

## *Goodbye sophrosyne: more Paulo Freire, please!*

### **Resumo:**

Há algum tempo, no intuito de tornar a universidade brasileira mais parecida com o modelo neoliberal presente em países como os Estados Unidos, o ministro da educação afirmou que a universidade não é para todos, contrariando as políticas públicas e movimentos sociais que se fortaleceram durante os 13 anos de crescente bem-estar social anteriores ao internacionalmente reconhecido golpe de estado de 2016. Analisando a nossa forte tradição filosófica e educacional aristotélico-jesuítica e os ataques mais recentes às conquistas sociais, é importante pensar em uma filosofia política cada vez mais brasileira. A filosofia política tinha relação direta com a formação humana na pólis grega e continua tendo esse papel para nós. A metodologia empregada neste trabalho parte de uma análise histórico-crítica dos conceitos de sofrósina e de uma visão da escola pública, o que é e qual seria seu papel, i.e., ensinar ao povo, ao público. Por isso, nesse artigo, vamos abordar duas vertentes pedagógicas muito conhecidas: de um lado temos Aristóteles com a ideia de bom e belo, no sentido de sofrósina (Σωφροσύνη), i.e., da moderação e da adequação e, do outro lado, temos Paulo Freire com a ideia de que não existe uma neutralidade no processo de formação pedagógica, pois a pluralidade do educando brasileiro não pede adequação, mas ocupa um espaço de inquietação. Uma educação problematizadora como a de Paulo Freire não serve apenas aos educandos mais adequados, mas serve a todos aqueles que, visíveis ou invisíveis ao Estado, são de fato e de direito cidadãos brasileiros. Nesse sentido, nunca é demais pronunciar um necessário e tardio adeus ao conceito de sofrósina e pedir mais Paulo Freire, por favor!

**Palavras-chave:** Aristóteles. Filosofia Política. Paulo Freire. Pluralidade. Sofrósina.

### **Abstract:**

*This article aims to present and articulate the defense of education for women present in the works of Christine de Pisan (1364-1430) and Nísia Floresta (1810-1885). This study is justified because it deals with a debate about the role of women in society that transcends centuries and borders, identifying similar traits in the two authors with regard to education. Despite living in different times and spaces, what prompted these two philosophers to outline the struggle for female education? In Pisan's City of Ladies (1405) there is a defense of female education as a condition for women's equal access to different spaces in society. Similarly, in the Humanitarian Booklet (1853), Nísia presents female emancipation as an effect of the education provided to women. Thus, while Pisan defends that men and women be given the same education, Nísia's defense stands out for its criticism of female education in Brazil. It is concluded, therefore, that education is the central theme in both philosophers, being understood as responsible for equalizing the condition of women in society and placing them in the category of human, humanizing them. After all, if they participate in the title of humanity in the same way as a man, a woman must therefore also receive the same education as him.*

**Keywords:** Female education. Christine de Pisan. Nísia Floresta. Equality.

1. Licenciada e Mestre em Filosofia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4941-9430>

## 1. INTRODUÇÃO

Há algum tempo, no intuito de tornar a universidade brasileira mais parecida com o modelo neoliberal presente em países como os Estados Unidos, o ministro da educação afirmou que a universidade não deve ser para todos, contrariando as políticas públicas e movimentos sociais que se fortaleceram durante os 13 anos de crescente bem-estar social anteriores ao internacionalmente reconhecido golpe de Estado de 2016 (Cf. G1, 2021). Embora um golpe seja irracional, assim como a ação deliberada de negar o direito à educação aos filhos de uma nação democrática, existe, no entanto, uma explicação histórica para isso, baseada em uma teoria que se apresenta como racional. Essa explicação está diretamente ligada à nossa colonização por um lado e ao processo de formação do nosso pensamento com base na ideia de *sófrsina* por outro.

Em a *Ética a Nicômaco* de Aristóteles (1997, Cf. traduções em português, 1979; 1997), os herdeiros da *sófrsina* eram os escolhidos não apenas para viver, mas para aprender de tal maneira que se tornariam, sem muita artificialidade, parte de um ideal de ser humano, parte da *paideia*. A *paideia* de Aristóteles, diferente daquela em Platão, se constitui do hábito (*hexeis*) e do costume (*êthos*) pois, não é imediatamente transcendente, nem tão pouco recordada (*anamnesis*), mas aparece para nós como uma possibilidade de apreensão didática (*didakton*). Ademais, o *didakton* aristotélico faculta a impressão, por vezes proposicional, de necessidade, de que é possível, através da prática da virtude (*areté*), não apenas conhecê-la, mas possuí-la. O caráter de universalidade que ganha, com isso, o conceito de *areté* e de *sófrsina*, i.e., de virtude e autocontrole, formam um ideal de pessoa humana que perseguimos até hoje, mas que, no Brasil, diferencia-se da realidade material, histórica e discursiva da Grécia de Platão e Aristóteles.

A história a que nos remetemos é uma história de povoamento e despovoamento, no sentido mesmo em que, ao colonizar o território brasileiro, os invasores europeus também estabeleceram quem teria direito à vida e, dos vivos, quem teria direito ao saber. Podemos perguntar, quem seria o *sofron* no Brasil e se herdamos a *sófrsina* ou se, através do hábito (*hexeis*) e do costume (*êthos*), tentamos, inutilmente, nos adequar ao que repercuta em nossa construção colonial, através da

nossa educação jesuítica, baseada vocal e dogmaticamente na doxografia aristotélica de Tomás de Aquino (Cf., 1964; 2003a; 2003b).

Devido à brevidade do texto, ênfase será dada aos herdeiros não da *sófrsina*, pois nada sabemos do nosso direito a tal herança, mas aos herdeiros do conhecimento promovido pelo Estado brasileiro e organizado no contexto de período supostamente pós-colonial. i.e, nossa ênfase será dada à escola pública. Dito isso, a escola privada, embora sofra, em país com herança colonial de problemas discursivos parecidos ao da escola pública, tem distinções qualitativas e ideológicas suficientes para ser tratada como o outro da escola pública, sobre a qual nos debruçamos<sup>2</sup>.

## 2. A ESCOLA PÚBLICA

Para Dermeval Saviani, existem pelo menos três acepções da escola pública: a escola que ministra o ensino coletivo, que não é privada, presente até o século XVIII, a escola como educação popular, presente até o século XIX e a escola pública estatal que para ele "trata-se da escola organizada e mantida pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos de ensino. É este último significado que prevalece atualmente." (2003, p. 185).

Essa concepção marca, para nós, não apenas a história da educação, mas a história por trás da instituição que a concebe, o Estado. Ainda para Saviani (2003) e Luzuriaga (1959), existe uma progressão do ensino que se torna "tendencialmente universal" enquanto fenômeno da escola pública" (SAVIANI, 2003, p. 199). No entanto, é preciso antes avaliar o que significa o qualificativo "brasileiro" dessa escola pública" (ibidem). Nesse sentido, é importante frisar que o que é brasileiro no Brasil, na concepção formal dos conceitos e dos vocabulários, passa primeiro pelo véu da colonização.

As marcas da colonização estão presentes em todos os estágios de desenvolvimento da escola pública, especialmente no projeto de sua universalização, o que para Saviani (2003, p. 198) ainda não aconteceu. Ao contrário da escola e do ensino, o que se universaliza, como propomos com esse texto, é um discurso

1. Em outro trabalho, nós nos debruçamos também sobre a questão da *sófrsina* em geral, assim, todos os conceitos e análises são aplicadas de maneira ampla também à escola privada, mas nesse texto, foi necessário um recorte.

desconectado da realidade material e histórica do nosso país. Não é novidade tentar adequar a educação brasileira aos moldes neoliberais, como são, por exemplo, os moldes estadunidenses de educação. Para Saviani, no entanto, o esforço por adotar um modelo educacional americano agravaria ainda mais a situação da escola pública brasileira, pois apenas daria ênfase às suas desigualdades. (Cf. 2003, p. 199).

É importante destacar ainda que o que Saviani escreveu em 2003 se torna, hoje, sob um governo neoliberal e conservador (2016–2022), um eco histórico e ao mesmo tempo profético de uma ação que visa particularizar o direito à educação e, assim, impedir sua universalização. Essa ideia se torna parte da explicação histórica, do hábito (hexeis) e do costume (êthos) colonial, especialmente em seu âmbito mais elevado: na ideia de uma educação para poucos.

Não é difícil perceber que esse é, em si mesmo, um pensamento colonial e antidemocrático conhecido nosso e um imbróglio no processo de encontrar soluções para o problema da democratização da escola pública brasileira. Saviani diz que "em consequência, o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional" (2003, p. 199). Nesse sentido, reconhecendo a história educacional brasileira, Saviani entende que o projeto de uma escola pública é antes de tudo um projeto de reconstrução histórica, pois sua construção "está se dando na prática social, no trabalho educativo concreto atravessado pelo conflito de interesses que marca uma sociedade de base capitalista como é a sociedade brasileira dos últimos séculos" (2003, p. 200).

Consequentemente, gostaríamos de avançar um pouco no entendimento histórico do nosso problema. Analisando a nossa forte tradição filosófica e educacional aristotélico-jesuitica e os ataques mais recentes às conquistas sociais, é importante pensar em uma filosofia política cada vez mais brasileira. Ainda sem estabelecer se herdamos ou não a *sófrsina*, temos pelo menos uma proposição que se mostra coerente: uma filosofia aristotélico-jesuitica incorre em diversos problemas de vocabulário em um país tão diverso e miscigenado como o Brasil. Ademais, estando singularmente sob o véu de uma imagem já construída pela colonização e pela doxografia aristotélica, que reafirma uma distinção entre os herdeiros e os herdados, precisamos de um novo vocabulário.

Por tanto, abordamos uma alternativa ao vocabulário aristotélico. Se de um lado temos Aristóteles com a ideia de autodomínio, adequação ao hábito (hexeis) e ao costume (êthos) no sentido de *sófrsina* (Σωφροσύνη), i.e., da moderação, do outro lado, temos Paulo Freire com a ideia de que não existe uma neutralidade no processo de formação pedagógica, pois a pluralidade do educando brasileiro não pede adequação, mas ocupa um espaço de inquietação e indignação. Isso se dará através do diálogo e não somente através de ideias pré-concebidas e estabelecidas historicamente. Fazendo isso, saímos do escopo do primeiro problema, ou seja, 'quem é o *sófron* no Brasil', aquele que naturalmente herda um lugar de adequação, para enfrentar o nosso problema de vocabulário. Se a influência da colonização evidencia uma distinção entre herdeiros e herdados, entre povoados (os que herdaram o mundo) e despovoados (os que são invisíveis), parte também desse vocabulário um dos obstáculos à democratização da educação pública. Enquanto a influência da colonização estabelece as premissas, incorrendo em conclusão falsa, para a ideia de uma educação para poucos, devemos rejeitar essas premissas se quisermos garantir uma educação para todos. Faremos isso observando o tratamento crítico do conceito que nos forma, a *sófrsina*.

### 3. APÓLIS

Na construção social da pólis, todos os setores, incluindo o mais importante deles, o da educação, era pensado em termos filosóficos. O espanto diante da vida e da natureza só não era maior que o espanto diante da capacidade humana de lançar-se na busca por conhecimento. Sócrates dividia com seus contemporâneos o espanto diante do propriamente humano e pensou, de maneira metafísica e ontológica, sobre o que faz dos humanos o que eles são e o que explicaria suas ações. Nesse sentido, Sócrates percebe que existe, na formação humana, a *areté*, i.e., a virtude.

O espanto diante do mundo humano é apaziguado pela possibilidade da *areté* e da sua apreensão pela educação. Nesse sentido, a educação foi, apesar dos problemas metodológicos que pairavam sobre a questão da possibilidade do conhecimento, o meio pelo qual Sócrates pode estabelecer sua prática *maiêutica*. Nessa prática, embora não se ensine propriamente um conteúdo, se pode ensinar a pensar racionalmente. A *maiêutica*, prática dialógica que depende do que foi dito anteriormente, ou seja, uma prática dialética e

proposicional, não pode acontecer sem que o problema do conhecimento esteja pressuposto.

Ao mesmo tempo que o interlocutor aprende a pensar racionalmente pela prática dedutiva dos pressupostos, do pensar no que se sabe ou no que se acredita saber, a maiêutica é também o exercício de perceber quando algo que se mostra falso por nossa própria operação mental e, que por erro ou antecipação, aparece para nós como correto. Assim, Sócrates nos coloca diante da possibilidade do nosso próprio erro e ignorância. Por isso mesmo, e de muitas maneiras, a maiêutica foi um antídoto contra os sofistas na Grécia Antiga – para nós, a maiêutica serve contra os fascistas e propagandistas. A maiêutica, apropriada historicamente, também aparecerá em Paulo Freire mais tarde (Cf. FREIRE, 1970).

Dessa forma, contra a irracionalidade não só das ideias, mas das ações, partindo da maiêutica, os gregos entenderam a *sofrósina* como necessária à possibilidade de formação do ideal humano. Ademais, a questão da maiêutica como caminho pedagógico, até a *sofrósina*, continua com Aristóteles. No entanto, para Aristóteles, existe uma distinção um pouco mais rígida acerca das capacidades humanas. Os humanos são capazes em graus distintos. Embora Aristóteles, assim como Sócrates, perceba a *sofrósina* como questão de prática racional e de conhecimento de si, é em Aristóteles que a desigualdade entre os humanos se mostra mais clara. Carol S. Gould nos explica que: "quanto ao potencial de uma pessoa, Aristóteles reconhece a importância de uma natureza individual receptiva." (1994, p. 185). Apenas alguém com esse potencial seria capaz de receber a *areté* da *sofrósina* e assim praticá-la.

Um dos problemas com essa visão é que "a natureza não modelou todo mundo para receber virtude [*areté*]" (GOULD, 1994, p. 185). Nesse sentido, existe a ideia de que o mais adequado para, de maneira social, política e pedagógica, formar-se cidadão tem que ser antes de mais nada adequado a recepção daquilo que fará de si essencialmente um cidadão, um ser adequado e com acesso à felicidade de uma vida moderada. Com isso, o objetivo é um *dever* da *sofrósina* formado a partir da natureza propícia e receptiva daquele que se chamará *sofron* [*Isôphrôn* [*ἰσώφρων*]], mas que em *gênese* já era esse ser humano adequado. Se Gould estiver correta

quanto a isso, Aristóteles excluirá dessa *gênese* muitos seres humanos. Dentro da perspectiva histórica anterior, parece que também estamos excluídos dessa *gênese*.

Existem, imediatamente, dois problemas com essa ideia: o primeiro de *contradição* e o segundo de *impossibilidade*. Se a *sofrósina* atende ao ideal grego de formação, em outros contextos, o universal grego se daria como *contraditório* se confrontado ao particular de outra ideia e ideal de formação humana. O que estamos de fato fazendo. O problema da impossibilidade é nosso ponto de partida, pois entendemos que não somos necessariamente herdeiros da *sofrósina* e nesse sentido, não somos também necessariamente *sofron*. Se isso é verdade, não deveríamos pautar questões como nossa formação com base nesse vocabulário, já que de maneira epistemológica, sempre estaríamos apontando para uma noção de *areté* que não é e nem poderia ser nossa. Tendo tudo isso em mente, introduziremos Paulo Freire como uma alternativa pragmática à natureza individual receptiva daqueles que, herdeiros da *sofrósina*, têm sua cidadania reconhecida nos portões da cidade *gnosiológica*, exemplificada mais amplamente pelo pensamento filosófico europeu, que se estabelece em torno de poucos e em detrimento de todos os outros.

#### 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma virada freiriana em relação ao conceito de *sofrósina* é uma reivindicação nossa enquanto alternativa para um diálogo com a escola pública, ambiente sempre tensionado pelos interesses abstratos do mercado que nasce sob a bandeira da liberdade comercial, mas que no entanto, escraviza diversos setores da sociedade, vedando o acesso à esperança de uma formação educacional, virtuosa e crítica<sup>3</sup>. Por outro lado, em um contexto histórico tal qual o que encontramos no Estado brasileiro, Paulo Freire emprega um modelo teórico e prático de educação que pode ajudar a contornar essas limitações mais corriqueiras de um país desigual que vive sob o céu do neoliberalismo, mas que aspira uma democracia. Essa aspiração é antiga. Uma série de tentativas foram feitas para implementar as ideias fundamentais à democracia, especialmente em relação ao sistema de educação.

3. Agradeço ao parecerista apontado para avaliar esse texto por suas contribuições para melhorá-lo.

O que Freire oferece frente ao aristotelismo em sua forma educacional é justamente uma esperança de democratização da educação partindo da desconstrução dos mitos educacionais. Um desses mitos que Freire tão sabiamente combate diz respeito à noção de que o outro nada tem a ensinar (FREIRE, 1992). Ao contrário, na perspectiva freiriana, o aprender e o ensinar andam sempre de mãos dadas. Não existe, nesse sentido, gradação de valor entre os seres humanos. Uns mais ou menos merecedores da virtude, ou melhor dizendo, uns mais ou menos capazes de receber a virtude da educação.

Se, nesse sentido, empregarmos um novo vocabulário, poderemos tratar de uma melhor maneira as bases educacionais apropriadas ao nosso contexto histórico. No lugar de moderação, indignação (idem, 2000), no lugar de ontologia da substância que pressupõe a liberdade ligada à areté, uma pedagogia que percebe o fenômeno do oprimido e, portanto, a possibilidade fática de sua liberdade (idem, 1970); no lugar de herança, esperança (idem, 1992). A nossa fundamentação é acima de tudo ligada a expressão social mais corriqueira e mais amplamente disponível na sociedade, a linguagem.

O que Freire estabelece é um parâmetro normativo pragmático. Não se trata de, através da linguagem, entender o mundo, o que também se dá, mas se trata de, primordialmente, entender que a linguagem usada, que os problemas propostos, que a educação empregada é sempre mais eficiente quando observamos em conjunto os diversos aspectos da realidade, dentre eles, a condição objetiva da realidade histórica dos educandos. Para Freire:

A Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal. (FREIRE, 1992, p. 05, ênfase do autor).

O mundo, em Freire, se torna um elemento de compreensão. Esse mundo não é estático, ele se move. Existe em torno desse movimento a inclusão da subjetividade, da raiva e do amor. A esperança é uma forma de entender o mundo e esperar alguma coisa dele. O entendimento do mundo não é um o entendimento de um mundo da consciência imediata, nem tão pouco de um mundo da consciência mediada por ideias. Mas do

mundo como um diálogo. Nesse sentido, se estamos em um diálogo, uma troca de vocabulário faz todo sentido, posto que criamos e problematizamos novos horizontes de sentido quando confrontados com a realidade.

Porque é [o] encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1970, p. 45).

A linguagem não é um instrumento que se estabelece com um vocabulário permanente para Freire. Nem mesmo em seus próprios textos, o vocabulário deixa de ser móvel, modificado em diálogo com a realidade que penetra o discurso. De forma semelhante à nossa proposta de troca de vocabulário, Freire reflete sobre as trocas de vocabulário que fez entre a A Pedagogia do Oprimido e A Pedagogia da Esperança (1992, p. 34). Um vocabulário menos machista, por exemplo, passa a ser empregado dos escritos entre as duas pedagogias, mas a ideia central se mantém na passagem entre os dois trabalhos, a ideia de que o mundo é pronunciado no diálogo e não nas afirmações individuais que subjagam os que não tem voz.

A esses que não tem voz, posto que não têm os instrumentos de construção de vocabulário, como é o caso privilegiado de uma educação crítica e libertadora, resta ainda a indignação, a raiva e o amor por uma causa que se mostra sempre necessária: um lugar no mundo: não apenas no mundo como ele se dá, mas na construção do mundo. Por exemplo, em A Pedagogia da Indignação, Freire não usa esse termo 'indignação' uma vez sequer, mas em diálogo com seus interlocutores, pronuncia um mundo onde essa seria uma forma de participar do diálogo de construção da educação brasileira (Cf. idem, 2000, pp. 08, 09, 12, 15 e 17). A indignação é uma criação do diálogo de Freire com seus interlocutores. O mundo pronunciado é dito em diálogo do ponto de vista de alguém que se indigna com as práticas unilaterais, não-dialógicas de construção do mundo. Um mundo assim só pode ser um mundo oprimido.

## 5. MAIS PAULO FREIRE, POR FAVOR!

Ao mesmo tempo em que uma investigação do vocabulário que herdamos da filosofia grega e, em especial, da influência que a doxografia das obras de Aristóteles tem sobre nossa história, cultura e principalmente sobre nossas ideias de pedagogia é importante, no sentido mesmo em que se discute o que é conhecimento, quem deve e como se deve acessar esse conhecimento se torna um ponto central de debate. Nesse sentido, a teoria aristotélica não acompanha a universalidade a que se propõe enquanto filosofia ontológica da substância. Principalmente se pensarmos também que uma das questões mais importantes, que se encontra enraizada nesse contexto, é a questão do "para quem serve o conhecimento?". Gostaríamos, portanto, de finalizar nosso artigo introduzindo o vocabulário utilizado por Paulo Freire. Atenderemos, assim, aos dois pontos iniciais dessa discussão: (1) enquanto história, como nós a concebemos hoje, sob o véu da colonização e seu vocabulário e (2) percebendo uma necessária rejeição dessa história de povoamento e despovoamento como ela se deu e se dá conceitual e discursivamente. Em contraponto, Paulo Freire aparece como articulador de um pensamento que reflete nossa história material frente a nossa história conceitual e discursiva em diversas obras e, do nosso interesse aqui, um conjunto de cartas.

Nesse conjunto de cartas, obra conhecida como *Pedagogia da Indignação* (2000), Freire desperta no leitor a tarefa de perceber a realidade educacional contemporânea ao mesmo tempo em que assume um papel distante da areté da sofrósina. Entendemos, pelo menos sob nossa própria ótica insuficiente, que a indignação da qual somos tomados é distinta e distante da moderação implicada pelo surgimento e exigência da sofrósina. Assim, a sofrósina que vemos em Aristóteles fica suspensa em Freire. Embora aqueles a quem Freire endereça as cartas sejam adeptos da prática da sofrósina, não são esses sofron no sentido em que isso se estabelece na ontologia da substância.

Paulo Freire, nas cartas e em diversas obras, oferece um bom vocabulário para que possamos começar a perceber que temos, como disse Saviani, a tarefa de uma reconstrução histórica. No lugar de moderação, indignação (FREIRE, 2000), no lugar de ontologia da substância que pressupõe a liberdade ligada à areté, uma pedagogia que percebe o fenômeno do oprimido e, portanto, a possibilidade fática de sua liberdade (idem,

1970); no lugar de herança, esperança (idem, 1992). Usando esse vocabulário, nós, nesse sentido, propomos uma reconstrução discursiva e a introdução desses novos conceitos para servir de base a nossa reconstrução histórica e conceitual.

Se nossa realidade material é uma, nosso discurso outro, seremos sempre frágeis aos fascismos e absurdos da linguagem colonizadora, mesmo vivendo na era do pós-colonialismo, que se mostra apenas nominalmente e por convenção como momento já superado. Nesse sentido, olhamos para as cartas pedagógicas de Freire, onde os endereçados são aqueles que podem ajudar a construir esse novo vocabulário e horizonte conceitual e discursivo na escola pública: os próprios educadores.

Na *Pedagogia da Indignação*, a construção desse novo vocabulário nos permite pensar nossa história como uma história de libertação através da educação. Resultando da prática dialógica de Freire, quem escolhe o título do livro não é o próprio Freire, mas quem o edita, com quem Freire dialoga. Nesse sentido, poderíamos concluir esse artigo incentivando o leitor, ironicamente, que se possa largar um pouco, pelo menos por uma tarde a doxografia aristotélica, e que se possa debruçar, nem que seja no ponto de ônibus, sob o sol do meio-dia de uma vida verdadeiramente em construção, a ler a doxografia e bibliografia de Paulo Freire. Assim, poderemos nos indignar a respeito da nossa condição educativa sem deixar de lado as conquistas de obras como *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Esperança* (1992), no intuito final de não abandonar nossa própria bibliografia.

## 6. METODOLOGIA

A metodologia empregada neste trabalho parte de uma análise histórico-crítica dos conceitos de sofrósina e de uma visão da escola pública, o que é e qual seria seu papel, i.e., ensinar ao povo, ao público. Nesse sentido ainda, analisamos conceitos que orbitam essa esfera do papel formador tanto do conceito de sofrósina quanto da herança cultural e, portanto, linguística do nosso processo de construção educacional, o que foi, indubitavelmente, forçado e forjado pela colonização e pelos interesses dominantes dos invasores europeus. Nesse sentido, a avaliação histórico-crítica desses conceitos e da formação educacional brasileira pareceu ser a metodologia mais adequada para introduzir, nesse sentido, um vocabulário mais pertinente aos objetivos da própria instituição escolar promovida pelo Estado.

Dermeval Saviani é o idealizador da teoria histórico-crítica. Essa teoria tem, dentre outros usos temáticos e analíticos, um objeto mais fundamental: a educação. Para Saviani é importante a adoção de um método crítico de aplicação e observação da realidade, posto que "[as] teorias não-críticas (...) se empenham tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída" (1999, p. 38). E nesse sentido, essas teorias não percebem os problemas mais elementares, pois "[e]mpenham-se, (...) em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais" (ibidem).

Quando uma teoria não consegue observar os problemas pertinentes, que constituem a análise e o objeto analisado, será difícil propor alguma solução. As teorias não-críticas, como enfatiza Saviani, "pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito" (ibidem). Nessa concepção, o fracasso escolar é espelho fidedigno da sociedade capitalista e logo, manter esse reflexo é o papel da escola (ibidem).

No método histórico-crítico de Saviani existe primordialmente, por fim, uma aplicação prática, "(...) trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares" (1999, p. 42). O vocabulário desenvolvido por Paulo Freire é, portanto, muito mais adequado à nossa realidade material se "o papel de uma teoria crítica da educação [for dar] substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes." (ibidem).

Em suma, observando a história do conceito de *sófrsina* e de conceitos auxiliares a este, pudemos também perceber outras nuances não apontadas anteriormente por outros teóricos e que são contribuição para um estudo crítico da escola e da herança cultural e conceitual e discursiva que recebemos de Aristóteles. Os interesses dominantes do vocabulário empregado pelo conceito de *sófrsina* não fazem parte da nossa realidade material tal como o faz em outras partes do mundo e em outros contextos históricos.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa construção bibliográfica, infelizmente, como brasileiros, negros, indígenas e minorias, há tempos é apenas uma doxografia, grossíssimo modo, compilada pelo pensamento europeu. Para que não sejamos definidos e compilados arbitrariamente e em prol dos interesses dominantes, devemos reconstruir nossa história educacional, rejeitar a pantomima conceitual de quem somos, começando pelo nosso vocabulário e pela educação que damos aos nossos educandos, "isto é," devemos "(...) apoderar-nos [da nossa história] no plano do pensamento, convertendo-a, por esse caminho, em conhecimento que, por sua vez, se constituirá em elemento dinamizador da prática histórica de construção da escola pública, dando-lhe uma nova qualidade" (SAVIANI, 2003, p. 200). Podemos, assim, participar do enunciado sobre o mundo que se constrói ao nosso redor.

Finalmente, a construção da escola pública é a construção da sociedade e uma educação problematizadora como a de Paulo Freire não serve apenas aos educandos mais adequados, herdeiros da *sófrsina*, mas serve a todos aqueles que, visíveis ou invisíveis ao Estado, são de fato e de direito cidadãos brasileiros. Nesse sentido, nunca é demais pronunciar um necessário e tardio adeus ao conceito de *sófrsina* e pedir mais Paulo Freire, por favor!

## 8. REFERÊNCIAS

---

AQUINAS, Thomas. **Commentary on The Nicomachean Ethics**. Tradução de C.I. Litzinger, O.P, Chicago: Henry Regnery Company, 1964, 2 volumes.

----- **Suma teológica** (Vol. 1 – Questões 1-43). Tradução de Gabriel C. Galache e Fidel Garcia Rodrigues. São Paulo: Loyola. 2003a.

----- **Suma teológica** (Vol. 2 – Questões 44-119). Tradução de Gabriel C. Galache e Fidel Garcia Rodrigues. São Paulo: Loyola. 2003b.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Nova Cultural, 1991.

----- **Ética a Nicômaco. In: Os Pensadores, vol.II**. Trad. Leonel Vallandro & Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross. São Paulo. Abril Cultural, 1979.

----- **The Complete Works of Aristotle**. The Revised Oxford Translation. Tradução de Jonathan Barnes. Oxford: Princeton University Press, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

----- **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 1992.

----- **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

Ministro da Educação defende que universidade seja "para poucos". G1, online, 10 de agosto de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>

GOULD, Carol S. A puzzle about the possibility of Aristotelian enkrateia. **Phronesis**, v. 39, n. 2, (1994): 174-186.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

SAVIANI, Dermeval. "A história da escola pública no Brasil." **Revista de Ciências da Educação** v. 5, 8 (2003): 185-201.

----- **Escola e democracia**. Editora Autores Associados, São Paulo, 1999.

SERMAMOGLU-SOULMAIDI, Georgia. Plato's Alcibiades on Self-Knowledge and the Forms. **Ancient Philosophy**, v. 42, n. 2, (2022): 353-366