



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIANA DOS SANTOS DA CRUZ**

**DA VERTIGEM ARISTOTÉLICA À EDUCAÇÃO  
CONTEMPORÂNEA**

Salvador

2013

**LUCIANA DOS SANTOS DA CRUZ**

**DA VERTIGEM ARISTOTÉLICA À EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

Salvador-Ba.

2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Cruz, Luciana dos Santos da.

Da vertigem aristotélica à educação contemporânea / Luciana dos Santos da Cruz. – 2013

91 f.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Educação – Filosofia. 2. Educação grega. 3. Ética. 4. Afeto (Psicologia).  
5. Aristóteles. I. Galeffi, Dante Augusto. II. Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1 - 22. ed.

**LUCIANA DOS SANTOS DA CRUZ**

## **DA VERTIGEM ARISTOTÉLICA À EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Dante Augusto Galeffi - Orientador  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ivana Libertadoira Borges Carneiro  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Maria Roseli Gomes Brito de Sá  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, ao professor Dante Galeffi, meu orientador, que com seu fascinante estilo de tratar as questões filosóficas me proporcionou a liberdade de criar e de vivenciar o que ele aponta como filosofia da educação, um exemplo de vivacidade e entusiasmo pelo que faz.

À professora Maria Roseli, pelas preciosas observações e discordâncias desde a disciplina projeto orientado, marcando os pontos da caminhada na pesquisa até o exame de qualificação, com cuidado e dedicação.

À professora Ivana Carneiro, que gentilmente aceitou o convite para compor a banca de defesa, com observações cuidadosas e fundamentais.

À Professora Rita Célia, pela coorientação carinhosa e cuidadosa, responsável pela minha condução nos caminhos da filosofia e da vida, há muitos anos.

Agradeço com todo coração a meu pai, Ginaldo e minha mãe Dilza, a Bernardo e meus irmãos; Humberto, Mariana e Rodrigo e ao meu marido Eliezer, pelo cada qual de cada um, arquitetos de minha antiga e nova cidade.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da UFBA pela ajuda, especialmente, às servidoras da Pós-graduação, Kátia, Nadia, Eliene e Graça, que sempre foram tão zelosas e solícitas comigo.

Aos professores Robert Verhine e Mary Arapiraca, pelo apoio fundamental que me deram.

Aos membros do grupo de estudo Epistranscomplex, com os quais pude travar intensos e proveitosos debates.

Aos meus amigos queridos pelo carinho e atenção, desculpando minhas ausências.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

Enfim, pelo que me toca, agradeço, e pelo que lhes tocam, felicito-os, professores, funcionários e colegas, pela certeza que tenho agora de que a Faced superou minhas expectativas; virá o dia e não está longe, que lhes serão restituídos os cuidados que nesta casa recebi.

CRUZ, Luciana dos Santos da. **Da vertigem aristotélica à educação contemporânea**. 2013. 100f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

## RESUMO

Esta dissertação de Mestrado busca ser uma contribuição filosófica para a Educação Contemporânea. A pesquisa foi fundamentada na filosofia prática aristotélica, mas não se constituiu um recorte da obra nem do pensamento de Aristóteles nem objetivou interpretar o vasto pensamento deste filósofo. Considerando que se trata de uma dissertação em filosofia da educação, o que se fez foi uma apropriação de uma ideia cara desde a educação grega, constituída como Paidéia e destacada marcadamente na *Ética Nicomaquéia*, que é a ideia de virtude (*Areté*) para a educação contemporânea. De início, era apenas isso que se pensava, mas essa dissertação foi muito mais uma navegação e Aristóteles, uma origem. Os ventos me levaram para lugares improváveis; durante a pesquisa houve tempestades e calmarias, nem sei dizer qual a pior. Perdida às vezes no mar de Poseidon, agarrei-me no mastro da filosofia e aportei na educação contemporânea para dissertar acerca de como essa inspiração de um modo de viver e pensar gregos ainda desabrocham na Educação. O afeto é efetivo tanto na vivência quanto na práxis pedagógica; ele é movente educativo e de autoconhecimento. Duas foram as teses de educação contemporânea as quais os ventos e correntes marinhas da pesquisa conduziram-me: as ideias de *origem* e *autoformação* extraídas da filosofia de Galeffi e a *pedagogia da duração* de Rita Célia, produções atuais da FAGED-UFBA. A dissertação é um exemplo que confirma as teses acima partindo da origem para a autoformação, relevando-se como uma educação singular, da pessoa, e não de grupo, é o que defende a pedagogia da duração. Como acontece a todo navegante em terras novas, eu mudei nas ideias e nas vísceras. De advogada, tornei-me professora de filosofia, de uma atitude especulativa intelectualista, tornei-me efetivamente afeto.

**Palavras-chave:** Educação. Filosofia. Ética. Afeto. Aristóteles.

CRUZ, Luciana dos Santos da. **From the aristotelic vertigo to the contemporary education.** 2013. 100f. Thesis (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

### ABSTRACT

This Master's thesis seeks to be a philosophical contribution to Contemporary Education. The research was based on Aristotelian practical philosophy, but did not constitute a snippet of the work or the thought of Aristotle nor interpret the broad objective thinking of him. Whereas it is a dissertation in philosophy of education, which has done an appropriation of an important idea since the Greek education, Paideia and incorporated as a great mark in Nicomachean Ethics, which is the idea of virtue (*Areté*) for contemporary education. Initially it was thought so, but the truth is that this dissertation has been a navigation, and Aristotle was an origin. The winds took me to unlikely places, during the search were lulls and storms, I can not tell what is the worst. Sometimes lost in the sea of Poseidon, I caught to the mast of philosophy and stopped in contemporary education to discussing about how this inspiration of a way of living and thinking Greeks still appears in education. The affection is effective both in experience and pedagogical praxis as it is moving educational and self-knowledge. There were two theses of contemporary education which the winds and ocean currents research has led me: the ideas of origin and self-training extracted from the Galeffi philosophy and the pedagogy of duration of Rita Celia, current productions of UFBA-FACED. The dissertation is an example that confirms the theses above from the origin to the self-training, showing itself as an singular education as advocates the pedagogy of duration. As it happens to everyone that is in a new lands, I changed, on the ideas and on the visceras. From lawyer became professor of philosophy, from a speculative intellectualist attitude, I became effectively affection.

**Keywords:** Education. Philosophy. Ethics. Affection. Aristotle.

O fim da arte e da educação é substituir a natureza e completar aquilo que ela apenas começou.

Aristóteles



## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| PREFÁCIO.....   | 9         |
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>11</b> |
| 1.1. Considerações gerais .....   | 13        |
| 1.2. Estrutura da dissertação.....  | 16        |
| <b>2. A CIDADE GREGA, A EDUCAÇÃO E SUAS IDEIAS.....</b>                       | <b>18</b> |
| 2.2 Das Paideias.....   | 19        |
| 2.3. O modelo heroico.....  | 20        |
| 2.4. Os mestres da sofia.....   | 24        |
| <b>3. ARISTÓTELES E A MISTURA DE MUNDOS .....</b>                             | <b>30</b> |
| 3.1. Aristóteles porque .....   | 31        |
| 3.2. O comércio entre os sentidos e a razão .....                             | 33        |
| <b>4. DA IDEIA DE <i>ARETÉ</i> .....</b>                                      | <b>38</b> |
| 4.1. Das formas e classificações da virtude .....                             | 39        |
| 4.2. A phonesis: do animal ao racional .....                                  | 45        |
| 4.3. Da ação – o desejo e a escolha .....                                     | 47        |
| 4.4. O autoconhecimento .....   | 53        |
| <b>5. .....</b>   | <b>A</b>  |
| <b>EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E SEUS FIOS CONDUTORES DE LUZ</b><br>.....          | <b>60</b> |
| 5.1. Para uma nova práxis pedagógica, novos conceitos. A<br>autoformação..... | 61        |
| 5.2. A pedagogia da duração.....  | 69        |
| 5.3. A alma com dois corpos.....  | 72        |
| 5.4. A dimensão da afetividade .....  | 73        |
| 5.5. O fenômeno do educar atravessado pela afetividade.....                   | 76        |
| <b>6. PRIMEIRA ESTAÇÃO DA NOVA CIDADE.....</b>                                | <b>83</b> |
| <b>7. REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>88</b> |

## PREFÁCIO

Esta dissertação de Mestrado foi elaborada através da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa intitulada Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica, sob a orientação do professor doutor Dante Augusto Galeffi.

Versa acerca de um tema relacionado à Filosofia da Educação, que é a ideia de *areté* como fundamento da ética aristotélica; inspiração que transbordou em meus estudos para pensar a educação contemporânea. É uma pesquisa bibliográfica, tendo como campo primário duas obras de Aristóteles intituladas *De Anima* e *Ética a Nicomaco*, que foram inspiração para, a partir de ideias extraídas fundamentalmente dessas obras, conduzir a dissertação para o fluxo do pensar a Educação contemporânea, na dimensão filosófica.

Fiz o esforço de adentrar no vasto e rico terreno da Ética Aristotélica para retirar do mesmo algumas ideias que são fundamentais para se pensar a educação no tempo presente. Assim, o fluxo da dissertação parte da vertigem da Filosofia Aristotélica e de um pequeno estudo do universo de formação grego, para a Educação contemporânea em uma reflexão filosófica.

Seguindo a tendência que escolhi para falar de educação, que parte de uma ideia fundamental da ética que é o conhecimento de si, preciso me apresentar também num conjunto em que foi construída minha subjetividade e rascunho o perfil acadêmico que tenho me esforçado para definir. Durante toda minha estadia nessa nobre instituição de ensino, no tempo vivido e percorrido neste espaço, muito aprendi e construí boas amizades.

Desde cedo, na minha terna infância, já almoçava e jantava com Aristóteles e Platão, tomava café com Spinoza e às vezes ia a perigosas festas com Nietzsche e Schopenhauer. Particpei de debates entre Sartre e Santo Tomaz de Aquino; lá em casa, era praticada uma espécie de banquete filosófico com vinhos e música clássica, quase sempre tinha samba e chorinho e um festival de ideias invadiam o ambiente do principio ao fim. Cresci animada e conduzida em direções convergentes para o pensamento e a reflexão onde pais filósofos seguravam minha mão para os primeiros passos no vir-a-ser do pensar. Minha historia com a filosofia é uma historia

de amor e por isso ela não poderia deixar de estar presente nas minhas escolhas e nessa dissertação.

Quanto ao orientador, não foi difícil a escolha. Muito antes de tornar-me sua aluna regular, era ouvinte em sua disciplina na pós-graduação, nas aulas de filosofia e epistemologia, por quem me encantei pela competência e autoridade no assunto e honestidade intelectual. Por encantamento, escolhi meu orientador.

A Pesquisa é teórica e consiste em ler e reler, com ajuda de intérpretes, a obra fundamental de Aristóteles, para a fundamentação filosófica e, com o auxílio do orientador, dialogar *sobre* ética e Educação com um dos pilares do pensamento ocidental.

Evidentemente, com uma continuada dialógica em caminhadas incansáveis tanto com meus pais como com colegas, amigos e no grupo de pesquisa Epistranscomplex (Grupo de Estudos da Epistemologia Transdisciplinar da Complexidade).

## 1. INTRODUÇÃO

Noventa por cento do que eu escrevo é invenção  
Só dez por cento é mentira

Manoel de Barros

Esta dissertação corresponde a um esforço de investigação das relações entre a ética e a educação. A *Ética Nicomaqueia* de Aristóteles, como fonte primária, anima todo o percurso, sendo inspiração mística originária.

Considerando que se trata de uma dissertação em filosofia da educação, o que se pretende é o seguinte: uma apropriação de uma ideia cara desde a educação grega, constituída como Paidéia e destacada marcadamente na *Ética Nicomaquéia*, que é a ideia de virtude (*Areté*) para a educação contemporânea.

Apesar da pesquisa ser fundamentada na filosofia prática aristotélica, não se constitui um recorte da obra nem do pensamento de Aristóteles nem objetiva interpretar o vasto pensamento deste filósofo. Essa dissertação é muito mais uma navegação; e Aristóteles, uma origem. Os ventos me levaram para lugares improváveis, durante a pesquisa houve tempestades e calmarias, não sei dizer qual a pior. Perdida às vezes no mar de Poseidon, agarrei-me ao mastro da filosofia e aportei na educação contemporânea para dissertar acerca de como essa inspiração de um modo de viver e pensar gregos ainda desabrocham na educação contemporânea.

A primeira dificuldade encontrada foi a compreensão e apropriação de ideias fundamentais para o entendimento da ética aristotélica em sua abrangência, tais como razão, desejo, virtude, deliberação e, sobretudo ação. Isso porque o que se destaca aqui é como essa filosofia aristotélica é distinta de uma filosofia meramente contemplativa, uma vez que se trata de uma filosofia prática para o belo agir.

A proposta inicial é de investigação e estudo do conceito de virtude e visa ampliar a compreensão<sup>1</sup>desse conceito para melhor entendimento voltado à

---

<sup>1</sup>O sentido que busco aqui é o proposto por Dilthey de experiência vivida, para apontar que compreensão, “para as ciências do espírito, que têm como objeto a realidade humana o sujeito não se encontra diante de uma realidade estranha, mas diante de si mesmo, porque homem é quem

educação e à práxis pedagógica a partir do ensino das virtudes como hábito. Para isso, é fundamental a ideia de que a educação é sobretudo um esforço de autoformação. Esforço porque não é algo dado que pode ser facilmente ensinado pelo outro, mas um processo de conhecimento de si, de origem, assim como a ética.

Partindo deste universo da filosofia e educação gregas, segui o fluxo para a educação contemporânea da forma como atualmente vem sido proposto e tratado o fenômeno do filosofar é educar, nas teses desenvolvidas por Dante Galeffi como uma forma singular de (auto)formação do ser humano. É preciso destacar que esse trabalho não trata da ciência da pedagogia, mas sim de sua atividade, a educação.

O estudo proposto como tema deste trabalho traduz também a necessidade de destacar a importância e atualidade de Aristóteles, um dos maiores pensadores da história, que teve fundamental contribuição para a educação, sobretudo porque a conduta humana era um dos seus principais pontos de estudo, sobre o qual escreveu diversas obras que analisaram o tema, tanto que seus tratados são utilizados por diferentes ramos do conhecimento, revelando a importância do filósofo escolhido.

Os estudos da semântica filosófica serão colhidos da clareza discursiva de Aristóteles. A parte inicial desta investigação remonta ao conceito de Paidéia dos gregos, entendendo a Grécia como fonte de sabores e saberes que ecoam ainda em nosso espírito, cultivando a clareza de que “filosofar é educar”<sup>2</sup>. O texto é um ente vivo e transformador. Para a pesquisa bibliográfica, a área e o objeto se fundem no texto. Então, compreendo que o texto é um ente vivo e ativo porque transforma, modifica, nega e renega o outro. Revela e oculta, por isso é possível uma pesquisa bibliográfica que procura desvelar o oculto no texto e para isso vou utilizar também a fenomenologia.

Minha disposição nesse mestrado foi um jogar-se no terreno árido e geométrico de Aristóteles para rebuscar em suas teses ideias muito presentes em nossos discursos sobre Educação; ideias que jamais deixaram de pertencer ao fenômeno do educar. Em qualquer época, quando se lê sobre educação estão

---

indaga e homem é que é indagado”. (ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003. p. 158)

<sup>2</sup> Como filosofa Dante Galeffi, em sua aulas de Epistemologia do Educar.

presentes o conceito de virtude, justiça, verdade e honestidade, trazendo a raiz grega e suas várias Paidéias.

Assim foi que, dando continuidade aos estudos que iniciei na graduação, permaneci no vasto terreno aristotélico para colher bons frutos para a educação, eis que outrora esse mesmo terreno forneceu-me subsídios para a pré-compreensão ontológica da fonte complexa do direito penal vigente, cujo fruto foi minha monografia intitulada “A ontologia da Conduta na Ética Aristotélica: uma reflexão para o Direito Penal”, apresentada no curso de direito nesta universidade.

Compreendi a lição do professor Dante Galeffi, quando ainda não era sua aluna, assistindo a uma de suas aulas, na faculdade de Educação, quando ouvi-lo dizer que necessitávamos, nesta casa, despertar as fontes que estavam adormecidas, o que me incentivou a encontrar um caminho para trilhar no Mestrado e ir buscar em Aristóteles, a maior das fontes, a sofisticada ideia de *areté* e suas implicações para o estudo da educação.

E a Grécia é aqui invocada como fonte inspiradora para o novo. Isso porque para um grego, o ser humano era uma espécie de deus amarrado a um corpo que perece. São as dimensões mortal e divina que fazem com que o ser humano tenha a experiência avassaladora da falta e ao mesmo tempo pressinta, intua, a experiência da plenitude. Essa tensão dos opostos que deve ser observada e não desprezada, para que a educação seja plena, nas mais distintas dimensões, que ultrapassam infinitamente currículos, escolas, instituições.

## **I. Considerações gerais**

Na Grécia aristocrática, que tinha como ideal de homem os heróis presentes na poesia de Homero, a virtude era o bem supremo, já que a honra era a encarnação da felicidade e a finalidade da vida. Nesse período, a honra se impunha como valor, formando um paradigma que Homero soube construir em suas obras. O herói homérico, fundado em suas virtudes, enfrenta até os deuses. Para os nobres gregos da época, a ética e a estética se fundiam em um ideal de honra e beleza que Homero soube traduzir de maneira ímpar.

Em sua obra, Homero dispõe diversas imagens de heroísmo, mas a complexa mentalidade aristocrática grega, na qual princípios éticos e estéticos se confundem, torna difícil o reconhecimento das leis que regem o modo de agir heróico. Há, no entanto, na *Ilíada*, uma passagem bastante didática a esse respeito. Fênix, o educador de Aquiles (protótipo do herói grego), recorda ao herói a finalidade para a qual ele foi educado: “Para ambas as coisas: proferir palavras e realizar ações”. (JAEGER, 2011, p.30). Essa evocação evidencia a forma pela qual os gregos abrangiam a totalidade do humano em seus ideais de formação, do contexto em que Jaeger a destaca<sup>3</sup>.

A palavra grega aqui investigada *areté*, como dito, é uma palavra de difícil tradução. Sua correspondente latina direta é a palavra *virtus* (virtude). O termo virtude, por sua vez, apresenta a dificuldade de ter sido utilizado pelo cristianismo com uma conotação moral, conotação essa que não era dada no mundo antigo. Estar-se-á mais próximo da concepção grega se, no que se refere à épica, tomar-se a palavra no sentido da virtude guerreira; como força, potência e capacidade de ação. Diante dessa dificuldade, muitos tradutores utilizados para a pesquisa adotam o termo excelência para traduzir *areté*.

O esforço para conseguir *areté* se dava em aulas de música, matemática e na ginástica, pois como visto havia uma fusão entre ética e estética. Mas como a vida do homem grego estava relacionada ao reconhecimento de seus feitos pela comunidade, ou seja, *areté* se reconhecia na honra, a aprovação pública era de suma importância para avaliação do resultado da educação grega.

Outra força presente na construção desse tipo ideal e da educação grega aristocrática eram os deuses que interferiam e isso ressalta a importância dos mitos na formação do homem grego. Através dos mitos é que o ético e o estético se misturavam no ato heroico.

---

<sup>33</sup> “O domínio da palavra significa a soberania do espírito. A frase de Fênix é pronunciada durante a recepção dada pelo colérico Aquiles à legação dos chefes gregos. O poeta o opõe a Ulisses, mestre da palavra, e a Ajax, o homem da ação. Deste contraste, ressalta com extrema clareza o ideal da mais nobre formação humana, no qual Fênix, mediador e terceiro membro da embaixada, educou o seu pupilo Aquiles, e que o poeta quer exemplificar neste herói, de todos o maior”. (JAEGER, 2011, p. 30)

Mais uma vez verificamos a importância de Homero trazendo o mito através de seus poemas e exemplificando com seus heróis as virtudes que levam a honra. Assim Jaeger se refere a Homero:

Por um lado, temos de extrair dele a imagem que formamos do mundo aristocrático; por outro, inquirir como o ideal de Homem ganha forma nos poemas homéricos e como a sua estreita esfera de validade originária se alarga e se converge em força de formação de muito maior amplitude. A marcha da história da formação torna-se visível, antes de tudo, pela consideração do conjunto do flutuante desenvolvimento histórico da vida e do esforço artístico para eternizar as normas ideais em que o gênio criador de cada época encontra a sua expressão mais alta. (JAEGER, 2011, P. 26)

Homero não só deu forma ao ideal de homem da Grécia aristocrática reunindo em seus heróis todo um conjunto de normas e virtudes, como também eternizou em sua criação artística aquele modelo, para que possamos visualizar de outro tempo.

E é em Aristóteles que o discurso ganha forma e valor em si mesmo, e o cidadão pode, resguardado em seu discurso, buscar isonomia, porquanto a validade do discurso prevalecia por sua coerência intrínseca e independente de quem falava. Inaugurando um discurso descarnado, a virtude passa a ter novo sentido e a educação, nova direção.

É fundamental reafirmar a importância da obra de Aristóteles (384-322 a.C.) e sua imensa influência sobre a cultura ocidental nesses dois mil e quatrocentos anos. O grande pensador grego foi, durante toda a Idade Média, considerado o mais importante filósofo. Foi com base na obra aristotélica que Santo Tomás de Aquino buscou, em seus escritos, harmonizar razão e fé.

Estudar e pesquisar o tema da ética aristotélica é um desafio. A importância da *Ética à Nicômaco*, aqui investigada, reside na sua primazia: foi o primeiro tratado sobre o agir humano da história do ocidente, daí sua notória importância para um estudo sobre o educar. Aristóteles expõe uma teoria acerca do *ethos*<sup>4</sup> da Atenas do século IV a.C., discutindo conceitos como bem, virtude, justiça, lei, amizade e

---

<sup>4</sup> Quanto à raiz do vocábulo, ver nota 28. Aqui, quando refiro teoria acerca do *ethos*, remeto à compreensão de Galeffi, cito: “A teoria sobre o *ethos* é a ética como compreensão da ação e como uma preparação para a ação, mas não é a ação”. (2012, p. 109).



felicidade. Nos *Tópicos* se revela o seu método, um método de argumentação (o dialético) que parte de opiniões geralmente aceitas, por todas as pessoas, ou pela maioria, ou pelos mais eminentes (os filósofos).

Foi assim que investigando, através dos escritos essencialmente extraídos da obra Jaeger, acerca do modo de vida grego, sua educação, suas ideias e relações, escolhi destacar a ideia de *areté* como articuladora possível para a educação, considerando que é a virtude a manifestação da singularidade do sujeito na *polis*, que evidencia a educação que esse sujeito recebeu, o tipo de sociedade em que ele vive e, conseqüentemente, vai refletir na práxis pedagógica.

A Virtude pode então ser considerada o resultado de tudo isso. Tomemos como exemplo que a *phrónesis*<sup>5</sup> de cada um é resultado do ambiente em que se vive, então ela articula a educação que esse sujeito teve com a sociedade em que ele vive. Emerge desse raciocínio que a *areté* é resultado de uma Educação e também produz mais educação.

Indispensável para esse estudo mergulhar na cidade grega, cuja educação tinha fundamental papel e destaque, para que dessa pesquisa fique evidente o motivo da escolha do meu objeto, a ética como fundante da educação. E considerando que esse terreno grego é por demais extenso, circunscrevi a pesquisa para reduzir o objeto e ampliar as possibilidades de compreensão. Cumprindo mais uma relação aristotélica de quanto menor a extensão maior a compreensão de uma ideia.

## II. Estrutura da dissertação

A dissertação *Da vertigem aristotélica à educação contemporânea* divide-se em quatro partes. A primeira se chama *A cidade grega, a educação e suas ideias*. Resumidamente, trata-se de uma incursão no terreno da formação do homem grego, cuja fonte principal foi a obra *Paideia* de Werner Jaeger (2011), em que é exposto o

<sup>5</sup>GOBRY, Ivan. **Vocabulário Grego da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.115.

“*phrónesis*. Palavra de diversos sentidos: [...] *pensamento*, em Heráclito (fragmento 2); *inteligência divina*, em Sócrates (Xenofonte, Mem. I, V, 17); *pensamento puro*, em Platão (Fédon, 68b, 79d, etc); *discernimento moral* (‘prudência’) em Aristóteles (Et. Nic., VI,V; Pol.,IV,11)”

modo de vida e de educação da civilização grega, apenas no que concerne aos aspectos pertinentes ao estudo aqui proposto, quais sejam, saber o que era marcante para a educação nesse período e como se dava esse processo, para compreender porque a concepção grega de formação é fundamental para proposta de educação contemporânea em que aportei.

A segunda parte denominada *Aristóteles e a mistura de mundos* é uma investigação de como a filosofia aristotélica introduziu aspectos que desenvolvem e aprimoram a concepção clássica acerca da razão. Nesse ponto, foi fundamental o estudo da obra *De Anima*, em que o estagirita investiga o corpo e a alma, tanto dos animais quanto dos seres humanos, para sugerir que essas dimensões corpo e alma são inseparáveis. Deste modo, defendo que esse estudo propõe uma união de mundos, o sensível e o inteligível.

A terceira parte é uma apropriação de conceitos extraídos da *Ética Nicomaqueia*, para formação de novas compreensões destinadas a definir o fluxo para a educação contemporânea, tais como razão, desejo, educação do desejo e educação para a felicidade.

A quarta e última parte é exatamente para onde os ventos da filosofia aristotélica me guiaram, um fluxo para a educação contemporânea que encontrei. A filosofia de Dante Galeffi, da *origem e da autoformação poética e a pedagogia da duração* proposta por Rita Célia Torreão, produções filosóficas recentes da FACED-UFBA, bem como a relação entre essas propostas filosóficas e a ideia de educação e afetividade, com a qual encerro esta parte para, com isso, encerrar o trabalho com o que denominei *A primeira estação da nova cidade*, em que afirmo como resultado da pesquisa uma mudança prática que o próprio curso da pesquisa produziu em mim, um exemplo que confirma as teses acima partindo da *origem* para a *autoformação*, relevando-se como uma educação singular, da pessoa, e não de grupo como defende a *pedagogia da duração*. Como acontece a todo navegante em terras novas, eu mudei nas ideias e nas vísceras. De advogada, tornei-me professora de filosofia, de uma atitude especulativa intelectualista, tornei-me efetivamente afeto.

## 2. A CIDADE GREGA, A EDUCAÇÃO E SUAS IDEIAS

*O intelecto sem a experiência é vazio; a experiência sem a razão é cega.*

I. Kant

Considerado o caminho trilhado nessa dissertação, é preciso destacar algumas considerações acerca da ideia traduzida pela palavra educação, nos sentidos em que será aqui pesquisada, e se destaca assim a definição inicial de Jaeger:

O espírito humano conduz progressivamente à **descoberta de si próprio** e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza do homem na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão de sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de Educação. (grifos meus) (JAEGER, 2011, p. 03)

E aqui já destaco a ideia de *descoberta de si próprio*, que também foi pesquisada e relacionada como fundamento para a educação proposta como autoconhecimento, autoformação, lançada por Galeffi em sua mais recente publicação<sup>6</sup>.

A Educação, ao longo deste trabalho, é tratada sob o aspecto filosófico, e a referência à forma de educação grega não poderia ser negligenciada, uma vez que na história do ocidente a civilização grega é marco de uma época em que não havia diferenciação entre tipos de educação, ou tratamento científico ao tema. A Educação abrangia toda forma de criação e desenvolvimento do ser humano, em sua totalidade, compreendendo aspectos que não são necessariamente abrangidos pelo que temos hoje como educação formal ou escolar. Então, todas as vezes que a ideia educação é referida nesta dissertação, é para se referir ao que transcende às formalidades e institucionalizações que esse mesmo termo pode abranger, tais

---

<sup>6</sup> PIMENTEL, Álamo. GALEFFI, Dante. MACEDO, Roberto Sidnei. Po(éticas) da Formação experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador, Edufba, 2012.

como educação formal, informal, escolar, pública, privada, regional, global. Aqui, a ideia educação não está presa a um espaço ou tempo, mas é tratada na duração mesma do fenômeno.

## 2.1. Das Paidéias<sup>7</sup>

Diante do que foi visto, um recurso que se impõe para iniciar essa investigação é a tarefa de buscar a matriz clássica da educação, a saber, a concepção grega de Paidéia.

Este retorno ao universo da cultura grega não há de ter nesta pesquisa um interesse meramente histórico, mas enquanto fonte inspiradora de nossos ideais de civilização e cultura há de sempre nos fazer repensar os motivos que nos movem a adotar determinadas concepções pedagógicas e práticas educativas.

A apreensão da ideia de Educação na Grécia Clássica passa pelo reconhecimento dos valores tradicionais que fundamentam a cultura aristocrática grega, cujas raízes estão ligadas a uma concepção mítico-religiosa da vida e da realidade, na formação espiritual dos cidadãos.

Tomando essa perspectiva, o primeiro movimento desta nossa investigação consiste em analisar, na tradição poética, os valores que sustentam a educação aristocrática grega. Um segundo movimento, notadamente, visa analisar a influência dos sofistas na formação política e intelectual da Atenas clássica. Tendo considerado essas duas importantes matrizes intelectuais da cultura grega, passamos a considerar, em alguma medida, a influência do pensamento filosófico na discussão e constituição da noção grega de Paidéia. (JAEGER, 2001, p. 29)

---

<sup>7</sup> O termo aqui é tratado no plural, pois traduz o entendimento que cada fase que será exposta do desenvolvimento da sociedade grega clássica abordada por Jaeger, pode ser chamada de Paideia, correspondendo portanto a varias Paideias, tantas quantas forem as fases cujas distinções são marcadamente apontadas pelo Autor.

## 2.2. O Modelo Heroico

De modo geral, o cultivo das virtudes no campo ético ou dianoético (do intelecto) se manifestou nas mais diversas culturas como forma primeira da educação. As potencialidades valorizadas por cada povo e época encerram as qualidades principais que o tipo ideal de ser humano dessa sociedade deve esforçar-se para se tornar. À medida que ele se aproxima ou se distancia desse ideal, se torna melhor ou pior.

Trata-se de apresentar ao espírito uma representação do ser humano tal como ele deve ser, esse processo se dá mediante a referência a um modelo. A história da educação grega começa com o surgimento de um ideal definido de homem superior.

Os relatos mais remotos desse ideal de homem superior chegam até nós, por meio dos poemas épicos de Homero, a *Ilíada* e a *Odisséia*, na figura do herói. A delimitação do conceito de herói constitui uma das grandes dificuldades no estudo da educação grega antiga. As narrativas modernas de ficção, recheadas de super-heróis, ajudam a ampliar essa dificuldade. Quando pensamos em heróis, temos certa tendência a imaginar personagens dotados de super-poderes, ou poderes extra-humanos. (JAEGER, 2011, p. 34)

Nosso imaginário está povoado desses exemplos: Super-homem, Homem-Aranha, Mulher-elástica, Tocha-humana, Mulher Maravilha, entre outros. Todavia, o termo herói corresponde, no imaginário grego antigo, a um título de nobreza, de excelência, de distinção, próprio da mentalidade aristocrática. Ele designa o homem nobre (tanto no que diz respeito à sua origem social, quanto ao seu valor pessoal) que, nesse universo, é identificado, sobretudo, pela capacidade de ação. Se, ao invés de nos fixarmos nas representações modernas de heróis, nos prendermos ao conceito vigente de atos heroicos, entendidos como atos de ‘bravura’ e ‘coragem’, estaremos mais próximo do conceito grego.

A educação do homem excelente passa pelo reconhecimento da beleza *kalós, kagatos*. Jaeger, na *Paidéia*, apresenta uma bela imagem deste heroísmo épico, ao explicar, fundamentado em Aristóteles, que a gesta do herói consiste em “fazer sua a beleza”. E buscando definir o sentido que a palavra ‘beleza’ adquire na

expressão de Aristóteles, afirma que o filósofo faz referência às ações do mais alto heroísmo moral, querendo dizer que “quem estima a si próprio, deve ser infatigável na defesa dos amigos, sacrificar-se pela pátria, abandonar prontamente dinheiro, bens e honrarias para ‘fazer sua a beleza’” (JAEGER, 2011, p. 35). E acrescenta:

Quem está impregnado de auto-estima deseja antes viver um breve período no mais alto gozo a passar uma longa existência em indolente repouso; prefere viver só um ano por um fim nobre, a uma vasta vida por nada; escolhe antes executar uma única ação grande e magnífica, a fazer uma série de pequenas insignificâncias. (2011, p. 35-36)

Esse princípio moral e estético, que configura a *areté* heroica, pode ser resumido como uma máxima de não fazer nada que não seja considerado belo. Ressalto que a concepção grega de beleza está enquadrada dentro de um campo semântico específico. Não se trata de interpretação subjetiva. Seu conceito está vinculado a uma interpretação religiosa da existência, claramente protegida pela tradição, uma liturgia, que implica o reconhecimento e o respeito à ordem natural do mundo, preestabelecida e mantida pelos deuses.

Por exemplo, é belo o respeito que se tem diante dos deuses, dos mortos, dos familiares e das autoridades. É conhecido pensamento de Plotino de que mesmo o homem obrigado a lutar, ainda está livre para lutar com bravura ou com covardia. Ou ainda a afirmação extraída do filme, *O Último Samurai*<sup>8</sup>, quando o protagonista é questionado se o homem pode mudar o seu destino, e ele responde: “o homem faz tudo até que o seu destino se revele”.

A ação, como os homens querem aparecer, exige de plano aquilo que Aristóteles chama de *phrónesis*, escolha entre alternativas, este é o ponto de partida cujos princípios são: o desejo e o *logos*, cuja importância para a compreensão de *areté* e suas implicações para Educação é tamanha que lhe será dedicado um capítulo adiante neste estudo.

Para a compreensão do universo da educação aristocrática grega, há ainda outro passo fundamental; consiste considerar que o mundo narrado por Homero é o mundo da ação e dos feitos. Os heróis se sobressaem pelos seus feitos e estes são

---

<sup>8</sup> Filme: *O Último Samurai*. Direção Edward Zwick, EUA, 2003.

a expressão do seu valor, da sua *areté*. Esta é ao mesmo tempo a garantia de sua natureza nobre e de seu valor pessoal. Bruno Snell faz uma reflexão a esse respeito:

Quando Homero diz que um homem é *agathós*, “bom”, não quer dizer que ele esteja isento de toda a falta moral, ou que tenha bons sentimentos, mas que é um homem útil, eficiente, capaz de alguma coisa, como também nós falamos de um bom guerreiro ou de um bom instrumento. De modo semelhante, a *areté*, a “virtude”, não significa a virtude moral, mas a nobreza, a capacidade de ação, o êxito e a reputação; estas palavras encaminham para o fenômeno do moral já que, ao contrário dos termos “felicidade” ou “utilidade”, não designam algo que serve apenas os interesses particulares de alguém, mas responde a um valor universal: *areté* é a “capacidade” ou “habilidade” que se espera de um homem “bom”, “capaz”, de um *agathós*. (SNELL, 1992, p. 216)

A ideia de honra está ligada, então, à ideia de *areté*. Para se entender o real significado e a dimensão que esta ideia tinha para a mentalidade heroica grega é preciso considerar que o homem homérico só adquire consciência do seu valor mediante o reconhecimento da sociedade a qual pertence. Nesse sentido, *kléos* (a glória, a fama, o reconhecimento) que se constrói em torno do nome do herói corresponde ao seu exato valor e é simultaneamente proporcional à sua honra.

Se *kléos* é produzida pelo êxito, a vergonha (*aiskhrón*), por sua vez, pelo fracasso. O êxito e o fracasso condicionam, respectivamente, a honra e a desonra. Impende notar que, em oposição à concepção heroica da bela ação, aparece aqui a ideia da ação vergonhosa, cuja desaprovação pública é expressa na forma de repúdio e desonra. Nada mais temível para a mentalidade heroica do que a possibilidade de cometer um ato vergonhoso e cair em desonra.

Na noção grega de *kléos* está implicado tudo aquilo que se diz do herói, todo o rumor que se ergue em torno do seu nome. Daí a palavra ser muitas vezes traduzida por fama, glória, resplendor. O elogio e a reprovação são, nessa concepção, fontes da honra e da desonra. Logo, ser honrado ou não pelos demais é decisivo.

Nesse universo moral, submetido ao plano divino e amparado na pena coletiva, as noções de aprovação e desaprovação públicas, norteadas pelos conceitos gregos de beleza e vergonha, demarcam os limites da ação heroica.

Trata-se de não fazer nada que não seja reconhecido como belo e louvável. A ação assim reconhecida se torna, para falar como os poetas, exemplar e paradigmática.

Na Grécia antiga e arcaica, é, sobretudo, através da poesia que esses valores e ideias tendem a se incorporar à mentalidade aristocrática. Num modelo de educação marcadamente dominado pelo exemplo, a evocação das imagens heroicas da epopéia, assim como a exortação à virtude, nas elegias, e o louvor à conduta exemplar dos heróis, nas odes, exercem um papel preponderante na formação do homem virtuoso.

Essas considerações apontam um aspecto de extrema relevância para o que emerge desta pesquisa para a Educação, a saber, a importância do poeta e, conseqüentemente, da poesia na história da educação grega. O poeta é, de forma marcante, o principal responsável pela configuração e preservação do imaginário cultural grego e, na medida em que o é, torna-se o educador, por excelência, do povo grego.

Embora este conceito de herói esteja enquadrado historicamente, preso às vicissitudes de sua época, a idéia que subjaz é de extrema importância para entender o princípio sob o qual está estruturado o modelo de civilização adotado pelo ocidente.

O paradigma do homem nobre, dotado de autoestima e caráter elevado, fiel a seus princípios, capaz de suportar sacrifícios para defender seus ideais, ou mesmo de arriscar a própria vida por uma causa nobre, não ficou restrito à épica homérica, nem à mentalidade aristocrática grega. Cabe lembrar que toda a moral cavaleiresca medieval é sucessora dessa concepção. A própria expressão cavaleiro<sup>9</sup>, utilizada para qualificar o homem bem educado descende dessa tradição.

Ainda hoje, quando nos emocionamos diante de ações heroicas no cinema ou quando reprovamos atos de covardia e crueldade, afirmamos intimamente nossos critérios de aprovação e desaprovação e projetamos nossos ideais de excelência e virtude humanas. Traduz o modelo heroico que adeja em nossas cabeças. Quando

---

<sup>9</sup> “cavaleiro sm. ‘homem de sentimentos e ações nobra’ ‘homem educado, cortês’ 1813. Do cast. Caballero, deriv. Do lat. tard. Caballarius. Cp. cavaleiro.” (CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa, 4<sup>2</sup> edição revista e atualizada de acordo com a nova ortografia. Ed. Lexicon, 2011)



indagamos o tipo de pessoa que gostaríamos de ser ou o tipo de ser humano que desejamos formar, não estamos fazendo outra coisa senão reelaborando o conceito de herói ou projetando um ideal de homem superior.

Dos modos mais distintos e sob diferentes terminologias, parece que estamos sempre procurando nossos heróis. Quando questionamos a finalidade ou a importância da educação, estamos de certa forma, discutindo não só as qualidades (competências e habilidades) teóricas e práticas que desejamos encontrar no aluno ao final do processo de formação, mas também o porquê destas e não de outras. Ora, essas deliberações e decisões não são possíveis sem que se adote um determinado critério, uma imagem clara e coerente do tipo de ser humano que se deseja formar.

### **2.3. Os mestres da Sofia**

Com o advento das transformações de ordem política, econômica, social e cultural dadas na Grécia, em face do desenvolvimento e a consolidação do modelo de organização política estruturada em torno da ideia de cidade-estado grega, um novo perfil de homem, com características bastante diferentes daquelas projetadas em torno da nobreza aristocrática, vai ser exigido.

Neste modelo, levam-se em conta as constantes divergências entre ideais aristocráticos e democráticos que permeiam as discussões públicas. Além disso, a disseminação de ideias de cosmos provindas dos progressos da ciência natural, a proliferação de mestres de erística<sup>10</sup> e retórica, os sofistas, e o advento da filosofia também contribuem para aumentar a efervescência cultural e política que vive a Grécia do século V a. C., cuja representante mais notável é a cidade de Atenas, que se tornara, então, o principal polo cultural, político e econômico da Grécia. Não há como compreender as transformações culturais, morais e políticas da Atenas do

---

<sup>10</sup> GOBRY, Ivan. **Vocabulário Grego da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.58. “eristikós / ériotikós: erístico. Essa palavra que dizer: ‘referente a disputa’. A erística, desde o século IV a.C., era uma arte da discussão, para vencer o adversário sem preocupação com a verdade; apenas a habilidade da argumentação era considerada. Euclides, discípulo de Sócrates, fundou em Mégara uma chamada escola erística, que Platão frequentou na juventude”

século V a.C., sem destacar o fato de que esta havia se tornado uma comunidade democrática.

A constituição política de Atenas da época esforça-se por garantir a participação popular nas decisões dos assuntos da cidade, ampliando e legitimando o poder das instituições democráticas, assegurando, assim, o princípio da igualdade (isonomia), sem, no entanto, desfazer-se dos valores aristocráticos tradicionais da glória, do êxito e da honra.

O regime democrático tende a assimilar a *areté* aristocrática guerreira no serviço da cidade, assim como a piedade, no culto aos deuses, e a adotar o ideal da boa medida e da *sophrosyne*<sup>11</sup> (temperança) como normas de conduta cidadã.

A despeito de todas as dificuldades teóricas e práticas, assim como das conquistas e fracassos, a democracia instaurada em Atenas inaugura uma nova etapa na história do pensamento grego. Não se trata apenas de uma alteração de regime político, mas de uma profunda mudança no universo das relações sociais, políticas e culturais gregas, cujas raízes estavam mergulhadas numa compreensão mítico-religiosa da realidade.

Dentre todas as contribuições e inovações empreendidas pela democracia ateniense, a valorização do poder falar livremente destaca-se, especialmente para o que diz respeito às atividades do espírito<sup>12</sup>. Para compreender o impulso que ela trouxe a todas as atividades do espírito, é necessário recordar o seu princípio mais elementar, que consiste no direito concedido a todo cidadão<sup>13</sup> de fazer uso público da palavra. Isso significava que todo cidadão era livre para tomar parte nas discussões políticas, para expressar e defender suas ideias na Assembleia.

Na democracia, a palavra se torna o instrumento político por excelência e a Assembleia, a instância suprema das decisões políticas. Vale lembrar que não se tratava apenas de um voto favorável ou contra. O princípio da Assembleia era que todos pudessem falar. Mesmo que, na prática, apenas um pequeno grupo ousasse

<sup>11</sup> GOBRY, Ivan. **Vocabulário Grego da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 135. Sophrosýne (he) / :σωφροσύνη (ή): temperança. Latim: *temperantia*. Virtude que consiste em regradar os desejos e as paixões. [...] Aristóteles trata o termo no mesmo sentido; ela é o meio termo entre a insensibilidade e a devassidão.

<sup>12</sup> Cf. ABBAGNANO “pode-se remontar à Locke, que distingue a ‘passividade do espírito’, pela qual ele recebe todas as ideias simples, da Atividade pela qual ele ‘realiza, por conta própria, numerosos atos’ nos quais ‘exerce poder sobre as ideias simples’ ” (ABBAGNANO, 2003, p. 90)

<sup>13</sup> Condição dada à época apenas aos homens e livres, excluídas as mulheres.

se manifestar; o que contava era o fato de a palavra ser, ao menos em princípio, aberta a todos; a saber, ser livre.

Jaeger traz um exemplo na peça “As Suplicantes”, de Eurípides, em que se encontra um belo elogio à liberdade de expressão de Atenas. Proclama Teseu:

A liberdade existe onde o arauto pergunta: Quem nesta assembléia deseja tomar a palavra em favor do Estado? Quem deseja falar ponha-se em evidência. Quem não em nada a dizer cale-se. Existe, pois, para uma cidade regime mais igual? (JAEGER, 2011, p. 30)

Assim, nesse momento, não era mais tão importante o ato heroico, mas sim a retórica, e os poetas deixaram de ser os Educadores sendo este lugar ocupado pelos sofistas<sup>14</sup>. Neste mesmo período, desponta a importância dos filósofos, que combatiam os sofistas, pois tinham uma preocupação com a verdade, diferente daqueles que apenas queriam convencer.

Os desdobramentos dessa liberdade da palavra que se denominava *parrhesía*<sup>15</sup> no campo da política, assim como nas demais áreas do conhecimento, determinaram o modo de vida ateniense e contribuíram para o desenvolvimento de um novo tipo de pensamento, o discurso dialético, aberto ao debate, fornecedor de provas, cujos representantes mais eminentes são os sofistas.

Esse novo espírito é expresso, de forma eloquente, numa passagem do famoso discurso fúnebre, atribuído a Péricles na História da Guerra do Peloponeso, em homenagem aos mortos no primeiro ano da guerra contra Esparta, em que Jaeger invoca:

Afirmo que a cidade inteira é a escola da Grécia e creio que qualquer ateniense pode conquistar uma personalidade completa nos mais distintos aspectos, dotada da maior flexibilidade e, ao mesmo tempo, de encanto pessoal. Sófocles e Fídias são, no campo das artes, os grandes representantes dessa época. Sófocles é o grande escultor da alma humana. Grande admirador da arte de Fídias, afirmou, certa

<sup>14</sup> Na concepção de Abbagnano, “Aristóteles chamou de Sofística ‘a sabedoria (sapientia) aparente mas não real’ e esse passou a indicar a habilidade de aduzir argumentos capciosos ou enganosos” (ABBAGNANO, 2003, P. 918).

<sup>15</sup> “liberdade de andamento; discurso a respeito de tudo; emissão de proposições arrojadas” (MACHADO, J.P. Dicionário etimológico da Língua Portuguesa, 3ed., Lisboa, Livros Horizonte, 1977. p. 314)

vez, não representar os homens tal como eles são como faz Eurípides, mas sim como eles devem ser, ou seja, como figuras ideais. (JAEGER, 2011, p. 321)

Ao representar os homens como eles 'devem ser', Sófocles transporta, imediatamente, para a cena do teatro, o problema da educação, tão peculiar a essa época em que os sofistas iniciam as suas atividades em Atenas. A busca de uma norma de conduta exemplar e compatível com a realidade da sociedade democrática ateniense é o grande tema que fomenta a discussão dos sofistas e para o qual convergem os esforços da educação grega. Assim, ao comentar essa época, chegamos a um dos grandes temas desse período: os novos métodos de educação introduzidos pelos sofistas.

O termo sofistas é atribuído a uma classe de pensadores (ou profissionais da Sofia) que viajavam de cidade em cidade, a fim de ministrar seus conhecimentos a todos os que, mediante pagamento, desejassem se unir a eles como discípulos. Todavia, parece ser um erro considerar que essa gama de pensadores, de tão diversas tendências intelectuais, constituísse um movimento filosófico unificado, denominado 'sofística'. Na realidade, o que os destaca e os une é o fato de se identificarem, pelo ensino da Sofía, como mestres de virtude. Notadamente, a virtude que alguns sofistas se propõem a ensinar não é a *areté* heroica professada pela tradição aristocrática, mas uma virtude intelectual, a boa deliberação, ministrada através do exercício da dialética e da oratória e direcionada, evidentemente, para a ação política.

De acordo com Jaeger (2011, p. 342), é com os sofistas que a Paidéia, entendida como uma ideia e uma teoria consciente da educação, entra no mundo e recebe um fundamento racional. "O objetivo da educação sofista, a formação do espírito, encerra uma extraordinária multiplicidade de métodos. No entanto, podemos encarar essa diversidade pelo ponto da formação do espírito"

Os sofistas exercem um papel de extrema importância no contexto da democracia, apresentando, inclusive, respostas para um problema que se encontra lá na origem da formação do estado democrático. A esse respeito comenta Jaeger:

A nova sociedade civil e urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de homem e de cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal. A educação profissional, herdada do pai pelo filho que seguia o ofício ou a indústria, não se podia comparar à educação total do espírito e do corpo do nobre kalósk ágathós, baseada numa concepção total do Homem. Cedo se fez sentir a necessidade de uma nova educação capaz de satisfazer os ideais da pólis. (...) Só parecia haver um caminho para a consecução deste objetivo: a formação consciente do espírito, em cuja força ilimitada os novos tempos estavam inclinados a acreditar. (JAEGER, 2011, p. 336-337)

A oposição entre o modelo aristocrático de educação, fundamentada no princípio da *physis*, segundo o qual a *areté* só é acessível aos que têm origem nobre, e as novas concepções introduzidas pelos sofistas sobre a possibilidade do ensino da virtude, independentemente das limitações de classe, tornou-se o ponto de inesgotáveis polémicas intelectuais sobre o tema da educação, à época<sup>16</sup>.

Embora o debate teórico acerca da educação não esteja exposto aqui em todos os seus termos, a grande polémica instaurada pela atividade educativa dos sofistas pode ser posta da seguinte forma: qual a eficácia da educação de tipo racional na formação do carácter? Uma vez que o ensino da retórica sofista tem um carácter preponderantemente técnico e pragmático, ou seja, trata-se de ensinar uma habilidade técnica (falar bem, saber defender uma tese e refutar teses adversárias) para uma finalidade específica (tomar parte nos assuntos públicos), ele passa a ser criticado justamente por ensinar aos jovens técnicas de argumentação que, a

---

<sup>16</sup> Jaeger comenta a propósito: “En el siglo IV hacía mucho que esta vida (la vieja y auténtica vida griega) había quedado quebrantada por la preponderancia de las fuerzas e intereses comerciales en el estado y en los partidos políticos, y por el individualismo intelectual que se había hecho general durante el período. Probablemente veía con claridad toda persona inteligente que el estado no tenía salvación a menos que se superase tal individualismo, o siquiera a la forma más cruda de él, el desenfrenado egoísmo de cada persona; pero era difícil desembarazar-se de él cuando hasta el estado estaba inspirado por el mismo espíritu – había hecho realmente de él el principio de sus actos -. La política predatoria de finales del siglo V había empujado gradualmente a los ciudadanos nos rodar por estos nuevos caminos del pensamiento, y ahora el estado sucumbía víctima de la idea egoísta, tan impresionantemente descrita por Tucídides, que el mismo había convertido en principio. El viejo estado con sus leyes había representado para sus ciudadanos la totalidad de las normas ‘consuetudinarias’. Vivir de acuerdo con las leyes era la más alta ley no escrita en la antigua Grecia, como Platón lo recuerda tristemente por última vez en su Críton. Este diálogo presenta el trágico conflicto del siglo V agudizado hasta el absurdo consciente; el estado es ahora tal, que de acuerdo con sus leyes tiene que beber la cicuta el hombre más justo y más puro de la nación griega. La muerte de Sócrates es una *reducio ad absurdum* del estado entero, no simplemente de los dignatarios contemporáneos” (JAEGER, 2002, 453-454).

qualquer momento, poderiam se voltar contra os próprios valores defendidos pela tradição.

A polêmica ganha destaque com a entrada da filosofia nesse debate. A filosofia, em termos gerais, condena a educação ministrada pelos sofistas, pelo seu interesse puramente estético e político, sem comprometer-se com a análise da veracidade dos discursos proferidos. Ou seja, segundo a ótica socrático-platônica, a técnica ensinada pelos sofistas, de um modo geral, tem como finalidade promover a persuasão e não o conhecimento.

Por outro lado, a educação aristocrática, embora louvável pela nobreza dos ideais defendidos, é também questionada e criticada por fundamentar-se na reprodução puramente mimética desses ideais, sem que haja, por parte do aprendiz, uma consciência acerca da validade ou veracidade dos ideais e valores assimilados.

Para começar a discutir a contribuição da filosofia para a constituição da noção grega de Paidéia, nada mais apropriado do que as palavras do próprio Platão<sup>17</sup>:

- Sócrates: Vamos, diga-me, com que arte podemos cuidar de nós mesmos?
- Alcibíades: Não saberei dizer.
- Sócrates: Nisso, contudo, estamos de acordo: não com uma arte com a qual poderemos tornar melhores qualquer uma das nossas coisas, mas com a arte que tornará melhores a nós mesmos?
- Alcibíades: É verdade.
- Sócrates: Ora, teríamos conhecido qual é a arte que torna melhores os calçados, se não conhecêssemos o calçado?
- Alcibíades: Impossível.
- Sócrates: Nem a arte que torna melhores os anéis, se desconhecêssemos o anel?
- Alcibíades: É verdade.
- Sócrates: E então. Jamais poderemos saber qual é a arte de tornar melhores a nós mesmos, se ignorarmos o que nós mesmos somos.
- Alcibíades: Impossível. (...)
- Sócrates: (...) Se nos conhecemos, saberemos talvez também qual é o cuidado que devemos ter com nós mesmos; se não nos conhecemos, jamais o saberemos.
- Alcibíades: Assim é. (...)
- Sócrates: A alma, portanto, nos ordena conhecer a quem nos diz: Conhece-te a ti mesmo. (Platão, Primeiro Alcibíades, 128 d ss.).

---

<sup>17</sup> PLATÃO, *Primeiro Alcibíades*, 128 d ss.; 130 e, in REALE, G., *História da Filosofia Antiga*, vol. I, SP, Loyola, 1993.

### 3. ARISTÓTELES – A MISTURA DE MUNDOS

Quanto maior a obra pensada de um pensador – a qual não coincide de maneira alguma com a extensão e o número de seus escritos – tanto maior, nessa obra, aquilo que foi deixado de pensar, isto é, aquilo que, através dela e somente dela, chega a nós como jamais pensado.

Martin Heidegger

Seguindo o conselho de Nelson Rodrigues, em seu livro o Óbvio Ululante: “*Deve-se ler pouco e reler muito. Há uns poucos livros totais, três ou quatro, que nos salvam ou que nos perdem. É preciso relê-los, sempre e sempre, com obtusa pertinácia*”<sup>18</sup>, escolhi um desses poucos *livros totais*, li e reli a *Ética Nicomaqueia*, e a cada leitura novas descobertas me tencionaram a tendências fundamentais que me permitiram pensar fenômeno do Educar e dialogar com seus argumentos de educador filósofo.

Estudando os pré-socráticos e a história do início da Filosofia grega, emerge uma compreensão de que seu início é marcada por uma tendência dos filósofos de sintetizar a multiplicidade do mundo em um único elemento, todavia para estes pensadores esse elemento era da *phýsis*<sup>19</sup>, ex. vi., Tales de Mileto<sup>20</sup> para o qual a água fazia a síntese do múltiplo, Heráclito<sup>21</sup>, para o qual esse elemento era o fogo.

Em Platão, todavia, com a invenção da ‘ideia’ esse se tornou o elemento que podia fazer a síntese do múltiplo, com a característica peculiar que a diferenciava do elemento tomado pelos demais, a ideia não degenera. A ‘ideia’ de Platão sintetiza a

<sup>18</sup> RODRIGUES, N. e CASTRO, R. O óbvio ululante: primeiras confissões: crônicas. São Paulo: Cia das Letras, 1993, pg. 43.

<sup>19</sup> “*Natureza universal*. Se, materialmente, o mundo é um Todo, a Natureza apresenta-se, formalmente, como a ordem do mundo, como a lei que regra os fenômenos e a alma que vivifica o corpo.” (GOBRY, 2007, p. 115)

<sup>20</sup> “Para Tales, a água é a origem de todas as coisas: *archém dé tôn pánton hydor*. Partiu da constatação de que tudo o que na natureza é vivo, é também úmido. Sua formação foi feita em zonas áridas como o Egito e a Mesopotâmia. Nessas países, o transbordar dos rios fomenta a agricultura e, por conseguinte, a sobrevivência das populações.” (PONCHIROLLI, 2008, p. 26)

<sup>21</sup> “O Universo é fogo. Heráclito busca um princípio e encontra-o no fogo. Mas o fogo para ele não é tanto um elemento material que se realiza de acordo com certas leis e proporções. A lei ou o *logos* interno do devir universal constitui o verdadeiro princípio explicativo do Universo.” (PONCHIROLLI, 2008, p. 38)

multiplicidade das coisas, e com isso ele dividiu o mundo em dois: o mundo das ideias e o mundo das coisas ou mundo sensível.

No entanto, enquanto Platão tratava de dois mundos, o mundo das ideias e o mundo sensível como sendo coisas distintas, Aristóteles por sua vez fez a união desses mundos, nos revelando que o mundo das ideias está aqui, no mundo sensível, atravessado, incorporado. Então, da ideia não se podem dissociar os sentidos, a *anima*, o *ethos*.

Foi desta forma que Aristóteles inundou a pesquisadora para este trabalho e se impôs como referencial fundante e místico, fonte fecunda.

### **3.1. Aristóteles porque**

Em Educação, não se pode criar o novo sem história, não se pode invadir a aventura de ensinar e aprender sem passado, nem se esquivar à tradição, se pretende-se superá-la. Assim, Aristóteles é fonte vivificante embora um tanto quanto adormecida para a filosofia da educação. Sua força irrompe e ecoa com sua lógica e metafísica para a ciência da pedagogia que parece sedenta de águas puras.

É preciso, pois, refrescar a memória com a filosofia genuína de um gênio da Humanidade. Aristóteles não é começo, é princípio. Um começo logo é deixado para trás, mas o princípio sempre acompanha, um princípio é fonte que alimenta inesgotável.

A filosofia aristotélica parece pronta para iluminar. Deste modo que se revela a fonte, ainda há sombra; exatamente isso é o que assombra e excita, instiga a investigação e a pesquisadora.

Neste ponto, impende destacar o pensamento de Roberto Ponczek:

O simples fato de o aprendiz existir como modo singular (ente) num mundo pleno de relações, voltando a estas sua atenção, dispondo seu corpo das mais variadas maneiras possíveis (caminhando, olhando, ouvindo, sentindo, cheirando, apalpando as coisas em seu redor) já o habilitará a ser um primeiro conhecedor. O aprendiz, a partir de então far-se-á com o próprio caminho a ser trilhado, e não com regras preestabelecidas por um mestre-sujeito alheio e externo a esse caminhar. (PONCZEK, 2009, p. 103)



Meu encontro com Aristóteles deu-se ainda na adolescência, através de Spinoza, em sua *Ética*, primeira obra que estudei e descobri meu caminho na Filosofia, como Spinoza é um grande Aristotélico, voltei-me para a fonte, mergulhei nas águas profundas de Aristóteles para estudar a ética, que me guiou para o direito. Descobri em seu tratado a ontologia da conduta que fundamenta as leis ainda nos dias de hoje.

Todavia, muito embora tenha despertado para o fato da atualidade deste filósofo, estudando sua teoria jurídica elaborada cerca de 300 anos antes de Cristo, somente após a graduação despertei para o fato de que o estudo do Direito era insuficiente e não atendia ao meu apetite investigativo acerca da conduta, e por isso voltei-me para a Educação como tendência diferente do direito, primeiro de forma casual, posteriormente, de forma intencionada, mais uma vez através de Aristóteles, sua atualidade e rigor.

Então, o que se verifica aqui é que Aristóteles proporcionou uma abertura a partir do momento em que seus ensinamentos misturam os mundos sensível e inteligível, mostrando que um atravessa o outro. Matéria e forma se alternam na presença e na vida mesma dos seres humanos.

Neste caminho, temos que Aristóteles se revela um grande educador, pela sua atenção com a forma de ensinar que proporciona uma abertura para possibilidades de compreensão em múltiplas dimensões. Evidencia-se a lição de Galeffi que *filosofar é educar* e a importância desse filósofo e sua práxis para a Educação.

O filósofo estagirita organizou o pensamento em seus estudos de lógica, através de princípios que facilitaram o ensino e transpôs a autoridade do orador para imprimir autoridade ao próprio discurso, pelas suas condições de validade, por sua própria organização intrínseca, independente de quem fala.

Tendo se constituído um grande discípulo, Aristóteles tornou-se mestre; esquematizando, através da lógica, os ensinamentos que Platão, pela linguagem, parecia ocultar. Abriu a linguagem com o raciocínio lógico para uma nova forma de pensar e ensinar filosofia, daí sua importância como fonte e princípio revisitada.

Sua preocupação então era em transmitir o conhecimento, e não em como os diferentes entes iriam apreender esse conhecimento, pois para a filosofia Aristotélica, o importante é que o discurso tenha autoridade em si mesmo.

### 3.2. O comércio entre os sentidos e a razão

Traduzir-se

Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.  
uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.  
Uma parte de mim  
pesa, pondera:  
outra parte  
delira.  
Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.  
Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.  
Traduzir-se uma parte  
na outra parte  
- que é uma questão  
de vida ou morte -  
será arte?

Ferreira Gullar

Neste ponto, a fonte fundamental de estudo foi o tratado aristotélico *De anima*. Para esse filósofo, a alma é o princípio vital de todo ser vivo, logo o estudo da alma implica em certa medida, o estudo do corpo em seus aspectos dinâmicos, sensório-perceptivos ou, na linguagem aristotélica, intelecto passivo. Apesar do estudo *De anima* ser generalizante, minha preocupação é essencialmente no homem e no intelecto ativo. Pois busco sempre trazer para meus estudos em Educação os ensinamentos filosóficos, mas em Aristóteles não podemos falar de um sem falar do outro.

Quando se estuda lógica, a ideia homem, guarda-chuva e navio-pirata compunham exemplo de ideias compostas. Composta é aquela que necessita de mais de uma ideia para sua compreensão, em guarda-chuva e navio-pirata isso é evidente, mas homem é ideia composta porquanto exige duas ideias para se explicitar: animal e racional. Homem é animal racional. Assim, o racional e o animal compõem uma unidade. Isso aponta para uma visão de homem bem definida, o homem de Aristóteles não escapa de animal, não é pura racionalidade, mas também não a dispensa.

Então, esse animal racional vivo possui um princípio vital (alma), que sendo princípio vital de um animal racional vivo ele possui também um corpo. Arisco dizer que para Aristóteles vivo é um corpo com alma. Por isso, em *De anima* há uma bela descrição e definição de atividade e qualidades corporais, pois é a alma que dá vida ao corpo, mas é no corpo e através dele que a alma se manifesta.

Supondo o conhecimento entre as coisas belas e valiosas, e um mais do que outro, seja pela exatidão, seja por ter objetos melhores e mais notáveis, por ambas as razões o estudo da alma estaria bem entre os primeiros. Há inclusive a opinião de que o conhecimento da alma contribui bastante para a verdade em geral e, sobretudo, no que concerne à natureza; pois a alma é como um princípio dos animais. Buscamos considerar e conhecer sua natureza e substância, bem como todos os seus atributos, dentre os quais, uns parecem ser afecções próprias da alma, enquanto outros parecem subsistir nos animais graças a ela. (ARISTÓTELES, 2007, p.45)

Inicialmente, impende esclarecer que alma para Aristóteles nem se aproxima do discurso cartesiano nem do discurso materialista, alma é impulso vital, tudo que tem vida, tem *anima*. Assim a *anima*, também não é *psique*, ela é a parte sensível da vida, a parte dos sentidos, não se trata de um materialismo, ele apenas revela que a forma está na coisa e não dissociada dela. A realização da ideia está na coisa mesma, daí porque considere no início desta parte que o pensador aqui investigado promoveu a mistura dos mundos.

Em *De Anima* se pode perceber o quanto Aristóteles se empenhava em pensar, de forma original, problemas herdados da tradição. Por isso, adotou o procedimento metodológico de iniciar várias de suas obras por uma revisão das opiniões dos predecessores sobre a questão enfocada, via de regra obtendo como resultado uma forma indireta e negativa de adentrar o terreno que pretendia

explorar. No caso deste tratado, para saber o que é a alma, é útil, olhando para o passado, observar o que se disse sobre isso, para constatar, inicialmente, o que ela não é, assim preparando a boa maneira de tratar a questão. Eis por que o primeiro livro do tratado 'Da Alma' consiste, em sua maior parte, numa análise das opiniões já sustentadas pelos predecessores, sobretudo por Platão.

(...) o intelecto é o uno e a ciência é a díade: pois ele avança em direção a algo uno de um único modo; e que a opinião é o número da superfície, e a percepção sensível o do sólido, pois ele dizia que os números são as próprias formas e os princípios, embora provenientes dos elementos, e que algumas coisas são discernidas pelo intelecto, outras pela ciência, outras ainda pela opinião e outras enfim pela percepção sensível. Além disso, esses números são as formas das coisas. (ARISTÓTELES, 2007, p. 52)

Essa semelhança com a tradição, todavia, não é apenas um problema de método. Deste modo, podemos penetrar na essência do aristotelismo, eis que imprescindível destacar que Aristóteles foi um filósofo atravessado pelo platonismo. Neste ponto reside, possivelmente, a melhor forma de estabelecer a questão que perpassa o tratado *De Anima*: preservando o ideal epistemológico do platonismo, Aristóteles precisa de uma teoria explicativa da alma que constitua uma relação positiva entre sensação e pensamento, mas que não o comprometa com teses metafísicas dessa filosofia.

As teses fundam-se na ontológica dualidade colocada entre formas puramente inteligíveis, objetos legítimos de conhecimento, e objetos sensíveis, precários e provisórios, mutáveis, inábeis, deste modo, para satisfazer ao ideal austero de um conhecimento eterno e imutável. Esse preceito dualista se fazia seguir de outro, a ele intimamente integrado, o da preexistência da alma e de sua imortalidade, que possibilitou a Platão estabelecer uma certa ligação entre alma, matriz do pensar e expressão da identidade e formas.

Todavia, inaugurando o novo preceito da alma, este necessita manter aquilo que Aristóteles considerava positivo no platonismo e que estava, por isso, tentando rever e refinar: uma concepção de conhecimento entendida como alcance de universais que não mudam, a ideia desenvolvida por Platão. Por isso é que sua filosofia do entendimento parece uma reconstrução do pensamento platônico, ao propor um intercâmbio da forma com a matéria – que permite ainda um

conhecimento invariável, mas apenas abstrato, atinente às substâncias sensíveis, porque sendo elas compostos de matéria e forma, deixam-se compreender, embora mutáveis, através processos indutivos e abstratos, à luz de conceitos universais que possibilitam definições que também são universais do que nelas (as definições) existe de essencial.

Assim é que o barro é matéria para o tijolo (forma), mas o tijolo é matéria para a parede (forma), ele é ao mesmo tempo forma e matéria. É uma relação indissociável forma-matéria, cujo entendimento trazido por Aristóteles de maneira significativa influenciou o pensamento ocidental, servindo de base para os filósofos que o sucederam até os dias de hoje, fornecendo inclusive bases para a fenomenologia.

A doutrina aristotélica da alma é construída com esse princípio. Emerge deste entendimento uma possibilidade: a relação entre os sentidos e a razão é um comércio. É preciso preservar a imutabilidade do pensamento, já que o intelecto é lugar dessas formas universais, ao mesmo tempo explicando sua troca com os sentidos e as sensações, pois estas, agora, são verdadeiro ponto de partida do processo de conhecimento.

Enquanto nos diálogos platônicos, como a República, evidencia-se que os sentidos forneciam apenas obstáculos ao conhecimento da alma e podiam ser entendidos apenas como um meio, inevitável para uma alma provisoriamente presa a um corpo, de acesso às formas inteligíveis; com Aristóteles, embora os sentidos não deem conhecimento em sentido estrito, eles são a instância mais próxima da realidade, das substâncias sensíveis particulares, às quais esse conhecimento se refere. Eles são elementos cognitivos indispensáveis. Há que acolhê-los, assim, na doutrina *De anima*, através de uma análise das sensações e dos sentidos que também os expliquem, de modo que o pensamento possa deles se servir, sem, todavia, tornar-se algo em si mesmo mutável. E cabe invocar Platão:

Toda esta imagem, caro Glauco, deve-se aplicá-la ao nosso discurso anterior: devemos comparar o mundo visível à caverna e a luz do fogo que aí existe ao poder do sol. Se tu, pois, consideras que a subida e a contemplação do mundo superior equivalem à elevação da alma ao mundo inteligível, terás compreendido bem meus pensamentos, os quais desejas conhecer mas que só Deus sabe se são ou não verdadeiros. Eis o meu parecer: no mundo cognoscível,

ponto extremo, encontra-se a Idéia do Bem, que apenas pode ser contemplada, mas que não se pode ver sem concluir que constitui a causa de tudo quanto há de reto e de belo no mundo: no mundo visível, esta Idéia gera a luz e sua fonte soberana e, no mundo inteligível, ela, soberana, dispensa a inteligência e a verdade. (PLATÃO, p. 225).

E assim, ao compreender a ideia de alma à luz da valorização da ideia de corpo, a obra *De anima* se apresenta, de forma inicial, como um tratado de biologia, porquanto investiga a alma também como princípio de vida orgânica. A alma se torna origem do movimento no corpo, sem ser ela mesma movida. São distinguidos três tipos de alma: nutritiva, comum a todos; perceptiva, sendo descrita como capacidade de discriminação, presente, portanto somente nos animais que se locomovem e nos humanos, mas ausente nas plantas; e intelectiva, exclusiva dos seres humanos, que em função da relação que possuem com os sentidos lhes possibilita a capacidade de pensamento, raciocínio, opinião, deliberação prática e conhecimento.

É o que se verifica em *De Anima* II, capítulo em que ele mostra como as funções anímicas estão distribuídas conforme cada gênero de ser vivo:

As plantas possuem apenas a capacidade nutritiva; outros seres também possuem a perceptiva. E se há capacidade perceptiva, então há a desiderativa. Se há desejo, há apetite, impulso e querer. Os animais possuem ao menos um sentido: o tato. E, por haver percepção, há prazer e dor, bem como o prazeroso e o doloroso. Como há tais coisas, há também apetite, pois ele é o desejo pelo prazeroso. (ARISTÓTELES, 2007, p. 77)

O conhecimento torna-se um processo no qual o intelecto pensa formas cuja origem é as sensações, faz-se imperativa uma investigação que explique como esse processo se dá. E nesse ponto é que Aristóteles vai unir o que para Platão parecia inconciliável. Daí que Aristóteles vai tratar do intelecto passivo, de modo que a sensação é uma passividade, porque somos afetados pelo objeto, mas deve já conter certa capacidade de discriminação, que a aproxima do pensamento; este, por sua vez, tem de ser impassível; mas de certo modo é também ativo, porquanto pensar é produzir formas no intelecto a partir das sensações, daí porque a ideia de comércio parece apropriada para qualificar essa relação.

#### 4. A IDEIA DE *ARETÉ*

O destino do gênio

Em certos os casos,  
quanto mais nobre o gênio,  
menos nobre o destino.  
Um pequeno gênio ganha fama,  
um grande gênio ganha descrédito,  
um gênio ainda maior ganha desprezo;  
um deus ganha crucificação.

Fernando Pessoa

Aristóteles disseca os conceitos, puxa o fio de cada sentido, explora os caminhos da equivocidade das palavras e retira, dialeticamente, o sentido mais justo e apropriado. Partindo do senso comum e da opinião dos especialistas, confronta as ideias, elimina os disparates, esclarece as sombras. E, num discurso duro, de uma lógica titânica, pavimenta a estrada por onde passa o discurso, solo firme e fértil para o exercício do *logos*<sup>22</sup> e a prática da justiça.

Razão, em Aristoteles, é discurso, *logos*. Então, são possíveis várias razões e diferentes discursos. O que é preciso é através da ontologia definir o que é o objeto, para saber o discurso ou razão apropriados. Para as matemáticas, a razão é demonstrativa, parte-se de princípios e chega-se às demonstrações. Na ética, na política e no direito a razão é dialética, não havendo princípios definidos, parte-se de opiniões geralmente aceitas para, num jogo dialético, se construir, no final, os princípios; é um discurso que flui em sentido contrário ao das ciências exatas, mas sempre usado com rigor e coesão lógica.

Ressignificando o texto de Platão, na ‘Republica’, quando ele expulsa os artistas, entende-se aqui que essa imagem é metafórica e que Platão expulsa as artes da ciência política, do pensar a organização da polis. Não se trata da real expulsão dos poetas da cidade, apenas Platão reconhece que, sendo o homem composto de uma parte animal, instintiva, governada por paixões e outra divina: a

---

<sup>22</sup> “O primeiro sentido de logos (do verbo légein / falar) é *fala, linguagem*. O capítulo IV do tratado aristotélico *Da interpretação* trata do discurso: **logos**. De fato, a palavra logos tem um sentido muito matizado, que pode ser dividido em três: faculdade mental superior, sinônimo de inteligência conceitual raciocinante; raciocínio; conceito.” (GROBY, 2007, p. 89-90)

razão; a vida em sociedade deveria ser regida pela razão. Não há como medir e valorar a desmesura. Se toda arte é injusta, no sentido de não poder ser medida, então a justiça deve ser reguladora da vida em sociedade.

#### 4.1. Das formas e classificações da virtude

Importante destacar para o estudo da ideia norteadora desta pesquisa que Aristóteles separou as virtudes em dois gêneros: as éticas e as dianoéticas<sup>23</sup> (intelectuais). Todavia, cumpre saber como se adquirem ambos os gêneros, visto que *aretai* não são inerentes ao homem como são os sentidos. Assim, tem-se que as virtudes dianoéticas, devem, em grande parte, sua geração e crescimento ao ensino, requerendo para tanto experiência e tempo. As virtudes éticas, por sua vez, são adquiridas pelo hábito<sup>24</sup>.

As virtudes éticas, enquanto virtudes do saber prático, não se destinam ao conhecer, como as dianoéticas, mas à ação. Para sua aquisição, o conhecimento tem pouca ou nenhuma importância.

Das virtudes dianoéticas, a de maior importância é a *phrónesis* (prudência), capacidade de deliberar sobre o que é bom ou mal, correto ou incorreto. Das virtudes éticas, a mais importante é a Justiça.

A forma de aquisição das virtudes, portanto, é o exercício, daí ser a Ética o estudo do agir humano, do agir bem. Neste sentido, Aristóteles destaca a importância da política, dos legisladores, que têm a tarefa de tornar bons os cidadãos por meio de hábitos que lhes inculcem.

Para facilitar a compreensão das virtudes, faz-se imprescindível saber que está na natureza das mesmas serem destruídas pela deficiência e pelo excesso. As causas e as fontes de geração e crescimento das virtudes são as mesmas que as de seu perecimento, da mesma forma que é a mesma a esfera de sua atualização, pois

<sup>23</sup> “o adjetivo **dianoetikós** indica, em Aristóteles, uma inteligência intuitiva, própria à virtude do sábio” (GROBY, 2007, p 41)

<sup>24</sup> A palavra hábito, inclusive, deriva da forma grega *ethos*, e de sua derivação *ethiké*.



quanto mais agimos de forma virtuosa mais capacidade teremos de ser cada vez mais virtuosos e o contrário ocorre da mesma forma.

Para o filósofo, as virtudes se relacionam com paixões e ações, e já que cada ação e paixão é acompanhada de prazer ou de sofrimento, pelo mesmo motivo a virtude se relacionará com prazeres e com sofrimentos.

O que é, então, isso que se chamou virtude? Para conceituar a virtude é preciso considerar que, para Aristóteles, na alma encontram-se três espécies de coisas: paixões, faculdades e disposições. E visto que a virtude é um exercício da alma, tem que se encontrar entre umas destas três.

Neste sentido, Aristóteles irá definir essas três partes da alma:

por paixões entendo os apetites, a cólera, o medo, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o desejo, a emulação, a compaixão, e de um modo geral os sentimentos que são acompanhados de prazer ou sofrimento; por faculdades quero significar aquelas coisas em razão das quais dizemos que somos capazes de sentir paixões - a faculdade de nos encolerizarmos, magoar-nos ou compadecer-nos; por disposições, as coisas em razão das quais nossa posição em relação às paixões é boa ou má. Por exemplo, em relação à cólera, nossa posição é má se sentimos de modo violento ou de modo muito fraco, e boa se a sentimos moderadamente; da mesma maneira no que se relaciona com as outras paixões. (2009, p. 271)

Tem-se que a virtude não pode ser paixão, pois não escolhemos senti-las, nem tampouco faculdades, pois não somos chamados bons ou maus, nem louvados nem censurados pela simples faculdade de sentir paixões. Além do que as faculdades nós as temos por natureza e como já foi visto acima, as virtudes não são dadas por natureza, mas sim adquiridas, com esforço.

As virtudes só podem ser, então, disposições. Este é o gênero da virtude. Resta saber que espécie de disposição é esta. A virtude do homem será a disposição que o torna bom e que o faz desempenhar bem a sua função.

A virtude se relaciona com paixões e ações em que o excesso é uma forma de erro, tanto quanto a carência, enquanto o meio-termo é uma forma digna de louvor.

A virtude é, então, uma disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões, e consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, que é determinada por um princípio racional próprio de homem dotado de sabedoria prática. (ARISTÓTELES. 2009, p. 273)

Aristóteles ensina como se chega à virtude e como ela se relaciona com as paixões. Para tanto, ele vai se utilizar de medidas, afirmando que a virtude é uma mediania nas paixões, é o meio-termo entre o excesso e a falta. Todavia, esse meio termo é diferente do meio termo aritmético, em que se mede como sendo o ponto equidistante em relação aos extremos, eis que este é sempre igual e o mesmo para todos os homens, o que não acontece com a virtude, que varia de acordo com cada um.

O meio-termo é tratado em relação às ações humanas, sendo assim, este pode estar mais próximo de um extremo que de outro, e nem por este motivo deixará de ser meio-termo. A coragem, por exemplo, é uma virtude, portanto é o meio-termo, todavia, este meio-termo está mais próximo do extremo traduzido na temeridade (que é o extremo do excesso de coragem) do que no medo (que é o extremo da falta). É exatamente esta inexatidão que torna difícil o caminho que conduz às virtudes e que, por isto mesmo, deve ser buscado sempre através da prática, do agir cada vez mais virtuoso, para que se possa alcançar a virtude, o sumo bem.

Todavia, não é fácil a tarefa de agir de forma virtuosa, buscando a mediania nas ações e paixões, e muitas vezes, em casos particulares, nos confundimos em que medida devemos agir. Aristóteles não ignorou essas limitações humanas, pois sua filosofia é sobretudo uma filosofia prática. Assim, ele explica que desviar-se um pouco da virtude, tanto para o excesso quanto para a falta, não é conduta que deve ser censurada, nem tampouco merecedora dos castigos materializados na lei. Devem-se censurar apenas aquele que se desvia consideravelmente das virtudes, pois este nunca passa despercebido.

O conceito de deliberação não pode escapar à compreensão da ideia de *areté*; relaciona-se com a vida do homem livre em sociedade e suas circunstâncias.

Ela é a consideração das alternativas possíveis que certa situação oferece à escolha. É o que Aristóteles quer dizer dos limites da deliberação, excluindo do âmbito dela não só o necessário (que não pode não ser), mas também o fim.

Com efeito, Aristóteles observa que “o médico não se pergunta se quer ou não curar o doente, o orador não se pergunta se quer ou não persuadir, nem o político se quer ou não instituir boa legislação” (2009, p. 286). Ao contrário, uma vez posto o fim, examina-se como e por quais meios se poderá atingi-lo; sobre esses meios, portanto, versará a deliberação. A deliberação conclui-se e culmina na escolha. O objeto de ambas é o mesmo, salvo pelo fato de que o objeto da escolha já está definido pelo processo deliberativo a que a escolha põe termo.

Para ilustrar a arquitetura desenvolvida na Nicomaquéia, tomo o exemplo da coragem como sendo o meio-termo entre a temeridade e o medo. O mais importante a ser analisado é que o que é temível não é a mesma coisa para todos, todavia, existem coisas que são temíveis além das forças humanas e estas sim o são para todos. Mas as coisas temíveis que não ultrapassam as forças humanas diferem em intensidade e em grau, assim como as coisas que inspiram confiança.

O erro está em temer o que não se deve e não temer o que se deve, portanto, a virtude da coragem consiste em enfrentar as coisas que se devem como prescreve a regra e por causa da honra. A coragem, portanto, é um meio-termo no que tange às coisas que inspiram confiança ou temor, nas circunstâncias descritas e o homem corajoso enfrenta as coisas porque é nobre fazê-lo ou porque é vil deixar de fazê-lo.

É necessário saber distinguir a coragem da paixão, pois mesmo que às vezes um homem que age por paixão pareça corajoso este não o é, pois se assim fosse até mesmo os animais que agem impelidos pela fome seriam corajosos ao se arriscarem pelo alimento. Para que se possa discernir entre a paixão e a coragem é preciso acrescentar à primeira a escolha e o motivo.

Por ultimo, importa saber que muito embora a coragem se relacione com o medo e a confiança, não se relaciona do mesmo modo com ambos, ela se aproxima mais do extremo do excesso, que é temeridade, pois são maiores as situações na vida que inspiram medo.

É de fundamental importância para que se compreenda a filosofia aristotélica sobre a ação que ele identifica a virtude como uma disposição para agir de um modo deliberado, consistindo numa posição média, relativa a nós, que é determinada racionalmente e tal como seria determinada por um homem prudente. A virtude é a disposição resultante de uma deliberação voluntária, pois a inteligência humana pode ser uma verdadeira causa ao lado daquelas com as quais se vê atuar na natureza.

Assim, para que se possa falar de virtude, é preciso que aquele que age se encontre numa certa disposição. Em primeiro lugar, deve saber o que faz; depois, deve escolher livremente o ato em questão e escolhê-lo com vista a esse mesmo ato e, em terceiro lugar, deve executá-lo numa disposição de espírito firme e inabalável.

Já que, aqui, tomo a posição aristotélica para a qual para todas as coisas que fazemos existe um fim que é desejado por si mesmo e tudo o mais é desejado por causa dele, este fim é o bem, o sumo bem. A técnica aristotélica consiste em tomar como premissa primeira algo que seja aceito por todos, aceito pelo senso comum. Neste sentido, é certo que tanto os homens vulgares quanto os homens de cultura sabem e consideram que o bem supremo é a felicidade e o bem agir e o bem viver equivalem a ser feliz, pois todos agimos buscando esta como fim.

O bem é a plenitude da essência, “aquilo a que todas as coisas tendem”. O bem, portanto, é a finalidade de uma coisa (ou de uma ciência, ou arte). Assim, a finalidade da medicina é a saúde, e a da estratégia é a vitória, como exemplifica o filósofo.

Dentre todos os bens, contudo, há um que é supremo, que deve ser buscado como fim último. Esse bem é a felicidade, entendida não como um estado, mas como um processo, uma atividade através da qual o ser humano desenvolve da melhor maneira possível suas aptidões. Todavia, como os homens, em sua finitude e imperfeições, diferem da perfeição divina, o sumo bem deve ser buscado sempre tendo em consideração essas circunstâncias.

Neste ponto é que a ciência política se revela como a que deve determinar quais as ciências que devem ser estudadas em um Estado, pois esta é a mais prestigiosa e prevalece sobre tudo, pois visa o bem comum. Mas é preciso que se compreenda que para Aristóteles, o termo política tinha uma acepção diversa da que

se tem hoje. Política era a ciência maior que visava a felicidade dos homens na vida da polis, tinha basicamente a função do Direito.

Neste sentido é que ele vai construir toda sua Ética, considerando sempre o agir humano para conceituar, de forma geral, a felicidade como sendo uma certa atividade da alma conforme a virtude.

Assim, uma vez que a felicidade é uma atividade da alma conforme a virtude perfeita, Aristóteles vai dissecar a natureza da virtude, o que é mesmo a virtude, para que se possa compreender melhor a natureza da felicidade. Para tanto, será analisada a virtude humana, que o pensador entende como virtude da alma e não do corpo. Neste ponto, faz referências à doutrina de Platão para o qual a alma é constituída de uma parte racional e de outra privada de razão; e isso ocorre em todos os homens.

Essa parte da alma privada de razão é que mais oferece riscos à conduta, pois, enquanto no corpo é visível o que se desvia da direção certa, no caso da alma não o podemos ver. Neste sentido é que conhecer e agir virtuosamente é necessário para que este elemento irracional obedeça ao princípio racional. Da mesma forma que ele afirma que a alma possui uma parte racional e outra privada de razão, o estagirita divide essa parte racional em duas: uma científica e outra calculativa.

Três coisas controlam a ação e a verdade: sensação, razão e desejo. A sensação não principia nenhuma ação. A escolha é um desejo deliberado. O desejo reto corresponde à escolha acertada. O raciocínio verdadeiro afirma aquilo que deve ser buscado pela tendência reta. Esses são intelecto e verdade prática. Para o intelecto contemplativo, o bom e o mau são o verdadeiro e o falso. Na parte prática, o bom estado é a concordância da verdade com o desejo. O filósofo afirma que “a causa eficiente da ação é a escolha e a desta é o desejo e o raciocínio. A ação existe pela combinação de intelecto e caráter. Em si, o intelecto não move nada” (2009, p. 342).

Assim, ele vai explicar “O intelecto produtivo depende de um fim. A boa ação é um fim ao qual o desejo é orientado. A origem da ação é o homem. A escolha é um raciocínio tendencioso ou uma tendência racional” (2009, p. 343). Todavia, o filósofo examina todos os aspectos da alma humana que levam ao deliberar bem, acentuando:

Cinco são as disposições da alma para a verdade: arte, conhecimento científico, prudência, filosofia e inteligência. O objeto da ciência existe necessariamente e é adquirido por indução. A ciência é passível de demonstração, o epistêmico conhece os pontos de partida e tem convicção. A ação [*praxis*] é diferente da produção [*poiesis*]. A arte é uma capacidade de produzir com raciocínio reto. É produção e não ação. A carência de arte é uma disposição acompanhada de falso raciocínio. (2009, p. 131)

#### **4.2. A *Phrónesis*: do animal ao racional.**

Nunca chegamos aos pensamentos. São eles que vêm.

Martin Heidegger

Tendo sido a felicidade caracterizada como uma atividade racional conforme a virtude, é preciso analisar virtude moral, a despeito da afirmação de Aristóteles segundo a qual a vida feliz é a vida enformada pela atividade contemplativa.

A abordagem do conceito de sabedoria prática foi então alcançada nos capítulos anteriores através do seguinte caminho: a virtude moral implica a realização de uma escolha; a escolha virtuosa é aquela que se realiza segundo princípios racionais práticos; a escolha racional é o resultado de uma deliberação moral racional; e, finalmente, a excelência da deliberação moral racional é a sabedoria prática.

A ideia de *phrónesis* interpretada por Jaeger, in verbis:

Aristóteles menciona frecuentemente la Idea en El Protréptico. Su etica posterior es una deliberada oposición a la idea defendida allí y en el Político; según esta ética posterior no hay normas universales, ni medida alguna, excepto la medida individualmente viva de la persona ética autónoma, y la *phrónesis* no se refiere a lo universal, sino a lo particular. (JEAGER, 2002, P. 107)

A prudência contribui para a vida boa em geral. Quem é capaz de deliberar tem prudência. Não é epistêmica, nem é técnica. Primeiro porque sua ação não é necessária, e não é técnica porquanto a ação não é produção. A prudência é uma capacidade racional de agir sobre as coisas que são boas ou más para o homem. A temperança preserva a prudência, que é uma virtude e não uma técnica. Ela é formada por opiniões, pois trata do variável.

O conhecimento epistêmico decorre dos princípios primeiros que não são objetos de ciência, arte, prudência ou filosofia. Assim, resta só a inteligência como aquela disposição que os apreende. Quem delibera investiga e calcula. A deliberação é um raciocínio lento. A excelência no deliberar é a correção. Essa deliberação correta tende alcançar um bem. No sentido absoluto, é o êxito alcançado no fim absoluto. No sentido particular, o êxito dá-se no fim particular.

A prudência está para a habilidade, como a virtude natural está para a virtude ética propriamente dita. A virtude propriamente dita envolve prudência. Não é possível ser bom sem prudência. Esta proporciona todas as virtudes. Ela fornece os meios de produzi-las.

E aqui impende destacar que esse cálculo é próprio do direito, pois conforme explica o estagirita, a mediania é relativa a cada pessoa e situação. A coragem não é uma ação estanque igual para todos, rígida e constante, por exemplo salvar alguém que se afoga é um ato de coragem, mas pode ser um excesso, uma temeridade se o salvador não sabe nadar.

### 4.3. Da Ação – o Desejo e a Escolha

Triste de quem é feliz!  
Vive porque a vida dura.  
Nada na alma lhe diz.  
Mais que a lição da raiz  
Ter por vida a sepultura.

Fernando Pessoa

Para o homem, seja ele bom ou mal, o fim é fixo e todos agem relacionando cada coisa a ele. As virtudes são meios, disposições de caráter, e tendem para prática dos atos virtuosos, voluntários de acordo com uma regra justa. As disposições são voluntárias, pois está em poder do agente agir ou não de tal maneira. O movimento geral de seres vivos é apenas desejo, mas apenas se pode falar em ação se o desejo é um contínuo da natureza atribuído por meio da razão um lugar especial.

O desejo é compreendido tanto na *Ética Nicomaqueia* quanto em *De Anima* como algo que faz parte da natureza humana, uma vez que o princípio do movimento não apenas está presente em nós, mas está sob nosso poder agir ou não agir. O que quer dizer que o ser humano, assim como o animal, possui o princípio motor de seu próprio movimento na medida em que é capaz de desejar se mover.

No ser humano, que além de perceber e imaginar, também é capaz de raciocinar, são dois os lugares determinantes da ação, o intelecto e o desejo. No entanto, não é qualquer função do intelecto que se constitui enquanto princípio motor, porquanto a função contemplativa ou científica “não pensa nada de prático, nem diz o que é preciso evitar ou buscar; enquanto o movimento sempre implica estar evitando ou buscando algo” (ARISTÓTELES, 2007, p. 123)

O intelecto contemplativo não pensa nada de prático<sup>25</sup>, pois o seu objeto não é a ação, mas apreender a verdade. Isso muda quando a ação é o objeto, porquanto Aristóteles vai apontar:

---

<sup>25</sup> “Aristóteles dizia que ‘nas ciências práticas, a origem do movimento está em alguma decisão de quem age, porque prática e escolha são a mesma coisa. Para ele as ciências práticas, a política, a



(...) estamos falando do pensamento e da verdade práticos. Quanto ao pensamento contemplativo e não prático nem produtivo, o bem e o mal correspondem respectivamente ao verdadeiro e ao falso, pois esta é a função própria de todo pensamento. Porém, para o pensamento prático, a verdade deve estar de acordo com o desejo correto. (ARISTÓTELES, 2009, p. 130)

Resta explicado que a função própria do pensamento é a apreensão da verdade, e o pensamento prático é “um raciocínio em vista de certo fim. Cabe fazer a ressalva que tanto na *Ética Nicomaqueia*, quanto no *De Anima*, o vocabulário relativo à função cognitiva racional apresenta vários termos como *nous* (intelecto), *dianóia* (pensamento), *logos* (razão ou raciocínio) e esses juntamente com certo modo de desejar compõem certa escolha em agir ou não agir.

Quanto à ação propriamente virtuosa, esta se origina da boa escolha que, por sua vez, se origina do desejo reto e do pensamento verdadeiro ou da razão reta. O ponto problemático, do ponto de vista ético, é entender em que sentido desejo e razão são causas da ação. Em Aristóteles, a ação virtuosa se origina da boa escolha que se origina do desejo reto, do pensamento verdadeiro e da reta razão

Para falar do desejo como elemento integrante do estudo aristotélico acerca da ética, é preciso ressaltar que Aristóteles pressupõe que o desejo não é de uma natureza absolutamente avessa à racionalidade; ao contrário, ele é próprio de uma natureza que se compõe e participa da razão. E se compõe no sentido de poder ser regrada pelo que a razão determina como sendo verdadeiramente um bem.

E com isso, pode-se dizer então que o desejo é passível de ser educável e, sobretudo deve ser educado para que o homem possa realizar de modo adequado sua natureza racional. “Quando alguém se move segundo o cálculo também se move segundo o querer (...) e o praticável é o que admite ser de outro modo” (ARISTÓTELES, 2007, p.124-125), justamente por ser este modo de desejar mais afeito à racionalidade; o que não significa dizer que ele próprio seja racional.

E não apenas da obra *Ética a Nicômaco* se pode chegar a essa conclusão, mas é necessário uma conjunção do que se extrai primeiramente da obra *De Anima*, em que Aristóteles disserta acerca da alma, i. e., mais propriamente da parte da

alma desprovida de razão, enquanto desprovida de razão, para só depois, compreender-se, na *Ética Nicomaqueia*, como essa parte que aparentemente é alheia a razão, em verdade, pode ser congruente com o princípio racional que o mesmo pontua para uma condução ética.

Desejo e razão, segundo o estagirita, são inseparáveis assim como o corpo da alma. Inseparáveis, mas diferentes entre si. Por isso, mesmo sendo o desejo a parte desprovida de razão, pode participar da razão ao mesmo tempo em que a razão ainda que sendo desprovida de desejo pode dele participar. Isso significa que o desejo pode ser convencido por aquilo que a razão diz que é certo, podendo então esse desejo aprender a ouvir e obedecer à razão.

É necessário destacar que na *Ética Aristotélica* não se escolhe os fins, mas somente os meios, isso porque os fins são objeto de volição, os fins são desejados.

No entanto é a razão que avalia se o fim desejado é moralmente adequado ou não e ela também deve ser de algum modo capaz de determinar o fim da ação. Neste ponto a educação vai ser o elo entre o desejo e a razão para a (auto)condução do indivíduo para o processo formativo do caráter e na constituição do fim da ação, estudando como e qual operação racional poderá atuar sobre o desejo e como.

Ademais, se o desejo, segundo Aristóteles, pode se tornar reto, ou seja, pode ser educado em termos de aprendizado e não de condicionamento mecânico (adestramento), i.e., considerando que tal educação pressupõe o julgamento correto sobre o que deve ser feito e um desejo que siga tal julgamento; então se pressupõe que a razão é de algum modo capaz de determiná-lo. Isso se confirma pelo fato de que o desejo, por natureza, não visa senão ao que parece ser prazeroso, mas, por educação, tornar-se capaz de ter como fim o que é verdadeiramente bom.

Enfim, é preciso ter como pressuposto que a razão é de algum modo capaz de determinar o fim da ação para que a educação dos desejos e, conseqüentemente, o projeto da aquisição da virtude se sustente. Se a virtude ética é responsável pela constituição do bom fim, isso significa que, tratar do problema da aquisição da virtude ética implica conceber a constituição do fim virtuoso.

Para tanto, é preciso não apenas verificar a possibilidade da virtude ser adquirida, mas também como tal possibilidade se realiza através da educação ética

dos desejos. A ética aristotélica, todavia, não antevê que a razão seja autônoma o bastante para dizer o fim da ação de acordo com o conhecimento do bem e do mal, nem que ele seja dado por uma natureza inata (boa ou má); porém, pressupõe que apenas a razão seja capaz de apreender o que é verdadeiramente bom. Deste modo, a fim de sabermos em Aristóteles em que proporção o desejo e a razão determinam o fim, é fundamental examinar de que modo ele pode (o fim) ser constituído tanto por uma razão adequada a abrange-lo corretamente, como por um desejo apropriado de tomá-lo como seu objeto, uma vez que o desejo já tenha sido habituado a ter prazer com o que se deve. A educação ética aparenta ser condição antecedente necessária para que razão e desejo se calhem.

A escolha é o desejo deliberado, nas palavras de Aristóteles o desejo raciocinativo. Mas o desejo apenas do que está em nosso poder, porque o fim, não está em nosso poder escolher. Por exemplo, temos o desejo de ser saudável, mas esse desejo não pode ser apontado como escolha, pois ser saudável é um fim já dado por nós. Sobre este fim a escolha não o constitui, não escolhemos esse fim, apenas aprovamos ou não. Assim, esse desejo primeiro que existe em nossa alma de ser saudável constitui o fim da ação.

Após deliberarmos que temos esse desejo, aí sim aparece o desejo que quer concretizar os meios para se alcançar esse fim, esse seria o desejo raciocinativo, que é equivalente à escolha, por exemplo, o desejo de fazer exercícios físicos, alimentar-se bem, cuidar da saúde de forma geral.

Neste caso, inicialmente, se pode dizer que não se escolhe ser saudável, se deseja sê-lo, mas se escolhe o meio pelo qual se pode chegar ao fim. Isso fica claro quando Aristóteles, afirma que a causa (eficiente) da ação é a escolha e a causa da escolha é o desejo e o pensamento em vista de um fim. Assim, a causa final da ação é o fim desejado. “a causa da ação (eficiente e não final) é a escolha, e a causa da escolha é o desejo e o pensamento em vista de um fim” (2009, p. 130)

A questão, todavia, que importa para o problema da educação e dessa disposição (*areté*) é que apenas ela (a educação) pode promover a alteração no sujeito de modo que este possa então conciliar o desejo e a razão e no conhecimento de si e desenvolver uma autoeducação para a sabedoria prática. Ora, é justamente na questão de como pode a educação interferir no desejo de cada um,

ou nas palavras de Galeffi, como pode então alterar de um pensar impróprio para um pensar próprio.

Mas se do estudo de Aristóteles é possível concluir que não é por meio da escolha que o desejo se torna reto (como deve sê-lo para a ética aristotélica), então é para educação desse desejo que o ato de educar deve se voltar. E quando refiro aqui ato de educar não distingo o autoeducar do educar o outro, seguindo a lição Bergsoniana de que educação se dá pelo exemplo.

É notável, pois, que a prática regular de certas ações determina que as disposições sejam de certa qualidade. Aristóteles é explícito ao afirmar:

Sendo a excelência dupla, como disposição teórica e como disposição ética, a primeira encontra no ensino a maior parte a sua formação e desenvolvimento e, por isso requer experiência e tempo; a disposição permanente do caráter resulta, antes, de um processo de habituação, de onde terá recebido seu nome 'hábito', embora tenha se desviado um pouco de sua forma original. (ARISTÓTELES, 2009, p. 40)

É evidente, pois, que nos tornamos aquilo que nos habituamos a ser. Deste modo, por nos habituarmos a temer ou ser corajosos, tornamo-nos corajosos ou covardes;

o mesmo ocorre no caso dos apetites, assim como no caso das iras, pois se tornam uns temperantes e outros irascíveis, uns por persistirem a agir de um jeito nas mesmas situações, outros por persistirem de outro jeito. Em uma palavra: as disposições originam-se das atividades similares. Por esta razão é preciso que as atividades expressem certas qualidades, pois as disposições seguem as atividades. Portanto, habituar-se de um modo ou de outro desde jovem não é de somenos, mas de muita, ou melhor: de toda importância" (ARISTÓTELES, 2009, p. 41-42).

Aristóteles traz à lume um posicionamento em que a composição do desejo está parcialmente sob o nosso poder. Impende destacar:

As ações e as disposições não são voluntárias do mesmo modo. A respeito das ações, embora as possamos dominar do princípio até ao fim, conhecendo particularmente as circunstâncias concretas; das disposições do caráter, somos senhores apenas do princípio, sem nos conseguirmos nos aperceber da sua progressão em cada fase particular [do seu enraizamento], tal como acontece com os que adoecem. É porque está no nosso poder fazer uso do princípio da ação de acordo com estes diferentes modos que as disposições do caráter são voluntárias. (ARISTÓTELES, 2009, p.68)

Pode-se constatar que o filósofo concebe que somos causa de nossa disposição inicialmente, porquanto agimos regularmente de um modo e não de outro contrário, e com isso adquirimos certa disposição ou tendência para agir e para desejar de um modo (e. g., de modo corajoso e não covarde). Assim, podemos inferir que somos em parte senhores de uma regularidade de desejos, pois desejamos comumente aquilo que nos habituamos a desejar.

Acontece então que mesmo já tendo adquirido certo hábito, ainda podemos escolher se continuamos ou não a agir e a desejar de certo modo. O que não podemos escolher é se desejamos isto (um objeto particular) que estamos desejando agora, ainda que tenhamos todo o poder para decidir realizar ou não isto que desejamos.

Enfim, não é possível escolher o que iremos desejar, mas é possível escolher mudar o modo de desejar, o que significa mudar nosso modo de ser, nossa *segunda natureza*, nosso caráter. *Ab inicio*, sempre teremos a possibilidade de refrear alguns desejos, de interromper o fluxo contínuo de desejos em uma certa direção. Para tanto, é necessário se conter e agir como ordena a reta razão, contrariando certo modo de desejar, da forma que tipicamente faz aquele que é controlado. Este não age segundo a razão porque não mais deseja o que é contrário a ela, porém diante do conflito entre dois desejos, um segundo a razão e outro contrário a ela, ganha o primeiro. Em quem não é controlado, (o descontrolado), todavia, vence o desejo contrário à razão perante aquele que é segundo a razão.

#### 4.4. O Autoconhecimento

##### O Meu Carácter

Cumpre-me agora dizer que espécie de homem sou.  
 Não importa o meu nome, nem quaisquer outros pormenores externos que me digam  
 respeito.  
 É acerca do meu carácter que se impõe dizer algo.  
 Toda a constituição do meu espírito é de hesitação e dúvida.  
 Para mim, nada é nem pode ser positivo;  
 todas as coisas oscilam em torno de mim, e eu com elas, incerto para mim próprio.  
 Tudo para mim é incoerência e mutação.  
 Tudo é mistério, e tudo é prenhe de significado.  
 Todas as coisas são desconhecidas, símbolos do desconhecido.  
 O resultado é horror, mistério, um medo por demais inteligente.

Fernando Pessoa

Se é aferível da filosofia prática aristotélica que a razão pode agir sobre o desejo, então é indispensável o conhecimento de si, para que o sujeito possa conhecer aquilo para o qual tende e conseguir modificar-se, i. e. mudar suas disposições para aperfeiçoar a (auto)formação de seu carácter e de seus hábitos.

Como visto, há um modo pelo qual a razão pode agir sobre o desejo. Assim sendo, este modo de atuação da razão, que parece ser essencialmente avaliativo e controlador, se expressa pelo que se pode chamar de autoconhecimento. Nas palavras do filósofo destinadas a este ponto:

Devemos ficar atentos aos erros aos quais somos mais propensos: alguns tendem para uns; outros, para outros. Isto torna-se conhecido pelo prazer e pela dor por que passamos. Devemos puxar a nós mesmos em direção ao ponto oposto, pois chegaremos ao meio termo afastando-nos tanto quanto possível do erro, como fazem os que endireitam a madeira empenada. (ARISTÓTELES, 2009, p. 54).

Sendo a virtude ética um meio termo nas emoções e nas ações, autoconhecimento significa conhecer se as nossas disposições estão em demasia ou em carência. É preciso então que saibamos de nossas tendências para que seja possível realizar a “cura pelo oposto”. O autoconhecimento não serve senão para que possamos mudar de hábito de modo a nos direcionarmos para a mediania (o

meio termo) e adquirirmos a disposição mediana, que significa a virtuosa. Em resumo, toda cura pelo oposto sugere autoconhecimento.

O autoconhecimento significa ter consciência sobre as próprias disposições e que as disposições provêm do exercitar-se nos atos particulares, o que implica saber a quais desejos nos inclinamos mais. Conhecer a regularidade dos desejos é poder evidenciar para si mesmo a repetição das próprias ações. Quando se sabe desta inclinação do desejo, deve-se procurar mudar, agindo no sentido oposto até encontrar o meio termo não apenas nas ações, mas também nas emoções e desejos. Mediante tal cautela perante si mesmo, é possível cada vez mais se alcançar o meio termo relativo ao prazer e à dor pertinente às emoções e às ações.

Em função dessas circunstâncias traçadas por Aristóteles, a educação do desejo daquele que ainda pode mudar de caráter implica autoconhecimento. Conhecer seus desejos sopesar, retificar, controlar os mesmos quando necessário aparentam ser características próprias de nossa racionalidade. Conforme filosofa o próprio Aristóteles, quando se tem conhecimento de suas inclinações, querer mudar não é suficiente, é preciso agir para tanto, i.e., deve-se educar o desejo para a mediania. Para realmente provocar uma mudança de fato em si mesmo, não é suficiente querer mudar da mesma forma que ao enfermo não é suficiente querer a cura e não agir de modo adequado para alcançá-la. O autoconhecimento e o agir se mostram como o meio mais importante pelo qual a razão pode acessar o desejo, e conseqüentemente influenciá-lo.

É possível concluir então que é necessário educar o desejo a desejar as atividades que levam a esta mudança; o que implica começar a agir no sentido oposto ao que se habitua agir. Apenas deste modo será possível passar a desejar no sentido oposto ao que se habitua desejar. E esse entendimento emerge do próprio estudo Aristotélico de que queremos aquilo que julgamos ser um bem e ele não consegue vencer o desejo por aquilo que é prazeroso ou a aversão pelo que é doloroso. E invoco mais uma vez o estagirita:

Não tem sentido dizer-se que quem praticar a injustiça não quer, verdadeiramente, ser injusto, nem que o que é dado à devassidão não queira ser devasso. Contudo, no caso de alguém não ignorar o que faz e fará dele injusto, nessa altura não será apenas injusto, mas será voluntariamente injusto. Daqui não se segue que basta não

querer ser injusto para alguém deixar de o ser e passar logo a ser justo. Pois não é também assim que o doente ficará saudável [só por querê-lo]. De fato, até pode acontecer que esteja doente voluntariamente, se viver sem autodomínio e desobedecer aos médicos. Isto é, ao princípio, ainda é possível evitar a doença, mas quando o desleixo já é total, já não é. Tal como não é possível ao que atira uma pedra ainda ir buscar nesse mesmo momento. Ainda assim esteve em seu poder apanhá-la e arremessa-la. O princípio do movimento estava no seu poder. Do mesmo modo então, acontece com o injusto e com o devasso que tiveram em seu poder não se terem tornado o que se tornaram. Por isso são o que são voluntariamente. Na verdade, já não lhes é possível deixarem de ser o que são. (ARISTÓTELES, 2009, p. 67).

Neste entendimento, o bem não pode apenas ser objeto da cognição, é preciso mais, ele precisa ser objeto do próprio desejo e nas palavras de Aristóteles, ser parte de nossa segunda natureza. Afinal, é preciso autoconhecimento para mudar, desejar mudar e exercitar ações opostas ao que se estava acostumado a praticar. É preciso mudança de hábito para ser diferente do que se é e apenas a educação, no sentido aqui tratado, pode proporcionar essa alteração, autoeducação.

A educação ética é exatamente a concretização da abertura entre o agir virtuosamente não sendo virtuoso ao agir virtuosamente sendo virtuoso; do caminho do agir por autoridade externa (coerção, norma, adestramento) ao agir visando o fim virtuoso desejado por ele (o fim) mesmo; ou ainda do desejo pelo que dá prazer ao desejo de ser mesmo virtuoso.

Esse caminho ou essa passagem, na filosofia prática aristotélica quer dizer viver conforme sua racionalidade, e conseqüentemente realizar de forma plena o que se é. E apenas pela aquisição da virtude é possível realizar plenamente o que se é, essa aquisição é portanto condição necessária para alcançar a autonomia, a racionalidade prática que persuade o desejo a buscar o fim correto, conseqüentemente deliberar sobre os melhores meios para se alcançar esse fim, partindo sempre do pressuposto que na ética aristotélica escolhe-se os meios, pois os fins são objeto de volição.

Em função dessa relação que se pode estabelecer entre a razão e o desejo, ou dessa possibilidade de alteração, é possível concluir que a finalidade da educação ética (ou moral no sentido aristotélico de virtude moral) é tornar prática a função de julgar (ou judicativa) da razão, de forma que a razão de forma prática



possa operar sobre o desejo e ser efetivamente causa auxiliar na composição do fim. É então a educação (autoeducação) que torna a razão prática correta, participativa, orientadora do desejo e este, por sua vez, torna-se mais capaz de ser conforme a razão.

E de alguma forma é possível afirmar também que o direito ou uma filosofia do direito que transborda dessa filosofia é um direito que tem sua objetividade positivada sustentada na subjetividade do dever. Quero dizer que toda lei pode ser aceita pelo cidadão como se fosse sua, elaborada por ele e independente de um órgão coercitivo agir conforme a lei. Essa garantia de alguma forma sustenta a normatização social e a plenitude jurídica, mas a razão passa a ser muito mais do que a razão kantiana de um grande tribunal que ajuíza e pune. Arrisco a dizer que a razão passa a ser um tribunal quando a educação não toma a cena em função precursora.

É neste sentido que cabe ressaltar o quão determinantes são os afetos para a apreensão e pertinência de valor ético à ação. Resta evidente que, segundo a ética do *corpus* aristotélico, a ação advém em função dos afetos que estão na origem dessa mesma ação, porquanto estes dizem respeito ao prazer e à dor, ou ainda ao desejo de busca e de aferro; e o desejo é princípio da ação, como visto desde *De Anima*, como motor da ação.

É possível então dissertar que a ética aristotélica é prática porque é somente por este modo que a razão pode cruzar, penetrar, o desejo. E é a educação do desejo que possibilita esse desejar corretamente, já que não é possível escolher de forma deliberada o que desejar, mas é possível passar a desejar de forma correta.

A autoeducação, portanto é o marco na alteração de um desejo cego e outro que passa a ser penetrado pela razão prática, evidentemente porque passamos a adquirir a virtude, que não é jamais dada, mas apenas adquirida com hábito, esforço e conhecimento de si mesmo. Educar o desejo é tornar-se ético (virtuoso), e alcançar a *areté*, e daí a indissociável relação entre essas duas idéias que guiaram a pesquisa desde o início e que tiveram sua origem em forma de pensamento organizado na Grécia, perpetuando-se na história da educação.

E se o desejo é orientado como a busca por prazer e afastamento da dor, é a educação que vai educar o indivíduo a ter prazer e dor com o que seja correto, da

forma certa e no tempo que se deve. O bem agir é o fim do desejo educado e esse bem agir será apreendido particularmente na ação, pela razão prática. Mas nenhum indivíduo nasce com o desejo educado, evidentemente. As crianças, por exemplo, visam o prazer de forma insaciável, e os adultos que não conseguem educar o desejo e ter prazer no que é bom vivem de forma cega guiado apenas pelas paixões, portanto sempre nos extremos, no vício, apontados por Aristóteles de diversas formas, neles, o desejo não educado lhes é próprio.

O questionamento acerca de como a razão pode atuar sobre o desejo visando constituir o fim virtuoso sugere definirmos quais papéis racionais são estes e como eles atuam. Foi visto que Aristóteles visivelmente rejeita a função contemplativa ou científica, isso porque a função racional decisiva na produção da ação deve ser prática, portanto, diferente da contemplativa. O estagirita nos diz que esta função prática é em essência calculativa, pois é capaz de calcular e deliberar os fatores variáveis e circunstanciais envolvidos na ação de modo a determinar o que deve ser feito. A racionalidade prática, entretanto, mesmo tendo a sua expressão máxima na função deliberativa, não poderia estar reduzida a ela, pois a deliberação é responsável exclusivamente pela apreensão dos meios e não do fim. Se assim estivesse reduzida, o problema da composição racional do fim seria uma aporia.

O problema, em resumo, é aclarar como a razão deve educar o desejo a ponto de poder participar na composição do fim da ação, ainda que não seja por meio de sua função deliberativa. A necessidade de a razão ser eminentemente ativa na formação do caráter e na constituição do fim desejado é evidente; o que, porém, não é assim tão transparente é saber qual tipo de função racional pode atuar em conformidade ao desejo.

A saída aristotélica para a questão da constituição racional do fim virtuoso não se soluciona com o conceito de vontade, mas com o que podemos entender por razão judicativa. A função judicativa da razão é a função capaz de discernir de forma correta as circunstâncias particulares a fim de encontrar o meio termo a ser desejado e almejado na ação. Esta retidão que distingue, esta justeza e agudeza somente podem ocorrer naquela pessoa que está previamente preparada (educada) em termos afetivos, que seja afetivamente capaz de ver o que é melhor. I. e., o bom manejo da razão na apreensão do fim está condicionado a um bem estar afetivo próprio do caráter virtuoso. Trata-se, sobretudo, de ser afetivamente capaz de

ponderar o que é de fato bom do que de ser racional o suficiente para dominar os afetos.

Ou ainda é possível concluir que é necessário haver comprometimento afetivo para que a ação seja propriamente correta. A razão só vê o que é certo porque estamos afetivamente propensos a ver, porque queremos ver assim. Os afetos, ao se constituírem como disposições, atuam como certos padrões ou regularidades; e estas nada mais são do que modos de raciocinar e perceber. Mais do que o conhecimento sobre o bem, são os afetos que condicionam a percepção do que é moralmente relevante; dentre eles, a voz pungente é a do desejo.

Evidente que toda essa arquitetura da ética aristotélica, só tem sentido enquanto uma reflexão para um agir prático, ainda que aparente ser um esforço excessivo de racionalidade, não apenas isso, mas uma conjunção, uma união de mundos, o da racionalidade e dos afetos, e neste caminho impende invocar BERGSON (A Energia Espiritual, 2009, contracapa), que no trecho abaixo parece convocar para uma abertura que nos faz repensar, vejamos.

O hábito de levar para o estudo da realidade concreta as mesmas exigências de precisão e rigor que são características do pensamento matemático é uma disposição que devemos às ciências da matéria e que sem elas não chegaríamos a ter. Por isso uma ciência que se tivesse dedicado imediatamente às coisas do espírito teria permanecido incerta e vaga, por mais longe que houvesse avançado: talvez nunca chegasse a distinguir entre o que é simplesmente plausível e o que deve ser aceito definitivamente. Mas agora que, graças a nosso aprofundamento na matéria, sabemos fazer essa distinção e possuímos as qualidades que ela implica, podemos aventurar-nos sem temor no âmbito quase inexplorado das realidades psicológicas. Avancemos com uma ousadia prudente, deponhamos a metafísica ruim que atrapalha nossos movimentos, e a ciência do espírito poderá dar resultados que superarão todas nossas expectativas.

## 5. A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E SEUS FIOS CONDUTORES DE LUZ

A educação deverá levar em conta as divisões da alma, voltando-se para as partes que são superiores às outras e procurar cultivar as ações que correspondam a essas partes superiores da alma humana, bem como da vida humana. (Gadamer, 2009)

Este capítulo é onde cheguei e onde queria de fato chegar na educação contemporânea e na práxis pedagógica como bússolas para docência. Escolhi duas obras recentemente produzidas na Faculdade de educação (FACED/UFBA) para navegar a complexidade da Educação contemporânea. A *poética da formação* de Dante Galeffi e a *pedagogia da duração* de Rita Célia Torreão. Foram com estes sopros que desencalhei meu barco e cheguei na Educação contemporânea, após uma considerável calmaria de ventos e tempos na Grecia Antiga. Lá estive hipnotizada pela filosofia e pela Paideia grega e não cansava de contemplar as relíquias daquele mundo ético-estético de maravilhas e belezas imensuráveis.

Esta escolha teve vários motivos, primeiro pela vivência na FACED e participação nas atividades acadêmicas de educação e filosofia, sobretudo o primeiro Colóquio Nacional sobre o Ensino de Filosofia (I CONEF), em que se reuniram diversos professores do país, todos em torno da temática da filosofia e da educação; pela força do habito do cotidiano, no debate com professores, com colegas, sobre a importância do filosofar na própria língua e na visão de uma valorização de um filosofia que leve em consideração o vivo; enfim, de pensar outros paradigmas e apreciar novos sabores. Segundo, minha vivência na docência; passei a lecionar filosofia da educação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em Cruz das Almas; realizando uma mudança mesma na minha própria vida, para seguir uma vocação que aproxima minha origem da minha experiência aprendente de aluna da FACED.

Estas duas teses escolhidas sobre educação contemporâneas são estudos recentes com os quais procuro articular o estudo sobre a ética aristotélica e o universo grego de formação com a educação, nesta dissertação. Tanto numa obra quanto noutra estão presentes os ecos de Aristóteles, entre elas existe uma amizade

que ordena e comanda pensamentos e sentimentos de saberes e dizeres. Outra forte semelhança é que ambas utilizaram o método da intuição e criaram conceitos num esforço heroico para explicar o fenômeno do educar. Neste sentido, elas são revolucionárias. Os antigos paradigmas da educação, cuja práxis pedagógica era uma militância replicante e replicada e prometiam fazer história, uma parte foi direto para história, e a outra retornou ao seu começo mas cederam lugar aqueles que aguardavam sua vez de progredir.

Portanto, minha escolha não é apenas afetiva com os autores destas obras, mas efetivamente por estarem elas ligadas a minha inspiração inicial e segundo pela minha concordância. Aqui tentarei também misturar mundos, a Grécia antiga e o mundo complexo da educação contemporânea, com o objetivo claro de contribuir com nosso trabalho de docência, de pesquisa e de extensão na Faculdade de Educação da UFBA, fazendo realizar meu destino de educadora.

### **5.1. Para uma nova práxis pedagógica, novos conceitos.**

#### **A Autoformação**

Explorar o antigo e deduzir o novo formam um mestre

Anacleto

Em sua mais recente criação Po(éticas) da Formação, Dante Galeffi percorre o caminho que parte da origem para falar da autoformação. Assim, ele começa o estudo falando de sua própria formação, para, no fluxo, chegar ao tema da educação, que propõe como “trans-formação humana continuada” (2012, p. 62).

No esforço de desenvolver uma nova práxis pedagógica, o professor Galeffi cria novos conceitos, como pensar próprio e apropriado ética própria e apropriada, autoformação. Passando pela ideia fundamental de que todos somos inseridos no pensar impróprio, mas que a educação possibilita a alteração<sup>26</sup> de um pensar impróprio que para Galeffi significa o “conjunto universal de todos os preconceitos

---

<sup>26</sup> “Segundo Aristóteles é uma das formas de mudança, mais precisamente aquela que se conforma à categoria da qualidade, não se entendendo aí por qualidade a que é essencial a uma substância e se expressa na diferença específica, mas a que uma substância ou realidade recebe ou sofre” (ABBAGNANO, 2003, pag 35)

ativos nas representações sociais dominantes e nas inter-retroações individuais” (2012, p. 80) para o pensar próprio e apropriado.

Como tem início, então, o reconhecimento do pensar impróprio? Claramente tem início quando se é capaz de distinguir em si mesmo o que é propriamente impróprio e próprio. Impróprio é algo existente no campo fenomenal, mas que não diz respeito a nenhuma propriedade intrínseca ao ser-sendo, ao si mesmo. Todo adorno e todo contorno são impróprios. O ambiente e a paisagem são contornos, a impropriedade dos utensílios que estão disponíveis ao uso ou que apenas aparecem nos contornos do existir comum. (2012, p. 80)

O trânsito do pensar impróprio para o pensar próprio possibilita a construção também de uma ética própria, que advém de uma ideia grega de ética como autocondução para a plenitude da autorealização, sendo assim uma filosofia prática.

Assim, Galeffi parte da palavra grega *poiésis*<sup>27</sup>, tomada como *vigência autoprodutiva* do ser-poeta na totalidade:

Trata-se, sim, de um artifício, uma arte, uma construção ou produção de algo intencionalmente questionado e investigado. Só intuitivamente se pode alcançar a magnitude da vastidão da *physis* grega em toda sua majestade. E toda intuição é ato vivo de quem intui enquanto vive humanamente. (GALEFFI, 2012, pag 65)

No sentido destacado por Galeffi, a *physis*, da definição de Heidegger enquanto “a *vigência autoinstauradora do ente na totalidade*” faz parte cada ser humano nos diversos ciclos de existência. Isso para o destaque dado pelo próprio autor da origem enquanto princípio de toda educação, como autoformação, que é o sentido buscado aqui nesta pesquisa para destacar que no tempo presente a ideia de *areté*, de que me apropriei nesta dissertação, é adequada como elemento articulador para as relações em torno das quais se desenvolve a Educação. E “A

---

<sup>27</sup> “POIÉTICO (gr. ποιητικῆς; in. Poietic; fr. Poiétique; al. Poietik, it. Poietico). Produtivo ou criativo, enquanto diferente de prático. Segundo Aristóteles, a arte é produtiva enquanto a ação não é” (ABBAGNANO, 2003, p. 772)

*physis* grega permanece preservada em sua amplitude insondável: a vigência autoinstauradora do ente na totalidade” (GALEFFI, 2012, p. 66).

Mas é a partir desse conjunto das ideias gregas de *physis*, *poiésis* e ética que o autor explica como a Educação pode provocar a alteração do pensar impróprio para o pensar próprio dentro de sua po(ética).

E afirma “nenhum ser humano nasce livre do pensar impróprio, definido como o conjunto de todos os preconceitos ativos nas representações sociais dominantes e nas inter-retroações individuais – é o que vou chamar de *poder incorporado*” (2012, p 80).

Conforme Galeffi, é a atenção ao tempo presente que possibilita o despontar do pensar próprio, e neste ponto ele denuncia a falácia que o conhecimento científico traz de neutralidade como pressuposto para o conhecimento, cito.

Como tem início então o reconhecimento do pensar impróprio? Claramente se tem início quando se é capaz de distinguir em si mesmo o que é propriamente impróprio e próprio. Impróprio é algo existente no campo fenomenal, mas que não diz respeito a nenhuma propriedade intrínseca ao ser-sendo, ao si mesmo. Todo adorno e todo contorno são impróprios. O ambiente e a paisagem são contornos, a impropriedade dos utensílios que estão disponíveis ao uso ou que apenas aparecem nos contornos do existir comum. (2012, p. 80)

Para a ideia de formação poética que ele desenvolve, que possibilita uma leitura de educação para a ética da vida prática, ultrapassa-se a questão temporal (o temporal do que foi na tradição) para o momento da duração mesma do ato de se autoeducar e educar, para o que se pode apropriar de um desvelamento da tradição no tempo presente.

O que está em questão na ética imprópria é sua natureza autoexplicativa. Não é possível uma ética sem o florescimento de uma singularidade humana. Ela é uma ciência prática justamente porque está procurando identificar a invariância das disposições que ambientam o *ethos* em sua causa eficiente. Não é pouca coisa o que Aristóteles investiga. É porque a ética é uma ciência filosófica do modo de ser inteligente, sábio, moderado (comedido), conhecedor dos primeiros princípios e fazedor de boas ações desejantes; ela é

uma atividade de autoconhecimento antes de ser uma atividade política. Trata-se, pois, da busca do comportamento excelente pela reunião de todas as disposições que melhor capacitam para se alcançar à verdade. Arte, ciência, discernimento, sabedoria filosófica e inteligência são formas de verdade em “disposições” diferenciadas. (GALEFFI,2012, pg 93)

E deste modo, apropriando-se da ideia aristotélica de conhecimento científico distinto de conhecimento que acontece acidentalmente, Galeffi apreende a forma pela qual a ética imprópria se dá.

O foco é o discernimento, a *phrônesis*. E o discernimento como disposição não aparece sem a vivência da vida vivente. Há, portanto, uma maturação necessária para o alcance da disposição do discernimento, e ele deve ser parte do lado racional da alma, apesar de sua configuração pertencer aos dois lados da alma, o racional moderador e o desejo. A compreensão de Aristóteles é de que a ética deve tratar do discernimento e que este advém com a experiência e a maturação do indivíduo. (2012, p. 95)

Tanto pensar impróprio quanto a ética imprópria partem de uma exterioridade, um formalismo e uma uniformidade (*poder incorporado*). Ambos não levam em conta o pensar poético e estético, o improvísio, o irracional, o mistério e o místico que é ser humano. Nas palavras de Heráclito, citado por Galeffi (2012, p. 102) “O *éthos*<sup>28</sup> do homem, o extraordinário”.

Quando Aristóteles conduz em seus estudos sobre ética a um caminho diverso do que se tinha com Sócrates e Platão acerca da razão como o lugar exclusivo da ética, é possível verificar a abertura para o autoconhecimento, isso porque Aristóteles leva em conta o desejo raciocinante e a possibilidade de que é através da educação do desejo que se pode de fato ter ações verdadeiramente éticas. Para Galeffi, é essa abertura Aristotélica que permite um salto da ética

---

<sup>28</sup> O vocábulo *ethos* neste ponto empregado como morada, hábito. Aqui cabe trazer a explicação do próprio Galeffi acerca da origem da palavra e seus significados. “o vocábulo *ethos* possui duas origens distintas: *éthos* (ἦθος, plural *ethe*) e *êthos* (ἔθος, plural, *ethea*). *Éthos* se traduz “hábito, costume”, conjunto de costumes e hábitos fundamentais no âmbito do comportamento (instituição, afazeres etc.) e da cultura (valos, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região. *Êthos* significa “morada, covil habitual (falando-se de animais); maneira de ser habitualmente, caráter”, portanto, é o mesmo caráter pessoal, padrão relativamente constante de disposições morais, afetivas, comportamentais e intelectivas de um indivíduo. [...] *ethos*, sem acento, reúne os dois vocábulos em um: o *ethos* sempre se refere ao âmbito coletivo e ao âmbito individual do comportamento humano e dos costumes. (Galeffi, 2012, p. 86-87).



imprópria para a ética própria, uma abertura para as possibilidades humanas que escapam do racional, isso porque na po(ética) da formação se considera sobretudo as dimensões poéticas e estéticas como caminho para um pensar próprio, cito:

A interrogação se faz presente no momento de saltar para a po-ética do pensar próprio. É preciso deixar falar o campo da propriedade poética e ética. Deixar ser a estética como caminho poético e ético do pensar próprio. ( 2012, p. 100).

É fundamental, pois, retomar a ideia já exposta aqui de ética como filosofia prática que requer a educação da excelência moral, nas palavras de Galeffi, pela experiência e pelo costume de agir em todas as ocasiões corretamente. Evidentemente que ao trazer essa dimensão de ética como autoeducação e autoconhecimento em relação à vida prática diferenciando-a da dimensão apropriada pela tradição romana que transmudou o termo para moral, o autor chama atenção para aquilo que pude vivenciar nos estudos de direito. E que me faz retomar a questão inicial da motivação e me fez vir buscar nos estudos de educação aquilo para o qual no direito não pude verificar na formação do ser humano.

Aquilo que percebi enquanto estudante de direito, que o direito trata a lei, mas não na sua abrangência, uma vez que pune, mas não educa o cidadão, alias forma (*morphè*) é uma noção fundamental na filosofia aristotélica que designa o aspecto belo, prazeroso e harmônico de uma coisa. Isso porque enquanto herança do que se apropriou da tradição romana, não está voltado para o estudo do humano enquanto autoformação, autoeducação.

É o que foi de outra forma trazido por Galeffi ao fazer uma busca tanto etimológica quanto filosófica do que se metamorfoseou da Grécia para Roma, no quadro que ele denomina como “*Figuração sintética da similitude e dicotomia entre ética e moral no ocidente*”<sup>29</sup> quando do *éthos-êthos* que de alguma forma assimilava-se a uma autoformação e autorealização, mais próxima à dimensão grega de *eudaimonia* (felicidade), a tradição romana, transformou em *moralis* para a qual a formação vem do cumprimento do dever externo, sentido mais próximo de auto-

---

<sup>29</sup> Neste sentido ver Galeffi, op cit. Pag 97, na segunda figura.

subordinação à autoridade externa. O que para o direito importa uma deontologia e virtude como dever relacionada a prêmio e castigo.

Ora, isso no tempo presente está bastante potencializado, quando se nota um excesso de regulamentações e normas que pretendem ordenar a vida moderna de acordo não com a autoformação advinda de uma herança grega de educar para a virtude, mas com essa formação uniforme (disforme) que se impõe como lei e que desconsidera a heterogeneidade e complexidade das relações homem-mundo-homem.

Isso tudo sob um argumento de suposta inclusão, pluralidade, acolhimento, e outros termos que embora bonitos não se coadunam de fato com o que se propõe ou desvelam então o que se quer impor como uma tirania disfarçada, ou como um normativismo ideológico barato.

E parece mesmo que na educação proposta como autoformação (ética) e autoeducação que abrange a dimensão estética da *vida vivente* se possibilita uma abrangência da complexidade da vida presente.

Isso não pode vir de um excesso de regulamentações, leis, alterações do códigos e regulamentos, mas ao contrário, de uma educação que ultrapasse as amarras curriculares que não compreendem os momentos aprendentes lugares-acontecimentos, nos termos de Macedo (2012, pag 149)

E aqui destaco minha experiência enquanto mestranda no programa de educação da FACED-UFBA, eis que vim estudar nesta casa muito mais pela minha autoformação pelo ambiente em que vivi e vivo do que pela educação instucionalizada do currículo desde o ensino fundamental passando pela graduação. Fui conduzida a este caminho pelo amor ao conhecimento e à filosofia aprendida fora da escola, fora do ambiente formal institucional de formação, e evoco mais uma vez Galeffi, que traz sua experiência enquanto aluno quando afirma “nada aprendi na escola” (2012, pag 67).

A autoformação e o lugar acontecimento são mais importantes para a formação do que o currículo escolar, toda a minha vida não esteve pautada pelo currículo, mas sim pela vida vivente dos meus lugares de autoformação, na afetividade do *locus* familiar, motivada pelo constante debate festejado e comemorado. Trilho um caminho de ser professora de filosofia, atualmente na

UFRB, o que não se verificaria facilmente pela minha experiência curricular acadêmica de formação.

É um lançamento para uma ideia que em mim transborda como a educação antes de tudo como um dever. O dever de se educar. Isso porque, se tudo começa com a autoformação, o corpo é o lugar aprendente. A Educação aqui tratada antes de tudo como autoformação é o meio e o fim ao mesmo tempo, no mesmo sentido que Aristóteles atribuiu à disposição, portanto à virtude, ela não é apenas um meio, mas meio e fim. O estudo da ética torna-se assim adequado para que se dê esse caminho que leva ao autoconhecimento. Mas ética tratada como uma compreensão e preparação da ação no sentido aristotélico e essa abertura é a possibilidade de se desenvolver uma filosofia para educação no sentido aqui investigada.

Sentido esse que une as duas teses de filosofia da educação contemporâneas, a *pedagogia da duração* e a *autoformação po(ética)*, isso porque ambas estão voltadas para o indivíduo e o tempo presente na duração. Mas dizer que está voltada para o indivíduo não significa de modo algum dizer que se perde a esfera do outro, muito pelo contrario, e destaca Geleffi (2012, pag 107) “Os indivíduos são individuações de espécies singulares: realizações existenciais de conjunções ontológicas implicadas. Todo indivíduo é, pois, uma singularidade encarnada de uma dada espécie”.

E é exatamente quando se observa que essa autoeducação traz a medida da excelência para o indivíduo que ela é universal, uma forma que alcança cada universal comum. Dizer que essa ideia de educação traz uma inspiração da herança grega ou do que se pode extrair de uma ética proposta por Aristóteles como filosofia prática é porque esta filosofia se mostra apropriada para pensar a educação hoje em outras dimensões, eco-política, social, estética, ética e filosófica, cito:

As poéticas da formação não podem esquecer o singular da formação. O ato ético se ajustando às atualizações da consciência do agir correto. O mais belo é o que se mostra à inteligência em sua encarnação e não mais se separa o sensível do inteligível, o corporal do mental. (2012, p. 122)

E aqui, volto a Jaeger, que em sua *Paideia* descreve como a dimensão estética era parte do modo de ser grego, o que aponta que a educação

contemporânea pensada por Galeffi como união da ética com a poética nos remete a como a herança grega pode ser retomada como um caminho abrangente e vivificante para a educação no tempo-presente.

O estilo e a visão artística dos gregos surgem, em primeiro lugar, como talento estético. Assentam num instinto e num simples ato de visão, não na deliberada transferência de uma ideia para o reino da criação artística. A idealização da arte só mais tarde aparece, no período clássico. É claro que não basta insistir nesta disposição natural e na inconsciência dessa intuição para explicar porque aparecem os mesmos fenômenos na literatura, cujas criações não dependem já da visão dos olhos, mas da interação do sentido da linguagem e das emoções da alma (2011, p. 11)

E ainda quando o próprio Jaeger define termos que subsistem nas teorias educacionais ainda hoje:

A palavra alemã *bildung* (formação, configuração) é que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contem ao mesmo tempo a configuração artística e plástica e a imagem 'ideia' ou 'tipo' normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo lugar onde esta ideia aparece mais tarde na história, ela é uma herança dos Gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação. (2011, p.13-14)

E antecipo aqui a imagem que adiante delinearé e ideia de corpo<sup>30</sup>, como o lugar onde a educação acontece, como o lugar em que estamos em contato com o mundo, e que portanto deve ser especialmente destacado para a educação. É o que desenvolverei adiante através da ideia de afetividade.

Ora, é justamente seguir a visada aristotélica, de unir "mundos"; sensível, inteligível, corporal, mental, estão todos encarnados no tempo enquanto duração, transpassados, atravessados um pelo outro, na presença e na vida mesma do ser humano.

---

<sup>30</sup> Aqui não distingo corpo de alma, a ideia de corpo como possibilidade de se ter um mundo, ao que será especialmente dedicada a próxima sessão acerca da afetividade na educação.

## 5.2. A Pedagogia da Duração.

Motivo

Eu canto porque o instante existe  
 e a minha vida está completa.  
 Não sou alegre nem sou triste:  
 sou poeta.  
 Irmão das coisas fugidias,  
 não sinto gozo nem tormento.  
 Atravesso noites e dias  
 no vento.  
 Se desmorono ou se edifico,  
 se permaneço ou me desfaço,  
 - não sei, não sei. Não sei se fico  
 ou passo.  
 Sei que canto. E a canção é tudo.  
 Tem sangue eterno a asa ritmada.  
 E um dia sei que estarei mudo:  
 - mais nada.

Cecília Meireles

A *pedagogia da duração* proposta por Rita Célia Torreão, na obra *Nas asas da borboleta: filosofia de Bergson e educação*, defende uma educação singular, em que não existe o grupo, porque para uma só aula dada numa classe, cada aluno ouve de um jeito conforme sua *autoformação*. O aluno aprende o que ele quer e o professor ensina o que sabe independente de amarras curriculares educação é singular. É deste modo que defende uma educação da vida e prioriza a vida

A obra referida mostra que há apenas duas formas de ensinar, pelo adestramento e pelo misticismo, que trago aqui como complemento dessa autoeducação. A *pedagogia da duração* é um esforço de construir a pedagogia como ciência da educação comprometida com a vida.

Educação como um espaço de vida é o esforço da autora, para quem os vários métodos pedagógicos positivistas ou não sempre estiveram contaminados por uma visão cientificista da educação, a pedagogização do conhecimento pensa ser tudo construído, inclusive o conhecimento e educação, mas a vida não é construída, ela não parte da periferia para o centro, como uma casa ou um carro, a ideia de construção é extremamente forte numa sociedade industrial e onde o trabalho é o maior valor em todos os discursos, capitalistas, marxistas, e é abraçado pelo

materialismo. Tudo hoje é construído e principalmente em equipe, o que se enfoca é ser coletivamente construído, mas a vida é criada. Ela não pode ser analisada como uma máquina, onde tudo é construído e cada peça vem da periferia para o centro, a vida explode do centro para a periferia e não adianta repartir um ovo em micro partes que lá não encontraremos o canto do galo, ele será criado, o canto do galo parte do ovo para o amanhecer num fluxo de evolução criadora, no ritmo alucinante do fluxo vital.

O aluno não é um conceito, é uma pessoa, e uma pessoa não é consequência imediata de sua etnia ou classe social, mas algo vivo que hesita e cria, ele não é construído pelo seu passado, ele é criado, se é criado é algo novo, que surge a partir de suas próprias escolhas. (TORREÃO, 2012, p. 42)

Nesse fluxo criativo a figura do professor é recuperada, ele não é mais um animador de auditório ou um tirano, nem mesmo um mediador, na pedagogia da duração o professor é aquele que aprende ensinando e o aluno o que ensina aprendendo, e nesse encontro do professor com o aluno é que acontece a explosão criadora da Educação.

Quem estuda visa o conhecimento e o poder, já que saber é poder, mas quem aprende visa o ser, transforma-se de lagarta em borboleta, morre para nascer, aprender estar mais próximo do pensamento que do conhecimento, e pensar é muito mais um não saber. O saber é conceito, imóvel e perene no mundo das ideias, o pensamento mora no espanto e no desamparo dos homens diante do mistério do ser.

Assim a trajetória do aluno é semelhante a de uma borboleta, ele se alimenta desesperadamente, estuda e escuta o professor, conversa com os colegas, depois morre, entorpece num casulo, para depois renascer borboleta e voar com suas próprias asas. É o sonho e a glória de todo professor ver seus alunos morrerem lagartas (alunos) e renascerem borboletas (pensadores) e voar no seu tempo para construção do seu futuro; e como todo ato humano atinge toda humanidade cada aluno faz e refaz a humanidade, aqui parece residir a dignidade de ser professor. Aprender é um morrer assistido, para renascer e criar asas;

A *pedagogia da duração*, contrária a pedagogia freiriana, propõe uma educação voltada para o pensamento, para o desapego e a mobilidade, num esforço de compreensão de que o ser humano não se reduz a classe social, a etnias e esses trajes exteriores que nos distraem de nosso verdadeiro destino, tornar-se o que se é. Para isso é preciso mais atenção a si, e certa distração a exterioridade, o *eu profundo* é avesso a protocolos e não existem normas para a vontade, é o que defende a autora aqui referida.

Num mundo cientificista, na sociedade do conhecimento, do materialismo e do poder, tudo que flui parece ameaçador, tenta-se aprisionar em modelos, paradigmas, o pensamento; vivemos uma ditadura normativa, onde se tem normas para tudo, desde a sexualidade às relações afetivas, em tudo há lei e processos. A moda do politicamente correto forma cidadãos em serie, e já não existe espaço para a consciência e é esse espaço, esse vazio, que é apontado como o lugar em que a educação pode realmente proporcionar ao indivíduo que ele seja um.

A *pedagogia da duração* também traz um método como sendo aquele mais adequado para a educação, que é a intuição, um método rigoroso e preciso desenvolvido por Bergson, não acerca da educação, mas que Rita Célia Torreão, mediante uma apropriação do método bergsoniano, o traz para filosofar o fenômeno do educar devido à complexidade desse fenômeno, pois ele cria uma simpatia pelo objeto e se apropria de forma inteira do fenômeno, sem precisar se misturar com ele. Mas essa intuição só acontece com o trabalho exaustivo da inteligência:

Outra tese de Bergson importante para compreensão da intuição é de que sendo a consciência viva, e é a maior expressão de vida. Transpondo para educação, o discurso do encontro e a aula, como manifestação da consciência é vivo também, e deve ser entendido como orgânico, não como algo morto e construído onde podemos analisar as partes que o compuseram, vendo as falas anteriores, os colonizadores, como se o discurso fosse uma parede que é composta de tijolos e poderíamos tirar tijolo por tijolo, palavra por palavra, frase por frase. Assim, todos os discursos são verdadeiros por serem “do ser” e, portanto, reais. (2012, p. 214)

Esse método da intuição é proposto como a possibilidade de apreender aquilo que faz a coisa ser o que ela é, na sua completude, e a ideia de duração é

fundamental, uma vez que na utilização desse método para a educação, o tempo é compreendido como duração.

Educação que considera a duração é uma continuidade do que não é mais no que é; é um prolongamento das aprendizagens anteriores para o depois imediato intercalado por um processo de esquecimentos sempre renovado menos do momento imediatamente anterior; por exemplo, não preciso lembrar-me de como aprendi a ler ou de todas as leituras anteriores quando estou lendo, mas sim daquilo que acabo de ler. Assim, é impossível distinguir uma duração de uma memória que liga os instantes como se fosse uma costura sempre renovada, onde cada ponto se separa do outro, mas juntos formam uma única ligação, ou seja, o vivido; a vivência do tempo real, e nesse sentido duração é consciência. (2012, p. 212)

É nessa crise do pensamento e da educação que surge a *pedagogia da duração* montada na metafísica de Bergson e sua homenagem a tudo que vital, que flui e pulsa, ou seja, a vida. E é justamente o ponto em comum que une as duas teses escolhidas nesta parte da dissertação, para falar de um fluxo que é um repensar o modo de vida e educação gregos, bem como a filosofia prática aristotélica e me conduziram a essa forma de apontar a educação contemporânea como proposta de uma educação do vivo, mutável e livre, no sentido em que destaco:

O indivíduo pessoa não tem realidade, mas liberdade. Explicando melhor: os universais ou conceitos não existem, são ideias; sendo assim, a existência mesma é do indivíduo. Por mais que a ciência que cuida da educação desses indivíduos tenha vontade de formatá-lo, ele foge, porque pode viver sua vida pensando uma representação. Alguns indivíduos, ao vestirem a indumentária de uma representação, terminam-se pensando essa representação, e não sabe mais quem ele é. Assim existe o indivíduo coisa e o indivíduo pessoa a coisa é, e não foge de seu destino; a pessoa não é ela se escolhe o tempo todo de sua duração, no jorro contínuo de novidades cada uma foge de seu destino e descreve um trajeto trágico ela não está dada, é jogada. (TORREÃO, 2012, p.76)

E a união dessas duas ideias destacadas da produção atual da filosofia da educação me conduziram à ideia de afetividade enquanto uma dimensão



fundamental nesse contexto, relacionada essencialmente à ideia de corpo como o lugar em que nos encontramos com o mundo e que produzimos sentido.

### 5.3. A alma com dois corpos

Tira-me a luz dos olhos - continuarei a ver-te  
 Tapa-me os ouvidos - continuarei a ouvir-te  
 E, mesmo sem pés, posso caminhar para ti  
 E, mesmo sem boca, posso chamar por ti.  
 Arranca-me os braços e tocar-te-ei com o meu coração  
 como se fora com as mãos...  
 Despedaça-me o coração - e o meu cérebro baterá  
 E, mesmo que faças do meu cérebro uma fogueira,  
 Continuarei a trazer-te no meu sangue.

Rainer Maria Rilke

Para puxar o fio de uma deia que lance as bases para falar de uma afetividade no fenômeno do educar e tecer a rede do homem contemporâneo com a educação, busco o ponto de vista segundo o qual a ideia aristotélica de amizade baseia-se no amor do homem por si próprio. Em uma passagem, Aristóteles advertenos da expressão “relação ante si próprio”; através da metáfora, pode-se dizer que existe justiça, não entre um homem e si próprio, mas entre duas partes do mesmo indivíduo.

Quatro características da amizade podem encontrar-se na relação do homem consigo próprio; o homem bom deseja e realiza o melhor para seu conhecimento para o seu elemento intelectual, o qual representa ele mesmo. A todo momento se encontra numa completa harmonia consigo mesmo, e dum momento a outro numa perfeita coerência: é devido ao fato de esta relação existir no homem bom, e porque o seu amigo é para si um outro eu, que a amizade possui tais características. Acrescenta ainda que deve existir mais de uma forma de amizade, neste sentido apresenta três espécies de objetos de amor: o que é bom ou o agradável ou útil.

Essa ideia do que Aristóteles denominou de amizade, aliada ao estudo da *po(ética) da formação* e a *pedagogia da duração*, levou-me a pensar a ideia de afetividade como fundante do fenômeno do educar, cabendo-lhe dedicar uma última parte neste capítulo.

#### 5.4. A dimensão da afetividade

Compreender é uma maneira de se reconciliar com o tempo não de se resignar ao que é, mas de tornar-se capaz de acolher o que advém.

Hannah Arendt (2009, p. 87)

E neste ponto, destaco mais uma vez que a abordagem trazida aqui acerca da afetividade para a educação será filosófica, até mesmo porque o eixo de formação do professor deve ser a filosofia, seguindo o exemplo dos grandes educadores gregos, que eram, antes de tudo, filósofos. E mais uma vez repito o ensinamento de Galeffi para o qual “filosofar é educar”.

O que busco é evidenciar, após todo o estudo feito tanto nos textos clássicos das fontes primárias inspiradoras da pesquisa quando na produção mais atual e revigorante da filosofia da educação produzida nesta casa, a importância de pensar e analisar as formas de relação imbricadas no encontro do aluno consigo mesmo, do professor consigo mesmo e de um com o outro na experiência educativa. Como o professor se relaciona com o aluno que ele ainda tem dentro de si mesmo e o aluno, com o professor que está dentro dele como expectativa. Essas são algumas questões que embora não sejam aqui o foco, leva a refletir sobre a implicação das experiências que afetam a identidade do aluno e do professor.

Afetar é, pois, a ideia central da última parte desta dissertação. Assim, buscase uma reflexão sobre a concepção de afetividade enquanto elemento primordial da práxis pedagógica, que influencia no âmbito escolar, seja na sua representação mais ampla - a institucional - ou nas unidades onde se presentificam essas práticas.

Para isto, não se busca aqui a tarefa de analisar o efeito da afetividade na prática docente, e na constituição do “ser professor”, como se fosse possível encontrar uma causa do ser afetivo presente na escolarização ou em qualquer processo ensino – aprendizagem. Não é possível espremer a causa até aparecer um efeito. No *em si* da afetividade não existem nexos causais para fins de entendimento ou explicações. Assim, nós mesmos, alunos e professores, somos o efeito, criando reciprocidade, correspondência, o número, a lei, o motivo e a finalidade. É sabido que a afetividade é própria e apropriada à práxis pedagógica, mas daí a querer

descobrir a causa através do estudo de seus efeitos na escolarização nada se poderá concluir a não ser falácias.

Se somos corpos no mundo e esses corpos se relacionam, esse relacionamento é justamente como um corpo, ou seja, um sujeito afeta o outro e por este outro também é afetado somos corpos afetivos e afetivizadores. Pensar essa dimensão pode contribuir com a construção do conhecimento na escola como tudo que não é precisa ser pensado. A afetividade é ela mesma a pergunta e a resposta de forma que podemos questionar: a afetividade educa? Sim; A educação é afetivização? É. Assim, é um fenômeno de duplo sentido em sentido duplo.

Neste sentido, merece um destaque a ideia, trazida por Hume<sup>31</sup>, em seu empirismo, de que primeiro sofremos impressões do mundo através dos nossos sentidos para depois formar ideias, o que será a base filosófica aqui defendida. Assim, afeto é afecção, impressão. Depois das impressões que se tem dos objetos é que vêm as ideias. Nunca esqueçamos o que nos afeta, a lição deve ser afetiva para ser efetiva, depois compreendida, elaborada e criticada. O que justifica a tão difundida ideia de que o afetivo é o efetivo.

Será que podemos pensar que estamos tão afetados em nossa individualização, por uma nova conjuntura de valores e novas formas de se relacionar na sociedade contemporânea, que nos afasta desse conviver com o outro e com nós mesmo em nossa angústia? Em tempos de *bullying*, poder-se-ia dizer que é até temerário o convívio com o outro? São tantas recomendações, normatizações baratas, tantas leis, tantos códigos de conduta a engessar, a criminalizar e até proibir a expressão de ideias e sentimentos, que estar-no-mundo-com é cada vez

---

<sup>31</sup> “O pensamento mais vivo é sempre inferior à sensação mais embaçada. Um homem à mercê um ataque de cólera é estimulado de maneira muito diferente da de um outro que apenas pensa nessa emoção. Se vós me dizeis que certa pessoa está amando, compreendo facilmente o que quereis dizer-me e formo uma concepção precisa de sua situação, porém nunca posso confundir esta idéia com as desordens e as agitações reais da paixão. Podemos, por conseguinte, dividir todas as percepções do espírito em duas classes ou espécies, que se distinguem por seus diferentes graus de força e de vivacidade. As menos fortes e menos vivas são geralmente denominadas *pensamentos* ou *idéias*. A outra espécie não possui um nome em nosso idioma e na maioria dos outros, porque, suponho, somente com fins filosóficos era necessário compreendê-las sob um termo ou nomenclatura geral. Deixe-nos, portanto, usar um pouco de liberdade e denominá-las *impressões*, empregando esta palavra num sentido de algum modo diferente do usual. Pelo termo *impressão* entendo, pois, todas as nossas percepções mais vivas, quando ouvimos, vemos, sentimos, amamos, odiamos, desejamos ou queremos. E as impressões diferenciam-se das idéias, que são as percepções menos vivas, das quais temos consciência, quando refletimos sobre quaisquer das sensações ou dos movimentos acima mencionados. (HUME, 2001, p. 7)

mais arriscado, mas não tanto quanto estar consigo mesmo, o que implica consciência, desespero de não conseguir ser o que se quer ser, pois ao ser do eu há o finito e o infinito é uma síntese. Cito Kierkegaard:

O eu é formado de finito e de infinito Contudo sua síntese é uma relação que apesar de derivada , se relaciona consigo mesma, o que é a liberdade. O eu é liberdade. Mas liberdade é dialética das duas categorias do possível e do necessário. (KIERKERGAARD, 2002, p. 33)

Educar é antes educar para liberdade. No caso específico da atuação docente, se por um lado, há exigências de uma postura profissional pautada na neutralidade, na racionalidade e na *ataraxía*<sup>32</sup> de ser professor, por outro, há uma dinâmica no contexto escolar, principalmente na sala de aula, que envolve uma relação geradora de identificações, encontros, desencontros, similaridade e diferenças que se traduzem na ação e na interação. Não podemos vincular a ação docente de um ideal de um ser livre de concepções, crenças, conceitos e preconceitos, que são formados antes e durante o exercício docente. O exercício docente é desesperador e exige coragem, antes de tudo, de ser o que não é infinitamente sabedor.

Nesta senda, na tentativa de sobrepor a racionalidade sobre a afetividade, surgem dificuldades de lidar com emoções, de traduzi-las em linguagem, de expressá-las, produzindo assim, angustias que muitas vezes encontram no campo somático válvulas de escape. É o que parece sintoma da modernidade, fruto de um processo que engessa o sujeito em sua existência humana, que não produz conhecimento, consciência, sentido, ou melhor, que teima em não ressignificar o conhecimento, apenas reproduzindo-o, presos no tempo que nem é mais o tempo presente e sim um passado que quer sempre se impor como se presente fosse sombreando o momento presente; o acontecimento.

Exatamente por ser o fenômeno educativo anterior, posterior e superior ao homem a afetividade é sua própria espontaneidade do aprender e do ensinar e do

---

<sup>32</sup> “ataraxía: tranquilidade, ataraxia. Perfeita paz da alma que nasce da libertação das paixões. Próprio do período filosófico helenístico que se segue a Aristóteles e no qual o sábio procura uma sabedoria pacífica, longe da agitação. É a razão que obtém esse resultado. Graças a ela o sábio não sente ‘dor, cólera, coação, nem entrave’ ” (GROBY, 2007, p. 33)

aprender o que se ensina, que significa uma alegria agradecida ou uma graça entusiasmada. Fora disto, são impurezas de outros desejos que poluem o ambiente escola-educação-obrigação-exame, i. e., escapes impossíveis de previsão e ou controle que lei alguma em sua essência negativizadora poderá prever e explicar. Não será então pela análise dos efeitos que iremos controlar seus efeitos positivos e negativos e estabelecer um manual ético de como agir e reagir aos afetos que se suspira e respira ao fazer educação.

O lugar da afetividade talvez seja um lugar escorregadio entre a margem e o fluxo temporal que poucos têm a coragem de visitá-lo sem se afogar nas águas turvadas para ocultar a não profundidade do sensualismo irresponsável que se coloca no lugar da afetividade saudável.

### **5.5. O fenômeno do educar atravessado pela afetividade**

Em Aristóteles, conforme se desenvolveu nos capítulos anteriores, o agir humano é sempre guiado pelo movimento entre corpo e mente ou corpo e alma. Com essa inspiração em Aristóteles, pode-se levantar discussões sobre a importância da afetividade para uma melhor convivência, desde que as pessoas saibam o que sentem para agir numa consciência pautada na ética.

Todavia, é a na fenomenologia de Merleau-Ponty que emerge uma noção de corpo e percepção que, apropriando-se para uma análise da educação, é possível encontrar solo fértil para falar da afetividade nessa dimensão. Na obra *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty vai falar do corpo e da relação do corpo com o mundo. Logo no início dessa obra, ele defende que a fenomenologia consiste em redescoberta das essências na existência.

E a ideia de corpo é fundamental, pois, o corpo é uma das experiências mais avassaladoras de transcendência<sup>33</sup> que existe. E o ser humano é o animal da transcendência, no sentido daquilo que esta fora do tempo e espaço, o outro radical da condição humana. O corpo é uma transcendência que o ser humano tem medo

---

<sup>33</sup> Aqui, no primeiro sentido proposto por Abbagnano “1º estado ou condição do princípio divino, do ser além de tudo, de toda experiência humana (enquanto experiência de coisas) ou do próprio ser” (ABBAGNANO, 2003, p. 970)

porque não tem nada melhor no mundo pra dizer que ele não manda na sua vida do que seu corpo, ele cria vida, faz coisas de que esse ser humano não gosta, ele faz coisas que contrariam seu cotidiano e essa experiência é uma experiência de transcendência em direção ao nada que é o que mais se tem medo. Isso porque não há como escapar do tempo e da angústia. E nesse sentido, a culpa não é da escola, do capitalismo, da educação.

Mas esse aspecto da vida, deve ser tratado na educação, considerá-lo é um aspecto da afetividade que a educação não pode dispensar, sob pena de comprometer tudo aquilo de que se tratou aqui, de educação como conhecimento de si, como autoformação.

O que a fenomenologia de Merleau-Ponty propõe é que se há uma essência, essa essência se constitui na existência, não é na *phýsis* algo que já está pronto, mas que se há elementos fundantes esses se dão na experiência de ser gente.

É preciso então um retorno às coisas mesmas. A compreensão disto não é tão simples como parece, pois implica um esquecimento das teorias explicantes inclusive das dúvidas metódicas ensinadas no racionalismo, mas também dos hábitos de causa e efeito. O hábito que se verifica muitas vezes presente na pedagogia e na práxis pedagógica de tomar a teoria como ponto de partida privilegiado para a compreensão da realidade.

Para se modificar isso, requer a construção de outro hábito que é revisitar o mundo da facticidade, usando um termo do próprio Merleau-Ponty. Para romper com esse hábito de crer em demasia na teoria e tomar a própria teoria como ponto de partida para a explicação da realidade é preciso a criação de um outro hábito que consiste em revisitar o que foi esquecido, que é o mundo da facticidade, ou seja, o mundo dos afetos, às vezes esquecido pela educação, mas que é o mundo como vivemos e como nos reinventamos como homens e mulheres.

Trata-se de uma crítica à racionalidade descolada da existência e preocupada apenas com o refinamento da própria teoria. Tomar a fala, um discurso que temos sobre o mundo, como a realidade é um equívoco que tem implicações graves para a práxis pedagógica. Dai à importância de retornar às coisas mesmas e voltar para o mundo da vida. Essa experiência imediata que temos com o mundo e com as coisas. “Retornar às ‘coisas mesmas’ é retornar a este mundo anterior ao

conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente (...)" (MERLEAU-PONTY, 1999. p. 4).

Assim, é preciso acordar para o fato tão óbvio, mas que de tão óbvio é esquecido de que antes dos saberes filosóficos, científicos, há este mundo, lugar em que constituímos saberes, lugar em que entalhando as nossas utopias, vamos construindo conhecimentos que são ponderações sobre essa experiência imediata de estar no mundo. Todo o resto é uma abstração. Meros conceitos.

O sentido que aqui importa é que essa percepção é o que dá a sustentação das nossas falas e nossos conhecimentos sobre o mundo, na companhia de outros corpos. As coisas nunca são tomadas em suas especificidades, mas as coisas e corpos são percebidos no cenário de múltiplas coisas e sujeitos que auxiliam na própria compreensão de mundo e com isso sustentam uma certa compreensão da realidade uma certa maneira de ser corpo e também a própria compreensão do conhecimento.

O homem e o mundo, imbricados, enredados. O mundo não é um objeto, do qual possuo comigo lei de constituição, ele é o solo, é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não habita apenas o homem interior, ou antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 1999, p 6)

Eis aqui uma concepção fundamental: não há uma verdade escondida no mundo, bem como não há verdade alguma no homem interior nem há um homem interior, porque a nossa relação com o mundo não é uma relação objetual, não é uma relação objetual com alguém que está diante de algo que está sob o nosso domínio, ele é o lugar em que podemos dizer algo sobre ele, mas também sobre nós mesmos. É uma concepção que o homem é espírito e espírito é o eu dialético síntese de temporal e de eterno, de liberdade e necessidade. Assim como foi visto em Aristóteles, não se divide corpo de espírito. Se o homem é espírito ele habita um corpo, um mundo.

É nesse contexto então que Merleau-Ponty vai apresentar a noção de corpo próprio.

Corpo próprio é a possibilidade de termos um mundo; mundo repleto de sentido e assim tornado humano. O corpo é veículo do ser no mundo e ter um corpo é para um ser vivo juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles.(MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122)

O corpo é o nosso hábito primordial, o corpo é o nosso primeiro costume, é onde os hábitos e o modo de ser se constituam, este corpo que esta imbricado com a realidade. É neste sentido que Merleau-Ponty dirá:

Eu não sou o resultado ou entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu psiquismo, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência.(1999, p.3)

Isso reforça a ideia de que nos não somos um fato social, não somos o que a ciência ou a biologia diz, porquanto todas essas coisas são resultantes, são construções da própria relação corpo-mundo. Como se poderia tomar uma construção como algo superior ou anterior ao próprio corpo que criou? Na medida em que somos nós que constituímos e modificamos a experiência de viver de um modo ou de outro.

Depois falar sobre toda essa perspectiva fenomenológica, de que o corpo próprio está nessa relação com o mundo, e que não é definido por esta relação de modo absoluto, mas que “é enquanto”, essa compreensão permite dizer algo, para então criarmos essa reação entre corpo e afeto, assim, chegamos ao entendimento que a experiência educativa se constitui em movimentos corporais e ela só tem importância, na medida em que é vivida significativamente para todos os corpos que desta experiência participam.



Isso então nos permite dizer: a experiência educativa é marcada por uma relação que se constitui em tempos históricos, em um certo cenário geográfico, num cenário mais ou menos compreendido, mas que também tem seus segredos e seus mistérios e isso implica reconhecer uma coisa simples, que a experiência educativa é a experiência de encontro e de desencontro dos corpos.

Neste sentido, impende chamar atenção para o fato de que a experiência educativa esconde a experiência do encontro dos corpos uns com os outros, encontro que se dá num cenário existencial dentro do qual a escola e a prática educativa que dentro dela se dá é apenas um elemento ou um aspecto desse cenário maior. E esta experiência em particular se caracteriza também por ser lugar de encontro e por ser lugar de encontro deveria ser também lugar e possibilidade de permanente construção ou ressignificação da existência e do próprio conhecimento.

É preciso enfatizar que encontro de corpos não é encontro sexual de corpos que em si destroem o próprio encontro afetivo-educativo. O encontro dos entes educativos tem por destaque a apresentação e não a representação de papéis ou de desejos múltiplos; ele é objetivizado, tem mão e contramão, tem sentido duplo e duplo sentido, mas não é em suma sem sentido, fortuito e gratuito é troca sem equivalente universal sem outra e qualquer intenção, mas a intenção clara de contaminar e contagiar pela vontade de aprender e não uma mera vontade de conhecer por conhecer, de experienciar por experienciar como evitação de si mesmo.

Esse encontro só será adequado na medida em que essa significação puder ser partilhada, na medida em que nenhum dos corpos no limite da experiência educativa seja impedido de constituir seu próprio sentido ou na companhia de outros corpos não sejam impedidos de ressignificar a própria prática educativa.

Negar essa dimensão é negar a afetividade, e negar a afetividade é negar o próprio corpo ou negar umas das dimensões de ser corpo que é ser afetado pelos outros corpos, de ser constrangido de ser atravessado pelos outros corpos. Atravessado sempre pelo fluxo temporal

Para melhor compreendermos isto sem cair um extrativismo corporal é que o outro está habitado pelo ser em si cujo *para si* é a volta para si mesmo. O maior

encontro é consigo mesmo na solidão de seu complexo dialogo. O contexto da escola possibilita uma apresentação que se apresenta.

E destaco mais uma vez Galeffi, para o qual “Ninguém é ético sem afeto. Sem sentimento, o ético se transforma em sua formalização representacional, modelar. E ai o risco do obscurecimento da luz do mundo” (2012, p. 99).

Acontece que se esse encontro é evitado é para que tudo nesse cenário educacional continue espasmódico e continuar espasmódico é evitar essa experiência afetiva, é negar a provocação que vem do outro e não permitir que esses encontros e desencontros também pautem a experiência de aprendizagem que também faça parte das nossas decisões curriculares dos objetivos dos nossos planos de ensino e dos nossos processos de avaliação.

E aqui, cito Torreão, que o encontro educativo é amoroso:

É um casulo, onde aluno e mestre devem estar generosamente desapegados das suas antigas formas, e dispostos a morrer para ressuscitar para um novo mundo de borboletas. Apenas sei que diferente da borboleta, que apenas tem um ciclo, nossa consciência vive entrando e saindo de casulos, morrendo e vivendo, por isso ao convidar um aluno para o espaço sagrado da sala de aula, o professor deveria invocar a palavra ressurreição. Largue suas crenças, desapegue de suas verdades e isso é como morrer lagarta, para depois ressurgir borboleta é preferível essa dor a viver sem nunca poder voar. (2010, p. 77).

E ao evitar esse encontro, o que parece é que vivemos uma relação dolorosa porque sustentada em significados que vão perdendo seu colorido diante de um mundo que parece convidar, diante de um cenário que apresenta possibilidades de reavivar os sentidos e ou pautar seu viver a partir de outros sentidos, mas de outros sentidos que só poderiam ser construídos se nós pudéssemos nos encontrar, nos enfrentar.

A experiência educativa não se constitui apenas de formação acadêmica docente, de saber acadêmico e de estratégia didática, instrumental pedagógico, etc. A prática educativa não se faz sem afetividade, o que implica no reconhecimento da

presença do outro como sujeito do viver e com o sujeito histórico que é o sistema produtivo em que se habita.

Entretanto a experiência educativa que temos já esta dada, já está marcada por um encontro que já está formalmente dado e que não pode se constituir de outra maneira, já esta dada num espaço que tem uma organização dos objetos também dada para evitar que a reorganização do espaço possa suscitar outros sentidos, outros cenários e com isso outras possibilidades de mundo e de modos de ser; algumas inibidas aguardando sua vez de ser e progredir e outras dividindo em tendências enfraquecendo sua forma de ser e progredir.

O querer bem exige uma ética com o outro de si e com o outro desconhecido. O hábito de agir com a falsa docilidade é manifestação da ausência desta ética do quer bem e o bem, mas querer bem ao outro na radicalidade de compreendê-lo como alguém que também está ai e que também colabora para a constituição de um certo desejo, de um certo ser gente que ajuda a rascunhar de certo modo um mundo a ao querê-lo bem vejo-me querido e posso reconhecer o desconhecido do outro como meu próprio desconhecido; sujeitos de um processo de construção que participe do processo de aprendizagem, daquilo que homens e mulheres disseram sobre o mundo sobre sua realidade disseram a respeito de si mesmos, suas *doxas*.

Querer bem é querer também o bem amar aos educandos; pode significar aceitar corajosamente os deslocamentos na pratica educativa resultantes das indagações provocantes e provocantes de emoções similares às daquele que também é no mundo, que também percebe a realidade de uma cena e o sentido dela a maneira e a medida do aceite como sujeito para construir comigo uma experiência educativa pautada naquilo que é apenas dialogia e dialogante. Esse diálogo é o reconhecimento de que somos no mundo e de que todos nós podemos dizer palavras sobre o mundo, mediados pelo tempo e traspassado por todos os corpos que nos afetam e que afetamos embora tudo isto seja suspeito, desesperador e estafante.

## 6. PRIMEIRA ESTAÇÃO DA NOVA CIDADE.

Não te aflijas com a pétala que voa:  
também é ser, deixar de ser assim.  
Rosas verá, só de cinzas franzida,  
mortas, intactas pelo teu jardim.  
Eu deixo aroma até nos meus espinhos  
ao longe, o vento vai falando de mim.  
E por perder-me é que vão me lembrando,  
por desfolhar-me é que não tenho fim.

Cecília Meireles.

Esta consideração final foi minha primeira experiência de maternidade com parto forçado, puxado a ferros, entre dores, pude enfim entender o que Sócrates chamou de maiêutica: fazer vir à luz uma ideia.

O transito foi engarrafado para percorrer da Grécia Antiga do modo de viver grego desvelado como Paideia para chegar à educação contemporânea na sua mais atual produção acadêmica local. É mister reconhecer, em linhas gerais, que ser humano é ser um animal pedagógico, que se educa, para além de ser animal racional, como filosofava Aristóteles.

Esta trajetória é sem dúvida a auto formação comprovada como educação e esta dissertação é a verificabilidade da beleza e precisão das duas teses contemporâneas da Faced-UFBA “Nas Asas da Borboleta Filosofia de Bergson e Educação”, de Rita Célia Torreão e a “Po(ética) da Formação” de Dante Galeffi, ambas defendem uma educação singular. O meu caminho nesta dissertação foi singular e a narrativa que aqui apresento também partiu não somente de minha origem até a conclusão deste mestrado como ela vai da origem grega até nossos dias e assim tanto em uma como em outra a heroína trágica está presente. Na origem, o poder é incorporado e na autoformação é onde ela se apropria do próprio.

Nenhum caminho é fácil. Foi preciso uma atitude de acolhimento, um tomar a tarefa e com muito recebimento inclusive dos meus ódios e desesperos; houve uma luta até contra a força do amor à pesquisa que em determinado momento abandonei, mas se assim não fosse não teria feito o melhor que pude. Confesso que, por vezes, me deleitei em ser muito lenta. Mas, quando estamos certos de que vamos chegar, por que apressar a viagem?

Sempre confiei mais na orientação do que em meus instrumentos. E considerando que o real é móvel e o pensamento é movente (BERGSON, 2006) alguns instantes de retardamento e repouso são necessários para chegar a um fim também móvel. Essas pausas, todavia, são acidentes do movimento, puras aparências; instantâneos fotografados tirados da transformação e transformadores do próprio móvel. Fiquei de fato muito contente por poder observar, nessa ocasião, a força das circunstâncias as quais me expus; estava lutando contra minha resistência de dar um fim ou que sem dúvida muito me irritava tudo, mas principalmente, sair da ética aristotélica onde estava habituada para um salto no fluxo da contemporaneidade na educação, em obediência às recomendações da banca de qualificação e às preciosas indicações e orientações dos dois autores escolhidos.

Inicialmente, a distância temporal e cultural que separa os dois universos se apresentava como um obstáculo, mas quando se coloca em suspensão as contingências do momento grego de desenvolvimento da filosofia e da educação, para apreender a essência mesma do fenômeno do educar no modo de vida da Grécia, é que muita coisa teria de jogar fora para aceitar a determinação de esperar o inesperado; a intuição dos fenômenos do educar que ia aparecendo passo a passo; foi quando pude perceber o misticismo como aprendizagem e difusão do conhecimento daquele contato com uma forma de pensar tão autêntica até a aristotélica, pois o percurso exigia idas e vindas para Grécia, veio em que ainda jorra lá naqueles ensinamentos filosofantes a sabedoria; veio inesgotável e aberto a desdobramentos e atualizações. Quando consegui colocar em suspensão essas contingências é que foi possível alcançar o fluxo para o qual toda a investigação inicial tendia necessariamente. Todavia essa intuição inicial é cheia de claros e escuros com sombras assustadoras, mas sempre se desfrutou da doçura das sombras.

Compreendia e não compreendia o processo para elaboração dessa dissertação; se por um lado, a razão traz suas leis e princípios nas asas do tempo, por outro o presente exige a intuição para achar o procurado, o atual é um ato presente cheio de apelos para se tornar hábito. Aristóteles já dizia que “a cidade muda, mas os homens não mudam”. Eu tinha de mudar a cidade do meu viver, e mudei. Quando fiz este mestrado era em função da minha profissão de advogada, hoje, minha nova cidade, seguindo outra direção, é a profissão de professora e

professora de filosofia conforme minha origem, autofomação e vocação e este mestrado é a primeira estação da nova cidade.

Os problemas do agir humano essencialmente continuam os mesmos. Em luta, os indivíduos guerreiam entre si para sobrepor em tensões enlouquecedoras, para transformar-se em atos de explicações de poder, de utopias, de verdades e de poder incorporado como explica Galeffi: “presente a todos ele é o conjunto universo de todos os preconceitos ativos nas representações sociais e nas inter-retroações individuais” (2012, p.80).

Nesse campo de batalha que é o existir impróprio, o viver em sociedade, os homens vão com coragem ou covardia construindo-se, senhores e escravos. Não senhores uns dos outros, mas senhores de si mesmos ou escravos de suas próprias paixões. E, sobretudo senhores de si quando alcançam a plenitude do ser ético como um domínio de si, conhecimento de si, que liberta, no sentido que impossibilita qualquer submissão, seja à autoridade externa, da lei, da classe social, da família, do estado, das estruturas criadas, para a constituição de uma autofomação, a verdadeira liberdade criativa criadora de si mesmo. O divino da criatura, a parte divina que permanece em nós presa ao corpo que perece, ou seja, é quando é possível apropriar-se do próprio.

E aqui pude compreender como os ecos de uma herança grega ainda persistem, pois quando Galeffi afirma que filosofar é educar, olho para Aristóteles e vejo nele um educador, antes de qualquer coisa, que através de sua filosofia, educa ainda em qualquer tempo e espaço. E mesmo a ideia de formação, tão cara à educação, não pode emergir desprendida da ideia de conhecimento de si, pressuposto para a ética própria pontuada por Galeffi e para o desenvolvimento do ser humano enquanto ser que educa e si mesmo, e por consequência, ao outro, sobretudo pelo modo místico do exemplo.

E é possível mesmo afirmar que a educação é uma arte cujo método é intuitivo, por ter como objeto o vivo, que muda e cria, e não o construído e estático. Educar-se é, portanto, um dever e não um direito apenas; é uma abertura voluntária para o aberto que é a transformação humana. O esforço da autofomação é, portanto, ético e estético.

Falar de ética, conhecimento de si, educação do desejo, afetividade é antes de tudo arte e por isso a estética na autoformação; é na pessoa que a educação existe, antes, acima e posterior a qualquer política educacional, pois é um fato social.

Na Academia, poder-se-iam classificar dois tipos distintos de conhecimento: um reflexivo, outro criador. Um apolíneo, outro dionisíaco. Um feito para a compreensão, outro para anunciar o novo, que desorganiza os velhos hábitos, que destrói, mas revigora com a seiva nova a velha árvore do saber.

As transformações sociais exigem hoje um ser humano mais ágil e sintonizado com as exigências do mundo digital, cibernético. Estas transformações solicitam mudanças na maneira de pensar e de agir frente aos desafios postos aos indivíduos mais qualificados, que utilizam conhecimentos advindos de diversas áreas do saber, de diferentes níveis de complexidade para que utilizem com eficiência e eficácia ferramentas de alta tecnologia até mesmo como próteses, para deficiências e exclusões acumuladas entre o saber, o fazer e o poder. Mas, é justamente essa demanda da eficácia quantificada que adocece os seres humanos e a experiência mística, como definida por Bergson<sup>34</sup>, em “Duas fontes da moral e da religião”, parece ser a única forma de atitude que é totalmente fora da demanda de eficácia, e através dela ter a ética como morada, não acerca do que seja certo ou errado, como ensina a ciência, com suas técnicas que servem aos outros, mas apenas como um autoconhecimento que serve a si mesmo, sempre atento à vida.

E é nesse sentido que a educação proposta como autoformação se apresenta como observadora dos fatores interconectados na vivência e convivência com a competência; apresenta-se como tarefa complexa, dificultada, quando a opção volta-se para o modelo tradicional de racionalidade da ciência, que divide, classifica e quantifica e, ao quantificar também desqualifica continuamente.

---

<sup>34</sup> Abalada em suas profundezas pela corrente que as arrasta, a alma cessa de girar sobre si mesma, escapando, por um momento, à lei que quer que a espécie e o indivíduo se condicionem um ao outro circularmente. Ela se detem como se ouvisse uma voz que a chama. Depois ela se deixa levar diretamente em frente. Ela não percebe diretamente a força que a move, mas sente-lhe a indefinível presença ou advinha mediante uma visão simbólica. Vem então uma imensidade de gozo, êxtase, em que ela se absorve ou arrebatamento que sofre [...] sente que perdeu muito, e não sabe ainda que é para tudo ganhar. Tal é a ‘noite escura’ de que falaram os grandes místicos e que talvez seja o que há de mais significativo ou pelo menos de mais **instrutivo** no misticismo cristão” (grifo meu) (BERGSON, H. As Duas Fontes da Moral e da Religião. Zahar editores, Rio de Janeiro, 1978. p. 190-191)

À complexidade da vida somente o vivo responde e exige transformações no pensar e no educar. Neste caso, a filosofia da educação auxilia-nos na tarefa de unir os mundos de seu mundo, como fez Aristóteles, aceitando o desafio da incerteza e propondo novos olhares a partir de novos hábitos, que se desorganizam para criar e criar para existir.

A conclusão dessa caminhada se dá então unindo mundos diversificados, complexos, em antagonismos no universo do educar. Um desses mundos postulou o estudo das múltiplas dimensões da prática; o outro, a afetividade que envolve e, por ultimo, a epistemologia da educação. Assim, levanto essas considerações acerca da autonomia dinâmica dos indivíduos em da busca de identificação dentro das transformações que abarcam o desenvolver-se, crescerem como sujeitos das organizações e da comunidade, construindo, protegendo e amparando seus mecanismos de inserção social, de confirmação da sua existência e principalmente, de troca com os demais atores sociais.



## 7. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.

ALVAREZ, Alejandro Montiel. **As Relações entre ética, política e direito em Aristóteles**. Dissertação de mestrado apresentada na UFRS. Porto Alegre: 2008.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução Antonio Abranches; Cesar Augusto R. de Almeida; Helena Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2009.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução do grego António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **De Anima**. Tradução e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis, São Paulo: Editora 34, 2006.

\_\_\_\_\_. **Metafísica**. Tradução Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. A. Pickard. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Col. Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Política**. Lisboa: Ed. Vega, 1998.

AQUINO, São Tomaz de. **Comentários a la Ética a Nicômaco de Aristóteles**. Pamplona: Eunsa, 2000.

BERGSON, Henri. **A Energia Espiritual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Pensamento e o Movente**. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cursos sobre a Filosofia Grega**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORNHEIM, Gerd A. (org.) **Os Filósofos Pré-socráticos**. São Paulo: Cultrix, 2011.

BERTI, Enrico. **As razões de Aristóteles**. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BOAVENTURA, Edivaldo M.. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

BRANDÃO, Juanito de Souza. **Dicionário Mítico- Etimológico da Mitologia Grega** v. I e II Petropolis: Vozes 1992.

FRAILE, Guilherme. **História de la filosofía**. 4. Ed. Madrid: Biblioteca de autores Cristianos, 1976.

GADAMER, Hans-George. **A Ideia do Bem Entre Platão e Aristóteles**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

GALEFFI, Dante. **O ser- sendo da Filosofia**. Salvador: Edufba, 2001.

GOBRY, Ivan. **Vocabulário Grego da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HÖFFE, Otfried. **Aristóteles**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HUME, David. **Investigação acerca do Entendimento Humano**. Tradução Anoar Aiex. Edição Acrópolis, versão para e-books, 2001, disponível em <http://br.egroups.com/group/acropolis>.

HUSSERL, Edmund. **Conferência de Paris**. (Título Original Pariser Vorträge revisto por Artur Cardoso) trad. Antonio Fidalgo e Artur Mourão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1970.

JAEGER, Werner. **Aristóteles. Bases para la historia de sudesarrollo intelectual**. Traducción de José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Paidéia. A formação do Homem Grego**. Tradução Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5. Ed. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2001.

\_\_\_\_\_. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

KIERKEGAARD, Soren. **O Desespero Humano**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MERLEAU PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

PELLEGRIN, Pierre. **Vocabulário de Aristóteles**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PESSOA, Fernando. **O cancionero**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

PLATÃO. **A República**. Edição: Victor Cívita. Tradução: Enrico Corvisieri. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1997.

PIMENTEL, Álamo. GALEFFI, Dante. MACEDO, Roberto Sidnei. **Po(éticas) da Formação experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional**. Salvador: Edufba, 2012.

PONCHIROLI, Osmar. **Introdução à Filosofia Grega**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PONCZEK, Roberto Leon. **Deus, ou seja, a natureza: Spinoza e os novos paradigmas da Física**. Salvador: Eufba, 2009.

REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga**. v. I: Platão e Aristóteles. São Paulo: Loyola, 1993.

SNELL, B. **A descoberta do Espírito**. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1975.

TORREÃO, Rita Célia M.. **Nas Asas da Borboleta. Filosofia de Bergson e Educação**. Salvador: Eufba, 2012.

ZINGANO, M. **Razão e sensação em Aristóteles** – um ensaio sobre De anima III 4-5. Porto Alegre: LP&M, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estudos de Ética Antiga**. Col. Filosofia. Porto Alegre: Discurso Editorial, 2007.