

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



Docentes

Volume 8 - Nº 021 | janeiro de 2023
DOSSIÊ FILOSOFIA - Volume 02

revistadocentes.seduc.ce.gov.br



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará
2023



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos e Educação Complementar

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

Maria Oderlânia Torquato Leite
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna da Educação

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Meirivani Meneses de Oliveira
Orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica, Ambiental e Competências Socioemocionais - CECAS/COGEM

Paulo Venício Braga de Paula
Orientador do Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE/COGEM

Revisão Português*
Profa. Ma. Tamara da Cunha Gonçalves

Normalização Bibliográfica
Elizabete de Oliveira da Silva

Organizador do Dossiê
Prof. Me. Antônio Alex Pereira de Sousa

85 3101 3976
revistadocentes@seduc.ce.gov.br

** Esta edição, em cada artigo/relato de experiência, contou também com revisores específicos*



Arte da Capa

MANOEL ROBERTO DE PAULO FILHO

EEEP Maria Angela da Silveira Borges
Curso Técnico em Logística

Nome da Tela

Estudar não tem idade

A ideia do desenho é meio que representar laço ou conexão, por isso que o nome do desenho é "Religare" que significa religar ou se conectar, seja na forma espiritual ou emocional. Tipo, conectar-se a suas emoções, entendê-las, entender o seu lugar no mundo, o que te faz bem e não ter medo disso, já que o olho está "evitando" a mão que representa o sentimento. Às vezes, as pessoas se afastam, ou dos seus sentimentos, ou do seu espírito, e como isso pode causar muito mal e incômodo pra essas pessoas. Então, o desenho tenta demonstrar que não é preciso ter medo de si mesmo ou ter medo de suas emoções. E que será, sempre, melhor você se aceitar e se conectar consigo mesmo."

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim



Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR - Universidade de Fortaleza);
Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (COGEM/SEDUC);
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio);
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Assessora Técnica - SEDUC);
Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coordenação com os municípios - ME/PMF);
Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio);
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (CDIE-COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio)
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Escola de Gestão Pública/EGP);
Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto - COGEM/SEDUC);
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (UNIFOR - CME)
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (COGEM/SEDUC);
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP);
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha
Coordenadoria de Educação em Tempo Integral - COETI
Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE
Profa. Ma. Tamara da Cunha Gonçalves
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Suporte em Tecnologias

Alain Rodrigues Moreira
Francisco Narcílio Clemente Costa

Sumário

Apresentação	07
Editorial	09
NOTAS SOBRE A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ITINERÁRIO FORMATIVO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC): relato de uma micro resistência. Notes on the presence of Philosophy in the Formative Itinerary of the Reference Curricular Document of Ceará (DCRC): report of a micro resistance	12 Unidade 01
<hr/> <p style="text-align: right;">Antônio Alex Pereira de Sousa</p>	
A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO HUMANA E O DUPLO ASPECTO DA SUA INTERNALIZAÇÃO Education as human formation and the double aspect of its internalization	24 Unidade 02
<hr/> <p style="text-align: right;">Jessica Holanda Lemos Jaireilson Silva de Sousa Adauto Lopes da Silva Filho</p>	
A DEFESA DA EDUCAÇÃO FEMININA: uma articulação entre Christine de Pisan e Nísia Floresta The defense of female education: an articulation between Christine de Pisan and Nísia Floresta	31 Unidade 03
<hr/> <p style="text-align: right;">Dinevânia Jaiane de Lima</p>	
O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO DA FILOSOFIA NA CONCRETIZAÇÃO DA ESSÊNCIA LIVRE DO SER HUMANO EM HEGEL The role of education and philosophy classes for the concretization of the free essence of the human being in Hegel	40 Unidade 04
<hr/> <p style="text-align: right;">Pedro Henrique Fontenele Teles</p>	
ADEUS SOFRÓSINA: mais Paulo Freire, por favor! Goodbye sophrosyne: more Paulo Freire, please!	48 Unidade 05
<hr/> <p style="text-align: right;">Maria Deiviane Agostinho dos Santos</p>	
ENSINAMENTOS SOBRE TEORIA E PRÁXIS: A EDUCAÇÃO COMO SABEDORIA PRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA. Teachings about theory and praxis: Education as practical wisdom for the construction of human emancipation	56 Unidade 06
<hr/> <p style="text-align: right;">Kananda Vasconcelos Nascimento David Machado de Oliveira</p>	

O DEVIR-MATERNO NA OBRA CINEMATOGRAFICA DE PASOLINI: contribuições
deleuzeanas para a figura materna no Brasil **63**
The become-maternal in pasolini's cinematographic work: deleuzean contributions
to the mother figure in Brazil Unidade **07**

Francisco Fabrício da Cunha Alves

A VIRTUDE DA PRUDÊNCIA EM SANTO TOMÁS DE AQUINO **72**
The virtue of Prudence in Saint Thomas Aquinas Unidade **08**

Italo Dant Alves Monteiro

A POSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO DAS REALIDADES SUPERIORES SEGUNDO AL-FĀRĀBĪ **80**
The possibility of knowledge of higher realities according to AL-Fārābī Unidade **09**

Virgínia Braga da Silva Santos

O PENSAMENTO FILOSÓFICO-TEOLÓGICO DE AL-KINDĪ **88**
The philosophical-theological thought of Al-Kindī Unidade **10**

Maykel Honney Souza Lobo | Francisca Galiléia Pereira da Silva

QUESTÕES SOBRE A REPETIÇÃO EM DELEUZE E FREUD: a repetição presente
na filosofia e na psicanálise **99**
Questions about repetition in Deleuze and Freud: repetition present
in philosophy and psychoanalysis Unidade **11**

Vandilson Ferreira dos Santos

CULTURA DE MASSA E DOMINAÇÃO NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA
CULTURAL SEGUNDO ADORNO E HORKHEIMER **107**
Mass cultural and domination in the context of the cultural industry
according to Adorno and Horkheimer Unidade **12**

Genilson da Conceição Oliveira | Ermínio de Sousa Nascimento

Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetiva ou temporário das escolas estaduais cearenses Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Multimeios, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento, desenvolvimento da autonomia, entre outros. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir, na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista, é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido *locus* de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica, voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais, expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados, ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a consequente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

Editorial

Reflexões e enfrentamentos: A Filosofia na conjuntura educacional da BNCC e do Novo Ensino Médio

O maior desafio que nós, professores de Filosofia, enfrentamentos na atualidade é a não obrigatoriedade do ensino de Filosofia, como determinava a LDB a partir da lei 11.684/2008, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Nessa circunstância, é crucial reivindicarmos o lugar da obrigatoriedade da Filosofia no currículo escolar.

A especificidade metodológica do ensino de Filosofia possibilita um diálogo transversal com os demais componentes curriculares na medida em que o ensino filosófico, no contexto escolar, demanda da ação pedagógica a discussão dos conceitos e a reflexão sobre as formas de conhecer a realidade, de conhecer e reconhecer a cultura e a produção do conhecimento. Mesmo reconhecida como uma das mais importantes formas de pensar que atravessa a humanidade desde a antiguidade, não compreendemos a Filosofia como superior aos demais saberes. Contudo, frisamos que sua singularidade deve, obrigatoriamente, fazer parte do caminho a ser percorrido pelos educandos em seu processo básico de formação.

A escola é o lugar de aprendizagem da herança cultural da humanidade, guardiã dos saberes, entre eles a produção filosófica. A presença da Filosofia no currículo é a garantia de acesso ao conjunto de bens culturais essenciais à formação de todo educando(a). Desse modo, a Filosofia na educação básica pode proporcionar uma formação básica consistente mesmo aliada ao compromisso com a constituição de cidadãos críticos, éticos e atuantes, princípios fundamentais do estado democrático de direito, pois somente com o acesso, reflexão, problematização e conhecimento dos saberes historicamente produzidos uma cidadania pode ser efetivamente realizada. Não há democracia sem conhecimento, sendo a Filosofia um dos saberes fundamentais. Pensamos que a presença da Filosofia no currículo da escola básica poderá contribuir, inclusive, para além dos limites de uma formação neoliberal pois "é apenas no bojo da luta pela emancipação humana que as lutas pelos direitos e instituições democrático-cidadãs podem ganhar, como mediação, o seu melhor sentido". (TONET, 2005:482)¹

Na defesa da permanência do ensino de Filosofia em toda educação básica, especialmente no ensino médio, os(as) docentes da rede básica do Ceará, em sua maioria da pública, e dos cursos de licenciatura em Filosofia de diversas universidades do estado do Ceará estão promovendo debates e eventos a fim de produzir enfrentamentos ao atual quadro em que se encontra a estrutura de educação no Brasil. Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em sua versão final de 2018, e a Reforma do Novo Ensino Médio, promulgada pela Lei 13.415/2017, a presença da Filosofia como componente curricular obrigatório nos três anos foi retirada. Entre a proposta de redução da complexidade do currículo, presente no texto da lei, e a formação do educando brasileiro numa vertente mais humana, a flexibilidade e a liberdade prometida se efetivou pela simplificação do currículo.

A nova arquitetura curricular proposta pela BNCC que define como finalidade do processo formativo do educando o seu aprimoramento como pessoa humana não definiu o lugar da Filosofia neste novo projeto de formação. O que pode a

1. TONET Ivo. Educar para a Cidadania ou para a liberdade? PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

Filosofia diante do Novo Ensino Médio para permanecer nesse espaço de formação? Das diversas respostas à questão, uma parece ser comum aos professores de Filosofia: lutar constantemente. Lutar pela presença da Filosofia, reivindicando referência no texto da lei e nas normativas, considerando sua potência formativa e sua contribuição para que haja o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e ético dos(as) educandos(as).

Portanto, ao promover espaços de discussões que fortaleçam a luta pela permanência da Filosofia na educação básica, os docentes, educandos, pesquisadores e apoiadores criam argumentos e produzem meios para na luta renovar o ensino da Filosofia. Na articulação e mobilização para pensar a defesa da Filosofia na educação básica, os professores de Filosofia do estado do Ceará decidiram "Pensar a prática e praticar a luta", no II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, realizado nos dias 25, 26 e 27 de agosto de 2022. Os artigos, relatos de experiências e entrevistas que compõem esse dossiê são resultados do evento, muitos destes, pensados e escritos durante a pandemia do Covid 19 ou frutos de reflexões que, em grande parte, figuram-se como enfrentamento aos ataques contra o ensino de Filosofia. Ressalta-se que, entre os(as) autores(as), estão professores da educação básica, professores universitários, pesquisadores do ensino de Filosofia e professores em formação inicial.

Durante a pandemia de Covid 19, a Filosofia esteve nas redes sociais através da produção de conteúdo de diversos professores e alunos que traçaram novos caminhos para se fazerem presente em um mundo onde a velocidade da informação e da produção de conhecimento não permanecem presos às paredes institucionais. São espaços outros que se configuram como novos ambientes de aprendizagem e de trabalho; e a Filosofia não ficou de fora. Os docentes também trouxeram, para as redes sociais, uma nova configuração da sala de aula de Filosofia. O fruto dessa configuração pode ser encarado como o alargamento das fronteiras do ensino da Filosofia, uma vez que o diálogo realizado entre ela, cultura e mundo mostram-se como uma das tarefas filosóficas que mantém o contato da Filosofia com a realidade.

No relato de experiência que abre o segundo volume do dossiê Ensino de Filosofia no Ceará, intitulado **Notas Sobre a Presença da Filosofia no Itinerário Formativo do Documento Curricular do Ceará (DCRC): relato de uma micro resistência**, apresenta como se deu a produção do referido documento e analisa criticamente, em diálogo com o pensamento do filósofo francês Michel Foucault, seu processo de produção. No artigo intitulado **A Educação como Formação Humana e o Duplo Aspecto da sua Internalização**, Jessica Holanda Lemos, Jaireilson Silva de Sousa e Adauto Lopes da Silva Filho analisam, em diálogo com o pensamento de György Lukács e István Mészáros, o que chamam de sentido amplo e sentido restrito da educação que, respectivamente, dizem respeito ao caráter emancipador da educação e à formação dos sujeitos segundo o capitalismo.

Dialogando diretamente com os escritos de Christine de Pisan e Nísia Floresta, Dinevânia Jaiane de Lima, no artigo **A Defesa da Educação Feminina: uma articulação entre Christine de Pisan e Nísia Floresta**, problematizando uma urgente questão para o presente, a educação feminina, argumentando em defesa de uma formação que não discrimine as mulheres. Seu trabalho traz o mérito de possibilitar ao(a) leitor(a) uma reflexão sobre o trabalho com o pensamento das filósofas em sala de aula. Pedro Henrique Fontenele Teles, no artigo **O Papel da Educação e do Ensino da Filosofia na Concretização da Essência Livre do Ser Humano em Hegel**, argumenta que a Filosofia é o saber responsável por dirigir todos os outros na tarefa fundamental da educação, tendo papel fundamental na superação da cruza dos instintos e no desenvolvimento da racionalidade humana, possibilitando ao leitor perceber o papel e a importância da filosofia e do seu ensino na sociedade.

Maria Deiviane Agostinho dos Santos, no trabalho **Adeus Sofrósina: mais Paulo Freire, por favor!**, pensa a educação brasileira com Aristóteles e Paulo Freire. Das diversas palavras que traduzem Sofrósina, moderação é aquela que identifica parte do seu sentido. Deiviane Agostinho desloca a ideia grega para o presente e pensa, de forma particular, o fenômeno educacional, vendo em Paulo Freire uma saída para a formação da virtude presente no título do seu trabalho. No texto **Ensinamentos sobre Teoria e Práxis: a Educação como Sabedoria Prática para a Construção da Emancipação Humana**, Kananda Vasconcelos Nascimento e David Machado de Oliveira, em diálogo com o pensamento de bell hooks, argumentam que uma educação efetivamente emancipadora necessita possibilitar que a teoria e a práxis estejam em contínua conexão. Nesse sentido, a educação em geral, especialmente o ensino de Filosofia, precisam abordar temas aliados a práxis humana e aos problemas do presente. Francisco Fabrício da Cunha Alves, no artigo **O Devir-Materno na**

obra Cinematográfica De Pasolini: contribuições Deleuzeanas para a figura materna no Brasil, apresenta-nos um diálogo entre arte e Filosofia. Analisando a figura materna nas relações socioculturais a partir da análise de filmes de Pasolini, o autor opera conceitos de Gilles Deleuze, como Imagem-movimento e Imagem-tempo, e pensa a relação entre a dimensão privada e pública da vida, compreendo-as a partir de uma dicotomia existente entre os universos materno e paterno. Segundo Fabricio, na dialética entre o pessoal e o político, as mulheres desempenharam o papel de mediação.

Dos artigos publicados na presente edição especial sobre ensino de Filosofia, cinco deles versam sobre temas mais diretamente relacionados à História da Filosofia, mas com ligação direta com a educação, como o texto de Italo Dant Alves Monteiro, intitulado **A Virtude da Prudência em Santo Tomás de Aquino**, no qual pensa, com o pensamento tomista, as qualidades fundamentais (virtudes) às ações que buscam o bem comum, essenciais à educação. Perguntando-se como é possível conhecer as realidades superiores, Virgínia Braga da Silva Santos mostra, no artigo **A Possibilidade do Conhecimento das Realidades Superiores segundo Al-Fārābī**, como o referido filósofo árabe compreende como os seres humanos conhecem e que neles há que os possibilite conhecer as realidades metafísicas. No artigo **O Pensamento Filosófico-Teológico de Al-Kindī**, Maykel Honney Souza Lobo e Francisca Galiléia Pereira da Silva analisam como Al-Kindī concilia Filosofia e Religião. O texto tem sua importância por proporcionar o conhecimento, como e de Virgínia Braga, do pensamento de filósofos historicamente pouco analisados na historiografia filosófica.

Os dois artigos que fecham a edição são reflexões sobre o pensamento de filósofos contemporâneos: Gilles Deleuze, Adorno e Horkheimer. Vandilson Ferreira dos Santos, no texto **Questões sobre a Repetição em Deleuze e Freud: a repetição presente na Filosofia e na Psicanálise**, analisa o modo como Gilles Deleuze, em sua obra *Diferença e Repetição*, problematiza o pensamento freudiano, possibilitando ao leitor uma reflexão sobre o conceito de Diferença no pensamento do filósofo francês. Por fim, em **Cultura de Massa e Dominação no Contexto da Indústria Cultural segundo Adorno e Horkheimer**, Genilson da Conceição Oliveira e Ermínio de Sousa Nascimento brindam-nos com a importante análise sobre os conceitos que nos possibilita pensar criticamente a política, a educação e o ensino de Filosofia na atualidade.

Com esta edição da revista *Docentes*, que também conta com preciosas entrevistas por nós produzidas, convidamos todos(as) a conhecerem a experiência do pensamento de muitos dos participantes do II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, com suas reflexões, diagnósticos e práticas pedagógicas. Espera-se que o amor pela atividade filosófica, aqui presente, estimule a reação necessária a estes tempos desafiadores para o ensino de Filosofia. Não nos deixemos seduzir pela promessa de flexibilidade e liberdade que aparecem nos documentos educacionais na atualidade que escamoteia a verdadeira importância do lugar da Filosofia e da escola: a busca pelo conhecer e "ser mais" ["Ser mais" é um termo utilizado por Paulo Freire na obra *A pedagogia da autonomia* (2010) para definir a potência da amorosidade como vocação ontológica do ser humano, ou seja, significa para o professor e aluno, a necessidade de potencializar a amorosidade enquanto prática educacional. A constituição do ser-mais se dá pela vontade dotada de potência que os educandos e os educadores devem procurar em atitudes, para fazer emergir uma Educação digna, amorosa e consciente. Só assim a autonomia é concretizada. "Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade." (FREIRE, 2010, p. 107)]².

**Prof. Me. Antônio Alex Pereira de Sousa | Profa. Ma. Debora Klippel Fofano
Profa. Dra. Elizabeth Bezerra Furtado | Profa. Ma. Roberta Liana Damasceno Costa**

2. "Ser mais" é um termo utilizado por Paulo Freire na obra *A pedagogia da autonomia* (2010, p. 107) para definir a potência da amorosidade como vocação ontológica do ser humano, ou seja, significa para o professor e aluno, a necessidade de potencializar a amorosidade enquanto prática educacional. A constituição do ser-mais se dá pela vontade dotada de potência que os educandos e os educadores devem procurar em atitudes, para fazer emergir uma Educação digna, amorosa e consciente. Só assim a autonomia é concretizada. "Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade."



NOTAS SOBRE A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ITINERÁRIO FORMATIVO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC): relato de uma micro resistência.

Antônio Alex Pereira de Sousa¹

Notes on the presence of Philosophy in the Formative Itinerary of the Reference Curricular Document of Ceará (DCRC): report of a micro resistance

Resumo:

O presente relato de experiência visa apresentar o modo como foi produzido o Itinerário Formativo da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA - do Documento Curricular do Ceará (DCRC), considerando o processo como uma micro resistência à governamentalidade neoliberal, entendida como racionalidade que atravessa a educação brasileira e está presente em políticas educacionais como a BNCC e a Lei 13.415/2017. Buscamos apresentar como foi produzido o DCRC e como a Filosofia está presente no Itinerário Formativo – IF - da área CHSA, intitulado A diversidade da cearensidade: saberes, linguagens, celebrações, lugares de memória, tradições e identidades. Entre as razões para a definição dos conteúdos das unidades curriculares está o entendimento de que o trabalho com a especificidade dos componentes, visto nos temas, problemas, conteúdos e conceitos historicamente produzidos, são uma aposta segura para a definição dos conteúdos estruturantes das unidades curriculares de um IF.

Palavras-chave: DCRC. Itinerário Formativo. Especificidade do Componente Curricular. Filosofia Como Criação de Conceito.

Abstract:

This experience report aims to present the way in which the Formative Itinerary of the Human Sciences and Applied Social area - CHSA - of the Curricular Document of Ceará (DCRC) was produced, considering the process as a micro resistance to neoliberal governmentality, understood as rationality that runs through Brazilian education and is present in educational policies such as the BNCC and Law 13,415/2017. We seek to present how the DCRC was produced and how Philosophy is present in the Formative Itinerary - IF - of the CHSA area, entitled The diversity of Ceará: knowledge, languages, celebrations, places of memory, traditions and identities. Among the reasons for defining the contents of the curricular units is the understanding that working with the specificity of the components seen in the historically produced themes, problems, contents and concepts, is a safe bet for the definition of the structuring contents of the curricular units of an IF.

Keywords: DCRC. Formative Itinerary. Specificity of the Curricular Component. Philosophy as Concept Creation.

1. Doutorando e mestre em Filosofia pela UFC. Professor de Filosofia na rede pública de ensino do Ceará (SEDUC/CE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0200-5879>

1. INTRODUÇÃO

O presente texto visa relatar e tecer comentários críticos sobre o processo de produção do Itinerário Formativo (IF) das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) do Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio (DCRC/EM), intitulado *A diversidade da cearensidade: saberes, linguagens, celebrações, lugares de memória, tradições e identidades*, bem como pontuar que a forma como foi produzido pode ser considerada uma micro experiência de resistência.

O sentido de micro, acima pontuado, é o mesmo presente no conceito de literatura menor apresentado por Gilles Deleuze e Felix Guattari na obra *Kafka: por uma literatura menor* (2002). Neste livro, eles afirmam que Kafka produz algo que escapa da linguagem da grande cultura, aquela que segue os padrões da sociedade. Para Deleuze e Guattari, Kafka cria algo diferente da grande literatura e que se mostra, ao mesmo tempo, como resistência às normas que despotencializam o pensar criativo e inventivo.

Deslocando o referido conceito para a educação, Sylvio Gallo (2012, p. 25-26) problematiza as ideias de educação maior e educação menor a fim de pensar a ideia de resistência. Para Sylvio Gallo, a educação sempre direcionou seus olhos para a "grande educação", a educação maior. O termo menor se mostra, nesse caso, como expressão da potência criativa, questionadora e resistente a algo maior que solidifica e busca enquadrar os modos de ser em normas. É nesse sentido que se deve pensar o presente trabalho como uma micro experiência de resistência.

A realidade do componente curricular Filosofia no Ensino Médio brasileiro é controversa, pois este componente perdeu sua obrigatoriedade ao mesmo tempo que é

base, pois faz parte da área CHSA. No plano cearense, as escolas públicas de Ensino Médio continuam ofertando a Filosofia de forma obrigatória em toda a etapa, mantendo a estrutura mínima estabelecida pela lei de 2008 (BRASIL, 2008)², enquanto em redes de ensino de outros estados o componente a Filosofia perdeu carga horária, deixou de estar presente em toda a etapa final da educação básica³ ou, em alguns casos excepcionais, ganharam horas aula, como em Sergipe⁴.

Ressalta-se que no estado do Ceará as escolas da rede privada não estão obrigadas a ofertar o currículo presente no DCRC/EM, muito menos seguir a grade curricular que a SEDUC determinar para as escolas públicas estaduais, pois segundo o Conselho Estadual de Educação do Ceará: "As instituições de ensino da rede privada poderão aderir ao DCRC do Ensino Médio ou elaborar currículos próprios, desde que cumpram as normas estabelecidas pelas DCN e BNCC" (CEARÁ, 2021, art. 1, § 2º, grifo nosso).

Diante dos desafios que atravessa o ensino de Filosofia no Ensino Médio, a produção do IF da área CHSA do DCRC/EM pode ser pensada como uma micro resistência dentro das políticas públicas educacionais que visam, olhando-as sob o viés crítico que as pensa a partir de ideia de neoliberalismo como racionalidade, diminuir o contato dos estudantes da educação básica com os conteúdos científicos historicamente produzidos e reconhecidos pelas diversas sociedades acadêmicas como essenciais para a formação escolar dos sujeitos. Para o conhecimento do processo e para a reflexão crítica do mesmo, apresenta-se brevemente o que é o DCRC/EM, como foi produzido o referido IF, intitulado *A diversidade da cearensidade: saberes, linguagens, celebrações, lugares de memória, tradições e identidades* e porque ele está sendo pensado como uma micro resistência.

2. A afirmação de que o componente Filosofia permaneceria nos três anos do Ensino Médio foi anunciada pela SEDUC/CE antes de 2021, mas não existia um documento oficial confirmando a referida continuidade. Em dezembro de 2021, contudo, a Secretaria de Educação publicou a portaria de lotação de seus professores (nº 0773/2021). Nele estava a confirmação de que nos três anos a Filosofia continuaria componente obrigatório, pois as escolas deveriam lotar professores considerando docentes para os três anos (ponto 6.5 e 6.6 da referida portaria). Mesmo assim, não se pode afirmar que o ensino de Filosofia continuará obrigatório nos anos seguintes, haja vista não se ter, até o momento, uma lei promulgada pelo legislativo cearense nem outro órgão do estado com poder de normatizar o ensino, como o Conselho Estadual de Educação.

3. Os estados estão criando estratégias diferentes quanto a organização da carga horária do currículo, muitas delas ainda obscuras, mesmo com quase um ano de início da obrigatoriedade de cada escola de ensino médio ofertar, no mínimo, 1000 horas anuais (BRASIL, 2017, art. 24, § 1º). Cabe pontuar que, no estado do Ceará, as escolas privadas não são obrigadas a seguir o DCRC, segundo a RESOLUÇÃO Nº 497/2021, abrindo espaço para a retirada do componente, modificando a estrutura presente na LDB até a sua modificação pela lei 13.415/2017.

4. No arranjo curricular elaborado pela SEDUC/SE há duas aulas semanais para Filosofia no primeiro e segundo semestre do primeiro ano do Ensino Médio. Nas turmas de segundo e de terceiros ano haverá aula de Filosofia somente no segundo semestre, mas com duas aulas semanais.

2. METODOLOGIA

Entre as estratégias metodológicas utilizadas está a revisão bibliográfica, especialmente em torno do tema currículo, da especificidade dos componentes e dos temas das unidades curriculares. Para o trabalho de definição da carga da horária das unidades curriculares (quantas unidades dariam um destaque maior para os problemas de um dos quatro componentes da área CHSA), foram realizados debates entre os redatores da área CHSA e a divisão entre os componentes. Quanto à escolha do tema do itinerário seguimos a sugestão do coordenador da área. O trabalho de discussão em torno da relação entre as unidades e os temas se deu de forma contínua através de reuniões virtuais semanais. Para a escrita do presente texto, utilizou-se a construção verbal na terceira pessoa plural, mas as afirmações dizem respeito à compreensão do processo pelo redator do componente Filosofia.

3. O DOCUMENTO CURRICULAR REFERÊNCIAL DO CEARÁ (DCRC)

O DCRC/EM teve sua escrita concluída em 2021 e homologado, no mesmo ano, pelo Conselho Estadual de Educação através da resolução Nº 497/2021. Ele é a diretriz que orienta a produção dos currículos das escolas do estado do Ceará. Há uma versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019) e outra para o Ensino Médio (2021)⁵. Neles estão as aprendizagens básicas (direitos de aprendizagem) que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará definiu como essenciais para cada estudante. No presente texto, interessa o documento específico para o Ensino Médio, que é composto, diferente da BNCC, de uma série de informações que proporcionam aos seus leitores conhecer elementos diversos do que aqui chamaremos de Sistema de Educação Brasileiro⁶. As diversas partes do DCRC/EM sanam dúvidas e consideram questões importantes que precisam ser observadas quando da produção do currículo escolar.

Entre os assuntos presentes no DCRC/EM estão a explicitação do que é o Ensino Médio e tudo o que o circunda na atualidade, como a LDB, o PNE, PEE, os DCN,

a BNCC e outros temas diversos e de importância para se compreender o que chamamos de Ensino Médio, especialmente o que se desenvolve no Ceará. O DCRC/EM contém uma importante análise sobre os sujeitos que constituem a referida etapa, considerando as múltiplas formas de ser atendidas pelo sistema educacional formal, como os jovens, os adultos, os idosos, as mulheres, os negros, os povos indígenas, os trabalhadores, as pessoas com privação de liberdade, os ciganos, os imigrantes, as pessoas com deficiência, a população LGBTQIA+, etc.

Há um capítulo especialmente dedicado às modalidades de educação no Ensino Médio, pontuando os tipos de escolas que existem no estado do Ceará, como a Escola Família Agrícola (EFA). Há um capítulo que mostra, também, a especificidade das escolas quanto à sua organização curricular, em que se analisa o que é a escola de tempo parcial, a escola militar, a escola em tempo integral e o ensino noturno.

Uma parte do documento apresenta uma análise mais profunda em torno da BNCC (parte geral) e dos componentes curriculares que compõem as áreas: Linguagens e suas Tecnologias (LT), Matemática e suas Tecnologias (MT), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Como o interesse do presente texto gira em torno desta última área, consideraremos mais seus elementos.

Há um tópico dedicado a cada componente da área CHSA. Neles são apresentadas questões diversas em torno da especificidade dos componentes, das metodologias, dos seus usos, dos possíveis modos de trabalho e das formas de conhecimento que as constituem. No tocante ao componente Filosofia, há uma análise crítica em torno da sua presença no Ensino Médio e das propostas curriculares a níveis nacional e estadual (Ceará), entre outras. Ao final, há a tabela de conhecimentos, feita a partir de cada competência e habilidade presente na BNCC e que precisa ser trabalhada pelos professores dos componentes na construção do que precisa ser pensada e praticada de forma crítica por quem produz o seu currículo escolar. Além da apresentação de questões em torno parte geral da BNCC, o DCRC/EM tem outra específica para os IF, a

5. Os dois documentos estão disponíveis no site da SEDUC/CE.

6. No Brasil ainda não se tem um Sistema de Educação definido. A sentido aqui usado se refere a uma ideia global e sistemática de elementos que ajudam a compreender o fenômeno educacional. Sobre a ideia de Sistema Educacional ver Libâneo et al.(2003).

parte diversificada do currículo que foi implementada pela lei 13.415/2017 e regulamentada pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b) e os Referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018a).

4. ITINERÁRIO FORMATIVO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO DCRC

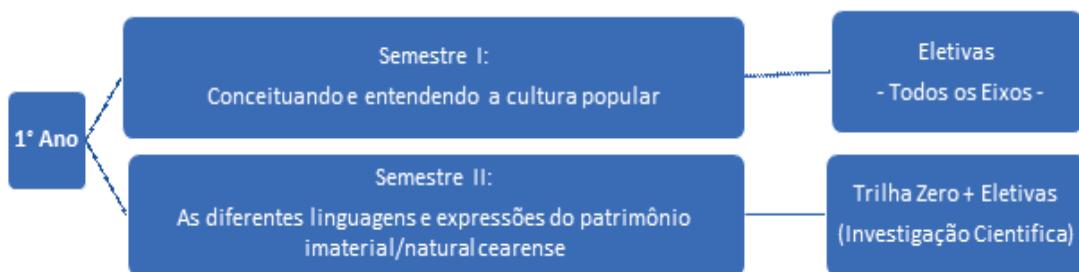
O título do IF das CHSA presente no DCRC é A DIVERSIDADE DA CEARENSIDADE: saberes, linguagens, celebrações, lugares de memória, tradições e identidades. Desde o início da produção era pontuado, pela coordenação da produção da DCRC, que os IF presentes no DCRC seriam exemplos para as escolas construírem os seus respectivos IF, não tendo um caráter de obrigatoriedade.

Dentre os motivos da escolha do título do IF, que tem a inclusão do sufixo “idade” (que se refere à condição ou qualidade de algo) ao substantivo Ceará, estão a fácil memorização do termo CEARENSIDADE e a incitação à curiosidade. Buscávamos um termo que fosse chamativo, convidativo e que desse de conta de um dos objetivos dos IF, justamente o estudo pelos estudantes de questões regionais e particulares dos estados (unidades federativas). Vale ressaltar que o termo cearensidade está sendo muito utilizado pelas mídias para se referir a identidade do povo cearense. Os modos,

os gestos, as falas, a cultura e toda uma série de elementos que estão no subtítulo do IF seriam características constituintes da cearensidade.

A ideia foi sugerida por um dos redatores responsáveis pelo componente História, o professor e cordelista Helonis Brandão (SEDUC/CE), que a época acabara de defender sua tese de doutorado intitulada Apropriações instituídas e a subversão do popular. Usos, formatos e poética do cordel literatura (1955-2008) (2020). Paulo Vinicius, coordenador da área CHSA e professor de História, delegou essa função a Helonis que foi, de imediato, apoiada por todos os outros integrantes, que passamos agora a apresentar: Ms. Paulo Venício Braga de Paula (coordenador da área CHSA); Dra. Maria Veirislene Lavor Sousa (redatora sociologia); Esp. Renata Paula de Oliveira Leite (redatora História); Esp. Sandra Alves da Rocha Rodrigues (redatora Geografia); Dr. Antônio Helonis Borges Brandão (redator História); Ms. Antônio Alex Pereira de Sousa (redator Filosofia).

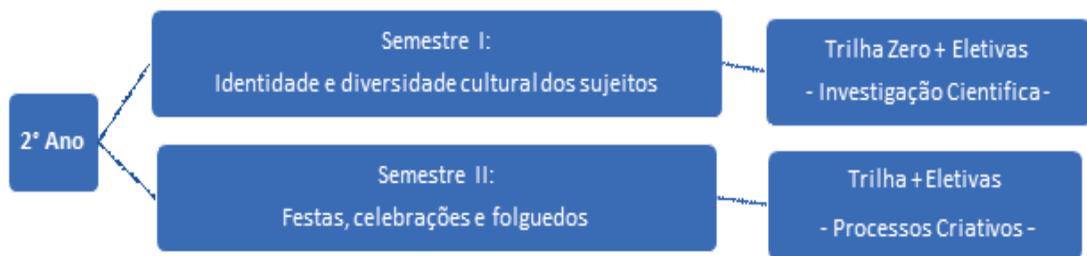
Algumas determinações, advindas da SEDUC/CE, orientaram o fazer do referido IF. Uma delas foi a que, no 1º ano do Ensino Médio, os alunos deveriam experimentar a escolha de unidades curriculares, sendo as trilhas escolhidas a partir do 2º ano. Junto a isso, foi orientado que as trilhas fossem construídas considerando os quatro eixos formativos dos IF. A partir desses encaminhamentos e do tema central do IF, a referida cearensidade, cada semestre foi construído do seguinte modo:



Fonte: Versão preliminar do DERE Ensino Médio 2021

SEMESTRE I Conceituando e entendendo a cultura popular	
(CHSA012) – Cultura Tradicional Popular.	HISTÓRIA
(CHSA/NOVA) Elementos biogeográficos da paisagem cearense. A conexão entre clima, vegetação e relevo.	GEOGRAFIA
(CHSA/NOVA) - Estética com a MPB do Ceará.	FILOSOFIA
(CHSA/NOVA) Identidade cultural do povo brasileiro e cearense: olhares antropológicos e sociológicos.	SOCIOLOGIA
(CHSA/NOVA) Ciências Humanas refletindo o amanhã.	GERAL CHSA
SEMESTRE II As diferentes linguagens e expressões do patrimônio imaterial/natural cearense	
(CHS037) - Memória e cultura afro-brasileira e indígena.	HISTÓRIA
(CHSA/NOVA) Unidades geoambientais cearenses: meio ambiente e conservação.	GEOGRAFIA
Oficina 1: “Os saberes populares e a tradição folclórica”.	HISTÓRIA
Núcleo de estudos sobre o pensamento de filósofas, antropólogas e sociólogas.	FILOSOFIA SOCIOLOGIA
Núcleo de Estudos Sociológicos	SOCIOLOGIA

Fonte: Versão preliminar do DERE Ensino Médio 2021

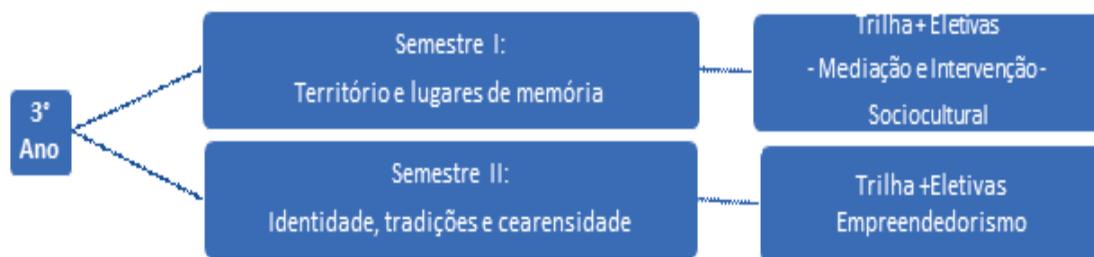


SEMESTRE I (Investigação Científica) Identidade e diversidade cultural dos sujeitos	
(CHSA NOVA) – Formação socioeconômica e política do povo brasileiro e cearense.	SOCIOLOGIA
Seminário de Pesquisa I “Mestres da Cultura e Tesouros Vivos: vivenciando a cultura popular cearense nos saberes e ofícios”.	HISTÓRIA
Projeto Interdisciplinar I “Metodologia da pesquisa científica e de projetos interdisciplinares”.	GERAL CHSA
Filosofia, Diferença e Diversidade do povo cearense.	FILOSOFIA
Grupo de estudos: Territórios de resistência do estado do Ceará: comunidades indígenas, ciganas, quilombolas, assentamentos rurais, urbanos e outros povos tradicionais.	SOCIOLOGIA

Fonte: Versão preliminar do DERE Ensino Médio 2021

SEMESTRE II (Processos Criativos) Festas, celebrações e folguedos	
(CHSA/NOVA) A filosofia política conta a história do Ceará.	FILOSOFIA
Vivências Criativas I: A história dos folguedos, celebrações e festividades da cultura cearense.	HISTÓRIA
Laboratório da Imaginação Sociológica	SOCIOLOGIA
Grupo de Pesquisa - Felicidade, Alegria e Espiritualidade nas festividades dos povos do Ceará.	FILOSOFIA
Oficina II Cartografia Social: “O mapa cultural do Ceará e seus aspectos sociais econômicos e ambientais”.	GEOGRAFIA

Fonte: Versão preliminar do DERE Ensino Médio 2021



SEMESTRE I (Mediação e Intervenção Sociocultural) Territórios e lugares de memória	
(CHS040) – Produção Cultural.	GERAL CHSA
Oficina III: Intervenção Sociocultural na comunidade escolar e local.	GERAL CHSA
Oficina IV: Oficina sobre Direitos Humanos e Movimentos Sociais.	SOCIOLOGIA
Núcleo de estudos (II) sobre filosofia da natureza, filosofia ambiental e sustentabilidade.	FILOSOFIA
Projeto de pesquisa sobre os modos de subsistência dos povos tradicionais e a agroecologia.	GEOGRAFIA

Fonte: Versão preliminar do DERE Ensino Médio 2021

SEMESTRE II (Empreendedorismo) Identidade, tradições e cearensidade	
(CHS/NOVA) Transformações geo -históricas no mundo do trabalho.	GEOGRAFIA HISTÓRIA
Roda de conversa I - Liberdade geográfica. O mercado de trabalho digital: No Ceará e no mundo simultaneamente.	GEOGRAFIA
Roda de conversa II - Minha identidade sociocultural e minhas escolhas.	SOCIOLOGIA
Grupo de estudos filosóficos sobre o mundo do trabalho, desemprego, Economia Solidária e Neoliberalismo.	FILOSOFIA
Projeto Interdisciplinar II: Festival Cultural Expressões da Cearensidade.	GERAL CHSA

Fonte: Versão preliminar do DERE Ensino Médio 2021

Muitas foram as razões para a construção do Itinerário Formativo das CHSA do DCRC do modo acima apresentado, especialmente no tocante aos temas das unidades curriculares⁷ mais diretamente relacionadas à Filosofia. Dentre todas, a razão mais importante foi a defesa do trabalho pedagógico a partir das especificidades dos componentes.

Antes da apresentação das razões da escrita, apresentamos os pressupostos que as acompanhavam. A produção sempre foi acompanhada do entendimento de que as determinações legais e orientações da SEDUC deveriam ser basilares e que se deveria ter como norte a produção de algo que atendessem às particularidades do estado do Ceará e respeitasse as especificidades de cada componente curricular da área. Em outras palavras,

a defesa das especificidades sempre teve como razão primeira o respeito aos pressupostos legais e orientações institucionais.

Quanto a especificidade da Filosofia, entendemos que aquela pontuada e defendida por Sylvio Gallo no seu livro Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio (2012) seria uma referência confiável para criar as unidades curriculares. Segundo o referido filósofo brasileiro, dialogando diretamente com Gilles Deleuze e Félix Gattari, o trabalho conceitual é a especificidade do trabalho filosófico, inclusive na educação básica. O trabalho conceitual, específico à Filosofia, possibilita uma experiência do pensamento fundamental na busca pela realização dos objetivos educacionais, incluindo a formação para a cidadania.

7. Segundo a Coletânea de materiais (2020), produzida pela Frente Currículo e Novo Ensino Médio, uma unidade Curricular pode ser definida como "a natureza da Eletiva (núcleo de estudos, laboratório, projeto, oficina, FIC, dentre outros). No presente texto, entendemos que todas as unidades constituintes da parte referente à BNCC ou do IF é uma unidade curricular, incluindo as disciplinas.

Partimos, então, do entendimento de que a especificidade dos componentes seria a forma mais adequada para se pensar a produção das unidades curriculares. Ela garantiria que nas diversas unidades haveria objetivos pedagógicos claros. Assim, entender a prática educacional do modo acima pontuado exigia a produção de unidades que não tivessem como objeto de aprendizagem central conteúdos considerados do senso comum e que contribuíssem, de forma significativa, com a formação dos estudantes, razão pela qual nos fez, no tocante à Filosofia, criar unidades que trabalham problemas referentes à estética filosófica, ao pensamento de filósofos, às noções de diferença, Filosofia da Natureza, Filosofia Ambiental, Felicidade, Alegria, Espiritualidade, o Trabalho, o Neoliberalismo, entre outros. Todos os conceitos, os problemas, os temas ou as áreas da filosofia acima mencionados e presentes no IF das CHSA do DCRC/EM buscam trabalhar a especificidade da Filosofia: o trabalho conceitual.

A definição do tema central de cada unidade curricular buscava dialogar com o tema geral do IF e o tema do semestre. Por exemplo, no segundo semestre do segundo ano, que tem como subtítulo Festas, celebrações e folguedos, a unidade curricular mais diretamente relacionada à Filosofia é um **Grupo de Pesquisa** com o tema *Felicidade, Alegria e Espiritualidade nas festividades dos povos do Ceará*. Em um estado que tem algumas das maiores festas religiosas do catolicismo no Brasil, principalmente em torno das figuras do Padre Cicero (Juazeiro do Norte) e de São Francisco de Assis (Canindé), a Filosofia pode contribuir com um estudo amplo acerca de temas e conceitos que proporcionam aos estudantes compreender em sua amplitude os fenômenos religiosos⁸. Partindo dos exemplos acima e analisando as outras unidades curriculares, podemos perceber que há uma conexão e organicidade do IF, que pode ser modificado e ter suas unidades deslocadas entre os semestres, especialmente as eletivas, mas com condições reais de realização dos objetivos IF, respeitando a especificidades dos componentes e, conseqüentemente, tendo de forma clara objetivos pedagógicos a serem alcançados.

A partir da exposição dos pressupostos e das razões das escolhas dos temas das unidades curriculares do IF das CHSA do DCRC/EM é importante relembrar que a especificidade dos componentes foi a compreensão de finalidade pedagógica escolhida para tal trabalho, seja da parte referente à BNCC ou ao IF. Mesmo que os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, presentes na portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, apresente o que podemos chamar de objetivos de aprendizagem dos itinerários, expresso nas Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC e nas Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes, precisamos ter sempre em mente que a especificidade dos componentes curriculares são objetivos pedagógicos, muitas vezes minimizados ou fragmentados pela estrutura atual da BNCC, do IF e por normativas presentes na Lei do Novo Ensino Médio. A partir da exposição dos elementos que atravessaram a construção do IF das CHSA do DCRC/EM, especialmente no tocante ao componente Filosofia, passemos a exposição de elementos críticos que ampararam a reflexão em torno da produção do documento.

5. CRÍTICA À INVESTIDA NEOLIBERAL SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir da exposição do processo de produção do IF das CHSA do DCRC e das unidades curriculares que o compõe, ressalta-se a importância de argumentar em defesa das especificidades dos componentes curriculares que compõe a BNCC como o elemento central, em termos pedagógicos, na criação de eletivas e de diversas unidades que compõe os Itinerários Formativos. O trabalho com os conteúdos dos componentes possui fins pedagógicos claros e reconhecidos pela comunidade acadêmica, a sociedade civil e o estado, motivos que levam todos a reconhecê-los como democráticos⁹.

8. A referência aos dois santos da religião católica, contudo, não busca ser determinação, mas somente uma exemplificação de como trabalhar a questão na sala de aula. Vale ressaltar que a "Felicidade, Alegria e Espiritualidade" está presente nas mais diversas formas de se relacionar com o sagrado, seja no cristianismo, nas religiões de matriz africana, indígenas etc.

9. Mesmo diferindo dos pressupostos filosóficos dos pensadores da chamada Pedagogia histórico-crítica dos conteúdos para se pensar a educação e a produção curricular, consideramos que o modo de olhar os objetos de conhecimentos por eles são de extrema importância para se pensar o modo como no presente os conteúdos curriculares estão sendo trabalhados pela BNCC. A referida pedagogia é aqui compreendida como um saber que embasa, com argumentos científicos, afirmar que os conteúdos curriculares são confiáveis e legítimos quando pensados como objetivos pedagógicos. Sobre a pedagogia histórico-crítica dos conteúdos ver a obra de Libâneo (1985), de Saviane (2011) e de outros pedagogos que trabalham com a referida tendência pedagógica.

A hipótese, que sempre cercou a produção do DCRC na área de CHSA, foi a de que o modo como a BNCC foi estruturada enfraquece o trabalho com os conteúdos e o modo de pensar que com eles dialoga, como a presente na proposta metodológica de Sylvio Gallo (2012) ou dos pensadores da Tendência pedagógica histórico-crítica dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985; SAVIANE, 2011). No presente texto entendemos que esse modo de trabalho é efeito do que na atualidade se chama de racionalidade neoliberal, entendida como governamentalidade¹⁰ e que, segundo Rago e Pelegrine, pode ser entendida como [...] arte de governar, que estende as práticas e os valores econômicos para todas as dimensões da vida humana, inclusive para os domínios não econômicos, como as relações da esfera da intimidade, e que visa inclusive a produção de uma nova subjetividade [...] (2019, p.9)

A referida noção de neoliberalismo pode ser facilmente identificada nas políticas educacionais, principalmente através de termos como empreendedorismo¹¹. Esse atravessamento dos sistema educacional pelo neoliberalismo tem na diversidade de possibilidades de construção dos IF, na possibilidade do quinto itinerário, chamado Formação Técnica e Profissional e na incitação ao “novo” e “atraente”, uma estrutura singular que possibilita às unidades curriculares que compõe os IF serem constituídas pelo que podemos chamar de senso comum, bem como terem como objeto saberes que, na contramão dos objetivos presentes na LDB, visam constituir subjetividades mais dispostas a lutar contra o social, ao invés de o fortalecer.

Por senso comum entendemos, auxiliados por Luckesi, o conjunto de valores e saberes assimilados espontaneamente na vida cotidiana (1994, p. 93-107). Essa afirmação não significa, contudo, que o que chamamos de senso comum não possa ser objeto de estudo ou elemento importante para criamos estratégias metodológicas. O problema é somente nele ficar. A articulação de problemas do nosso cotidiano, ou mesmo questões referentes ao senso comum, quando bem planejadas pelos docentes em relação direta com os

problemas, temas, conceitos ou metodologias específicas dos componentes curriculares possibilitam um aprendizado significativo que contribui efetivamente com a formação dos estudantes.

Além do senso comum, uma realidade que atravessa as propostas educacionais em todo o mundo e que nos preocupa quanto a sua adesão como finalidade pedagógica, especialmente nos IF, é a incitação à concorrência, algo que o tem poder de minar um valor primordial para a vida em comunidade: a solidariedade. Um dos instrumentos conceituais que nos faz compreender a despotencialização da solidariedade como valor constituinte dos sujeitos na atualidade, e que está diretamente presente no campo educacional na atualidade, é o de empreendedorismo, que se tornou um dos eixos de aprendizagem dos IF¹².

Segundo Dardot e Laval (2016), bem como Wendy Brown (2019), dos diversos modos de ser e agir fomentados pela lógica neoliberal, dentre as ações que fomentam a referida noção de competitividade na atualidade, está a auto responsabilização dos sujeitos pelas suas vidas, aquilo que o faz ver e entender o Estado como um mero catalizador e protetor das liberdades dos sujeitos e que deve ser isento da proteção social. A proteção social dos cidadãos, nesse sentido, passaria a ser somente delas mesmas, sendo o Estado desresponsabilizado pelo seu papel, repetimos, de proteção social. Para expor essa questão, Wendy Brown utiliza o termo cidadania sacrificial (BROWN, 2018), referindo-se ao cidadão que renuncia aos seus direitos, sacrifica-se em nome de uma ideia que irá lhe desproteger. O fomento a concorrência, por meios de práticas como a do empreendedorismo, seria um meio eficaz de levar os sujeitos a apoiar que o Estado deixe de proteger os seus cidadãos.

É preciso, com isso, que nós professores observemos como esses dois elementos (senso comum e a concorrência) estão presentes nos IF, pois podemos cair em um canto de sereia que fomenta a constituição de sujeitos que, ao contrário da formação de algo como a solidariedade, sejam unicamente concorrentes

10. A noção de neoliberalismo, que aqui lançamos mão, é a resultante da pensada inicialmente por Michel Foucault (2008) e atualizada por diversos pensadores, como Cristian Laval e Pierre Dardot (2016) e Wendy Brown (2019).

11. Sobre o tema, sugerimos a leitura dos artigos Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo (COSTA, 2009) e A Educação Brasileira e a Constituição do Sujeito Neoliberal (SOUSA; DAMASCENO; MARINHO; FERNANDES, 2021).

12. Os quatro eixos estruturante são: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo. Eles foram normatizados pelas DCNEM (BRASIL, 2018b). A LDB, normatizada pelas referidas DCNEM, não obriga que o eixo empreendedorismo seja o norte central ou único na construção de todas as unidades curriculares do itinerário formativo, pois a obrigação é de, no mínimo, um eixo: “Os estudantes deverão realizar um Itinerário Formativo completo, passando, necessariamente, por um eixo estruturante ou, preferencialmente, por todos os quatro eixos”.

individualistas a ponto de sacrificarem os seus direitos de cidadão. Os professores de Filosofia têm, nesse contexto, importantes funções, pois, além de buscar problematizá-las com seus alunos nas unidades curriculares, são aqueles com condições teóricas de colocar a questões no espaço escolar de forma diferenciada. É preciso, assim, pensar a produção dos IF com atenção a essas duas questões.

Muitas outras podem surgir, mas essas estavam presentes e nos motivou a pensar o estudo da especificidade dos componentes curriculares como elemento central na produção das unidades curriculares do itinerário formativo das CHSA do DCRC. Para além de uma defesa da Filosofia no currículo, vemos que foi uma defesa da formação ética e cidadã dos jovens brasileiros que estão nas escolas cearenses, especialmente a da rede pública estadual. Assim, pensamos como Sylvio Gallo quando afirma que o ensino de Filosofia, a partir do trabalho com conceitos filosóficos (sua especificidade), proporciona a formação crítica e a cidadã (2018).

É preciso considerarmos, também, no contexto cearense, experiências exitosas e escolhas que preencham algumas lacunas presentes na Lei do Novo Ensino Médio e na BNCC. Entre elas estão a experiência das escolas profissionais, o Escola Aprendiz, o concurso da SEDUC com 120 vagas para a Filosofia que colocou diversos professores de Filosofia e Sociologia na rede e a escolha da disciplina como unidade curricular da BNCC na rede estadual, bem como a continuidade da Filosofia e Sociologia como uma hora aula durante os três anos do ensino médio¹³.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exposição do que é o DCRC/EM, dos elementos constituinte do IF das CHSA nele presente, especialmente no tocante ao componente Filosofia, e da crítica aos elementos que atravessam as políticas públicas educacionais na atualidade, presente de forma concreta na ideia de neoliberalismo, finalizamos convocando os professores de Filosofia, tanto da educação básica como do ensino superior, a se

colocarem como sujeitos ativos no processo de produção curricular que está em elaboração em diversas instâncias, como a SEDUC, as escolas privadas e nas diversas instituições privadas. Aos professores da educação básica, segue a pergunta: quais os objetivos pedagógicos, especialmente os referentes ao ensino de Filosofia, são importantes para, como diz a constituição, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho? Ressalta-se que na própria legislação está expresso que, além da liberdade, a educação deve ter como princípio a solidariedade. Precisamos problematizar essas e outras questões no chão da escola.

Aos professores universitários, lembramos que vocês têm um grande poder de mobilizar, decorrente de vários fatores, como a grande caminhada de pesquisas que desenvolveram durante anos. Usem-nas para instigar o debate, para chamar as instâncias educacionais para o diálogo, para pensar a formação de professores em conexão com o que está no chão da escola, bem como a formação de professores. Lembrem-se que vocês possuem uma força que pode aglomerar uma diversidade de sujeitos, como a que ocorre no Fórum de Professores de Filosofia da UECE.

Por pensar a rede de poder que atravessa a atualidade, presente na ideia de neoliberalismo, bem como o fortalecimento dos componentes curriculares por intermédio do estudo dos seus componentes específicos que, no caso da Filosofia, é visto no trabalho com os conceitos, consideramos a produção do IF das CHSA do DCRC uma micro resistência.

Segundo Michel Foucault, onde há poder há resistência (2011), o que nos leva a afirmar que a presença da racionalidade neoliberal na produção dos currículos escolares gera uma resistência, pois ao se perceber como ela busca governar as condutas, a ponto de buscar constituir os sujeitos como indivíduos competitivos, gera-se um contraponto que questiona e tensiona as redes de poder que buscam constituir as subjetividades¹⁴. Como dissemos em outro momento (SOUSA; MARINHO, 2021), afirmando que não queremos ser assim governados, sabemos que o governo nos

13. Sobre a questão ler a nota de rodapé número 1.

14. Sobre o tema da resistência e da constituição de subjetividades sugerimos a leitura da tese de doutorado de Cristiane Marinho, intitulada Processos De Subjetivação, Governamentalidade Neoliberal E Resistência: Uma Leitura A Partir De Michel Foucault E Judith Butler (2020).

atravessa e que não conseguimos no todo dele escapar, mas que é preciso trabalhar na incansável tarefa de mostrar como se constituem as redes de poder que buscam nos docilizar e nos tornar úteis a uma lógica que vê as pessoas como objetos. Que a micro resistência presente na produção do IF das CHSA do DCRC possa tocar professores de Filosofia na produção dos

currículos e que os leve a questionar a forma de governo que nos atravessa. Quem sabe, assim, possamos fomentar práticas de liberdade que constituam, efetivamente, cidadãos éticos, socialmente comprometidos e preocupados com o mundo e as diversas formas de ser nele existentes.

6. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helonis. **Apropriações instituídas e a subversão do popular**. Usos, formatos e poética do cordel literatura (1955-2008). 2020. Tese. Doutorado em História Social – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 jun, 2008.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b.

CEARÁ. **DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ – ENSINO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL.** Fortaleza, CE: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2019. [Versão Provisória]

CEARÁ. **DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ – ENSINO MÉDIO.** Fortaleza, CE: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2021. [Versão Preliminar]

CEARÁ. **RESOLUÇÃO Nº 497/2021.** Estabelece normas complementares e orientações para implementação do Currículo do Ensino Médio, no âmbito do Sistema de Ensino do estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza, CE: Conselho Estadual de Educação, 2021.

CEARÁ. **PORTARIA Nº 0773/2021.** Estabelece as normas para a lotação de professoras/es nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual para o ano de 2022 e dá outras providências. Fortaleza, CE: Secretaria de Educação do Ceará, 2021.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34 n. 2, 2009, p. 171–186.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial:** neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Edições Zazie, 2018.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: para uma literatura menor.** Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO [Livro]. **Coletânea de materiais – fevereiro/2020.** 2020.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio.** Campinas: Papirus Editora, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARINHO, Cristiane Marinho. **Processos de Subjetivação, Governamentalidade Neoliberal e Resistência: uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler**. 2020. Tese. Doutorado em Filosofia - Faculdade de Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

RAGO, Margareth; PELEGRINE, Mauricio. Apresentação. In.: RAGO, Margareth; PELEGRINE, Mauricio (org). **Neoliberalismo, Feminismo e Contracondutas: perspectivas foucaultianas**. São Paulo: Intermeios, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª edição revisada. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUSA, Antônio Alex Pereira de; COSTA, Roberta Liana Damasceno; MARINHO, Cristiane Maria; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A Educação Brasileira e a Constituição do Sujeito Neoliberal. In. **Educação, Linguagens e Práticas Sociais**. Cajazeiras: edições AINPGP, 2021.

SOUSA, Antônio Alex Pereira de; MARINHO, Cristiane Maria. Não queremos ser governados assim: crítica à neoliberalização da educação no Brasil no novo ensino médio. In. CANNAVÔ, Vinícius Barbosa; PINTO, Tainá Suppi; FAMER, Cristiane Maria (Org.). **Nos rastros de Foucault**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.



A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO HUMANA E O DUPLO ASPECTO DA SUA INTERNALIZAÇÃO

Jessica Holanda Lemos¹
Jaireilson Silva de Sousa²
Adauto Lopes da Silva Filho³

Education as human formation and the double aspect of its internalization

Resumo:

No presente trabalho, buscamos apresentar o duplo sentido da educação, tomando por base o pensamento de György Lukács em sua obra *Para uma ontologia do ser social*, e de István Mészáros em sua obra *A educação para além do capital*. Sabemos que a educação deve estar orientada para a constituição de uma autêntica emancipação humana, rompendo com concepções que buscam atender ao capitalismo e que objetivam a manutenção do status quo social. Para Lukács, a educação tem dois sentidos: o sentido amplo, que diz respeito ao contínuo processo de formação humana; e o sentido estrito, que se refere às formas mais específicas da educação, como a escolar, por exemplo. Nesse último sentido a educação apresenta um duplo aspecto, pois, pode ser utilizada para a internalização e/ou fixação de determinados comportamentos requeridos pela sociedade de forma negativa, ao atender os ditames do capitalismo, ou de forma positiva quando se volta para preparar os homens para a sua sociabilidade. Nesse último aspecto, uma educação orientada para além do capital, como defende Mészáros, deve priorizar uma autêntica emancipação humana, por meio da qual ela seja uma das vias de superação de estranhamentos presentes no sistema capitalista.

Palavras-chave: Educação. Formação Humana. Internalização.

Abstract:

*In the present work, we seek to present the double meaning of education, based on the thinking of György Lukács in his work *Towards an ontology of the social being*, and of István Mészáros in his work *Education beyond capital*. We know that education must be oriented towards the constitution of an authentic human emancipation, breaking with conceptions that seek to meet capitalism and that aim to maintain the social status quo. For Lukács, education has two meanings: the broad meaning, which concerns the continuous process of human formation; and the strict sense, which refers to more specific forms of education, such as schooling, for example. In this last sense, education has a double aspect, as it can be used to internalize and/or fix certain behaviors required by society in a negative way, when meeting the dictates of capitalism, or in a positive way when it turns to preparing men for their sociability. In this last aspect, an education oriented beyond capital, as defended by Mészáros, must prioritize an authentic human emancipation, through which it is one of the ways to overcome the estrangement present in the capitalist system.*

Keywords: Education. Human formation. Internalization.

1. Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8922-2931>

2. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Filosofia na rede de educação básica do estado do Ceará. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5032-9694>

3. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e em Educação, ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica, Filosofia e Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9061-840X>

1. INTRODUÇÃO

No presente artigo, trataremos sobre os dois sentidos da educação, amplo e estrito, e o duplo aspecto da sua internalização, de forma negativa e/ou positiva, tomando por base o pensamento de György Lukács em sua obra *Para uma ontologia do ser social*. O filósofo húngaro, ao investigar sobre a gênese do ser social, concebe o ser no seu aspecto histórico e transformador, baseando-se, desse modo, na perspectiva marxiana do materialismo histórico-dialético que considera o ser em seu caráter processual.

Lukács principia sua investigação assumindo, assim como Marx (2017), a categoria do trabalho⁴ como fundamento ontológico do ser social, pois é através dela que o homem supera o seu estado de animalidade para se tornar social. Esse processo somente é efetivado juntamente com a categoria da reprodução, no qual podemos situar a educação, pois por meio dela é possibilitado o acúmulo de conhecimentos obtidos pelo exercício do trabalho, como também o repasse desses conhecimentos. Assim, podemos considerar a importância tanto do trabalho como da reprodução na constituição da generidade humana.

Antes de tratarmos sobre o complexo da reprodução e situarmos os dois sentidos da educação e o duplo aspecto da sua internalização, é necessário tratarmos sobre o complexo do trabalho, compreendendo a sua função na passagem do estado de animalidade do ser ao seu estado de socialidade. Somente a partir disso podemos identificar o papel da reprodução enquanto complexo responsável pelo repasse de conhecimentos, cujo intuito é orientar a conduta dos seres humanos para a realização de determinados fins. Portanto, é nesse complexo que situamos a internalização da educação em seu duplo aspecto: seja aquele que visa a sociabilidade humana, seja aquele que visa a manutenção do status quo do modo de produção capitalista.

2. A REPRODUÇÃO E SUA DIMENSÃO ONTOLÓGICA

Lukács, no processo da gênese do ser social, concebe ao trabalho o lugar de destaque, resgatando os preceitos da concepção ontológica de Karl Marx (2017). Em ambos os autores a categoria do trabalho é fundamental para a superação da animalidade e para a constituição do ser social, por conseguinte, para a efetivação do processo de humanização do homem. Daí assumir que "[...] o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social" (LUKÁCS, 2013, p. 44). Portanto, ao agir sobre a natureza orgânica e inorgânica, o homem além de transformá-la em um novo produto, ao mesmo tempo ele se transforma.

Desse modo, é caracterizado o salto ontológico que resulta no ser social, um ser qualitativamente distinto em relação aos seres meramente naturais. Isto se realiza a partir de um processo teleológico, no qual o homem visa alcançar um fim idealizado e pré-estabelecido por ele mesmo, exteriorizando-o de modo objetivo. A teleologia é considerada, tanto por Lukács quanto por Marx (2017), como exclusivo da esfera humana, visto ser por meio dela que o homem estabelece uma finalidade que é manifesta através do trabalho. Então, só se pode conceber a gênese do ser social tendo em vista que o ser se difere de sua base biológica a partir do trabalho, ou seja, da realização contínua dos pores teleológicos⁵.

Segundo Lukács, o ato de transformar a natureza para satisfazer alguma necessidade humana corresponde *aos pores teleológicos primários*⁶, que se encontram no âmbito do metabolismo entre homem e natureza. A realização desses pores se dá na vida cotidiana do homem que se constitui em suas experiências de sucesso e fracasso, resultando em conhecimentos e habilidades adquiridos no processo de investigação dos meios e propriedades para a realização dos fins.

4. Tanto Lukács quanto Marx, identificam o trabalho enquanto ponto de partida para a investigação do ser social, pois "Ele afirma [Lukács], comungando com as ideias de Marx, que o trabalho é a atividade fundadora e estruturadora do homem e, conseqüentemente, da sociedade." (LOPES, 2006, p. 28, acréscimo nosso).

5. Cf. LUKÁCS, 2013, p. 52.

6. Sobre os pores teleológicos primários e os secundários, Lopes (2006, p. 32) afirma: "Trata-se aqui da subordinação da vontade ao objetivo, à teleologia primária, estabelecida pelo próprio homem levando em conta a causalidade natural. No âmbito das teleologias secundárias também é preciso uma subordinação da vontade ao objetivo levando em conta a causalidade, agora social; porém, em ambos os casos, não se trata de uma subordinação passiva, o que levaria a admissão de um determinismo".

Todo o processo teleológico implica a realização de um fim; por conseguinte, pressupõe uma consciência mediadora que estabelece esses fins e é a partir disso que é construída nos homens uma consciência ativa e intencional, responsável pelo desenvolvimento do processo de humanização, pois permite que o homem possa escolher, dentre as alternativas que são apresentadas pelo meio social, a melhor opção para a satisfação de suas necessidades. É esse aspecto do trabalho que viabiliza a produção e a reprodução⁷ da vida social dos seres humanos, pois ao reagir às alternativas que são apresentadas, o homem adquire experiências por meio do trabalho, possibilitando uma adaptação às circunstâncias que não são criadas pela natureza, mas que são escolhidas e criadas autonomamente pelos homens. Nisto consiste a saída do homem de sua esfera meramente biológica para a esfera social, proveniente do salto ontológico. Sobre isso, Lukács (2013, p. 82) afirma que:

Também sob esse aspecto o trabalho se revela como veículo para a autocriação do homem enquanto homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social.

Cabe esclarecer que em níveis mais elevados de sociabilidade o trabalho não se restringe apenas à transformação da natureza, caracterizado pelos pores teleológicos primários, mas além disso, são gerados complexos sociais que se referem à influência e orientação das ações de outros homens para a realização de fins desejados. Em relação a esse estágio, Lukács define como pores teleológicos secundários. É a partir disso, de acordo com Lukács, que consideramos que a análise do trabalho não pode ser feita tratando-a de modo isolada, visto ser compreendida, adequadamente, quando inserida em sua totalidade dinâmica e complexa, pois o filósofo húngaro identifica que todas as categorias do ser social se dão numa inter-relação. Portanto, observamos que as considerações acerca do trabalho estão orientadas para além de si mesmas, alcançando, assim, as formas de reprodução, tanto biológicas quanto sociais, posto que ambas existem traços comuns, "[...] uma vez que em ambas as esferas um momento decisivo do desenvolvimento

consiste em que as categorias dos estágios inferiores do ser sejam subjugadas, transformadas, em favor da dominação das suas próprias categorias." (LUKÁCS, 2013, p. 171).

Contudo, existe uma distinção de ordem qualitativa entre reprodução biológica e a reprodução social do ser, pois a primeira, em sentido estrito, se refere às tendências reprodutivas vitais que consistem na perpetuação da espécie. Esse tipo de reprodução não ocasiona mudanças radicais no meio ambiente, visto que depende das condições biológicas do próprio meio natural. Isso não significa que, posteriormente, a reprodução natural não sofra influências do trabalho, pois a sociedade deixa de procurar suas condições produtivas e reprodutivas na esfera natural e passa a buscá-las no âmbito da práxis social, caracterizando assim a reprodução em seu aspecto social. Apesar de o gênero humano tornar-se cada vez mais social, ele jamais deixa de pertencer ao âmbito natural, pois o que ocorre é um processo de afastamento da barreira natural.

Em termo biológicos, as características fundamentais e elementares da vida se chamam nascimento, vida e morte, as quais não possuem nenhuma analogia no ser físico; elas são consequências diretas desse fato ontológico fundamental. Como o ser social tem como base irrevogável o homem enquanto ser vivo, está claro que essa forma de reprodução deve constituir um momento igualmente irrevogável também na reprodução social. Mas apenas um momento, pois da ação social conjunta dos homens visando à reprodução de sua vida, que permanentemente compõe o fundamento ontológico de todas as suas ações cooperativas, surgem categorias e relações categoriais totalmente novas, qualitativamente distintas, que, como já vimos e ainda veremos, têm um efeito modificador também sobre a reprodução biológica da vida humana. (LUKÁCS, 2013, p. 170).

Nesse sentido, para uma correta compreensão do ser social a categoria da reprodução se apresenta como decisiva, visto que a existência do gênero humano depende de sua ininterrupta reprodução. Porém, a partir do processo de afastamento da barreira natural, os princípios sociais passam a prevalecer em relação às determinações biológicas no indivíduo, que passam a assumir um caráter secundário.

7. Sobre a categoria da Reprodução, Vaisman e Fortes (2019, p. 246) afirma: "Lukács analisa o problema da reprodução no segundo capítulo da chamada parte sistemática de *Per l'ontologia dell'essere sociale* (1981) depois de ter caracterizado o complexo categorial do trabalho. É justamente no campo da reprodução, então

Desse modo, a reprodução confere ao ser humano um caráter peculiar que o capacita para responder de maneira ativa e intencional às alternativas que lhe são apresentadas pelo meio, tanto social quanto natural, tendo como direção a constituição da genericidade humana, pois o trabalho, enquanto ato do homem singular, é concebido como social e o eleva para a genericidade quando viabiliza o salto ontológico da animalidade, até então muda, tornando-o consciente. Nessa perspectiva, a constituição do gênero humano representa diferenciações qualitativas em relação aos níveis inferiores do ser, em que o ser social deve ser entendido em seu aspecto histórico-social e a educação representa um processo de suma importância.

3. OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO E O DUPLO ASPECTO DA INTERNALIZAÇÃO

Entendendo que o trabalho corresponde à categoria fundante do ser social e, desse modo, se torna determinante para o desenvolvimento da práxis social do homem, possibilita a sua reação de modo ativo e intencional ao meio que o circunda. Observamos que o desenvolvimento do ser também necessita da reprodução, tanto biológica quanto social, para efetivar o trabalho e a continuidade do gênero humano. Assim, é no âmbito da reprodução que Lukács situa a educação, considerando-a importante para o desenvolvimento do ser social e a constituição da genericidade humana.

Desse modo, a educação não passa despercebida em relação à formação do ser social e a sua produção e reprodução, sendo de suma importância para a realização de qualquer pôr teleológico mediante o trabalho. Sendo assim, a educação possui um caráter essencial, visto que é por meio dela que o indivíduo é capacitado para reagir de modo adequado aos acontecimentos que se apresentem imprevisivelmente pela sociedade. Lukács identifica dois sentidos da educação: o sentido amplo, no qual ela se dá em um processo contínuo e sem fim, tendo como intuito preparar o ser social para responder adequadamente às determinadas exigências da sociedade; e o sentido estrito, que diz respeito às práticas pedagógicas, responsáveis por capacitar os indivíduos para a sociedade e, nesse sentido, destacamos a educação escolar, dentre outras. Até certo ponto, isso significa formar no ser humano uma aptidão para responder a decisões alternativas. Lukács adverte que a educação não deve traçar limites entre seu sentido amplo e seu

sentido estrito, pois:

[...] a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou. (LUKÁCS, 2013, p. 176).

Podemos dizer que o processo da educação se caracteriza pela relação entre a constituição biológica dos seres humanos e os aspectos sociais, pois certamente o processo educacional pode produzir efeitos sobre a constituição biológica do ser humano. Porém, a esfera social é responsável pelas mudanças ocorridas na esfera orgânica dos homens. Desse modo, a educação constitui um processo que visa suprir exigências e necessidades da esfera social, requerendo que seus membros possuam determinados conhecimentos, habilidades e/ou comportamentos. Assim, a educação encontra-se situada nos pores teleológicos secundários, que se referem à possibilidade de orientar de modo intencional os seres humanos, contribuindo para a manutenção da reprodução social.

A partir disso, podemos entender que a educação se constitui enquanto um processo puramente social, mas que não pode produzir certas propriedades contrárias à própria natureza humana. As habilidades promovidas pela educação nos seres humanos são concebidas apenas enquanto possibilidade que podem ser efetivadas dependendo do desenvolvimento singular de cada ser humano, pois inicialmente se realiza mediante as ações dos homens singulares, já que a realidade do ser social se manifesta primeiramente no indivíduo e quando estas ações passam a se encaixar umas nas outras, resultam em um complexo de relações entre indivíduos, adquirindo uma dinâmica própria em que não apenas existem, mas se reproduzem no meio sendo operacionalizadas socialmente. Assim, podemos dizer que o gênero humano possui diferenciações qualitativas profundas, se apresentando como uma categoria histórico-social inacabada, que se desenvolve continuamente de modo contraditório e desigual.

Esse processo formativo compreende a educação tanto no seu sentido amplo, como estrito, e nesse último caso, ela apresenta um duplo aspecto: podendo possuir um sentido negativo, quando a sua internalização atende aos ditames da sociedade capitalista; e/ou positivo, quando tem por finalidade a preparação do homem para

a sua sociabilidade e, nesse sentido, se propõe a capacitar o ser humano a reagir ao meio para escolher dentre as alternativas a que melhor satisfaz sua necessidade. Por outro lado, até a educação mais consciente, por vezes, não consegue preparar o homem de modo satisfatório diante da infinidade de momentos novos e contraditórios que possam se apresentar, dado o seu desenvolvimento contraditório e desigual.

Portanto, no que diz respeito à manutenção do status quo social, a educação por ser um instrumento de repasse de conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo do tempo na sociedade, pode colaborar com a permanência das tradições, valores e cultura de um povo, tendo em vista proporcionar uma internalização de tais conhecimentos; como podem também romper com tais valores que são reproduzidos pela educação no sentido mais amplo.

O complexo da educação possibilita, assim, que o trabalho e a reprodução do ser social alcancem níveis mais elevados da generidade humana, superando a particularidade do ser humano singular. Do mesmo modo, todo esse processo de formação do ser social viabiliza a constituição de uma consciência da humanidade, considerada como gênero humano em toda a sua práxis social, permitindo a compreensão da sociedade enquanto totalidade social.

Entendemos, a partir de Lukács, que a educação é essencial para a formação do ser social, como também para a produção e reprodução do conhecimento, buscando capacitar o indivíduo para a sociedade, tornando-o habilitado para responder de modo intencional à questões que são apresentadas enquanto alternativas. É dessa maneira que a educação colabora com o desenvolvimento humano, viabilizando a constituição da generidade humana sem romper com o fundamento biológico do ser social, em que, por meio do trabalho, "[...] o indivíduo também se torna, mediante a consciência de sua práxis, membro (não mais mero exemplar) do gênero, o qual, de início, todavia, é posto, no plano imediato, como totalmente idêntico com a respectiva comunidade existente." (LUKÁCS, 2013, p. 298).

Ao considerar que o complexo da educação se faz essencial para a formação do ser social, capacitando-o para atuar no seu entorno e fazendo com que se identifique como membro de seu gênero, torna-se necessário explicitar a questão da internalização no seu

caráter negativo. Nesse sentido, devemos entender que tal complexo está inserido numa totalidade social, sendo esta uma estrutura social que é composta por seres distintos e que possuem interesses antagônicos atuando em seu interior, objetivando impor-se. É nesse campo de ação que as ideologias se manifestam, visto que se apresentam como características das sociedades de classes. Porém, os interesses só determinam as estruturas sociais a partir do momento em que os homens em sua singularidade põem em movimento essas determinações mediante a práxis social, impondo-os aos outros homens.

Os interesses e objetivos de uma determinada classe na sociedade prevalecem nela por diferentes vias, sendo uma delas a educação, pois ela tem a capacidade de repasse dos conhecimentos e também de interesses. Mészáros, por seguir a corrente materialista-histórica, vai conceber a educação considerando suas bases relacionadas ao nível de socialidade alcançado. Desse modo, entende que uma educação que se dá a partir do capitalismo, tem princípios fundamentados em ideais mercadológicos. Portanto, mesmo se preocupando com o gênero humano, ainda assim encontra-se submetida ao interesse do capital. Nesse sentido, Mészáros vai afirmar que a educação deve preparar os indivíduos para "[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema [capitalista]." (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Logo, constituída desse modo, a educação estaria reduzida a uma internalização de valores e comportamentos que legitimam certos parâmetros sociais que advém de uma relação de hierarquia.

Ao possuir assegurado esse processo de internalização que reproduz essa lógica do sistema capitalista, a sociedade não necessitará recorrer aos meios coercitivos para a manutenção de seus interesses, visto que a educação nesse momento assume a função de tornar os homens alienados, passando a naturalizar a hierarquia social, não concebendo como algo construído de modo histórico-econômico, mas como algo natural. Nessa perspectiva, a educação e suas instituições de ensino tornam-se de suma importância para o processo global de internalização de tais princípios mercadológicos e manutenção do sistema capitalista, pois os indivíduos passam a ser induzidos a aceitarem, parcialmente ou totalmente, os princípios dominantes da própria sociedade capitalista, se adequando a tarefas que foram atribuídas pela classe dominante. Daí considerar que "Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta

conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados." (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Nessa perspectiva, Mézáros não admite que se possa esperar que uma sociedade mercantilizada valide uma educação formal que rompa com a lógica capitalista, nem mesmo por uma via reformista, na qual sejam feitas algumas reformulações, não transformará essa concepção, visto que os ideais capitalistas se constituem intactos, sendo referências norteadoras dessa sociedade, deixando de lado uma formação humana omnilateral, que Marx defendia, capaz de propiciar a emancipação humana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, compreendemos que ao exercer o ato de transformar a natureza para satisfazer as suas necessidades, o homem acaba por transformar a si próprio. A realização dos seus pores teleológicos resultam no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que são adquiridas no processo de investigação dos meios e propriedades para a realização dos fins. Esse processo é responsável pelo desenvolvimento da humanização, pois permite que o homem possa escolher dentre as alternativas que são apresentadas pelo meio social, no qual produz e reproduz a vida humana.

Dessa forma, a reprodução confere ao ser humano um caráter peculiar que o capacita para responder de maneira ativa e intencional às alternativas que lhe são apresentadas pelo meio, tanto social quanto natural, efetivando o trabalho e tendo como intuito a constituição da generidade humana.

A educação é situada por Lukács no âmbito dos pores teleológicos secundários, que se refere à categoria da reprodução que, por sua vez, têm como objetivo orientar a mentalidade de outros homens para realizarem determinados fins idealizados previamente⁸. Logo, a

educação possui um caráter essencial, visto que é por meio dela que o indivíduo é capacitado para reagir de modo adequado aos acontecimentos que se apresentem imprevisivelmente pela sociedade. Vimos que, para Lukács, a educação apresenta dois sentidos: no sentido amplo, ela se dá em um processo contínuo e sem fim, tendo como intuito preparar o ser social para responder adequadamente à determinadas exigências da sociedade; já em seu sentido estrito, podemos concebê-la no que diz respeito às práticas pedagógicas, responsáveis por capacitar os indivíduos para a sociedade. Vimos que aqui, no sentido estrito, se insere a questão da internalização no seu duplo aspecto: pode voltar-se para os ditames da sociedade mercadológica e capitalista, manifestando o seu caráter negativo; porém, sem perder a sua dimensão de socialização e no sentido de preparar os homens para viver em sociedade. É nesse último aspecto que remetemos à posição de Mézáros quando defende uma educação para além do capital.

Portanto, por ser concebida como um instrumento de repasse de conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo do tempo na sociedade, a educação tanto pode colaborar com a permanência das tradições, valores e cultura de um povo, tendo em vista proporcionar uma internalização de tais conhecimentos; como pode também romper e gerar novos valores.

Em suma, na ótica de Mézáros a educação inserida na lógica mercadológica, estruturada em seus princípios capitalistas não seria capaz de romper com o status quo desse sistema, apenas servindo para a sua manutenção, pois não admite que uma sociedade mercantilizada valide uma educação formal que rompa com a lógica capitalista. Entretanto, Lukács em sua perspectiva ontológica da reprodução considera que, embora alicerçada numa sociedade capitalista, a educação contém, em si, uma possibilidade de superação dos estranhamentos provenientes do capitalismo.

8. Sobre esse aspecto da prévia ideação, Marx (2017, p. 255-256) afirma: "Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural, ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade."

5. REFERÊNCIAS

LEMOS, J. H; SOUSA, J. S. Obscurecimento da noção de formação humana no sistema educacional: reflexões em György Lukács e Demerval Saviani. **Eleutheria**: Revista do Curso de Filosofia, Minas Gerais, v. 5, n. ESPECIAL, p. 64-75, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/reveleu/article/view/12210>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LOPES, F. M. N. **Lukács**: Estranhamento, Ética e Formação Humana. 176 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3286>. Acesso em: 02 mar. 2019.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SOUSA, J. S. O trabalho como estrutura fundamental do ser social na ontologia de György Lukács. 127 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/60142>. Acesso em: 15 jul. 2022.

VAISMAN, E; FORTES, R. V. Três abordagens distintas sobre a categoria da reprodução: Lukács, Althusser e Bourdieu & Passeron. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 245-255, jan. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/9423/6717/>.



A DEFESA DA EDUCAÇÃO FEMININA: uma articulação entre Christine de Pisan e Nísia Floresta

Dinevânia Jaiane de Lima¹

The defense of female education: an articulation between Christine de Pisan and Nísia Floresta

Resumo:

O presente artigo objetiva apresentar e articular a defesa da educação para mulheres presente nas obras de Christine de Pisan (1364-1430) e Nísia Floresta (1810-1885). Este estudo se justifica por versar um debate acerca do papel da mulher na sociedade que ultrapassa séculos e fronteiras, identificando-se traços semelhantes nas duas autoras no que concerne à educação. A despeito de viverem épocas e espaços diferentes, o que incitou essas duas filosofas a traçarem a luta pela educação feminina? Em *A Cidade das Damas* (1405) de Pisan, encontra-se uma defesa da educação feminina como condição para um acesso igualitário das mulheres aos diferentes espaços na sociedade. De modo semelhante, no *Opúsculo Humanitário* (1853), Nísia apresenta a emancipação feminina como efeito da educação fornecida às mulheres. Assim, enquanto Pisan defende que seja dada a mesma educação aos homens e às mulheres; a defesa de Nísia se destaca pela crítica à educação feminina no Brasil. Conclui-se, assim, que a educação é o tema central nas duas filósofas, compreendida como responsável por equalizar a condição da mulher na sociedade e colocá-la na categoria de humano, humanizando-a. Afinal, se participam do título de humanidade do mesmo modo que o homem, a mulher deve, portanto, também receber a mesma educação que ele.

Palavras-chave: Educação Feminina. Christine de Pisan. Nísia Floresta. Igualdade.

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. Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2435-6322>

1. INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar e articular a defesa da educação para mulheres presente nas obras de Christine de Pisan (1364-1430) e Nísia Floresta (1810-1885). Christine de Pisan foi uma filósofa medieval pioneira, enquanto mulher, nas discussões acerca da educação feminina. Seu reconhecimento se deu, não somente pela qualidade do seu trabalho, mas também por ter sido independente no sentido tutelar, tendo se sustentado com dinheiro das vendas de suas próprias obras. Esta filósofa se auto-descreve como filha do estudo e, a partir de um caminho longo e árduo neste campo, escreveu diversas obras políticas, poéticas e literárias. Aborda-se aqui *A Cidade das Damas* (1405), obra considerada uma utopia.

A Cidade das Damas (1405) argumenta em favor da igualdade intelectual entre a mulher e o homem e, a partir disso, defende a educação para mulheres. A defesa é feita por meio de exemplos variados de mulheres, que tendo a possibilidade de desenvolver suas potencialidades, não lhe faltaram as capacidades para fazer quaisquer atividades, incluindo aquelas geralmente atribuídas aos homens, tais como governar, guerrear, professar, fazer ciência, arte, etc. Deste modo, fica claro o caráter político da filosofia de Pisan, pois a partir desta defesa, as mulheres terão capacidade de ocuparem os espaços sociais para além do ambiente doméstico.

Dionísia Gonçalves Pinto, mais conhecida como Nísia Floresta, foi uma filósofa brasileira que, semelhante a Pisan, argumentou em favor da educação das mulheres. Um diferencial que Nísia traz à discussão é sua crítica ao contexto da educação brasileira oferecida às mulheres. É exatamente neste ponto que encontramos sua defesa da educação feminina no contexto brasileiro. O pensamento de Nísia mostra sua grande importância por indicar uma ligação direta entre o progresso de uma nação e a educação feminina. Por meio de uma visão analítica, a autora denuncia a precariedade da educação dirigida às mulheres, tecendo, igualmente, duras críticas à escravidão e ao colonialismo.

O Opúsculo *Humanitário* (1853) de Nísia Floresta, se inicia com uma exigência de que o Brasil, que se considera liberal, siga o exemplo de outras nações dirigidas pelo mesmo princípio e que oferecem educação para as mulheres, podendo estas, portanto, cultivar o espírito e

contribuir no avanço das nações. A obra apresenta uma série de exemplos de nações e o modo como estas educam as mulheres, relacionando o avanço nacional à educação feminina. Ademais, Nísia, através do olhar comparativo que obteve em suas viagens ao exterior, apresenta uma análise da educação brasileira e das influências herdadas de Portugal no que diz respeito ao tratamento que as mulheres recebem. Estas heranças, como podem ser verificadas na escrita da autora, influenciaram o descaso com a educação das mulheres no Brasil.

Nota-se, portanto, que a educação feminina é um ponto comum entre Pisan e Nísia quando discutem a emancipação da mulher. Ambas observam que o princípio de inferioridade da razão da mulher, amplamente aceito socialmente e por autores como Rousseau (1712-1778) e Aristóteles (384a.C-322a.C), justificava que a educação feminina fosse direcionada ao servilismo. Contudo, se homem e mulher são considerados iguais, a educação deveria ser direcionada do mesmo modo, independente do gênero. Com isso, pode-se questionar: a despeito de viverem épocas e espaços diferentes, o que incitou essas duas filósofas a traçarem a luta pela educação feminina?

Em vista deste questionamento, este estudo se justifica por versar um debate acerca do papel da mulher na sociedade que ultrapassa séculos e fronteiras, identificando traços semelhantes nas duas autoras no que diz respeito à educação. Deste modo, o presente texto se inclui dentre os estudos que ressaltam a importância de uma revisão da filosofia a partir de uma perspectiva que considere os textos escritos por filósofas mulheres. Visto que a educação é ponto-chave entre as diversas lutas que as mulheres traçaram, faz-se necessário estudar seus textos a fim de trazê-las para o centro das discussões da filosofia, inclusive questionando cânones, como bem sugere Yara Frateschi:

(...) nos livros de história da Filosofia Ocidental mais usados no Brasil – de autoria de François Châtelet, Émile Brehier, Nicola Abbagnano, Giovanni Reale, Bertrand Russell, por exemplo – não encontramos filósofas, salvo raríssimas exceções, mas um seleto grupo masculino que nos acostumamos, desde a graduação em filosofia, a identificar com os grandes e verdadeiros filósofos de todos os tempos. Esses historiadores e tantos outros fecharam o cânion para as mulheres: para as filósofas da Grécia Antiga, para as filósofas da Idade Média, do Renascimento, da Modernidade, e também da Contemporaneidade (FRATESCHI, 2022, p. 29).

Deste modo, este artigo parte de uma breve apresentação das semelhanças entre Pisa e Nísia para entender a defesa que as duas fazem da educação feminina. Apresenta-se, então, a defesa que Pisan faz das mulheres e da educação para o sexo feminino, e, em seguida, a defesa feita por Nísia, da educação para as mulheres brasileiras. Busca-se uma aproximação e articulação entre as duas filósofas pelas similaridades - e também diferenças - dos contextos vividos por cada uma. Com esta discussão, objetiva-se concluir que a educação consiste em ferramenta necessária para as mulheres acessarem espaços sociais e políticos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pisan e Nísia vivenciaram situações semelhantes em suas vidas: Pisan ficou viúva aos 25 anos²; Nísia ficou viúva aos 23 e, deste modo, ambas tiveram que sustentar a si e aos filhos a partir de seus próprios trabalhos. Pisan escreveu o texto *Ensinamentos e Provérbios Morais* (1399-1402) enquanto Nísia escreveu o livro *Conselhos à Minha Filha* (1845), os textos das duas filósofas tinham como finalidade aconselhar aos filhos, guiando-os a terem vidas virtuosas.

As duas filósofas voltam-se muito cedo para a questão da defesa feminina. Por volta de seus 22 ou 23 anos, Nísia escreveu um texto cujo título é *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832). A autora Constância Lima Duarte defende que o texto de Nísia é uma apropriação do texto de Wollstonecraft³, mas existem outras interpretações⁴. Ainda segundo Duarte, Nísia Floresta teria adaptado o texto para o contexto brasileiro em uma tradução livre. Deste modo, não seria necessariamente uma cópia, mas uma adaptação ao contexto específico

vivido pela escritora brasileira⁵. Notam-se, claramente, as influências de Mary Wollstonecraft no texto de Nísia, bem como na defesa da educação feminina. O *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, teria, portanto, introduzido Nísia na questão dos direitos femininos e teria amadurecido suas ideias para escrever sua obra *Opúsculo Humanitário*. Já Christine de Pisan, em 1399, através da *Carta ao Deus do Amor* (1399), envolve-se em uma querela em defesa das mulheres. Isto fez a filósofa delinear os argumentos que apresentaria em 1405 na sua obra *A Cidade das Damas* em defesa das mulheres, assim como da educação feminina.

Isto posto, as filósofas precisaram utilizar estratégias para conseguir destaque no mundo da escrita, visto que este campo se configurava como um espaço para homens. É importante mencionar o uso estratégico de textos de outros autores, pois permite às duas filósofas, fundamentação teórica para adentrarem na escrita e, principalmente, serem lidas. Para ilustrar isto, tem-se a observação de Duarte quando se refere à Nísia Floresta: "É preciso observar, antes de mais nada, o refinado jogo de dissimulações empregado pela autora para penetrar no mundo das letras - território dos homens" (DUARTE, 1998, p. 256). Analogamente, quanto ao espaço da escrita, Christine de Pisan alegoriza cavar com a "enxada da indagação" com o objetivo de encontrar as causas das difamações das mulheres no ambiente literário. A personagem alegórica, *Dama Razão*, interlocutora de Pisan, diz: "Recomendo-te, então, que tires proveito de tais escritos que recriminam as mulheres, voltando-os ao teu favor, quaisquer que fossem a intenção deles" (PISAN, In: CALADO, 2006, p.122). Assim, Pisan também ressalta a dificuldade de adentrar neste espaço e deixa claro que irá utilizar-se dos textos que difamam as mulheres para benefício destas.

2. "The first of the practical difficulties that beset her was that she was left not only with the responsibility for her three children but also for her widowed mother and a niece." Cf. WILLARD, Charity Cannon. *Christine de Pisan: Her Life and Works*. 1984, p. 39.

3. Duarte afirma na introdução da obra *Opúsculo Humanitário* como Nísia teria tido contato com a obra de Wollstonecraft: "Já no Recife, em 1832, entre os seus 22 ou 23 anos, ela tomou contato com o principal tratado feminista da época, *A Vindication of the Rights of Woman*, de Mary Wollstonecraft (...) O objetivo de Wollstonecraft era responder ao argumento de J. J. Rousseau, quando este insistia em que, educadas, as mulheres iriam perder seu poder natural sobre os homens. (...) A solução será habilitar todas as mulheres para saírem ao mundo, proporcionar-lhes a oportunidade de desenvolvimento do intelecto, para ganharem dignidade pessoal (...) Enfim, era propósito de Mary Wollstonecraft criar um novo sujeito social: a mulher que se constitui a si mesma, como alguém que busca realizar-se. (p.xvi, xvii)". Cf. Duarte, in: FLORESTA, Nísia. *Opúsculo humanitário*. Introdução e notas de Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo: Cortez, 1989.

4. Por outro lado, a autora Maria Lúcia Pallares-Burke concluiu que o texto de Nísia na verdade é tradução do livro *Woman Not Inferior to Man* (1739) de pseudônimo Sophie "(...) que foi, em grande parte, plagiado do livro *De l'Égalité des Deux Sexes*, de Poulain de la Barre". Cf. DE OLIVEIRA, Anna Olga Prudente; MARTINS, Marcia AP. *Nísia Floresta e direitos das mulheres e injustiça dos homens: uma tradução em busca do original*. Curitiba: Scripta Uniandrade, 2012 p. 25.

5. Por conseguinte, segundo Duarte, Nísia teria praticado uma "antropofagia libertária": "Ao realizar tais apropriações, Nísia Floresta está se inserindo na linhagem antropofágica da literatura brasileira". Cf. DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta: incompreensão em relação à sua genialidade*. Recife: Ciência & Trópico, v. 26, 1998, p. 256.

2.1 A defesa da educação feminina em Christine de Pisan

A obra de Christine de Pisan é fomentada pela seguinte questão: "Perguntava-me quais poderiam ser as causas e motivos que levavam tantos homens, clérigos e outros, a maldizerem as mulheres e a condenarem suas condutas em palavras, tratados e escritos" (PISAN, In: CALADO, 2006, p. 119). Essa questão representa a indignação de Pisan acerca das acusações feitas às mulheres, nas quais são injustamente apontadas, como as responsáveis pelos males do mundo. Eram acusadas de serem viciosas, mentirosas, enganadoras e más, no entanto, Pisan não se reconhece nessas descrições, nem mesmo observa essas qualidades em mulheres das quais tem conhecimento. Assim, a filósofa se coloca no papel de investigar o fundamento das acusações. A partir disso, elaborou a argumentação em defesa da educação das mulheres.

Ao se referir aos escritos de autoria dos clérigos e filósofos, Christine evidencia que não se trata de um caso isolado, mas sim de uma pluralidade de autores que atribuem tais qualidades difamatórias às mulheres. Afirma a autora: "Filósofos, poetas e moralistas, e a lista poderia ser bem longa, todos parecem falar com a mesma voz para chegar à conclusão de que a mulher é profundamente má e inclinada ao vício" (PISAN, In: CALADO, 2006, p. 119). Referindo-se aos escritos de Mateolo (1371-1372), Jean de Meung (1240-1305) e Ovídio (43 a.C-18d.C), Christine observa que a principal fonte e fundamento da misoginia presente em seu contexto vinha da tradição aristotélica, como confirma Yara Frateschi: "Que se tome como exemplo a contestação que Christine de Pisan fez de Aristóteles por ter naturalizado a inferioridade da mulher" (FRATESCHI, 2022, p. 35).

Pisan apresenta que a questão da defesa das mulheres está no âmbito social e político, apesar dos autores misóginos justificarem a inferioridade da mulher ao homem de maneira biológica levando em consideração as diferenças visíveis nos corpos. A centralidade da discussão aqui apresentada não é biológica, e sim, política, assim nos será necessário retomar a origem da ideia de inferioridade da mulher em relação ao homem em Aristóteles. Afinal, segundo o filósofo grego,

"(...) a natureza de uma coisa é o seu fim, já que, sempre que o processo de gênese de uma coisa se encontre completo, é a isso que chamamos a sua natureza, seja de um homem, de um cavalo, ou de uma casa. Além disso, a causa final, o fim de uma coisa, é o seu melhor bem, e a auto-suficiência é, simultaneamente, um fim e o melhor dos bens" (ARISTÓTELES. POLÍTICA. 1252b, 1253a).

O homem, ser ao qual foi dado a palavra, é um animal político ou cívico por natureza e esse é o seu fim, pois conforme

"A natureza, (...) só o homem, de entre todos os seres vivos, possui a palavra. Assim, enquanto a voz indica prazer ou sofrimento, e nesse sentido é também atributo de outros animais (cuja natureza também atinge sensações de dor e de prazer e é capaz de as indicar) o discurso, por outro lado, serve para tornar claro o útil e o prejudicial e, por conseguinte, o justo e o injusto. É que, perante os outros seres vivos, o homem tem as peculiaridades: só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto" (ARISTÓTELES. POLÍTICA. 1253a).

Dentre os seres vivos mencionados pelo filósofo, que possuem capacidade de fala, podendo expressar sentimentos de dor e prazer, estão as crianças, a mulher e os escravos. Desta forma, esta função da fala não se manifesta nestes do mesmo modo como se manifesta nos homens. Aristóteles, por esta via, legítima, de forma natural, a exclusão das crianças, mulheres e escravos na participação em debates. No que respeita, especialmente, à mulher, isto é confirmado quando o estagirita se utiliza da fala do poeta Sófocles "O silêncio dá encanto à mulher" (ARISTÓTELES. POLÍTICA. 1260a). Segundo Aristóteles, a mulher possui a capacidade de deliberar, entretanto, "não tem faculdade de decisão" (ARISTÓTELES. POLÍTICA. 1260a).

A finalidade e a virtude da mulher estariam, portanto, em sua obediência ao comandante, pois: "O homem está mais apto para mandar, por natureza, do que sua mulher" (ARISTÓTELES. POLÍTICA. 1259b). Aristóteles justifica isso considerando que na mulher, em contraste aos homens, a participação da alma é menor. Para ele, o animal constituído de alma e corpo possui naturalmente a subordinação do segundo ao primeiro⁶. Essa ideia é

6. Com efeito, também esta [a alma] possui por natureza um elemento governante e um que se lhe subordina, ambos com as virtudes próprias: um dotado de razão e o outro desprovido dela. O mesmo se aplica claramente aos restantes casos, posto que (...) há, por natureza, um elemento que manda e outro que obedece" (ARISTÓTELES, 1998, 1260a, p. 95).

espelhada na relação da mulher com o homem: "(...) o homem livre manda no escravo, da mesma forma que o marido manda na mulher" (ARISTÓTELES. POLÍTICA. 1260a).

Para Pisan, no entanto, a inferioridade não pode ser atribuída ao sexo, visto não ser o corpo quem abriga a capacidade racional e, desta forma, não determina a capacidade da mulher de discernimento. "A excelência ou inferioridade das pessoas não reside no sexo de seus corpos, mas na perfeição de costumes e virtudes" (PISAN, in: CALADO, 2006, p.139). Em vista disto, em A Cidade das Damas, a filósofa apresenta o argumento de que pode haver homens muito fortes do ponto de vista físico que, apesar de serem homens e serem fortes, podem tomar más decisões ou não apresentarem coragem em situações que requeiram esta virtude. Assim como há aquelas que, mesmo sendo mulheres e fracas (estratégica retórica da autora), podem tomar boas decisões e agirem de corajosamente, ainda que suas vidas estejam em risco. Sendo assim, a capacidade deliberativa não pode residir na diferença dos sexos. Com isso, Pisan conclui que as mulheres e os homens são iguais por terem a mesma capacidade racional, critério que faz o ser humano se distinguir das outras espécies.

Quando trata da criação da mulher, a autora afirma:

"Mas há loucos que acreditam que quando eles escutam dizer que Deus fez o homem a sua imagem, que se trata do corpo físico. Isto está errado, pois Deus ainda não havia tomado forma humana. Trata-se, ao contrário, da alma, a qual é consciência sensata e durará eternamente à imagem de Deus. E, esta alma, Deus a criou tão boa, tão nobre, idêntica no corpo da mulher como no corpo do homem." (PISAN, In: CALADO, 2006, p.138)

Pisan reafirma que a mulher é humana como o homem e possui o mesmo título de humanidade: "E, não há nenhuma dúvida de que as mulheres também fazem parte do povo de Deus, que são criaturas humanas ao mesmo título que os homens, e não de uma raça diferente, que poderíamos excluir da formação moral" (PISAN, In: CALADO, 2006, p.292). O que falta às mulheres, portanto, é a possibilidade de desenvolver sua capacidade racional, pois, enquanto reclusas ao espaço doméstico, não exercitam as qualidades necessárias para a vida pública.

Se, como afirma Pisan, "(...) qualquer atividade é conveniente para uma mulher inteligente(...)" (PISAN, In: CALADO, 2006, p. 147), então, pode-se concluir, que as mulheres devem receber educação como recebem os homens "(...) pois se fosse um hábito mandar as meninas à escola e ensiná-las as ciências, como o fazem com os meninos, elas aprenderiam e compreenderiam as sutilezas de todas as artes e de todas as ciências tão perfeitamente quanto eles" (PISAN, In: CALADO, 2006, p. 176). Deste modo, podem exercer quaisquer atividades e funções:

(...) se alguns estavam querendo dizer que as mulheres não tinham entendimento suficiente para aprender as leis, a experiência prova justamente o contrário. Como será dito depois, tem-se conhecimento de numerosas mulheres do passado e do presente, que foram grandes filósofas e aprenderam ciências bem mais difíceis e nobres do que as leis escritas e os estatutos dos homens. Por outra parte, se estavam querendo afirmar que as mulheres não têm nenhuma vocação natural para a política e a ordem pública, poderia citar-te exemplos de várias mulheres ilustres que reinaram no passado (PISAN, 2006, p. 147).

A inferiorização das mulheres parece ser superada quando se fornece a elas educação como aquela oferecida aos homens. Desta forma, elas podem desenvolver suas potências e participar da vida pública e política em quaisquer áreas como o fazem os homens. Portanto, a educação é um modo de reconhecimento de que a mulher é humana e deve participar de diferentes atividades, assim como é ferramenta para o sexo feminino desenvolver-se a fim de realizar as diversas funções, sem que seu sexo as restrinja.

2.2 A defesa da educação em Nísia Floresta

Na obra "Opúsculo Humanitário", Nísia Floresta inicia o texto criticando a educação dada às mulheres no Brasil, país de origem da escritora e onde fundou uma escola para meninas em 1838. A filósofa faz uma comparação entre o Brasil e outras nações e afirma que existe uma relação entre a educação para as mulheres e o desenvolvimento social. Deste modo, o conhecimento é visto como uma forma de libertação (ROSA, 2013, p.510). Isso significa que enquanto se fornece a educação para as mulheres, elas podem contribuir para o crescimento do país. Assim, a formação dada ao sexo feminino pode ser compreendida como útil aos países que buscam elevar suas qualidades, pois "as mulheres, para Nísia Floresta, tinham o mesmo potencial para estudar e atuar

na sociedade, junto aos homens" (ROSA, 2013, p.513).

Embora a preocupação principal da filósofa seja a educação, Nísia afirma que deixa para outras filósofas e pensadoras a defesa dos direitos das mulheres: "Mas deixemos a Wollstonecraft, Condorcet, Sièyès, Legouvé, etc. a defesa dos direitos do sexo. A nossa tarefa é outra, e cremos que mais conveniente será às sociedades modernas: a educação da mulher" (FLORESTA, 1989, p. 29). Isto ocorre porque o contexto brasileiro demandava primeiro por educação, como bem ressalta Duarte: "Como pleitear uma instrução mais consciente se mesmo a alfabetização superficial esbarrava ainda em toda sorte de preconceito? E, mais ainda, como pleitear emancipação política se as mulheres ainda precisavam ser alfabetizadas?" (DUARTE, 1998, p. 257). Deste modo, Floresta faz o seguinte apelo aos governantes:

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado - emancipação da mulher -, nossa débil voz se levanta, na capital do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres! Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo? Em todos os tempos, e em todas as nações do mundo, a educação da mulher foi sempre um dos mais salientes característicos da civilização dos povos. Na Ásia, esse berço maravilhoso do gênero humano e da filosofia, a mulher foi sempre considerada como um instrumento do prazer material do homem, ou como sua mais submissa escrava (FLORESTA, 1989, p. 2,3).

Para reforçar a importância de uma reforma na educação feminina, Nísia relaciona o progresso das sociedades a educação das mulheres⁷: "É uma verdade incontestável que a educação da mulher muita influência teve sempre sobre a moralidade dos povos e que o lugar que ela ocupa entre eles é o barômetro que indica os progressos de sua civilização" (FLORESTA, 1986, p. 12). Visto que as mulheres não receberam educação devida, o que lhes possibilitaria a emancipação, Floresta aconselha que seja seguido o exemplo da divina sabedoria quando eleva Maria. Por esta razão, Nísia Floresta afirma que as mulheres:

(...) permaneceram sempre em profunda ignorância dessa civilização que só podia ser transmitida ao mundo pela emancipação da mulher, não conforme o

filosofismo dos socialistas, mas como a compreendeu a sabedoria divina, elevando até a si a mulher, quando encarnou em seu seio o Redentor do mundo. (FLORESTA, 1989, p.3)

A filósofa brasileira afirma que as mulheres possuem a mesma inteligência que os homens ao elogiar a educação alemã: "O legislador alemão, quando estabeleceu no casamento a igualdade entre os sexos, compreendeu, melhor que nenhum outro, a sabedoria do Eterno, doando ao homem e à mulher a mesma inteligência" (FLORESTA, 1989, p.17). Enquanto Pisan rebatia a tradição aristotélica, Nísia rebate Rousseau em Emílio, ou da Educação (1762). Yara Frateschi considera Rousseau como o representante moderno do sexismo aristotélico:

É importante notar que, para algumas filósofas do final do século XVIII, Rousseau aparece como continuador moderno do sexismo de Aristóteles, contra o qual voltam seus esforços argumentativos, a fim de defender a igualdade racional, moral, jurídica e política entre homens e mulheres" (FRATESCHI, 2022, p.36)

Segundo Rousseau, a mulher tem a finalidade de agradar o homem e sua educação deve ser voltada unicamente para este fim. A justificativa não estaria na ordem humana, mas da natureza: "Quando a mulher se queixa a respeito da injusta desigualdade que o homem impõe, não tem razão; essa desigualdade não é uma instituição humana ou, pelo menos, obra do preconceito, e sim da razão" (ROUSSEAU, 1995, p.428). Portanto, a mulher enquanto ser passivo, e o homem enquanto ser ativo, devem possuir uma relação de subjugação do passivo ao ativo:

Na união dos sexos cada qual concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Dessa diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco: é necessário que um queira e possa, basta que o outro resista pouco. Estabelecido este princípio, segue-se que a mulher é feita especialmente para agradar ao homem. Se o homem deve agradar-lhe por sua vez, é necessidade menos direta: seu mérito está na sua força; agrada, já, pela simples razão de ser forte. Não se trata da lei do amor, concordo; mas é a da natureza, anterior ao próprio amor.

7. Outro momento em que a autora associa educação feminina ao progresso da nação: "Demais, mulheres que têm de participar da sorte de um povo que reúne as duas maiores potências - a força e o querer - ao mais acrisolado critério, quando se trata de empregar os seus recursos para sustentar a própria dignidade ou para consolidar os seus interesses, assim materiais como morais, mereciam receber a educação que as distingue, e cujos felizes resultados convergem todos para o engrandecimento de sua nação" Cf. FLORESTA, Nísia. Opúsculo Humanitário. Introdução e notas de Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo: Cortez, 1989, p. 23.

Se a mulher é feita para agradar e ser subjugada, ela deve tornar-se agradável ao homem ao invés de provocá-lo (ROUSSEAU, 1995, p. 424).

Rousseau afirma, ainda, que a mulher deve receber educação apenas no que diz respeito a sua atividade-fim: servir ao homem. Entretanto, caso se eduque a mulher para além disto, ela não será desejável na sociedade. Afinal, uma mulher intelectual não interessa aos homens, os quais são seus dominadores naturais: "O domínio das mulheres não lhes cabe porque os homens o quiseram, mas porque assim o quer a natureza" (ROUSSEAU, 1995, p. 427). Deste modo, o autor descarta a possibilidade das mulheres desenvolverem seus potenciais, principalmente intelectuais, colocando-as restritas às atividades apenas domésticas e materiais. Por conseguinte, afirma que

Não convém portanto, a um homem que tem educação, tomar uma mulher que não tem, nem, por conseguinte, numa classe em que não a têm. Mas eu ainda preferiria cem vezes mais uma jovem simples e grosseiramente educada, a uma jovem culta e enfatuada, que viesse estabelecer no lar um tribunal de literatura de que seria presidenta. Uma mulher assim é o flagelo do marido, dos filhos, dos amigos, dos criados, de todo mundo (ROUSSEAU, 1995, p. 490, 491).

Das críticas feitas diretamente a Rousseau no Opúsculo Humanitário estão: 1) As mulheres não devem ser educadas apenas para o ambiente doméstico e para servir ao homem e, mesmo estas atividades, elas não precisam aprender com o Emílio. Como argumenta Nísia: "Pode dizer-se que o primeiro dever maternal e inato à mulher inglesa, a quem a civilização nada tendo feito perder do sentimento que o ordena, não foi necessário um Emílio de Rousseau para indicar-lho" (FLORESTA, 1989, p. 24); 2) A educação dedicada às mulheres consoante a crítica que Nísia faz a Rousseau estaria tirando-lhe a dignidade, pois desconsidera que a mulher possui capacidade intelectual:

Procurando-se sempre prender-lhe a inteligência, enfraquecer-lhe os sentidos, inabilitam-na para ocupar-se, como devia, antes de tudo do cuidado de purificar o seu coração, o que nunca poderá ela vantajosamente conseguir, se a sua inteligência permanecer sem cultura (...) Rousseau e Gregory, quando lhe aconselham o gosto pelos adornos (que ambos pretendem ser natural às mulheres) e embelecer os dotes do corpo, tirando da beleza física e do artifício os meios para subjuar os homens. Todos os que têm escrito sobre a educação da mulher, pregando tão errôneas doutrinas e considerando-a debaixo do ponto de vista puramente

material, não têm feito mais do que tirar-lhe toda a dignidade de sua natureza. Mulheres assim educadas seriam próprias para fazer as delícias de qualquer epicurista em um harém, mas cremos que nenhuma de nossas brasileiras amará semelhante existência, a não ser a que é indigna de outra melhor. Qual é aí o homem razoável e honesto, que se contente de uma esposa, que prefere passar no seio dos prazeres do mundo entregue às futilidades de uma vida de dissipação e indolência, antes que no empenho constante de restabelecer seu direito aos gozos razoáveis, e de ilustrar-se pela prática das virtudes que honram a espécie humana e contribuem para a felicidade?" (FLORESTA, 1989, p.61).

O ponto central da argumentação de Nísia é que as mulheres não são inferiores por possuírem menos inteligência, ou mesmo por não terem capacidade de desenvolver esta habilidade. Assim, a filósofa afirma que:

A fraqueza física é um dos pretextos de que se prevalecem certos sofistas para subtraírem a mulher ao estudo, para o qual a julgam imprópria. Não é a natureza física (...) que faz a superioridade do homem, mas sim a inteligência. (...) E a inteligência, que não tem sexo, pode ser igualmente superior na mulher (FLORESTA, 1989, p. 62, 63).

A dignidade da mulher é conquistada e cultivada por meio da educação "Mas a educação da mulher permaneceu como nos férreos tempos coloniais (...) a menina aprendia tudo, menos o que pudesse torná-la digna, mais tarde, de ser colocada na ordem de mulher civilizada" (FLORESTA, 1989, p. 67). Quando Nísia fala sobre colocar a mulher na "ordem civilizada" pode-se entender que, antes disso, o sexo feminino não participa da ordem da sociedade para além das tarefas domésticas e reprodutivas. Diante disto, Nísia aconselha: "Inspirai-lhes o sentimento de sua própria dignidade e a firme resolução de mantê-la intacta e vantajosamente, por ações dignas da mulher, dignas da cristã, dignas da humanidade. Bani de seu espírito os errôneos preconceitos que por aí vogam a respeito da fraqueza do sexo" (FLORESTA, 1989, p. 158, grifo nosso). Assim, ao finalizar seu Opúsculo, Nísia coloca as ações das mulheres como ações da humanidade e, deste modo, semelhante a Pisan, permite que se entenda que a educação é capaz de humanizar e civilizar a mulher, ou seja, colocá-las dentro destes conceitos, embora tivessem sido historicamente postas pelos autores como apêndice da humanidade.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa uma vez que investigou o que motivou Nísia Floresta e Christine de Pisan defenderem questões semelhantes em épocas diversas, ou seja, a defesa da educação para as mulheres. Portanto, utiliza-se o material bibliográfico das duas filósofas. Os principais materiais utilizados como fontes para este trabalho são os livros: A Cidade das Damas (1405) de Christine de Pisan e o Opúsculo Humanitário (1853) de Nísia Floresta, textos nos quais as respectivas escritoras defendem a educação das mulheres e combatem as afirmativas que inferiorizam o sexo feminino. Além destes, utilizou-se o texto Política (335-323 a.E.C.) de Aristóteles e Emilio, ou a Educação (1762) de Rousseau, textos que possibilitaram compreender o que as filósofas estavam combatendo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, depreende-se que as duas filósofas adentraram na luta em defesa da educação das mulheres porque seus contextos apresentavam-se inférteis para que as mulheres cultivassem seus espíritos. Em vista disso, as filósofas não só reivindicam educação, como precisaram, inclusive, combater a ideia de que as mulheres são inferiores intelectualmente. No caso de Nísia, conhecer o exterior em suas viagens possibilitou à filósofa fazer uma analogia entre o desenvolvimento da educação brasileira frente a educação da França e outros países. Tendo esta comparação, Nísia observa que a pretensa inferioridade não estaria presente na natureza das mulheres, mas na falta de cultivo de suas habilidades, ou seja, nos costumes nos quais se educavam as mulheres. Analogamente, Pisan deixa evidente que as mulheres, quando tinham possibilidade de cultivarem seus espíritos, podiam também dominar as ciências e as artes, caso em que Pisan pode ser considerada exemplo. Portanto, as duas filósofas consideram a educação como uma ferramenta necessária para superar a inferiorização da mulher.

Conclui-se que a educação é o ponto central nas duas filósofas, sendo responsável por equalizar a condição da mulher, colocando-a na categoria de humano, ou seja, é um processo de humanização. Deste modo, a partir do contexto de cada uma, as filósofas traçam uma crítica à sociedade à medida que defendem que as mulheres: se participam do título de humanidade do mesmo modo

que o homem, devem, portanto, também receber educação; ou mesmo, no caso da argumentação de Nísia, educar as mulheres é fornecer condições de dignidade humana para participarem e contribuïrem com a civilização.

As preocupações das filósofas não se encontram distantes da realidade da educação brasileira atual. Visto que a pretensa preocupação político educacional posta apenas em direcionar educação a todas as pessoas não reflete acerca da qualidade desta educação e, assim, mantém padrões de opressão dentre os seres na sociedade. Fornecer educação não deve ser, portanto, uma questão de números, mas sim de qualidade da educação fornecida, para que todos possam cultivar suas habilidades diversas e tenham reflexão crítica acerca de si e do mundo, qualidades que nos fazem humanos e dignos.

5. REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, **Política**. Edição bilingue (português-grego) com tradução directa do grego, trad. António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

CALADO, Luciana Eleonora de Freitas. **A cidade das damas**: a construção da memória feminina no imaginário utópico de Christine de Pizan. Estudo e tradução. Doutorado. Recife: UFEP, 2006.

DE OLIVEIRA, Anna Olga Prudente; MARTINS, Marcia AP. **Nísia Floresta e direitos das mulheres e injustiça dos homens**: uma tradução em busca do original. Curitiba: Scripta Uniandrade, 2012 p. 25-45.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**: incompreensão em relação à sua genialidade. Recife: Ciência & Trópico, v. 26, 1998.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. Introdução e notas de Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo: Cortez, 1989.

FRATESCHI, Yara. **Filosofia e humanidades**: as blindagens de uma historiografia sexista. São Paulo: discurso, v. 52, n. 1, p. 28-44-28-44, 2022.

KARAWEJCZYK, Mônica. **Nísia Floresta e a questão da emancipação feminina pelo viés educacional**. São Paulo: MÉTIS: história & cultura, v. 9, n. 18, 2012.

LEITE, Lucimara. **Christine de Pizan**: uma resistência na aprendizagem da moral da resignação. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2008.

MOREIRA, Branca. PITANGUY, Jacqueline. **Feminismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2018.

ROSA, Graziela Rinaldi. **Equidade de gênero em Nísia Floresta**. Santa Maria: Revista Sociais e Humanas, v. 26, n. 3, p. 509-529, 2013.

ROUSSEAU, Jean Jacques; **Émilio**, ou da Educação. Tradução MILLIET, Sérgio. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1995.

WILLARD, Charity Cannon. **Christine de Pizan**: her life and works. New York, NY: Persea Books, 1984.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016.



O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO DA FILOSOFIA NA CONCRETIZAÇÃO DA ESSÊNCIA LIVRE DO SER HUMANO EM HEGEL

Pedro Henrique Fontenele Teles¹

The role of education and philosophy classes for the concretization of the free essence of the human being in Hegel

Resumo:

As contribuições de Hegel para a História da Educação e da Pedagogia são inegáveis, não apenas no âmbito restrito da Filosofia, mas também para a Educação de modo geral. Em suas reflexões, o processo de ensino/aprendizagem ganha um sentido primordial, ligado à essência do ser humano, isto é, à liberdade. Diferentemente de outros animais, cuja essência instintiva já nasce pronta, a essência livre do ser humano precisa ser desenvolvida ao longo da vida, através da educação. Hegel pensa esse processo em várias dimensões, desde a educação estudantil, individual, professor-aluno, até a autoeducação coletiva, a educação de um povo. A filosofia exerce um papel-chave para todas essas dimensões, sendo o único ramo do conhecimento humano capaz de compreender o processo de formação educacional em toda a sua profundidade. Por isso, a Filosofia é a responsável por dirigir todos os outros saberes na tarefa fundamental da educação: superar a crudeza dos instintos e desenvolver a racionalidade humana, tornando o ser humano, assim, livre. Em suma, para Hegel, é a filosofia que nos faz compreender esse propósito libertador da educação.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Humanidade. Liberdade. História.

Abstract:

Hegel's contributions to education are historically very important. Not only in the narrow scope of philosophy, but for education in general. In his reflections, the teaching/learning process gains a primordial meaning, linked to the essence of the human being, that is, to freedom. Unlike other animals, whose instinctive essence is born ready, the free essence of the human being needs to be developed throughout life, through education. Hegel thinks of this process in several dimensions, from student, individual, teacher-student education, to collective self-education, the education of a people. Philosophy plays a key role in all these dimensions, being the only branch of human knowledge capable of understanding the process of educational formation in all its depth. Therefore, philosophy is responsible for directing all other knowledge in the fundamental task of education: overcoming the rawness of instincts and developing human rationality, thus making the human being free. To sum up, for Hegel, it is philosophy that makes us understand this liberating purpose of education, which makes its teaching indispensable not only for us as individuals, but also for all Humanity.

Keywords: Education. Philosophy. Humanity. Freedom. History.

1. Mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2681-5641>

1. INTRODUÇÃO

Durante o período em que Georg W. F. Hegel viveu (1770 – 1831), o papel da educação nos principais Estados Nacionais da Europa passava por grandes transformações. Com a influência do Iluminismo, o domínio da Igreja sobre as instituições de ensino perdeu força e a educação tornou-se uma atribuição do Estado. Para além da formação do clérigo e do aristocrata, a educação passava a servir à formação do cidadão, criando as bases para o ensino público e gratuito (ARANHA, 1996, p.178).

Diante disso, já na última fase da Modernidade, surgiu um grupo de filósofos de origem modesta que fez do ensino da filosofia seu principal meio de vida. Como funcionários do Estado, o ensinamento desses filósofos não se restringia a uma pequena elite de privilegiados, seu propósito era educar a população e formar uma nação instruída e civilizada² (CAMBI, 1999, p. 301). Essa nova perspectiva deu ao ensino da filosofia uma maior preocupação metodológica e sistemática, com o objetivo de torná-lo minimamente compreensível até mesmo para crianças nos primeiros anos da educação escolar.

Prússia e Áustria foram as precursoras na implementação desse modelo de ensino estatal (BITTAR, 2009, p. 51). Nesse contexto, Hegel pertenceu a um grupo pioneiro de filósofos educadores. Contrariando sua fama de pensador difícil e obscuro, Hegel possui textos, como os reunidos na obra *Propedêutica Filosófica*³, com versões de seu pensamento cuidadosamente adaptadas para crianças e jovens entre 11 e 14 anos, como a *Enciclopédia Filosófica para a Classe superior* (13 e 14 anos), a *Lógica para a classe média* (12 e 13 anos), e a *Doutrina do Direito, dos Deveres e da Religião para a Classe inferior* (11 e 12 anos).

Mesmo entre suas principais obras, como em *Linhas fundamentais da filosofia do direito* (1820) e a *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio* (1830), encontramos textos compostos a partir de notas de aula, complementados com comentários de seus alunos (os famosos adendos). Além disso, Hegel possui uma grande quantidade de obras escritas a partir de preleções elaboradas como cursos, ministrados na universidade onde lecionou, tais como: *Lições Sobre a Filosofia da Religião* (1832), *Lições Sobre a História da Filosofia* (1836), *Lições Sobre a Filosofia da História* (1837) e *Lições Sobre a Estética* (1838).

Refletindo sua obra, a vida de Hegel também foi dedicada ao ensino da filosofia, ofício no qual passou pelos mais variados cargos e postos, dos mais modestos aos mais prestigiados. Começou aos 23 anos (1793), como preceptor⁴. Em seguida, aos 31 anos (1801), teve sua primeira experiência como professor universitário, na Universidade de Jena, assumindo um cargo de Privatdozent⁵. Posteriormente, aos 38 anos (1808), trabalhou como professor de filosofia em uma escola, o Ginásio de Nuremberg⁶, ministrando aulas para alunos do Gymnasium⁷, o que seria hoje o Fundamental II. Posteriormente, chegou a assumir a posição de diretor (Rektor) nessa escola. Algum tempo depois, aos 46 anos (1816), voltou à carreira universitária, quando recebeu o convite para lecionar na Universidade de Heidelberg. Seus anos lá, contudo, duraram pouco. Subitamente, aos 46 anos (1818), recebeu o convite para assumir a prestigiada cátedra de filosofia na Universidade de Berlim, onde atingiu o ponto máximo de sua carreira, tornando-se reitor, aos 59 anos (1829). Morreu logo em seguida, aos 61 anos, em 1831.

Desse modo, galgando um a um todos os degraus que a carreira de educador possuía em sua época, Hegel demonstrou ter dedicado toda sua vida ao ensino da filosofia.

2. Essas transformações no ensino da filosofia estão situadas em um contexto histórico maior, o advento do que Foucault chamou de poder disciplinar e a disseminação das instituições disciplinares, incluindo a escola. (FOUCAULT, 2005)

3. A respeito desta obra, seu tradutor para o português, Artur Morão, escreveu: "Por um lado, situa-se no período da constituição do 'sistema' hegeliano (isto é, entre 1807 e 1817); por outro, é uma espécie de síntese e resumo, embora rudimentar, da filosofia de Hegel e, claro está, da sua autoria, no esforço sincero e empenhado de se ajustar às mentes jovens que, segundo ele, devem passar do concreto, do sensível, à abstração, à 'íntima noite da alma', ao universal que é a verdadeira expressão do Espírito." (HEGEL, 1989, pp. 9 e 10)

4. Os preceptores eram um tipo de professor particular, contratados para educar os filhos de famílias abastadas. Na prática, esses professores eram uma espécie de "criados de luxo", morando na propriedade da família onde trabalhavam.

5. Os professores nessa posição eram relativamente pouco prestigiados, não sendo remunerados pela universidade, mas apenas através de contribuições dos próprios alunos.

6. Conhecido como Aegydanum, esse foi o primeiro ginásio público humanista da Alemanha. Cf. notas de Marcos Lutz Müller em sua recente tradução da *Filosofia do Direito de Hegel* (HEGEL, 2022, p. 733p).

7. Durante o período em que trabalhou no Aegydanum, Hegel escreveu os textos que mais tarde foram reunidos e publicados postumamente sob o título de *Propedêutica Filosófica*, da qual fizemos referência a pouco.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreendermos o papel fundamental da educação e, sobretudo, do ensino da filosofia no desenvolvimento da essência livre do ser humano, precisamos esclarecer primeiramente como Hegel enxerga a própria humanidade. No sistema hegeliano, os aspectos antropológicos, fenomenológicos, psicológicos, jurídicos, morais, sociopolíticos, culturais, históricos, artísticas, religiosas e filosóficas do ser humano são articulados entre si em torno de uma categoria filosófica chamada de espírito⁸ (VAZ, 1991, p.117), cuja essência é a liberdade. Nas palavras de Hegel (2014, p. 54):

[...] a filosofia ensina-nos que todas as propriedades do espírito existem unicamente mediante a liberdade, que todas são apenas meios para a liberdade, que todas buscam e produzem somente a liberdade. É este um conhecimento da filosofia especulativa, a saber, que a liberdade é a única coisa verdadeira do espírito.

Em linhas gerais, educação é o desenvolvimento da essência do ser humano, que Hegel compreende como sendo a liberdade (NOVELLI, 2001). Essa noção de educação, contudo, levanta um questionamento importante. Se a liberdade é a essência do ser humano, por que é necessário desenvolvê-la? Em outras palavras, levando em conta que a essência humana é a liberdade, isso significa que o ser humano já nasce livre. Nesse sentido, se ele já é livre desde o nascimento, não caberia, então, ao ser humano apenas desfrutar de sua liberdade, exercendo-a sem a necessidade de desenvolvê-la? Não é tão simples. As questões envolvendo o ser humano são conhecidas por sua alta complexidade. A liberdade humana não poderia ser menos complexa.

Diferentemente dos animais, os seres humanos não nascem prontos. Por basear-se em instintos, a essência dos animais irracionais não precisa ser aprendida. Eles já nascem se comportando como membros de sua espécie. Um cachorro, por exemplo, já nasce com os comportamentos típicos de cachorro. Por outro lado, um bebê humano não nasce com comportamentos próprios

da essência humana, por exemplo, pensar, falar e agir racionalmente. Podemos assim observar que, ao nascer, o ser humano é incapaz de exercitar sua própria essência. Para fazê-lo, o ser humano precisa de educação. Por conta disso, antes de uma educação apropriada, o ser humano se comporta mais como um animal puramente instintivo do que propriamente como um ser humano racional.

Faz parte da essência livre do ser humano essa necessidade de formação. Nos primeiros estágios da vida, a liberdade humana é apenas uma potencialidade a ser desenvolvida. Para ilustrar essa característica humana, Hegel (1989, p. 342) utiliza a metáfora da semente e da árvore. A árvore já está presente na semente, mas como uma essência potencial que ainda precisa de cultivo para se concretizar. No desenvolvimento das plantas, o cultivo se faz com terra, água e luz solar. Já no desenvolvimento humano, o cultivo se faz com educação. Não é por acaso que o local onde é realizada a educação infantil seja conhecido como "jardim de infância"⁹.

Tendo compreendido a educação como o desenvolvimento da liberdade humana, precisamos agora esclarecer a noção hegeliana de liberdade. Enquanto essência humana, a liberdade em Hegel (1995, p.78, §24) está intimamente relacionada com a noção de autonomia. Nesse contexto, autonomia significa a não dependência do ser humano em relação a algum outro, isto é, a algo que está fora dele e que lhe é estranho. Diante dessa noção, qual seria o outro da humanidade? O que está fora do ser humano? O que lhe é estranho?

O ser humano se afirma como humano justamente quando se contrapõe à natureza, enquanto uma "antítese do mundo natural" (HEGEL, 2014, p. 49). Entre natureza e espírito humano há uma oposição fundamental. Na natureza, o tempo é cíclico, baseado em repetição. Não há desenvolvimento efetivo, mas apenas uma eterna alternância entre dias e noites, estações do ano, fases da lua, vida e morte etc. Em contrapartida, o espírito humano tem como uma de suas principais características o constante processo de desenvolvimento (MARCUSE,

8. Hegel aborda todos esses aspectos do ser humano no terceiro volume da sua obra Enciclopédia das Ciências Filosóficas, chamado de Filosofia do Espírito. Os aspectos antropológicos, fenomenológicos e psicológicos são desenvolvidos na seção Espírito Subjetivo, enquanto os aspectos jurídicos, morais, sociopolíticos, culturais e históricos são tratados na seção Espírito Objetivo e, finalmente, os aspectos artísticas, religiosas e filosóficas são abordados na seção Espírito Absoluto (HEGEL, 1995b).

9. O conceito de "jardim de infância" (Kindergarten) foi criado por um alemão, Friedrich Fröbel (1782-1852), com a ideia de que, assim como as plantas cultivadas em um jardim, as crianças deveriam ter um espaço onde pudessem receber a atenção e os cuidados exigidos para o seu pleno crescimento e amadurecimento. (Puckett, Margaret B.; Diffily, Deborah, 2004)

1978, p. 219). Desse modo, a natureza é o outro do ser humano. Não apenas enquanto mundo exterior, onde o ser humano precisa se aventurar na luta pela sobrevivência, mas também como o reino dos instintos, típicos da essência dos animais irracionais e estranha à racionalidade humana. Apesar de o ser humano também possuir instintos, o que o diferencia dos animais irracionais é justamente a superação dos instintos a partir de sua racionalidade.

Todos os instintos, desejos, paixões e inclinação, desde os mais básicos, como a necessidade de comer, beber e se reproduzir, até os mais ambiciosos, como o desejo de acumular riqueza, poder e influência, são causados direta ou indiretamente pela dependência que o ser humano tem da natureza. Todos retiram a autonomia do ser humano, forçando-o a sair de si para buscar algo fora, no seu outro, em território hostil e estranho a sua racionalidade, ou seja, no mundo natural.

Além disso, por serem individuais, as necessidades naturais concentram a atenção dos seres humanos apenas em si mesmos, enquanto indivíduos, levando-os a um comportamento egoísta. Limitados a interesses individualistas, os seres humanos se excluem mutuamente, comportando-se como estranhos uns para os outros. Os recursos naturais são finitos, escassos, e o seu querer é excludente. Quando muitos querem o mesmo bem material, temos o cenário típico da luta de todos contra todos, a selvageria do estado de natureza. Nesse contexto, a natureza não é o único outro do ser humano, ou seja, ela não é a única a limitá-lo. Os próprios seres humanos se limitam entre si, enxergando-se cada qual como um outro, enquanto opositores que representam uma ameaça, um inimigo, fonte de medo e de ódio.

É nessas circunstâncias que se dão todas as limitações à liberdade humana, tais como a violência, a crueldade, a perversidade, a corrupção, a barbárie, em suma, tudo o que filosofia ética e moral reúne em torno da noção de "mau". Tais comportamentos são incompatíveis não apenas com a formação moral e intelectual dos indivíduos, mas também com a constituição e perpetuação de um povo e, em última instância, com o desenvolvimento da própria humanidade.

Desse modo, a dependência da natureza, dos instintos, desejos, paixões e inclinação, como algo estranho e exterior ao ser humano, é o principal obstáculo para o desenvolvimento da liberdade. Poder-se-ia pensar,

então, erroneamente, que a liberdade do ser humano estaria na negação de suas carências naturais. Muitas culturas e religiões seguem essa linha de pensamento, através de práticas de ascetismo e de mortificação do corpo, como o jejum, o voto de pobreza e de castidade, a autoflagelação e a meditação.

Hegel (2010, p. 58, § 5), contudo, vai numa outra direção. Enquanto um ser formado pela união entre uma mente inteligível e um corpo sensível, a natureza faz parte do ser humano. Negá-la é algo impossível. Quando o ser humano simplesmente nega suas necessidades biológicas, elas não deixam de existir. Pelo contrário, elas se mantêm como uma forte oposição limitadora da liberdade humana, atuando de modo debilitante e perturbador. Por conta disso, a exclusão total por parte do ser humano de todo o mundo exterior, numa atitude de recolhimento à própria interioridade, não é nada além do que uma forma a mais de limitação. Mas como, afinal, o ser humano pode superar a limitação da sua liberdade? Vamos esclarecer essa questão, analisando a definição de liberdade nas palavras do próprio Hegel (1995, p.78, §24):

"[...] a liberdade é justamente isto: estar junto de si mesmo no seu Outro; depender de si, ser o determinante de si mesmo. Em todos os impulsos, eu parto de um Outro, de uma coisa que para mim é algo exterior. Aqui então falamos de dependência. Liberdade só existe ali onde para mim não há nenhum Outro que não seja eu mesmo. O homem natural, que só é determinado por seus impulsos, não está junto de si: por mais caprichoso que seja, o conteúdo do seu querer e de seu opinar não é conteúdo próprio seu, e sua liberdade é uma liberdade apenas formal." (grifo nosso)

Vamos começar com o trecho que destacamos em negrito na citação. Segundo Hegel, liberdade significa "estar junto de si mesmo no seu Outro". Mas o que significa isso? O ser humano não pode exercer sua liberdade preso em si mesmo. Enquanto ser livre, o ser humano precisa exercer sua liberdade no mundo exterior, "no seu outro", isto é, na natureza. Contudo, ao fazer isso, ele precisa permanecer "junto de si mesmo". O que significa isso? Significa permanecer fiel a sua própria humanidade, a sua racionalidade. Em termos concretos, o ser humano precisa satisfazer suas carências naturais de modo racional. Como fazer isso? Trata-se de uma questão de princípios. A satisfação das necessidades naturais deve estar em função da racionalidade humana e não o contrário.

Como isso se dá na prática? O exercício da racionalidade humano pressupõe um corpo. Sem corpo não há cérebro, sem cérebro não há mente, sem mente não há racionalidade. Partindo dessas circunstâncias, o ser humano estará no pleno exercício de sua liberdade se a satisfação de suas necessidades naturais, das quais dependem a sobrevivência de seu corpo, forem buscadas em função da preservação de sua racionalidade. Esse é o imperativo hegeliano, que difere do kantiano por não ser categórico, mas sim dialético¹⁰. Em outras palavras, quando o ser humano vive em função da satisfação de carências naturais, ele não é livre. Por outro lado, quando ele mobiliza seus instintos, desejos, paixões e inclinação ao serviço da preservação de sua racionalidade, ele é livre.

Da forma como acabamos de expor, a diferença entre a atitude livre e a não livre pode parecer sutil, mas tem na verdade consequências drásticas para o comportamento humano, não apenas individualmente, mas também, e principalmente, para o convívio do ser humano em sociedade. Em um grupo de seres humanos, quando as atitudes não livres imperam, cada um se interessa principalmente pela satisfação das próprias necessidades naturais. Como vimos, especialmente em um cenário de bens materiais escassos — que no mundo natural, mais cedo ou mais tarde, acaba ocorrendo —, as ações não livres estimulam o individualismo, a hostilidade e a luta de todos contra todos.

Em contrapartida, caso as atitudes livres se sobressaiam, a motivação maior será a preservação da racionalidade. Em um grupo social, quando tal motivação é compartilhada, temos um cenário de estímulo à união, à coletividade e ao companheirismo. Essa é a base de toda a civilização humana. Dito de forma resumida, enquanto o domínio das carências naturais desagrega, o domínio da racionalidade agrega.

Diante disso, na busca pelo desenvolvimento da liberdade humana, o problema não são as necessidades naturais em si, mas a forma irracional de satisfazê-las. Ao racionalizar a satisfação de suas carências, o ser humano transforma o conteúdo selvagem da natureza em uma

parte civilizada do mundo humano. Assim, ao ser racionalizada, a natureza deixa de ser o outro do ser humano, algo estranho e exterior a ele, sendo incorporada, tornando-se parte da própria essência humana, é o que Hegel (2010, p. 56, § 4) chamou de “segunda natureza”. Ainda nas palavras de Hegel (2010, p. 56, § 4):

“Somente nessa liberdade a vontade está pura e simplesmente junto de si, por que ela não se relaciona com nada que não seja ela mesma, com a qual, assim, desaparece toda a relação de dependência de qualquer outro.” (grifo nosso)

Esse movimento de racionalização da natureza humana ocorre a partir de determinadas práticas concretas. Para citar alguns exemplos, o ser humano racionaliza a natureza quando satisfaz suas necessidades naturais, incluindo seus instintos, desejos, paixões e inclinações, não pela luta brutal de todos contra todos, mas por meio de um sistema de carências, formado dentro da sociedade civil e sustentado por práticas como a divisão do trabalho e um sistema jurídico de direitos e deveres. Além disso, historicamente, as paixões e o impulso sexual foram racionalizados pela instituição do casamento e da família; o ímpeto de acumular riquezas foi harmonizado dentro de um sistema econômico e político, e o desejo que o indivíduo tem de conquistar poder e influência foi racionalizado, dentre outras formas, pela carreira política da administração pública do estado. (TELES, 2016, p. 29).

No entanto, para atingir esse nível de racionalização da natureza, o ser humano precisa de um longo e trabalhoso processo de educação. Como adiantamos anteriormente, o ser humano não nasce pronto. E ao afirmarmos isso, não estamos nos referindo apenas ao tempo de vida do ser humano enquanto indivíduo, mas também à própria História da Humanidade. Para Hegel, a educação não está limitada ao nível individual, possuindo na verdade três dimensões: 01. humanidade; 02. povos e 03. indivíduos.

A primeira dimensão, a humanidade, como o próprio nome indica, é a mais ampla, englobando a espécie humana como um todo. Hegel também chama essa

10. De um modo geral, a dialética é comumente conhecida apenas em sentido amplo, que abrange as três etapas do processo dialético. Mas em sentido estrito, a dialética corresponde apenas ao segundo momento. “Lato sensu, a dialética de Hegel envolve três etapas: (1) Um ou mais conceitos ou categorias são considerados fixos, nitidamente definidos e distintos uns dos outros. Esta é a etapa do entendimento. (2) Quando refletimos sobre tais categorias, uma ou mais contradições emergem nelas. Esta é a etapa propriamente dialética, ou da razão dialética ou negativa. (3) O resultado dessa dialética é uma nova categoria, superior, que engloba as categorias anteriores e resolve as contradições nelas envolvidas. Esta é a etapa de especulação ou razão positiva”. (INWOOD, 1997, p. 100)

dimensão de "espírito do mundo" (Weltgeist)¹¹. A humanidade em si, contudo, é apenas um conceito abstrato, que só ganha existência concreta no mundo mediante a segunda dimensão: os povos. Nenhum ser humano existe no mundo como pura humanidade, mas apenas como membro de um determinado povo. Essa segunda dimensão também é chamada por Hegel de "espírito do povo" (Volkgeist) ou "espíritos dos povos", no plural, porque são muitos: desde os povos do extremo oriente e oceânicos, passando pelos povos europeus, euroasiáticos e africanos, até os povos americanos. É o conjunto de todos esses povos que forma o que se entende por Humanidade. Um povo, contudo, só possui existência concreta a partir dos membros que o compõem, ou seja, através da terceira dimensão: os indivíduos. Afinal, um povo é uma organização social e política de indivíduos.

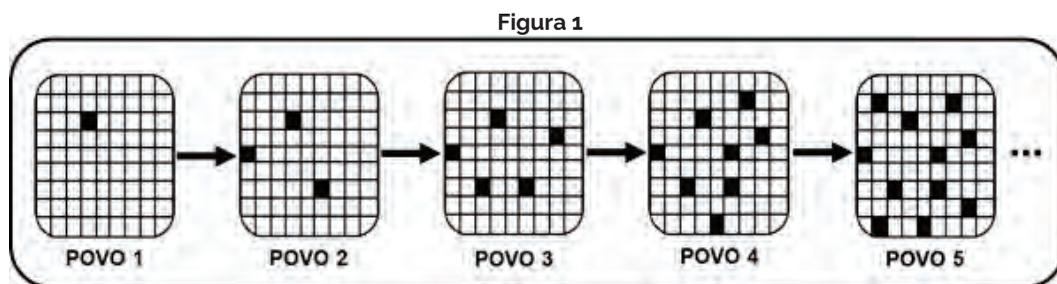
Para alcançar o nível de desenvolvimento que a liberdade humana possui hoje, foram necessários milênios de um processo de educação lento e sofrido, que Hegel compreende como sendo a própria História da Humanidade (COLLINGWOOD, 2001, p. 185-186). Nas palavras de Hegel (2010, § 343, pp. 306 e 307):

A história do espírito é seu ato [...] e seu ato é fazer-se objeto da sua consciência e, aqui, no caso, enquanto espírito, apreender-se se expondo para si mesmo. Esse apreender é seu ser e seu princípio [...]. Aqui intervém a questão da perfectibilidade e da educação da humanidade. Aqueles que afirmaram essa

perfectibilidade pressentiram algo da natureza do espírito, de sua natureza de ter como lei do seu ser o [conhece-te a ti mesmo], e visto que ele apreende o que ele é, o de ser uma figura mais elevada do que a figura que constituía seu ser. (grifo nosso)

Na dimensão da História da civilização humana, a educação é compreendida por Hegel a partir da noção de Bildung, um termo alemão que poderíamos traduzir como formação. Nesse sentido, a educação se realiza como uma autoeducação do espírito humano (DA SILVA, 2013, p. 17), processo em que o aprendizado é adquirido a partir dos próprio equívocos da humanidade. No meio de uma sucessão quase infundável de erros — escravidão, guerras, genocídios etc. — os acertos conquistados pela humanidade, isto é, os avanços civilizatórios, são consolidados através dos povos. Desse modo, juntamente com sua cultura, os povos repassam aos indivíduos as conquistas civilizatórias da humanidade, através de instituições como a família e a escola.

Além disso, à medida que os povos se influenciam culturalmente, eles também repassam os avanços civilizatórios da humanidade. E ainda, como o desenvolvimento da liberdade humana é cumulativo, constante e permanente, os indivíduos morrem, os povos morrem, mas a autoeducação da humanidade continua, sempre¹². É assim que o ser humano desenvolve sua liberdade a partir da autoeducação do espírito (HEGEL, 2014, p. 74).



Interpretação visual do que seria o desenvolvimento histórico da humanidade para Hegel, tal como descrito em sua Filosofia da História. Os pequenos quadrados pretos representam as instituições e os avanços civilizatórios que concretizam a liberdade da humanidade.

12. Entre os estudiosos do pensamento de Hegel, existe um debate sobre se ele defendia ou não a ideia de um fim da História. Em nosso ponto de vista, não é possível crer que Hegel defendia uma ideia literal de fim da história. Isso é incompatível com a noção hegeliana de espírito, cuja essência está ligada a um desenvolvimento constante, tal como expusemos ao longo deste artigo.

Considerando o modo como o ser humano desenvolve sua essência livre por meio da educação, o ensino da filosofia desempenha um papel fundamental nesse processo. Como procuramos demonstrar, todo o processo da educação da humanidade possui uma base profundamente filosófica. Por isso, é necessário que a educação, inclusive o ensino escolar, possuam a dimensão da importância que lhes são exigidos. Nesse cenário, a filosofia não é apenas necessária como uma disciplina, mas também como uma orientação para toda a educação. Diante disso, é papel da filosofia dar sentido ao ensino de todos os outros saberes, coordenando-os na tarefa de desenvolver a racionalidade humana, tornando o ser humano, assim, livre.

3. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa tiveram como base uma abordagem teórica qualitativa do objeto de estudo e, quanto aos procedimentos técnicos empregados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica das obras referentes à temática em questão. O estudo foi desenvolvido sobretudo por meio da leitura das obras: Filosofia da História (HEGEL, 1995b), Filosofia do Direito (HEGEL, 2010) e Filosofia do Espírito (HEGEL, 1995b).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa exposição, procuramos demonstrar como o pensamento de Hegel considera a educação e o ensino da filosofia fundamentais para o desenvolvimento da humanidade. Defendemos que a liberdade é a essência do ser humano. Logo, nós exercemos nossa humanidade apenas enquanto seres livres.

Destacamos, contudo, que a liberdade do ser humano não é algo pronto e acabado, precisando passar por um longo processo de aperfeiçoamento. Tal aperfeiçoamento ocorre na medida em que a humanidade racionaliza seus aspectos naturais e instintivos, tornando-os meios de concretização para instituições como a família, a sociedade civil e o estado. Esse desenvolvimento necessário, no qual se fundam todos os avanços civilizatórios da humanidade, só é possível por meio da educação.

Nesse contexto, Hegel considera a educação de forma ampla, abarcando não apenas o ensino tradicional professor-aluno, mas também a autoeducação [Bildung], o processo de aprendizagem realizado pelo ser humano, que transcende a educação dos indivíduos. Para Hegel, a autoeducação do ser humano constitui-se na própria História da Humanidade. Na concretização desse processo, o ensino da filosofia tem uma importância decisiva. Sem a filosofia, a educação perde de vista seu verdadeiro propósito: desenvolver a essência livre do ser humano.

5. REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BITTAR, Marisa. **História da educação: da Antiguidade à época contemporânea**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- COLLINGWOOD, R. G. **A Idéia de história**. Tradução Alberto Freire. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- DA SILVA, André Gustavo Ferreira. **Hegel & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- HEGEL, G. W. F. **Introdução à História da Filosofia**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1989.
- HEGEL, G. W. F. **Propedêutica Filosófica**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1989.
- HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio – Ciência da Lógica**. Tradução de Paulo Meneses, com a colaboração de Machado. São Paulo: Edições Loyola, 1995a.
- HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas: a filosofia do espírito**. Tradução de Paulo Menezes, com a colaboração de José Machado. São Paulo: Edições Loyola, 1995b.
- HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. 2. ed. Tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: Editora UnB, 1995c.
- HEGEL, G. W. F. **A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história**. 2. ed. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 2004.
- HEGEL, G. W. F. **Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito, ou, Direito natural e ciência do estado em compêndio**. Tradução de Paulo Meneses. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.
- HEGEL, G. W. F. **A Razão na História**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2014.
- HEGEL, G. W. F. **Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito: direito natural e ciência do Estado no seu traçado fundamental**. Tradução de Marcos Lutz Müller. São Paulo: Editora 34, 2022.
- INWOOD, M. **Dicionário Hegel**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- MARCUSE, H. **Razão e Revolução**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NOVELLI, Pedro Geraldo. **O conceito de Educação em Hegel**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 5, p. 65-88. Unesp: Botucatu, 2001.
- PUCKETT, M. B.; DIFFILY, D. **Teaching Young Children: An Introduction to the Early Childhood Profession** (2nd ed.). Clifton Park, NY: Delmar Learning, 2004.
- TELES, Pedro H. Fontenele. **O Estado como Fundamento da História em Hegel**. 2016. Dissertação (Mestrado em Filosofia Política) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2016.
- VAZ, Henrique C. Lima. **Antropologia Filosófica I**. São Paulo. Edições Loyola, 1991.

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 debruçamos².

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 crítica³. 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



ENSINAMENTOS SOBRE TEORIA E PRÁXIS: A EDUCAÇÃO COMO SABEDORIA PRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA.

Kananda Vasconcelos Nascimento¹

David Machado de Oliveira²

Teachings about theory and praxis: Education as practical wisdom for the construction of human emancipation

Resumo:

A partir dos estudos e reflexões sobre a educação enquanto teoria filosófica para a construção do licenciando em Filosofia, tendo como referencial teórico as obras da filósofa bell hooks, o presente trabalho busca discutir a relação entre teoria e práxis, as quais são imprescindíveis para a construção de uma educação emancipadora. É inegável a contribuição filosófica para o Ensino, e para além disso, sendo responsável por situar os seres dentro de sua realidade, ampliar o pensamento crítico, possibilitando de forma autônoma a construção do Sujeito. Tem-se como objetivo apresentar a educação como sabedoria prática, ultrapassando as epistemologias dominantes que hierarquizam o saber. Portanto, nosso trabalho busca mostrar que o atual contexto societário exige, crescentemente, que se abordem temáticas aliadas à práxis, as quais entendam e conduzam a construção humana, com o objetivo de prática de liberdade e emancipação humana.

Palavras-chave: Educação. Pensamento Crítico. Emancipação.

Abstract:

From the studies and reflections on education as a philosophical theory for the construction of the licentiate in Philosophy, having as theoretical reference the works of the philosopher bell hooks, the present work seeks to discuss the relationship between theory and praxis as essential for the construction of an education emancipatory. The philosophical contribution to Teaching is undeniable, and in addition, being responsible for placing beings within their reality, expanding critical thinking, enabling autonomously the construction of the Subject. We aim to present education as practical wisdom, going beyond the dominant epistemologies that hierarchize knowledge. Therefore, our work seeks to show that our current societal context is increasingly required to address issues allied to praxis, to understand and lead human construction with the objective of practicing freedom and human emancipation.

Keywords: Education. Critical Thinking. Emancipation.

1. Professora de Filosofia da EEMTI São Francisco da Cruz, Graduanda do Curso de Filosofia- Licenciatura/UVA, Sobral (CE) e Pós-Graduanda em História da Filosofia e do Pensamento Feminino/Faculdade Vicentina, Curitiba (PR).ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3945-0116>

2. Mestrando e Bacharel em Filosofia/UVA, Sobral(CE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8385-003X>

1. INTRODUÇÃO

É indispensável compreender o pensamento crítico como indissociável da prática, pois ele só existe acompanhado da ação. Ensiná-lo é uma tarefa difícil nas salas de aula, tendo em vista que o corpo discente cresce aprendendo que aquela é lugar de passividade, recepção de conteúdos postos, não sendo ensinados a pensar por conta própria.

O presente artigo terá como base essa premissa, pretendendo, desse modo, compreender a educação como tendo papel fundamental na construção do pensamento crítico, este sempre associado à práxis. Aqui, a teoria se mostra como parte do cotidiano social, sem distinção de raça, classe e gênero.

Tem-se como objetivo a apreensão do pensamento crítico, para além da tradição filosófica, que por muito tempo limitou a epistemologia a um grupo seletivo, fazendo que a produção acadêmica, as discussões teóricas não fossem acessíveis para todos. É preciso enxergar, desse modo, nosso corpo discente com suas particularidades e atribuí-las ao nosso favor, para a construção de uma educação libertadora, como caminho para a emancipação humana.

Há muito tempo compreende-se a educação como ferramenta essencial para a construção dos seres humanos e, conseqüentemente, de uma sociedade mais igualitária, justa e plural. Tendo em vista essa premissa, é preciso construir (no chão da sala de aula) uma educação acessível, ilimitada e sem distinções. Faz-se necessário auxiliar os discentes nessa caminhada, através do pensamento crítico, extinguindo dessa forma, todo e qualquer mecanismo de controle que limite nossos seres ao pensamento fechado e seletivo.

Através da análise do nosso contexto societário atual, a educação, como ferramenta para a educação humana, tem se mostrado extremamente desafiadora. Não se compreende o pensamento para além da teoria, não exercendo (dessa maneira) a principal atividade: o pensamento crítico, que é a práxis.

A teoria aliada à práxis se mostra como a melhor forma para a construção da educação libertadora e emancipatória. O ensino de filosofia como responsável pela construção do pensamento crítico, deve se sustentar nessa visão de educação para que não caia no

erro da educação clássica, a qual, por muito tempo, escolheu seus produtores de episteme. As conseqüências dessa educação seleta nos perseguem até os dias atuais, fazendo que grande parte do grupo de discentes e docentes não consigam enxergar o ensino para além da teoria.

A educação precisa sempre estar voltada para uma sabedoria prática, tornar-se visível para se fazer compreensível. Faz-se necessário desconstruir e desmistificar a ideia de que o saber não atinge a todos, utilizar do nosso papel de educadores para a construção de seres que pensam, produzem, agem e constroem. Portanto, é essencial ter como objetivo um mundo construído por todos e para todos.

É necessário compreender a educação como sabedoria prática, moldá-la com o intuito de que ela faça parte do cotidiano de todos para que, desse modo, possa fazer sentido. É preciso ocupar nosso lugar de educadores e atuar na construção da educação libertadora. No presente artigo, os ensinamentos sobre sabedoria e prática far-se-ão presentes na sala de aula, na nossa vivência enquanto ser humano e na nossa construção pessoal.

A sabedoria não escolhe cor, rosto, corpo ou classe, essa se mostra como intrínseca a todos os seres. A partir disso, é possível construir um mundo diferente do atual, amplo e para todos. A educação democrática precisa ser a realidade possível para todos os indivíduos que tem ficado à margem da construção do mundo, mesmo que esteja resistindo a isso.

É através da resistência desse grupo de minorias – que é a maioria – que será real e possível a nossa educação libertadora. O espaço escolar aqui se mostra campo de transformação, espaço de seres, os quais sentem, pensam, agem e constroem. A educação não pode mais ser espaço de passividade que silencia.

A nossa sociedade neoliberal e individualista vem transformando a educação em grupos de indivíduos separados e sem relação. A educação sofre constante ameaça com esse ideal de mundo individualista, o qual trata seres como meros objetos que asseguram a manutenção do sistema. Apesar disso, a educação se mostra constantemente resistente, e para todos. Não se pode deixar que as "engrenagens do sistema capitalista engulam nossa ferramenta de resistência e transformação." Pois, não se pode esquecer do objetivo

principal da educação: o aprendizado como prática da liberdade e ferramenta essencial para a emancipação humana.

O mundo passivo já se mostrou fadado ao fracasso, a teoria destinada apenas a seletas camadas da sociedade mostra-se errônea. Todo lugar é espaço de aprendizado, apesar da tentativa de tornar invisível esse fato, isso é refutado constantemente, um exemplo é o próprio movimento feminista, antes da luta por igualdade de gênero nosso sistema educacional era pautado "no pressuposto machista de que mulheres não eram tão capazes de aprender quanto os homens, e que nós não contribuíamos com a forma e saber. Esse pensamento dominava toda a cultura escolar do nível baixo ao universitário" (HOOKS, 2020, p.145). O movimento feminista possibilitou que esses pressupostos fossem questionados e reformulados, a resistência continua se mostrando forte e produzindo suas epistemologias. É preciso ampliar o campo do saber e torná-lo prática para sua eficácia, como afirma bell hooks,

Ninguém diria que o machismo no ensino superior foi erradicado. Ainda assim, seria impossível negar as maravilhosas mudanças que as perspectivas feministas e o ativismo antimachista possibilitaram na educação. Educadores devem se manter atentos para garantir que preconceitos machistas não se tornem novamente a norma. O pensamento feminista restitui integridade ao ensino superior e assegura que preconceitos machistas não mais corrompam o conhecimento e o processo de aprendizagem. (HOOKS, 2020, p.149)

O mundo se faz constantemente mutável a partir das relações e comutações humanas, ele não é e não será estático. É preciso utilizar a educação como ferramenta para a emancipação humana, para que isso ocorra, os seres humanos devem mostrar-se não apenas como seres que possuem a faculdade do pensamento, mas capazes de pensar criticamente. Apenas a atividade do pensamento crítico permite transformações, a construção de sujeitos que transformam o mundo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Através de sua trilogia escrita sobre a educação, bell hooks propõe novas formas de pensar a sala de aula, o pensamento crítico, a sabedoria, a práxis e a liberdade, além de como todos esses fatores estão interligados na construção de uma educação emancipadora. Desse

modo, a filósofa nos propõe ensinamentos a partir de sua vivência como teórica, educadora e, para além disso, ser humano que vive e se constrói a partir de suas relações com outros.

Primeiramente, bell hooks expressa o pensamento crítico como indispensável na construção do ser humano como agente transformador, mas que esse deve estar atrelado sempre à prática. São inegáveis as dificuldades enfrentadas atualmente na sala de aula como espaço de passividade, por isso há necessidade do movimento contrário a esse: ensinar o pensamento crítico para a verdadeira transformação.

A filósofa também expõe que o caminho para o pensamento crítico é lento, e ninguém se torna pensador crítico da noite para o dia, é um processo que depende do uso de outras ferramentas para o alcance desse objetivo:

Estudantes não se tornam pensadores críticos da noite para o dia. Primeiro ele precisa aprender a aceitar a alegria e o poder do pensar propriamente dito. A pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização. O foco central da pedagogia engajada é capacitar estudantes a pensar criticamente. (HOOKS, 2020, p.33)

Para isso, a sala de aula precisa ser um espaço democrático a fim de que as desigualdades sejam enxergadas, e a democracia seja aliada da justiça social. É indispensável citar como a sociedade neoliberal vem enfraquecendo a educação como prática de liberdade e democracia, incentivando que aquela seja vista apenas como meio para alcançar sucesso material.

A educação democrática fornece o uso do pensamento crítico a fim de se contestar privilégios postos através de uma avaliação racional. Ademais, propicia meios para se enxergar a necessidade da união das diversidades, pois a educação democrática nos dá voz e amparo para lutarmos contra as mais variadas formas de opressão. Paulo Freire (1921-1997) comenta sobre a necessidade de se construir uma democracia militante, que visa essa democratização da educação:

Defendê-la é levá-la àquilo que Mannheim chama de "democracia militante". Aquela que não teme o povo. Que suprime os privilégios. Que planifica sem se enrijecer. Que se defende sem odiar. Que se nutre da criticidade e não da irracionalidade. (FREIRE, 1967, p.121)

Por isso que se faz necessário o engajamento, na sala de aula, para além do conteúdo ensinado, é preciso saber onde os estudantes estão. No processo do aprendizado, é sempre necessária a participação de ambas as partes – professores e alunos – nas atividades, a fim de que aconteça, de fato, isso que bell hooks chama de “pedagogia engajada”. Ela é essencial no processo da educação democrática como prática da liberdade.

É o movimento de ideias que constrói esse relacionamento propício ao saber. A sala de aula é o lugar onde se deve estar por inteiro, mesmo que isso signifique expor suas fragilidades. O ensino acontece nesse espaço dialético, o qual nem sempre é construído através de teorias. É nesse sentido que a pedagogia engajada abre espaço para a grande diversidade de alunos e reconhece suas particularidades, “abraçando-os,” ela torna o ensino direito de todos e todos produtores de epistemologias. É nesse sentido que bell hooks afirma:

Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum. (HOOKS, 2020, p.51)

Com base nessa pedagogia engajada, que visa a diversidade, faz-se necessária, primeiramente, a desconstrução das ideologias postas como algo natural, intrínseco ao ser humano. Sendo que a prática da descolonização é essencial para a educação, como prática da liberdade, oferecer novas formas de enxergar o mundo e enxergar-se.

Os movimentos negro e feminista foram os maiores responsáveis pela descolonização do pensamento, dando novas perspectivas para o alcance de uma liberdade igualitária. Pois, a mentalidade colonizadora nos bombardeia diariamente, moldando consciências e ações dos seres humanos. Precisa-se cada vez mais olhar o mundo de forma crítica, pensar em novas formas, novas perspectivas.

A educação deve ser um processo de descolonização de mentes, de professores e estudantes. Deve-se sempre aliar a educação à busca pela liberdade, através do pensamento crítico para transgredir e transformar, “Ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos

estudantes” (HOOKS, 2020, p.59)

A educação colonizadora sempre teve como objetivo tornar invisíveis as minorias, ensinando a incapacidade de produção de epistemologias, proveniente de determinados grupos. Para destruir o pensamento colonizado, faz-se necessário que também os professores estejam disponíveis para aprender a enxergar o mundo por meio de novas perspectivas. É necessário ter o propósito enquanto educadores, que descolonizem o pensamento dos alunos, através do pensamento crítico, para a prática da liberdade.

No processo do ensino, deve-se buscar garantir, sempre que possível, a conexão entre teoria e prática. Sendo a sala de aula um ambiente plural, faz-se necessário criar um diálogo sobre as diferenças, de modo que ambos “enriqueçam”. Dessa forma, a prática colaborativa é essencial para usar as diferenças ao nosso favor, fazendo que ambos os lados estejam sempre abertos para o pensamento crítico a fim de seguir na direção da educação como prática da liberdade e ampliar a possibilidade de um mundo melhor.

É necessária uma parceria na aprendizagem – pedagogia engajada – para que esse processo funcione e a sala de aula possa ser, através da mediação do educador, espaço para a construção do pensamento autônomo. A conversação, como ferramenta de ensino, é uma das práticas mais democráticas, pois permite que todos participem, “dando voz” aqueles, os quais, por muito tempo, foram silenciados.

Precisa-se engajar a troca dialética que a conversação proporciona, pois esta envolve doação mútua, mas nem todos os alunos dispõem de habilidades básicas para a comunicação. Desse modo, a conversação promove compreensão que pode minar barreiras de intolerância, a conversação como chave para aquisição de conhecimento.

Tenho esperança de que futuros educadores conversem cada vez mais, entre si e entre os estudantes, de modo que o modelo de conversação enquanto caminho para o aprendizado seja considerado legítimo como espaço genuíno para o pensamento sério e rigoroso. (HOOKS, 2020, p. 86)

Com base nisso, pode-se desenvolver uma metodologia de contar histórias como forma de despertar os mais variados sentimentos nos receptores, para que a partir

dessas histórias, construa-se o pensamento crítico, através da vivência, como contribuição na vida teórica. Uma das formas de "construir" uma comunidade de aprendizagem é contar e ouvir histórias, conhecer uns aos outros.

O movimento feminista, do "O pessoal é político", foi um grande precursor das modificações nas estruturas educacionais, demonstrando e ressaltando a importância de compartilhar histórias. Com isso, ter acesso aos mais variados tipos de história amplia a visão sobre o mundo e torna os seres pensadores críticos.

Por muito tempo, esse "contar histórias" foi associado a uma ideia de infantilização, pois fazer o uso da imaginação remete à imaturidade. Desse modo, faz-se necessário tornar a imaginação uma forma de resistência, essencial para o grupo de minorias, pois a imaginação pode ser um mundo possível, uma válvula de escape. "Indivíduos de grupos marginalizados, sejam eles vitimados por famílias disfuncionais ou por sistemas políticos de dominação, frequentemente encontram seu caminho para a liberdade atendendo ao chamado de imaginações proféticas." (HOOKS, 2021, p.202) Possibilitando a expansão da mente, a utilização da imaginação, como ferramenta educacional, promove liberdade para o acesso ao mundo em suas mais variadas formas, sem restrição alguma.

Sobre a importância de contar histórias bell hooks discorre lindamente:

Porque, ao escrever várias histórias sobre o eu em mim e ao contá-las em livros e em sessões de terapia, meu espírito ferido começou a cicatrizar. O assassinato da alma que sentia quando criança já não era marca do meu ser; ao contar histórias, entrei em uma zona redentora. Adentrei um mundo de recuperação da alma. Aos poucos, eu pegava os cacos de minha psique e os juntava novamente, criando um processo de histórias novas e diferentes – contos libertadores. (HOOKS, 2020, p.91-92)

Por muito tempo, a tradição acadêmica impediu que sua construção fosse expressa de modo humano e pessoal, delimitando quem construía e fazia parte desse ambiente seletivo. Dessa maneira, a ideia de que para o indivíduo ser um bom acadêmico, ele deve ser "sério", foi instaurada e implementada pelo tradicionalismo acadêmico. Por isso, não se é educado para valorizar a inteligência emocional, a temática é vista como fraqueza porque a sociedade é ensinada a apreciar a

mente/racionalidade, estas devem dominar o corpo e sentimentos.

Contudo, não se pode retirar do ser sua humanidade, o que o constitui. Por isso, que na sala de aula se desencadeiam crises de choro em alunos por conta de "gatilhos" emocionais causados pela vida real. Faz-se necessária a compreensão do todo emocional e compreender que lidar com humanos é ter sempre a possibilidade de esbarrar em suas fraquezas e traumas, "Se permitirmos a possibilidade de lágrimas, uma insurreição de conhecimento subjugado pode ocorrer." (HOOKS, 2020, p. 134)

O conflito na sala de aula serve como troca, debates, a forma dialética de aprendizado. A falta de conflito, na verdade, silencia os mais variados pontos de vista da nossa sociedade diversificada e plural. Segurança na sala de aula deveria significar saber tratar situações de conflito, de maneira construtiva, para que haja troca. Falta de conflito não deveria significar espaço seguro, a sala de aula deve ser sempre espaço de liberdade e diálogo.

Situações de conflito são essenciais para mudanças, foi exemplificado aqui como o movimento feminista tornou a educação mais democrática, a partir do momento em que rompeu com os ideais patriarcais naturalizados. A educação feminista revolucionou o ensino e vem sendo "ferramenta" de resistência essencial para que o nosso mundo não caia nos ideais patriarcais da supremacia branca novamente.

É com base nisso que o aprendizado deve ser constantemente redefinido, atualizado, para que a sala de aula se mostre um lugar melhor, mas, para isso, é necessário que haja diálogos construtivos entre professores e alunos. Quando há esse engajamento, a sala de aula se mostra um lugar de constante construção, abrindo espaço para repensar e extinguir a estruturação da sala de aula como um modelo de dominação – professor/aluno – e torná-la espaço para o afeto mútuo.

Em seu livro "Tudo sobre o amor", bell hooks afirma: "Não há lugar melhor para aprender a arte do amor que numa comunidade" (HOOKS, 2021b, p.161), na sala de aula não é diferente, sendo a escola parte significativa da comunidade, é preciso enxergar o ensino como prática do amor. Este sempre nos afastará da dominação, pois ele causa transformação. O amor sendo, segundo a

autora: cuidado, havendo comprometimento, responsabilidade, respeito e confiança, torna-se "ferramenta" essencial da sala de aula:

Em Tudo sobre o amor: novas perspectivas, defini amor como uma combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Todos esses fatores atuam de modo interdependente. Quando esses princípios básicos do amor formam a base na interação professor-estudante, a busca mútua por conhecimento cria as condições para um aprendizado ideal. (HOOKS, 2020, p.239)

Apesar da obsessão da nossa sociedade pelo amor, ele ainda é visto como símbolo de fraqueza que barra a liberdade. Faz-se necessário dissociar o amor do ideal patriarcal, mostrar, de fato, sua importância para nossa construção enquanto seres humanos. O amor continua sendo a melhor "ferramenta" para ameaçar todo e qualquer ideal capitalista vigente.

Com isso, aliando o ensino ao afeto, à pluralidade ao engajamento, à comunidade à democracia, tornamos o ensino voltado para a prática da liberdade, o que é essencial para a construção de seres emancipados. É preciso tornar a educação teórica aliada da práxis, para que se possa construir um mundo melhor, possibilitando a emancipação dos seres. Por isso, bell hooks afirma:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p.273)

3. METODOLOGIA

A natureza da pesquisa é bibliográfica e qualitativa, o que propiciará à reunião dos textos da bibliografia básica (deste estudo) uma abordagem filosófica de cunho hermenêutico - dialética. Esta abordagem visa realizar uma interpretação do texto pelo texto a fim de entender como tais conceitos podem ser abordados pelo campo da política e da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a teoria filosófica, desenvolvida por bell hooks, abre espaço para pensar o ensino para além do compartilhamento de conhecimento. Precisa-se transformar a sala de aula em um espaço que possibilite a liberdade de pensamentos, que a partir da mediação do professor, nossos alunos adquiram o pensamento crítico e a autonomia de pensar por conta própria. Precisa-se tornar os pensamentos dos alunos emancipados e não os barrar no seu caminho de encontro à liberdade.

A conexão essencial entre pensamento crítico e sabedoria prática é a insistência de que o conhecimento não pode ser dissociado da experiência. O pensamento crítico precisa ser uma atividade contínua que não se resume somente à sala de aula, ele precisa ser prática cotidiana e exercitado em todos os locais. Na obra: "ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática", bell hooks afirma: "Quando criamos um mundo em que há união entre teoria e prática, conseguimos nos engajar livremente com as ideias." (HOOKS, 2021a, p.277). E essas ideias, desenvolvidas a partir do pensamento crítico e autônomo, tornam-se "ferramentas" para a construção da emancipação humana.

O ensino sistemático que controla e molda a educação de nossas instituições precisa ser reformulado. Faz-se necessário tornar o ensino significativo em todos os ambientes, de maneira que ele ultrapasse as barreiras da academia e se faça presente e acessível a todos. É preciso apresentar o ensino não somente como acumulação de conhecimento, mas como sabedoria prática, a qual torna compreensível todo o contexto material em que estamos inseridos.

A educação como prática da liberdade precisa, primeiramente, ser acessível a todos. Enquanto nossas instituições moldarem a forma de pensar e inibir seus alunos para o pensamento teórico "fechado" e indiscutível, a educação não se realizará de maneira plena. O ambiente de aprendizado precisa "enxergar" seus integrantes como eles realmente são: sujeitos transformadores do mundo. Educandos de todos os lugares e de todas as idades são seres possuidores de autonomia, pensamento, a educação precisa agir como ferramenta para a construção de um mundo livre:

Quando aceitamos que todo mundo tem habilidade de

usar o poder da mente e integrar pensamento e prática, reconhecemos que o pensamento crítico é uma forma totalmente democrática de saber. Ao nos convidar para examinar criticamente nosso mundo, nossa vida, a sabedoria prática nos mostra que todo aprendizado genuíno exige de nós uma abertura constante, uma disposição de se engajar na invenção e na reinvenção, de forma que possamos descobrir esses espaços de transparência radical onde o conhecimento pode emponderar. (HOOKS, 2021a, p.280)

É urgente a prática pedagógica pela liberdade, a mediação (através do ensino) para a "construção" de

alunos com pensamento crítico e autônomos, a ampliação do campo educacional para além de resultados classificatórios. A educação precisa de uma transformação, a teoria, mais do que nunca, estar aliada à prática. Faz-se necessário que haja um movimento contrário ao sistema neoliberal, que limita e interrompe nosso pensar, de acordo com a manutenção do sistema. Aqueles que lutam por uma educação como prática da liberdade, precisam continuamente romper com as barreiras educacionais sistemáticas e tornar, dentro de nossas possibilidades, a educação como "ferramenta" para o alcance da emancipação, aliando a teoria à práxis.

5. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021a.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021b.



O DEVIR-MATERNO NA OBRA CINEMATOGRÁFICA DE PASOLINI: contribuições deleuzeanas para a figura materna no Brasil¹

Francisco Fabrício da Cunha Alves²

The become-maternal in pasolini's cinematographic work: deleuzean contributions to the mother figure in Brazil

Resumo:

Com esse artigo apresentamos discussões sobre a figura materna nas relações socioculturais a partir da análise de filmes de Pasolini, com o objetivo de evidenciar como essas obras cinematográficas contribuem para um novo significado da mulher no Brasil do nosso século. Tomamos as duas obras de Gilles Deleuze sobre cinema, Imagem-movimento e Imagem-tempo, que forneceram uma base teórica para pensarmos a construção argumentativa nesse sentido, pois o pensador francês enfatiza nas mesmas o caráter filosófico da imagem, considerada aqui como o signo que efetua a ideia no cinema. A mistura que Pasolini fez entre as dimensões privada e pública de sua vida estaria enraizada numa dicotomia entre os universos materno e paterno. Nessa dialética entre o pessoal e o político, as mulheres desempenharam o papel de mediador. Inicialmente, procederemos com uma extensa revisão da literatura acerca da mulher e seus desdobramentos. Em seguida, apresentaremos descrições e análises filmicas a partir de uma relação com três obras cinematográficas de Pasolini – Mamma Roma, Édipo Rei e Medeia. Por último, compreender como a pesquisa contribui para o estudo de gêneros na atualidade, notadamente a representação do feminino em um panorama cultural e social.

Palavras-chave: Devir-materno. Deleuze. Cinema. Pasolini. Feminino.

Abstract:

With this article, we present discussions about the mother figure in sociocultural relations from the analysis of Pasolini's films, with the objective of showing how these cinematographic works contribute to a new meaning of women in Brazil in our century. We took Gilles Deleuze's two works on cinema, Image-movement and Image-time, which provided a theoretical basis for thinking about the argumentative construction in this sense, as the French thinker emphasizes in them the philosophical character of the image, considered here as the sign that realizes the idea in the cinema. The mixture that Pasolini made between the private and public dimensions of his life would be rooted in a dichotomy between the maternal and paternal universes. In this dialectic between the personal and the political, women played the role of mediator. Initially, we will proceed with an extensive review of the literature on women and their consequences. Next, we will present descriptions and filmic analysis based on a relationship with three cinematographic works by Pasolini – Mamma Roma, Oedipus Rei and Medea. Finally, to understand how the research contributes to the study of genders today, notably the representation of the feminine in a cultural and social panorama.

Keywords: Become-maternal. Deleuze. Cinema. Pasolini. Feminine.

1. O presente texto traz um recorte, expandido com novas problematizações, da dissertação de mestrado defendida pelo autor intitulada O uso do cinema no ensino de filosofia para o ensino médio.

2. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Bacharel em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Filosofia na rede de educação básica do Estado do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2640-6856>

1. INTRODUÇÃO

Com essa pesquisa, tivemos a preocupação em evidenciar como as obras cinematográficas de Pasolini e a filosofia deleuzeana contribuem para um novo significado da mulher no Brasil do nosso século e demonstrar a ressignificação³ da mulher no contexto sociocultural.

Assim, quando pensamos a filosofia como um discurso que vai além de uma explicação tradicional do mundo – compreendida aqui como uma mera repetição do que outros pensaram, quando na visão de Deleuze, em Diferença e Repetição, deveríamos partir da tese de que a repetição nunca pode ser do mesmo, já que o próprio ato de repetir introduz uma diferença, estamos diante de um processo que estabelece uma nova forma de pensar.

Qual a relação entre o cinema e a filosofia? Que usos teria a filosofia para o cinema, e vice-versa? A compreensão, e também a complexidade, dessas questões estão justamente no desafio de pensar através das imagens. Jean-Luc Godard⁴ quando fala sobre atividades teóricas e sobre o que significaria teoria para ele, embora despreze os teóricos que tenham de alguma maneira, teorias onicompreensivas sobre o cinema, diz que quando os críticos da Nouvelle Vague⁵, como ele, quando escreviam sobre cinema nos anos 50, antes de fazerem os filmes, já estavam fazendo cinema.

A escrita do pensador Godard já está implicada dentro da atividade do cineasta Godard. Isso é o que ele nos diz. No cenário nacional, podemos tomar o exemplo de Rogério Sganzerla⁶, em entrevista dada ao O Pasquim⁷, ao declarar que no período que começara a preparar os seus primeiros filmes, muito antes de gravar, já estava com uma atividade febril de crítica, de teorização, ou seja, já formulava suas ideias a partir do contexto do cinema nacional e mundial. (ALVES, 2020, p. 16)

Nesse sentido, assumiremos a filosofia de Gilles Deleuze como o fio condutor por esse labirinto de signos⁸ e de imagens da arte cinematográfica. Deleuze (1990) afirmará que a filosofia e o cinema não se confundem, pois são atividades que guardam uma autonomia relativa entre si. A diferença entre essas duas atividades, essas duas práticas reflexivas, é que a filosofia é a prática direta do conceito, é a pedagogia do conceito⁹. O filósofo os cria e os trabalha, configurando-se como um artesão dos conceitos; enquanto que o cineasta, com suas práticas cinematográficas, está ligado a imagem e aos signos, ou seja, trabalha as imagens e os signos que suscitam conceitos, instigando outras modalidades de pensamento.

O cinema é a primeira arte necessariamente industrial, pois implica um automatismo da máquina, do aparelho que gera a imagem. No cinema esse automatismo provoca uma potência nova, que é a potência de um

3. De acordo com Fernández (1990), o termo ressignificar possui três sentidos distintos: dar um significado diferente; reafirmar, voltar a afirmar, firmar, (pô)r a firma e resignar-se, aceitar a realidade.

4. Segundo Coutinho (2007, p. 27-28): "Jean-Luc Godard faz parte dessa geração que escreveu nos Cahiers du Cinéma, desde o início (seu primeiro texto aparece no número oito da revista), fez cineclubismo, começou a Nouvelle Vague, e tinha, também, uma relação especialíssima com a literatura (ele queria ser escritor, desde muito jovem). Mais claramente ainda do que outros membros do seu grupo (Eric Rohmer, François Truffaut, Jacques Rivette e Claude Chabrol), inovou no cinema e na sua relação com a literatura (ele fez literatura no (e com) o cinema, e não antes, como por exemplo, Astruc e Rohmer): para usar uma expressão de Alexandre Astruc, ele escreveu realmente com a câmera". Seu reconhecimento provém principalmente de seus ensaios filmados, nos quais, "Em um primeiro período (sua atividade crítica, até 1959, depois os primeiros filmes, na década de 1960), a questão é saber se a imagem é articulação de um sentido ou impressão do real e, correlativamente, se o conceito maior do cinema é a montagem ou a direção" (cf. AUMONT; MARIE, 2003, p. 145).

5. A Nouvelle Vague reúne um grupo de cineastas que se dedica à direção entre 1958 e 1962. Trata-se, em primeiro lugar, de um fenômeno quantitativo, como sublinhado por François Truffaut, pois ele se refere aproximadamente a uma centena de novos autores (cf. AUMONT; MARIE, 2003, p. 168).

6. Como o próprio cineasta relata: "Tive de fazer cinema fora da lei aqui em São Paulo porque quis dar um esforço total em direção ao filme brasileiro liberador, revolucionário também nas panorâmicas, na câmara fixa e nos cortes secos. O ponto de partida de nossos filmes deve ser a instabilidade do cinema – como também da nossa sociedade, da nossa estética, dos nossos amores e do nosso sono. Por isso, a câmara é indecisa; o som fugidio; os personagens medrosos. Nesse país tudo é possível e por isso o filme pode explodir a qualquer momento" (SGANZERLA, 2008, p. 17).

7. Publicado em O Pasquim número 33, de 5-11 de fevereiro de 1970.

8. Para Deleuze (1985 p. 43) "a força de Peirce, quando inventou a semiótica, esteve em conceber os signos partindo das imagens e de suas combinações, e não em função de determinações já linguísticas".

9. A noção de Pedagogia do conceito foi proposta por Deleuze e Guattari, pela primeira vez, em O que é a filosofia? (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 28)

auto-movimento da imagem. Não se trata de corpos em movimento, ou dos diversos movimentos do corpo, que ao se deslocar produza a imagem, nem de uma imagem primeira que gerasse em mim a continuidade de seu movimento a partir de minha mente, a partir de meu espírito, como ocorre na pintura. No caso do cinema, ela é imediatamente imagem e movimento. O movimento é um dado imediato da imagem e a imagem um dado imediato do movimento. Por isso que o hífen é constitutivo do conceito.

A figura materna e o feminino nos três filmes de Pasolini, que estão como objeto de estudo tendem a sacralizar e mistificar a presença da mulher no meio onde convive, em suas relações de aproximação e distanciamento com os personagens do gênero masculino.

Deleuze em seu livro *A imagem-movimento*, aborda essa questão

Aquilo que caracteriza o cinema de Pasolini é uma consciência poética, que não será propriamente estetista ou tecnicista mas antes mística ou sagrada. É isso que permite a Pasolini levar a imagem-percepção, ou a neurose das suas personagens, a um nível de baixeza e de bestialidade nos conteúdos mais abjetos, mas refletindo-as ao mesmo tempo numa pura consciência poética animada pelo elemento mítico ou sacralizante. (DELEUZE, 1985, p. 120)

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Deleuze estabelece uma relação entre a filosofia e o cinema porque, se a filosofia trabalha diretamente com conceitos, ela pode trabalhar com aqueles oriundos do cinema. Então, a produção teórica de Deleuze sobre o cinema enquanto imagem-movimento e imagem-tempo tece uma trama entre esses vários conceitos, desdobrando seus vínculos, pois os mesmos não são abstratos. Nesse sentido, os conceitos filosóficos não estão acima daqueles oriundos do cinema, da pintura ou das demais artes e ciências, eles estão ao lado. São ferramentas que tem uma conotação operativa e, portanto, são tão reais quanto os objetos por eles expressos (cf. DELEUZE, 1990, p. 43). O autor explica isso numa palestra que se tornou um vídeo-texto intitulado *O ato de criação*:

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador

só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade — que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista — faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não a ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema (DELEUZE, 1999, p. 3).

Faz-se necessário um trabalho de orientação em relação ao papel do “criador” de conceitos para um melhor entendimento dessa perspectiva. Tal necessidade é a de que não se faz filosofia, ou melhor, não se aprende filosofia ou não se ensina filosofia, partindo de uma reflexão, mas sim da elaboração de conceitos que darão um sentido a própria filosofia estudada. É na experiência filosófica que se torna possível a criação de conceitos. É no ato do pensamento que é possível criar novos conceitos. Essa potência criadora da filosofia é um dos principais fundamentos da reflexão deleuzeana, como bem expôs Colebrook:

A filosofia é apenas esse poder de criar um conceito geral de vida, dando forma ao caos da vida. Qualquer pensamento verdadeiramente filosófico, portanto, se esforçará para pensar a vida inteira: portanto, deve encontrar a arte e a ciência, mas depois passar a pensar o mundo além da arte e da ciência. A ciência pode fornecer descrições consistentes do mundo real, como as coisas que observamos como “fatos” ou “estados de coisas”, mas a filosofia tem o poder de compreender o mundo virtual. Este não é o mundo como ele é, mas o mundo além de qualquer observação ou experiência específica: a própria possibilidade de vida. Para Deleuze, o conceito que melhor responde a esse poder de pensar a vida inteira é a diferença. A vida é diferença, o poder de pensar diferente, de se tornar diferente e de criar diferenças. A capacidade filosófica de pensar esse conceito nos ajudará a viver nossas vidas de uma maneira mais alegre e afirmativa. Porque a filosofia permite a transformação da vida, ela é um poder, não uma disciplina acadêmica [tradução nossa] (COLEBROOK, 2002, p. 13).

Os livros de Deleuze são como cinema, isto é, existe um esforço em sintonia com as práticas de cinema e, não à toa, não incorre no risco de ser uma grande teoria, em linhas arquitetônicas, conceituais, o que os tornaria áridos e infrutíferos para seus ideais. Em *Imagem-movimento* faz uma análise interna de filmes e cineastas de muitas escolas de cinema diferentes, e a partir da análise dessas práticas da imagem irá produzir convergências com conceitos das escolas filosóficas. Esse procedimento transforma tais conceitos, acoplando-os e os fazendo ressoar nas imagens do cinema, ainda que na dissonância, produzindo uma filosofia original, a partir do cinema.

Quando começamos a explorar a relação entre cinema e filosofia, começamos a constatar que o ver, embora seja um ato direto, seja uma intuição simples, ao ser analisado como um dos sentidos fundamentais da experiência cinematográfica, assim como o é a audição em associação, é algo bem mais complexo do que se previa. Existem modalidades do ver, ou seja, várias condições de vivenciar o visível, o audível etc., que estão neles implicados.

Assim, o que o pensador francês nos chama a atenção é que a relação filosofia e cinema abre-nos outra modalidade do ver, cuja problematização permite apreender uma modalidade rara do ver, não por ser algo sofisticado, mas porque implica uma verdadeira violência contra nossa modalidade habitual de ver. O cinema propicia um descalibramento dos perceptos, que nos faz ver diferentemente seus signos. (ALVES, 2020, p. 20)

A atividade do espectador, que vê, já traz embutida em si uma série de problemas ligados às práticas da imagem. Os cineastas são conscientes disso, que o espectador é um desafio à visão, mas também ao conceituar dessas imagens nas películas, pois isso está ligado ao ato de ver e perceber. Em "O Abecedário de Gilles Deleuze", série de entrevistas feita por Claire Parnet e filmada entre os anos de 1988 e 1989, há um trecho em que ele fala de maneira bem clara sobre o conceito de percepto:

Há os conceitos, que são a invenção da Filosofia, e há o que podemos chamar de perceptos. Os perceptos fazem parte do mundo da arte. O que são os perceptos? O artista é uma pessoa que cria perceptos. Por que usar esta palavra estranha em vez de percepção? Porque perceptos não são percepções. O que é que busca um homem de Letras, um escritor ou um romancista? Acho que ele quer poder construir conjuntos de percepções e sensações que vão além daqueles que as sentem. O

percepto é isso. É um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente (DELEUZE, 2001)¹⁰.

Nas obras aqui analisadas, Deleuze nos reporta a um filósofo irlandês, nascido no século XVII: George Berkeley. Sua poderosa formulação compreende que ser é perceber e ser percebido ou, em outras palavras, ser é ver e ser visto. Tudo que existe, existe ou porque é visto, ou porque vê. O cinema, nesse sentido, não aponta simplesmente conceitos, não suscita esteticamente conceitos. O cinema não é um instrumento no qual temos diferentes formas de ver, é mais que isso, ele é nossa visão pensando nosso estar no mundo, nossa existência e relações, nossos vínculos com o mundo. Ele é nosso perceber, nossa percepção, logo uma forma de concepção de existência.

No simples ato cinematográfico de ver há mundos inteiros, perceptíveis, afetivos, ativos, embutidos. Há modalidades de ver diversas de nosso senso comum, e dentre essas está o cinema, que é diverso justamente por sua relação intrínseca com a filosofia, o que torna nosso intento de explorar o ensino de filosofia a partir do cinema algo legítimo – e quicá urgente! O cinema é pensamento.

A obra de Deleuze sobre o cinema é, sobretudo, uma obra sobre o nosso ato de ver filmes, e o filósofo é deveras generoso ao vê-los. Ele busca uma sintonia com os filmes, inclusive filmes B¹¹, filmes malditos, que são considerados menos intelectuais – como o são as comédias musicais e seu gênero burlesco¹². Deleuze faz uma análise cuidadosa e bastante generosa dos filmes dos cineastas e das escolas de cinema. Para ele, aprender a ver os filmes já é um problema ético, além de estético. Não por acaso, a obra traça uma longa trajetória

10. O Abecedário de Gilles Deleuze, uma série de entrevistas feita por Claire Parnet e filmada entre 1988-1989 foi divulgado no Brasil pela TV Escola, do Ministério da Educação. Para referenciar os ditos do filósofo nessas entrevistas, utilizamos "Deleuze, 2001", sem numeração de páginas, uma vez que se trata de um material audiovisual.

11. A partir dos anos 50, surgiram estúdios empenhados em fazer cinema com baixo orçamento, criando fitas que tinham temas fantásticos e apelativos e que eram exibidos em cinemas modestos. Produções com essas características acabaram sendo rotuladas como filmes B, embora essa expressão tenha nascido para definir outro período específico da história do cinema americano. Ismail Xavier, no artigo John Ford e os Heróis da Transição no Imaginário do Western (2014), aponta que os temas presentes na história do western como gênero popular de filmes B, não excluiu cineastas de maior talento que assumiram uma forma narrativo-dramática embebida desse imaginário.

12. Segundo o E-dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia: "O conceito de burlesco está bastante próximo do conceito de carnavalesco (Bakhtine) e aparenta-se com a paródia na medida em que vulgariza o que é sublime. O burlesco é uma faceta peculiar do cômico e diferencia-se das outras modalidades apresentando-se como um exercício de estilo em que o autor, ao ridicularizar uma determinada obra, põe em evidência o caráter inverso àquele que enuncia. O burlesco acaba por seguir o princípio barroco do mundo às avessas ao inverter constantemente as realidades que lhe são apresentadas, o que demonstra também um grande conhecimento dos valores e das regras vigentes bem como uma capacidade para "manusear" a linguagem e estilo por parte dos escritores de obras burlescas (GALUCHO, 2009, on line).

dentro da história do cinema. Obviamente que sua seleção de filmes é um conjunto muito pequeno em relação à produção total do cinema. O autor trabalha desde o surgimento do cinematógrafo, no final do século XIX, até a década de 1980. Porém, trata cada um desses filmes, cada um desses cineastas, com extremo cuidado e zelo conceitual, sem cair numa grande teoria nem numa tentativa de generalização. Pelo contrário, vai de singularidade em singularidade, construindo uma teoria viva, intrínseca ao que é o cinema.

Assim, ao compreender o ato de ver, que é uma intuição simples, um dado direto, assim também podemos analisar o conceito de movimento. Ele é mais complexo do que parece (cf. FERRACIOLI, 1999). O primeiro capítulo da Imagem-movimento busca, a partir da obra de Bergson, apreender esse conceito e como o cinema o tomou como essencial. O cinema abre-alas no século XX a uma virada do estatuto da própria realidade, do estatuto da percepção, ou do próprio vínculo que estabelecemos entre uma dimensão ética e nossa relação com o mundo. Nesse sentido, o cinema é um carro-chefe, ele não vai a reboque do mundo industrial, do mundo artístico, das vanguardas ou das invenções teóricas. Na verdade, o cinema é fundamento para a visão de mundo desse século.

Relacionando esses estudos com obras cinematográficas de Pasolini – Mamma Roma, Édipo Rei e Medeia, temos algumas referências. No filme Mamma Roma, Pasolini refletiu sobre tempos escuros e as sobrevivências possíveis dentro dele. Didi-Huberman nos agraciou com seu sensível e potente Sobrevivência dos Vagalumes (2011), texto no qual é empreendida uma sólida e delicada analogia entre os vaga-lumes e a possibilidade de emitir luzes — luzes essas compreendidas na forma de imagens. O autor francês, então, em dialética com Pasolini, revela que considera vão da parte do cineasta italiano ter decretado o desaparecimento dos vaga-lumes. A seu ver, não foram os vaga-lumes que foram destruídos, mas sim o desejo e a capacidade de vê-los. Pasolini perdeu, segundo Didi-Huberman, o jogo dialético do olhar e da imaginação, não conseguindo mais vislumbrar aquilo que aparece apesar de tudo.

O Édipo Rei, de Pasolini, assume semelhanças em outros olhares. O tema da tragédia de Édipo é recorrente e poderá ser encontrado em outras obras de forma mais ou menos camuflada. O próprio Freud relatou, em Esboço de psicanálise, as seguintes palavras de Diderot:

Se o pequeno selvagem fosse abandonado a si mesmo, se conservasse toda a sua imbecilidade e reunisse ao pouco de razão da criança de berço a violência das paixões do homem de trinta anos, estrangularia o pai e dormiria com a mãe. (p. 221)

Assim, podemos dizer que a tragédia escrita por Sófocles (2005) descreve o enigma particular que é o Complexo de Édipo em sua face de organizador essencial dos elementos necessários ao vir a ser humano, elaborando uma mitologia pessoal do fantasma acerca de questões originárias e permitindo a perlaboração das experiências particulares (MARTINS, 2002).

A Medeia de Eurípides é grega, caracterizada pelo seu temperamento; a Medeia de Pasolini é sempre bárbara, embora se desconhecendo. Segundo Junito Brandão, na sua obra Teatro grego, Eurípides vê a tragédia como práxis – do homem, operando profunda dicotomia entre o mundo dos deuses e o mundo dos homens. Para o poeta de Medeia o kósmos trágico não é mais o mito, mas o coração humano (BRANDÃO, 1984: 57).

Conforme afirma Kitto (1990, p. 20):

Medéia é uma figura trágica, mas vimos que não se trata de uma heroína trágica aristotélica, na verdade, está possessa de uma natureza trágica apaixonada, absolutamente incontrolável tanto no amor quanto no ódio, o que a torna dramática, mas não é *martûa* (*harmartia*): é a mulher por inteiro. [Medéia] é trágica à medida que as suas paixões são mais fortes que a sua razão. [...] no entanto, não é uma heroína trágica, tal como temos compreendido o termo até agora. É demasiado extrema, demasiado simples. Não há aqui o estudo de um caráter, [...] porquanto a caracterização está, de qualquer modo, concentrada na paixão dominante e a situação é manejada de forma a estimular ao máximo este fato.

Os personagens de seus filmes retratam a realidade da opressão e da marginalização social. O universo feminino que Pasolini havia conhecido na sua infância e adolescência, agora se tornam um ponto de referência ideológica e uma fortaleza para interesses de natureza social e política.

Nesse sentido, questões importantes apresentam-se latentes nesta pesquisa. Como a mulher é vista nas discussões sobre gênero? A quem se atribui as lutas de emancipação feminina? Em que sentido os filmes de Pasolini em questão, contribuí em um novo olhar para a

mulher? Como se dá a representação¹³ da mãe nos filmes de Pasolini? Onde é o lugar das minorias no contexto das relações sociais?

Não há como negar que os escritos sobre o feminino, assim como as representações da mulher-mãe no cinema, ao longo dos anos, tenham deixado uma enorme contribuição para o estudo de gênero. Relacionar esses estudos com obras cinematográficas de Pasolini – *Mamma Roma*, *Édipo Rei* e *Medeia* – é, ao mesmo tempo, uma justificativa e uma afirmação da crescente importância do tema.

Em meio a um turbilhão de informações referentes a condição humana, torna-se necessário um estudo mais direcionado as questões de gênero. Em especial as discussões acerca da mulher-mãe, suas angústias, suas lutas, suas particularidades. Seu papel social dentro de uma realidade indiferente. Partindo de conceitos de autores, estudiosos, pesquisadores e profissionais ligados a representação do feminino, faz-se uma relação com três obras cinematográficas de Pasolini – *Mamma Roma*, *Édipo Rei* e *Medeia*.

Esses filmes foram escolhidos em meio à vastidão de títulos de Pasolini, devido à forte carga de elementos narrativos que direcionam a temática do feminino, seja por retratar uma prostituta, uma mãe ou, ainda, uma filha. A maneira que estas personagens são apresentadas demonstram a conectividade com a discussão de gênero. Estes filmes colocam a mulher-mãe em primeiro plano.

Pasolini considerou que todos os grupos subalternos (jovens, velhos, mulher ou homem, ocidentais ou não) são genuínos. Por dois motivos, em primeiro lugar esses grupos são expostos a diferentes formas de exclusão da sociedade. Em segundo lugar, seus modos de interação são anteriores aos comportamentos altamente conformistas de consumidores que caracterizam as culturas ocidentais nas décadas posteriores a Segunda Grande Guerra.

Isso não impediu que já como cineasta fizesse filmes onde havia figuras maternas contraditórias. *Mamma Roma* (1962), *Édipo Rei* (1967) e *Medeia* (1969), apresentavam mães que educavam, amavam e guiavam,

mas que também impunham, dirigiam e destruíam. Ettore, no primeiro filme, e Édipo no segundo, são vítimas da inabilidade em superar essa influência maternal dominante em suas vidas.

Muito mais do que uma ode a mulher, essa pesquisa configura-se como mecanismo para melhor compreender a condição feminina dentro de um campo relacional filosófico-cinematográfico. Procura atender a urgência de ressignificação da mulher em seu cotidiano. Esse trabalho demonstra as inter-relações socialmente construídas entre os sexos. Realça a importância dos estudos de gênero, na medida em que possibilitam a análise das relações entre os sexos, buscando principalmente contribuir para os estudos sobre a condição feminina. Nesse sentido, apresenta importantes considerações sobre os estudos de gênero na atualidade mostrando os ganhos obtidos com essa ressignificação dada a mulher, por Pasolini, que trouxe consigo uma diversidade de documentações, uma teia de novos sentidos e significados, e requer uma paciente busca de indícios, sinais e sintomas, uma leitura detalhada para descortinar a representação do feminino.

3. METODOLOGIA

Elas estão no singular e no plural. Elas estão no direito e avesso de suas vidas, suas telas. Elas estão no verso e reverso das texturas de suas histórias em telas, suas vidas. Elas estão na luz sobre as telas – no cinema. E na palavra sobre as páginas – nesta pesquisa.

Partindo do ponto de vista de Pasolini sobre a figura materna, temos elementos suficientes para compreender várias questões acerca do feminino. A análise de três filmes de Pasolini (*Mamma Roma*, *Édipo Rei* e *Medeia*) se apresenta como uma forma de compreender o contexto na qual a mulher está inserida.

A representação do feminino está exposta de diversas maneiras. A figura da mulher emancipada, a prostituta, a mãe, a filha (personagens recorrentes nos filmes de Pasolini), em uma investigação minuciosa, sendo os três filmes em questão, eixos norteadores da pesquisa. Sob o recorte da maternidade enquanto ato social foi realizado um estudo com o objetivo principal de investigar os

13. Para Le Goff (Cf. Pesavento, 1995, p.15), representação é a tradução mental de uma realidade exterior percebida e liga-se ao processo de abstração. O imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade.

modos e estratégias utilizados pela ideologia patriarcal para reproduzir relações de gênero em condições sócio-históricas específicas.

A metodologia da pesquisa está estruturada nas seguintes estratégias:

1) Análise fílmica como método de "ler" o texto dos filmes, a partir de seus elementos formais. Autores como Noel Burch, Jacques Aumont e Christian Metz propõem métodos de investigação do corpo do filme a partir da perspectiva da semiologia-estruturalista, de modo a observar a maneira que os significantes próprios do cinema são agenciados pelo pensamento por trás do plano e elementos que o compõem tais como trabalho atoral, uso da música, profundidade de campo, movimentos de câmera, além da montagem como meio pela qual cada filme expressa sua linguagem.

2) Os estudos culturais, como eixo da filosofia que possibilita pensar a relação entre comunicação e hegemonia, bem como estudar manifestações culturais populares. Nesse sentido, Raymond Williams é um nome fundamental cuja ferramenta de "estruturas de sentimento" permite desvelar os processos de determinada cultura, pensando a formação de hegemonia cultural, tendo Deleuze como horizonte de análise.

Em relação aos dados de pesquisa, num primeiro momento, realizamos uma análise vertical, mulher por mulher, justamente para contemplar a questão da singularidade. Num segundo momento, foi feita uma análise horizontal das mulheres-mães, privilegiando-se os três filmes em questão, por esses já constituírem numa versão ampla.

Tudo o que se registra, fruto dessa análise, é uma construção imbuída de dinamismo e especificidade característicos de qualquer questão social, como ensina Minayo (1994). Que não se estranhe o realce dado à dimensão negativa da maternidade, uma vez que esta é uma questão raramente discutida, mas frequentemente pauta de sofrimento das mulheres. Inúmeras facetas desse tema que gera alegria e felicidade poderiam ter sido realçadas, mas elas se constituem evidências amplamente comentadas e divulgadas no dia-a-dia e não implicam sofrimento. O que se evidencia como necessidade é que essas ações signifiquem, cada vez mais, ações coletivas, integradas ao mundo social como

um todo. E que elas sirvam para denunciar as relações que acarretem algum sofrimento.

A natureza dessa pesquisa é descritiva. Entendendo que, pesquisas descritivas são realizadas com o intuito de descrever as características do fenômeno. Assim sendo, para melhor exploração desta pesquisa, observou-se que ela é classificada como pesquisa descritiva. Para acrescentar no valor deste projeto foi utilizado como técnicas para coleta de dados os seguintes instrumentos: a pesquisa bibliográfica e análise fílmica. Notou-se a pesquisa bibliográfica no momento em que se fez uso de materiais já elaborados: livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias na busca e abstração de conhecimento sobre o tema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de indagações e assumindo como principal recurso de análise crítica e articulação entre Deleuze e Pasolini a partir do cinema, a pesquisa contém as considerações finais, apresentando as discussões deleuzeanas da relação entre filosofia e cinema, especificamente suas noções de conceito e imagem, e a utilização dessa relação com o cinema de Pasolini. Nossa questão: como podem ser deslocadas tais reflexões para as questões de gênero e o fazer ver do cinema? Como proporcionar a alguém a experiência de pensar filosoficamente, reorientando e redimensionando sua visão de mundo? Isso nos guiou rumo à imbricação do cinema e filosofia.

Analisamos nessa pesquisa o conceito, que é esse ato de pensamento que reúne uma série de elementos que estavam predispostos, organiza esses elementos de uma determinada maneira e tendo organizado esses elementos nos permite fazer frente o problema que nos mobilizava. O conceito não é uma resposta ao problema. O conceito é uma maneira de organizar o pensamento para enfrentar o problema. A partir dos conceitos, sim, nós podemos construir respostas para os problemas. Assim, findamos nosso trabalho ao identificar a figura materna nos filmes de Pasolini, analisando os aspectos deleuzeanos nessa temática, realçando a importância do estudo de gêneros na atualidade ao propor a identificação dos elementos nos filmes de Pasolini e como se fazem presente na mulher brasileira do século XXI.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, F.F.C. **O uso do cinema no ensino de filosofia para o ensino médio**. 2020. 80f. Dissertação. Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas – SP: Papyrus, 2003.

BRANDÃO, J. de S. **Teatro grego: tragédia e comédia**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1984.

COLEBROOK, Claire. **Understanding Deleuze**. Crows Nest-Austrália: Allen & Unwin, 2002.

COUTINHO, Mário Alves. **Escrever com a câmera – cinema e literatura na obra de Jean-Luc Godard**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento: cinema 1**. Tradução: Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo: cinema 2**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Palestra de 1987. In: Folha de São Paulo, 26/06/1999.

DELEUZE, Gilles. **Différence et répétition**. Paris: PUF, 1968.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?**. Tradução: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos Vaga-lumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

ÉDIPO REI. Direção: Pier Paolo Pasolini. Produção: Alfredo Bini. Itália/Marrocos: Arco Film, 1967.

EURÍPEDES. **Medéia, As Hipólitas, As Troianas**. Tradução: Mária da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FERNÁNDEZ A. **La inteligencia aprisionada**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

FERRACIOLI, L. **A evolução do pensamento sobre o conceito de movimento**. Revista Brasileira de Ensino de Física. Espírito Santo, vol 21, nº 1, março, 1999.

FREUD, Sigmund. (1938) **Esboço de psicanálise**. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 23).

GALUCHO, I. **E-Dicionário de termos literários de Carlos Ceia**. 2009.

KITTO, H.D.F. **Tragédia grega**. Estudo literário. V. II. Coimbra: Armênio Amado, 1990.

MAMMA ROMA. Direção: Pier Paolo Pasolini. Produção: Alfredo Bini. Itália: Cineriz, 1962.

MARTINS, Francisco. **O complexo de Édipo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

MEDEIA. Direção: Pier Paolo Pasolini. Produção: Franco Rossellini. Itália/França/Alemanha: Toho - Towa, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o Desafio da Pesquisa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 9-29.

PESAVENTO, Sandra J. **Representações. Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, nº 29, 1995.

SGANZERLA, Rogério. **O bandido da luz vermelha**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

SÓFOCLES. **Édipo Rei. Antígona**. Tradução de Donald Schuller. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro:



A VIRTUDE DA PRUDÊNCIA EM SANTO TOMÁS DE AQUINO

Italo Dant Alves Monteiro¹

The virtue of Prudence in Saint Thomas Aquinas

Resumo:

Um dos fundamentos para a coexistência em sociedade, que visa o bem comum como fim último, é o desenvolvimento de certas qualidades fundamentais, que nos diferem dos reinos infra-humanos, que são as virtudes. A virtude se caracteriza como uma perfeição da operação, nascitura do hábito virtuoso, que tem por consequência, a perfectibilidade do agente. O homem que tende ao seu bem, ao buscar seu aperfeiçoamento, por meio do agir virtuoso, invariavelmente coopera para o fim do agir político, que é o bem comum da pessoa humana numa Sociedade de pessoas humanas, onde reina o respeito a dignidade do homem e seus direitos democráticos. Porém, para o bom agir, na hora certa, da forma certa, demanda o cultivo de outra virtude intelectual, mas de aplicação prática, a virtude cardeal por excelência: a Prudência.

Palavras-chave: Ética. Prudência. Filosofia Medieval.

Abstract:

One of the bases for coexistence in society, which aims the common good as the ultimate goal, is the development of certain fundamental qualities, which differentiate us from infra-human realms, which are the virtues. Virtue is defined as a perfection of the operation, born of the virtuous habit, which has, as a result, the perfectibility of the agent. The man who tends to his good, when seeking his improvement, through virtuous action, invariably cooperates to the purpose of political action, which is the common good of the human person in a society of human persons, where the respect of human dignity and democratic rights reigns. However, to act well, at the right time, in the right way, demands the cultivation of another intellectual virtue, but of practical application, the cardinal virtue for excellence: the Prudence.

Keywords: Ethics. Prudence. Medieval Philosophy.

1. Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1068-7515>.

1. INTRODUÇÃO

Santo Tomás de Aquino foi um teólogo medieval do efervescente século XIII, que junto com Santo Alberto da Colônia, conhecido como o Grande, foram os responsáveis por encontrar os princípios compatíveis entre a filosofia grega, em especial a filosofia aristotélica, e a teologia cristã, que "reconciliou Aristóteles com Cristo" (CHESTERTON, 2015, p. 27). E "por todo seu amor à filosofia grega, nos salvou de sermos platônicos" (CHESTERTON, 2015, p. 28), pois foi essa tradução de pensamento, criticado por muitos agostinianos que erroneamente acusaram e ainda acusam Santo Tomás de sê-lo contrário, que livrou o pensamento ocidental do pessimismo agostiniano referente a política e a antropologia.

É bem verdade que Santo Tomás fazia reflexões teológicas com elementos filosóficos, e de que ele nunca foi um filósofo puro, como os que vemos na atualidade. É também óbvio que ele fazia trabalhos filosóficos, comentando a vasta obra aristotélica e em partes, a obra neoplatônica vigente em seu tempo, mas sempre em vista do uso teológico dessa filosofia, dialogando com autores de escolas filosóficas paralelas a escolástica, como Moisés Maimônides, respeitosamente chamado de "Rabi Moisés", Averróis, o Comentador por excelência de Aristóteles, Avicena, dentre outros.

O que levou muitos a questionar acerca da escolástica medieval: existiu de fato, uma verdadeira filosofia, e filosofia cristã, para ser mais exata, durante a idade média ou foram meras tentativas copiadas de movimentos paralelos, como o islamismo e o judaísmo? Segundo Etienne Gilson, a resposta a essa questão é positiva (GILSON, 2006, p. 8-12), porém, deve ser vista e extraída do labor teológico. A filosofia cristã, não existia como uma carreira acadêmica independente, nem mesmo entre os mestres leigos das letras e das artes liberais, que com os devidos méritos, atuavam livremente nas escolas e universidades.

A filosofia medieval existe dentro do trabalho teológico, mas como uma parte preambular ou como um elemento integrante e harmônico da Revelação, quadro este patente em Santo Alberto, que estava completamente persuadido, assim como os neoplatônicos e árabes, de que a verdade filosófica completa estaria numa concordância entre Platão e Aristóteles (GILSON, 2013, p. 630, 721). E um exemplo claro desse ensejo conciliador, é

a "conversão" da ética teleológica das virtudes aristotélicas onde Santo Tomás de Aquino constrói seu "edifício" moral, na qual, segundo Jacques Maritain:

podemos entender o bem do homem de dois modos diversos (bem que não seja o puro ato de conhecer a verdade). Mas podemos entender o bem do homem de dois modos diversos; pode tratar-se de tais ou tais bens particulares e pode tratar-se do bem que é, por si só, o Bem do homem, e do qual depende, como se costuma dizer, o sentido da vida humana (MARITAIN, 1966, p. 164. *Itálico e negrito do autor*).

Com incontestável novidade, Santo Tomás integra-a perfeitamente num organismo teológico filosófico, e onde o bem individual e comunitário, torna-se alcançável tanto naturalmente, quanto sobrenaturalmente, relacionando-se com a prática das virtudes e com sua ideia da convergência entre o Ser e o Bem. Ou seja, o homem que tende ao seu bem particular, na medida que se purifica, buscando seu aperfeiçoamento, por meio do agir virtuoso, através de uma via unitiva com o Bem, se dirige a caminho que diretamente coopera para o fim do bem político, que é o bem comum da pessoa humana numa Sociedade de pessoas humanas, onde reina o respeito a dignidade do homem em sua inteireza, dos direitos dos homens e dos seus direitos democráticos (MARITAIN, 1959, pg. 23).

O fundamento da sua tese, da dupla beatitude, uma natural e acessível a todos que agem virtuosamente, logo, racionalmente, e outra que converge no fim último humano, a visão beatífica sobrenatural de Deus, é um dos exemplos clássicos dessa tradução do aristotelismo para o plano do agir na vida cristã em comunidade, que tem origem e fim com a ética das virtudes, que para Santo Tomás, ganha uma nova roupagem, a revelia do repúdio dos agostinianos medievais e de outros que temiam uma possível paganização do cristianismo com a introdução de ideais gregas, árabes e neoplatônicas.

Em relação a vida comunitária e sobre os fundamentos para a coexistência em sociedade de pessoas humanas, que divirjam ou não de credo, etnia ou qualquer outro acidente, mas que visa o bem comum como fim último, torna-se claro a necessidade do desenvolvimento de certas qualidades fundamentais, que nos diferem dos reinos infra-humanos, que são as virtudes.

A virtude se caracteriza como uma perfeição da operação, que nasce do hábito virtuoso, que tem por consequência, a perfectibilidade do agente. Porém, para

o bom agir, na hora certa, da forma certa, demanda o cultivo de outra virtude intelectual, mas de aplicação prática, a virtude cardeal por excelência: a Prudência.

Nossos dias se tornaram demasiados sensíveis quanto a segunda das virtudes cardeais, a Justiça. Se fala muito sobre a virtude da Justiça, sua aplicação, sua definição e a sua ausência nos variados espectros da sociedade.

Porém, parece ter ocorrido um esquecimento da Prudência, seus requisitos, sua definição, dessa virtude que precede e dá sentido autêntico a Justiça, assim como das demais virtudes morais, as virtudes práticas e ao alcance de todos, visto que "a verdadeira dignidade do homem e a sua excelência reside nos seus costumes, isto é, na sua virtude" (LEÃO, 1891, p. 13).

Mas antes de definir o que é a Prudência, e o seu contrário, e como adquirir tão benéfica virtude, precisamos definir o que é a Virtude e o que é o seu contrário, o Vício.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Santo Tomás de Aquino adere a noção de Bem de Pseudo-Dionísio Areopagita, segundo o qual bom é o que convém a razão. Sendo o homem essencialmente racional, logo, bom é o que convir a sua forma, aquilo que ele é essencialmente, e mal, o que contrariar a forma substancial do homem, a racionalidade. Segundo Tomás, a bondade de um ato depende do objeto do ato voluntário interior, ou seja, do fim proposto à vontade pela razão. Portanto, a bondade do ato voluntário depende da reta ordenação do ato para seu fim, a sua intenção, assim como depende da concretização de tal intenção na realidade, por meio da eleição. Logo, o bem de uma coisa é o que lhe convém em razão de sua forma, e sendo a forma do homem à alma racional, bom é o que é conveniente a razão, e mau, seu contrário, e agir bem, é agir racionalmente, tendo em vista o ato voluntário interior e a sua materialização no mundo, a eleição (S. Th., Ia IIae, q. 18, a. 5 ao 8).

Isso levanta uma questão: algo pode ser bom para mim, e não ser para o outro. De fato, alguém pode ser apaixonado por Machado de Assis e outro pode abominar Paulo Coelho.

Porém, o bem a que Santo Tomás se refere não é apenas

uma reação emocional e acidental de certo gosto pessoal humano, e sim, o que é universalmente para todos, não só em seu aspecto intelectual, mas também em seu aspecto formal, isto é, nos objetos reais, da razão e/ou lógicos, em todos os tempos, locais e demais vicissitudes, a despeito e independente das contingências humana, até mesmo nos casos e situações mais extremadas, onde categoricamente, devemos "recorrer a razão, com a qual todos somos obrigados a concordar" (S. C. Gentiles, L. I, c. II).

Por exemplo: todos concordamos que ao penalizar um criminoso, o bom juiz atuará bem, na medida em que age justamente, dando ao criminoso o que lhe é devido, independente das contingências. Da mesma forma, concordamos que um mal juiz, julgará mal, quando age contrariamente a essa justa medida.

Uma pessoa que furta algo, sem causar dano a ninguém, para saciar a fome, deve ter penas leves ou até mesmo ser inocentado do crime, algo que habitualmente se configura como furto famélico. Mas um homicida ou um traficante de drogas, ao contrário, deve ser penalizado de forma justa, levando em consideração a gravidade do crime e aos danos ao indivíduo e ao bem comum, a curto, médio e longo prazo.

Logo, começa-se a delimitar e ficar claro uma das características da virtude: os juízos da razão, nos atos que são virtuosos, estão submetidos a uma determinada medida. Logo, o ato excelente, está num justo meio. Mas o que configura esse ato como excelente, e como torná-lo um hábito? Mas afinal, o que é a Virtude?

A virtude se define como um "hábito eletivo, existente no justo meio, determinado pela reta razão" (S. Th., q. 47, a. 1).

Vamos definir os termos desta sentença.

A virtude é uma inclinação para agir conforme a razão. Somente uma ação, que age de acordo com os ditos da razão, da forma como um sábio agiria, pode ser considerada virtuosa. Logo, a ação para ser virtuosa, precisa ser meditada e balizada pela razão. A virtude é então uma espécie de perscrutadora da via operacional, ela não é meramente abstrata, mas prática. A ação moral, predisposta pela razão, age no singular mutável, com os olhos no universal imutável. Logo, a virtude se define como uma espécie de inclinação para agir conforme a razão. Portanto a virtude é uma perfeição do ato humano

(S. Th., Ia IIae, q. 55, a. 3), pois é conforme a natureza racional humana.

O hábito é uma disposição determinante da potência, em comparação a algo. Ou seja, o hábito torna-se virtuoso, quando os atos são virtuosos, atuam na mediania áurea, e tornam-se viciosos, quando os atos são errôneos, e atuam nos extremos malfazejos.

O justo meio ou mediedade é o termo médio entre o excesso e a falta, determinado pela reta razão, a razão determinada. Não é meramente uma determinação aritmética. A mediania deve ser determinada pela reta razão. Sendo a virtude o justo meio entre dois hábitos viciosos, um deles, o excesso e o outro, a falta (AQUINO, 2014, p. 98), a virtude habita o espaço intermediário entre a responsabilidade e as inclinações dissipadoras, ela é uma espécie de caminho entre os abrunhos do mundo, que leva os navegantes seguramente ao porto. E essa determinada medida, não é algo fixo e imóvel. Ela adequa-se ao contexto mutável onde ocorre o ato da razão.

Tomemos a virtude da coragem como exemplo. Numa batalha campal, confrontar cinquenta soldados, seria um ato temerário, o vício mais ao extremo da coragem, porém, se meu líder de pelotão estiver ferido e caído ao chão, exangue, e o soldado abandonar seu líder, decidir por fugir dessa situação concreta, seria um ato covarde, o outro extremo do vício oposto a Coragem.

Logo, agir de forma corajosa, virtuosa, nesse contexto, depende de um certo julgamento, modulado pela razão, o que Santo Tomás chama de Reta Razão ou Razão Determinada. A reta razão é uma qualidade fundamental pertencente a virtude racional, fundamento das virtudes intelectuais, ao compreender sua utilização no mundo e aperfeiçoá-la a partir das virtudes morais, a qual corresponde à sua forma racional (S. Th., Ia IIae, q. 71, a. 1). O homem virtuoso, modulado pela razão reta, que busca ao justo meio, corresponde ao que persegue, procurando sempre evitar os excessos e extremos (AQUINO, 2014, p. 73), tornando-se assim, a partir do agir moral, mais arguto e sábio. Percebemos então a fina sintonia entre o agir prático e intelectual que rege a vida do sábio.

Descoberto então, que qualquer virtude, reside na mediania entre o excesso e falta e sabendo que nossa ação é o meio pela qual a virtude nasce e se desenvolve em nós, cabe-nos o domínio sobre o hábito bom ou mau.

O bem de algo é agir conforme sua natureza, operando de acordo com a sua forma, e a forma própria do homem é ser um animal racional, logo, é preciso sempre que ele aja segundo a reta razão (AQUINO, 2014, p. 67). A reta razão é o resultado do ordenamento das virtudes intelectuais no homem, tendo como fruto o agir virtuoso moral.

E essa reta ordenação de que o homem precisa não só no pensar, mas no querer, leva-nos a distinguir entre as virtudes intelectuais e volicionais. As virtudes intelectuais são quatro, e as virtudes morais são três, respectivamente: intelecto ou entendimento, a virtude pelo qual se apreende a natureza das coisas; ciência, a virtude pela qual alguém é capaz de julgar as coisas criadas como elas são; sapiência, a virtude pela qual alguém apreende aquelas coisas que pertencem a Deus, conhecidas através da luz natural da razão; prudência, conhecer os meios para atingir determinado fim. As virtudes morais são três: justiça, render a outro o que lhe é devido; temperança, a virtude que modera os prazeres; e a fortaleza ou coragem, a complacência ao suportar o árduo.

As virtudes intelectuais são mais facilmente adquiridas através da educação, pela experiência, pela instrução e pelo exemplo, de alguém que já possua tais virtudes, que já pôs a prova o que ensina e consegue transmitir com mais facilidade. Seria absurdo descartar a investigação pessoal, mas sabendo que o processo de aprendizado tende ao infinito, as virtudes intelectuais demandariam um longo tempo de experiência para sua comprovação. Portanto, para se alcançar as virtudes mais elevadas, as intelectuais, a prática das virtudes deve-se iniciar pelas virtudes morais, que são mais facilmente conhecidas, para chegar as virtudes intelectuais, pois como vimos, essas virtudes intelectuais são aprimoradas pelas virtudes morais, como também apreendidas.

Em miúdos, a virtude é um hábito eletivo de acordo com a reta razão, a virtude é uma "disposição do perfeito para o ótimo; e chamo perfeito ao que é disposto segundo a natureza" (S. Th., Ia IIae, q. 71, a. 1). Eu sou perfeitamente humano, tenho dois braços, duas pernas, etc., mas posso ser otimamente humano, ao adquirir a virtude, ao aperfeiçoar minha natureza. Logo, a virtude é uma certa bondade, pois a bondade de uma coisa é ordenar-se conforme a sua natureza.

E o vício? Que consequência teria esse tipo de hábito? Santo Tomás declara que o vício é algo que "que vem

faltar a perfeição da natureza" (S. Th., Ia Ilae, q. 71, a. 1). Santo Agostinho é mais categórico, ele determina que "o vício é contra a natureza, logo e não pode senão prejudicar a natureza" (2012, p. 49). Santo Tomás, percebendo essa realidade, seja anedoticamente ou teoricamente, destaca que "os homens tornam-se perversos pela corrupção da virtude, quando seguem os prazeres proibidos e que não devem ser perseguidos, ou quando fogem das tristezas que deveriam enfrentar. Em ambos os casos, há o afastamento da reta razão" (AQUINO, 2014, p. 40).

O mau agir ou mal ato, o desvio do ato conforme a natureza, é aquilo que se opõe a finalidade de certa natureza, implicando um ato desordenado, ao passo que o vício se opõe a essência direta da virtude, pois o vício de qualquer coisa consiste em ela não ter a disposição que lhe convém a natureza.

Portanto, segundo ambos Santo Agostinho e Santo Tomás, o vício perverte a natureza, e pode até mesmo chegar no extremo, perverter a própria reta razão, perder o denominador comum dos homens, o que o difere dos reinos infra-humanos. E se o erro se consumir num hábito vicioso por tempo prolongado, acaba por remover todo e qualquer remorso de consciência, na medida que o agente se deteriora.

Ademais as virtudes ainda se diferenciam entre as virtudes gerais e especiais: as virtudes gerais, ou cardeais, simbolizam a sua necessidade para o bem da agir de todas as outras virtudes. A palavra cardeal vem de "cardo", gonzo, porque todas as outras virtudes giram em torno delas, dependem delas. Então, faz-se necessário adquirir a virtude cardeal por excelência, o hábito que determina o bem de todo o agir humano, a virtude que nos ajuda a tornarmos o que somos realmente.

Longe de diminuir a pessoa humana, a virtude significa que quem a prática, é alguém verdadeiro e autêntico. A virtude é a elevação do homem, como diz Santo Tomás, *ultimum potentiae*, ou seja, é a plena realização das possibilidades humanas. A prudência então é a verdadeira "arte de assumir responsabilidades, ela não é uma inimiga das iniciativas, mas sua inspiradora, ela não sugere razões para não fazer o bem, mas aquela que se esforça, ao contrário, ela sugere fazer maximamente o bem. Ela é a virtude que conforma a vida ao ideal." (SÁENZ, 2021, p. 120).

A prudência diz respeito ao domínio prático, pois não

basta saber o que é bom e reto, é necessário aplicá-lo às situações, conduzindo ao fim visado pela vontade: a prudência é a mais rara virtude intelectual, é a "recta ratio agibilium", pois quando desempenha todas as funções, inclui todas as virtudes (S. Th., Ia Ilae, q. 57, a. 5; q. 58, a. 4 e 5). A prudência nos faz encontrar meios concretos de implantar os propósitos. A prudência consiste em passar determinado propósito ao ato. Junto com as outras virtudes morais, formam as virtudes cardeais: elas regulam toda a conduta humana, na medida em que estas virtudes participam da vida racional. A razão é aperfeiçoada pela prudência, a vontade pela justiça, a conduta interna é regulada pela temperança, enquanto as paixões desordenadas e irascíveis pela fortaleza (S. Th., Ia Ilae, q. 61, a. 2).

A palavra prudência é uma contração da palavra providência, é a mesma palavra providência sincopada, com uma contração de fonemas. Cícero a descreve como "aqueles que podemos chamar prudentes, isto é, providentes" (SÁENZ, 2021, p. 121), são palavras sinônimas, o que concorda Santo Tomás, quando diz que o próprio nome de prudência é tomado de providência, como de sua parte principal (S. Th., Ia Ilae, q. 47, a. 1). A língua grega, mais rica, emprega dois termos para descrever o mesmo: *pronóia*, que significa conhecimento prévio ou antecipado, que Cícero traduz por *providentia*, traduzido do latim como "previsão", uma visão antecipada, e *frónesis*, que ele traduz por *prudencia*. São palavras equivalentes e ambas conotam um conhecimento possível.

A respeito do conhecimento humano e sua ação, a prudência serve-se da temporalidade, que são o passado, o presente e o futuro para estimar essa visão antecipada desde longe. O passado é objeto da memória, o presente é objeto da inteligência, e o futuro é objeto da providência, na qual a previsão do futuro se baseia na experiência do agente em seu passado e a partir do seu presente. A prudência então pressupõe e inclui a memória e a inteligência, utilizando-a para prever e organizar os acontecimentos pela capacidade racional da providência, sendo esta previsão o elemento fundamental da prudência (S. Th., Ia Ilae, q. 48, a. único; SÁENZ, 2021, p. 122).

Dessa forma, a palavra prudência significa conhecimento prático, competência, previsão, discernimento, é uma habilidade relacionada a aptidão para discernir os casos concretos e singulares do nosso cotidiano. É uma sabedoria no agir, uma arte de aplicar as

regras gerais da razão nos casos particulares.

Mas que lugar ocupa essa virtude no organismo moral?

Santo Tomás deixa claro que o "mérito da prudência não consiste só em considerar; mas em aplicar-se à ação, que é o fim da razão prática" (S. Th., IIa IIae, q. 47, a. 1, r. 3). Por isso é comum distinguirmos homens práticos de homens especulativos, políticos e filósofos, respectivamente. E a união de ambas as qualidades, são rara nos homens, principalmente nos homens práticos, os de ação e que atuam na política. O mesmo é válido para as ciências, em geral, os homens especulativos sofrem quando precisam ter que agir. Diferente das ciências e virtudes especulativas, a prudência tem a vista a prática, o caso singular e mutável, e não visa, especificamente, o universal, o imutável, justamente por partir da experiência e buscar prevê o futuro. Seu objeto é o contingente e o temporal, enquanto as ciências especulativas têm por objeto o que é necessário, eterno, universal, o que não muda e nem pode ser de outra maneira, nem depende das circunstâncias, como as verdades lógicas, matemáticas e metafísicas.

Mas ainda assim, a prudência é uma espécie de sabedoria, mas é uma sabedoria essencialmente prática, uma ciência do como se deve viver retamente. Nesse sentido disse Cícero que assim como a medicina é a arte da saúde e a direção do navio é a arte da navegação, assim a prudência é a arte de viver (SÁENZ, 2021, p. 125).

Santo Tomás complementa que "a prudência não é ciência. A ciência pertence aos universais, mas a prudência age através do singular, porque ela diz respeito ao operável, que é o singular" (S. Th., IIa IIae, q. 47, a. 2, r. 3).

Ela atua no móvel, no caso concreto e particular de determinada situação. Mas isso levanta outro ponto fundamental: para se agir retamente no singular, é necessário conhecer o universal.

É sabido que esse conhecimento dos singulares se obtém pelos sentidos e pela experiência, logo a prudência também se funda na experiência e na vida dos homens.

Por isso Santo Tomás qualifica que "o prudente precisa conhecer tanto os primeiros princípios universais da razão quanto as realidades concretas sobre as quais versa a ação" (S. Th., IIa IIae, q. 47, a. 3). Ou seja, a prudência é um conhecimento diretivo, pois como diz o Filósofo, "a

prudência não tem sua sede nos sentidos externos, pelos quais conhecemos os sensíveis próprios; mas, no sentido interno, aperfeiçoado pela memória e pela experiência, de modo a julgar prontamente das experiências particulares" (S. Th., IIa IIae, q. 47, a. 3, r. 3).

O ato conjugado a prudência imprime um cunho operativo ao conhecimento prévio, que se consoma na ação transformadora da realidade.

Logo, a prudência não é meramente uma virtude intelectual, mas sendo uma virtude especial, ela é também uma virtude moral, é uma virtude que integraliza a pessoa humana, e ninguém se torna sábio sem ela. Ela não se contenta em mostrar onde está o verdadeiro bem: mas manda executá-lo. Ela se opõe a dúvida, a inércia, a passividade, mas também não se confunde com o zelo cego ou com a audácia (SÁENZ, 2021, p. 126). A prudência aplica a justa e ordenada razão no agir. É por isso que Santo Tomás a qualifica como a "rainha das virtudes morais", e também "a mãe das virtudes", sobretudo das virtudes cardeais.

Em relação ao seu oposto, ao vício da Imprudência, ela se dá de várias formas, pois só o erro é múltiplo, enquanto o agir corretamente é sempre certo e unívoco ao bem ao que almeja, além de ser "impossível alguém ser prudente sem ser bom" (S. Th., IIa IIae, q. 47, a. 13). Ela pode ocorrer por um ato de omissão, evitando algum dos requisitos da prática dessa virtude. A falta de meditação e a inconstância são diferentes modalidades da Imprudência. A falta de circunspeção e de cautela frente as realidades concretas que envolvem o agir, ou a negligência de uma decisão são outras. Em todas, ocorre uma carência.

Uma segunda modalidade é a inconstância, esse vício leva a perder todo o processo do ato prudencial em sua fase mais decisiva, que é quando se passa para o âmbito da aplicação de certo juízo na realidade.

Também existem falsas prudências, como a astúcia. A astúcia é a forma mais típica da falsa prudência. Ela se chama assim por semelhança, pois segundo Santo Tomás, "o prudente é o que dispõe bem o que deve fazer, para alcançar um fim bom, assim o que dispõe meios convenientes para um mau fim, tem a falsa prudência, por não ser um verdadeiro bem aquilo que se propõe como fim" (S. Th., IIa IIae, q. 47, a. 13).

No geral, a falsa prudência se caracteriza pela máxima de "os fins justificam os meios", o que é diametralmente oposto a virtude prudencial, e temos como exemplo o ladrão que é bom no que faz. O sentido próprio da prudência é que não só o fim das operações humanas deve convir com a razão, com a verdade, mas assim também o caminho, os meios que a ela conduz. É próprio da prudência assinalar e estabelecer o "justo meio", e não qualquer meio. Santo Tomás determina que "em todas as coisas reguladas, o correto consiste em adequar-se a regra. A adequação é a média entre o mais e o menos. Portanto, é necessário que a retidão da virtude consista no meio entre aquilo que superabunda e aquilo que é deficiente, no que se refere a medida da razão reta." (SÁENZ, 2021, p. 139)

Ou seja, é o meio entre dois extremos, carência e o excesso, que reduz a regra da razão, ao justo meio. O justo meio não consiste em uma mediocridade, mas em um cume entre dois desvios opostos, dois abrulhos perigosos para o agente, e conseqüentemente, para a própria sociedade na qual este faz parte em última instância.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como diz o Filósofo: "É preciso, pois, atentar para a qualidade dos atos que praticamos, porquanto da sua diferença se pode aquilatar a diferença de caracteres. E não é coisa de somenos que desde a nossa juventude nos habituemos desta ou daquela maneira. Tem, pelo contrário, imensa importância, ou melhor: tudo depende disso." (ARISTÓTELES, 1991, p. 28). Logo, a perda dessa virtude na sociedade, longe de ser meramente um fenômeno natural, parece ser resultado de múltiplos fatores.

Percebe-se então que existe uma capacidade perfectiva na personalidade, mas também uma capacidade degenerativa, arraigada na natureza humana, e é nessa projeção, que ocorre o desenvolvimento tanto da humanidade quanto da personalidade, no sentido de aperfeiçoamento das operações e de seu ser como homem, quanto da sua decadência como homem ao se render aos vícios e se bestializar.

O agente que opera perfeitamente, torna-se um agente perfeito, é a partir do bem agir, que o homem desenvolve suas potencialidades e humaniza-se concretamente. É

essa concretização da razão que ajudam o homem a viver segundo o que ele é, enquanto o erro e o vício fazem o oposto. E é a partir disso que ocorre a desumanização e degradação do próprio agente, possibilitando até mesmo a corrupção da sua razão.

Cabe-nos então adquirir "a virtude dos Príncipes", como dizia Aristóteles ao falar dela, pois somente aquele que é prudente pode ser justo, forte e temperante.

A prudência faz sentir seu efeito em toda e qualquer virtude, e não há virtude que não participe da prudência. A prudência, é, portanto, causa, raiz, mãe, medida, exemplo, guia e razão formal de todas as virtudes morais, que são o preâmbulo das virtudes intelectuais.

Na prudência, segundo Santo Tomás, sendo está a soberana da conduta, consuma-se essencialmente na felicidade da vida ativa e concreta.

4. REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross, 4a. Edição, São Paulo: Editora Nova Cultural, Ltda., 1991.

AGOSTINHO, Santo. **A Cidade de Deus: (contra os pagãos)**, parte II, tradução de Oscar Paes Leme, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

AQUINO, Tomás de. **Suma Contra os Gentios**. Tradução para o português de D. Odilão Moura, O.S.B e D. Ludgero Jaspers, O.S.B. Campinas, São Paulo: Editora Ecclesiae, 2017.

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. Tradução para o português de Alexandre Correia. Campinas, São Paulo: Editora Ecclesiae, 2016.

AQUINO, Tomás de. **Comentário ao segundo livro da Ética a Nicômaco de Aristóteles**. Tradução para o português de Tiago Tondinelli. Campinas, São Paulo: Editora Ecclesiae, 2014.

CHESTERTON, G. K. **Santo Tomás de Aquino**. Tradução de Antônio Emilio Angueth de Araújo. Campinas, São Paulo: Editora Ecclesiae, 2015.

GILSON, Etienne. **O Espírito da Filosofia Medieval**, 3º ed.; São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GILSON, Etienne. **A Filosofia na Idade Média**, 1º ed.; São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

XIII, Leão. Carta Encíclica **Rerum Novarum: Sobre a condição dos operários**, Roma, 1891. Disponível em: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html. Acesso em: 22 out.2022.

MARITAIN, Jacques. **Introdução Geral à Filosofia**. Tradução de Ilza das Neves e Heloísa de Oliveira Penteadó, revista por Irineu da Cruz Guimarães. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1966.

MARITAIN, Jacques. **O Homem e o Estado**, 3ª ed.; Tradução de Alceu Amoroso Lima. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1959.

SÁENZ, Alfredo. **As Virtudes Fundamentais**. Rio de Janeiro: Ed. CDB, 2021.



A POSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO DAS REALIDADES SUPERIORES SEGUNDO AL-FĀRĀBĪ¹

Virgínia Braga da Silva Santos²

The possibility of knowledge of higher realities according to Al-Fārābī

Resumo:

O presente trabalho é o resultado de um estudo acerca do processo de conhecimento segundo o filósofo árabe Abu Nasr Al-Fārābī (872-950). Nas obras farabianas, a epistemologia se coloca como um dos pontos mais relevantes para todo o seu sistema filosófico, pois é por meio do conhecimento que os seres humanos podem alcançar a perfeição e, conseqüentemente, a felicidade (sa'ādah). Seguindo a linha da filosofia aristotélica, Al-Fārābī afirma que a felicidade deve ser compreendida como a vida contemplativa, sobretudo a contemplação daquilo que há de mais elevado: as realidades superiores. No decorrer de seus escritos, o filósofo árabe deixa claro que conhecer as realidades superiores é algo possível aos seres humanos. Contudo, na Epístola Sobre o Intelecto, Al-Fārābī argumenta que o conhecimento é o processo no qual as formas são abstraídas da matéria. Disto, surge a seguinte questão: como é possível conhecer as realidades superiores, uma vez que elas não são formas unidas a uma matéria da qual possam ser abstraídas? A resposta a essa questão pode ser encontrada a partir de uma investigação sobre como os seres humanos conhecem, e se há neles algo que os torne aptos para uma apreensão direta das realidades metafísicas.

Palavras-chave: Al-Fārābī. Realidades Superiores. Conhecimento. Perfeição. Felicidade.

Abstract:

The present work is the result of a study about the process of knowledge according to the Arab philosopher Abu Nasr Al-Fārābī (872-950). In the pharabian works epistemology stands as one of the most relevant points for his entire philosophical system, because it is through knowledge that human beings can reach perfection and consequently happiness (sa'ādah). Following the line of Aristotelian philosophy, Al-Fārābī states that happiness should be understood as the contemplative life, especially the contemplation of what is higher: the higher realities. Throughout his writings, the arab philosopher makes it clear that knowing the higher realities is something possible for human beings. However, in the Epistle On the Intellect, Al-Fārābī argues that knowledge is the process in which forms are abstracted from matter. From this, the following question arises: how is it possible to know the higher realities, since they are not forms united to a matter from which they can be abstracted? The answer to this question can be found from an investigation into how human beings know and whether there is something in them that makes them suitable for a direct apprehension of metaphysical realities.

Keywords: Al-Fārābī. Higher Realities. Knowledge. Perfection. Happiness.

1. Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado defendida pela autora, dissertação intitulada A conquista da felicidade por meio da religião na perspectiva de Al-Fārābī. São utilizados como referências, sobretudo, os capítulos 3 (A ordem do universo: um conhecimento para a felicidade), 4 (A comunidade: condição necessária para a felicidade) e 5 (A religião como caminho que conduz o ser humano à felicidade).

2. Doutoranda e mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Filosofia na rede de educação básica do estado do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7171-9253>

1. INTRODUÇÃO

A filosofia desenvolvida por Al-Fārābī estabelece uma relação entre a epistemologia e a ética, na medida em que a conquista da felicidade (sa'ādah) depende do desenvolvimento da virtude intelectual³, isto é, implica a aquisição de conhecimentos que aprimorem a razão. O conhecimento que conduz à felicidade é o conhecimento do belo, pois "[...] somente obtemos a felicidade quando estamos em posse das coisas belas [...]" (AL-FĀRĀBĪ, 2002, p. 68, tradução nossa). Ao explicar o que é o belo, o filósofo árabe argumenta que ele possui uma parte que depende apenas do conhecimento e outra que articula conhecimento e ação. Assim, se entende que, para alcançar a felicidade, é preciso conhecer o belo e agir conforme ele. O que nos humanos desempenha a atividade teórica e prática é a razão, portanto, ela é apta para conhecer o belo e agir com base nele. Logo, é por ela que "[...] o homem entende, pela qual tem reflexão, pela qual adquire as ciências e as artes e pela qual distingue entre o belo e o deplorável das ações" (AL-FĀRĀBĪ, 2008, p. 168, tradução nossa). Definida nesses termos, a conquista da felicidade depende do aperfeiçoamento da razão⁴.

Ao propor que a felicidade é obtida pela razão, Al-Fārābī também expõe que, dentre os seres da esfera sublunar⁵, apenas o ser humano pode alcançá-la (Cf. AL-FĀRĀBĪ, 2008, p. 98, tradução nossa). A justificativa para isso é exposta na Epístola sobre o Intelecto (al-Risāla fī-l 'aql), quando se diz que é pela faculdade intelectual que os humanos alcançam o conhecimento das realidades imateriais, chegando a identificar-se com elas. Atingir esse saber é a [...] felicidade suprema e a vida última [...]" (AL-FĀRĀBĪ, 2001, p. 88, tradução nossa). Dessa forma, entende-se que o belo, ao qual o pensador se refere na obra O Caminho da Felicidade, ao afirmar que só é possível obter a felicidade na posse do belo, são as

realidades superiores imateriais que são a Causa Primeira, as Causas Segundas e o Intelecto Agente. Realidades que "[...] não são corpos, nem estão em corpos [...]" (AL-FĀRĀBĪ, 2008, p. 54, tradução nossa).

Com isso, fica estabelecido que o principal conhecimento humano é de caráter metafísico. Contudo, ao analisar a natureza do intelecto humano, evidencia-se um problema em torno do conhecimento das realidades metafísicas. Al-Fārābī argumenta que, em um primeiro momento, o intelecto é potência, isto é: "[...] uma certa coisa cuja essência foi preparada para separar a essência de todos os seres, assim como as formas dos materiais, fazendo deles uma forma ou formas para si mesmo" (AL-FĀRĀBĪ, 2001, p. 70, tradução nossa). Assim, o intelecto em potência é uma parte da alma ou uma faculdade da alma cujo trabalho é abstrair as essências e as formas de tudo o que existe, a fim de que essas formas constituam uma forma por si, sem matéria. Uma vez que o intelecto em potência tenha se apropriado das formas, se atualiza e transforma-se em intelecto em ato. Portanto, quando as formas são abstraídas da matéria, os inteligíveis deixam de ser potência e se tornam ato, fazendo com que o intelecto em potência se torne intelecto em ato. A partir disso, o filósofo identifica o ato de abstrair com o de entender, de modo que ter a inteligência de algo significa "[...] que as formas que estão nas matérias estão separadas de suas matérias e que uma outra existência, diferente da sua primeira existência, lhe advém" (AL-FĀRĀBĪ, 2001, p. 78, tradução nossa). Contudo, se o conhecimento humano das formas se realiza pela abstração da matéria, como é possível conhecer as realidades metafísicas, uma vez que elas nunca estão em uma matéria de modo que possam ser abstraídas?

Na Epístola sobre o Intelecto, Al-Fārābī indica uma solução para o problema ao informar que, quando o intelecto se torna ato, passando a refletir sobre as formas

3. A ética é necessária para a obtenção da felicidade, pois compreende as ações que proporcionam a felicidade (virtudes). As virtudes são de quatro classes: virtudes teóricas, virtudes deliberativas, virtudes morais e artes práticas. Al-Fārābī as organiza em duas categorias: intelectuais (virtudes teóricas e virtudes deliberativas) e éticas ou morais (virtudes morais e artes práticas). As virtudes intelectuais são relativas à parte racional, enquanto as virtudes morais são relacionadas à parte apetitiva da alma humana, sendo originadas pelo hábito e o costume.

A resposta farabiana do que é a felicidade reflete a influência aristotélica, pois, segundo o filósofo grego "[...] a atividade de Deus, que supera todas as outras em bem-aventurança, deve ser contemplativa; e das atividades humanas, portanto, o que é mais semelhante a isso deve ser mais da natureza da felicidade" (ARISTÓTELES, Ética a Nicômaco, 1178b 21-24).

Al-Fārābī se destacou por ter elaborado uma cosmologia que se apresenta da seguinte forma: "Os princípios pelos quais se constituem os corpos e seus acidentes são de seis classes; tem seis graus máximos e cada grau corresponde a uma classe" (AL-FĀRĀBĪ, 2008, p. 53, tradução nossa). No primeiro grau, está a Causa Primeira; no segundo, as Causas Segundas; no terceiro, o Intelecto Agente; no quarto, a Alma; e a forma e matéria estão, respectivamente, no quinto e sexto grau. Os três primeiros não são corpos e nem estão em corpos, os três últimos estão em corpos apesar de, em si mesmos, não serem corpos. Esses graus estão acima da esfera lunar, sendo os responsáveis pela existência de todas as realidades existentes na esfera sublunar, a saber: animal racional, animal irracional, plantas, minerais e os quatro elementos.

abstraidas que possui, se converte em intelecto adquirido. Ao pensar-se a si mesmo e ao conhecer os seus próprios conteúdos em ato, o intelecto cria a possibilidade de adquirir as formas separadas, tornando-se apto para uma intuição das formas inteligíveis que nunca existiram na matéria. Nesse sentido, a resolução dessa problemática é possível mediante uma investigação acerca de como os seres humanos conhecem, bem como se o conhecimento humano é efetivamente seguro. Assim, levando em consideração esta breve introdução, e o problema apresentado, este trabalho se propõe a argumentar sobre a possibilidade do conhecimento das realidades metafísicas segundo a filosofia farabiana. Para tanto, segue-se uma investigação que será desenvolvida em dois pontos: a garantia do conhecimento humano e o conhecimento e a conquista da felicidade.

2 A GARANTIA DO CONHECIMENTO SEGUNDO AL-FĀRĀBĪ

Al-Fārābī elabora um estudo sobre como tornar um conhecimento seguro. Assegurar o conhecimento é algo fundamental, pois é por meio do saber que os seres humanos podem alcançar a sua perfeição e, conseqüentemente, a felicidade. O que pode ser conhecido pelo ser humano é de duas classes: uma, cuja natureza é ser apenas conhecido, e outra, que consiste em ser conhecido e ser objeto da ação. A perfeição do que consiste em ser apenas conhecido está em ser conhecido, enquanto a perfeição do que consiste em ser conhecido e objeto da ação está em ser realizado. Pode-se, assim, admitir a existência de uma parte teórica e uma prática, e que ambas possuem artes pelas quais é possível alcançá-las. Desse modo, as artes serão de duas classes: uma, por meio da qual se adquire o conhecimento daquilo que se deve apenas saber; e outra, pela qual se obtém o conhecimento do que deve ser feito e a capacidade de fazê-lo. A finalidade de todas essas artes é o belo e o útil. A arte que tem por finalidade

alcançar o belo e, conseqüentemente, a felicidade, é a filosofia⁶. Portanto, entende-se que o filósofo árabe estabelece um caminho onde só é possível obter a felicidade a partir da filosofia, mas como a filosofia é adquirida? Ela é obtida pela excelência do discernimento, que é alcançado ao se instruir a mente na percepção do correto, e isso é possível pela arte da lógica. Assim, a lógica é o primeiro passo no caminho que conduz o ser humano à felicidade. A lógica tem a finalidade de:

[...] corrigir o entendimento, guiar diretamente o homem no caminho do sucesso e lhe dar a segurança da verdade em todos os conhecimentos racionais em que cabe o erro; também, lhe dar as regras que vão preservá-lo e protegê-lo do erro e do sofisma nas questões racionais; também, dar as regras necessárias para avaliar a verdade daqueles conhecimentos no qual cabe a possibilidade do entendimento cair no erro. (AL-FĀRĀBĪ, 1953, p. 8, tradução nossa).

Dessa maneira, a lógica torna o indivíduo apto para um correto discernimento do que é verdadeiro e do que é falso. Trata-se de uma função necessária, pois existem juízos que estão gravados na alma humana e, neles, não há equívoco, mas há juízos alcançados pelo silogismo e pela indução e, por meio deles, pode-se distanciar da verdade. Ademais, a lógica permite que um indivíduo não se limite a meras opiniões na formação de seus juízos, pois, por meio dela, ele obtém a verdade. No entanto, qual é a verdade da qual não se deve apartar, ou, em outros termos, qual o objeto da lógica? O verdadeiro conhecimento é o das realidades últimas, isto é, dos inteligíveis. Portanto, a lógica se ocupa das ideias dos inteligíveis (enquanto guardam relação semântica ou significativa com as palavras) e das palavras (enquanto significam as ideias). Isso ocorre porque não é possível avaliar, dentro do espírito, a verdade de um juízo, a não ser por meio da reflexão, examinando atentamente e fixando no espírito certas ideias e objetos, cuja função é servir de meio para provar a verdade daquele juízo. De modo semelhante, não é possível demonstrar a verdade dos juízos aos demais, a não ser falando com palavras

6. Segundo Al-Fārābī, a ciência que se ocupa da felicidade é a filosofia, pois ela se ocupa do estudo do belo e, uma vez que só se alcança a felicidade quando se tem a posse das coisas belas, se conclui que é pela filosofia que se chega à felicidade. Como o belo possui duas partes (uma que é apenas conhecimento e outra que é conhecimento e ação), a filosofia também tem uma divisão: uma pela qual se alcança o conhecimento dos seres que não são objeto da ação humana, denominada filosofia teórica, e outra pela qual se adquire o conhecimento das coisas cuja natureza consiste em serem feitas, dentre as quais a capacidade de fazer o belo, é, portanto, chamada filosofia prática e filosofia política. A filosofia teórica compreende três classes de ciência: ciência matemática, ciência física e ciência metafísica, todas essas ciências compreendem a classe de seres que podem ser conhecidos. No que respeita à filosofia política, há nela uma divisão em duas classes: a primeira é a ética (por ela se adquire o conhecimento das ações belas, os hábitos morais dos quais provém as ações belas e a capacidade de adquiri-las, a fim de que as ações belas se convertam em ato); a segunda é a filosofia política e ciência política, esta abarca o conhecimento daquilo pelo qual os habitantes das cidades alcançam as coisas belas e a capacidade de adquiri-las e conservá-las neles.

que lhes façam compreender aquelas ideias e objetos cuja função é servir de meio para demonstrar a verdade daquele juízo.

A partir disso, o pensador árabe propõe um vínculo entre a lógica e a gramática, ao explicar que a lógica se vincula ao discurso, pois é por meio das palavras que as ideias e os juízos são expressos. Nesse sentido, "A lógica tem em comum com a gramática o dar, como esta, regras sobre o uso de palavras e difere dela porque, enquanto a gramática dá apenas as regras próprias e privadas das palavras de um determinado povo, a lógica dá as regras comuns e gerais para as palavras de todos os povos" (AL-FĀRĀBĪ, 1953, p. 13, tradução nossa). Assim, apesar de sua relação, distinguem-se pelo campo de atuação, pois a gramática, enquanto se ocupa da linguagem (variada em cada povo), possui um caráter particular, já a lógica possui as regras de caráter universal que podem reger todo pensamento humano⁷. Desse modo, a gramática "[...] que é uma ciência particular, típica de cada povo, comparada ao caráter de arte universal que a lógica possui, não é um instrumento ideal para a busca da verdade" (RAMÓN GUERRERO, 2008, p. 22, tradução nossa). Devido a sua universalidade, a lógica é a ciência adequada para se ocupar da razão. Em linhas gerais, a relação da arte da gramática com as palavras é como a relação da arte da lógica com os inteligíveis.

Com isso, o primeiro passo no caminho em direção à felicidade é a aquisição da arte da lógica. Todavia, para investigar o que há em cada arte, o ser humano precisa ter os primeiros conhecimentos, isto é, os primeiros princípios, que são definidos como: "[...] aquelas coisas cujo conhecimento pertence ao homem, alguns são aqueles cujo conhecimento ninguém carece, desde que ele seja de mente sã, tal como o todo é maior e mais do que a sua parte ou que o homem não é um cavalo e outros semelhantes" (AL-FĀRĀBĪ, 2002, p. 72, tradução nossa). Os princípios pelos quais se deve iniciar na lógica são coisas cujo conhecimento é anterior no indivíduo. Tais conhecimentos são de três classes: o primeiro, inclui os princípios da geometria especulativa; o segundo contém os princípios de honestidade e desonestidade nas atividades que o ser humano deve realizar e o terceiro, os princípios úteis para compreender as

maneiras de ser dos seres cuja existência não pode ser objeto de uma ação humana, permitindo conhecer seus princípios e graus. Esses conhecimentos primários estão na mente humana desde o começo de sua existência, de maneira inata. Por vezes, há coisas na mente que o indivíduo não se dá conta até que sejam nomeadas, assim como não percebe muitas coisas necessárias para começar a arte da lógica. Contudo, esses primeiros conhecimentos estão na sua mente. Com isto, a gramática é importante para tratar das palavras significantes e que informam os primeiros princípios da arte da lógica. Nessa perspectiva, a gramática contribui para que a lógica atue como ferramenta de aperfeiçoamento da razão. Apenas quando o indivíduo dispõe de um excelente discernimento, será possível distinguir entre o que é correto e o que é errado e quais destas ações o conduzirão à felicidade.

3. O CONHECIMENTO E A CONQUISTA DA FELICIDADE SEGUNDO AL-FĀRĀBĪ

Ao analisar a estrutura do ser humano, Al-Fārābī identifica que ele é composto de dois princípios: a matéria (que corresponde ao corpo) e a forma (que é a alma). O corpo está composto de partes, limitado pelo espaço, sendo mensurável e divisível, já a alma está livre de toda qualidade corporal, sendo o produto do último intelecto separado do mundo suprassensível (Intelecto Agente). A alma é entendida como o ato final mais importante de um corpo que tem vida em potência. Portanto, pode-se afirmar que a alma é o princípio que dá sentido, movimento, sabedoria e conhecimento ao corpo. A alma, de modo geral, desempenha uma função muito importante, pois ela atua como nexo para união dos seres emanados com a fonte de sua emanção. A base para esta união é o desejo. Pois, sendo a alma o princípio do movimento, ela produz em cada ser uma tendência para conhecer sua causa e a Causa Primeira. Nesse sentido:

As almas se movem pelo desejo e se movem para as esferas. Elas buscam o melhor: assemelhar-se ao intelecto de onde vêm e ao Amado Primeiro, do qual todo ser recebe sua forma e sua perfeição. Assim, a alma é o motor que dá aos seres um impulso dinâmico. Sem a

7. Pode-se dizer que "Esta relación entre lógica y lenguaje está fundada em los textos de Aristóteles y en la misma tradición aristotélica, que sistematizó lógicamente las categorías del lenguaje usual. Esta tradición que él recibió se vio reforzada en el mundo árabe por el carácter de la revelación divina: Dios habla una lengua, el árabe. Y esto confirmó pues ya lo estaban la necesidad de incluir Retórica y Poética como partes del Organon, porque ambas artes silogísticas, como las denomina al-Fārābī, proporcionan los discursos adecuados para las necesidades de expresión de la revelación, el discurso retórico y el poético". (RAMÓN GUERRERO, Rafael. 2008, p. 30)

alma, o universo seria algo estático e imóvel, mas, através dela, todo o universo se move com um jogo de desejo e amor. (RAMÓN GUERRERO, 1992. p. 163, tradução nossa).

Portanto, é por meio da alma que se explica o movimento de retorno dos seres possíveis ao ser necessário e primeiro. A alma age no corpo através das faculdades que lhes são próprias. A essas faculdades, pertence a capacidade de alimentar-se, de crescer e de criar e as demais potências que o ser humano compartilha com o restante dos seres vivos. Contudo, os humanos se diferenciam dos demais seres por possuírem o grau mais elevado da alma: a capacidade intelectual, isto é, a faculdade racional. A faculdade intelectual é a mais nobre da alma humana, pois é por ela que ocorre o aprimoramento do indivíduo. Partindo disso, é importante destacar que, dentre os seres sublunares, o ser humano é o único que pode desenvolver o seu ser na busca da perfeição, saindo do estado da potência para o ato. Logo, o ser humano é o único capaz de alcançar a perfeição mais excelente, que é definida como a felicidade última. A respeito disso, afirma-se:

O mais perfeito destes seres no mundo sublunar é o homem, uma vez que ele é o único de todos eles que possui uma faculdade pela qual ele pode ascender ao mundo superior: "Entre todos os animais o homem foi privilegiado em particular com uma alma, da qual se manifestam faculdades com as quais pode realizar ações através de órgãos corporais. Ademais, tem uma faculdade com a qual age sem um órgão corpóreo; esta faculdade é o intelecto". (RAMÓN GUERRERO, 1974. p. 163-164, tradução nossa)

Uma exposição detalhada acerca do intelecto é feita por Al-Fārābī na Epístola sobre o Intelecto (al-Risāla fī-l 'aql). Para que seja possível uma compreensão do que é o intelecto, o Segundo Mestre elenca os significados que ele pode ter, partindo do significado mais simples até o mais divino. Portanto, é preciso entender que:

O termo intelecto é dito de várias maneiras: A. a coisa para a qual a multidão recorre para dizer do homem que ele é inteligente; B. o intelecto que os teólogos constantemente têm em suas bocas, dizendo: isto é o que é afirmado pelo intelecto ou negado pelo intelecto; C. o intelecto mencionado pelo mestre Aristóteles no Livro da Demonstração; D. o intelecto que ele menciona no sexto tratado do Livro de Ética; E. o intelecto que ele menciona no Livro da Alma; F. o intelecto que ele menciona no Livro da Metafísica. (RAMÓN GUERRERO, 1974. p.163-164, tradução nossa)

As seis divisões expostas por Al-Fārābī podem ser reagrupadas em quatro: (A e B) sentidos pré-filosóficos; (C e D) sentidos pré-gnoseológicos; (E) sentido gnosiológico; (F) sentido metafísico. A primeira se refere às opiniões comuns das pessoas ou opiniões com falta de premissas certas para fundamentar um saber científico. O segundo trata dos intelectos abordados por Aristóteles nos Analíticos Posteriores e na Ética a Nicômaco. A terceira definição apresenta quatro intelectos: intelecto em potência, intelecto em ato, intelecto adquirido e Intelecto Agente. Ao expor essas classes de intelecto, o objetivo do filósofo árabe é explicar como ocorre o processo de passagem do intelecto em potência para o intelecto ato. A quarta e última divisão se refere ao sentido de intelecto apresentado por Aristóteles na Metafísica: Al-Fārābī identifica esse sentido de intelecto com o seu Primeiro Princípio⁸.

É a partir dos sentidos gnosiológicos que se entende as etapas do processo de conhecimento humano, de modo a também se expor os polos do intelecto: uma receptividade (intelecto em potência) e uma causa (Intelecto Agente). O intelecto em potência, também denominado intelecto material, é a possibilidade de receber as formas inteligíveis, atualizar-se e transformar-se em intelecto em ato. O intelecto em ato é a realização das possibilidades do intelecto em potência mediante a concepção das formas inteligíveis. Isso acontece "quando os inteligíveis que ele [intelecto material]

8. Segundo Al-Fārābī, a Causa Primeira é plenamente intelecto. Também é inteligível (no sentido de que pode ser inteligida) enquanto é intelecto. Para ser inteligível, não necessita de nenhuma essência fora da sua que a entenda, pois a Causa Primeira entende a sua própria essência. Desse modo, é inteligível, pois sua essência é entendida e por entender sua própria essência é inteligente, de modo que é inteligível e inteligente. Sendo assim, a essência que é entendida é a mesma essência do que entende, podendo-se dizer que, no Ser Primeiro, a essência é equivalente à existência. Segundo Janos: "In the First, then, existence and thought is one and the same thing. Since It is nothing else but an immaterial intellect, its existence is identical to its thought, and it exists only in or through its thinking" (JANOS, 2012, p. 182). Nesse sentido, afirma-se que a única atividade que há na Causa Primeira é a reflexiva, isto é, pensar a si mesma. Portanto, é cognoscente, visto que, para conhecer, não necessita de outra essência distinta da sua, nem para ser conhecida precisa de outra essência que o conheça; logo, é suficiente por si para conhecer e ser conhecida. O mesmo ocorre quanto a ser sábio, pois a sabedoria é entender as coisas mais excelentes e através de um discernimento excelente. Visto que a Causa Primeira entende e conhece sua essência, conhece o que há de mais excelente e por meio de um conhecimento excelente. Pode-se, então, dizer que ela é sábia e por sua própria essência, pois sua sabedoria não deriva do conhecimento de algo externo.

separou da matéria entram nele, então esses inteligíveis tornam-se inteligíveis em ato" (AL-FĀRĀBĪ, 2001. p. 72, tradução nossa). O intelecto em potência chega a ser em ato em relação às formas que já tem apreendido, mas permanece em potência a respeito das formas que ainda não tem apreendido. O processo de abstração das formas, que antes estavam nos objetos materiais, faz com que se percam as características individuais destes e se convertam em inteligíveis em ato, em universais. Abstrair as formas da matéria se constitui no primeiro grau do conhecimento no âmbito intelectual, enquanto o segundo grau de abstração é configurado pelo intelecto adquirido, que é o intelecto em ato que apreendeu os inteligíveis e volta a pensar neles. Dessa maneira:

Uma vez que o intelecto foi atualizado pelas formas inteligíveis e se produziu a identificação noética entre eles, pode-se realizar uma operação mais elevada que a mera abstração de formas materiais, voltando-se sobre si mesmo e conhecendo as formas inteligíveis uma vez que as possui. Medita seus próprios conteúdos e conceitos porque já tem adquirido um estatuto ontológico especial que lhes torna apto para serem pensados outra vez; é o que poderia chamar "pensamento reflexivo". Então, se pensa a si mesmo como intelecto em ato e se aperfeiçoa, chegando a ser intelecto adquirido. (RAMÓN GUERRERO, 1992. p. 194, tradução nossa)

Ao pensar-se a si mesmo e ao conhecer seus próprios conteúdos em ato, esse intelecto cria a possibilidade de adquirir as formas separadas (formas puras e imateriais), isto é: os seres separados e subsistentes por si mesmos, pertencentes ao mundo superior. Neste sentido, o intelecto adquirido é a perfeição do intelecto humano e, com relação aos intelectos anteriores (potência e ato), é um grau mais separado da matéria. Com o intelecto adquirido é possível a união com as substâncias separadas, de modo que o ser humano pode ter contato com o mundo superior. Por meio dessa descrição, é perceptível a relação hierárquica entre os três graus do intelecto humano. Os três intelectos funcionam como uma preparação de um para o outro. Assim, por meio do mais simples, é possível chegar ao mais completo. Contudo, há de se destacar que esse processo de atualização do intelecto humano só é possível mediante algo externo que o atualiza: o Intelecto Agente. O Intelecto Agente é o décimo ser emanado, estando entre os inteligíveis e os corpos compostos de matéria e forma. A finalidade do Intelecto Agente é "[...] ocupar-se do animal racional e procurar que alcance o mais elevado grau de perfeição que cabe ao homem chegar: a felicidade suprema; quer dizer, fazer que o homem chegue ao grau

do intelecto agente" (AL-FĀRĀBĪ, 2008. p. 55, tradução nossa). O alcance da felicidade é o fim da existência humana, ela é o bem absoluto. A felicidade suprema é obtida quando o ser humano não necessita, para subsistir, de nada do que está abaixo de si, como o corpo, matéria ou algum acidente, além de quando permanece sempre nesta perfeição. Para atualizar o intelecto humano, o Intelecto Agente atua libertando os seres da matéria, pois "[...] o que impede algo de ser intelecto e entender em ato é a matéria" (AL-FĀRĀBĪ, 2008. p. 70, tradução nossa). Ao libertá-los, faz com que os inteligíveis que estão em potência se convertam em inteligíveis em ato. Com isso, entende-se que:

O intelecto em potência se converte em intelecto em ato quando chegam a realizar-se e atualizar-se nele os inteligíveis. Iguamente, os inteligíveis em potência se reduzem a inteligíveis em ato quando chegam a ser objeto do entendimento em ato, mas primeiro pré exigem um ser externo, que da potência os reduza ao ato. Esse agente, que da potência os reduz ao ato, é uma essência cuja substância é ser entendimento em ato e separado da matéria. Esse tal entendimento é o que confere ao entendimento hilico ou material que é entendimento em potência, algo que equivale à luz que o sol confere à vista. (AL-FĀRĀBĪ, 1995. p. 69, tradução nossa).

Desse modo, semelhante à luz que o sol proporciona à vista, o Intelecto Agente confere ao intelecto material algo que se imprime nele. Assim, o intelecto material conhece os objetos que de inteligíveis em potência se convertem em entendimento em ato. Sendo assim, quando o Intelecto Agente ilumina a faculdade racional, os sensíveis conservados na parte imaginativa se convertem em inteligíveis da faculdade racional e estes são os inteligíveis primeiros, comuns a todos os indivíduos. Por possuir os primeiros inteligíveis, há no ser humano uma perfeição primitiva que é uma capacidade de chegar à sua perfeição última (esta é a felicidade). Portanto, afirma-se que:

Pelo que se refere à parte racional da alma, quando ela se aperfeiçoa e se torna intelecto em ato, então, está próxima a ser semelhante às coisas separadas. Porém, a perfeição de seu ser, seu chegar a ser em ato, sua formosura, esplendor e beleza só são adquiridos por entender não só as coisas que estão por cima dela em grau, mas também por entender as coisas que estão abaixo dela em grau. (AL-FĀRĀBĪ, 2008. p. 67, tradução nossa)

Partindo disso, Al-Fārābī considera que a faculdade racional torna o ser humano semelhante aos inteligíveis,

pois ela é o que existe nele de mais perfeito e similar aos inteligíveis. Isso ocorre quando, por meio do processo de atualização do intelecto, o indivíduo conhece a si mesmo como inteligível, por possuir esse conhecimento, torna-se inteligente. Através da ação do Intelecto Agente na faculdade racional ocorre o aprimoramento no conhecimento dos inteligíveis e, assim, não há diferença entre eles, pois compreendem as mesmas realidades inteligíveis. Essa semelhança que o ser humano adquire lhe promove a felicidade absoluta. Por meio desse aperfeiçoamento, o ser humano se torna semelhante ao Intelecto Agente que o atualiza. Isso ocorre de modo que "Quando o intelecto agente flui uma emanção de formas que atualizam o intelecto humano, o homem adquire conhecimento das verdades inteligíveis, chegando a ser sábio e filósofo" (RAMÓN GUERRERO, 2004, p. 116, tradução nossa). Portanto, quando o ser humano chega ao nível mais elevado do seu intelecto, pode-se dizer que chegou à felicidade. Em outros termos: a verdadeira felicidade é um estado da alma em que esta existe livre da matéria e se encontra unida às substâncias puras, absolutamente livres da corporeidade. Assim, compreende-se que, por meio do processo de conhecimento, os indivíduos obtêm a felicidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o exposto, resulta que, para Al-Fārābī, apesar da problemática quanto ao conhecimento das realidades superiores, ainda é possível conhecê-las pela atualização do intelecto. Garantir o conhecimento humano dos seres metafísicos é sustentar a possibilidade de obtenção da felicidade, pois esta tem uma natureza especulativa e consiste no processo de retorno do ser humano ao mundo inteligível por intermédio da razão. Esse processo se efetua ao realizar em ato os conhecimentos que, até então, se possuía em potência, chegando, com isso, a assemelhar à realidade inteligível. Para iniciar toda essa atualização intelectual, o ser humano se utiliza dos primeiros inteligíveis, que são os conhecimentos a priori. Sem eles o intelecto não seria atualizado. A partir dos primeiros conhecimentos, que são identificados com a perfeição primeira, é possível que se chegue à perfeição última, que é a felicidade absoluta. Tendo esse ponto de partida, ao longo deste trabalho, se investigou qual caminho deve ser trilhado para obter a felicidade.

Como já especificado, trata-se de um caminho baseado

na razão. Isso se justifica pelo fato de que só se obtém a felicidade quando se está na posse das coisas belas, estas são objeto de estudo da filosofia, e o conhecimento filosófico é adquirido pela excelência do discernimento. Portanto, afirma-se que a felicidade se adquire pela filosofia. A filosofia é teórica e prática: a primeira parte corresponde ao que deve ser apenas conhecido, a segunda consiste naquilo que deve ser conhecido e objeto da ação humana. A parte prática é definida como filosofia política e contém duas partes: ética e ciência política. Uma vez que a felicidade exige conhecimento e ação, não basta que o homem saiba o que ela é e o que precisa ser realizado para consegui-la, é necessário a execução dessas ações. É por meio da ética que se conhece o que deve ser feito e evitado para obter a felicidade, isto é, se conhece as virtudes e os vícios. Al-Fārābī compreende que as virtudes são de duas categorias, intelectuais e morais, e ambas são fundamentais para o alcance da felicidade. Neste trabalho, partiu-se das virtudes intelectuais, visto que elas consistem na perfeição racional e apenas quando a deliberação do indivíduo é excelente é possível que opte pelas boas ações.

Diante disso, identifica-se que Al-Fārābī articula epistemologia e ética ao colocar a posse da felicidade como o resultado de um longo processo de aprimoramento intelectual. Dessa maneira, é preciso que o intelecto material, que pode ser identificado como o primeiro momento da caminhada cognitiva, passe a ser intelecto em ato, ao abstrair as formas da matéria e, assim, ao refletir sobre as formas puras que possui, se estabeleça como intelecto adquirido. Nessa última etapa, o intelecto humano está apto para uma intuição de formas puras, o que só é possível pela intervenção do Intelecto Agente. Ser intelecto adquirido indica que o indivíduo adquiriu independência da matéria, e, portanto, pode ser contado entre os seres inteligíveis. A solução proposta pelo filósofo árabe destaca a forma como esse conhecimento se realiza em um indivíduo. Mas, no Livro da Política (Kitāb al-siyāsa al-madaniyya), ele expõe que os indivíduos são distintos, o que sugere que nem todo sujeito pode, isoladamente, seguir por esse caminho de atualização do intelecto. Com isso, Al-Fārābī argumenta a necessidade de uma comunidade ideal, regida por um governante virtuoso que, por já ter trilhado esse caminho, é apto para conduzir os seus companheiros no mesmo processo. Assim, se conclui que o conhecimento das realidades superiores, o que implica a conquista da felicidade, é possível mediante a razão, e todo esse processo epistemológico também se realizará na vida política.

5. REFERÊNCIAS

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **Artículos de la ciência política. In: Obras filosóficas y políticas.** Edición y traducción de Rafael Ramón Guerrero. Madrid: Liberty Fund y Editorial Trotta, 2008.

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **Catálogo de las ciências.** Traducción. De Ángel Gonzales Palencia. Madrid: CSIC, 1953.

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **El camino de la felicidad.** Traducción, introducción y notas de Rafael Ramón Guerrero. Madrid: Trotta, 2002.

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **La ciudad ideal.** Apresentação de Miguel Cruz Hernández, traducción y notas de Manuel Alonso Alonso. 2ª Ed. Madrid: Tecnos, 1995.

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **L'épître sur l'intellect.** Traduction, introduction et notes de Dyala Hamzah. Paris: L' Harmattan, 2001.

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **Libro de la política.** In: **Obras filosóficas y políticas.** Edición y traducción de Rafael Ramón Guerrero. Madrid: Liberty Fund y Editorial Trotta, 2008.

ARISTÓTELES. **The Nicomachean Ethics.** Translated by David Ross, revised with an introduction and notes by Lesley Brown. New York: Oxford University Press, 2009.

JANOS, Damien. **Method, Structure, and Development in al-Farabi's Cosmology.** Leiden/Boston: Brill, 2012.

RAMÓN GUERRERO, Rafael. La concepción del hombre en al-Fārābī. **Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam,** Norteamérica, v. 23, p. 63-83. 1974.

RAMÓN GUERRERO, Rafael. El Intelecto Agente en al-Fārābī: Un comentario a su Epístola sobre el intelecto. **Revista Española de Filosofía Medieval.** Madrid, v. 9, p.19-31, 2002.

RAMÓN GUERRERO, Rafael. **La recepción árabe del De Anima de Aristóteles:** Al-Kindi y Al-Fārābī. Madrid: Consejos Superior de investigaciones científicas, 1992.

SANTOS, Virgínia Braga da Silva. **A conquista da felicidade por meio da religião na perspectiva de al-Fārābī.** 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Filosofia) – Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/35739/3/2018_dis_vbssantos.pdf. Acesso em: 15/10/2020.



O PENSAMENTO FILOSÓFICO-TEOLÓGICO DE AL-KINDĪ

Maykel Honney Souza Lobo¹
Francisca Galiléia Pereira da Silva²

The philosophical-theological thought of Al-Kindī

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo analisar o pensamento filosófico-teológico de Abu Yūsuf Ibn Ishāq al-Kindī (801-873 d.C) a fim de explicar como o filósofo defende a conciliação entre Filosofia e Religião. Nesse sentido, parte-se da demonstração da forma que o autor desenvolve um sistema metafísico que se sustenta sem entrar em conflitos com as crenças islâmicas. Para tanto, será realizada uma análise das teses do autor discutindo sobre suas posições filosóficas acerca da eternidade do mundo, da sua defesa de um *Creatio ex nihilo* e da unicidade de Deus. Além disso, as conclusões do autor serão examinadas conjuntamente a passagens corânicas, no propósito de estabelecer conexões do seu pensamento com a religião islâmica. Com vistas nestes objetivos, fez-se uma pesquisa bibliográfica que se baseou, principalmente, nos textos: Sobre os livros de Aristóteles e o que se precisa saber para alcançar a filosofia; Metafísica; Sobre o Agente primeiro e o escrito do Corão.

Palavras-chave: al-Kindī; Corão; Islamismo; Metafísica.

Abstract:

*The present work aims to analyze the philosophical-theological thought of Abu Yūsuf Ibn Ishāq al-Kindī (801-873 AD) to explain how the philosopher defends the conciliation between Philosophy and Religion. In this sense, it starts with the demonstration of the way the author develops a metaphysical system that is sustained without conflict with Islamic beliefs. In order to do so, we will analyze the author's theses, discussing his philosophical positions on the eternity of the world, his defense of a *Creatio ex nihilo* and the uniqueness of God. Furthermore, the author's conclusions will be examined together with Quranic passages, in order to establish connections between his thought and the Islamic religion. With these objectives in mind, a bibliographic research was carried out, based mainly on the following texts: About Aristotle's books and what you need to know to achieve philosophy; Metaphysics; On the First Agent and the writing of the Quran.*

Keywords: al-Kindī; Quran; Islam; Metaphysics.

1. Graduando em Licenciatura em Filosofia plena na Universidade Federal do Ceará; bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-UFC); pesquisador do projeto intitulado "O processo de recepção da filosofia Grega entre os árabes: ou das raízes gregas do pensamento político no mundo islâmico" e membro do Grupo de Estudos em Filosofia Medieval (GEFIM-UFC/CNPq) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1408-2110>

2. Doutora em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid; professora da graduação e pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8001-2129>

1. INTRODUÇÃO

Durante o século IX, a cultura islâmica estava em processo de ascensão no que respeita ao desenvolvimento de um pensamento intelectual formulado a partir do contato dos árabes com a ciência elaborada, especialmente, na Grécia Clássica. Dentro desse contexto, Abu Yūsuf Ibn Ishāq al-Kindī (801-873), considerado o primeiro filósofo árabe, foi um dos principais responsáveis pela introdução do saber estrangeiro à cultura árabe, a partir da elaboração de um pensamento filosófico que, ao mesmo tempo que valorizava o saber agora conhecido, não ignorava as preocupações próprias do contexto de sua região.

Além de al-Kindī, importantes grupos de intelectuais estavam interessados no conhecimento vindo "de fora" e questionavam sobre a utilidade do pensamento grego para a cultura islâmica. Entre tais grupos, encontram-se os Mu'tazilitas, que passaram a utilizar o método filosófico como um instrumento para fundamentar teses teológico-corânicas. Mesmo não sendo Mu'tazilita, al-Kindī foi responsável por sistematizar um pensamento filosófico e metafísico compatível com a religião islâmica, defendendo, por exemplo, que a Verdade filosófica e a Verdade religiosa não eram verdades distintas, mas uma única e mesma Verdade. A diferença, segundo al-Kindī, entre a verdade religiosa e a verdade filosófica está apenas no método, isto é, na forma que essa Verdade é descoberta.

Para a realização deste artigo, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica dos textos de al-Kindī (801-873), analisando a sua filosofia conjuntamente ao estudo do Corão, o livro sagrado do Islamismo. Com esse objetivo, foi feita a leitura do Corão, analisando sobretudo as passagens que afirmavam as questões da natureza divina, da criação do mundo e da impossibilidade de descrever Deus por meio da linguagem. Após o estudo do Corão, a pesquisa centrou-se em buscar identificar as aproximações do pensamento filosófico de al-Kindī com as crenças islâmicas.

Nesse estudo, obtive a conclusão de que, para o filósofo, o pensamento filosófico e o pensamento religioso não são conflitantes, pois ambos falam sobre uma mesma Verdade. Por conseguinte, levando em consideração esta tese, a pesquisa partiu para uma análise aprofundada acerca do modo como o filósofo argumentou, nos seus tratados filosóficos, em favor da defesa da possibilidade de uma conciliação entre

Filosofia e Religião e de que modo ele se utiliza das categorias filosóficas para provar racionalmente as crenças islâmicas.

Diante disto, o presente artigo tem por objetivo analisar: 1) a compreensão sobre a natureza divina na religião islâmica; 2) a forma como o filósofo estabelece a compatibilidade entre Religião e Filosofia, 3) a possibilidade de as passagens corânicas serem passíveis de uma explicação filosófica e, por fim; 4) as teses metafísicas do pensador sobre a criação do mundo – bem como da refutação da eternidade do mundo – e a Unicidade divina.

Além disso, tem-se por objetivo demonstrar que o pensamento do autor visa fundamentar as teses da doutrina islâmica e fortalecê-las por uma via filosófica, não se utilizando de argumentos de autoridade. Al-Kindī segue uma metodologia rigorosa e demonstrativa, própria de uma atividade filosófica, evidenciando a importância da filosofia. Ademais, o autor deixa claro, para os pensadores árabes de seu tempo, que a Filosofia não representa uma ameaça, mas um recurso para refletir acerca da realidade islâmica.

2. A COMPREENSÃO DO DIVINO NA RELIGIÃO ISLÂMICA

A fim de demonstrar a compatibilidade entre Religião e Filosofia no pensamento kindiano, este artigo tem por objetivo realizar, primeiramente, uma breve análise do livro sagrado do islamismo, o Corão, e de Deus na religião islâmica.

Inicialmente, vale destacar que, para o islamismo, o texto corânico é considerado a própria palavra de Deus revelada a Muhammad: "Ele te revelou (ó Mohammad) o Livro (paulatinamente) com a verdade corroborante dos anteriores, assim como havia revelado a Tora e Evangelho" (CORÃO, 3:3). Segundo essa compreensão, o profeta é considerado o mensageiro da palavra divina, é quem recebe e repassa o conteúdo da revelação. Assim, o profeta se estabelece como um mediador entre o divino e a realidade humana. Segundo Souza (2015, p. 811),

O Corão, milagre supremo do Islã, é o livro da grande teofania que é a revelação mesma de Allāh, a Palavra "enlavrada", tendo o mesmo significado para os

muçulmanos que a encarnação de Jesus Cristo tem para os cristãos. Ele é a Palavra eterna e inciada proposta no "tempo" dos seres humanos por inspiração direta de Deus. É o "Verbo Enlavrado", "que se fez escrita".

O Corão versa sobre temas variados, desde assuntos da vida prática dos muçulmanos - explicando suas obrigações enquanto adeptos da religião, fornecendo-lhes um código de condutas para guiar as suas vidas, etc. - abordagens sobre o contexto histórico da época, sobre outras religiões e seus profetas (como o judaísmo e o cristianismo) até, por fim, assuntos da própria natureza do ser divino.

Acerca deste último ponto, o islamismo compreende Deus como um ser agente, que criou toda a realidade a partir do nada: "É o Originador dos céus e da terra" (CORÃO, 42:11), Absoluto transcendente e Indizível, pois a linguagem humana é incapaz de falar propriamente sobre Ele, é um Deus único. Partindo destas definições, não é possível estabelecer uma relação entre a natureza do Criador e a do criado, visto que nada pode ser comparado a Ele: "Nada se assemelha a Ele, e é o Oniouvinte, o Onividente" (CORÃO, 42:11).

Vale destacar que, no Corão, Deus é referenciado a partir de 99 nomes que podem ser compreendidos como símbolos ou propriedades de Sua natureza. O uso de tantos nomes expressa, ao mesmo tempo, a grandeza do divino e a limitação humana ao tentar descrevê-lo, pois, por mais que existem diversas nomeações e definições, nenhuma delas apreende inteiramente a natureza do divino. Deus se encontra, portanto, além da compreensão humana e é incapaz de ser perfeitamente definido pela linguagem.

Apesar da incapacidade de uma apreensão da natureza divina em toda a sua grandeza, o Corão não nos revela um Deus distante e impessoal, pois sempre se encontra presente na realidade sensível. Na passagem 2:164 do Corão, tem-se o seguinte:

Na criação dos céus e da terra; na alteração do dia e da noite; nos navios que singram o mar para o benefício do homem; na água que Deus envia do céu, com a qual vivifica a terra, depois de haver sido árida e onde disseminou toda a espécie animal; na mudança dos ventos; nas nuvens submetidas entre o céu e a terra, (nisto tudo) há sinais para os sensatos.

Defendendo a unicidade de Deus, o Islã se configura como uma doutrina religiosa monoteísta, assim como o

Judaísmo e o Cristianismo. No entanto, a unicidade de Deus no Islã não assume, por exemplo, a ideia da trindade cristã. Uma famosa passagem do Corão declara, enfaticamente, a forma única divina: "Dize: Ele é Deus, o Único. Deus! O Absoluto! Jamais gerou ou foi gerado! E ninguém é comparável a Ele!" (CORÃO, 112:1-4) Assim, ainda que expresso de maneira sucinta, é possível compreender as linhas gerais sobre a natureza de Deus na religião islâmica. Adiante, pretendemos demonstrar de que forma esses pontos fundamentais da religião islâmica são incorporados, por al-Kindī, em uma linguagem filosófica.

3. O SABER FILOSÓFICO E O SABER RELIGIOSO

Apesar de grande admirador do saber helênico, al-Kindī não considerava dogmaticamente a filosofia grega, mas a utilizava segundo um entendimento próprio, delimitando o que poderia ser compreendido como válido e o que deveria ser problematizado. Desse modo, como filósofo e religioso, o autor buscou sintetizar o pensamento filosófico de maneira que pudesse se fundamentar tanto no modo grego de filosofar quanto na doutrina religiosa islâmica.

Portanto, o estudo das ideias gregas não tinha, na perspectiva alkindiana, o papel de helenizar os árabes, realizando um domínio intelectual, mas de ser utilizado dentro do paradigma islâmico. Ou seja, o pensamento grego era compreendido como uma forma de melhor refletir sobre o contexto e a recente configuração de sociedade que se construía. Contudo, para realizar esta tarefa, era necessário demonstrar que a Verdade poderia ser encontrada fora da religião islâmica e que o conhecimento vindo de outras culturas não representava uma ameaça para os árabes. Al-Kindī enfatiza bem este ponto em seu texto, como podemos constatar no seguinte trecho de seu tratado metafísico (AL-KINDI, 1986b, P. 48):

Não devemos nos envergonhar, portanto, de encontrar a bela verdade e de adquiri-la de onde quer que ela venha, mesmo que seja de povos e raças diferentes e distantes de nós. Não há nada antes da verdade para aqueles que buscam a verdade. A verdade não deve ser subestimada, nem deve ser humilhado quem fala dela ou quem é portador dela. Ninguém foi rebaixado pela verdade; pelo contrário, pela verdade tudo se enobrece.

No entanto, não era uma tarefa simples demonstrar que há uma Verdade fora do Islã, pois seria preciso defender de que forma essa verdade poderia ser conciliada com a doutrina corânica. Para tanto, se fazia necessário, antes de tudo, entender o que é a Filosofia e incorporar seu vocabulário na cultura islâmica. Por esta razão, al-Kindī elaborou uma série de tratados que tinham o objetivo de fornecer uma introdução à linguagem filosófica, ao significado dos termos⁴ e ao método de estudo filosófico.

Diante desta preocupação de preparar um ambiente para o desenvolvimento da Filosofia, al-Kindī via a doutrina aristotélica como o melhor referencial para se compreender a metodologia filosófica e as distintas áreas de estudo da Filosofia. Visando esclarecer este ponto, na obra *Sobre os livros de Aristóteles*, al-Kindī descreve o corpo das obras aristotélicas estabelecendo um método de leitura delas que, segundo ele, teria como resultado levar o leitor à compreensão da Filosofia. Segundo al-Kindī (1986a, p. 25)

Os livros de Aristóteles, cuja ordem e disposição o estudioso deve seguir de modo sucessivo para se tornar um filósofo por meio deles e uma vez que tenha adquirido a ciência da Matemática, são de quatro classes: os livros lógicos, os livros físicos, os que versam sobre aquilo que pode prescindir do físico, subsistindo por si mesmo sem necessitar de corpos, mesmo que esteja unido aos corpos por algum tipo de união, e os que versam sobre aquilo que não necessita de corpos nem estão unidos a eles de modo algum.

A partir desta passagem, é possível destacar duas informações acerca do estudo filosófico: 1) antes de se iniciar propriamente na Filosofia, deve-se ter um conhecimento da matemática, compreendida como uma propedêutica para a Filosofia e; 2) o estudo filosófico se inicia a partir da lógica, seguido pela física, pela psicologia e pela metafísica⁵.

Portanto, a única maneira de se alcançar a Verdade filosófica é seguindo esta metodologia de estudos. Na

ausência deste conhecimento, a Ciência Divina poderia ser compreendida somente por uma outra via: a via que só é destinada aos profetas. O profeta, segundo al-Kindī, é aquele que recebe a verdade sem esforço, sem estudo e sem "tempo", pois a recebe de uma forma imediata. Em outras palavras, o profeta é aquele que, mesmo que não conheça os estudos filosóficos nem a metodologia filosófica, sabe da Verdade, pois esta Verdade lhe foi dada pelo próprio ser divino.

A descoberta imediata da Verdade pelo profeta é seguida pela tarefa de transmiti-la para aqueles que não a conhecem. De acordo com al-Kindī, na relação entre o profeta e o ouvinte, pode ocorrer do ouvinte aceitar tudo aquilo que o profeta dissemina ou pode acontecer de o ouvinte se negar ou questionar o que é dito pelo profeta. Neste último caso, há, segundo o filósofo, uma atitude crítica, uma atitude de questionamento.

O questionamento em si pode ser transformado em um meio para descobrir o que, de fato, é a verdade. Neste ponto, a Filosofia possui um papel central. Afinal, ao contrário da verdade descoberta pelo profeta, a verdade filosófica é encontrada por meio de esforços, da especulação, da dedicação e de tempo destinado à reflexão profunda. Como al-Kindī (1986a, p. 30) afirma,

Se alguém considera, cuidadosamente, as respostas dos Profetas aos assuntos ocultos e verdadeiros que lhes foram colocadas, não descobrirá que o filósofo, ao tentar respondê-las aplicando seu recurso, que é o que o faz adquirir seu conhecimento por meio de um longo esforço na investigação e no exercício, dê uma resposta que seja semelhante na concisão, na clareza, no modo de acesso e na compreensão do que foi perguntado.

A Verdade filosófica, nesse sentido, nada mais é do que a mesma Verdade do profeta, mas alcançada de modo diferente e reproduzida sob outra forma de linguagem. Neste sentido, são a mesma Verdade, a única Verdade. É a partir deste ponto da Verdade que a Filosofia e a Religião se aproximam.

4. Na sua Epístola sobre as definições e descrições das coisas, al-Kindī elabora um dicionário filosófico com 104 termos, apresentando o significado de cada um deles. A título de exemplo, tem-se a definição de causa primeira, como uma causa "criadora, agente, perfectiva do todo, imóvel". A elaboração dessa epístola representa, assim como muitos dos seus tratados explicativos, um meio pelo qual o filósofo tenta introduzir, na cultura intelectual islâmica, a Filosofia como um saber válido. Cf., AL-KINDI. *Sobre las Definiciones y Descripciones de las Cosas*. In: *Obras Filosóficas de al-Kindi*. Trad., introd. y not. de Rafael Ramón Guerrero y Emilio Tornero Poveda. Madrid: Coloquio, 1986c, p. 16

5. Posteriormente, al-Kindī cita os estudos dos tratados éticos de Aristóteles como sendo posterior ao da Metafísica. Portanto, após a compreensão da Filosofia Primeira, tem-se o estudo do que ele define como "dos costumes da alma e de seu governo, para que ela possa perseverar na virtude humana e esteja conforme a esta", cf., AL-KINDI. *Ibid.*, p. 27

4. A EFETIVAÇÃO DA COMPATIBILIDADE NA FILOSOFIA DE AL-KINDĪ

Diante do exposto, compreende-se que, segundo a defesa alkindiana, a Filosofia e a Religião possuem um ponto em comum: a Verdade Absoluta. No entanto, não há, até o momento, uma argumentação de como realizar, na prática, a conciliação entre Filosofia e Religião. Não é suficiente afirmar que são conciliáveis, é preciso demonstrar de que modo ocorre esta conciliação. Visando atingir este objetivo, o próximo passo é analisar como al-Kindī soluciona esta problemática.

Assumindo, então, a tarefa de defender que a Filosofia é útil para o Islã, al-Kindī nos apresenta posições filosóficas que, ao fim de sua exposição e defesa, podem ser proveitosas para o seu contexto religioso. Dentre estas posições, têm-se: 1) a tese de que o corpo, o tempo e o movimento não são eternos, mas criados simultaneamente; 2) a tese da criação do mundo a partir do nada, segundo um ato divino e; 3) a tese de que há uma Unidade Absoluta, que se identifica com a Unicidade de Deus⁶.

Para al-Kindī, a Filosofia é a ciência mais excelente, mais nobre e elevada, pois nos permite encontrar a verdade última da realidade. Segundo o autor, a filosofia pode ser definida como o "conhecimento das coisas em sua realidade, na medida do possível ao homem" (AL-KINDI, 1986b, P. 46). Dentro do estudo filosófico, tem-se o estudo da Filosofia Primeira, ou metafísica, que é o conhecimento da Verdade Primeira, causa de toda verdade posterior. Segundo Staley (1989, p. 358)

First Philosophy is the most certain of the human sciences. Because the First Cause is independent of matter and motion, man's knowledge of this cause is independent of sensation and imagination. First Philosophy is not, therefore, subject to the error and vicissitudes of sense and fancy. Beginning with truths grasped by the intellect alone, First Philosophy attains to the apodictic certitude proper to demonstrative sciences.

A Filosofia Primeira ou conhecimento metafísico é apodíctico e demonstrativo. Devido a isso, a metafísica

possui uma metodologia própria que, na perspectiva de al-Kindī, não estaria associada a nenhum aspecto da representação ou da imaginação. Com o objetivo de destacar a singularidade do estudo da metafísica, al-Kindī explica que a percepção humana transcende a esfera do sensível, pois ela é dupla, isto é, por um lado, o ser humano possui a capacidade perceptiva para a realidade sensível – e aqui é onde se encontra o conhecimento empírico, a percepção do movimento, das coisas que são iguais, das coisas que são desiguais, do que é semelhante, do que é dessemelhante etc. –; por outro lado, o ser humano possui a capacidade perceptiva para a realidade não-sensível, para aquilo que se encontra além da matéria e da sensibilidade⁷.

Segundo o autor, ao que é conteúdo da imaginação somente é possível a partir de um objeto sensível. Logo, aquilo que está além da sensibilidade também está além da imaginação e, por conseguinte, não pode ser representado na alma. Por não ser possível representar por meio de imagens a coisa transcendente, é impossível compreender a metafísica por uma via representativa e alegórica. Segundo al-Kindī (1986b, p. 54),

Assim, devemos procurar o que é necessário para cada objeto buscado e não aplicar convicção na matemática, nem a sensação, nem a alegorização na metafísica, nem as proposições gerais do pensamento nos princípios da física, nem a demonstração na retórica, nem nos princípios da demonstração.

O autor, ao estabelecer a distinção de cada classe de conteúdo e expressar o rigor exigido por cada campo científico específico, parece buscar livrar do campo teórico da metafísica a possibilidade de fundamentação a partir de uma posição arbitrária. Ora, se a metafísica assume uma via necessariamente demonstrativa, não há espaço para arbitrariedade e opiniões pessoais, mas apenas para aquilo que se segue por necessidade.

Dessa forma, sendo a metafísica um conhecimento necessário, apodíctico e demonstrativo, as conclusões do autor acerca dela não podem ser compreendidas como arbitrárias, mas como conclusões compatíveis com um método filosófico rigoroso. Diante disto, al-Kindī,

6. É preciso destacar que as posições defendidas pelo autor também possuem motivações religiosas. No Corão, podemos nos deparar, por exemplo, com as seguintes afirmações: "Deus é o Criador de todas as coisas, porque Ele é o Único, o Irresistibilíssimo" (CORÃO. 13:16), "Não há mais divindade além d'Ele, Criador de tudo! Adorai-O, pois porque é o Guardião de todas as coisas" (CORÃO. 6:102). 7. Cf. AL-KINDI, Metafísica. In: Obras filosóficas de al-Kindi. Tradução e comentários de Rafael Ramón Guerrero e Emilio Tornero Poveda. Madrid: Coloquio, 1986b, p. 50

ao explicar as teses doutrinárias do islamismo por meio de uma via estritamente filosófica, visa demonstrar que a linguagem religiosa do Islã não se distingue da linguagem filosófica e universal. Afinal, sendo uma linguagem que se utiliza apenas de princípios lógicos e de argumentos demonstrativos, ela pode ser compreendida por todos os povos e desassociada de uma crença específica.

4.1 A tese da criação do mundo ex nihilo

Compreendido o significado do conhecimento metafísico em al-Kindī e a defesa que o filósofo faz da congruência entre a linguagem filosófica e religiosa, selecionamos algumas teses filosóficas do autor a fim demonstrar como elas podem ser associadas a determinados conteúdos da fé islâmica. Assim, inicia-se, aqui, mais propriamente, uma análise dos argumentos metafísicos do filósofo.

No capítulo segundo do seu tratado metafísico, al-Kindī tem por objetivo apresentar a tese da criação do mundo a partir do nada (ex nihilo). Sob esse objetivo, o filósofo inicia sua argumentação a partir da definição daquilo que é eterno. Para al-Kindī (1986b, p. 54),

O eterno é o que não foi não-ser de forma alguma; o ser do eterno não tem um "antes" existencial; a subsistência do eterno não depende de outro; o eterno não tem causa; o eterno não tem sujeito, nem predicado, nem agente, nem motivo – isto é, aquilo pelo qual é –, porque não há outras causas anteriores a esta.

Além destas condições, o eterno não é corruptível, não tem gênero nem espécie, não se altera e é perfeito em si mesmo. Partindo desta definição, algo corpóreo dificilmente pode se enquadrar como algo eterno, pois o que é corpóreo pode ser classificado segundo o gênero e a espécie, pode sofrer alterações em seu ser, sendo

incompleto e imperfeito. Em suma, o que é corpóreo não pode ser eterno.

Todavia, um argumento por definição não parece ser suficiente para a demonstração. Por conseguinte, o filósofo prepara um outro argumento partindo de premissas básicas, a saber: 1) se entre dois ou mais corpos não há um maior que outro, então estes corpos são iguais; 2) a distância que há entre os extremos de corpos iguais é igual em ato e em potência; 3) o que está limitado não é infinito; 4) Quando se adiciona um corpo a um de dois ou mais corpos iguais, aquele que teve o acréscimo se torna o maior entre os corpos que eram iguais e passa a ser maior do que era antes; 5) Quando se unem dois corpos de magnitude finita, o corpo resultante de ambos também é de magnitude finita e; 6) aquilo que é menor de cada duas coisas genericamente relacionadas é inferior àquilo que é maior, ou inferior a uma parte daquilo que é maior⁸.

Dada as premissas acima, o filósofo busca compreender se é possível existir um corpo infinito em ato. Partindo deste objetivo, o autor supõe a existência de um corpo infinito e conjectura que, deste corpo, uma parte (um outro corpo) seja retirada dele e que esta parte é finita. Inicialmente, o corpo era infinito. No entanto, após a retirada de uma parte sua, o que resta do corpo infinito será ou infinito (ele permanece infinito) ou será finito (ele passa a ser finito).

Se o que resta do corpo após a remoção de uma parte sua é de magnitude finita e se a parte removida retorna àquele corpo, então o corpo resultante de ambos é um corpo finito⁹. Todavia, o retorno da parte para aquele corpo do qual ela foi removida tem por resultado o mesmo corpo inicial, a saber, o corpo de magnitude infinita. Assim, se o resultado é o corpo de magnitude infinita, o corpo resultante seria, ao mesmo tempo, finito e infinito, o que é uma contradição. Logo, a tese de que o que resta do corpo infinito é um corpo finito é uma tese falsa.

8. A premissa 6 se apresentou como uma premissa de difícil tradução. Na edição de Ramón Guerrero, tem-se o seguinte: "De dos cosas que son homogéneas, la más pequeña es la que mide a la más grande de ellas o a una parte suya". Já na edição de Alfred L. Ivy, a premissa é traduzida da seguinte maneira: "the smaller of every two generically related things is inferior to the larger, or inferior to a portion of it". Apesar deste problema, de um modo geral, o que esta premissa quer dizer é o seguinte: o menor de duas coisas é igual a uma parte do maior. Cf., AL-KINDI, *Metafísica*. In: *Obras filosóficas de al-Kindi*. Tradução e comentários de Rafael Ramón Guerrero e Emilio Tornero Poveda. Madrid: Coloquio, 1986b, p. 55; AL-KINDI, *Ya'qub ibn Ishaq. On first Philosophy*. In: Ivy, Alfred L. *Al-Kindi's Metaphysics*. Trad. Introd. e coment. de Alfred L. Ivy. Albany: State University of New York Press, 1974. p. 68

9. Isso está de acordo com a premissa 5: "Quando se unem dois corpos de magnitude finita, o corpo resultante de ambos também é de magnitude finita".

Se o que resta do corpo após a remoção de uma parte sua é de magnitude infinita e a parte removida retorna àquele corpo, então o resultado será um corpo maior ou igual ao que era antes da adição. Analisando o primeiro caso, parece fazer sentido dizer que a junção da parte removida (finita) com a parte que havia restado (infinita) será maior do que somente a parte que havia restado. No entanto, isto tem por conclusão a ideia de que o infinito (resultado da junção) será maior do que o infinito (o corpo que havia restado anteriormente). Do mesmo modo, o corpo infinito da parte que havia restado será menor do que o corpo infinito resultante da junção. Isto é, o corpo infinito menor será tão infinito quanto a parte do corpo infinito maior. Parece, assim, afirmar que um infinito pode ser maior ou menor do que outro.

Além da ideia de que há um infinito maior e um infinito menor, segue-se a proposta de que há uma igualdade entre a parte do infinito maior com o infinito menor. Considerando que há esta igualdade, al-Kindī afirma que “*Dos cuerpos iguales son aquellos que, siendo semejantes, las dimensiones que hay entre sus extremos son las mismas; entonces, ambos tienen límites*” (AL-KINDI, 1986b, p. 56) – isso está de acordo com a premissa 2. Se o corpo infinito menor é igual a uma parte do maior, o corpo infinito se encontra limitado e, segundo a premissa 3, o que é limitado não é infinito. Por conseguinte, o infinito menor seria também finito e isto seria contradição.

Se o corpo infinito resultado da junção não é maior do que o corpo infinito da parte que havia restado, então um corpo teria sido adicionado a outro corpo sem aumentar a quantidade deste corpo. Neste caso, o conjunto (corpo infinito + parte removida) é igual ao corpo infinito que havia restado (isto é, o corpo infinito menos a parte removida). Contudo, o corpo infinito que havia restado é uma parte do conjunto. Por conseguinte, a parte seria igual ao todo, o que implica em uma contradição.

Desse modo, al-Kindī conclui seu argumento afirmando que a existência de um corpo infinito em ato é impossível. Desta conclusão, segue-se também que tudo aquilo que é quantitativo não pode ser infinito em ato, pois o corpo infinito era infinito em sua quantidade e, se é impossível que sua quantidade seja infinita, então é impossível que tudo aquilo que possui quantidade seja infinito.

Se todo ser que possui quantidade não a possui de forma infinita em ato e o tempo é algo quantitativo, então o tempo não pode ser infinito em ato. Tem-se, portanto, a ideia de que o tempo possui um começo e não é eterno. Todavia, esta ideia não impede a possibilidade do infinito, ou melhor, a ideia de que, apesar de não ser infinito em ato, tudo aquilo que é quantitativo pode ser infinito em potência. De acordo com al-Kindī (1986b, p. 56)

Uma vez que se pode, incessantemente, acrescentar algo ao corpo do universo por meio da imaginação, se imaginarmos algo maior do que ele e depois algo ainda maior – pois a adição é infinita como possibilidade – então é infinito em potencial, pois potência não é outra coisa além da possibilidade, isto é, que a coisa de que se diz está em potência. E tudo que está no infinito em potência, também é infinito em potência. Isso inclui tempo e movimento. E uma vez que o infinito é apenas potência, então não pode haver nada infinito em ato.

Portanto, tudo que é quantitativo não pode ter uma quantidade infinita em ato, mas somente em potência. Esta potência se revela tanto pela possibilidade de se adicionar algo – um objeto, por exemplo – a alguma outra coisa quanto pela possibilidade de simplesmente imaginar algo sendo maior do que o que ele já é.

Da tese de que tudo que é quantitativo não pode ser infinito em ato, o autor parte para uma segunda conclusão do seu argumento: a tese de que o universo, como um todo, tem um início no tempo. Para chegar a esta conclusão, é preciso articular o modo como as coisas quantitativas – a saber, o tempo, o corpo e o movimento – estão relacionadas entre si. Essa articulação é necessária, pois, apesar de todas estas coisas serem quantitativas e possuírem um início, a conclusão do primeiro argumento não nos leva à compreensão sobre se o início do tempo é simultâneo ao início do corpo e ao início do movimento. A intenção do autor, deste modo, é de solucionar o seguinte problema: o início do tempo, do movimento e do corpo são simultâneos ou ocorrem em “tempos” distintos?

Supondo que ocorram em “tempos” distintos, pode-se pensar, por exemplo, na ideia de que o corpo do universo poderia ter surgido antes do início do movimento e que, nesta condição, ele seria um corpo em repouso. Em outras palavras, ele seria um corpo não sujeito ao movimento e, assim, um corpo eterno¹⁰. Neste caso, a

1. Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1068-7515>.

condição do devir presente no corpo do universo seria uma espécie de "evento" e não estaria sempre unida ao corpo, pois o corpo existiria antes do devir.

De acordo com al-Kindī, essa opinião é falsa e conduz a duas possibilidades: se o corpo do universo estivesse originalmente em repouso e tivesse passado a estar sujeito ao movimento; 1) o corpo do universo teria sido gerado do nada ou; 2) seria eterno. Se tivesse surgido a partir do nada, ele seria convertido em ser a partir do nada sendo, pois, gerado. A geração é uma classe de movimento e, se o corpo foi gerado a partir do nada, a conclusão é que o corpo não existiria antes do movimento. No entanto, se o movimento é apenas uma "fase" do corpo do universo, estando presente somente em um determinado momento e não a todo momento, então o corpo do universo existiria antes da sua geração, o que implica que ele existiria e não existiria antes do movimento, o que é uma contradição.

Se o corpo fosse eterno, tendo um momento em repouso e outro em movimento, o corpo eterno mudaria da condição de repouso para uma condição de movimento. No entanto, segundo a própria definição daquilo que é eterno, é impossível que algo eterno esteja sujeito ao movimento e à mudança. Portanto, nestas condições, se o corpo do universo fosse eterno, ele mudaria e não mudaria, resultando numa contradição. Segundo al-Kindī (1986b, p. 58)

Portanto, é impossível que o corpo do universo seja eterno, estando em repouso em ato e depois mudando ao mover-se em ato. O movimento existe nele e, então, nunca precede o movimento. Por conseguinte, se houver movimento, haverá necessariamente um corpo e, se houver um corpo, haverá necessariamente movimento.

Conforme o argumento, segue-se que o corpo e o movimento existem de modo simultâneo: só há corpo se houver movimento e só há movimento se houver corpo. Além disso, segundo o autor, o tempo é o que numera o movimento e, devido a isso, o tempo só existe se houver movimento: se não há movimento, não há tempo. Portanto, tempo, movimento e corpo estão relacionados e somente existem conjuntamente, não podendo haver um corpo sem tempo, nem um movimento sem corpo etc.

Agora que o argumento obteve as duas conclusões necessárias, a saber: 1) a tese de que o que é quantitativo não pode ser infinito em ato e; 2) o tempo, o movimento e o corpo são simultâneos, pode-se afirmar que o tempo, o movimento e o corpo possuem um início e este início é simultâneo. Assim, quando há corpo, há tempo e movimento; quando há tempo, há corpo e movimento e; quando há movimento, há tempo e corpo.

4.2 Da Unidade Criadora

A fim de concordar a sua metafísica à doutrina islâmica, al-Kindī defende a tese de que há uma Unidade Absoluta, criadora e que não está, em nenhum de seus aspectos, associada à multiplicidade. Conforme será exposto, esta Unidade Absoluta não pode ser plenamente descrita, pois toda tentativa de definição dela tem por consequência a atribuição da multiplicidade à sua natureza. Um dos exemplos da defesa desta Unidade Criadora se encontra na epístola Sobre o Agente Primeiro, cujo objetivo do autor é defender a tese de que o verdadeiro ato criador e primeiro é o ato da criação do ser a partir do não-ser. De acordo com al-Kindī (1986d, p. 100),

[...] o ato verdadeiro e primeiro é o fazer com que os seres sejam do não-ser. Este ato, é evidente, é próprio e exclusivo de Deus Altíssimo, que é o cume de toda causa, pois o fazer ser aos seres a partir do não-ser não é próprio de outro que não Ele. Este ato é singularizado pelo nome de "criação". [...] o agente verdadeiro que não é paciente de forma alguma é o Criador, agente do todo. Por outro lado, tudo o que está abaixo dele, me refiro a suas criaturas, são chamados de agentes em um sentido metafórico, não verdadeiramente. Ou seja, todos eles são, na realidade, pacientes, o primeiro em relação ao Altíssimo Criador, uns em relação aos outros. A primeira sofre a ação e de sua afecção sofre a ação outra, e a outra, por sua vez, sofre a ação da afecção daquela, e assim sucessivamente até chegar ao último paciente.

O Agente Primeiro, sendo aquele que verdadeiramente cria, não sofre influência de seu efeito na sua criação, ou seja, ele atua sem sofrer qualquer forma de alteração¹¹. Por outro lado, toda coisa criada sofre influência daquilo que é a sua causa. Por conseguinte, as coisas criadas, apesar de também atuarem e exercerem influência sobre as outras coisas, são agentes metafóricos, pois a sua forma de atuação não é livre de influências e causas

11. O Agente Primeiro, entendido aqui como Deus, é o verdadeiro criador e atuante. Em consonância com o que descreve al-Kindī, tem-se, por exemplo, a seguinte passagem: "Apesar de Deus vos ter criado, bem como o que elaborais" (CORÃO, 37:96)

externas a si, isto é, apesar de criar, também é passível de ser influenciado e sofrer alterações.

Para o filósofo, os agentes metafóricos se dividem em duas classes de ato: 1) quando o efeito do ato desaparece e; 2) quando o efeito permanece mesmo após a finalização da ação. No primeiro caso, tem-se, por exemplo, o ato de caminhar: o indivíduo, ao encerrar a ação de caminhar, não resta nenhum efeito, ou seja, a ação de caminhar se encerra no momento em que se encerra o caminhar e não há continuidade. Por outro lado, na segunda classe de ato, ocorre uma persistência do efeito. Neste último, pensa-se, por exemplo, na ação de construir uma casa ou algum objeto: neste caso, o efeito não se encerra após o encerramento da ação, pois a casa permanece existindo mesmo após o indivíduo terminar de construí-la.

No entanto, todas as ações que se sucedem na realidade sensível são, para o autor, ações metafóricas, porque não são ações puras, mas ações envolvidas com alguma forma de causalidade e influência exterior e anterior. Assim, segundo al-Kindī (1986d, p. 100)

O Criador Altíssimo é realmente a causa primeira de todos os pacientes com ou sem mediação, porque ele é um agente, não paciente, embora seja a causa próxima do primeiro paciente e causa mediada das coisas produzidas que existem depois do paciente primeiro.

Portanto, o Agente Primeiro é somente Deus e a sua atuação é uma atuação pura, desprovida de qualquer forma de influência externa. Todavia, resta ainda uma outra questão a ser solucionada, a saber: se esta realidade divina e primeira existe e, se existe, qual seria a sua natureza.

5.3 Da prova da existência da Unidade Criadora

Para provar a existência necessária da realidade divina, al-Kindī afirma que a realidade sensível, como um todo, é uma realidade sujeita a dois aspectos: unidade e multiplicidade. Um ser humano, por exemplo, pode ser descrito como apenas uma unidade. No entanto, não é somente unidade, visto que possui partes, como o corpo, a alma, possui acidentes, realiza ações, sofre ações, está sujeito ao tempo etc. Para exemplificar melhor a

coexistência da unidade com a multiplicidade na realidade sensível, Adamson (2007, p. 48) destaca que

[...] in every case, when we speak of something's being "one" it turns out that this oneness is qualified by some sort of multiplicity. For example, though we would be right to insist that animal is one genus, we must also admit that this single genus can be divided into multiple species. Differences, accidents, and species are similarly all applicable to multiple individuals.

Ou seja, toda forma de unidade presente na realidade sensível está sujeita a alguma forma de predicação e, em virtude disso, toda forma de unidade na sensibilidade não é puramente unidade. Por predicação, al-Kindī compreende os seguintes termos: gênero, espécie, diferença específica, indivíduo, acidente próprio e acidente comum¹².

Dado que há uma unidade que coexiste com a multiplicidade, deve haver uma razão para esse aspecto da realidade sensível. Em outros termos, deve haver uma causalidade para a coexistência da unidade com a multiplicidade. A relação de ambas não poderia ocorrer por simples accidentalidade, pois a multiplicidade, para existir, depende necessariamente da unidade, visto que aquilo que é múltiplo, para ser múltiplo, deve possuir alguma forma de unidade¹³. Como afirma al-Kindī (1986b, p. 72) "A multiplicidade só é multiplicidade de unidades, quer dizer, reunião de várias unidades."

Por conseguinte, a causalidade da unidade com a multiplicidade pode ocorrer de duas formas: ou ela causa a si mesma ou esta causa provém de algo distinto. No primeiro caso, tem-se uma regressão ao infinito, pois, se a relação da unidade com a multiplicidade fosse causada por ela mesma, ela teria uma parte anterior a si que causaria a parte posterior. Todavia, a parte anterior também teria de possuir uma causa que seria anterior a ela mesma, e isso segue-se até o infinito, tendo em vista que não haveria um princípio primeiro que causasse aquela unidade que coexiste com a multiplicidade. Além disso, já foi demonstrado anteriormente que, para al-Kindī, não é possível que alguma coisa quantitativa, como o corpo do universo, exista enquanto infinito em ato. Logo, seria impossível admitir que exista uma causalidade infinita em ato.

12. Com relação aos termos, ou predicções, al-Kindī utiliza a mesma nomenclatura dada por Porfírio na *Isagoge*. Cf., PORFÍRIO. *Isagoge*. Introdução, tradução e comentários: Bento Silva Santos. São Paulo: Attar, 2002

13. Para uma explicação mais aprofundada sobre o tema, cf. LOBO, M. H. S.; GALILÉIA, F. O CONCEITO DE UNIDADE NA OBRA METAFÍSICA DE AL-KINDI. *Revista Occursus*, v. 6, p. 89-105, 2021.; ADAMSON, Peter. *AL-KINDI*. New York: Oxford University Press, 2007, p. 50

Por esta razão, segundo al-Kindī, a causalidade da realidade sensível não se encontra nela mesma, mas em alguma coisa distinta que não é sensível e que é, por fim, unidade pura. Esta unidade pura é a verdadeira causa da unidade e de sua criação. Para diferenciar a unidade pura da unidade metafórica associada com a multiplicidade, al-Kindī afirma que a unidade pura é uma unidade sem predicação, pois toda forma de predicação é uma forma de multiplicidade. Se a Unidade Pura possuísse predicados, ela não seria somente ela mesma, mas também seria alguma outra coisa que não unidade e, portanto, seria unidade e multiplicidade, o que implica numa contradição. Deste modo, para al-Kindī (1986b, p. 85),

O verdadeiro uno, portanto, não possui matéria, nem forma, quantidade, qualidade, relação, nem é qualificado por nenhum dos outros inteligíveis, nem possui gênero, nem diferença específica, indivíduo, propriedade, acidente comum, nem é móvel, nem é qualificado por nada do que se nega que seja um em verdade. Consequentemente, é só unidade pura, isto é, não tem nada distinto da unidade. Todo um distinto dele é multiplicidade. Portanto, quando a unidade é um acidente em todas as coisas, é diferente do um verdadeiro, como expusemos. O um verdadeiro é um por si mesmo; nunca é múltiplo sob nenhum aspecto, nem é divisível de forma alguma nem por si mesmo, nem por outro distinto; não é tempo, nem lugar, sujeito, predicado, todo, parte, substância, acidente, nem qualquer tipo de divisão ou multiplicidade jamais.

Ao determinar que a Unidade Absoluta não pode possuir nenhuma forma de predicação, al-Kindī determina a unidade criadora como uma unidade que não está sujeita a nenhuma forma de descrição plena, isto é, não há nada comparável com a natureza do criador, pois toda forma de comparação demanda o uso de predicados e, se ele está além dos predicados, ele está além de toda comparação. Ademais, por não estar sujeito a nenhum gênero, a Unidade Criadora não compartilha nenhum tipo de semelhança com as coisas criadas. De acordo com Adamson (2007, p. 53),

For this reason, al-Kindī's treatment of how we speak of God—what one might call "theological discourse"—is usually thought of as being thoroughly negative. If this is right then in the end all al-Kindī has to say about God is that we can say nothing: He is utterly ineffable, inaccessible to language or thought.

A partir disso, é possível afirmar que a compreensão teológica de al-Kindī com relação à natureza divina parte da tese de uma teologia negativa. Em outras palavras, se

toda forma de descrição é uma forma de atribuição de multiplicidade a uma coisa, Deus não poderia ser passível de descrição. Sendo, portanto, indescritível, a compreensão da natureza divina só ocorreria por uma via negativa, ou seja, uma via da negação de predicados a fim de, partindo da negatividade, afirmar a pura Unidade divina.

Ao determinar a Unidade Absoluta e Divina como uma pura unidade, incapaz de ser descrita sob algum critério da multiplicidade, al-Kindī estaria estabelecendo mais uma concordância entre as crenças islâmicas e a ciência metafísica e filosófica, pois, conforme foi descrito na seção 2, a compreensão humana acerca de Deus é sempre limitada, visto que Ele transcende toda forma de tentativa de expressão de sua natureza. Em suma, Deus, em toda a sua grandeza, não adentra o universo linguístico e, por conseguinte, toda forma de predicação não consegue apreender completamente a sua natureza. Partindo deste ponto, torna-se claro que, ao afirmar a pura Unidade, afirma-se também, necessariamente, a incapacidade de uma plena definição linguística da sua natureza.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o que foi exposto acima, pode-se chegar à conclusão de que a filosofia de al-Kindī procurou, de forma intencional, defender teses metafísicas que se encontram em acordo com as crenças da religião islâmica. Como o próprio filósofo admite na epístola Sobre os livros de Aristóteles, a verdade filosófica e a verdade religiosa são uma mesma verdade, distinguindo apenas na forma como essa verdade é encontrada.

Nesse sentido, não poderia haver, segundo al-Kindī, um verdadeiro conflito entre Filosofia e Religião, visto que a filosofia, na sua perspectiva, significava mais um meio de fortalecer as crenças islâmicas pela via apodictica. Admitindo este ponto, a filosofia poderia assumir, por exemplo, o papel de fornecer explicações a passagens obscuras do Corão.

6. REFERÊNCIAS

ADAMSON, Peter. **Al-Kindi**. New York: Oxford University Press, 2007.

ALCORÃO. Trad. Samir el Hayek. 14ª ed. São Paulo: MarsaM, 2009.

AL-KINDI, Ya'qub ibn Ishaq. Sobre los libros de Aristoteles y lo que se precisa saber para alcanzar la Filosofia. In: **Obras Filosóficas de al-Kindi**. Trad., introd. y not. de Rafael Ramón Guerrero y Emilio Tornero Poveda. Madrid: Coloquio, 1986a.

AL-KINDI, Ya'qub ibn Ishaq. Metafísica. In: **Obras Filosóficas de al-Kindi**. Trad., introd. y not. de Rafael Ramón Guerrero y Emilio Tornero Poveda. Madrid: Coloquio, 1986b.

AL-KINDI. Sobre las Definiciones y Descripciones de las Cosas. In: **Obras Filosóficas de al-Kindi**. Trad., introd. y not. de Rafael Ramón Guerrero y Emilio Tornero Poveda. Madrid: Coloquio, 1986c.

AL-KINDI. Sobre el Agente Primero In: **Obras Filosóficas de al-Kindi**. Trad., introd. y not. de Rafael Ramón Guerrero y Emilio Tornero Poveda. Madrid: Coloquio, 1986d.

AL-KINDI, Ya'qub ibn Ishaq. On first Philosophy. In: Ivy, Alfred L. **Al-Kindi's Metaphysics**. Trad. Introd. e coment. de Alfred L. Ivy. Albany: State University of New York Press, 1974.

LOBO, M. H. S.; GALILÉIA, F. O CONCEITO DE UNIDADE NA OBRA METAFÍSICA DE AL-KINDI. **Revista Occursus**, v. 6, p. 89-105, 2021

PEREIRA, Rosalie Helena de S. Bayt al-Ḥikma e a transmissão da filosofia grega para o mundo islâmico. Disponível em: https://www.academia.edu/3342900/Bayt_al_Hikma_e_a_Transmiss%C3%A3o_da_Filosofia_Grega_para_o_Mundo_Isl%C3%A2mico. Acesso em: março de 2022.

SOUZA, C. F. B. DE. A singularidade da experiência religiosa islâmica: contexto histórico, revelação e concepção de Deus. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 13, n. 38, p. 803-828, 3jul. 2015.

STALEY, K. Al-Kindi on Creation: Aristotle's Challenge to Islam. **Journal of the History of Ideas**, Vol. 50, No. 3 (Jul. - Sep., 1989), pp. 355-370

QUESTÕES SOBRE A REPETIÇÃO EM DELEUZE E FREUD: a repetição presente na filosofia e na psicanálise

Vandilson Ferreira dos Santos¹

Questions about repetition in Deleuze and Freud: repetition present in philosophy and psychoanalysis

Resumo:

O artigo tem como objetivo abordar a questão da repetição tomando como base a obra de Deleuze "Diferença e repetição" a partir das referências que faz aos textos de Freud sobre a repetição. A proposta é construir meios de expor o primeiro trabalha as questões que o segundo apresenta, indicando concordâncias e discordâncias entre estes autores. Começaremos abordando os primórdios da questão da repetição a partir do que é apresentado por Deleuze em relação ao que Platão considera como simulacro. Posteriormente, iremos abordar as ideias apresentadas por Deleuze sobre a repetição, presente na obra supra-citada, de forma tratar da semelhanças e diferenças dos textos de da teoria de Freud no seu livro Além do princípio do prazer.

Palavras-chave: Repetição; Simulacro; Platão; Deleuze e Freud.

Abstract:

The article aims to address the issue of repetition based on Deleuze's work "Difference and Repetition" from the references he makes to Freud's texts on repetition. The proposal is to build means of exposing the first works the questions that the second presents, indicating agreements and disagreements between these authors. We will start by approaching the beginnings of the question of repetition from what is presented by Deleuze in relation to what Plato considers as simulacrum. Subsequently, we will approach the ideas presented by Deleuze about repetition, present in the aforementioned work. in order to deal with the similarities and differences of the texts of Freud's theory in his book Beyond the Pleasure Principle.

Keywords: Repetition. Simulacrum. Plato. Deleuze and Freud.

1. Graduando no curso de filosofia pela UFCA ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6697-7338>

1. INTRODUÇÃO

A metodologia utilizada na construção de artigo será formada partindo da leitura e comparação dos textos antemão estudado, estes sendo alguns capítulos dos livros *Diferença e repetição*, *Logica do Sentido* e *Nietzsche* e a filosofia estes escritos por Deleuze e por contraparte a esses escritos trechos específicos de *Alem do princípio do prazer* e *recordar, repetir e elaborar*, este sendo do Freud, e junto com textos de apoio compostos por artigos, vídeos que desenvolvem questões sobre a repetição e discursões relacionadas a essa temática.

As fundamentações serão sustentadas na análise das ideias apresentadas por Deleuze e em torno do que Freud elaborou em torno do conceito de repetição. ambos produziram textos, nos quais a questão da repetição tem grande enfases; sendo assim, buscando a construção de um paralelo entre seus pensamentos. A partir deste ponto, abordaremos o início da questão através de Platão e sua teoria das ideias, posteriormente a isso, começarão a apresentação, apresentaremos como Deleuze promove sua leitura do conceito de repetição em Freud.

Deleuze ao tratar da sua maneira própria de pensar o conceito de repetição, não deixa de nos surpreender por divergir do que habitualmente consideramos. O conceito de repetição, para este autor, não é o que normalmente utilizamos; é comum confundirmos repetição com generalização, Deleuze afirma que a repetição não é a generalidade. Onde a generalização busca replicar o mesmo; a repetição é o retorno de algo que se expressa do modo sempre singular e diferente. Após esse início, falaremos um pouco sobre o eterno retorno apresentado por Nietzsche em que sua a teoria tem grandes semelhanças com a própria teoria do simulacro de Platão; a partir das leituras de Deleuze promoveu em relação aos dois autores. Em seguida, trataremos de relacionar como a compulsão à repetição, abordada por Freud possibilita entendermos como as relações entre filosofia da diferença e psicanálise podem gerar muitas pesquisas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A primeira representação do que podemos determinar com repetição para a filosofia pode ser tida como o simulacro de Platão ou sua teoria das ideias, com isso podemos dizer que sua teoria se baseia em trazer a diferença. O ponto de partida de nosso trabalho para pensarmos a repetição será sustentado na leitura que Deleuze faz da Teoria das Ideias de Platão. Nesta, encontramos as distinções entre a Ideia em si, a qual é modelo, o paradigma, para que as partições das coisas sensíveis possam ser configuradas como boas e más copias, se as mesmas copiam de modo fiel ou não tais modelos. Distinguir a "ideia" em si que só pode ser vislumbrada a partir do mundo das ideias de suas copias, más-copias e simulacros.

Os simulacros, meramente, refregas, aparências de copias, pois somente traz em uma semelhança exterior aos modelos. Após, tomarmos tais orientações, através da leitura que Deleuze faz do método dialético em Platão, considerando que o método das divisões, sustenta uma seleção dos pretendentes. Tomadas às devidas bases, podemos dizer que o intuito da elaboração de sua teoria das ideias parte do propósito de selecionar os pretendentes, distinguindo as boas e as más copias, fazendo a separação das boas copias e dos simulacros que representam a aversão total à Ideia original. Exemplificando, podemos dizer que o Político é o pastor dos homens. Contudo, quanto mais longe o verdadeiro político ou o pretendente bem fundado se afastam de sua ideia base vai ocorrendo uma deterioração de valores, ate chegamos aos simulacros que podemos dizer que representam elementos que pastoram simplesmente seus próprios interesses.

Se dizemos do simulacro que e uma cópia de cópia, um ícone infinitamente degradado, urna semelhança infinitamente afrouxada, passamos a margem do essencial: a diferença de natureza entre simulacro e cópia, o especto pelo qual formam as duas metades de uma divisão. A cópia e uma imagem dotada de semelhança, o simulacro, uma imagem sem semelhança. o catecismo, tao inspirado no platonismo, familiarizou-nos com esta noção: Deus fez o homem, a sua imagem e semelhança, mas, pelo pecado, o homem perdeu a semelhança embora conservasse a imagem. Tornarmo-nos simulacros, perdemos a existência moral para entrarmos na existência estética. A observação do catecismo tem a vantagem de enfatizar o caráter demoníaco do simulacro. Sem dúvida, ele produz ainda um efeito de semelhança, mas e um efeito de conjunto, exterior, e produzido por meios

completamente diferentes daqueles que se acham em Ação no modelo, o simulacro e construindo sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude. Eis por que não podemos nem mesmo defini-lo com relação ao modelo que se impõe as cópias, modelo, do Mesmo do qual deriva a semelhança das cópias. Se o simulacro tem ainda um modelo, trata-se de outro modelo, um modelo do outro de onde decorre uma desse semelhança interiorizada. (DELUZE, 1974, p. 263)

A repetição em Platão pode ser pensada de dois modos: uma que é a repetição do mesmo, mas que jamais coincide com o mesmo, sendo apenas uma semelhança, nunca alcançando a identidade plena; outra, que somente a fim de copiar o mesmo, que somente busca a semelhança, portanto é torna-se uma aparência de semelhança, tendendo para a simulação. O segundo tipo de repetição segue um caráter degenerativo onde quanto mais se produz de modo simulado, cópias da ideia originária, mais ela se afasta de seu propósito originário, levando conseqüentemente ao seu estado final de o simulacro, onde a essência inicial está corrompida. Fazendo a repetição elaborada por Platão parecida como o caráter desenvolvido por Deleuze. Onde ambas as cópias para Platão e repetição para Deleuze trazem consigo que todo elemento replicado traz uma diferença ou uma mudança. A proposta é trabalhar como Deleuze faz a leitura de Platão em torno da seleção dos pretendentes para empregá-la nas considerações em torno da repetição pensada por Platão. Vejamos a seguinte citação:

Em termos muito gerais, o motivo da teoria das Ideias deve ser buscado do lado de uma vontade de selecionar, de filtrar. Trata-se de fazer a diferença. Distinguir a "coisa" mesma e suas imagens, o original e a cópia, o modelo e o simulacro. Mas estas expressões todas serão equivalentes? o projeto platônico só aparece verdadeiramente quando nos reportamos ao método da divisão. Pois este método não é um procedimento dialético entre outros. Ele reúne toda a potência da dialética, para fundi-la com uma outra potência e representa, assim, todo o sistema. (DELUZE, 1974, p. 259)

Primeiramente, antes de abordarmos a questão central da repetição em Deleuze devemos fazer um paralelo entre a repetição e generalidade.

A repetição não é a generalidade. De várias maneiras deve a repetição ser distinguida da generalidade. Toda fórmula que implique sua confusão é deplorável, como quando dizemos que duas coisas se assemelham como

duas gotas d'água ou quando identificamos "só há ciência do geral" e "só há ciência do que se repete". Entre a repetição e a semelhança, mesmo extrema, a diferença é de natureza. (DELUZE, 2006, p. 19)

A leitura de Deleuze em torno da repetição, nos permite continuar afirmando que a generalidade pode ser definida como um conjunto de objetos semelhantes que compartilham características e conceitos comuns; assim, tomando como exemplo o ser humano em comparação com os demais animais, eles se diferenciam daqueles pelo raciocínio e se assemelham aos indivíduos de sua espécie por compartilhar com estes da racionalidade. Contudo, a generalização apresenta ramificações sobre seu próprio conceito, tomando por base dois caminhos: a ordem qualitativa das semelhanças e a ordem quantitativa das equivalências. Vejamos a citação do próprio Deleuze sobre este aspecto:

A generalidade apresenta duas grandes ordens: a ordem qualitativa das semelhanças e a ordem quantitativa das equivalências. Os ciclos e as igualdades são seus símbolos. Mas, de toda maneira, a generalidade exprime um ponto de vista segundo o qual um termo pode ser trocado por outro, substituído por outro. A troca ou a substituição dos particulares define nossa conduta em correspondência com a generalidade. Eis porque os empiristas não se enganam ao apresentar a ideia geral como uma ideia em si particular, à condição de a ela acrescentar um sentimento de poder substituí-la por qualquer outra ideia particular que se lhe assemelhe sob a relação de uma palavra. (DELUZE, 2006, p. 19-20).

Os cuidados que buscamos trazer, para não confundirmos os sentidos da repetição, remetem ao que Deleuze acrescenta quando se aproxima do pensamento de Freud a fim de trazer novas questões para o debate filosófico contemporâneo em torno da diferença. A repetição não pode ser confundida apenas com a diferença conceitual, a qual é própria da generalidade; mas sim, buscamos apresentar a diferença enquanto conceito.

Nós, ao contrário, vemos bem que a repetição só é uma conduta necessária e fundada apenas em relação ao que não pode ser substituído. Como conduta e como ponto de vista, a repetição concerne a uma singularidade não trocável, insubstituível. Os reflexos, os ecos, os duplos, as almas não são do domínio da semelhança ou da equivalência; e assim como não há substituição possível entre os verdadeiros gêmeos, também não há possibilidade de se trocar de alma. Se a

troca é o critério da generalidade, o roubo e o dom são os critérios da repetição. Há, pois, uma diferença econômica entre as duas. (DELUZE, 2006, p. 19–20).

A pesquisa segue orientada referencial teórico, apresentado anteriormente; podemos afirmar que o caráter de repetição, elaborado na visão de Deleuze como um objeto insubstituível em sua essência, onde algo que é observado tem seu valor único e singular; por exemplo, uma árvore em aparência pode ser semelhante a outras milhares de árvores, porém, todos os elementos formadores que contribuem para que ela é singularmente, apenas de ser conceituada dentro de uma diferença conceitual enquanto a classifica dentro do gênero vegetal e apresentando sua diferença para as demais espécies de árvores.

Com isso podemos estabelecer que o conceito apresentado sobre a repetição na obra "Diferença e repetição" difere do daquele normalmente utilizado através da palavra repetição. O sentido de repetição para Deleuze não está ligado ao conceito de reprodução de objetos semelhantes que compartilham características comuns, mas à produção de uma singularidade, por isso afirma que não podemos confundir a diferença conceitual com a diferença enquanto conceito. Deleuze sublinha que repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente. A repetição tornasse a base do pensamento construído por Deleuze para a ideia do que será determinado como diferença.

Portanto, ao termos indicado a teoria do simulacro de Platão, tivemos o cuidado em salientar o papel do eterno retorno em Nietzsche. O simulacro está conectado ao eterno retorno é pois e no eterno retorno que se encontra o que entendemos como a reversão das ideias e subversão do mundo representativo, o conteúdo manifestado no eterno retorno pode ser visto conforme o platonismo em geral: ele representa como o caos e organizado sob o campo das ideias que lhe impõe seu caráter semelhante. Fazendo do eterno retorno, neste sentido, o elemento que determina a cópia do eterno.

[...] o segredo do eterno retorno é que não exprime de forma nenhuma uma ordem que se opõe ao caos e que a submete. Ao contrário, ele não é nada além do que o caos, potência de afirmar o caos. Há um ponto no qual Joyce não é nietzschiano: quando mostra que o vício de recirculação não pode afetar e fazer girar um "cosmos". A coerência da representação, o eterno retorno substitui outra coisa, sua própria cao-errância. que, entre o eterno

retorno e o simulacro, há um laço tão profundo, que um não pode ser compreendido se não pelo outro. o que retorna são as séries divergentes enquanto divergentes, isto é, cada qual enquanto desloca sua diferença com todas as outras e todas enquanto complicam sua diferença no caos sem começo nem fim. o círculo do eterno retorno e um círculo sempre excêntrico para um centro sempre descentrado. Klossowski tem razão de dizer do eterno retorno que é "um simulacro de doutrina": ele é realmente o Ser, mas somente quando o "ente" e simulacro, o simulacro funciona de tal maneira que uma semelhança e retroprojetada necessariamente sobre suas séries de bases. É uma identidade necessariamente projetada sobre o movimento forçado. o eterno retorno é, efetivamente, o Mesmo e o Semelhante, mas enquanto simulados, produzidos pela simulação, pelo funcionamento do simulacro. E neste sentido que ele subverte a representação, que destrói os ícones: ele não pressupõe o Mesmo e o Semelhante, mas, ao contrário, constitui o único Mesmo daquilo que difere, a única semelhança do desemparelhado. (...) o que seleciona são todos os procedimentos que se opõem a seleção. o que exclui, o que não faz retornar, e o que pressupõe o Mesmo e o Semelhante, o que planeja corrigir a divergência, recentrar os círculos ou ordenar o caos, dar um modelo e concretizar uma cópia. Por mais longa que seja sua história, o platonismo não decorre senão uma só vez e Sócrates cai sob o cutelo. Pois o Mesmo e o Semelhante tornam-se simples ilusões, precisamente a partir do momento em que deixam de ser simulados. (DELUZE, 1974, p. 269–271)

O eterno retorno e o simulacro apresentam uma profunda aproximação quando compreendido um pelo outro. O ser é eterno retorno e o ente é simulacro. O que retorna são as séries divergentes enquanto divergentes, isto é, cada qual enquanto desloca sua diferença. As séries de diferença que se repetem são o movimento do eterno, somente as semelhanças diferem enquanto as diferenças se assemelham. complicando suas diferenças no caos sem começo nem fim. Por sua vez o, simulacro funciona de tal maneira que uma semelhança e necessariamente sobre séries de repetições singulares. O eterno retorno é, pois, efetivamente o Mesmo e o Semelhante, mas enquanto simulados, produzidos pela simulação, pelo funcionamento do simulacro (vontade de potência).

Com isso Nietzsche apresenta o Eterno retorno como expressão imediata da vontade de potência, e diz que eleva o que se quer a enésima potência e extrai sua forma superior graças à singularidade da repetição no próprio eterno retorno, o eterno retorno não significa a permanência do mesmo, ou o estado de equilíbrio, nem a permanência do idêntico, assim o que retorna, retorna

como singularidade daquilo que é único e que não pode ser explicado, mas contemplado e experimentado.

O eterno retorno, segundo Nietzsche, não é de modo algum um pensamento do idêntico, mas um pensamento sintético, pensamento do absolutamente diferente que reclama fora da ciência um princípio novo. Esse princípio é o da reprodução do diverso enquanto tal, o da repetição da diferença. [...] no eterno retorno, não é o mesmo ou o uno que regressam, mas o eterno retorno é ele próprio o uno que se diz do diverso e do que difere. (Deleuze, 2001, p. 72).

A repetição produz consigo a potência, e como a ideia do eterno retorno de que tudo volta, a repetição tem uma potência que faz com que ela volte sempre, enquanto a generalização elimina a potência do retorno, por só produzir elementos que equivalem a ela mesma, logo eliminando as diferenças.

A simulação assim compreendida não é separável do eterno retorno; pois é no eterno retorno que se decidem a reversão dos ícones, a subversão do mundo representativo. Ai, tudo se passa como se um conteúdo latente se opusesse ao conteúdo manifesto. o conteúdo manifesto do eterno retorno pode ser determinado conforme ao platonismo em geral: ele representa então a maneira pela qual a caos é organizado sob a Ação do demiurgo e sobre o modelo da Ideia que lhe impõe a mesmo e a semelhante. o eterno retorno, neste sentido, e a devir Louco controlado, mono centrado, determinado a copiar a eterno. E desta maneira que ele aparece no mito fundador. Ele instaura a cópia na imagem, sobordina a imagem e semelhança. Mas, longe de representar a verdade do eterno retorno, este conteúdo manifesto marca antes sua utilização e sua sobrevivência mítica em uma ideologia. que não a suporta mais e que perdeu a seu segredo. E Justo lembrar quanta a alma grega, em geral, e a platonismo em particular repugnam ao eterno retorno tomado em sua significação latente. E preciso dar razão a Nietzsche quando trata a eterno retorno como seu próprio ideia. vertiginosa, que não se alimenta senão em fonte dionisiaca esotérica, ignoradas a recaldeadas pelo platonismo. Certamente, as raras exposições que Nietzsche faz a respeito ficam no conteúdo manifesto: a eterno retorno como a Mesmo que faz voltar a Semelhante. (...) No eterno retorno, e preciso passar pelo conteúdo. manifesta, mas somente para atingir ao conteúdo latente situado mil pés abaixo (caverna par traz de toda caverna...) Então, que parecia a Platão não ser mais do, que um efeito estéril revela em si a inalterabilidade das máscaras, a impassibilidade dos signos. (DELUZE, 1974, p. 269)

A partir das perspectivas de Deleuze acerca da repetição, partiremos para a segunda parte desse artigo, tomando como base o enfoque de Freud quanto às ideias apresentadas no texto Além do princípio do prazer. Nestas considerações, trataremos de primeiramente dizer dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise que são: o inconsciente, a transferência, a pulsão e a repetição. Contudo nosso foco maior será na questão da repetição.

Sem dúvida, encontra-se aí em causa todo o jogo psicanalítico, isto é, amoroso, da repetição. A questão está em saber se se pode conceber a repetição como se efetuando de um presente a outro, um atual e o outro antigo, na série real. Neste caso, o antigo presente desempenharia o papel de um ponto complexo, como de um termo último ou original que permaneceria em seu lugar e exerceria um poder de atração: ele forneceria a coisa a ser repetida, ele condicionaria todo o processo da repetição, mas, neste sentido, ele seria independente deste processo. Os conceitos de fixação e de regressão, como também o de trauma, de cena original, exprimem este primeiro elemento. Deste modo, o processo da repetição se conformaria, em direito, ao modelo de uma repetição material, bruta e nua, como repetição do mesmo: a ideia de um "automatismo" exprime aqui o modo da pulsão fixada, ou antes, da repetição condicionada pela fixação ou pela regressão. E se este modelo material é de fato perturbado e recoberto por todo tipo de disfarces, mil travestimentos ou deslocamentos, que distinguem o novo presente do antigo, isto acontece apenas de maneira secundária, se bem que necessariamente fundada: a deformação, na maior parte dos casos, não pertenceria nem à fixação, nem à própria repetição, mas se juntaria a elas, se superporia, viria necessariamente vesti-las, mas como que de fora, explicando-se pelo recalque que traduz o conflito (na repetição) do repetidor com o repetido.(...)Mesmo e sobretudo a concepção freudiana do instinto de morte, como retorno a matéria inanimada, permanece inseparável, ao mesmo tempo, da posição de um termo último, do modelo de uma repetição material e nua, do dualismo conflitual entre a vida e a morte. (DELUZE, 2006, p.153).

A partir do que foi apresentado acima, afirmamos o papel da repetição na vida psíquica como elemento de regressão, elemento do trauma. Fazendo surgir o valor da repetição e o seu caráter de pulsão de rememoração ou elemento recalado e claro dos sintomas que esse traz consigo. Pensando a repetição através da psicanálise, com isso a repetição enquanto elemento de conexão entre o passado traumático e seu momento atual; um exemplo muito claro e lúdico nos é apresentado no filme "Brilho eterno de uma mente sem lembranças " no filme em questão: nosso protagonista foi submetido a um

tratamento de apagamento de certas memórias vividas em um relacionando recente, contudo ao sofrer esse procedimento certas memórias recalçadas de sua infância retornam de forma traumática, onde aos rememora-las estas vem com um especto diferente, em que o indivíduo que vivencia o trauma, porem este já possui uma outra forma corpórea; ele não e mais a criança que o vivenciou; mas sim, sua versão adulto, porem o trauma é o mesmo enquanto o sofrimento equivale ao que fora sofrido ainda em sua infâncias fazendo assim a conexão direta do passado traumático com o seu presente recalçado.

Foram frequentemente sublinhadas as dificuldades de se pensar o processo da repetição. Se se consideram os dois presentes, as duas cenas ou os dois acontecimentos (o infantil e o adulto) em sua realidade separada pelo tempo, como poderia o antigo presente agir à distância sobre o atual e modelá-lo, se deve receber deste, retrospectivamente, toda sua eficácia? E se se invocam as operações imaginárias indispensáveis para preencher o espaço de tempo, como estas operações não absorveriam em última análise toda a realidade dos dois presentes, deixando subsistir a repetição apenas como a ilusão de um sujeito solipsista? Mas, se é verdade que os dois presentes são sucessivos, a uma distância variável na série dos reais, eles formam antes de tudo duas séries reais coexistentes em relação ao objeto virtual de outra natureza, que não deixa de circular e de se deslocar nelas (mesmo que os personagens, os sujeitos que efetuam as posições, os termos e as relações de cada série permaneçam, por sua vez, temporalmente distintos). A repetição não se constitui de um presente a um outro, mas entre duas séries coexistentes que estes presentes formam em função do objeto virtual (objeto = x). É porque circula constantemente, sempre deslocado em relação a si mesmo, que ele determina, nas duas séries reais em que aparece, neste caso, entre os dois presentes, transformações de termos e modificações de relações imaginárias. (DELUZE, 2006, p.155-156)

As sequencias das discussões em torno do conceito de repetição segue oque já fora apresentado em relação ao que Freud procurou transpor para o espaço e tempo do acontecimento traumático, colocando o indivíduo diante de seu elemento de recalque; a repetição aparece aqui no inconsciente, sendo determinado perante o saber ou lembrar, o inconsciente em suas representações, sendo a partir deste especto que Freud constrói seus trabalhos com intuito de dar significado aos recalques, compulsões e repetições.

A repetição só se constitui com e nos disfarces que afetam os termos e as relações de séries da realidade;

mas isto se dá porque ela depende do objeto virtual como de uma instância imanente a que é próprio, antes de tudo, o deslocamento. Não podemos, então, considerar que o disfarce se explique pelo recalque. Ao contrário, é porque a repetição é necessariamente disfarçada, em virtude do deslocamento característico de seu princípio determinante, que o recalque se produz como uma consequência que incide sobre a representação dos presentes. Freud sentia isso muito bem quando procurava uma instância mais profunda que a do recalque, mesmo que a concebesse ainda do mesmo modo, como um recalque dito "primário". Não se repete porque se recalca, mas se recalca porque se repete; e, o que dá no mesmo, não se disfarça porque se recalca, recalca-se porque se disfarça, e se disfarça em virtude do foco determinante da repetição. Assim como o disfarce não é segundo em relação à repetição, a repetição também não é segunda em relação a um termo fixo, supostamente último ou originário. Com efeito, se os dois presentes, o antigo e o atual, formam duas séries coexistentes em função do objeto virtual que se desloca nelas e em relação a si mesmo, nenhuma das duas séries pode ser designada como sendo a original ou a derivada. Elas põem em jogo termos e sujeitos diversos, numa intersubjetividade complexa, cada sujeito devendo seu papel e sua função em sua série à posição intemporal que ocupa em relação ao objeto virtual. (DELUZE, 2006, p.156)

Com todas as perspetivas já apresentadas podemos colocar a repetição a partir da psicanalise, e principalmente para Freud, como esse elemento de disfarce. Do conjunto de elementos que recalcamos e só relembramos a partir de compulsões e repetições, tornando com isso a repetição o mecanismo essencial para se curar dos elementos traumáticos, tornando a repetição esse elemento que nos leva ao sofrimento psíquico, porém nos fornece o mecanismo que possibilita buscar a cura para esses mesmos traumas.

A compulsão à repetição e a satisfação prazerosa direta dos impulsos parecem se entrelaçar ai em íntima comunhão. Os fenômenos da transferência estão manifestamente a serviço da resistência do eu, que insiste no recalçamento; a compulsão à repetição, da qual o tratamento queria fazer uso, é, por assim dizer, puxada para si pelo eu, que quer se aferrar ao princípio de prazer. Nisso que se poderia chamar de compulsão do destino, muitas coisas nos parecem compreensíveis por meio da reflexão racional, de maneira que não se sente a necessidade de instaurar um novo e misterioso motivo. O mais insuspeito é talvez o caso dos sonhos com acidentes, mas, pensando melhor, é preciso admitir que também nos outros exemplos

o estado de coisas não é abrangido pela ação dos motivos que conhecemos. Restam coisas suficientes para justificar a hipótese da compulsão à repetição, e esta nos parece mais originária, mais elementar e mais determinada pelos impulsos do que o princípio de prazer, que ela desloca para o lado. Porém, se existe uma tal compulsão à repetição no psíquico, gostaríamos de saber algo sobre a função à qual corresponde, sob que condições pode se manifestar e em que relação se encontra com o princípio de prazer, ao qual, no fim das contas, atribuímos até agora o domínio sobre o fluxo dos processos excitatórios na vida psíquica. (FREUD, 2020, p. 97-98)

Tomadas as bases já estabelecidas partimos que Freud constrói seus estudos sobre a repetição dando a ela um caráter de força pulsante que nos faz retornar a algo que foi recalçado, fazendo assim a repetição esse elemento de retorno mas não um retorno comum mas sim um retorno traumático o que recalcamos tem seus motivos para terem sido recalçados foi recalçado para nos fazer seguir em frente em nossas vidas, contudo este não é apagado somente recalçado em nosso inconsciente e esse vai lutar para retornar trazendo consigo o esquecimento de impressões, cenas, vivências reduz-se em geral a um Bloqueio, atos falhos, compulsões que vieram a se repetir e gestos inconscientes dando assim indícios de que algo não está correto fazendo o indivíduo retornar finalmente ao que foi recalçado, e assim buscar uma resolução para esse trauma.

No entanto, o principal meio de domar a compulsão de repetição do paciente e transforma-la num motivo para a recorda o esta no manejo da transferência. Tornamos esta compulsão inofensiva, e até mesmo útil, ao reconhecer-lhe o seu direito, ao lhe permitir vigorar num determinado âmbito. Nos admitimos na transferência, como numa arena em que lhe facultado se desenvolver em quase completa liberdade, e onde a obrigada a nos apresentar tudo o que, em matéria de instintos patogênicos, se ocultou na vida psíquica do analisando. Quando o paciente se mostra solícito a ponto de respeitar as condições básicas do tratamento, conseguimos normalmente dar um novo significado de transferência a todos os sintomas da doença, substituindo sua neurose ordinária por uma neurose de transferência, da qual ele pode ser curado pelo trabalho terapêutico. Assim a transferência cria uma zona intermediária entre a doença e a vida, através da qual se efetua a transição de uma para a outra. O novo estado assumiu todas as características da doença, mas representa uma enfermidade artificial, em toda parte acessível a nossa interferência. Ao mesmo tempo a uma

parcela da vida real, tornada possível por condições particularmente favoráveis, porém, e tendo uma natureza provisória. Das reações de repetição que surgem na transferência, os caminhos já conhecidos levam ao despertar das recordações, que após a superação das resistências se apresentam sem dificuldade. (FREUD, 1994, p.153-154)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões em que chegamos de modo aberto, pois continuaremos nestas pesquisas, tais problemas nos levam sempre para novas indagações, pelas podemos concluir que a repetição não está na extrema semelhança, nem tão pouco na exatidão do que é trocado. A repetição para Deleuze apresenta consigo uma memória onde os elementos que se repetem trazem dissonâncias entre seu estado atual e sua versão antiga. Fazendo que toda nova repetição leve consigo a diferença em seus novos elementos. A diferença sendo a chave para entender o pensamento de Deleuze.

A repetição caminha em direção à singularidade, de novo diferente, com isso sem identidade, com isso a repetição, ao invés de trocar as semelhanças e de identificar o mesmo; a verdadeira repetição está na diferença que virá por ocorrer. Dentro de toda repetição sempre está presente o retorno da diferença, na medida que algo está relacionado a uma repetição de ordem diferente da sua, a repetição aparece por suas vezes exterior, física e nua e estando submetida à categoria da generalidade.

Agora, partindo da perspectiva freudiana podemos categorizar que a repetição toma esse valor de sintoma ao ser representado como compulsão, atos falhos e recalques, tornando a repetição freudiana esse elemento de atuação sobre realidade objetiva, mas na forma em que foi vivido ou imaginado. A imaginação sendo a conexão do passado ao presente, o elemento repetido, disfarçado como o novo presente, isto é, os termos atuais da repetição escondidos são considerados somente como representações do sujeito, representações conscientes e inconscientes, recalcentes e recalçadas. Submetendo a repetição a esse elemento de identidade antigo ao novo.

Com isso, podemos concluir que tal quanto a repetição para Deleuze e Freud tem o mesmo trajeto, a ponto de Deleuze enfatizar que toda reprodução do mesmo traz consigo o novos e diferenças e para Freud que constrói

que toda memória antiga que retorna ao sujeito recalcanete traz com ele novas facetas para esse sujeito. Nos levando a concluir que tanto Deleuze quanto Freud defendem a ideia que toda repetição traz consigo elementos novo e diferentes. A repetição tornando-se assim esse elemento de mudança, transformação e rememoração que traz consigo novas e velhas

perspetivas, fazendo revivermos traumas sofridos em nossas infâncias, mas também nos levando a re-imaginarmos esses traumas como novas roupagens, também produzido o novo sobre esses elementos replicados pois não pode haver duas árvores iguais em essência, pois todos os elementos formadores fazem dessa árvore ter seu caráter única e insubstituível.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leonardo e ATALLAH, Raul. **O conceito de repetição e sua importância para a teoria psicanalítica**, ágora (Rio de Janeiro) v. XI n. 2 jul/dez 2008 ,203-218.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. António M. Magalhães. Porto: RÉS-Editora Lda, 2001.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**; tradução Luiz Orlandi, Roberto machado. Rio de janeiro: graal,2006.

DELEUZE, G. **Logica do Sentido**; tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo, Perspectiva, Ed. da Universidade de são Paulo, 1974.

FREUD, S.1856-1939. **Além do princípio de prazer** = [jenseint des lustprinzips] /Sigmund Freud; tradução e notas maria Rita salzano Moraes; revisão de tradução pedro Heliodoro Tavares.1. ed; Belo horizonte: autêntica, 2020.

FREUD, S. **recordar, repetir e elaborar (1914)** novas recomendações sobre a técnica da psicanalise II. título original: oerinnern,wiederholen und durcharbeiten.(waitere ratschloge zur ttechnik der psychoanalyse II)[volume complementar], PP. 205-15. Esta tradução foi publicada originalmente no jornal da psicanalise sociedade brasileira de psicanalise de são Paulo, V. 27, N. 51, 1994.

SILVA, T. **Guia de Leitura "Introdução" Gilles Deleuze, Diferença e Repetição**, Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul,



CULTURA DE MASSA E DOMINAÇÃO NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL SEGUNDO ADORNO E HORKHEIMER¹

Genilson da Conceição Oliveira²
Ermínio de Sousa Nascimento³

Mass cultural and domination in the context of the cultural industry according to Adorno and Horkheimer

Resumo:

Este artigo, apresentado no II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, de 25 a 27 de agosto de 2022, denominado de Cultura de massa e dominação no contexto da indústria cultural segundo Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973), considera questões referentes à cultura popular e cultura de massa como forma de dominação das pessoas no seio da sociedade contemporânea. Tal dominação se efetiva pela mutação da cultura em mercadorias para serem consumidas. Neste sentido, a pesquisa tem por objetivo explicitar a indústria cultural como estratégia da sociedade capitalista para padronizar o comportamento das pessoas, transformando “tudo” em mercadoria. Para isto, recorre-se a uma análise bibliográfica do texto “Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” em *Dialética do Esclarecimento* (1985) de Adorno e Horkheimer. Nesta, os autores denunciam os *modus operandi* do sistema capitalista que dilui as individualidades dos indivíduos nas massas, gerando a sensação de autonomia e liberdade neles, quando de fato as suas ações são guiadas por forças “ocultas” que, segundo Adorno e Horkheimer, seria a própria indústria cultural.

Palavras-Chave: Cultura de massa. Indústria cultural. Dominação.

Abstract:

*This article, introduced at the II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, from August 25 to 27, 2022, called Mass culture and domination in the context of the cultural industry according to Adorno (1903-1969) and Horkheimer (1895-1973), considers issues connected with mainstream society and mass culture as a type of mastery of individuals inside contemporary society. Such mastery is affected by the change of culture into products to be consumed. In this sense, the research aims to explain the cultural industry as a strategy of capitalist society to standardize people's behavior, transforming "everything" into merchandise. For this, we resort to a bibliographical analysis of the text "Cultural Industry: Enlightenment as mystification of the masses" in *Dialectics of Enlightenment* (1985) by Adorno and Horkheimer. In this, the authors denounce the *modus operandi* of the capitalist system that dilutes the individualities of individuals in the masses, producing a feeling of independence and freedom in them, when as a matter of fact their actions are guided by "hidden" forces that, according to Adorno and Horkheimer, would be the culture industry itself.*

Keywords: Mass culture; Cultural industry; Domination.

1. Parte deste artigo foi retirado do artigo de conclusão de curso de graduado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA de Genilson da Conceição Oliveira, apresentado em 2022, sob a orientação do Prof. Dr. Ermínio de Sousa Nascimento. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-9213>
Pós-Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do ABC – UFABC; Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5024-4837>

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentado no II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, de 25 a 27 de agosto de 2022, com o título "Cultura de massa e dominação no contexto da indústria cultural segundo Adorno e Horkheimer", considera-se que a cultura de massa, pela ótica de Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), não se confunde com a cultura popular, que são produzidas pelas massas. Aquela cultura é manipulada pelo sistema capitalista para dominar as massas, as pessoas no seio da sociedade. Tal manipulação é conduzida pela indústria cultural conforme os autores acima mencionados expuseram no texto "Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas", na obra *Dialética do esclarecimento* (1985).

A pesquisa tem por objetivo explicitar a indústria cultural como estratégia da sociedade capitalista para padronizar o comportamento das pessoas, transformando "tudo" em mercadoria, substituindo o potencial crítico pela aceitação do que é veiculado pelos meios de comunicação de massa. A cultura passa a ser aliada dos detentores do poder dominante da sociedade. Com isso a cultura de massa é concebida por Adorno e Horkheimer (1985) como cultura da dominação que é controlada pela sociedade capitalista e que cria necessidades para assegurar sua efetividade de modo em que a cultura passa a ser uma mercadoria, na qual o lucro se torna mais importante do que o fazer artístico-cultural e que, de certa forma, retira do artista sua criatividade e liberdade para criar.

Com a indústria cultural, a arte e a cultura perdem seu caráter "contemplativo" e passam a ter apenas um caráter de mercadoria, deste modo, até mesmo o homem se torna uma mercadoria por se tornar um especialista que vende sua habilidade técnica para reprodução de produtos em massa. Este homem pode ser comparado ao ritmo das máquinas que são programadas para isso e deixando de lado suas escolhas, vontades e pensamentos.

Através dos meios de comunicação espalha-se para as massas as ideias gerenciadas pelo poder dominante de que as necessidades são reais, induzindo assim os indivíduos ao consumo. O processo capitalista de industrialização da cultura transforma esta em mercadoria que perde seu valor crítico, seduzindo as pessoas de forma que mascara a realidade, sobrepondo os interesses dos capitalistas sobre elas. O saber técnico

que promove o aperfeiçoamento da produção e reprodução da mercadoria, enaltecendo seu valor de troca concebendo a cultura não pelo seu caráter genuíno, mas como um produto.

2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CULTURA

Pensar a cultura considerando os escritos de Adorno e Horkheimer (1985), sobretudo no texto "Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas", talvez seja relevante enfatizar que os referidos autores não concebem a cultura de massa enquanto cultura advinda das massas, da população menos favorecida da sociedade burguesa, mas como se identificando com a cultura da dominação administrada pelo sistema capitalista (cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Neste aspecto, a cultura é concebida como mecanismo para capturar as massas pela criação de necessidades a serem supridas pelo sistema capitalista, transmutando a cultura em mercadoria. Com isso, tal cultura não é elaborada pelas massas, como a princípio se poderia sugerir. Ao contrário, conforme explica Duarte (2012), na

[...] abordagem filosófica da "cultura de massas" [...] Horkheimer e Adorno rejeitaram esse termo, sob a alegação de que ele poderia sugerir uma cultura feita pelas massas para consumo próprio, quando o que estava em questão era o advento de um poderoso setor fabril, no qual a produção de construtos estéticos deveria conciliar demandas explícitas do público por entretenimento com necessidades imediatas de lucratividade e com a possibilidade de controle ideológico das massas que se mostravam propensas à adesão a pontos de vistas antagônicos ao capitalismo recém-entrado na sua fase monopolista (DUARTE, 2012, p. 78).

A lucratividade do capitalista se sobrepõe à produção artístico-cultural das pessoas no seio da sociedade, substituindo a criatividade, a espontaneidade do artista por procedimento operacional para produzir aquilo que tem aceitação no mercado de consumo. A obra de arte passa a ser concebida pelo seu valor de troca e não mais pelo valor de uso no seio da sociedade capitalista. O valor dela será definido por quem detém os meios de produção, levando os artistas a serem vistos como reprodutores de obras de arte – a produção em série de obras de artes.

Talvez, para se compreender a arte como não arte e a cultura como semicultura, enquanto instrumento de dominação, seja viável questionar o que vem a ser cultura? Para em seguida vislumbrar os modos operando da indústria cultural para converter a cultura em semicultura, que promove a dominação das massas na sociedade burguesa. Na tentativa de responder tal questão, delinear-se-á o desenvolvimento da pesquisa em curso, considerando que a palavra "cultura" vem do latim, *culturae*, que significa "ação de tratar", "cultivar" ou "cultivar a mente e os conhecimentos". No dicionário de língua portuguesa, o seu significado se traduz pelo desenvolvimento intelectual; saber; utilização industrial de certos produtos naturais; instituições; costumes e valores de uma sociedade (cf. SILVEIRA, 2000). Já do ponto de vista da antropologia cultural, concebe-se a cultura como sendo "[...] todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade" (LARAIA, 2006, p. 25).

Com isto, tem-se que o homem é "[...] o único ser possuidor de cultura" (LARAIA, 2006, p. 28), uma vez que ele é capaz de se comunicar oralmente e por sua capacidade de fabricação de instrumentos que o auxiliam em suas ações, tornando-o mais eficiente em sua vida.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Edward Tylor (1832-1917), na interpretação de Laraia (2006), no vocábulo inglês, cultura (*culture*):

[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico [...] inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". Com essa definição Tylor abrangeria em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos (LARAIA, 2006, p. 25).

Há uma gama diversa de definições diferentes para o termo "cultura", conforme o exposto acima. Mesmo que ela não seja inata, transmitida por mecanismos biológicos, ela, algumas vezes, é associada a certa erudição ligando-a assim a elite. Por esta ótica, a cultura seria para poucas pessoas. Tal concepção vem dos séculos dezoito e dezenove por influência francesa e inglesa que ligava a cultura à civilização, ou seja, tudo que era civilizado era aceito como cultura, desse modo, ter cultura designaria um distanciamento entre as

classes sociais, diferenciando a cultura popular, referente à cultura do povo, da classe mais pobre.

No entanto, em sua essência, cultura é tudo que o homem faz em sociedade, tudo que o homem configurou e reconfigurou, toda interferência do homem em ações, processos, relações e formas de trabalho. O homem se relaciona de forma cultural específica dependendo do local onde vive e de suas tradições, então a cultura nasceria da necessidade do homem de se adequar ao seu habitat, gerando um conforto satisfatório para a convivência em seu meio. Para Santaella (2003, p.30), "[...] cultura é apreendida, e ela permite adaptações ao seu ambiente natural", a cultura é grandiosa e variável de modo que se pode ver suas manifestações em diversas formas e lugares.

A cultura é feita pelo homem em seu habitat no qual as relações sociais se iniciam, sem, no entanto, limitar-se a um fenômeno biológico, conforme o exposto anteriormente. Seguindo essa linha de raciocínio, Santaella afirma que a cultura:

[...] inclui todos os elementos do legado humano maduro que foi adquirido através do seu grupo pela aprendizagem consciente, ou, num nível algo diferente, por processos de condicionamento – técnicas de várias espécies, sociais ou institucionais, crenças, modos padronizados de conduta (SANTAELLA, 2003, p. 31).

Diante do exposto, como demarcar o que vem a ser a cultura popular no universo cultural? O que se concebe, a princípio, é que a cultura popular tem ligação direta com a palavra "povo" que possui variadas concepções, seu viés econômico influencia no sentido de uma separação entre elite e uma camada pobre da sociedade. O povo seria ligado a essa camada menos favorecida economicamente da sociedade, como citado anteriormente. No cenário do desenvolvimento industrial, o fazer popular ganha contornos culturais diversos, mas, pode-se dizer que cultura popular é:

[...] o conjunto de conhecimentos e práticas vivenciadas pelo povo, embora possam ser vividos e instrumentalizados pelas elites. Pense-se no *candomblé*, no carnaval, na feijoada, nos usos folclóricos, no jogo do bicho e na capoeira. [...] Cultura popular simplesmente [é] o que é espontâneo, livre de cânones e de leis, tais como danças, crenças, ditos tradicionais. [...] Tudo que acontece no país por tradição e que merece ser mantido e preservado imutável. [...] Tudo que é saber do povo, de produção anônima ou coletiva (VANNUCCHI, 1999, p.98).

Nesse cenário, a cultura popular está relacionada com o resultado da "sabedoria oral" dada antes dos conhecimentos que a ciência transmite, mantendo o instinto de conservação enquanto proteção do patrimônio histórico-cultural construído por diversas gerações. Com isso não significa dizer que seja possível haver abertura para o novo, para o diferente. Ao contrário, nenhuma cultura é imune a mistura e mesmo a cultura popular, a todo momento acontece modificações em seu meio, mesmo que de forma lenta (cf. CASCUDO, 1983).

A cultura popular é justamente resultado de todos esses resultados, fundidos pelos processos mais inexplicáveis ou claros, viajando através do mundo. Obedientes aos apelos misteriosos que não mais podemos precisar. A cultura popular é o último índice de resistência e de conservação do nacional ante o universal que lhe é, entretanto, participante e perturbador (CASCUDO, 1983, p. 429).

Pela ótica de Câmara Cascudo, na citação acima, um dos maiores desafios seria entender como articular a aprendizagem do passado que serve de mola propulsora para transformações futuras que justifique a evolução cultural. Como manter definições sobre cultura popular se ela está exposta a mudanças a todo momento?

A sociedade tradicional conhecia essencialmente duas formas de produção estética: a arte erudita fundada na apreciação atenta e reflexiva, focando aspectos rigorosos de sua estruturação e a cultura popular marcada pela elaboração lúdica de símbolos culturais diversos, como os históricos, religiosos e celebrações etc. Como pensar a cultura de massa ou indústria cultural na contemporaneidade?

3. CULTURA DE MASSA

A partir da década de 20 do século XX, quando o capitalismo usa da tecnologia para reproduzir a arte como produto a ser comercializada, tem-se o desenvolvimento da cultura de massa como sendo um mecanismo de dominação das pessoas no seio da sociedade. O cinema, o rádio e os meios de comunicação reproduzem um "tipo" de cultura em larga escala para uma grande quantidade de pessoas em diversos recantos do mundo.

Com o advento da sociedade industrial, a produção de artefatos e da própria vida das pessoas são marcados por um "tipo" de saber que tem a técnica como a sua essência "[...] que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18), para transformar tudo em mercadoria para consumo. Com a cultura não seria diferente. No tocante a cultura de massa, denunciada por Adorno e Horkheimer como cultura da dominação que se apropria de aspectos da cultura seja ela popular ou erudita em uma relação de troca, onde as culturas se misturam e são espalhadas pelo mundo, de forma padronizada. A liberdade de pensar e agir no mundo é controlada pelos modus operandi do sistema capitalista, sem deixar espaço para as pessoas resistirem a ele sem sofrer consequências econômicas. Há uma prerrogativa de que, cada pessoa

[...] é livre de não pensar como eu (mestre): sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós. Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista. [...] A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 110).

A produção da cultura, enquanto mercadoria, retira do artista a sua criatividade e espontaneidade, tornando-o um operário para produzir o que é reclamado pelo mercado consumidor já administrado previamente pelo capitalista. De modo que os artefatos produzidos pelos artesãos locais passam por diversas regras e padrões para puderem ser valorizados e comercializados. Como exemplo, pode-se citar os artesãos que fazem peças de crochê, as suas produções autorais, em que o próprio artesão escolhe o modelo da peça, as cores e os tipos de fios a serem usados, muitas vezes não são valorizados pelo público consumidor local, estas peças demoram a

ser vendidas e muitas vezes não são. Por outro lado, as produções que são baseadas em imitações de produtos de marcas famosas, seja uma bolsa ou uma peça de roupa, são rapidamente vendidos.

De forma semelhante, têm-se as peças que pessoas famosas aparecem nas mídias digitais, “[...] uma mídia da presença” (HAN, 2018, p. 35), usando-as, como por exemplo, o biquíni que a influenciadora digital Jade Picon, que possui mais de 20 milhões de seguidores (em suas redes sociais), usou durante a sua participação no Reality Show Big Brother Brasil 2022⁴. Após a sua aparição na piscina, usando um biquíni de crochê, o registro desse momento se tornou uma das mais compartilhadas por jovens em suas redes sociais com comentários elogiando o biquíni de crochê. Dias depois, os programas matinais de televisão já anunciavam em reportagens o sucesso que a peça de crochê estava fazendo. Há uma corrida das pessoas

[...] atrás da mídia digital, que, aquém da decisão consciente, transforma decisivamente nosso comportamento, nossa percepção, nossa sensação, nosso pensamento, nossa vida em conjunto. Embriagamo-nos hoje em dia da mídia digital, sem que possamos avaliar inteiramente as consequências dessa embriaguez (HAN, 2018, p. 10).

A compreensão de Han na citação acima, por analogia com o pensamento de Adorno e Horkheimer, tem-se que quem não se conformar com o modelo imposto pelo sistema capitalista, quem não se adéqua ao que o mercado capitalista considera aceitável, sofre as consequências disso. Muitas vezes perdendo o seu espaço no mercado ou caindo no esquecimento dos seus seguidores nas redes sociais, perdendo totalmente a sua visibilidade. Em uma sociedade massificada onde tudo possui um “ar de semelhança” e um padrão, aqueles que se colocam contra isso, levantando um pensamento diferente é concebido como um estranho na sociedade. A indústria cultural padroniza as mercadorias, os lugares, as pessoas entre outros, de modo que elimina as diferenças entre o que seria individual e universal.

O existente é modelado pela indústria cultural que imprime nos indivíduos uma ideologia de consumo de

bens materiais e culturais que elimina as possibilidades de se contrapor a ideologia dominante veiculada pelos meios de comunicação de massa. Os consumidores são rodeados o tempo todo de informações que os induzem a reproduzir o mesmo comportamento, consumindo aquilo que a classe dominante impõe, como, por exemplo, quando se escolhe comprar um smartphone⁵, ao pesquisar na aba do Google a palavra “smartphone”, no resultado aparece dezenas de aparelhos cada um com uma promessa de benefícios tais como: câmeras com melhor resolução para eternizar seus momentos com registros mais reais e bonitos, reconhecimento facial e de digital para manter uma segurança de alto padrão e pessoal no aparelho, assistente virtual para agilizar alguns procedimentos realizados pelos aplicativos, memória mais ampla para poder guardar mais informações, bateria de maior durabilidade para ficar mais tempo conectado, tela com mais definição de cores para a experiência ser a mais próxima da realidade possível entre outros benefícios e ao descer a barra de rolagem mais e mais aparelhos de diversas marcas são sugeridos e a eles mais promessas são associadas. Assim

A indústria cultural tem a tendência de se converter em um conjunto de protocolos, e, por essa mesma razão, de se tornar o irrefutável profeta do existente. [...] A ideologia cinde-se entre a fotografia da realidade bruta e a pura mentira do seu significado, que não é formulada explicitamente, mas sugerida e inculcada. Pela demonstração de sua divindade, o real é sempre e apenas cinicamente repetido. Essa prova não é precisa, mas é esmagadora (ADORNO; HORKHEIMER, 2021, p. 41).

4. A INDÚSTRIA CULTURAL

A indústria cultural, considerando a citação acima, põe em dúvida a eficiência do poderio da razão, enquanto guia do homem, no início da modernidade, para livrá-lo das influências das divindades, sobretudo do Deus cristão, dos mitos e das crenças em geral. O que se percebe é que essa razão foi instrumentalizada, potencializando a sua dimensão técnica para produzir artefatos que contribuem para aumentar a produção de mercadoria para fortalecer o sistema capitalista (cf.

4. Matéria: BBB22: biquíni de crochê usado por Jade Picon é a peça do momento. Postado em 28/01/22 no site Metrôpoles. <https://www.metropoles.com/colunas/ilca-maria-estevao/bbb22-biquini-de-croche-usado-por-jade-picon-e-a-peca-do-momento>.

5. “Dos smartphones, que prometem mais liberdade, parte uma coação fatal, a saber, uma coação da comunicação. Com isso se tem uma relação quase obsessiva, compulsória [zwanghaft] com o aparato digital. Também aqui a liberdade se inverte em coação” (HAN, 2018, p.65).

NASCIMENTO, 2018). A repercussão disso na vida social reduz a liberdade do homem na tomada de decisão, mesmo sem a interferência do poder divino, ele passou a ser guiado por influência da ideologia dominante, conforme afirma Adorno:

De maneira geral [...] a sociedade [...] "é dirigida de fora", [...] as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma (ADORNO, 1995, p. 178).

Nesse cenário, a indústria cultural antes de fabricar os produtos a serem consumidos em sociedade, já havia fabricado os consumidores de tais produtos. Existem estratégias no sistema capitalista para padronizar os comportamentos, seja dos consumidores de mercadorias ou de ideias. As pessoas são levadas a elaborar perfis para se apresentarem como aqueles que vão influenciar outras pessoas a consumirem mercadorias, imagens ou ideias que dinamizam o lucro dos capitalistas. Os artistas de filmes, de telenovelas, por exemplo, são instrumentalizados para apresentarem propagandas para vender produtos e despertar desejos nas pessoas para se comportarem como aquelas personagens se comportam nas encenações. Isto ganha um alcance maior, na compreensão de Han (2018), atualmente, com as figuras dos influenciadores digitais nas mídias sociais.

[...] o homo electronicus é um ser humano de massa: "O ser humano de massa é o habitante eletrônico do globo e ligado ao mesmo tempo com todos os outros seres humanos, como se ele fosse um espectador em um estádio global. Assim como o espectador em um estádio é um ninguém, o cidadão eletrônico é um ser humano cuja identidade privada foi psicologicamente dissolvida por meio da solicitação excessiva". O homo digitalis ["homem digital"] é tudo, menos um "ninguém". Ele preserva a sua identidade privada, [...]. Ele se externa, de fato, de maneira anônima, mas via de regra ele tem um perfil e trabalha ininterruptamente em sua otimização. Em vez de ser "ninguém", ele é um alguém penetrante, que se expõe e que compete por atenção. O ninguém do meio de massas, em contrapartida, não reivindica nenhuma atenção para si mesmo. A sua identidade privada é dissolvida. Ele é absorvido pela massa. É nisso que também consiste a sua fortuna. Ele não pode ser anônimo, pois ele é um ninguém (HAN, 2018, p. 28-29).

Tanto com Han (2018) como com Adorno e Horkheimer, percebe-se os mecanismos de massificação dos

indivíduos na sociedade. Com o primeiro, conforme a citação acima, tem-se o homem como espectador em um estágio global. Já com os dois últimos, observa-se que com o advento da indústria cultural, a massificação das pessoas é potencializada pela veiculação da ideologia dos capitalistas pelos meios de comunicação, até nos momentos de descanso dos indivíduos, atuam para modelar o comportamento das pessoas. A televisão e a Internet, por exemplo, são canais que propiciam aos indivíduos a se apropriarem da cultura como mercadoria, conformando-os aos mecanismos de controle da sociedade capitalista. O entretenimento que propicia o descanso, ele está vinculado aos interesses do capitalismo que de sua maneira usa este espaço para fazer propaganda das mercadorias que produz. Neste sentido, Adorno e Horkheimer afirmam que:

Eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática - que desmorona na medida em que exige o pensamento - mas através de sinais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Na denúncia de Adorno e Horkheimer, a indústria cultural conduz as ações das pessoas pelo uso da razão técnico-instrumental associado aos interesses capitalistas, gerando a cultura da padronização, conferindo "um ar de semelhança" a tudo (cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A exemplo disto, os filósofos expõem a estética da padronização presente na arquitetura dos grandes centros urbanos ou do uso dos meios de comunicação/aplicativos digitais e redes sociais enquanto expressão do planejamento da vida das pessoas pelos *modus operandi* da sociedade capitalista que vai sendo gradualmente controlada. A passagem do telefone que garantia a interação intersubjetiva entre as pessoas na comunicação foi substituída pelo rádio, que, apesar de ser democrático transforma as pessoas em ouvintes. A programação radiofônica é pensada por uma equipe de profissionais para aumentar a audiência da emissora. Restando aos ouvintes consumirem tais programas. Com o advento da televisão, o ouvinte se tornou telespectador. Com essa nova forma de comunicação, o som e a imagem são unificados na tela da tv que vai causar uma captura maior da atenção das pessoas que vão perdendo cada vez mais a sua capacidade de interagir com os apresentadores dos programas (cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Vão se

tornando consumidores compulsivos de imagem e de som. Assim, “[...] naufraga [a] [...] autorreflexão do espírito que se opõe à paranoia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.162).

As pessoas “renunciam” a autonomia e liberdade e passam a ser formadas como mercadorias para exercer funções na sociedade que produza valor de troca para o sistema capitalista, por exemplo, quando se pensa em criar um perfil em uma rede social, se pensa na aceitação que o perfil poderá ter pelos seus seguidores e a quantidade de seguidores que o perfil vai alcançar para gerar retornos financeiros, desse modo a pessoa se confunde com a personagem do perfil que possui valor de troca no mercado, transformando-se assim em mercadoria. Assim, “A formação cultural que se fundamenta na concepção de uma humanidade sem exploração e injustiça social, [...] se põe a serviço da sociedade capitalista, padronizando o comportamento humano” (NASCIMENTO, 2021, 78).

Retomando a noção de transformação da cultura popular em mercadoria, cria-se nos indivíduos uma crença de que a cultura que é produzida nos limites dos muros da sua comunidade é considerada menor do que aquelas que ganham divulgação nos meios de comunicação de massa. Tendo como consequência uma busca constante de ajustar a produção da cultura popular aos moldes das exigências impostas pelos meios de comunicação de massa.

A cultura de massa, conforme o exposto acima, diz respeito a industrialização da cultura para ser consumida pelas massas. Esta cultura administrada pelo capitalismo tardio impõe sobre as pessoas a crença de “[...] que todas as necessidades sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.117).

Através dos meios de comunicação de massa a ideia das necessidades é espalhada em alta velocidade por todos os lugares até ficar o mais próximo possível das pessoas. Os meios de comunicação são os responsáveis pela criação de desejos e necessidades de consumo. As propagandas mostram repetidamente variados produtos e ofertas ligando-os a uma determinada imagem positiva e que desperte desejo em quem observa. Assim as pessoas são levadas a ter necessidade de possuir os bens ali expostos, não por precisar do produto, mas pela imagem que a propaganda cria sobre o produto, desse modo a pessoa não compra o produto,

mas sim a promessa vinculada a imagem que foi projetada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, considerando o pensamento de Adorno e Horkheimer (1985), realizou-se uma denúncia de que na sociedade capitalista a cultura, popular ou erudita, passa por um processo de percas e ganhos, em que estas se modificam ao longo da história pelo contato de uma com a outra e que através dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, as redes sociais e a Internet, de forma geral, são distribuídas como mercadorias, bens simbólicos que são consumidos pelas pessoas em sociedade de forma compulsiva, valorizando mais o seu valor de troca, deixando para trás o seu significado propriamente dito.

Com a indústria cultural, os bens culturais, artísticos e o gosto dos consumidores são planejados previamente pelo capitalista, por meio de propagandas em programas televisivos, filmes e programas de rádios. Atualmente com o advento dos influenciadores digitais, têm-se um novo aliado do capitalista para divulgar os produtos com a pretensão de satisfazer os gostos dos indivíduos de modo a levá-los a respeitarem os critérios que os próprios produtos ditam, buscando legitimar necessidades aparentes como se fossem reais – autênticas necessidades.

A produção em massa da sociedade capitalista pode ser considerada uma ameaça à formação da subjetividade humana, uma vez que nesta sociedade os indivíduos são enquadrados dentro de comportamentos pré-estabelecidos pelo sistema de forma que consequentemente impede o indivíduo de pensar de forma crítica, por conta própria. O avanço das tecnologias, seu uso no cotidiano, suas influências na vida das pessoas em sociedade e as especializações técnicas dos indivíduos, acabam aproximando cada vez mais suas práticas, suas relações e sua vida aos ritmos das máquinas na linha de produção nas indústrias.

Nesse sentido, o homem com a sua capacidade técnica adquirida pelos seus estudos, passa a usar este saber para produção de mercadorias. Ao vender os seus conhecimentos e a sua mão de obra para o capitalista, o homem passa a ser concebido também como sendo uma mercadoria, cujo seu valor é definido por regra de mercado da sociedade capitalista.

5. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. Indústria cultural: o Iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

CASCUDO, L. C. **Civilização e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

DUARTE, Rodrigo. **A Estética e a discussão sobre indústria cultural no Brasil**. Revista Ideias, Campinas (SP), n. 4, p. 73-93, 1º semestre-2012.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Trad. Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

NASCIMENTO, E. de S. **A crítica da racionalidade técnico-científica e a formação do sujeito autônomo em Adorno no contexto da sociedade capitalista**. 2018. 136f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

NASCIMENTO, E. de S. Ensaio sobre a formação e adaptação em Adorno. **Ufklärung**, João Pessoa, v.8, n.3, Set., Dez., 2021, p.77-90.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura da mídia a cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SILVEIRA, Bueno. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FDT, 2000.

VANNUCCHI, A. **Cultura brasileira**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.