos, 2020; Ongaro, 2020a; Drechsler, 2020; Souza, Serafim & Santos, 2019; Castro & Nunes, 2019; Whetsell, 2018; Santos, Serafim & Lorenzi, 2018; Downe, Cowell & Morgan, 2016; Menzel, 2015; Mendes, Bessa & Silva, 2015; Svara, 2014; Gomes, 2014; Shue, 2006; Cherman & Tomei, 2005; Dobel, 2005) quanto pelas deficiências e possibilidades que se vem percebendo no seu ensino, particularmente na formação dos profissionais desta área apresentados por estudos nacionais e internacionais (Carneiro, Ames & Serafim, 2023; Bergue, 2022b; Kristjánsson, 2022; Fuertes, 2021; Ongaro, 2020b; Santos; Serafim; Zappellini; Zappellini & Borges, 2018; Santos; Serafim & Lorenzi, 2018).

Especificamente em relação ao ensino de filosofia e de ética, Bergue (2022b) analisou a presença destes componentes curriculares nos programas de cursos de administração pública (bacharelado) e de gestão pública (tecnologia) no contexto brasileiro, examinando os conteúdos dos planos de ensino das disciplinas e projetos pedagógicos em termos de descrições de ementas, conteúdos programáticos e bibliografias indicadas. O estudo identificou não somente aspectos de destaque positivos, como limites do desenho destas unidades de currículo, inclusive um enfoque de estudo da filosofia mais circunscrito ao ramo da ética. A investigação, no entanto, não avançou em termos de abordagem metodológica, sendo esta uma contribuição ora

pretendida. Diante disso, para além da produção de materiais didáticos específicos mais aderentes ao contexto da administração pública brasileira, propõe-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 denominada *história da filosofia* (Bergue, 2022c). E, no contexto deste fazer filosófico, entendido como o exercício do pensar agudo sobre o próprio pensamento de forma crítica, reflexiva, radical e sistemática, este ensaio tem como objetivo explorar especificamente as possibilidades do uso de imagens que permitam a produção e seguidas reelaborações de metáforas capazes de estimular, não somente a compreensão no plano simbólico, mas promover a extensão das fronteiras dos significados por parte dos próprios estudantes.

Após esta introdução segue uma seção abordando a ênfase no *fazer filosófico* ante a dimensão da *história da filosofia* como conteúdo a ser privilegiado na formação em administração pública. Sobrevêm a demarcação conceitual das imagens e metáforas, explicitando seus limites e possibilidades para o ensino da filosofia e da ética como um exercício do pensar, e subseqüente proposição de seis metáforas que podem oferecer potencial contribuição para a aproximação inicial e complementar em relação aos conceitos que conformam a perspectiva do *fazer filosófico*. Encerra-se indicando contribuições, limites e possibilidades de ampliação do estudo em extensão e profundidade.

1. A *história da filosofia* e o *fazer filosófico*: dimensões diferentes, mas não dissociadas

A fim de delimitar este particular exercício de pensamento voltado à proposição de imagens e metáforas para aproximar o conceito de *fazer filosófico* em relação ao convencional 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 de pensar sobre o próprio pensamento (o *fazer filosófico*), em relação ao acervo de produção intelectual gerado pelos filósofos no transcurso dos últimos 2.500 anos de pensamento da filosofia ocidental (a *história da filosofia*).

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 elaboram exames críticos dos fenômenos investigados. São exemplos Michel Foucault, Martin Heidegger, Gilles Deleuze, entre outros. Tem-se, neste caso, as filosofias de importantes pensadores como teorias, demarcando a denominada *história da filosofia*.

Trata-se neste texto, contudo, de outra importante e integrada dimensão da filosofia: o *fazer filosófico*, aquele que é praticado a partir da proposição e enfrentamento de *problemas filosóficos* – ou seja, a *prática da filosofia*. O que se denomina *história da filosofia* é, portanto, o conjunto de respostas destes ilustres pensadores a problemas filosóficos sobre os quais se debruçaram em seu tempo e contexto (Bergue, 2022c). Esta produção constitui relevante acervo de obras e pensamentos que são constantemente examinados e interpretados teoricamente.

Essa distinção é abordada também por Moriyon (2013), 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). (Moriyon, 2013, p. 347).

Nessa linha da problematização e da elaboração e depuração conceitual, 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?”. Também Porta (2014, p. 23) faz distinção entre “ensinar conteúdos filosóficos” e “ensinar a filosofar”; portanto, entre o *conteúdo histórico* e o *exercício* da filosofia.

A perspectiva da filosofia como um *fazer* tem especial repercussão não somente na formação do profissional de administração pública (Resolução CNE nº 1/2014) no tocante às competências referenciadas nas DCN; mas inclusive naquelas formalmente instituídas para o poder Executivo Federal, por exemplo, pela IN nº 21/2021, conforme estudos realizados pela Escola Nacional de Administração Pública ([ENAP], 2020). 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 pelo *fazer filosófico* (Bergue, 2022c; Armijos Palácios, 2013; Cerletti, 2009).

Assinala-se que o ensino de filosofia a partir de recortes de 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 um recorte de tópicos tomados como lentes analíticas para a interpretação da administração pública contemporânea. E esta tende a ser a perspectiva convencional.

De outra parte, na linha do que propõe Bergue (2022c), 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 e à atuação dos agentes públicos, uma abordagem que integre os conteúdos de *história da filosofia* e promova o exercício da *problematização filosófica*, mas com mais destaque para esta última. Nessa perspectiva, assume-se 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 *intencionalidade específica*, distinta, por exemplo, da intencionalidade de que se reveste a *problematização científica* (Porta, 2014; Armijos Palácios, 2013; Cerletti, 2009). Pontua-se, nesta linha, que o pensamento mobilizado a partir da problematização de natureza filosófica não tem como finalidade premente responder perguntas de forma mais rápida e teórico-metodologicamente fundamentadas, senão elaborar respostas melhores para as perguntas pela via da reelaboração destas mesmas questões em seus pressupostos, produzindo melhores perguntas em seu significado melhor depurado e contextualizado. Sendo assim, o pensamento filosófico é um esforço que produz elaborações conceituais mais consistentes, porque refuta a associação irrefletida e acrítica de ideias.

A problematização de natureza filosófica pode, portanto, fazer-se transversalmente à problematização e ao fazer científico, destacadamente nos casos em que se busca inflexões, rupturas e reelaborações conceituais no contexto dos circuitos dominantes da produção de ciência. 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 de forma transdisciplinar, e essencialmente, conceitos e atribuir-lhes novos significados em sua substância. Mas importa aqui melhor definir o senso de *fazer filosófico*, para o que, a propósito, as noções de imagens e metáforas pretendem contribuir. Mas como aproximar este conceito de *fazer filosófico*, em seus elementos conceituais essenciais em relação ao não menos relevante conteúdo *histórico da filosofia*? Assume-se que as imagens são recursos didáticos e as metáforas elaboradas a partir delas são percursos importantes para os sujeitos produzirem significados relativos aos conceitos estudados.

2. Imagens e metáforas: conceitos e proposições para o ensino de filosofia e de ética

Especialmente no contexto dos estudos organizacionais, as imagens e metáforas ganharam espaço no Brasil a partir de meados da década de 1990, notadamente com a publicação do livro *Imagens da Organização*, de Gareth Morgan (1996 [1986]). Diferentes abordagens sobre o tema emergiram, assinalando os limites e as potencialidades dessa perspectiva de análise, de diagnóstico e mesmo como método de intervenção nas organizações, inclusive segundo uma orientação prescritiva (Morgan, 2005; Carrillo, 2003; Borges-Andrade & Pilati, 2000). Nesse contexto, as metáforas representariam perspectivas, explicitando leituras de uma realidade percebida a partir de determinados aspectos da organização (Vergara & Carpilovsky, 1998). Mas as metáforas têm antes, por excelência, lugar de estudo nos campos da linguagem e da filosofia da linguagem, além da literatura (Cassirer, 2000; Finger, 1996).

Em relação às experiências no campo da administração, no ensino de filosofia a abordagem e os desafios são outros: 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 no campo da administração, especialmente por constituir-se como modo incompleto de representação da complexa dinâmica das organizações, busca-se destacar aqui a possibilidade de sua utilização como recurso didático complementar para o estudo da filosofia e da ética (Moriyon, 2013).

É importante atentar, no entanto, para que o uso das imagens e metáforas não sejam tomadas como alternativas ao conteúdo teórico em si, tampouco que sejam entendidas como substitutas do conceito. É fundamental destacar que as imagens e metáforas não constituem o conteúdo em si, senão um recurso de aproximação quase lúdico para auxiliar a sua apreensão inicial de um conceito e a sua elaboração e refinamento subsequentes.

2.1 Definindo imagens e metáforas

Morgan (2005) refere que

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. Entretanto, fundamentalmente 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). (Morgan, 2005, p. 62-63).

Destaca-se que não há identidade, senão uma aproximação, entre a imagem e o conceito. 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.*” Eis aqui o espaço de criatividade “*que se baseia na falsidade construtiva como um meio de liberar a imaginação.*” (Morgan, 2005, p. 63). A criatividade, a propósito, constitui competência de modo geral demandada na contemporaneidade, mas especialmente exigida nas DCN, conforme assinalado entre as competências previstas no art. 4º, em seu inciso “*VI – expressar-se de modo crítico e criativo...*”, “*VII – ter [...], criatividade, [...]*” (CNE, 2014). Podem ser consideradas também expressões da competência criativa e 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 estas abordagens que podem ser tomadas como introdutórias, a serem seguidas do necessário aprofundamento.

Abbagnano (2012, p. 776) define *metáfora* como, “*transferência de significado*”. Japiassú e Marcondes (2006, p. 186) referem-se a “*transposição*”. 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 de um significante (Volli, 2007). No caso das metáforas, o tipo de signo é a *imagem*. Assume-se, pois que *metáforas* são elaborações discursivas de representação de uma *imagem* que se produzem mutuamente em ciclos recursivos e virtuosos de construção.

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.*” Montoya, Montoya & Castellanos (2010, p. 77) definem 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.*” Seguem os citados autores:

Em termos epistemológicos, a metáfora fornece um novo conhecimento ao criar uma imagem; relaciona dialeticamente o abstrato ao concreto; [...] (Mendoza, 2005). (Montoya, Montoya & Castellanos, 2010, p. 77). [...]

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, Montoya & Castellanos, 2010, p. 78).

No campo da filosofia em que, conforme referem Deleuze e Guattari (1992), se trata essencialmente do exame e da *elaboração conceitual*, as imagens, os mitos, as alegorias, além dos diálogos, constituem também formas de apresentação simbólica de conceitos que sinalizam e estimulam a busca de interpretações por sucessivos movimentos de desvelamento e geração de significados. Ainda, para ilustrar, como variantes da imagem (em movimento), pode-se incluir os filmes. 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.

Mas o foco neste estudo reside na produção de metáforas a partir de imagens. E o caso do diálogo *A Alegoria da Caverna*, apresentada no livro VII da obra *A República*, de Platão, bem ilustra este recurso simbólico. Inaugurando o período moderno da filosofia, René Descartes (1596–1650) associou a filosofia a uma *árvore*, e nela a metafísica como as *raízes*, a física o *tronco* e as ciências os *ramos*. O estabelecimento desta 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 hierárquico: a árvore e o conhecimento humano são semelhantes em função e estrutura.*” Também Thomas Hobbes (1588–1679) fez uso de imagens, recorrendo ao *Leviatã*, monstro marinho citado no texto bíblico e originário da mitologia fenícia.

Mesmo Immanuel Kant (1724–1804), conforme refere Schröder (2004), faz uso de imagens para explorar conceitos da sua obra filosófica:

Na sua ‘Crítica da força de juízo’ (“*Kritik der Urteils kraft*”), 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 também 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, 2012). Rivadulla (2006) refere o uso de imagens e metáforas inclusive por Karl Popper para ajudar a compreender a sua filosofia da ciência proposta no início do capítulo três da sua obra *Lógica de la investigación científica*. Neste caso a imagem da *rede*, produzindo 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.

A teoria é a rede que lançamos para apreender "o mundo" - para racionalizá-lo, explicá-lo e dominá-lo. Trabalhamos para tornar as malhas da rede cada vez mais finas. Vejo nossas teorias científicas como invenções humanas – redes projetadas por nós para capturar o mundo. [...] As teorias não são apenas instrumentos. Buscamos a verdade: testamos nossas teorias na esperança de eliminar aquelas que não são verdadeiras. Assim conseguimos melhorar nossas teorias – até como instrumentos. A saber: construir redes cada vez mais adaptadas à captura do nosso peixe, o mundo real. (Popper, 1982, p. 42-43 *apud* Rivadulla, 2006, p. 201).

A possibilidade de produzir sucessivas elaborações a partir de uma metáfora, como no exemplo da rede, pode encaminhar a noção de dimensões da malha a fim de capturar peixes menores que podem ser associados a detalhes importantes. Formular e explorar detalhes pode constituir recurso lúdico e envolvente capaz de estimular a criatividade e aproximar o estudante do detalhamento e assimilação do conceito.

Examinando a metáfora no contexto da filosofia, Schröder (2004) 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 cognitivolingüístico: [...]. *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.* (Schröder, 2004, p. 250).

Ainda, na filosofia existem as denominadas experiências de pensamento, entre as quais, para ilustrar, o “*Dilema do bonde*” idealizado por Filippa R. Foot (1920–2010), em que conceitos complexos são analisados, neste caso, no campo da tomada de decisão ética. Estes experimentos mentais são desenvolvidos a partir de um problema proposto para discussão na forma de uma história que admite diferentes desdobramentos alternativos, permitindo, por conseguinte, reexames, justificações, deliberações e ações igualmente distintas.

Assim, as imagens e correspondentes metáforas são expressões de linguagem simples de pensamento; atalhos para a compreensão de conceitos complexos que fazem uso de elementos comuns do cotidiano dos sujeitos, permitindo estabelecer correspondências em relação a um conceito complexo no percurso de elaboração teórica deste último, inclusive provocando o interesse em pesquisar. É preciso assinalar que a imagem convertida em metáfora não tem o propósito de oferecer precisão conceitual, mas de encaminhar uma aproximação inicial e mesmo sucessivas outras mais elaboradas. A propósito, a noção central de uma imagem é produzir um atalho, uma simplificação, tomada no concerto de um processo de elaboração que segue virtuosamente.

Nessa linha, afirma Dourado (2022, p. 652), que

o uso da metáfora ajuda a organizar as ideias mais complexas presentes no texto, o que podemos 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. (Dourado, 2022, p. 652).

De fato, as imagens, e as metáforas que se podem descrever 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, particularmente neste texto 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 consistente.

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 permitindo seu subsequente exame em detalhes. Reitera-se que não se trata de reduzir um conceito a uma imagem, tampouco seu significado a uma metáfora, senão a tomada destes recursos simbólicos como impulso inicial para sua investigação mais percuciente e aprofundada. Estes recursos didáticos, tomados como representações sintéticas e parciais de um conceito são sempre, de um lado algo que chama a atenção, de outro um convite aos sucessivos desvelamentos. As imagens e metáforas podem, assim, ser tomadas como pontes para uma conexão imediata e facilitada a um espaço de exploração mais rico em possibilidades.

Há que se ter sempre em mente as limitações que esses signos e seus significados encerram a fim de que não se sobreponham ou reduzam o conceito. A simplicidade e incompletude associada às imagens e metáforas tendem a ser seu *calcanhar de Aquiles*, a propósito. Mas e quanto aos elegantes e bem aceitos modelos estatísticos e econométricos? Não são eles também reduções de múltiplas dimensões de um fenômeno complexo capturadas por um número limitado de variáveis e categorias de investigação (e por vezes reduzido aos dados disponíveis)? As limitações são, então, inarredáveis não somente dos modelos como dos marcos teóricos, especialmente no campo da filosofia e da ética em que estes não têm qualquer pretensão preditiva ou descritiva. Mas o exercício de buscar e identificar uma imagem e de elaborar uma metáfora exige um esforço de interação e elaboração conceitual. É preciso assinalar que o conceito será sempre mais complexo que a imagem e a metáfora.

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 (Volli, 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 um determinado significado a uma imagem, tanto quanto estimula a produção de outros desdobramentos mais sutis a partir daquela construção inicial. No caso de um conceito, parte-se deste para identificar uma imagem que possa representa-lo, passando-se à elaboração de uma narrativa de associação da imagem com elementos constituintes do conceito – a metáfora.

2.2 Proposições de imagens e metáforas para o conceito de *fazer filosófico*

Dado o intento de realizar a transposição do conceito do *fazer filosófico* entre os campos da filosofia e da administração, especialmente no contexto do ensino de filosofia e de ética na formação em administração pública, percebe-se o potencial das imagens e metáforas para uma aproximação inicial e o complemento de apresentação do conceito complexo ainda distante e em construção. Nesta mesma linha, conforme referem Montoya, Montoya & 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.*” O senso de “*novo*” aqui, é a abordagem da filosofia 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.

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*”. Ainda que o conceito não alcance esta intensidade de distanciamento e dificuldade de transposição, propõe-se estas seis 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 da sua 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 a produzir uma resposta final, senão o de manter o esforço crítico-reflexivo de extensão radical em contínuo movimento (Bergue, 2022c). Assim, enquanto no campo da ciência, onde a busca de uma resposta em geral está circunscrita a uma órbita teórico-metodológica validada pela comunidade de pares, na filosofia a intencionalidade da problematização é outra, a saber, tem como finalidade manter o pensamento em movimento refletindo sistematicamente sobre os fundamentos do próprio pensar, examinando reflexiva e radicalmente os pressupostos conformadores dos conceitos que compõem a própria questão de investigação. Deste modo, o significado e 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 propostas por Bergue (2022d) – a do *futebol*, a do *olho d’água* e a do *muro* – para abordar a filosofia como um *fazer* pela via da problematização desta natureza, e desenvolvidas outras três que podem auxiliar na exploração do conceito de *ética* como um pensar crítico, reflexivo e radical incidente sobre os postulados morais a fim de subsidiar a tomada de decisão justificada em relação ao que seja o justo, o certo e o bom (um dos campos do pensamento filosófico): o *espelho*; a *árvore*; a *bússola e a balança*, esta última inspirada em Aranha e Martins (2016). A elaboração das metáforas associadas e estas imagens emergiram tanto dos *insights* de escrita, quanto de esforços deliberados de busca de associações com vistas melhor ilustrar os conceitos em exame.

I – O *Futebol*: entre o conhecido e debatido 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*?

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, 2022d, p. 52).

Do excerto se pode extrair, tomado o contexto do futebol, a relação entre *saber e fazer*, especialmente; entre *conhecer* algo e *praticar* efetivamente. Não se trata aqui de diminuir um em relação a outro, tampouco de dissociar, mas de diferenciar. O que se faz no campo da filosofia, mais comumente é elaborar o pensamento filosófico em termos de conteúdo,

examinando-o em detalhamento crescente, interpretando e depurando textos e entendimentos constituídos no curso das diferentes tradições e vertentes teóricas. E uma das formas de detalhar e examinar os textos filosóficos, tal como propõe Porta (2014), é identificando e fazendo sua leitura a partir dos problemas que os diferentes pensadores se propuseram a enfrentar. 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). Mas é preciso ir além: problematizar os próprios conceitos em uso.

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, a prática é a substância do esporte.

Disso também se extrai que a filosofia, mormente o fazer filosófico, não é monopólio de filósofos (rigorosamente, nenhum campo do conhecimento ou disciplina deve erigir cercamentos, pois o convite a adentrar está sempre posto) 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.

Explorando a imagem do futebol, associações e analogias diversas podem ser elaboradas, a começar com 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? Mais: pode ser realizada apenas nos estádios? Ou na rua, no pátio ou mesmo dentro de casa? Quem joga exercita o físico e quem filosofa exercita a mente e desenvolve a capacidade intelectual. Seguindo: a técnica, o domínio das regras do esporte, o acúmulo de conhecimento, entre outras dimensões do *saber* potencializam a *prática* de jogar futebol? E onde se desenvolve a criatividade? Em suma: o que realiza mais, respeitados os gostos de cada um: saber ou fazer filosofia. Mas é importante assinalar que o estudo da história da filosofia em si encerra o potencial de estimular a problematização filosófica e mesmo de estendê-la aos demais espaços, peculiaridades e questões da vida cotidiana. Só não pode permanecer como um domínio que se justifica em si mesmo. Conhecer a história da filosofia precisa levar à ação, à prática do pensar sobre si com uma extensão tal que permita alcançar as raízes valorativas do próprio pensamento.

Uma expressão desvirtuada do saber filosófico, a propósito, é tão-somente conhecer o que os filósofos disseram ou dizem; e mais grave, reproduzir excertos, eventualmente descontextualizados ou incompletos (para não dizer equivocados) como recurso destinado a demonstrar erudição (falsa, por vezes).

II – O Fundo do Lago e o Olho D’água na nascente de um rio

Perceba-se que o elemento essencial do *fazer filosófico* é o *problema filosófico* e suas especificidades em termos, especialmente, de *intencionalidade*. Já se viu que um problema filosófico se diferencia dos demais tipos de problemas, inclusive do problema científico aqui tomado em sua definição mais convencional, a saber, aquele elaborado em uma circunscrição teórica 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, a propósito, tendem a estar associadas ao exercício da problematização de natureza filosófica que está também inserta no espaço de produção da ciência.

Para ilustrar elementos da definição de problema filosófico pode-se utilizar a imagem do *olho d’água* na nascente de um rio, por exemplo, em contraste com um momento de normalidade da ciência em termos de parâmetros teórico-metodológicos e epistemológicos bem

estabelecidos, legitimados e reproduzidos, que pode ser imaginado como o *fundo de um lago* em que estes elementos do debate científico estão sedimentados.

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, 2022d, p. 77).

De modo geral, um problema científico é produzido no correspondente espaço e contornos de validade aceitos e é colocado como algo a ser respondido. 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 esta finalidade, necessariamente. O problema filosófico, diferentemente do científico, possui uma intencionalidade distinta, qual seja, a perscrutar os elementos constituintes da própria pergunta em sua substância valorativa e pressupostos. Assim, caso se pergunte o que é administração pública em qualquer campo disciplinar que tenha o tema como objeto, esta questão será respondida segundo os referenciais teórico-metodológicos e epistemológicos daquela ciência – a ciência política, a sociologia, a economia, o direito e a própria administração pública. Aqui a imagem do *fundo de um lago*, com os conceitos já *sedimentados, depositados no fundo*, constituindo um ambiente estável.

A mesma pergunta formulada com a intencionalidade própria de um problema filosófico vai mobilizar o pensamento em busca dos elementos fundantes dos conceitos de “*administração*” e de “*público*”; apenas para ilustrar, 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. Perceba-se aqui outra intenção, que não é a de responder apressadamente conforme os cânones dominantes na circunscrição de qualquer das ciências que se tome, senão a de investigar e refletir sobre os fundamentos do próprio pensamento, particularmente na configuração dos conceitos que se adota para interpretar o mundo. Neste caso tem-se a imagem do *olho d’água na nascente de um rio*, onde a *areia do fundo* está em constante movimento. A problematização filosófica se comporta de modo semelhante; não tem o desejo de cessar, senão de manter-se investigando o próprio entendimento dos elementos que conformam a pergunta.

III – O Muro: entre a visão parcial e o trânsito por múltiplas perspectivas

Definir o fazer filosófico implica reconhecer antes a filosofia como um campo do conhecimento que se entrelaça com as diferentes disciplinas científicas, mas não se caracteriza como ciência, tampouco está contida em qualquer delas. O fazer filosófico, portanto, é inerente à condição de sujeitos racionais e, inclusive, transversal à ciência.

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, 2022d, 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 estereis debates que se instalam 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, 2022d, p. 104).

Nesta condição de transversalidade e não insulamento, o fazer filosófico não pode reconhecer fronteiras; inclusive as disciplinares. Seja em um mundo de polarizações, seja em um campo científico que privilegia a especialização, mais se mostra necessário a filosofia como uma prática de investigação aguda e essencial que alcança os fundamentos do pensamento. A imagem do muro procura estabelecer uma mediação que contrasta o necessário trânsito interdisciplinar e transdisciplinar do sujeito que reflete, ante leituras dicotomizadas e parciais de mundo, seja por que razões se constituam.

IV – O *Espelho*: *reflexão* e pensamento

Como tende a ocorrer, tem-se termos que ganham lugar na seleção de palavras em uso destacado, expressão de modismo; e uma delas é a *reflexão*. Muitas vezes a palavra *reflexão* é utilizada no lugar de *pensamento*. Mas são conceitos distintos, impõe-se destacar em atenção à necessária precisão conceitual. A *reflexão* é uma expressão particular do *pensamento*. Japiassú e Marcondes (2006, p. 236) *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*”. E aqui se evoca a imagem do *espelho* para melhor ilustrar o que seja esse *pensamento reflexivo*.

Abbagnano (2012, p. 986) destaca três expressões para a *reflexão*, a saber: “*1ª como conhecimento que o intelecto tem de si mesmo; 2ª como consciência; 3ª como abstração.*” Comumente o entendimento se concentra no senso de *pensamento* como *abstração*; e mesmo esta, nem sempre alcançada em seu mais profundo significado. Sendo assim, esta redução do alcance do conceito de *reflexão* ao de *pensamento* o faz perder potência.

À semelhança da imagem emprestada da *física*, particularmente da *ótica*, pretende-se destacar aqui 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 (porque traz à luz, ilumina) sobre os conceitos. Desse modo, o *pensamento reflexivo* constitui, em si, um processo investigativo, portanto, criativo. Refletir, nesses termos, expressa uma das substâncias da filosofia como um *fazer*, a saber, *pensar sobre o pensamento*. E o *espelho* faz isso, uma vez devidamente orientado em relação ao objeto e à fonte de luz, o que pode simbolicamente representar uma incidência aguda e percuciente, reflete essa luz (antes já refletida pelo próprio objeto), permitindo que este objeto, no caso da filosofia o sujeito em seus pensamentos e pressupostos de sustentação, seja capaz de perceber-se. Dessa forma, o esforço reflexivo intenta bem assentar as bases do conhecimento pelo exame conceitual, depurando-os das inconsistências capazes de fragilizar as elaborações do *pensamento*.

Assim, nem todo o *pensamento* é uma *reflexão*. É uma das externalidades negativas da 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

a *reflexão*, ao atribuir-lhe um significado impróprio, por incompleto ou mesmo equivocado, destituindo-o do seu potencial transformador do pensamento e das ações subsequentes.

V – A *Árvore* e os *enraizamentos* do pensamento e da ação

A árvore (novamente ela) tem se prestado à elaboração de muitas metáforas. Neste caso, contudo, emerge como alternativa à também bastante conhecida figura do *iceberg*, este utilizado para evidenciar dimensões ou elementos explícitos (aparentes, conscientes) e implícitos (ocultos, inconscientes), entre outras aplicações simbólicas. Ocorre que se a metáfora é um recurso que relaciona um conceito com um signo conhecido (Moriyon, 2013), uma pergunta que exsurge é: quem já viu um *iceberg* (que não tenha sido em ilustrações)? Qual é o conhecimento que de fato se tem dessas estruturas? Que significado pode efetivamente assumir? Se é desejável que a imagem seja *familiar*, nada mais tropical que a imagem de uma *árvore*.

A árvore pode, portanto, oferecer ao exercente do fazer filosófico, especialmente no que se refere ao âmbito da ética, uma imagem a partir da qual se pode construir uma metáfora que associe o esforço racional de pensar as *raízes* como os pressupostos e valores que sustentam e alimentam o pensamento. O *tronco* como a estrutura explícita que define o comportamento; e os *galhos* como os discursos e as ações. Trata-se de um recurso imperfeito, mas que não só permite visualizar antes a existência e o quão importante são os enraizamentos que mantêm as estruturas de pensamento e de ação perceptíveis. Muitas outras elaborações podem ser propostas, com os movimentos sob efeito dos ventos e as diferentes fragilidades e resistências de cada parte da estrutura de uma árvore, com a sombra projetada em oposição aos raios solares, com as características do solo, e seguem-se outras possibilidades criativas.

VI – A *Balança* e a *Bússola*: entre o *sopesar* de valores e a *definição* de um norte

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 metáforas permitem. Ouve-se a expressão “*norteadora*”, significando orientação para uma posição de referência, por vezes com o significado de *algo a ser seguido* ou para onde voltar-se.

Se tomado o conceito de *moral*, tem-se como um arranjo de valores e crenças socialmente constituídas, validadas por uma coletividade e reproduzidas acriticamente e irrefletidamente pelos seus membros. Trata-se da resultante de um processo histórico situado em um contexto, portanto. Códigos de conduta nas organizações e profissões, por exemplo, conformam os correspondentes parâmetros morais legitimados, cuja observância é esperada em relação aos seus membros. Nesse sentido, os padrões morais constituem uma *bússola* de orientação sobre como proceder a fim de obter aceitação. Há situações, entretanto, em que dilemas se impõem em relação a situações práticas com especificidades que não são alcançadas pelos referenciais de conduta estabelecidos. Neste momento tem-se o exercício do pensamento ético. A ética constitui o esforço racional, 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, a fim de encontrar uma justificação que sustente a tomada de decisão pela alternativa mais justa, correta ou boa. Ética, portanto, reflete sobre elementos do comportamento moral. Ao colocar em perspectiva o senso de sopesamento, tem-se a imagem da *balança*.

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, resultante da repetição – ante *circunstâncias* do contexto está associada à corrente da *ética das virtudes*. A virtude é tomada, portanto, em seus elementos de valor, intensidade e circunstâncias. Mas 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* (consequencialista), caso em que o sujeito elabora um juízo a partir da comparação entre os agregados de benefícios e perdas, convertidas em um saldo de felicidade coletiva, decorrentes da adoção de cada alternativa de ação considerada.

2.3 Utilizações potenciais das imagens e metáforas

A identificação de imagens e a correspondente elaboração de metáforas é 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. As metáforas, de fato, podem oferecer múltiplas possibilidades de elaboração e 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 interpretação 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 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.

Mas veja-se que este não é um movimento linear, senão cíclico e recursivo. Ou seja, é necessário conhecer inicialmente o conceito de problema filosófico em contraste com o de problema científico, por exemplo, para poder lançar-se em busca de uma imagem capaz de permitir a elaboração de uma metáfora que satisfaça. Trata-se também de uma possibilidade de tratamento e elaboração conceitual que segue em sucessivos movimentos de acreção, em que os detalhes da imagem interagem com o refinamento conceitual, em um recorrente processo de consolidação. Nesses termos, além da elaboração e 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 e a expansão dos significados em maior densidade.

Para ilustrar, 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 uma 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 em seus detalhes 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.

3. Considerações finais

Entende-se que foi alcançado o objetivo proposto de explorar possibilidades do uso de imagens que permitam a elaboração de metáforas capazes de estimular tanto a compreensão do conceito de fazer filosófico no contexto das DCN atinentes à formação em administração pública a partir da problematização de natureza filosófica, quanto 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 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, a exploração dos detalhes atribuídos à imagem e das especificidades associadas à construção da metáfora, pode-se refinar significados atribuídos aos conceitos examinados. Conforme as imagens e correspondentes interpretações metafóricas apresentadas, entende-se que uso de constructos simbólicos para mediar a relação do sujeito com o conceito de fazer filosófico revela-se promissor.

Merece destaque, contudo, 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 mobilização do estudante na direção e 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.

Referências

- Abbagnano, N. (2012). Dicionário de Filosofia. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- 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>
- Aranha, M. L. & Martins, M. H. P. (2016). *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna.
- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicômaco*. 4ª Edição, São Paulo: EDIPRO.
- Armijos Palácios, G. (2013). O ensino de filosofia e a “situação problema”. In M. Carvalho, & G. Cornelli (Orgs.). *Filosofia e formação*, v.1 (pp. 195-204). Cuiabá: Central de Texto.
- Bergue, S. T. (2022a). Ética, códigos de conduta e integridade na administração pública brasileira. *Administração Pública e Gestão Social*, 14(4). DOI: doi.org/10.21118/apgs.v14i4.13459
- Bergue, S. T. (2022b). Ensino de filosofia nos cursos de graduação em administração pública. IX ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, São Paulo/SP - 5 a 7 de outubro de 2022, *Anais*, <https://sbap.org.br/ebap/index.php/home/issue/view/22>
- Bergue, S. T. (2022c). Contribuições da problematização filosófica para o estudo da administração pública. *Revista Eletrônica de Administração*, 28(2), 1-32. DOI: dx.doi.org/10.1590/1413-2311.344.118517.
- Bergue, S. T. (2022d). *Pensamento filosófico na administração pública*. Caxias do Sul: EDUCS. <https://www.ucs.br/educs/livro/pensamento-filosofico-na-administracao-publica/>
- Borges-Andrade, J. E.; Pilati, R. (2000). Validação de uma Medida de Percepção de Imagens Organizacionais. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(1), 113–134.
- 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*, v. 1 (pp. 439-462). São Paulo: Atlas.
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.21529/RECADM.2023008>
- Carrillo, J. E. (2003). Analogía y metáfora em el análisis organizacional. Un ejemplo: la organización como cárcel. *Revista Colombiana de Psicología*, n. 12, 108-113.
- Cassirer, E. (2000). *Linguagem e mito*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- 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. DOI: 10.21275/ART20203691

- Cherman, A. & Tomei, P. A. (2005). Códigos de ética corporativa e a tomada de decisão ética: instrumentos de gestão e orientação de valores organizacionais? *Revista de Administração Contemporânea*, 9 (3), 99-120.
- Cerletti, A. (2009). *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (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, 14 de janeiro de 2014, 17-18.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34.
- Drechsler, W. (2020). Filosofía en y de la administración pública hoy. Posfácio. In E. Ongaro. *Filosofía y administración pública: una introducción* (pp. 333-343). Ciudad de Mexico: Edward Elgar Publishing.
- Dobel, J. P. (2005). Public management as ethics. In E. Ferlie, L. E. Lynn Jr. & C. Pollitt. *The Oxford Handbook of Public Management* (pp. 156-181). Oxford University Press: New York.
- Dourado, I. P. (2022). Metáforas como recurso didático no ensino de uma Ciência Social: transposição didática no ensino superior. *Open Science Research VIII* - ISBN 978-65-5360-234-2, 8, 644-655.
- 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. DOI: 10.1111/puar.12562.
- ENAP. (2020). Competências transversais de um setor público de alto desempenho. ENAP. <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/5663>
- Finger, Ingrid. (1996). *Metáfora e significação*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Fuertes, V. (2021). The rationale for embedding ethics and public value in public administration programmes. *Teaching Public Administration*, 39(3), 252-269. DOI: 10.1177/01447394211028275
- Gomes, N. F. (2014). Ética na administração pública: desafios e possibilidades. *Revista de Administração Pública*, 48 (4), 1029-1050. DOI <https://doi.org/10.1590/0034-76121714>
- Japiassú, H; Marcondes, D. (2006). *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Kant, I. (2012). Immanuel Kant: *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes.
- 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>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.21118/apgs.v7i1.4557>
- Menzel, D. (2015). Research on ethics and integrity in public administration: moving forward, looking back. *Public Integrity*, 17, 343–370. DOI: 10.1080/10999922.2015.1060824.
- Mohr, G. & Ruhl, U. F. H. (2020). Obrigação moral: direito, deveres e virtudes. In W. Dudley & K. Engelhard (Eds.). *I. 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*, XVIII(1), 75-86.
- 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.
- Moriyon, F. G. (2013). Metáforas do ensino de filosofia. *child.philo [online]*, 9(18), 345-361. <https://doi.org/110.12957/childphilo.2017.26707>.
- 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>

- Ongaro, E. (2020a). *Filosofia 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.
- 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. DOI <https://doi.org/10.1590/0034-761220200658>
- Porta, M. A. G. (2014). *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. São Paulo: Edições Loyola.
- 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. DOI: 10.1080/15236803.2021.1954468
- Rivadulla, A. (2006). Metáforas y modelos en ciencia y filosofía. *Revista de Filosofía*, 31(2), 189-202.
- 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. DOI: 10.1590/1679-395120200183
- Santos, L. S., 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.
- Santos, L. S., 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>
- Santos, L. S. (2020). Dilemas morais da gestão pública brasileira no enfrentamento da pandemia do novo coronavírus. *Revista de Administração Pública*, 54(4), 909-922. DOI: 10.1590/0034-761220200219
- Santos, L. S. & 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/gep.v.23.7486>
- 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>
- Shue, H. (2006). Ethical dimensions of public policy. In M. Mora, M. Rein & R. E. Goodin (Eds.). *The Oxford Handbook of public policy* (pp. 709-728). Oxford: Oxford Press.
- Souza, E. S., Serafim, M. C. & Santos, L. S. (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>
- Svara, J. (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. DOI: 10.1111/puar.12230.
- Vergara, S. C.; Carpilovsky, M. P. (1998). A metáfora da organização como sistema criativo. *Revista de Administração Pública*, 32(3), 77-98.
- Volli, U. (2007). *Manual de semiótica*. São Paulo: Edições Loyola.
- Whetsell, T. (2018). Philosophy for public administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*. v. 28, n. 3, 451-453.