

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**HÁBITO E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES
ENTRE ARISTÓTELES, TOMÁS DE AQUINO E A
NEUROCIÊNCIA**

LAIS BOVETO

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**HÁBITO E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES
ENTRE ARISTÓTELES, TOMÁS DE AQUINO E A
NEUROCIÊNCIA**

Tese apresentada por LAIS BOVETO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof.^a. Dra. TEREZINHA OLIVEIRA
Coorientador:
Prof. Dr. RAFAEL BRUNO NETO

MARINGÁ
2018

LAIS BOVETO

**HÁBITO E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE
ARISTÓTELES, TOMÁS DE AQUINO E A NEUROCIÊNCIA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Terezinha Oliveira (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Rafael Bruno Neto (Coorientador) – UEM

Prof. Dr. Gerald Cresta – UCA – Buenos Aires/ARG

Prof. Dr. André Luiz Paulilo – UNICAMP – Campinas/SP

Profa. Dra. Meire Aparecida Lóde Nunes – UNESPAR

Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Profa. Dra. Ana Paula Tavares Magalhães – USP (Suplente)

Prof. Dr. José Aparecido Celório – UEM (Suplente)

Data de Aprovação

Ao meu avô José Caetano e minha avó Carmelita.
Omnia in sapientia fecisti.

Ao meu marido Ulisses e ao meu filho Bruno.
Amor est principium omnis affectionis.

AGRADECIMENTOS

O conhecimento que adere a nossa estrutura mental modifica nossa percepção sobre nós mesmos e sobre os outros. A gratidão é, certamente, uma das virtudes que emerge quando percebemos o grau de dependência que temos em relação ao outro. Seja o autor que viveu sua vida há mais de 2 milênios, seja o professor que está ao nosso lado e nos apresenta um universo que desconhecíamos...

Certamente, a primeira pessoa a quem, com alegria, devo gratidão é à professora Terezinha Oliveira. É difícil dimensionar e descrever o seu papel em minha vida... Há pouco mais de uma década, com toda a serenidade de seu espírito, no primeiro ano do curso de Pedagogia, ela apresentou a nossa turma um universo que eu admirava, mas desconhecia. Agora, penso que o que aprendi nesses anos é, evidentemente, quase nada em relação ao que ainda há para conhecer, mas é incalculavelmente mais do que teria aprendido sem a sua presença em minha vida. Sua generosidade, sua persistência e seu compromisso com a educação são grandes motivações para pensamentos e sentimentos que, sem dúvida, são a base na qual produzi essa tese. Portanto, não se trata de agradecer somente pela produção do trabalho, mas, pelas possibilidades de entender a mim mesma e pela mudança direta que produziu em minha alma, exercendo seu ofício de maneira coerente e magnificente.

Toda mudança ocorre em relação a algo já existente... Agradeço a minha mãe Dora e a minha irmã Sandra, por terem tornado possível que eu apreciasse e valorizasse o conhecimento. Em meio a tantas vidas que já vivemos juntas em uma mesma existência, elas são o núcleo elementar e permanente da minha história, no qual aprendi os valores e princípios que guiam minhas escolhas.

Um agradecimento especial aos meus dois eternos amores: meu marido Ulisses que diariamente escolhe cuidar – no sentido mais amplo do termo – de mim e do nosso filho; e ao meu ‘filhote’, Bruno, por aprender tão cedo a ser generoso e me dizer “Pode ir trabalhar, mamãe!”...

Agradeço, com apreço, ao professor Rafael Bruno Neto por assumir a coorientação do trabalho. Suas contribuições foram essenciais para a conclusão deste texto. É preciso dizer que essas contribuições se iniciaram muito antes do doutorado, pois suas palestras foram determinantes como motivação para nos dedicarmos ao tema.

Agradeço aos professores participantes da banca de qualificação e defesa pelas importantes contribuições e por aceitarem participar desse importante momento de minha formação.

Agradeço aos meus familiares. Meu amado sobrinho Felipe. Meu cunhado Everton, um incentivador. Tios e primos que, perto ou longe, são referências para minha vida.

Agradeço aos meus amigos. Aqueles que conheci na infância, aqueles da adolescência, aqueles que conheci já adulta. Em cada fase da minha vida tive a sorte de plantar amizades que me fazem compreender melhor o valor da permanência!

Agradeço a todos os colegas do Grupo de Pesquisa (GTSEAM), pelo apoio, pelos debates, questionamentos e conversas...

Agradeço, também, às duas instituições que propiciaram a minha educação formal: o Colégio Santa Cruz, em especial à irmã Maria Dolores Alonso, e a Universidade Estadual de Maringá.

Agradeço aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo trabalho torna possível nossos estudos!

Obrigada a CAPES. Espero retribuir à sociedade a bolsa de estudos recebida – bem como todo meu processo de formação no ensino superior.

Por ignorância, eu me calo
Também por vontade, não falo
Quando tudo eu souber sobre a vida
E o além-vida não for mais um enigma
Talvez, eu tenha rígidas convicções
E não um amontoado de opiniões
sobre prévias certezas montadas
Entre conveniências moldadas

Mas não chegarei a esse dia
Não sob a condição humana
Entrego-me, assim, à revelia
E dispenso a sabedoria ufana

Aprender é o melhor verbo
De todos, o mais transitivo
Pois infinito é seu complemento

(SANDRA BOVETO DA SILVEIRA)

BOVETO, Lais. **HÁBITO E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE ARISTÓTELES, TOMÁS DE AQUINO E A NEUROCIÊNCIA**. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Terezinha Oliveira; Coorientador: Rafael Bruno Neto. Maringá, 2018.

RESUMO

Esse trabalho visou analisar a concepção de hábito de Aristóteles e Tomás de Aquino, aproximando-a da percepção sobre memória de Eric Kandel e consciência de António Damásio, ambos neurocientistas. A hipótese levantada é a de que o hábito manifesta a relação entre as potencialidades mentais, a educação e a ação do homem na sociedade. O objetivo geral foi compreender questões relativas à subjetividade que nos permite pensar e agir como seres únicos e pertencentes a uma coletividade. O encaminhamento teórico foi fundamentado na concepção de totalidade histórica, seguindo as ideias de: François Guizot, segundo o qual a materialidade e a subjetividade são duas dimensões tanto da história quanto do homem; Marc Bloch, que afirmou que a história é a ciência do homem no tempo e, como tal, abrange as atividades mentais e o mundo físico em constante transformação; e de Fernand Braudel que entendia a história como um conjunto de movimentos que possibilitam o entendimento do tempo presente. Buscou-se salientar uma percepção de educação do homem integral, próxima ao entendimento de *humanitas*, que propiciasse vitalidade às reflexões na ciência da educação, tendo em vista os maus resultados do ensino formal no país. Evidenciou-se, para tanto, nas obras de Aristóteles e Tomás de Aquino os aspectos definidores do homem como ‘animal político’, possuidor da potência da razão e que pode ser o ‘senhor de suas ações’, na medida em que se desenvolve o predomínio da razão sobre os sentidos e desejos. A neurociência vem confirmando essa noção de homem que só pode ser compreendido por meio de uma percepção do todo: razão e emoção, consciente e inconsciente, as diferentes formas de memória, são elementos que trabalham simultaneamente para assegurar as capacidades subjetivas inerentes à espécie humana. Todavia, se por um lado as potências são inatas, por outro, é o hábito adquirido que pode torná-las atualidades, é a interação entre o mundo interior e exterior que forma a pessoa singular e seus atos. Assim, por meio dessa análise, foi possível considerar que, embora o hábito possa ser percebido como um meio de manter condutas não desejáveis, é necessário que no campo da educação seja pensado como uma forma eficiente de controle das ações, uma memória prática, cuja agilidade possibilita desde desenvolver habilidades até comportamentos. Desde que seja utilizado com o predomínio da razão, o hábito pode fortalecer a consciência, sendo um meio de equilíbrio entre vida subjetiva e objetiva.

Palavras-chave: Educação; Hábito; Razão prática; Filosofia; História; Neurociência.

BOVETO, Lais. **HABIT AND SUBJECTIVITY IN EDUCATION: LINKS BETWEEN ARISTOTLE, THOMAS AQUINAS AND NEUROSCIENCE.** n° de folhas (ex. 127 f.). Thesis (Doctorate in Education) - State University of Maringá. Advisor: Terezinha Oliveira; Co-advisor: Rafael Bruno Neto. Maringá, 2018.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the conception of habit of Aristotle and Thomas Aquinas, approaching it to the perception about memory of Eric Kandel and consciousness of António Damásio, both neuroscientists. The hypothesis raised is that the habit manifests the relation between the mental potentialities, the education and the action of the man in the society. The general objective was to understand issues related to subjectivity that allow us to think and act as unique beings and belonging to a collective. The theoretical route was based on the conception of historical totality, following the ideas of: François Guizot, according to who materiality and subjectivity are two dimensions of both history and man; Marc Bloch, who stated that history is the science of man in time and, as such, encompasses mental activities and the constantly changing physical world; and Fernand Braudel who understood history as a set of movements that make possible the understanding of the present time. It was sought to emphasize a perception of education of the integral man, close to the understanding of *humanitas* and that provided vitality to the reflections in the science of education, in view of the poor results of the formal education in the country. For this reason, in the works of Aristotle and Thomas Aquinas, the defining aspects of man as a ‘political animal’, possessing the power of reason and who can be the ‘master of his actions’, insofar as the predominance of reason is developed over the senses and desires. Neuroscience, in this sense, confirms this notion of man that can only be understood through a perception of the whole: reason and emotion, conscious and unconscious, the different forms of memory, are elements that work simultaneously to ensure the inherent subjective capacities to the human species. However, if on the one hand the powers are innate, on the other, it is the acquired habit that can make them actualities, it is the interaction between the inner and outer world that forms the singular person and his acts. Thus, through this analysis, it was possible to consider that, although the habit may be perceived as a means of maintaining undesirable behaviors, in the field of education it is necessary to be thought of as an efficient form of control of actions, a practical memory, whose agility enables everything from developing skills to behaviors. Since it is used with the predominance of reason, the habit can strengthen the consciousness, being a means of balancing between subjective and objective life.

Keywords: Education; Habit; Practical reason; Philosophy; History; Neuroscience.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. ‘ANIMAL POLÍTICO’: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR ...	34
2.1. Potencialmente racionais: a formação do professor	36
2.2. Animal político, potencialmente racional e dependente	45
2.3. Acaso e complexidade: a potência racional e o hábito	63
2.4. Hábito e educação: conservação e renovação do Conhecimento.....	70
3. INTELECTO, AUTOCONTROLE E MOVIMENTO: O HÁBITO ARISTOTÉLICO	78
3.1. O mito da caverna: potência racional, imaginação e idealização	79
3.2. Alma humana: potência, disposição e movimento	86
3.3. Movidos pela razão? Autocontrole e movimento segundo Aristóteles	95
4. O HOMEM É O SENHOR DE SUAS AÇÕES: HÁBITO E INTELECTO EM TOMÁS DE AQUINO	121
4.1. Alberto Magno: influência da síntese do Doutor Universal na formação de Tomás de Aquino	124
4.2. Tomás de Aquino: potências intelectivas e hábito	136
4.2.1. O hábito e a posse das virtudes	141
4.2.2. Tábula rasa: ensino e aprendizagem	163
5. MEMÓRIA E CONSCIÊNCIA: A HARMONIA ENTRE RAZÃO E EMOÇÃO NA NEUROCIÊNCIA	169
5.1. Memória segundo Eric Kandel: a consolidação em longo prazo	177
5.2. António Damásio e a emoção: objetivamente subjetivos?	198
6. CONCLUSÃO	219
REFERÊNCIAS	228
ANEXO	236

INTRODUÇÃO

“a cada instante
sou o resultado obstinado
de um passado assimilado
renitente
permito-me conceber um futuro
e me concedo um presente
mas ao abrir esse presente
nele encontro o passado
eternamente”
(Sandra Boveto da Silveira)

A finalidade desse trabalho é analisar como a concepção de hábito pode nos ajudar a compreender o homem. Buscaremos investigar em Aristóteles, Tomás de Aquino e no entendimento de memória e consciência na neurociência, elementos que sustentem a noção de que o hábito manifesta a relação entre as potencialidades mentais, a educação e a ação do homem na sociedade. Por meio da noção de que grande parte das nossas ações cotidianas é ‘não consciente’, a ideia central que buscaremos desenvolver é de que o hábito atua como memória implícita, possibilitando que realizemos inúmeras atividades de maneira rápida e precisa. A faculdade de memorizar nos permite desenvolver desde habilidades físicas até comportamentos pela persistência e prática constante de determinadas ações. O que nos confere, em grande medida, a possibilidade de nos transformar, de aprimorar nossa consciência, de mudar condutas, de aprender uma infinidade de competências que dificilmente serão perdidas, propiciando que sejamos ‘senhores’ de nossas ações. Mas por outro lado, pode atuar como meio de manutenção de comportamentos indesejáveis, também apreendidos pela repetição cotidiana, mas sem o domínio da razão, tornando-nos ‘escravos’ dos nossos hábitos. Essas duas formas de hábito coexistem, uma vez que podemos adquiri-lo de forma racionalmente elaborada, com uma motivação clara que conseguimos identificar, bem como temos hábitos cuja origem desconhecemos ou não questionamos.

Consideramos que compreender o hábito contribui para compreender o homem justamente por essa característica ambígua que abrange uma incalculável diversidade de condutas. O hábito, por um lado, é um processo que se desenvolve no interior de cada ser humano, uma memória que depende do modo como cada sujeito apreende o mundo a sua volta, definindo, assim, sua própria individualidade. Por outro lado, todo esse processo está imbricado, amalgamado na vida social, propiciando parte das condições

para que ela seja possível. Isso porque é uma forma de memória que proporciona estabilidade nas tarefas cotidianas de cada indivíduo e, também, certa conformação às normas que possibilitam que os homens sejam os únicos animais a viverem de forma razoavelmente harmônica e cooperativa em grupos com número tão elevado de participantes. Mas essa mesma possibilidade de conformação pode, a qualquer momento, ser questionada e modificada, uma vez que o ser humano, por possuir uma memória que o capacita a aprender e armazenar por um longo período essa aprendizagem, também é o único animal que pode pensar sobre si mesmo, avaliar suas ações e utilizar formas mais complexas de consciência, modificando constantemente sua natureza inicial. Desse modo, no estudo do conceito de hábito nos deparamos com uma ambivalência que consideramos fundamental para a compreensão do ser humano: é a relação entre conservação e transformação. Desta relação, emergem elementos que caracterizam nossa forma de educar e organizar a sociedade, uma vez que não começamos do ‘zero’ a cada nova geração.

Essa ampla questão das ciências humanas, sobre a definição do homem, por ser multidimensional, ampla e recair sobre um objeto que está sempre em transformação, muitas vezes tem ficado à margem dos estudos na área da história da educação¹. No entanto, defenderemos que ela é fundamental para pensarmos sobre a educação em qualquer período, especial e evidentemente em nosso presente. Com efeito, não é uma questão a ser ‘solucionada’ ou delimitada, mas frequente e humildemente pensada com o apoio indispensável da história e da filosofia, bem como de outras ciências, uma vez que todas elas são frutos da inteligência humana². É importante destacar, de início, que

¹ Quando não fica à margem, a questão sobre ‘o que é o homem’ é tratada unilateralmente, como se fosse possível acessá-la por meio de uma única área do conhecimento, ou uma teoria e, por vezes, de um único pensador. Um exemplo dessa perspectiva pode ser observado no texto *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica* de Dermeval Saviani e Newton Duarte (2010). Nesse texto, os autores partem de uma definição de homem para explicar a educação e, apesar de constatarem que os clássicos da filosofia são uma fonte privilegiada para tal empreendimento, afirmam que a metafísica deve ser abolida. Contraditoriamente, defendem um ideal de filosofia e educação, no qual a história deve ser conteúdo e método, acreditando, assim, abordar o homem como sujeito real em uma situação real – e não o homem idealizado pela metafísica. A versão ‘bem acabada’ dessa filosofia historicizada seria o marxismo. Portanto, a compreensão historicizada do homem, realizada por meio da teoria de Karl Marx, seria suficientemente abrangente para tratar da definição de homem. Compreende-se, dessa maneira, a teoria marxista como expressão da natureza humana e não como teoria desenvolvida para responder à problemática de um dado momento histórico (MENDES, 2008).

² No texto *Compreender antes de julgar*, o historiador e filósofo Norberto Bobbio, ao responder a carta de um bispo, explica como entende a fé e a razão: “Jamais tive a tentação de substituir o Deus dos que creem pela Deusa da Razão. Para mim, nossa razão não é um facho de luz, mas um pequeno lume. Não temos, porém, outra coisa com que passar das trevas de onde viemos para as trevas em direção às quais

este trabalho está metodologicamente vinculado à história, pois ela nos fornece um caminho para elaborar nossas reflexões e para ler e analisar as fontes. Contudo, trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito das ciências da educação e não de historiografia. Consideramos os apontamentos de Gaston Mialaret (1918-2016) na obra *Ciências da educação*:

Logo, não se deve confundir o fato de utilizarem determinado método ou técnica com o fato de as ciências da educação pertencerem necessariamente à disciplina a que se refere o método ou a técnica utilizada. [...] Para nós, a situação é clara: as ciências da educação são constituídas pelo conjunto das disciplinas que observam, estudam, analisam cientificamente, em perspectivas diferentes mas complementares e coordenadas, as situações educacionais, suas condições de existência, sua estrutura e seu funcionamento, sua evolução, utilizando, entre outras coisas, os métodos e as técnicas atuais das ciências humanas. Afirmar sua unidade não é rejeitar os contatos e as colaborações indispensáveis que elas têm com as outras disciplinas do campo científico atual. (MIALARET, 2013, p. 114).

Conforme o autor, ao adotar uma conduta multirreferencial, as ciências da educação não podem ser analisadas a partir de uma única disciplina, pois seu ponto de partida está sempre vinculado à educação que é um fenômeno humano e social que sempre existiu em todas as comunidades. Desse modo, recorreremos à história, à filosofia e às neurociências considerando essa percepção da educação vinculada a múltiplas e complementares perspectivas. Com isso, o hábito é um conceito a ser compreendido não somente por ele mesmo, mas como parte desse conjunto multidisciplinar que constitui o fenômeno educativo, tanto em termos teóricos quanto práticos.

Para buscar abranger os aspectos subjetivos e objetivos do hábito, partiremos, também, da premissa de Antônio Joaquim Severino (2012, p. 22) de que “Existe uma dependência radical da vida psíquica em relação à biológica; sem sua base orgânica, a subjetividade nem se manifestaria”. Ainda que a subjetividade adquira uma dimensão específica, aparentemente apreensível somente por ela mesma, de fato, sem a base

caminhamos.”, após apresentar grandes questões da humanidade, relativas a nosso lugar no universo, o autor prossegue “Não tenho qualquer dificuldade em admitir que a ciência também não conseguiu responder ao problema, entendendo aqui, por ciência, o conjunto de conhecimentos adquiridos com o uso da nossa inteligência. Mas por acaso obtiveram sucesso as religiões? Falo de respostas convincentes, com as quais esta mesma inteligência pode se saciar, não de respostas consolatórias e ilusórias, que satisfazem o ânimo dos que desejam – desejam desesperadamente, pela enormidade e pela insuportabilidade do mal de que sofrem – ser consolados. Ao contrário do pequeno lume da razão, a fé ilumina, mas frequentemente, por iluminar demais, também cega.” (BOBBIO, 2011, p. 195-196). É nesse sentido de pequeno e indispensável lume que pode nos guiar que entendemos aqui as ciências como fruto da nossa faculdade racional.

biológica não seria possível. Assim, é relevante procurar compreender o hábito por meio de teorias voltadas para a indissociabilidade entre as características biológicas e a subjetividade, teorias que buscaram explicar a razão como natureza essencial do homem, em comparação com os demais animais. Em Aristóteles e Tomás de Aquino essa essência é explicitada como potência³ inata, ou seja, a natureza possibilitou ao homem o desenvolvimento da razão e esta potência torna-se efetiva com o conhecimento, ou mais especificamente, com a ação guiada pelo conhecimento racional (as virtudes). Nos vínculos entre a filosofia antiga e medieval e a ciência contemporânea é possível observar permanências e fazer emergir elementos implícitos que mantiveram sua relevância no decorrer da história dos estudos sobre a mente humana. Por isso, estabeleceremos a relação entre essa noção essencialista⁴ do homem, com o entendimento de memória e consciência na neurociência, mais especificamente segundo Eric Kandel e António Damásio. Em ambos é possível observar uma preocupação com a relação entre os estudos neurocientíficos e as grandes questões filosóficas sobre o homem. Mas, sobretudo, Kandel e Damásio também direcionam suas considerações para uma concepção de totalidade do ser humano, na qual a biologia e a vida psíquica e cognitiva devem ser compreendidas juntas.

É importante salientar, logo de início, que trabalharemos com o hábito com base no conceito metafísico aristotélico que foi assimilado e desenvolvido por Tomás de Aquino, estabelecendo os vínculos com outros dois conceitos da neurociência, a memória e a consciência. Trata-se de, intencionalmente, evitar o conceito de hábito como algo pertencente somente ao âmbito da sociologia, ou como mero ‘automatismo’,

³ É importante destacar que potência tem o sentido de algo que pode vir a ser, que é possível, mas ainda não existe.

⁴ É importante destacar que tratamos da essência da perspectiva de Aristóteles e Tomás de Aquino, segundo a qual a quiddidade e a substância conjugam-se para expressar a essência do ente de modo que ele seja apreensível pela inteligência. Conforme Paul Gilbert (2004, p. 62) “É extremamente importante apreender a substância, a essência e a quiddidade no dinamismo de um ato que se dá e se difunde. Caso se ignore essa dinâmica ativa, há o risco de identificar a quiddidade e a essência e de encerrar a substância nos traços universais que compõem *a posteriori* a quiddidade. O pensamento seria então destinado a esmagar o único sob a generalidade de uma comunidade abstrata. Aliás separá-los radicalmente seria negar a inteligibilidade da substância. A diferença e a unidade da substância e da quiddidade na essência impedem de encerrar o conhecimento na definição formal ou de perdê-lo no ímpeto de um êxtase irracional”. Desse modo, essa concepção se afasta tanto de um essencialismo abstrato, segundo o qual a essência exista independente da substância ou da inteligência humana (SEVERINO, 2012, p. 23-24), quanto de um essencialismo arbitrário, para o qual a essência seria um fato acabado ao qual a substância deveria se delimitar. A essência, conforme Gilbert (2004, p. 61), é a inteligibilidade intrínseca à substância em relação a outras substâncias, atua como mediadora entre a universalidade da quiddidade e a unicidade da substância.

condicionamento irracional, ou, ainda, como forma negativa de sujeição à estrutura social. Consideramos que na educação é necessária uma abordagem do hábito que explicita seu caráter biológico e singular, como possibilidade de aquisição de condutas éticas. Seria de grande importância, também, investigar o sentido do conceito estabelecendo as diferenciações com as definições dadas pela psicologia nos séculos XIX e XX – projeto que será ainda realizado. Entretanto, nesse momento, é relevante chamar a atenção para uma distinção, em específico, entre hábito e habituação. Ambos são processos de aprendizagem por repetição e fazem parte da memória implícita, inconsciente ou não declarativa, porém, o hábito consiste num comportamento ou habilidade que, ao serem apreendidos, passam a ter sua execução simplificada, dispensando um processamento consciente. É uma aprendizagem que aprimora a operação, tornando-a mais ágil, pois diminui o intervalo entre o estímulo e a resposta. A habituação, contudo, representa uma forma de aprendizagem simples, dependente de um único estímulo externo que, ao ser repetido muitas vezes, deixa de funcionar como estímulo. Ocorre uma diminuição da intensidade da resposta, o estímulo deixa de exercer qualquer interferência, podendo, até mesmo extinguir a reação. É uma forma de o organismo evitar despender energias com situações monótonas, depois de perceber que o estímulo não representa perigo⁵. Dessa maneira, é importante compreender que o hábito é uma aprendizagem distinta da habituação e aprimora a reação no sentido de torná-la mais ágil.

A ideia central do hábito como memória implícita que possibilita tanto a conservação e a estabilidade, quanto a estagnação e os automatismos, perpassa as condições biológicas, psíquicas e cognitivas, interferindo diretamente na vida social. É importante, nesse sentido, explicitar que essas questões foram instigadas na produção da dissertação de mestrado, intitulada *Os 'filhos dos planetas' no Medieval Housebook: análise do conceito de hábito na história da educação*, na qual abordamos a relação do conceito de hábito com a estrutura mental e social⁶. Com a análise das imagens do *Housebook*⁷, foi possível refletir sobre a conservação de conceitos e ideias na mente

⁵ Além do hábito e da habituação, é preciso mencionar a sensibilização que é uma forma de aprendizagem simples como a habituação, mas que, ao contrário desta, consiste no aumento da intensidade da resposta a um estímulo nocivo, como quando reagimos ao som de um tiro de arma de fogo, por exemplo.

⁶ Definidas por François Guizot (1787-1874) na obra *História da civilização na Europa* e Norbert Elias (1897-1990) em *O processo civilizador*.

⁷ O *Medieval Housebook* (Livro da Casa ou Livro Doméstico Medieval), apesar de ter sido assim denominado, assemelha-se muito mais com um manual de guerra e estratégia do que com os manuais domésticos da época. As informações e imagens indicam uma preocupação com a administração de um

humana no decorrer da história e, principalmente, sobre a materialização dessa permanência na sociedade.

A escolástica é um exemplo dessa conservação/materialização. Desenvolvida no decorrer da Idade Média, teve seu ápice com os mestres das primeiras universidades nos séculos XII e XIII e conduziu os homens a desenvolverem novas formas de entenderem a natureza e a própria existência. Observamos que, após esse momento mais produtivo, começa a ocorrer o que aparenta ser um declínio da filosofia cristã; como se, após atingir o seu ponto culminante, passasse a se deteriorar rumo a um declínio. No entanto, nas imagens do *Housebook*, percebemos a escolástica como parte inerente à atividade humana: os conhecimentos provenientes do helenismo, assimilados pelo cristianismo primitivo que deram forma à patrística e, posteriormente, à escolástica, surgem em um manual voltado à administração do cotidiano de um castelo, cuja finalidade principal não se compromete com a filosofia ou com a teologia. A forma de conceber o conhecimento fica explícita na estruturação dos temas, pois o manuscrito inicia com a arte da memória⁸ e a astrologia e, posteriormente, passa a tratar da arte da guerra, incluindo informações sobre medicina, metalurgia e mineração. Contempla-se, portanto, primeiro as artes liberais, correspondentes às matérias do *trivium* (gramática, retórica e dialética) e do *quadrivium* (astronomia, aritmética, geometria e música), consideradas o saber fundamental por pressuporem o trabalho intelectual. Em posição hierarquicamente inferior, são apresentadas as artes mecânicas, que exigiam principalmente o esforço do corpo⁹. Esta organização não faz parte do tema, ou do que parece ser a intenção do manuscrito, os conteúdos importantes são apresentados de acordo com um conjunto de princípios aos quais os homens recorriam de maneira praticamente insciente, era a forma mais natural de considerar e abordar aqueles saberes. Em nossa pesquisa percebemos não só a manutenção desses conhecimentos, mas as transformações que causaram a ponto de se tornarem ‘ultrapassados’, justamente porque se integralizaram à mente humana.

castelo que estava em meio às conturbadas circunstâncias do final do século XV. Todavia, o que consideramos notável nesse material é o vínculo evidente entre vida espiritual e mundana. O manual não visa tratar de assuntos religiosos ou do âmbito espiritual ou acadêmico, porém, traz em seu cerne muitas das principais características da formação espiritual/mental que podemos visualizar, especialmente, a partir do século XII no Ocidente medieval.

⁸ A arte da memória ocupa as três primeiras páginas da obra, o que indica sua importância para a apreensão dos demais conteúdos.

⁹ As artes mecânicas incluíam, no século XII, sete atividades: *lanificium* (arte do vestuário), *armatura* (arte militar e arquitetura), *navigatio* (navegação), *agricultura*, *venatio* (caça e pesca), *medicina* e *theatrica* (teatro) (HUGO DE SÃO VITOR, *Didascalicon*, liv. II, cap. 20-27).

A influência do cristianismo sobre a concepção da história foi tão duradoura que ainda se deixa discernir, após o século XVII, nos pensadores que não mais se identificam com ele e até o combatem. Não é a Escritura que orienta o pensamento de Condorcet; mesmo assim ele concebe a idéia de esboçar um “quadro de conjunto dos progressos do espírito humano”; sua filosofia da história ainda é vazada no molde cristão dos *tempora et aetates*, como se a sucessão das “épocas” fosse agora regida pelo progresso que o Deus cristão proporcionava, sem o Deus cujo lugar ele tomou. É um caso típico de uma concepção filosófica oriunda de uma revelação, concepção que a razão crê ter inventado e que dirige contra a revelação a que ela a deve. Comte com seus “três estados”, que preparam uma religião da humanidade, às vezes faz pensar num Agostinho ateu, cuja Cidade de Deus desceria do céu para a terra. O “panteísmo” de Schelling, assegurando do interior a sequência das idades do mundo – *die Weltalter* –, coloca na base da metafísica uma imanência divina de que a história apenas explicitaria o desenvolvimento no curso do tempo. Hegel vai mais longe ainda. [...] Porque o que Hegel nos oferece é mais um Discurso sobre a história universal, em que a dialética da razão desempenha o papel de Deus; sua ambição de nos fornecer uma interpretação inteligível da totalidade da história traz a marca evidente de um tempo em que o cristianismo impregnou tão profundamente a razão que aquilo que sem o cristianismo ela nunca teria sonhado empreender, ela acredita poder fazer, e fazer sem ele. (GILSON, 2006, p. 483-484).

Assim como apontamos para a manutenção da escolástica no *Housebook*, nessa passagem Étienne Gilson (1884-1978) aponta para a manutenção do cristianismo, séculos depois, na produção de pensadores que não se preocupavam com, ou mesmo eram contrários à doutrina cristã. Em sua obra *O espírito da filosofia medieval*, ele argumenta contrariamente àqueles que afirmavam não haver uma filosofia propriamente medieval. Sua concepção é de que a filosofia medieval é justamente o cristianismo e as ideias provenientes desse sistema mantiveram-se ativas na Modernidade, ainda que se atribuísse à razão, ou à ciência, o que antes era atribuído somente a Deus. Perceber, com alguma clareza, as ideias que nos conduzem não é tarefa simples, especialmente quando é necessário avaliar as nossas maiores convicções, aquelas que estão enraizadas em nossa estrutura mental, pois foram assimiladas culturalmente como valores habituais. Para percebermos a presença do passado em nossas condutas é necessário empregar o consciente, o intelecto, para questionar, organizar e compreender os pensamentos e acontecimentos que orientam nossas ações. Estudar o hábito significa, também, buscar a compreensão da estrutura das nossas ações, como são motivadas em nossas mentes e efetivadas na sociedade.

Devemos assinalar que Condorcet (1743-1794), Hegel (1770-1831), Schelling (1775-1854) e Comte (1798-1857) são citados por Gilson na passagem acima para demonstrar que, mesmo de maneira imperceptível, em pleno século do Iluminismo, a filosofia cristã conservou-se, historicamente, incorporada às mentalidades. As ideias desenvolvidas por esses pensadores já não estavam comprometidas com o cristianismo, porém, a formação que receberam ainda era assentada na escolástica e, mesmo para negar sua validade, os homens precisavam considerá-la. Portanto, assim como a escolástica expressa nas imagens do *Housebook*, ou a essência da filosofia cristã nos autores do século XVIII, é possível perceber que há um processo pelo qual o conhecimento torna-se parte de nossas memórias, constituindo-se em hábitos que orientam as nossas ações. Esse processo envolve nossa capacidade de aprendizagem, a memória e a evocação, mas essencialmente, implica em ação. Nossas ações mais corriqueiras ou mais elaboradas estão carregadas de conceitos, valores, crenças, princípios e comportamentos que podem ser buscados em outros momentos históricos, revelando, de certo modo, o que a humanidade optou por conservar. Constatar esse aspecto na pesquisa realizada para a produção da dissertação foi o que nos motivou a dar continuidade ao estudo do conceito de hábito e tornou necessária a compreensão sobre a memória e a consciência para ampliar o entendimento desse processo abrangente de aprendizagem.

Cumpramos destacar que as discussões em nosso Grupo de Pesquisa Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e Medievalidade (GTSEAM) também são determinantes para o prosseguimento do interesse no tema. Nossas reuniões são realizadas com base nas leituras e discussões tanto sobre textos de autores antigos e medievais, quanto modernos e contemporâneos, buscando sempre os contrapontos e diálogos com diferentes teorias e áreas do conhecimento. Buscamos frequentemente compreender o papel das virtudes (e dos vícios) na educação e analisar os problemas atuais na formação dos professores. Compreendemos que para tratar da educação, bem como para educar, precisamos entender o que é o homem e o que motiva as escolhas e ações humanas. A começar pelas nossas próprias pesquisas que visam compreender a natureza humana, frequentemente somos incentivados a nos questionar se conseguimos identificar nossas ideias preconcebidas, hábitos mentais e crenças que permeiam nossa forma de acessar o conhecimento. Quantas de nossas convicções preestabelecidas conseguimos alterar por meio dos nossos estudos? Pensamos que seria incoerente buscar respostas exatas para essa questão, mas consideramos que ela precisa fazer parte

das nossas reflexões, sobretudo, para termos alguma consciência sobre os hábitos e valores que escolhemos para nos guiar como professores.

A conduta de pesquisa que desenvolvemos está alinhada à história e buscamos ficar atentos ao caráter subjetivo do conhecimento. Sobre esse aspecto, MacIntyre afirma:

A investigação racional sobre as crenças, relações e compromissos práticos não é, por isso, algo que um indivíduo empreenda, tentando separar-se do conjunto inteiro de crenças, relações e compromissos que possui para observá-los de um ponto de vista externo. É algo que um conjunto de pessoas empreende a partir de sua prática compartilhada ao perguntar, quando se tem boas razões para fazê-lo, qual é a objeção mais forte ou sólida que pode se opor a uma determinada crença ou conceito que até esse momento era considerado seguro. Essa investigação racional estende e amplifica o raciocínio prático cotidiano, pois quando alguém considera que tem boas razões para atuar de uma maneira e não de outra, ele mesmo ou alguém mais sempre poderá encontrar uma boa razão para perguntar se o que se considera que são boas razões realmente o são. [...] é indispensável conceber temas filosóficos, com o fim de encontrar uma base racional firme para decidir atuar de uma ou outra maneira.¹⁰ (MACINTYRE, 2016, p. 185, tradução nossa).

O que o autor explicita é que as investigações racionais sobre o homem possuem como origem as próprias necessidades de compreensão humanas. Assim, não há quem empreenda uma pesquisa sobre a subjetividade, livre de sua própria e pessoal subjetividade. Podemos pensar que, mesmo nas ciências naturais, os cientistas possuem motivações e, por vezes, questionamentos de ordem abstrata e, nem por isso, menos científica, uma vez que é produto da racionalidade. O raciocínio, os métodos e os resultados se diferenciam diante de diferentes objetos, porém, toda investigação racional parte das faculdades humanas de imaginar, abstrair, estimar, discernir, memorizar, são faculdades que compartilhamos por sermos pertencentes a uma mesma espécie. No entanto, é necessário reconhecer que cada um de nós procede de forma específica para

¹⁰ “La investigación racional sobre las creencias, relaciones y compromisos prácticos no es, por ello, algo que un individuo emprenda, intentando separarse del conjunto entero de creencias, relaciones y compromisos que tiene para observarlos desde un punto de vista externo. Es algo que un conjunto de personas emprende desde su práctica compartida al preguntar, cuando se tienen buenas razones para hacerlo, cuál es la objeción más fuerte o sólida que puede oponerse a una determinada creencia o concepto que hasta ese momento se daba por seguro. Esa investigación racional extiende y amplifica el razonamiento práctico cotidiano, pues cuando alguien considera que tiene buenas razones para actuar de una cierta manera y no de otra, él mismo o alguien más siempre podrá encontrar una buena razón para preguntar si lo que se considera que son buenas razones lo son realmente. [...] resulta indispensable plantear temas filosóficos, con el fin de hallar un fundamento racional firme para decidir actuar de una u otra manera.” (MACINTYRE, 2016, p. 185).

formular um raciocínio, cada indivíduo produz imagens mentais diferentes sobre um mesmo objeto e, portanto, o discernimento e a memorização é algo pessoal elaborado numa situação coletiva. A delimitação do objeto, nesse caso, depende da intenção da pesquisa, da finalidade a qual o próprio pesquisador se propõe, o que possibilita que uma inteligência única estabeleça um diálogo e contribua para o conjunto de conhecimentos em determinada área.

Com essa percepção de que a subjetividade envolve a materialidade da ação humana, passamos a expor mais especificamente nosso vínculo com a história. No texto *A importância da pesquisa de fontes para os estudos históricos*, o historiador Claudinei Mendes aborda a maneira como as fontes são acessadas para atender os objetivos dos pesquisadores no presente. Principia afirmando o que deveria ser ‘óbvio’: “[...] as fontes não foram produzidas como fontes. Num primeiro momento, fizeram parte da história, foram produzidas para atender a determinadas finalidades [...]” (MENDES, 2011, p. 2). Desse modo, são os estudiosos que recorrem a determinados materiais e os tratam como fontes para compreender o passado, modificando no decorrer do tempo, inclusive, o próprio entendimento do que pode ser fonte de pesquisa ou não. O que destacamos, em relação à forma de acesso aos materiais de pesquisa, é justamente a relação com a subjetividade do pesquisador.

Por fim, de tudo o que foi afirmado nesta apresentação, pode-se deduzir que não devemos supor que, ao nos acercar das fontes, dos documentos, podemos nos desvincular de quaisquer valores, indagações, preocupações ou questões, como se pudéssemos apreender o que esses materiais dizem. É preciso ter sempre presente que nós, pesquisadores de um modo geral, temos uma participação ativa no processo de investigação. Somos nós que fazemos as fontes, fazemos os documentos falarem, responderem às nossas questões. Por conseguinte, não é uma teoria acerca das fontes, mas o modo como encaramos o presente que constitui o elemento determinante da maneira como concebemos o passado, portanto, como encaramos as fontes. Insistindo: é o modo como concebemos o presente que nos leva a eleger determinadas fontes e fazer-lhe determinadas indagações. (MENDES, 2011, p. 7).

Mendes salienta que é necessário ter em mente que vivemos no presente, para compreender que são nossas demandas atuais que determinam tanto a leitura, quanto a eleição de um texto como fonte ou documento histórico. Ao tomarmos ciência que não nos despimos de nós mesmos quando pesquisamos, tornamos mais clara a nossa responsabilidade como investigadores raciocinais, compreendemos que as fontes

possuem a existência que lhes atribuímos e que, portanto, devemos ter prudência ao assimilá-las. Segundo o autor, é necessário ter isso em mente até mesmo para compreender que não podemos modificar o passado, ou recuperá-lo tal como aconteceu.

Entendemos, portanto, que ao realizar uma pesquisa precisamos buscar respostas de maneira racional, adequada ao objeto que se estuda¹¹. Um dos motivos da ciência ser tão relevante, nesse sentido, é o fato de que precisa ser comunicável, ou seja, essa forma pessoal de entender um objeto, para constituir o corpo de conhecimentos científicos, precisa ser coerentemente explicitada por meio de uma linguagem clara. A construção dos argumentos, a decomposição do objeto em partes menores que o tornem mais compreensível¹² e a elaboração de resultados é, provavelmente, uma das grandes dificuldades para todos aqueles que se propõem a investigar algo racionalmente.

Em nosso grupo de pesquisa, somos orientados a proceder no estudo, na reflexão sobre o que é o homem e a educação, de maneira muito pessoal e voltada para o desenvolvimento intelectual de cada aluno/professor em diferentes fases de formação. Em nossas reuniões e textos é que buscamos tornar nossas formulações coletivas e comunicáveis, fazendo emergir as dificuldades, angústias, divergências e aproximações entre as pesquisas. Um dos principais elementos que vincula nossas pesquisas e propicia coesão ao grupo é o princípio da totalidade que nos leva a pensar o objeto de estudo – ou seja, a educação e, especialmente, a formação dos professores – como algo que está inserido em uma rede complexa de interações e que pode ser entendido por diferentes perspectivas.

O princípio da totalidade se constitui em nosso caminho teórico-metodológico, fundamentado na história e orientado pelos pensamentos de François Guizot (1787-1874), Marc Bloch (1886-1944) e Fernand Braudel (1902-1985) que são historiadores que abarcam as dimensões individual e social da vida humana. Guizot, ao tratar da história da civilização europeia, considera o homem interior (crenças, hábitos, costumes) e o homem exterior (a conduta em relação ao seu semelhante) e afirma que, para analisar um fato tão abrangente, os limites de espaço e tempo também precisam se alargar. Aponta que nas ideias contidas no vocábulo civilização residiria sua compreensão mais completa, pois, de certo modo, acumulam todos os sentidos que os

¹¹ O que passa também pela determinação das possibilidades de delimitação do objeto, uma vez que nem todo estudo pode ser circunscrito em limites precisos.

¹² No *Tratado do homem na Suma Teológica*, Tomás de Aquino destaca que para conhecer um objeto é necessário decompô-lo em partes menores, porém, é preciso ter clareza de que cada parte não é o todo do objeto.

homens deram ao termo no decorrer da história (GUIZOT, 1907, p. 32-33). Dessa maneira, ainda que nunca se alcance, integralmente, todos os elementos que permitam compreender a complexidade da civilização, Guizot considera que a busca pela sua explicação histórica certamente alcançará uma totalidade maior do que se o foco fosse um evento mais específico. Esse é um aspecto essencial para nossa pesquisa, no qual nos apoiamos para defender que a noção de totalidade é que nos propicia condições de tratar dos conceitos reunindo autores de tempos e campos de estudos distintos, mas que possuam, em comum, explicações racionais sobre a natureza do homem.

Em *Apologia da história*, Marc Bloch apresenta a história como a ciência dos homens no tempo, pois o passado em si mesmo não é objeto de ciência¹³. Na antítese de um tempo contínuo e de perpétua mudança é que os problemas históricos emergem e, cabe ao historiador analisá-los evitando dois hábitos comuns: o julgamento, ou seja, produzir ou recorrer à história para estabelecer ‘culpados’; e a busca pelas origens – como se fosse possível estabelecer um ponto específico em que tudo começou e a partir daí explicar de forma ‘acabada’ o que é o homem e sua ação na história. “Seja na presença de um fenômeno do mundo físico ou de um fato social, as reações humanas nada têm de um movimento de relojoaria, sempre engrenado no mesmo sentido” (BLOCH, 2001, p. 158). É nesse sentido que, no entendimento de Bloch, o historiador deve evitar a explicação como *a priori*, pois sempre haverá múltiplos aspectos a serem considerados, uma vez que o objeto em questão, o homem, está em constante transformação.

Os fatos históricos são, por essência, fatos psicológicos. É portanto em outros fatos psicológicos que encontram geralmente seus antecedentes. Sem dúvida, os destinos humanos inserem-se no mundo físico e sofrem sua influência. Aí mesmo, porém, onde a intrusão dessas forças exteriores parece mais brutal, sua ação não é exercida senão orientada pelo homem e seu espírito. O vírus da Peste Negra foi a causa primordial do despovoamento da Europa. Mas a epidemia só se propagou tão rapidamente em razão de certas condições sociais, portanto, em sua natureza profunda, mentais, e seus efeitos morais explicam-se apenas pelas predisposições particulares da sensibilidade coletiva. (BLOCH, 2001, p. 157).

Mesmo que os acontecimentos da vida humana estejam naturalmente entrelaçados ao mundo físico, a maneira pela qual o homem age e ordena a vida social

¹³ É importante apontar que para Aristóteles e Tomás de Aquino o passado pertence à ordem dos acidentais, portanto, também não é objeto de ciência.

pode ser determinante. Os homens podem amenizar ou controlar os efeitos dos fenômenos naturais em suas vidas e, portanto, Bloch considera que os fatos são, por essência, psicológicos, pois a mente humana imprime sua marca nos acontecimentos. Com isso, a história quer ‘capturar’ os homens, uma vez que o passado em si mesmo não pode ser objeto de ciência. Bloch configura a história como uma ciência a qual recorrer para a compreensão do que se constitui o homem, partindo da premissa de que essa constituição está em constante mudança e, por conseguinte, não cabe em análises unilaterais ou datadas.

Braudel também considera que não há história unilateral, porque ela, como a própria vida, é complexa, ‘movediça’ e com aspectos múltiplos e, por vezes, contraditórios. A ideia de que o homem faz a história é, portanto, incompleta, uma vez que “[...] a história também faz os homens e talha seu destino – a história anônima, profunda e amiúde silenciosa [...]” (BRAUDEL, 2011, p. 23). O autor percebe o movimento da história, mas também e principalmente, a mudança na forma de o homem entender e ser entendido por ela. É possível afirmar que a ‘história profunda e silenciosa’ se constitui no conhecimento mencionado no início, que faz parte da estrutura mental do indivíduo sem que, muitas vezes, ele perceba isso. Assim, não buscamos no passado somente fatos, eventos e personagens por eles mesmos, para determiná-los, identificá-los e categorizá-los. O passado nos interessa na medida em que nos permite compreender a nós mesmos no tempo. É onde reside o conjunto de conhecimentos mais preciso e confiável que todas as ciências possuem¹⁴. Portanto, o historiador recorre aos elementos racionais e sociais existentes – do passado – para produzir a história e para compreender e enfrentar as questões de seu presente. As outras ciências, por sua vez, recorrem à história para encontrar os alicerces que sustentam seus conceitos e teorias, como é o nosso caso em relação à educação.

Ao tratar dos tempos da história, Braudel explica que abordará em seu texto três dimensões. A primeira é a história propriamente dita, que está em nível de profundidade bem menos visível, pois é quase imóvel e permeada pelas relações dos homens com o meio que os cerca; a segunda é a ‘história social’, de ritmo lento, está em nível um pouco acima da anterior, pois sofre sua interferência; e a terceira é a história tradicional, que está na superfície dessas três dimensões. Vincula-se ao indivíduo e ao evento, num ritmo mais rápido e mais sensível aos homens, porém, por esse mesmo motivo, é mais

¹⁴ Na obra *A evolução pedagógica*, Durkheim (1858-1917) já havia desenvolvido uma ideia semelhante em relação à importância da história para a formação dos professores.

suscetível às paixões e distorções. Braudel descreve essas dimensões como o movimento dos mares, em que a história tradicional é representada pelas ondas visíveis na superfície e a história é o movimento, a força, das profundezas do oceano.

A História Social, nessa perspectiva, trataria da força intermediária que resulta nos eventos mais imediatos, que nos são sensíveis. O estudo da civilização e da educação, por exemplo, representa essa perspectiva. Para o autor, a história explica o homem e a sociedade por meio de uma “[...] coordenada preciosa, sutil e complexa – o tempo [...]” (BRAUDEL, 2011, p. 34). Desse modo, constitui-se a totalidade histórica ao considerar homem e sociedade, aspectos emocionais e sociais, buscando raciocinar sobre formas de não fazer com que um se sobreponha ao outro como único caminho de entendimento do ser humano. Conforme Braudel, o perigo da história social reside em esquecer ou negar o que cada indivíduo possui de insubstituível, em nome de contemplar esses movimentos profundos das relações sociais. A história individual e a social devem ser ‘sentidas’ ao mesmo tempo, o que não é tarefa simples; mas para o autor, o mais difícil é “[...] ao se apaixonar por uma, não desdenhar da outra [...]” (BRAUDEL, 2011, p. 35).

Mendes (2010) estabelece uma relação entre indivíduo e sociedade semelhante em uma importante análise sobre história e literatura¹⁵. A partir da premissa de que a arte – e, portanto, a literatura – se constitui em uma das manifestações da consciência, o autor apresenta duas formas básicas de compreender a relação entre práxis e consciência. A primeira prioriza as condições materiais de existência: “Os que se apoiam nesta forma de pensar acreditam que o estudo dessas condições materiais e de sua evolução seria suficiente para dar conta da história.” (MENDES, 2010, p. 470). A segunda, por outro lado, aponta a consciência como independente dessas condições e capaz de oferecer elementos suficientes para uma história das ideias, das mentalidades ou mesmo da própria consciência. Para Mendes, uma forma salienta os aspectos materiais e a outra os espirituais, oferecendo, assim, cada qual uma apreensão parcial e unilateral do processo histórico.

Entendemos que não se pode compreender o processo histórico senão com base em sua totalidade, considerando-se tanto as condições de existência dos homens quanto sua consciência. Os homens não fazem a história sem uma base material e sem uma explicação do universo social em que vivem. Seria impensável, por exemplo, a Revolução Francesa sem a Fisiocracia e o Iluminismo, formas da consciência

¹⁵ O título do artigo é *História e literatura: os escritos coloniais de fins do século XVI e início do XVII*.

pelas quais os franceses tomaram conhecimento das questões de sua época e explicaram o mundo em que viviam. Mais do que isso, uma e outro constituíram uma espécie de diretriz para a ação dos franceses de então. (MENDES, 2010, p. 470-471).

Portanto, a materialização das relações humanas ocorre por meio das condições de existência e consciência dos homens, sendo estas indissociáveis. Assim, “[...] concede-se à consciência um papel ativo, mas não autônomo, ou seja, ela é fundada nas condições materiais e a elas se dirige em última instância.” (MENDES, 2010, p. 472). Com efeito, é possível afirmar que além da práxis e da consciência, outras dimensões são, por vezes, separadas nas ciências humanas, ou abordadas de forma hierárquica como se aspectos mentais pudessem se sobrepor, de maneira definitiva, aos sociais, ou vice-versa. Para o autor, o homem e o meio social são inextricáveis, o que nos leva a compreender que na sociedade é possível discernir os aspectos mentais dos homens, pois ela é constituída pelas ações e reações destes. A complexidade é inevitável, uma vez que, como afirmamos no início, cada homem interage de forma distinta com os objetos de apreensão em qualquer atividade que pratique na sociedade. É importante salientar que, em nosso entendimento, é muito relevante que o professor e o pesquisador na área da educação não busquem ‘simplismos’ para contornar a complexidade, mas aprendam a lidar com ela, a discernir seus elementos, a assimilar os movimentos e padrões, para que possam ensinar essa conduta às novas gerações.

O caminho teórico-metodológico está em harmonia com as intenções da pesquisa, pois ao analisarmos o hábito como um meio para a compreensão do homem, estamos refletindo sobre essa interação entre as dimensões individuais e coletivas. Conforme Braudel, as ‘ciências do homem’ devem buscar sair de seus limites e limitações, em nome do avanço da compreensão de cada uma delas. “Cumpram ainda, fora dessa compartição de técnicas e conhecimentos, que cada um dos participantes não permaneça enterrado em seu trabalho particular, cego ou surdo, ao que dizem, escrevem, ou pensam os outros!” (BRAUDEL, 2011, p. 43). Quando Braudel apresenta a necessidade de uma nova história e quando, por meio dessa ideia, consideramos que a educação também necessita de novas formas de abordagem, não se está sugerindo uma atitude instável e superficial diante do conhecimento, ou uma renovação do próprio conhecimento a ser compreendido. Pelo contrário, Braudel (2011, p. 43) – bem como Guizot e Bloch – aponta a necessidade de reconhecer os movimentos mais profundos e estáveis da história humana e, por isso, salienta a necessidade de não se negligenciar as ciências mais antigas. Por princípio, valorizamos o conhecimento como forma de

superação dos problemas do presente e a condição potencial da razão como premissa, mas compreendemos que, conforme esses problemas são sanados, superados ou atenuados, abrem-se os caminhos tanto para novos problemas, quanto para novas abordagens. Conforme Mendes, “[...] as perguntas que foram feitas no passado não são, necessariamente, as que devemos fazer hoje [...]” (MENDES, 2011, p. 7).

O enfrentamento das questões educacionais, portanto, depende, a nosso ver, de desvelar a realidade por meio de um entendimento racional que permita aclarar essas questões e não obscurecê-las e torná-las impossíveis de serem resolvidas. A compreensão tanto da história, quanto da educação, depende de uma forma de abordagem, por assim dizer, de uma orientação do pensamento para um entendimento que pode ser unilateral, parcial, no qual a sociedade e o indivíduo são tomados separadamente; ou um entendimento que ao menos se arrisca a buscar a totalidade, a integralidade homem-sociedade, apesar de possuir a convicção de que ela jamais será apreendida. Optamos por nos inserir nesta segunda condição. As noções de Guizot, Bloch, Braudel e Mendes nos inspiram a buscar na história elementos que atendam as demandas atuais dos problemas educacionais, ou seja, que nos permitam formular relações e compreender o homem de forma abrangente. É nesse sentido que buscamos acessar o conhecimento de áreas diferentes do conhecimento tendo como fundamento a história, pois ainda que em cada área específica encontremos uma faceta do homem, temos a história para unir essas partes e nos auxiliar a refletir sobre um quadro mais amplo e complexo. Quando recorremos, principalmente, à filosofia, ou às neurociências, para compreender o homem, fundamentados na história como ciência do homem no tempo, nossa atenção está voltada para a formulação de princípios e fundamentos para as ciências da educação. Por esse motivo o hábito é um conceito importante para estudarmos, pois ele está vinculado a esses processos mentais que orientam o modo como concebemos esse conjunto constituído pelo homem, sociedade, história e educação e encaminham nossas ações.

Em nosso entendimento, o ato de educar está diretamente vinculado aos processos de aprimoramento e complexificação dos conhecimentos na existência humana. A educação se constitui em meio de preservar e desenvolver legados culturais, científicos e morais, considerando que cada geração herda das anteriores não somente uma compleição genética, mas também um conjunto de condições culturais. A vitalidade dos processos educativos é indissociável da história, quando esta é produzida tendo por objeto principal as ações humanas. Como todas as atividades humanas, a

educação está sujeita aos hábitos, sobretudo, em sua forma não consciente. Disseminamos muitos hábitos em forma de valores, comportamentos e entendimentos sem que, na maior parte do tempo, tenhamos clareza se são elementos que precisam ser conservados, sem filtrá-los pelo escrutínio da razão. É preciso lançar luz sobre esses hábitos, seja para alterá-los ou para mantê-los – cientes de que mantê-los será sempre mais fácil do que alterá-los –, em ambos os casos é necessário refletir se eles possibilitam ou inviabilizam a educação. Para Durkheim (2002), a história se mostra como o melhor caminho para proceder a essa avaliação.

[...] temos um forte sentimento das aquisições mais recentes da civilização, pois, por serem recentes, elas não tiveram o tempo de se organizar no inconsciente, sobretudo as que estão ainda em via de desenvolvimento, as que ainda não possuímos plenamente, que ainda nos escapam parcialmente, especialmente as que se apropriam de todas as forças vivas de nossa atenção. Precisamente porque elas estão parcialmente faltando, nossa atividade consciente é levada a elas e, devido à luz forte projetada sobre elas, assumem em nossa mente uma importância que as faz aparecer como o que há de mais essencial na realidade, como o que tem o maior valor e preço e o que é mais digno de procura. Todo o resto é rejeitado na sombra e, no entanto, esse resto também possui sua realidade, e não das menores. A ciência é a grande novidade do século; para todos os que a sentem como tal, a cultura científica aparece como a base de qualquer cultura. Ser-nos-á dado perceber que estão faltando homens práticos e de ação? Parecer-nos-á que o fim da educação é desenvolver as faculdades ativas. Assim nascem as concepções pedagógicas exageradas, unilaterais e truncadas, que expressam apenas as necessidades do momento, aspirações passageiras; concepções que não podem manter-se por muito tempo, pois elas precisam logo ser corrigidas por outras que as completam, que retificam o que elas têm de excessivo. (DURKHEIM, 2002, p. 19).

Nesta passagem, Durkheim explicita que temos a tendência natural em concentrar nossa atenção nas ‘novidades’, justamente porque elas ainda não se apresentam sob nosso domínio, não se tornaram hábitos amalgamados em nossa estrutura mental. Por este motivo, para que possamos ampliar nossa compreensão e não deixá-la limitada ao imediato, precisamos conscientemente realizar o movimento que nos faz recorrer ao passado. Este não é um movimento natural, é necessária intenção de realizá-lo. Durkheim explica que no presente temos a sensação equivocada de que só os assuntos contemporâneos são relevantes. A noção de que não precisamos entender o passado, ou de que, no máximo, só a história recente importa, vincula-se, segundo o autor, com a proporção de atenção que as ‘novidades’ exigem. Os assuntos menos conhecidos, as descobertas mais recentes da ciência, parecem exercer maior domínio,

pois estão em evidência. O homem do passado não é sentido, conforme afirmamos no início desta introdução, pois está arraigado em nossos inconscientes e é justamente esse aspecto que torna tão necessária a compreensão do passado. Para Durkheim, a história propicia esse contato com nosso interior, com características que não são evidentes e parecem não se manifestar, mas que movimentam e conduzem, na maioria das vezes de maneira imperceptível, nossas escolhas e ações. Por isso, demandam o pensamento reflexivo, o uso da razão consciente para analisá-las e entendê-las, verificar se possuem validade, se temos argumentos o suficiente para defendê-las, se condizem com as demandas do presente. Na educação, a ausência dessa análise provoca o que o autor denomina de ‘concepções pedagógicas exageradas, unilaterais e truncadas’ – compatível com a ‘experiência esclerosante’ mencionada por Mialaret (2013) –, que precisam constantemente passar por revisões, pois não oferecem a devida estabilidade ao ensino. É natural supor que, se os fundamentos utilizados para o planejamento do ensino são tão instáveis quanto os acontecimentos da contemporaneidade, a própria aprendizagem não será estável ou significativa. Se por um lado é natural assimilar somente o momento, ou a história mais recente, por outro, como foi possível observar em nossa pesquisa de mestrado, aquilo que nos parece ‘novo’ quase sempre está carregado com teorias, valores e conceitos do passado. Quando optamos por não refletir sobre essas questões, especialmente na área da educação, como profissionais, somos certamente conduzidos por valores, conceitos e teorias que desconhecemos, o que pode dificultar, sobretudo, assumirmos a responsabilidade pelas nossas atividades.

Essas questões nos remetem diretamente a uma parte significativa dos problemas educacionais que enfrentamos atualmente no país. São estes problemas que motivam nossas leituras, pois entendemos que vêm sendo abordados de forma unilateral e/ou por meio de um conjunto de hábitos descompassados que nos impedem de encontrar soluções viáveis. A responsabilidade do professor reside em retomar a essência da finalidade educativa na vida humana e, tendo-a como norte, analisar as demais ciências em função dela. Enfatizamos que nossa tese perpassa essas questões referentes à formação do professor e, com base na história e na noção de totalidade, apresentaremos o hábito como um caminho para entender a natureza humana, especialmente, no que concerne à formação da ‘segunda natureza’ e, assim, assimilar a educação como parte fundamental dessa natureza. A organização do trabalho seguirá as questões levantadas nesta introdução. Buscaremos, no primeiro capítulo, apresentar alguns dados relativos à educação, indicando parcialmente a problemática enfrentada atualmente nesta área.

Com isso, pensamos que teremos um terreno propício no qual lançar os argumentos que nos levam a considerar o arquétipo de ‘animal político’ de Aristóteles como adequado para a reflexão na perspectiva da totalidade. Pretendemos, assim, apresentar elementos que apontem porque nossa abordagem do hábito se concentra em Aristóteles e Tomás de Aquino e, posteriormente, nas relações com os estudos neurocientíficos.

No segundo capítulo, começaremos com o mito platônico da caverna, com a finalidade de salientar a imaginação como princípio vinculado ao hábito, uma vez que conduz a ação dos homens na sociedade como recurso representativo. Esta é uma importante ideia que, de certo modo, perpassa todos os capítulos, uma vez que é a partir da imaginação que o ‘querer’ – ou o desejo, ou a vontade – é formado e é dele que se originam as ações. Na análise dos textos aristotélicos, destacaremos a noção de alma, pois é o princípio para se compreender tudo que possui vida, inclusive o homem. Ao tratar das potências da alma (nutritiva, sensitiva, desiderativa, locomotiva, raciocinativa), apontaremos algumas definições relativas à biologia presentes nos textos aristotélicos, especialmente no que se refere ao cérebro – que para o filósofo era um órgão refrigerador. Com isso, salientaremos dois aspectos: como a biologia está profundamente vinculada com a noção das virtudes como ‘justo meio’; e como as noções de vontade, movimento e autocontrole são relevantes para entender o hábito em sua forma racional, vinculado à imaginação deliberativa.

No terceiro capítulo, iniciaremos com uma análise a respeito do entendimento de Alberto Magno sobre as faculdades sensitivas superiores e seu funcionamento no cérebro. Mestre de Tomás de Aquino e um dos primeiros grandes intérpretes e comentadores de Aristóteles, ele estudou, entre muitos temas, a biologia e formulou um modelo explicativo do sistema tripartido do cérebro. Entender as funções cerebrais era algo fundamental na concepção de homem de Alberto Magno, pois todas essas funções poderiam determinar o desenvolvimento do intelecto, mas certamente determinavam as ações humanas. E é nesse sentido que ele destaca o papel da imaginação, aliada à capacidade estimativa, na formação das intenções, que são relativas aos desejos ou vontades. Perceber como esse pensamento orientou o trabalho de Tomás de Aquino é importante, porque diferentemente de seu mestre, Tomás de Aquino se concentrou em desenvolver sua obra com base mais específica na filosofia e teologia. Contudo, como veremos, a antropologia tomasiana se reveste das interpretações biológicas de seu mestre. Para Tomás de Aquino, assim como para Aristóteles e Alberto Magno, o homem possui características inatas que lhe permitem desenvolver sua ‘segunda

natureza'. Justamente porque possui a potência de adquirir conhecimentos que vão além das impressões e dos sentidos, o homem deve desenvolvê-los para ser pessoa que domina suas próprias ações. Nesse sentido, o conceito de 'tábula rasa' nos permitirá perceber a noção de potência e ato, mas, sobretudo, constitui-se em um bom exemplo de hábito que se constitui na educação sem que haja um aprofundamento conceitual que o revigore. Por meio da aproximação dos conceitos de *sindérese* e de 'tábula rasa', veremos quem em Tomás de Aquino não há um homem 'vazio' que pode ser arbitrariamente preenchido.

No quarto e último capítulo, buscaremos aproximações entre os estudos do hábito na filosofia com as nossas incipientes leituras na neurociência. Contamos, para realizar tal intento, com a fundamental coorientação do professor Rafael Bruno Neto, biólogo e especialista em neurociências. O interesse pela área já havia sido despertado em leituras de obras recentes que tratam do tema, bem como pelo contato com notícias e artigos que divulgam as frequentes descobertas sobre o funcionamento do cérebro. Mas nas palestras do professor Rafael Bruno Neto foi possível observar que, além da evidente importância das pesquisas neurocientíficas para compreender como o cérebro aprende, há muitas relações inexploradas no campo educacional entre a metafísica aristotélica e tomasiana e a neurociência.

São reflexões iniciais, mas absolutamente necessárias para entendermos o homem e, por conseguinte, complementar, junto com a filosofia e a história, os fundamentos do campo educacional. Portanto, no último capítulo retomar-se-ão as noções dos capítulos anteriores, considerando as pesquisas empíricas da neurociência. O modo como Eric Kandel revela sua própria subjetividade para apresentar seu estudo sobre a memória, torna visível a relação entre os hábitos do pesquisador e o desenvolvimento da ciência. As pesquisas de António Damásio, por sua vez, ressaltam a importância das emoções e dos aspectos não conscientes na formação do conjunto de imagens que, combinadas, orientam a ação. Observamos que as pesquisas experimentais vêm demonstrando que noções que a ciência havia negligenciado por serem de difícil mensuração, como as emoções e a consciência, estão sendo retomadas como elementos indispensáveis para a compreensão do homem.

1. ‘ANIMAL POLÍTICO’: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

“Outra pequena porção da herança humana lhes foi sorratamente tomada antes que eles tivessem idade suficiente para compreender.” (C. S. Lewis).

Nesse primeiro capítulo, trataremos de algumas questões da problemática educacional que enfrentamos atualmente no país, buscando evidenciar a formação dos professores como componente central na análise. A proposta é elaborar um raciocínio no qual os professores protagonizem a educação formal, como agentes responsáveis por seu ofício e, por conseguinte, responsáveis pelo aprendizado dos alunos. Essa concepção será desenvolvida com base no arquétipo de ‘animal político’ de Aristóteles, que dará sustentação à ideia de que o hábito é um conceito inerente à compreensão do homem por meio da perspectiva de totalidade. Entendemos que na figura do professor é possível identificar os principais elementos que simbolizam essa relação, por ser a profissão que demanda formação no mais alto nível, “[...] formação humana em sua integralidade. Daí a complexidade dessa função social, que implica muito mais em condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica tem certa autonomia em relação à qualificação.” (SEVERINO, 2012, p. 142). Nenhuma outra atividade profissional exige tanto em termos pessoais e técnicos quanto a do professor. Para Severino, a intervenção do professor, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem não ocorre satisfatoriamente, sem que se leve em consideração a integralidade da formação do profissional. Em nosso entendimento, essa integralidade consiste, em relação à personalidade e à técnica, na indissociabilidade entre a conduta e o conhecimento, ou entre a prática e a teoria.

Trata-se, portanto, nesse capítulo, da ‘preparação do terreno’ para que possamos situar a importância de conhecer o hábito por meio da leitura de Aristóteles e Tomás de Aquino e, posteriormente, das relações com os estudos neurocientíficos. No conceito de hábito conjugam-se formas de pensar e de agir que podem pertencer a diversos matizes, mesclando a natureza comum a todos os homens e tudo o que é apreendido pelos sentidos de maneira pessoal e única. Pensar a formação do professor aliada a uma definição geral do homem por meio do hábito pode contribuir, justamente, para o deslocamento de nossos hábitos estabelecidos, especialmente em termos de princípios e

valores que conduzem nossos estudos na área da educação. Ao captar o homem como ser complexo, que desenvolve simultaneamente as dimensões individual e coletiva, biológica e moral, buscando atribuir a cada uma o seu caráter essencial, pensamos que nos dissuadimos da tendência de priorizar uma em detrimento da outra.

No caso do magistério, é importante que lancemos nossa atenção à forma como consideramos a teoria e a prática. Quando utilizamos os termos ‘relação’, ‘articulação’, ‘junção’, entre outros, para nos referir à teoria e à prática na educação, é necessário refletir se em nossa mente estes são substantivos que pertencem a âmbitos possíveis de serem dissociados, ou se somente denominam etapas diferentes de um mesmo processo. Também é relevante questionar se, como dimensões diferentes de um mesmo processo – o processo educativo –, a teoria e a prática devem ser analisadas dentro de uma delimitação metodológica, espacial e temporal bem definida, ou se podem ser examinadas a partir de uma definição de homem. Pretendemos desenvolver nossas considerações com base nesta segunda possibilidade, pois entendemos que, nesse caso, enfatizar a delimitação do objeto de pesquisa poderia asfixiar o próprio objeto.

Mialaret (2013, p. 220) pondera que o saber empírico no magistério, ou a experiência acumulada no decorrer do tempo e das situações vivenciadas, é desenvolvido justamente como hábito, como uma segunda natureza implícita à personalidade de cada professor. Por ser adquirido de forma predominantemente não consciente, esse hábito é pouco discutido e, em geral, não passa por um exame crítico.

Notemos também que essa experiência pode ser ou muito rica, ou muito esclerosante, ou as duas coisas ao mesmo tempo. Muito rica porque faz o professor refletir sobre o que faz e é no confronto de seus desejos com as realidades que uma fina dialética se introduz e conduz à reflexão. Mas pode conduzir também à esclerose, se o professor crê, sem outra forma de reflexão, que o que ele faz está bom e não necessita de nenhuma modificação ou melhora. A prática, nesse caso, o atola cada vez mais em suas primeiras tentativas e fecha a porta a toda reflexão e a qualquer progresso. No primeiro caso, os fracassos são analisados e se tornam fonte do progresso; no segundo, os fracassos – principalmente os dos alunos – são atribuídos a fatores externos: turma superlotada, nível intelectual dos alunos... e enclausura o professor em sua prática. Acrescentemos enfim que a situação particular dos professores, que detêm o poder em sua turma e adquirem o hábito de ter “sempre razão”, desenvolve neles a tendência a serem “impermeáveis à experiência”, conforme a expressão de CL. Lévi-Strauss (MIALARET, 2013, p. 220-221).

Portanto, para o autor, é necessário situar a prática do professor tornando-a o que ele denomina de ‘experiência do tipo científica’, que seria o ideal em termos de

assegurar uma constante adaptação da subjetividade do profissional à situação educacional. Para qualificar uma ação como educativa, Mialaret afirma que é necessário supor essa adaptação, pois a educação é um fenômeno humano que se transforma no tempo e espaço. A variedade de situações precisa ser um pressuposto, tanto quanto as diferenças entre todos os sujeitos envolvidos e condicionar toda essa complexa rede em uma única teoria ou procedimento, fechando os caminhos para outras perspectivas, significa estagnar a educação.

1.1 Potencialmente racionais: a formação do professor

Desde a graduação no curso de Pedagogia, especialmente nos momentos de estágio supervisionado nas escolas, observamos e criticamos um posicionamento quase unânime entre os professores – da educação infantil até o ensino médio, passando pela gestão e, muitas vezes, também no ensino superior – de que toda a leitura realizada na universidade era discrepante em relação à realidade escolar¹⁶. Um exemplo nacional desta observação é o pronunciamento, em 2013, do então ministro da educação Aloízio Mercadante, que afirmou que não era possível formar professores só lendo Piaget¹⁷, em alusão ao que considerava um excesso de teoria nos cursos de licenciaturas. Em um auditório com mais de mil secretários municipais da educação, a afirmação foi aplaudida, ou seja, a noção de que há um exagero nos conteúdos teóricos e de que isso é prejudicial para a formação dos professores é compartilhada por um número expressivo de autoridades educacionais no país. Temos assim uma situação em que os professores avaliam que a teoria das faculdades de educação não serve para a prática escolar e representantes da área consideram que há um excesso de teoria em detrimento da prática. Essa ideia conduz ações e determina a forma de ensinar, pois, implícita ou explicitamente, o professor ensina suas convicções aos alunos, disseminando um pensamento em que conteúdo teórico demais é prejudicial à ação efetiva. É importante salientar que esse discurso também se distancia da própria legislação brasileira relativa à formação do professor que, mesmo com suas lacunas, explicita em vários momentos a importância da articulação entre teoria e prática. Como exemplo, é possível destacar

¹⁶ No artigo *Reflexões sobre a função social do professor na universidade* realizamos uma discussão sobre o distanciamento da teoria e da prática na formação docente.

¹⁷ Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/27739/formacao-de-professor-fica-longe-da-realidade-da-escola>. Consulta em: 05/08/2016.

algumas passagens da Resolução CNE/CP n. 1 de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em pedagogia, segundo as quais o curso deve contar com diferentes áreas do conhecimento que contribuam para o desenvolvimento da pessoa e da sociedade e deve utilizar “[...] de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem.” (BRASIL, 2006, art. 6º, I-d). No artigo 8º, a Resolução determina que os estudos se efetivem por meio de disciplinas e atividades de natureza predominantemente teórica, que permitam a introdução e o aprofundamento sobre as teorias educacionais “[...] situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica [...]” (BRASIL, 2006, art. 8º, I). As aptidões a serem desenvolvidas pelo egresso do curso de pedagogia são definidas no artigo 5º e incluem uma formação teórica ampla e sólida que lhe capacite, inclusive, ensinar as diferentes disciplinas escolares de forma interdisciplinar e adequada às fases de desenvolvimento humano. Outra competência a ser desenvolvida é o diálogo entre diferentes áreas de conhecimento nos trabalhos em equipe.

A Resolução CNE n. 2 de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial nos cursos de licenciatura, também pode ser tomada como exemplo da importância da formação teórica sólida que capacite uma prática também consistente. No artigo 2, explicita-se que o exercício da docência é permeado por muitas dimensões – política, ética, estética – e demanda formação sólida que envolva o domínio e o manejo de conteúdos, metodologias, linguagens e tecnologias. No artigo seguinte, a resolução determina como princípio formativo “[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]” (BRASIL, 2015, art. 3, § 5, V). A necessidade de uma sólida base teórica, multidimensional e interdisciplinar é, portanto, frequentemente apontada nos dispositivos legais, o que, de certo modo, manifesta a preocupação com a especificidade da formação dos professores¹⁸.

¹⁸ Vários critérios e valores definidos na legislação educacional podem ser questionáveis, é possível apontar muitas falhas, equívocos e confusões teóricas presentes na regulamentação desta área, porém, não é nossa intenção neste trabalho realizar uma análise deste escopo. O objetivo é apontar que mesmo em meio a esses equívocos, há preocupação em assegurar uma formação integral do professor, de modo que o direito, previsto no capítulo IV da Lei n. 8.069 de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente –, de que todo jovem deve ter acesso à educação que lhe dê condições de desenvolver plenamente sua pessoa, preparando-o para a cidadania e trabalho, também seja assegurado.

É necessário, portanto, compreender que a crítica que recai sobre o excesso de teoria é compatível com o distanciamento da noção de formação integral do professor. Desse modo, o que se critica, de fato, é um conjunto de informações que vêm sendo transmitidas de maneira supérflua, aparentemente sem qualquer aplicabilidade às situações reais de ensino. O conjunto sistematizado de conceitos e ideias relativos à determinada área do conhecimento que constitui as teorias, não possui caráter informativo, mas formativo, ou seja, é dinâmico por princípio. Atribuir os problemas da educação a um excesso de teoria é, de certo modo, formular uma teoria desconsiderando os fatos. A formulação de uma percepção acerca da realidade educacional necessita, todavia, do reconhecimento dos fundamentos, conceitos e convicções que permeiam as ações nesta área e são parte do ‘fundo permanente’ da história humana. Com isso, é possível questionar se há realmente um excesso de teoria educacional em detrimento da prática? Será que nas licenciaturas brasileiras os acadêmicos estão, de fato, expostos a uma quantidade exagerada de conhecimentos sobre Piaget ou outros pensadores tão relevantes quanto ele? Quanto é significativa a mensagem para as gerações mais jovens, proferida pelas maiores autoridades em educação do país, de que o ‘excesso de teoria’ é prejudicial na formação docente? Será que não é a análise unilateral das teorias que as torna tão distantes da prática, uma vez que a vida é multidimensional? Não temos a intenção de responder a essas questões, mas de indicar que elas fazem parte das nossas reflexões e que estes elementos contribuem para a formação dos hábitos mentais de professores e alunos.

No texto *Quem são os professores brasileiros?*, Gustavo Ioschpe (2012)¹⁹ reúne alguns dados importantes que demonstram algumas discrepâncias na forma como a problemática educacional vem sendo enfrentada no país. Com base nos dados de três pesquisas extraídas de questionários respondidos por professores brasileiros, o autor aponta que 81% dos profissionais veem o magistério como algo muito importante na sociedade, 78% tem orgulho de ser professor e 63% dos profissionais estão plenamente satisfeitos com suas carreiras, embora somente 32% acredite que os alunos estejam aprendendo de fato. Em relação à formação recebida na universidade, 34% dos professores pensam que ela tenha sido adequada à realidade escolar. Ioschpe apresenta sua hipótese para a incoerência:

¹⁹ O texto em específico foi publicado em 2012, no entanto, utilizamos a versão que consta na obra *O que o Brasil quer ser quando crescer?* que reúne este e outros textos de Ioschpe sobre educação, publicados entre os anos de 2006 e 2013.

Então se dá o momento chave para entendermos nosso sistema educacional: o professor sai da universidade, passa em um concurso, chega à sala de aula e, na maioria dos casos, fracassa. Seus alunos não aprendem. Esse professor poderia entrar em crise, poderia buscar ajuda, poderia voltar a estudar, poderia ter planos remediais de sua Secretaria de Educação. Mas nada disso costuma acontecer, porque não há sanção ao professor ineficaz, nem incentivo ao professor obstinado. O professor que fracassa continuará recebendo seu salário, pois tem estabilidade. Seguirá, inclusive, sendo promovido, pois na maioria das redes a promoção se dá por tempo de serviço ou titulação, não por mérito. Esse professor não será nem incomodado: um dos pilares da maioria de nossas redes é a autonomia da escola, a ideia de que ninguém pode dizer ao professor o que ou como ensinar. Pais e alunos tampouco costumam se manifestar: confundem uma escola limpa, bonita, que oferece merenda e uniforme com educação de qualidade. (IOSCHPE, 2014, p. 165).

Desse modo, sem qualquer sanção ou motivação, os professores prosseguem em suas carreiras, como se estas fossem desligadas da existência da figura do aluno. E, nesse ponto, o autor aponta uma importante consideração que se relaciona diretamente ao hábito do professor, no sentido de ‘experiência esclerosante’ apontado por Mialaret:

[...] os professores sabem que seus alunos não estão aprendendo. E é extraordinariamente difícil a qualquer pessoa continuar em uma carreira, indo ao trabalho todos os dias, sabendo-se um fracasso. Muitos profissionais sucumbem à depressão e ao esgotamento. Alguns abandonam a carreira. Mas a maioria resolve essa dissonância cognitiva (eu sou um bom professor, meu aluno não aprende) de duas maneiras: culpando o aluno e redefinindo “sucesso”. Alfabetizar e ensinar a tabuada, por exemplo, deixam de ser medições válidas de êxito e passam a ser vistos como “reducionismo”. O importante é a libertação do espírito, e isso qualquer um pode definir da maneira que lhe gerar conforto, no recôndito de sua alma (IOSCHPE, 2014, p. 166).

São considerações difíceis, porém, importantes que, na maioria das vezes, sofrem rejeição por parte dos profissionais, afinal, aceitar essa análise significa assumir a responsabilidade por um conjunto de problemas com os quais os professores não estão preparados para lidar²⁰. Isso não significa evidentemente que o autor esteja indicando que o façam por ‘crueldade’, ou por absoluta insensibilidade, tanto é assim que a depressão e o esgotamento físico e mental são problemas frequentes entre os docentes,

²⁰ É possível buscar, na história da educação, teorias e métodos que fundamentem esta situação, explicando-a de uma perspectiva racional. No entanto, como a teoria não é aprofundada na formação dos professores, essas variáveis são analisadas, muitas vezes, de acordo com o momento e com as possíveis justificativas que se apresentem como mais favoráveis ao próprio professor.

como aponta Ioschpe. No entanto, a apatia dos professores e a constante negação do problema – com a terceirização de responsabilidades –, certamente, devem ser considerados para que possamos oxigenar as discussões, reflexões e principiar soluções para a situação na qual nos encontramos. Segundo o autor, algumas dessas soluções demandariam poucos recursos e são muito elementares, mas dependem da vontade consciente de gestores e professores.

Parece não ocorrer a ninguém apontar que aquilo que poderia trazer melhorias significativas à nossa educação – reformular os cursos universitários de formação de professores, profissionalizar a gestão das escolas, adotar um currículo nacional, permitir a criação de novas modalidades no ensino médio, melhorar o material didático e cobrar a utilização de práticas de sala de aula comprovadamente eficazes – tem custo financeiro baixo ou nulo, e que nenhum deles acontecerá por osmose apenas com o aumento do investimento na área. É preciso disposição para encarar as tarefas que exigem trabalho e coragem para enfrentar as resistências corporativas (IOSCHPE, 2014, p. 130).

Ioschpe considera que somente prover a área da educação com recursos – mais professores, mais escolas, aumentos salariais e aparatos tecnológicos – não trará melhorias significativas naquilo que é a tarefa mais elementar da escola: o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ele se fundamenta em dados colhidos em avaliações e pesquisas nacionais e internacionais e, como economista, estuda o cruzamento desses dados para elaborar um pensamento focado em resultados. Mas, sobretudo, a análise de Ioschpe é importante, pois não considera o professor como vítima ou como inapto para ser agente racional e responsável por seu ofício, capaz de lidar com os problemas inerentes da educação.

É necessário considerar que a educação em nosso país vive de sucessivas crises e que os maiores desafios têm ficado à margem dos debates – justamente porque envolvem uma mudança de comportamento da maior parcela de todos nós, os professores/debatedores. A alfabetização é um desses desafios que se tornou, possivelmente, a pior das crises, uma vez que dela depende o bom desenvolvimento da linguagem – e, portanto, da imaginação – essencial para a formação da pessoa. Se no início da República a meta era a escolarização e redução dos níveis de analfabetismo, atualmente, a universalização do acesso à escola foi quase plenamente alcançada, mas as taxas de analfabetismo funcional ainda se mantêm altas, conforme aponta o último

Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional)²¹. Segundo o relatório, 27% dos 2002 entrevistados foram considerados analfabetos funcionais (sendo 4% analfabetos e 23% alfabetizados em nível rudimentar) e somente 8% pertencentes ao grupo de proficientes.

Agrava-se a situação, quando os dados são cruzados com a escolarização, pois 48% das pessoas que adentraram no Ensino Médio alcançaram somente o nível elementar, 31% o nível intermediário e apenas 9% demonstram proficiência com diferentes tipos de textos. Entre aqueles que chegam ao Nível Superior, 32% estão em nível elementar e somente 22% são proficientes. Com isso, as questões que se estabelecem são: como todos esses jovens ascendem às etapas superiores de ensino sem ter aprendido adequadamente a leitura e a escrita em língua materna? Como os professores, diretores, secretários de educação veem essa situação?

O problema de aprendizagem dos alunos, segundo respostas de mais de 260 mil professores do ensino fundamental (5º e 9º anos) ao questionário da Prova Brasil de 2015²², não tem relação com a estrutura da escola (para 65% dos entrevistados), ou com o cumprimento ou conteúdos do currículo (73% - 83%), nem mesmo com a gestão escolar (83%). A sobrecarga de trabalho e os baixos salários também não afetam o desempenho dos estudantes para 70% dos professores; 71% dos professores também não consideram que a insatisfação com a profissão possa ocasionar problemas na aprendizagem. A maior parte dos professores acredita que a escola oferece boas oportunidades de aprendizagem e os verdadeiros impeditivos para que ela ocorra satisfatoriamente são: o meio em que o aluno vive (para 83% dos professores), a baixa autoestima dos alunos (73%); o nível cultural dos pais (82%), o desinteresse e a falta de esforço por parte dos alunos (90%), a indisciplina (68%) e a falta de acompanhamento familiar nas atividades da escola (94%). Desse modo, dos mais de 260 mil professores

²¹ O indicador é utilizado em 5 níveis de alfabetização: analfabeto (não conseguem ler minimamente); rudimentar (localiza informações explícitas, lê e escreve números familiares, resolve algumas operações numéricas simples do cotidiano e reconhece sinais de pontuação); elementar (realiza inferências breves em textos, resolve operações básicas com números na ordem do milhar, compara informações numéricas ou textuais de gráficos e tabelas que envolvem situações familiares); intermediário (realiza inferências breves em textos diversos e localiza informações literais, resolve cálculos de porcentagens e proporções, interpreta e elabora sínteses com reconhecimento de argumentos e confrontos de concepções diferentes, reconhece o efeito de figuras de linguagem e escolhas lexicais ou sintáticas nos textos); e proficiente (elabora textos complexos e opina sobre eles, interpreta tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, resolve situações-problema por meio planejamento, controle e elaboração). A pesquisa considerou todas as regiões do país e entrevistou pessoas de 15 a 64 anos de idade. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx>. Consulta em: 10/08/16.

²² Disponível em: <http://qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Consulta em: 10/05/2017.

questionados sobre por que os alunos não aprendem adequadamente na escola, 244 mil consideraram que a família é a responsável pela falta de êxito e 234 mil apontam que a atitude do próprio aluno é o obstáculo²³. Outra pesquisa nacional em menor escala, aponta, também, a dificuldade dos professores em se inserir na problemática da educação. Trata-se de uma investigação de 2007, elaborada pela Fundação Victor Civita, sob o título *Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras*. Seiscentos professores responderam ao questionário e os pesquisadores observaram as contradições e ambiguidades das respostas. Os professores têm a propensão em se isentar dos problemas e apontar os alunos e a família como interferências negativas no processo de aprendizagem²⁴. Um aspecto importante a ser ressaltado nesses dados, é que eles sugerem “[...] a dificuldade dos docentes de relacionar o processo de ensino/aprendizagem com as questões próprias da formação de valores.” (FCV, 2010, p. 31). Dissemina-se a ideia de que na escola são ensinados conteúdos e na família, os valores, dissociando o conhecimento acadêmico das questões morais. Se o aluno não recebe uma educação adequada à convivência social em casa, não há nada que a escola possa fazer por ele e, portanto, o conteúdo não será, também, assimilado. Por outro lado, contraditoriamente, 57% dos professores apresentam uma visão positiva sobre o papel da escola na sociedade, sendo o principal aspecto ressaltado a ‘formação de cidadãos críticos’.

²³ No anexo 1 transcrevemos a descrição de uma pesquisa sobre a linguagem não verbal presente nas expectativas dos professores em relação a seus alunos. É importante observar que o cenário apresentado pelo questionário da Prova Brasil não deve ser pensado somente por meio das percepções declaradas pelos professores, mas também, pelo fato de terem naturalizado uma determinada forma de análise sobre seu ofício. O que a pesquisa no anexo nos permite compreender é que essa naturalização é difundida, também, pela linguagem não verbal e gera consequências diretas na aprendizagem dos alunos. É o que Mlodinow denomina de ‘profecia autorrealizável’.

²⁴ Entendemos que não é somente na área da educação que esta tendência ocorre, porém, esse é nosso foco de análise. Essa forma de autodefesa, que consiste na ‘terceirização’ das responsabilidades, pode ser vista em associação à noção de ‘efeito acima da média’ que é a autoavaliação exagerada de si mesmo. “Parece que quanto mais forte for a ameaça ao fato de alguém se sentir bem consigo mesmo, maior a tendência a enxergar a realidade através de uma lente distorcida. [...] Em engenharia, quando os profissionais classificaram o próprio desempenho, 30% a 40% se puseram entre os 5% melhores. Nas Forças Armadas, as avaliações dos oficiais acerca de suas qualidades de liderança (carisma, intelecto etc.) são bem mais cor-de-rosa que as avaliações feitas por seus subordinados e superiores. Na medicina, a avaliação feita pelos médicos sobre suas pacientes e supervisores, e as estimativas que fazem dos próprios conhecimentos são muito mais altas que as demonstradas em testes objetivos. Em um dos estudos, aliás, médicos que diagnosticaram pneumonia em seus pacientes relataram uma média de 88% de confiança no diagnóstico, que na verdade só se provou correto 20% das vezes.” (MLODINOW, 2013, p. 233-234).

É interessante observar que, embora exista um consenso em relação à baixa qualidade da educação no Brasil, não se nota a mesma convergência de opiniões em relação aos aspectos que contribuem para essa situação. De maneira geral, os professores identificam a si próprios como agentes positivos, com grande relevância nos resultados do aprendizado, e tendem a considerar a família, e mesmo o próprio aluno, como atores importantes, ainda que, em certa proporção, tenham uma participação negativa no processo. [...] Quando questionados sobre as expectativas em relação ao futuro da educação no país, os professores têm uma visão negativa do cenário do sistema educacional em dez anos, principalmente os que residem nas grandes cidades das regiões Sul e Sudeste e aqueles que lecionam no Fundamental II e no Ensino Médio. Contudo, quando estimulados a especificar as mudanças esperadas para o futuro, 57% dos educadores revelam expectativas positivas [...] (FCV, 2010, p. 32).

Ocorre certo embaraço para identificar o que realmente ocasiona os problemas na educação, visto que seus principais agentes se mostram confusos diante das circunstâncias. A tendência dos professores em dissociar conhecimento e comportamento, teoria e prática, é objeto de ensino – e, certamente, foi objeto de aprendizagem em seus processos formativos. Os alunos apreendem essa conduta e naturalmente, também, terão dificuldade em avaliar o papel da escola em suas vidas e, sobretudo, reconhecer a fonte da autoridade do professor que é o conhecimento²⁵.

É preciso, portanto, levantar a seguinte indagação: o que faz com que a maioria de nós, professores, tenhamos a inclinação para nos isentar dos desafios inerentes a nosso ofício? Certamente, há muitos outros números que poderiam ser apresentados, muitas situações que despertam reflexões semelhantes. O que buscaremos com o desenvolvimento dos nossos objetivos nesse trabalho é começar a indicar um caminho para pensar sobre este problema de maneira distinta, evitando esta tendência. Avaliar a natureza humana, por meio do conceito de hábito, pode servir de fundamento para compreender porque mais de 200 mil professores não se veem responsáveis pela aprendizagem dos alunos dentro das escolas. Refletir sobre a relação filosófica e fisiológica dos mecanismos de nossos pensamentos pode ampliar a percepção sobre as

²⁵ A autoridade escolar e a indisciplina não são assuntos que pretendemos abordar diretamente, mas, é necessário considerar aqui as leituras de Hannah Arendt (2011a) ou Antônio Joaquim Severino (2012), por exemplo, que afirmam, cada qual por caminhos distintos, que a autoridade docente está vinculada ao conhecimento que o professor possui e à responsabilidade que assume diante de seus alunos. Arendt afirma que um adulto que não tenha maturidade de assumir a responsabilidade pelo mundo, ainda que não o tenha produzido tal como é e discorde de seus rumos, nem deveria participar da educação de crianças. Severino destaca que a profissão do professor exige, para assegurar sua valorização e credibilidade, uma conjugação de habilidades e comportamentos distinta das outras profissões, pois o professor não ensina somente ‘conteúdos’.

circunstâncias e, por conseguinte, contribuir para ações mais efetivas em relação ao ofício que escolhemos exercer. Afinal se, em sua maioria, os docentes têm a convicção de que o ensino, o currículo e sua própria formação não precisam sofrer melhorias para que o aprendizado das crianças melhore, qual seria a função do professor na sociedade?

A situação é muito preocupante, pois, significa uma estagnação que afeta direta e negativamente a formação das crianças. O ensino consiste no conjunto das relações sociais estabelecidas com as crianças e, portanto, as percepções dos professores, mesmo que não sejam verbalizadas, são apreendidas. Como se pode observar no Anexo 1, a linguagem não verbal também exerce grande influência, assim, se os professores, em sua formação, não aprenderam que as instituições educacionais e o conhecimento não possuem um papel meramente burocrático, possivelmente ensinarão essa mesma conduta. A premissa da potência racional que precisa ser desenvolvida para se tornar atualidade, nessa perspectiva, corrompe-se. Soma-se a isso a crise e a corrupção na administração pública, pela qual estamos passando nesse momento em que a tese é produzida, é bastante provável que a educação dessa geração sofrerá sérias consequências. Os filósofos gregos apontavam, com razão, os governantes como os maiores educadores e disseminadores de comportamentos das cidades. No entanto, há pelo menos dois séculos uma grande parte da humanidade tem se empenhado em direcionar esta tarefa para uma instituição na qual as pessoas possam se dedicar exclusivamente à educação das crianças e dos jovens. É inegável que são inúmeros os desafios para que todas as crianças tenham acesso à escola e, ao mesmo tempo, recebam conhecimentos que contribuam para sua formação intelectual e moral. Inegável também é a difícil tarefa atribuída ao professor de promover conhecimento, sem ter recebido, ele próprio, os conhecimentos mínimos necessários para um bom desempenho. Todavia, os professores são os adultos capazes de estabelecer novos padrões e buscar identificar e reconhecer quem são os responsáveis por esse trabalho, qual formação devem receber e quais resultados são esperados e aceitáveis para que uma instituição possa ser denominada educativa e para que o profissional possa ser denominado professor. Quem poderia estabelecer esses princípios melhor do que próprio professor? Qual seria outra justificativa mais elevada para requerer autonomia em seu trabalho? Para estabelecer os critérios racionais de orientação da educação formal, o professor precisa, aparentemente, começar a questionar seus hábitos mentais, ver-se como agente racional capaz de governar suas próprias condutas e assumir o controle pelo seu ofício.

É importante destacar que o que nos causa inquietação é o alto número de pessoas envolvidas na educação que não se consideram responsáveis pelos resultados de seu trabalho. Como se todos os processos ocorressem fora de seus domínios profissionais, sem que pudessem interferir ou controlar o seu próprio ofício. Esse é um ponto importante para nossas reflexões, pois ao compreender as potencialidades da natureza humana e as assimetrias presentes no conceito de hábito, pensamos que poderemos lançar alguma luz sobre essas questões, contribuindo para o entendimento de que precisamos, como professores, sair dessa condição de inimizabilidade – pois, educar é basicamente retirar os jovens dessa condição.

Com isso, também não estamos desconsiderando a função de todas as outras instâncias sociais responsáveis pela educação. Família, comunidade, governantes, todos cumprem, de uma ou outra forma, com seu papel educativo, todos são fontes nas quais as crianças enxergam os comportamentos que são aceitáveis ou inaceitáveis na vida social. As condutas insistentemente difundidas pelos adultos são apropriadas pelas crianças de forma mais ou menos desordenada e involuntária e a educação ocorre da mesma forma, mais ou menos dependente do acaso. O trabalho pedagógico se constitui no esforço para que, ao menos nas instituições exclusivamente destinadas à educação, esta ocorra de modo mais organizado, intencional e planejado e sob o controle de pessoas que, em sua maioria, demonstrem que as ações humanas podem ser governadas pela razão.

1.2 Animal político, potencialmente racional e dependente

Ao considerar as potencialidades humanas, o entendimento do homem como ‘animal político’ abrange a multiplicidade de elementos dos quais somos constituídos e que nos permitem pensar. A noção de que somos animais que pertencem à natureza – que compartilham condições de sobrevivência inclusive com animais de outras espécies, que agem movidos por desejos e apreendem algumas dessas condições e desejos por meio das experiências sensitivas –, é essencial para compreendermos a qualificação ‘políticos’, pois a maneira como nos organizamos socialmente, compondo e complementando experiências, em última instância, tem por finalidade atender às demandas de nossa natureza. Estamos nos referindo à concepção aristotélica de política, justamente porque ela nos possibilita a reflexão sobre o que nos difere dos outros animais, sem nos excluirmos da animalidade, nem da humanidade, sem a ilusão de que,

por termos aumentado o grau de controle dos recursos naturais (incluindo a nós mesmos), tornamo-nos independentes deles.

É evidente que o homem é um animal mais político do que as abelhas ou qualquer outro ser gregário. A natureza, como se afirma freqüentemente, não faz nada em vão, e o homem é o único animal que tem o dom da palavra. E mesmo que a mera voz sirva para nada mais do que uma indicação de prazer ou de dor, e seja encontrada em outros animais (uma vez que a natureza deles inclui apenas a percepção de prazer e de dor, a relação entre elas e não mais que isso), o poder da palavra tende a expor o conveniente e o inconveniente, assim como o justo e o injusto. Essa é uma característica do ser humano, o único a ter noção do bem e do mal, da justiça e da injustiça. E é a associação de seres que têm uma opinião comum acerca desses assuntos que faz uma família ou uma cidade. (ARISTÓTELES, *Política*, liv. 1, cap. 2, 9).

O homem não é somente um ser social no sentido da sobrevivência, como as abelhas, por exemplo, que precisam do grupo para garantir seu alimento e abrigo. Além de ser social, o homem é político, pois somente realiza a completude de sua natureza compartilhando valores morais, ou suas noções de bem e mal, do que é justo ou injusto. Para essa realização, a linguagem, no sentido amplo de *logos*, é o que possibilita essa forma de interação, mas sobretudo, é o que possibilita o próprio crescimento moral do sujeito. A possibilidade de comunicação com o outro é relevante na medida em que há o que comunicar, portanto, só se efetiva mediante o desenvolvimento das faculdades racionais de cada ser humano. E, como veremos no próximo capítulo, Aristóteles considerou que essas faculdades são potenciais, precisam ser aprendidas e treinadas para prosperar. Podemos refletir sobre a razão como forma de desenvolvimento pessoal que se reflete, ou se exterioriza, nas relações sociais e estas como o meio do qual apreendemos o conhecimento necessário para desenvolver a razão. Evidentemente, não se trata de simplificar esses processos e essas interações, pelo contrário, como já afirmamos na introdução, nossa intenção é pensar com base na noção de complexidade, mas de maneira que isso nos permita depreender a essência do ‘animal político’. Nessa perspectiva, os adultos são seres sujeitos à responsabilidade de se perceberem como sujeitos cujas ações interferem na vida do outro. A inimputabilidade recai somente às crianças e jovens que, por seu pouco tempo de vida ainda não possuiriam condições de amadurecimento. Ao transportarmos essa concepção para o universo das instituições educativas, essas relações se intensificam, pois a educação formal tem como proposta

consciente, intencional e direcionada prover as crianças de parte essencial dessas condições de amadurecimento.

Em *Animales racionales y dependientes*, o filósofo Alasdair MacIntyre procura explicar que as virtudes é que tornam os humanos distinguíveis dos outros animais. Entre seus argumentos, trata da linguagem como elemento que permitiria aos homens possuir crenças, destacando teorias que afirmam que outros animais não têm crenças por não possuírem linguagem. O autor apresenta exemplos para afirmar que as crenças não dependem da linguagem, a não ser aquelas que dependem de classificação ou determinação. Não é por não descreverem e quantificarem suas crenças que outros animais não as possuam ou façam uso delas.

[...] quando um gato se encontra pela primeira vez com um musaranho, normalmente é natural que o trate como se fosse um rato. Isto é, tenta pegá-lo e, se consegue, brinca com ele, mata, arranha e o come. Em seguida, o gato fica muito doente, por isso não volta a mexer com um musaranho nunca mais. Desde então aprende a distinguir entre um musaranho e um rato. Suas ações mostram que o que o que ele acreditava sobre musaranhos é já distinto do que acreditava sobre os ratos. Como deve caracterizar-se a mudança nas crenças do gato? Desde logo, não é que o gato não acreditasse antes, mas agora crê que precisa distinguir ratos de musaranhos como comestíveis. Os argumentos de [Donald] Davidson e [Stephen] Stich lembram que o que o gato distingue não é precisamente o que um ser humano distinguiria ao empregar os termos ‘rato’ e ‘musaranho’. Uma primeira aproximação poderia ser dizer que o gato agora acredita que não deve comer ou deve evitar os objetos vivos que tratamos como musaranhos. Contudo, o importante não são as descrições tão complicadas, e que ainda poderiam complicar-se mais, mas a possibilidade de reconhecer subitamente as distinções e crenças do gato a partir das nossas, e ademais observar como o gato afina suas distinções e corrige suas crenças através de sua própria experiência.²⁶ (MACINTYRE, 2016, p. 55, tradução nossa).

²⁶ “[...] cuando un gatito se encuentra por primera vez con una musaraña, lo habitual es que la trate como si fuese un ratón. Esto es, intenta atraparla y, si lo logra, juega con ella, la mata, la despelleja parcialmente y se la come. A continuación, el gato se pone terriblemente enfermo, por lo que no vuelve a molestar a las musarañas nunca más. Desde ese momento aprende a distinguir entre una musaraña e un ratón. Lo que sus acciones muestran que cree respecto a las musarañas es ya distinto de lo que muestran que cree sobre los ratones. ¿Cómo debe caracterizarse el cambio en las creencias del gato? Desde luego, no se trata de que el gato no creyese antes, pero cree ahora que hay que distinguir a los ratones de las musarañas como comestibles. Los argumentos de Davidson y Stich recuerdan que lo que distingue el gato no es precisamente lo mismo que distingue el ser humano al emplear los términos ‘ratón’ y ‘musaraña’. Una primera aproximación podría ser decir algo así como que el gato ahora cree que no-hay-que-comer o hay-que-evitar los objetos-vivos-que-tratamos-como-musarañas. Pero lo importante no son descripciones tan complicadas, y que aún podrían complicarse mucho más, sino la posibilidad de reconocer improvisadamente (aunque sea improvisadamente) las distinciones y creencias del gato a partir de las

O que o autor define como crença é a própria imaginação, capacidade que compartilhamos com animais de outras espécies. Afirmo que a indeterminação das crenças do felino ocorre em muitos sentidos, pois o gato não poderá, por exemplo, definir que o musaranho é prejudicial para todos os felinos, ou que apenas alguns musaranhos devam ser evitados e outros não. São muitas as classificações, ordenações e inferências impossíveis para o gato. No entanto, nada pode confirmar que ele não possua crenças e que elas não podem sofrer modificações de acordo com suas experiências. Compreender esse aspecto, entre outros apontados por MacIntyre, é relevante no sentido de percebermos que também temos muitas crenças indeterminadas e que não são frutos de profundas reflexões, mas sim resultantes de nossos sentidos, das percepções que compartilhamos com outros animais na natureza. Acompanhando tanto Aristóteles, quanto Tomás de Aquino, MacIntyre pretende explicitar que nossa razão, nossas ações cotidianas, nossas interações com os objetos e pessoas, são originadas na mesma base natural dos animais em geral. Com isso, em seu entendimento, ao deixarem de se inserir em sua natureza animal, os homens negligenciam, ao mesmo tempo, dois aspectos que o autor considera fundamentais para o desenvolvimento das virtudes e das relações sociais: a vulnerabilidade e a dependência. São duas condições que tornam a vida em sociedade e as interações com os demais da mesma espécie absolutamente necessárias e, para o autor, a recusa de pensar sobre elas implica em praticamente anular a importância da dimensão corpórea na existência humana.

MacIntyre considera que nas teorias filosóficas se expressa um hábito mental que não é proveniente somente das próprias investigações da filosofia moral, mas, também de uma cultura mais ampla que é cenário para essas investigações. Esse hábito se constitui numa linguagem e numa forma de pensamento que conduz as formulações teóricas e os pensamentos, tornando difícil encontrar um ponto de partida para a reflexão sobre as condições de dependência e vulnerabilidade, inseridas na condição animal do homem. Teorias que se ocupam da comparação e distinção entre os homens e os demais animais buscam, aparentemente, “[...] justificar a crença de que a racionalidade do homem enquanto ser pensante é, de algum modo, independente de sua animalidade [...]. Em consequência, o ser humano pode esquecer que sua maneira de

nuestras, y además observar cómo el gato afina sus distinciones y corrige sus creencias a través de su propia experiencia.” (MACINTYRE, 2016, p. 55).

pensar é a que corresponde a uma espécie animal.”²⁷ (MACINTYRE, 2016, p. 19, tradução nossa). Segundo o autor, o filósofo que tratou mais seriamente dessa condição do homem como animal cujas características biológicas possibilitam a razão foi Aristóteles²⁸. Entretanto, muitos de seus intérpretes não observaram a relevância da dimensão corpórea na obra aristotélica, como se o filósofo, ao tratar da razão, não o fizesse considerando-a como propriedade animal, mas sim, como característica que separa o homem de sua animalidade.

A *phrónesis*, a capacidade para o raciocínio prático, é uma capacidade que ele [Aristóteles], e posteriormente santo Tomás, atribuíram tanto ao ser humano como a alguns animais não humanos, em virtude de sua capacidade para prever. Isto, evidentemente, obriga-nos a perguntar de que maneira se relaciona a *phrónesis* de certas classes de animais não humanos com a razão específica e distintiva do ser humano. Não obstante, alguns comentaristas passaram por alto este problema, pois não formularam perguntas relevantes sobre a relação entre a racionalidade e animalidade do homem. Subestimaram a importância que tem o fato de que o corpo humano seja um corpo animal, e não foram capazes de reconhecer devidamente que, no que se refere a esta vida, é certo que o homem não tem um corpo, mas que é seu corpo. Outros comentaristas compreenderam isto; a leitura de Aristóteles e do comentário de Ibn Rushd [Averróis], levou santo Tomás a afirmar: “Posto que a alma é parte do corpo do ser humano, a alma não é a totalidade do ser humano e minha alma não sou Eu”.²⁹ (MACINTYRE, 2016, p. 20-21, tradução nossa).

²⁷ “[...] justificar la creencia de que la racionalidad del ser humano en cuanto ser pensante es, de algún modo, independiente de su animalidad [...]. En consecuencia, el ser humano puede olvidarse de su propio cuerpo y olvidar que su manera de pensar es la que corresponde a una especie animal.” (MACINTYRE, 2016, p. 19).

²⁸ MacIntyre aponta características culturais que faziam parte do hábito mental de Aristóteles como a forma de considerar a mulher como modelo de fraqueza, ou o modo de considerar a magnanimidade masculina como autossuficiência. Para o autor, Aristóteles foi, ao mesmo tempo, o precursor dos pensadores que, em parte, desconsideram as vulnerabilidades humanas, por outro lado, junto com Tomás de Aquino, é dos poucos que tratam apropriadamente da animalidade humana.

²⁹ “La *phronesis*, la capacidad para el razonamiento práctico, es una capacidad que él, y posteriormente santo Tomás, atribuyeron tanto al ser humano como a algunos animales no humanos, en virtud de su capacidad para prever. Esto, claro está, obliga a preguntarse de qué manera se relaciona la *phrónesis* de ciertas clases de animales no humanos con la racionalidad específica y distintiva del ser humano. No obstante, algunos comentaristas han pasado por alto este problema, por lo que no han formulado las preguntas pertinentes acerca de la relación que existe en el ser humano entre la animalidad y la racionalidad. Han subestimado la trascendencia que tiene el hecho de que el cuerpo del ser humano sea un cuerpo animal, que tiene la identidad y la cohesión de todo cuerpo animal, y no han sido capaces de reconocer debidamente que, en lo que se refiere a esta vida, resulta cierto que el ser humano no simplemente tiene un cuerpo sino que es su cuerpo. Otros comentaristas sí han comprendido esto; la lectura de Aristóteles y del comentario de Ibn Rushd, llevó a santo Tomás a sostener: ‘Puesto que el alma es parte del cuerpo del ser humano, el alma no es la totalidad del ser humano y mi alma no es Yo.’” (MACINTYRE, 2016, p. 20-21).

Com isso, o autor considera que os filósofos que se definem como aristotélicos precisam refletir sobre essa questão, mas principalmente, ele busca corrigir a si mesmo, como afirma no início da obra. Em seus primeiros trabalhos³⁰, MacIntyre procurava tratar da virtude inspirado por Aristóteles e, declaradamente, colocou de lado o que ele denominou de ‘biologia metafísica’ aristotélica. Certamente, muitos elementos da biologia, conforme entendidos por Aristóteles, não podem ser assumidos contemporaneamente, no entanto, o equívoco ao qual o autor se refere é ter imaginado ser possível tratar de ética e virtudes independentemente da biologia. Primeiro, porque ele considera essencial que se reflita sobre como animais com nossas características são capazes de agir virtuosamente, de que maneira nossa constituição biológica nos possibilita as virtudes e as torna necessárias. Em segundo lugar, MacIntyre destaca a importância de, ao compreender a vida moral de seres biologicamente constituídos como nós, reconhecer o grau de vulnerabilidade e dependência do ser humano. Aponta que outra correção que precisa fazer em seus trabalhos anteriores é sobre a relação entre Aristóteles e Tomás de Aquino, uma vez que passou a compreender a relevância da interpretação do mestre medieval, que em suas explicações sobre as virtudes “[...] não só complementa Aristóteles, como também o corrige muito mais do que havia me dado conta.”³¹ (MACINTYRE, 2016, p. 11, tradução nossa). MacIntyre se refere, em princípio, ao entendimento de magnanimidade, que em Aristóteles tem um sentido de independência do outro, de bastar-se a si mesmo, mas em Tomás de Aquino segue o princípio da caridade³². Desse modo, o autor desenvolve uma reflexão que, para nossos objetivos, é importante especialmente em relação a três aspectos: a consideração do homem como um todo, biológico e social, o ‘animal político’ de Aristóteles; a premissa de que é a própria constituição natural humana que não só possibilita como incita o agir moral; a ideia de que as virtudes é que tornam nossa existência distinta da dos demais animais. Para MacIntyre, refletir sobre essas questões, necessariamente, depende de

³⁰ Dos quais se destaca sua obra mais conhecida *Depois da virtude* (*After Virtue*).

³¹ “[...] no sólo complementa la de Aristóteles, sino que también la corrige en mucha mayor medida de lo que me había dado cuenta.” (MACINTYRE, 2016, p. 11).

³² “Essa ideia me ocorreu pela primeira vez ao ler uma oração de santo Tomás em que ele pede a Deus que lhe conceda a possibilidade de compartilhar o que tem, felizmente, com aqueles que necessitam, e a possibilidade de pedir humildemente aquilo que necessita àqueles que o possuem.” (MACINTYRE, 2016, p. 11, tradução nossa).

“Esta idea se me ocurrió por primera vez al leer una oración de santo Tomás en que pide a Dios que le conceda la posibilidad de compartir lo que tiene, felizmente, con aquellos que lo necesitan, y la posibilidad de pedir humildemente aquello que necesita a quienes lo poseen.” (MACINTYRE, 2016, p. 11).

entender nossa vulnerabilidade diante do mundo e nossa dependência da vida em comum para nos tornarmos o que ele denomina de agentes racionais independentes, o que seria o equivalente à noção de autonomia e a consequente responsabilidade por nossos próprios pensamentos e ações.

Dessa maneira, o início desse desenvolvimento moral ocorre na infância, período ao qual, de acordo com MacIntyre, poucos filósofos dedicam atenção e é justamente a fase na qual são estabelecidos os fundamentos mais profundos para nossas futuras experiências e capacidades. “Chegar a ser um autêntico agente racional independente é uma conquista, mas sempre é uma conquista para a qual outros terão contribuído de maneira essencial.”³³ (MACINTYRE, 2016, p. 100, tradução nossa). O autor faz uma aproximação entre os cuidados trocados entre golfinhos e os cuidados humanos com as crianças.

O cuidado com os demais desempenha um papel fundamental para manter a vida em comum dos golfinhos; não obstante, é um papel que eles mesmos não podem analisar, pois carecem da capacidade para olhar retrospectivamente sua primeira infância e prever o envelhecimento e a morte, como pode fazer o ser humano. Tanto os golfinhos como o ser humano têm uma identidade animal e um passado animal. O ser humano pode rejeitar este fato ou pode ocultá-lo de si mesmo, imaginando-se como uma pessoa lockeana ou uma mente cartesiana ou mesmo como uma alma platônica, mas também, diferente dos golfinhos, tem a possibilidade de entender sua identidade animal através do tempo desde a concepção até a morte, e entender com isso a necessidade de contar com o cuidado de outras pessoas em diferentes etapas da vida passada e futura. Quer dizer, sabe que recebeu atenção e cuidado, e sabe que se espera que ele preste esses cuidados de vez em quando; e sabe que havendo se ocupado de cuidar dos outros, terá necessidade também de vez em quando que os demais cuidem dele. Para que o ser humano não se limite a exercitar suas capacidades animais iniciais e possa desenvolver também a capacidade própria de agente racional independente, necessita dos demais de várias maneiras: para manter relações que estimulem a capacidade para avaliar, modificar ou rechaçar seus próprios juízos práticos, a capacidade para perguntar se o que considera que são boas razões para atuar são realmente boas razões; necessita deles para desenvolver a capacidade de imaginar, com realismo, futuros alternativos possíveis, de modo que possa eleger racionalmente entre eles; para adquirir a capacidade de distanciar-se de seus desejos, para poder indagar racionalmente o que é necessário para buscar seu próprio bem aqui e agora e orientar seus desejos e, no caso de ser

³³ “Llegar a ser un auténtico razonador práctico independiente es un logro, pero siempre es un logro para el que los demás también han contribuido de manera esencial.” (MACINTYRE, 2016, p. 100).

necessário, reeducá-los para alcançar o bem.³⁴ (MACINTYRE, 2016, p. 100-101, tradução nossa).

MacIntyre observa que os golfinhos também são animais dependentes do cuidado de outros da mesma espécie, no entanto, não são capazes de analisar esse cuidado retrospectivamente e prever que no futuro precisarão cuidar também. Não reconhecem ou pensam sobre essas relações de dependência, pois estão ‘programados’ para cuidar. O autor destaca a necessidade da interação e do cuidado com o outro para a existência humana. Salienta que as relações de reciprocidade ocorrem entre os golfinhos e entre os humanos, porém, estes têm a prerrogativa de analisar, rejeitar, aceitar ou retribuir os cuidados que recebem. Para o autor, a possibilidade do homem se tornar um agente racional independente está vinculada justamente à dependência e reciprocidade estabelecidas nas interações sociais e, sobretudo, ao reconhecimento dessa dependência por parte de cada indivíduo.

É possível que tudo isso pareça demasiado evidente para que mereça ser destacado, mas ajuda ter em mente temas que são sumamente necessários para entender cabalmente a dificuldade que enfrentam os pais e outras pessoas cujo propósito é fazer que as crianças, ainda dependentes, sejam capazes de se transformar em agentes racionais independentes; agentes racionais que não só tenham a capacidade de chegar a suas próprias conclusões, mas que também sejam responsáveis por elas diante das outras pessoas. Os recursos com os quais os pais contam para esta tarefa derivam-se, em grande medida, da dependência inicial da criança; esta haverá aprendido, através de

³⁴ “El cuidado de los demás desempeña un papel fundamental para mantener la vida en común de los delfines; no obstante, es un papel que ellos mismos no pueden analizar, pues carecen de la capacidad para mirar retrospectivamente su primera infancia o prever el envejecimiento y la muerte, como puede hacerlo el ser humano. Tanto los delfines como el ser humano tienen una identidad animal y un pasado animal. El ser humano puede desestimar este hecho o puede ocultárselo a sí mismo, imaginándose como una persona lockeana o una mente cartesiana o incluso como un alma platónica; pero también, a diferencia de los delfines, tiene la posibilidad de entender su identidad animal a través del tiempo desde la concepción hasta la muerte, y entender con ello su necesidad de contar con el cuidado de otras personas en diferentes etapas de la vida pasada y futura. Es decir, sabe que ha recibido atención y cuidado, y sabe que se espera que a su vez preste esos cuidados de vez en cuando; y sabe que habiéndose ocupado de cuidar a otros, tendrá necesidad también de vez en cuando de que los demás le cuiden. Para que el ser humano no se limite a ejercitar sus capacidades animales iniciales y pueda desarrollar también la capacidad propia del razonador práctico independiente, necesita a los demás de varias maneras: los necesita para mantener relaciones que estimulen la capacidad para evaluar, modificar o rechazar sus propios juicios prácticos, la capacidad para preguntar si lo que considera que son buenas razones para actuar son realmente buenas razones; los necesita para desarrollar la capacidad de imaginar con realismo futuros alternativos posibles, de modo que pueda elegir racionalmente entre ello; los necesita para adquirir la capacidad de distanciarse de sus deseos, para poder indagar racionalmente lo que es necesario para buscar su propio bien aquí y ahora y orientar sus deseos y, en caso de ser necesario, reeducarlos para alcanzar el bien.” (MACINTYRE, 2016, p. 100-101).

suas experiências afetivas e emocionais, que para satisfazer seus desejos deve agradar sua mãe e a outros adultos, e se comporta de modo que possa agradar esses adultos. Não obstante, para que a criança realmente chegue a ser um agente racional independente, os adultos devem ensiná-la que poderá agradá-los, não atuando para agradá-los, mas atuando para fazer aquilo que é melhor e bom para ela, inclusive quando não é do agrado de alguns adultos. A todos os adultos é muito difícil ensinar isto e para alguns é impossível. De modo que as primeiras aprendizagens da criança são, por regra geral, aprendizagens imperfeitas em mãos de mestres imperfeitos, onde a criança enfrenta exigências contraditórias e reage, se esses mestres alcançam seus objetivos, lutando contra essa imposição. É importante destacar que a imperfeição do mestre não se deve somente à dificuldade da tarefa, mas também, ao fato de que o mestre era igualmente, em seu momento, um aprendiz que teve de aprender de modo imperfeito.³⁵ (MACINTYRE, 2016, p. 102, tradução nossa)

É no interior dessas relações que a criança começa a aprender a lidar com conflitos e, segundo o autor, precisa aprender a lidar de forma não destrutiva, nem para si mesma, nem para os demais. Trata-se de uma habilidade que precisa ser treinada desde cedo, mas que sempre ocorrerá, também, de maneira irregular e, na maioria das vezes, não intencional – principalmente no que se refere à educação doméstica. Mas, por outro lado, são essas imperfeições que contribuem para manter os vínculos afetivos e antagonismos da infância presentes por toda vida³⁶. Segundo o autor, é necessário que seja assim, para que haja a possibilidade do reconhecimento da dependência – que, ao final, é a chave para a própria independência.

³⁵ “Es posible que todo esto parezca demasiado evidente para que merezca la pena destacarlo, pero ayuda tener en mente temas que son sumamente necesarios para entender cabalmente la dificultad que enfrentan los padres y otras personas cuyo propósito es hacer que los niños, aún dependientes, sean capaces de transformarse en razonadores independientes; razonadores prácticos que no sólo tengan la capacidad de llegar a sus propias conclusiones, sino que también sean responsables de ellas ante otras personas. Los recursos con los que cuentan para esta tarea se derivan en gran medida de la dependencia inicial del niño; éste habrá aprendido, a través de sus experiencias afectivas y emocionales, que para satisfacer sus deseos debe complacer a su madre y a otros adultos, y se comporta de modo que pueda complacer a esos adultos. No obstante, para que el niño realmente llegue a ser un razonador práctico independiente, los adultos deben enseñarle que podrá complacerles, no actuando para complacerles, sino actuando para hacer aquello que es mejor y es bueno para él, incluso si no es del agrado de algunos adultos. A todos los adultos les resulta difícil enseñar esto y para algunos es imposible. De modo que el aprendizaje más temprano del niño es, por regla general, un aprendizaje imperfecto en manos de maestros imperfectos, donde el niño se enfrenta a exigencias contradictorias y reacciona, si esos maestros logran sus objetivos, luchando contra esa imposición. Es importante destacar que la imperfección del maestro no se debe sólo a la dificultad de la tarea, sino también al hecho de que el maestro fue asimismo, en su momento, un aprendiz imperfecto.” (MACINTYRE, 2016, p. 102).

³⁶ Como veremos adiante, o processo de fixação das memórias ocorre por meio de atividades constantes, da ação frequentemente repetida, mas também, pelas circunstâncias, imagens e fatos impactantes, não corriqueiros.

O progresso que experimenta a criança em direção a uma condição na qual seja capaz de se distanciar de seus desejos e avaliá-los é, portanto, num sentido fundamental, uma iniciação para esses hábitos que são as virtudes. Será necessário que os professores da criança, para poder educá-la, tenham eles mesmos essas virtudes. Mas, seria um erro se a partir disso se inferisse que é necessário dar à criança uma educação moral, separada de sua educação geral. Assim como se exercitam as virtudes em todo o espectro das atividades humanas, também se aprendem nesse mesmo conjunto de atividades, nos contextos práticos, aprende-se com os demais os papéis e funções como membros de uma família e uma casa, primeiro, depois nos deveres da escola, e posteriormente como fazendeiros, carpinteiros, professores, tripulantes de um pesqueiro ou membros de quarteto de cordas. Educar nas virtudes e nas habilidades correspondentes significa ensinar a desempenhar bem esses papéis e funções.³⁷ (MACINTYRE, 2016, p. 107, tradução nossa).

Essas considerações, essencialmente fundamentadas em Aristóteles e Tomás de Aquino, podem ser interpretadas, a nosso ver, de duas formas: a primeira é a necessidade de que o professor conheça bem o que ensina, seja uma virtude ou uma habilidade, ou ambos, como normalmente ocorre; a segunda é implícita e vinculada à totalidade da discussão de MacIntyre, que é a responsabilidade dos adultos em relação às crianças e jovens. Sua atenção é voltada a outras situações de vulnerabilidade, como a velhice, as doenças e deficiências, mas a infância é o momento no qual, invariavelmente, todos os seres humanos dependem de outra pessoa e do qual se carrega os elementos que constituem a base essencial do que somos. Por isso, afirma MacIntyre (2016, p. 107), professores, pais, ou quem tome parte na educação de crianças, precisam possuir os hábitos que buscam desenvolver na criança ou jovem, e, ao mesmo tempo, necessitam também de outras virtudes que compõem a função de ensinar. Segundo o autor, para ‘florescer’, o homem precisa aprender desde cedo “[...] as virtudes que permitem ao ser humano operar como um agente racional, independente e responsável, bem como outras virtudes que permitem conhecer a natureza e o grau de dependência

³⁷ “El progreso que experimenta el niño hacia una condición en la que es capaz de distanciarse de sus deseos y evaluarlos es, por lo tanto, en un sentido fundamental, una iniciación para esos hábitos que son las virtudes. Será necesario que los profesores del niño, para poder educarlo, tengan ellos mismos esas virtudes. Pero sería un error si a partir de ello se infiriese que es necesario dar al niño una educación moral, separada de su educación general. Así como se ejercitan las virtudes en todo el espectro de las actividades humanas, también se aprenden en ese mismo conjunto de actividades, en los contextos prácticos en los que se aprende de los demás a desempeñar los roles y funciones como miembros de una familia y un hogar, primero, después en los deberes de la escuela, y posteriormente como granjeros, carpinteros, profesores, tripulantes de un pesquero o miembros de un cuarteto de cuerda. Educar en las virtudes y en las habilidades correspondientes es sólo enseñar a desempeñar bien esos roles y funciones.” (MACINTYRE, 2016, p. 107).

em que se está em relação aos demais.”³⁸ (MACINTYRE, 2016, p. 184). Como sabemos, esse ‘sistema’ de aprendizagem com o outro, desde a infância, daquilo que precisamos para existir, não ocorre de modo harmônico e há muitos fatores que interferem no desenvolvimento. É importante compreender que a educação de cada ser humano depende da interação com o outro e, na maior parte do tempo, depende em maior medida dos hábitos que os adultos já cultivam na sociedade. É apropriado lembrar do provérbio citado por Marc Bloch (2001), de que os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais.

Todo o organismo humano está preparado para desenvolver as virtudes necessárias para a vida social, mas a dependência dessa forma de existência é tão intensa que, para assegurar a coesão e interação, dependemos, desde que nascemos e por um longo período da vida, de aprender com os outros o necessário para viver. Empenhamos todos os sentidos nessa aprendizagem e, principalmente no caso da criança, mesmo que não a estejamos direta e intencionalmente ensinando, ela estará apreendendo. “Uma grande parte do conhecimento do mundo natural e social que tem um indivíduo se apoia no que outros o deixaram saber [...], para complementar sua exígua experiência pessoal.”³⁹ (MACINTYRE, 2016, p. 112-113, tradução nossa). Mesmo o conhecimento que os homens têm sobre si mesmo depende dessa relação e interação. Por isso, o autor considera que, mais do que o desenvolvimento da razão, o homem precisa aprender as virtudes que lhe permitem o crescimento pessoal, moral e o compartilhamento desse crescimento com os demais, sob uma noção coesa e ampla de bem comum.

Ao salientar a animalidade do homem como ponto principal a partir do qual se deve compreender as virtudes, MacIntyre torna relevante a consideração tanto das características objetivas, quanto subjetivas do homem, entrelaçando-as em uma interpretação do ‘animal político’ aristotélico. Trata-se de uma noção em que a política, compreendida como *logos*, como mencionamos no início deste capítulo, abrange toda a dimensão deste conceito, no qual estão reunidas a razão, a linguagem e a ética, ou seja,

³⁸ “[...] las virtudes que permiten al ser humano operar como razonador práctico independiente y responsable, como esas otras virtudes que permiten reconocer la naturaleza y el grado de dependencia en que se está respecto a los demás.” (MACINTYRE, 2016, p. 107).

³⁹ “Una gran parte del conocimiento del mundo natural y social que tiene un individuo se apoia en lo que otros le han hecho saber [...] para complementar su exigua experiencia personal.” (MACINTYRE, 2016, p. 112-113).

a base que o indivíduo necessita para a vida social. Mas, como aponta Francis Wolff (2012), aproximando-se de MacIntyre, o animal político não pode ser confundido com o animal social.

Pois a vida política é mais que isso: é uma comunidade especificamente humana que tem por finalidade não só a sobrevivência coletiva (não morrer de fome nem perecer aniquilado pelas outras espécies), mas o “bem viver”, isto é a felicidade – pois o homem só pode realizar a sua essência pela e na coexistência com seus semelhantes. É por isso que o homem é considerado político “por natureza” e oposto, neste ponto, aos outros seres vivos, quer os animais que vivem isolados ou em grupo, jamais em comunidades políticas, quer os deuses, que, evidentemente, tampouco formam uma comunidade onde se discute sobre a justiça e o bem comum. (WOLFF, 2012, p. 30-31).

Também para Wolff, Aristóteles não estava lançando a razão como algo que distingue o homem na natureza, mas sim o potencial que a razão especificamente humana permite realizar: o *logos*⁴⁰. Para Aristóteles, a máxima felicidade humana só poderia consistir em desenvolver o seu máximo potencial, o que a natureza conferiu como privilégio exclusivo de aprender: viver uma vida de ação acompanhada de razão. E a ação acompanhada da razão é a prudência, a *phronésis*, adquirida por meio do hábito como as demais virtudes. Com isso, a existência como animal político requer virtudes e depende das faculdades que permite ao homem desenvolvê-las. É preciso ressaltar que ao buscar esse entendimento sobre a essência do ser humano em comparação aos demais seres existentes na natureza, formula-se também uma noção ideal do que o homem poderia ser por possuir, naturalmente, características que lhe permitem e motivam atuar no mundo de uma forma ou de outra. Essa idealização pode propiciar, por um lado, condições de aprimoramento e, até mesmo, as motivações para educar, por outro, pode produzir distorções arbitrárias e/ou totalitárias por parte de quem se julga capaz de representar e cumprir tais ideais. Nesse quadro assimétrico e paradoxal, no qual procuramos compreender nossa existência, desenvolvemos as ciências e a partir delas tentamos alcançar algum grau de exatidão e padronização, sendo que alguns temas se apresentam sempre amplos e inexatos. Ao que parece, quando nos afastamos das explicações essencialistas, ou, principalmente, quando buscamos explicar o homem dividindo-o, ou a partir de seu corpo animal biológico, ou

⁴⁰ Essa é uma ideia muito importante, sobretudo para compreendermos como o conceito de *logos* será apropriado pelo cristianismo, assumindo a forma do próprio Deus – verdade, verbo e bem absolutos.

por meio de suas relações socioculturais, como se ambos fossem homens distintos ou dissociáveis, inviabilizamos a tarefa de nos compreender.

Conforme Wolff (2012), as respostas para a questão antropológica ‘o que é o homem?’ determinam todo um conjunto de efeitos que interferem nos aspectos teóricos e práticos da vida humana. Nesse ponto, concordamos com esse autor, especialmente, porque ele parte do princípio de que não há como se determinar a resposta a essa pergunta de maneira a considerar que a ‘verdade’⁴¹ foi estabelecida. Mas, considera relevante compreender aquelas que ele julga serem as quatro principais definições de homem que, entre inúmeras definições coexistentes, destacam-se como “[...] arquétipos constantes e universais [...]” (WOLFF, 2012, p. 17), são elas: o homem antigo, ou ‘animal racional’, atribuído a Aristóteles; o homem clássico, ou ‘substância pensante estreitamente unida a um corpo’, de Descartes; o homem estrutural, ou ‘sujeito sujeito’, das ciências humanas; e o homem neuronal, ou ‘animal como os outros’, das ciências cognitivas. Na obra *Nossa humanidade*, o autor traça essas definições percorrendo a história, considerando os conhecimentos, teorias e conceitos, inextricavelmente, históricos e científicos – ou seja, sujeitos a revisões, complementações e mudanças. Sua legitimidade não pode ser confundida com a ‘verdade’, mas implica diretamente em consequências práticas que precisam ser racionalmente reconhecidas como vinculadas a uma ou outra forma de conceber o homem. Para Wolff, todos os homens podem ser definidos, em certa medida, pelos quatro arquétipos apresentados. No entanto, o fato de as duas primeiras figuras terem origem na metafísica, muitas vezes, é visto como algo que deslegitima a validade da teoria proposta. O autor destaca que é necessário lembrar que tanto Aristóteles, responsável pela teoria do ‘animal racional’, quanto Descartes, que definiu o homem como ‘união de alma e corpo’, não eram somente filósofos. Aristóteles fundou a Ciência Natural, era biólogo, e Descartes dedicou-se a desenvolver a Física Matemática. Ambos possuíam, segundo Wolff, um projeto epistemológico ao qual a definição de homem era primordial. Por outro lado, as teorias de homem estrutural e neuronal parecem fazer o caminho inverso, a explicação filosófica é submetida ao projeto científico, pois as ciências julgam-se (ou querem ser) independentes das concepções metafísicas. Na

⁴¹ Ao contrário do uso dos termos ‘verdade’ e ‘certezas’ encontrados principalmente nos estudos dos textos medievais, Wolff considera que as ciências buscam a certeza e não a verdade. No entanto, sua compreensão de certeza é justamente o entendimento medieval da verdade como empreendimento racional que visa explicar a natureza, a ciência propriamente dita.

figura estrutural o homem é dividido entre as ciências humanas e se torna, segundo o autor, um homem disperso, sem essência, sem natureza e, por vezes, sem pensamento, pois é necessário que haja o abandono do que a filosofia entendia como unidade essencial, para que cada ciência possa se especializar em um ‘pedaço’ do homem. Este é, agora, submetido ao método científico destinado às ciências naturais, frequentemente dependente da decomposição do objeto a ser analisado. Impõe-se a escolha da “[...] Ciência do homem sem o homem, ou a Ciência do homem sem a Ciência.” (WOLFF, 2012, p. 75). Para Wolff, as ciências humanas são construídas com base no postulado da objetividade, que tenta preservar ao mesmo tempo a humanidade do objeto e a objetividade do método. Conhecer o homem tem menos relação com buscar compreender a consciência e a razão, do que em analisar, cientificamente, os produtos e produções humanas, ou seja, os resultados e consequências quantificáveis e palpáveis da consciência. Estuda-se o aprendizado, os ritos, a linguagem, a luta de classes, o capitalismo, a mídia, a tecnologia etc. Mas a consequência mais séria desse paradigma, segundo o autor, é transportar a condição metodológica para a definição de homem e postular que o que a ciência não explica com evidências concretas, não existe.

Dizer que o homem não sabe o que é ou o que faz já não significa que ele cometa erros – erros que o filósofo empirista ou o moralista clássico poderiam retificar, corrigir, denunciar, graças à sua própria lucidez e para maior proveito dos mesmos homens. No paradigma estruturalista, há mais: o homem não está só na *ignorância* de seu ser ou no erro de seu ser, ele está na *ilusão* – e essa ilusão não é um defeito a corrigir ou um vício a combater, mas a condição necessária do bom funcionamento do que é propriamente humano. Não só o homem não tem espontaneamente acesso a si mesmo, mas aquilo a que ele tem acesso espontaneamente é *necessariamente* enganoso. (WOLFF, 2012, p. 83-84).

O homem, portanto, ‘enganado’, torna-se quase uma vítima de tudo aquilo que produziu por meio de sua consciência, ‘cientificamente’ impedido de corrigir-se ou pensar sobre si mesmo, pois ele não é mais o sujeito da ciência, mas sim, seu objeto. Essa situação, levada ao extremo por Wolff, delineia a nossa própria formação. Utilizamos uma linguagem muito próxima do paradigma estruturalista, fomos educados nas instituições de ensino com base nessa compartimentação e nesses valores de um homem sem essência⁴², ‘vítima do sistema’ do qual, paradoxalmente, é agente e sujeito.

⁴² Segundo Morin (2016, p. 26), um homem suprafísico e suprabiológico.

Em nome da ciência, a definição de homem já não depende das próprias faculdades desse mesmo homem.

As ideias não conduzem o mundo. Muitas vezes, porém, elas o fazem girar num ou noutro sentido. Pois elas o justificam, se fazem aceitar e, por conseguinte, compartilhar, por meio de outras ideias, entre as quais a ideia de homem é uma das mais poderosas. No princípio de todas as ideologias, crenças ou práticas humanas, na origem dos costumes, na raiz da paz, das guerras, das conquistas e de todas as grandes mutações históricas, há, sem dúvida, implícita ou explícita, uma definição particular da nossa humanidade. E o que dá uma aparência de legitimidade a algumas dessas definições é que pretendem fundar-se, direta ou indiretamente, “na” Ciência, isto é, na forma de conhecimento que, por seu lado, é a mais legítima. A nossa época tende até demais a confundir a questão da legitimidade dos conhecimentos científicos com a conformidade de seus usos ou de suas deturpações ideológicas. A ideia de humanidade, que já traz consigo uma considerável carga passional e está, a nosso ver, na encruzilhada de conceitos teóricos e noções práticas, é, portanto, mais do que nunca o lugar de todas as confusões e o objeto de sérias disputas de legitimidade. (WOLFF, 2012, p. 16-17).

Ao menos dois aspectos merecem ser destacados: o entendimento de homem conduz nosso modo de acessar o conhecimento em geral e, portanto, nosso vínculo e comportamento com/na sociedade; o conhecimento científico não se desenvolve independentemente da ‘carga passional’ empregada nessa compreensão de homem. Com isso, conforme afirmamos anteriormente, os hábitos do próprio investigador não são extirpados para a realização de um estudo. Por este motivo é importante tentarmos identificar em quais paradigmas nossa própria formação foi realizada, pois nossas contradições, dúvidas e dificuldades estarão vinculadas a essa formação. Para Wolff, portanto, o conhecimento não está separado das emoções dos sujeitos que o desenvolvem ou o acessam. Essa percepção aproxima-se também do entendimento de MacIntyre que afirma que uma investigação racional “[...] sobre as crenças, relações e compromissos práticos não é, por isso, algo que um indivíduo emprenda, tentando separar-se do conjunto inteiro de crenças, relações e compromissos que possui para observá-los de um ponto de vista externo.”⁴³ (MACINTYRE, 2016, p. 185, tradução nossa). Ambos, MacIntyre e Wolff, salientam a função da filosofia como meio de

⁴³ “[...] sobre las creencias, relaciones y compromisos prácticos no es, por ello, algo que un individuo emprenda, intentando separarse del conjunto entero de creencias, relaciones y compromisos que tiene para observarlos desde un punto de vista externo.” (MACINTYRE, 2016, p. 185).

manter a argumentação ativa e em movimento, para que as ideias sejam ‘arejadas’ e haja espaço para dúvidas, contestações e objeções⁴⁴.

Portanto, não procedemos a uma investigação racional sobre as questões relativas ao homem, deixando de lado nossa humanidade. Para compreender o comportamento do ser humano em geral, precisamos nos reconhecer como parte da espécie, assumir o espaço que ocupamos e do qual se originam nossas reflexões, até mesmo para conseguir distinguir quais aspectos conduzem nossas análises. Quando não nos inserimos nessas análises, deixamos de nos identificar com o conhecimento que produzimos e terminamos por estabelecer um abismo entre a teoria e a prática, ou, em outro sentido, elaboramos um conhecimento distante das condições objetivas de vida.

Diria então: o homem, o homem em si, não existe fora das relações sociais ou das condições históricas. As classes sociais, por exemplo, não são diferenças acidentais entre seres que compartilham a mesma essência, são diferenças essenciais inscritas na hierarquia histórica, entre uma classe (a burguesia ou os “camponeses proprietários”, os *kulaks*) condenada pela História e uma outra (o proletariado, os “camponeses pobres”) que promete ser o futuro da humanidade. Mais uma vez, é porque nenhum conceito de homem é dado *a priori* que a humanidade deve ser edificada. A vitória do proletariado, graças à ditadura, está inscrita na História com uma necessidade comparável àquela com a qual a vitória das “raças” superiores é determinada pela evolução natural. Lembremo-nos da Rússia stalinista, da China maoísta ou do Camboja de Pol Pot: exprimia-se ali uma vontade prometeica de construir uma ordem nova, conforme à marcha inelutável, não da natureza, mas da História, e de produzir, uma vez partida em duas a História humana, uma humanidade nova. [...] Não é a evolução natural que permite determinar a essência do homem novo, é a evolução história; ela não é determinada pela identidade natural (do sangue ou da raça), mas pela identidade social (da classe); e não é preciso ir buscar essa humanidade purificada de toda influência patógena num passado mítico (o da “raça” ariana de antes da mistura), mas num porvir igualmente mítico (o dos amanhã radiosos, depois do sacrifício de algumas gerações). (WOLFF, 2012, p. 265).

Wolff explicita essa situação, na qual a noção essencial de homem tornou-se irrelevante, como a origem das ideologias totalitárias que, de certo modo, eliminam a figura do homem animal político, ou do homem como agente racional responsável, para vislumbrar uma possível condição coletiva construída a qualquer custo e, quase independente dos próprios indivíduos e de sua subjetividade. A noção de homem não está vinculada aos próprios homens, como uma essência que, apesar de ser difícil de

⁴⁴ Lembramos aqui de Edgar Morin (2004) que, em seu *Diálogo sobre a natureza humana*, afirma que o melhor meio de matar uma ideia é venerá-la e torná-la um estereótipo indiscutível.

explicitar, une a todos em uma mesma espécie. Estabelece-se, assim, a evolução natural ou a histórica como predeterminações inevitáveis e, portanto, a serem colocadas em curso por aqueles que são considerados, ou se autodenominam, seus arautos. O que Wolff considera importante considerar é que todas essas distorções são provenientes dos riscos que cada arquétipo do homem traz consigo. Cada um desses quatro conjuntos conceituais sobre o ser humano é significativo moral e cientificamente, mas por outro lado, justifica, de algum modo, condutas sociais não desejáveis, seja pelas distorções, ou pelo radicalismo com que são tomadas como verdades absolutas, ou certezas irrefutáveis. Portanto, podem justificar a escravidão, a redução das espécies à matéria bruta, a dominação dos sujeitos em nome de uma verdade suprema ou ainda o naturalismo igualitário que coloca em condições de igualdade absoluta homens, animais e máquinas (WOLFF, 2012, p. 295). Todavia, Wolff salienta que nenhuma delas pode ser tomada como moralmente boa ou má em si mesma, ou ser categorizada como verdadeira ou falsa.

Nos quatro casos, o que deu real poder nocivo a esses conceitos foi a força que pretendiam tirar de sua face científica. Nessa outra face, porém, tais figuras tampouco são verdadeiras ou falsas. O caso é que elas são igualmente frutuosas ao permitirem o estabelecimento de programas científicos, ou pelo menos por terem garantido filosoficamente o valor deles: o homem de Aristóteles (“viventente que dispõe do *logos*”) é o objeto sobre o qual se edificaram as Ciências Naturais da Antiguidade (em especial a Zoologia e a Cosmologia); o homem de Descartes, substância pensante (estritamente unida a um corpo) é o sujeito por excelência da Física Matemática; o homem estrutural (sujeito sujeitado) é o homem ideal para disciplinas que se pretendem ao mesmo tempo ciências e humanas; e é no homem neuronal (animal como os outros) que se fundamentam os atuais programas naturalistas de conhecimento do homem. (WOLFF, 2012, p. 295-296).

Temos, portanto, um conjunto que se complementa, depende do modo de assimilação de quem o acessa. Isso não significa que não possamos atribuir um sentido mais aprofundado a uma ou outra figura do homem representadas pelos arquétipos de Wolff, mas o autor deixa claro que duas características se depreendem dessas quatro figuras do homem: a capacidade para o conhecimento científico e para a moral. Seriam esses dois elementos que constituiriam nossa humanidade, a essência que todos possuímos por sermos homens. Em nosso entendimento, essa conclusão do autor salienta, especialmente, o animal político aristotélico. Isso porque no conceito de “viventente que dispõe do *logos*”, como o próprio Wolff afirma, o termo *logos* abrange

razão, linguagem e ética, ou seja, o conhecimento que é voltado à vida em comum, do qual resulta o conhecimento científico e a partir do qual desenvolvemos nosso caráter moral. Na passagem acima, o autor comenta que o ‘poder nocivo’ dos quatro arquétipos de homem foi fortalecido com base na face científica de cada um deles, ou seja, não dependia necessariamente da vontade daqueles que desenvolveram as definições, mas sobretudo, da forma como foram interpretadas e disseminadas. Acatar ou não essas definições sem recorrer às origens de cada uma, também se constitui em uma escolha. Por isso, a definição de Wolff sobre a ação moral, diferenciando-a da ação simplesmente, é outra importante forma de aproximar e distinguir o homem na natureza que guarda a essência do homem aristotélico. “Definamos a ação como um evento imputável a um *agente*, no sentido de ser a causa dele.” (WOLFF, 2012, p. 314). Assim, um gato quando cai do telhado não age, mas quando arranha sim, portanto, a ação depende da intenção movida pelo desejo do agente e pode ser realizada por vários animais. Mas, a ação moral não depende só da existência de um agente, mas também de um sujeito que pode agir livremente. “Para que um ser seja moral, não basta ser capaz de agir, portanto de desejar agir, mas ser capaz de querer agir, portanto de desejar *desejar ou não agir*.” (WOLFF, 2012, p. 315). Wolff cita o exemplo do alcoólatra que deseja beber, mas não tem vontade de desejar beber, ou seja, não bebe livremente, pois não tem controle sobre seus desejos – não possui autocontrole.

Ser sujeito é ser capaz de ter um desejo de segunda ordem, ou a vontade que se sobrepõe aos desejos, ou ainda a faculdade de pensar sobre os próprios pensamentos. É pensar-se em terceira pessoa, averiguar-se, verificar se há identificação entre as volições e os pensamentos e desejos que surgem ‘automaticamente’. Uma terceira dimensão do homem moral está além do agente e do sujeito: a pessoa capaz de agir segundo valores. Segundo o autor, não são somente desejos e volições que a movem, mas o profundo conhecimento de determinados valores comunicados e compartilhados pelos homens⁴⁵.

⁴⁵ Em *A abolição do homem*, C. S. Lewis (1898-1963) realiza uma crítica aos valores explicitados em um livro didático de língua inglesa. Afirma que os autores visam ‘desmascarar’ certos valores tradicionais, como se isso pudesse formar um aluno crítico em relação ao que está estabelecido. Disseminam seus próprios valores como algo ‘autêntico’, em detrimento dos valores acumulados por toda a humanidade. Lewis defende que os valores universais não estão imunes às críticas e contradições, mas, somente após serem assimilados podem ser questionados. Retirá-los da vida das crianças, significaria privá-las das premissas nas quais se constituiu a civilização. “A capacidade da mente humana para inventar novos valores não é maior do que a de imaginar uma nova cor primária, ou, na verdade, a de criar um novo sol e um novo céu no qual ele se mova” (LEWIS, 2012, p. 43). Se o homem não se vê como parte integrante desses valores que foram constituídos no decorrer do processo civilizatório, se não percebe que sua própria constituição no interior de uma sociedade depende, em grande medida, dos valores universais, é

É importante salientar que o fato de serem comunicáveis e compartilháveis não os torna menos discutíveis. Wolff cita o argumento de Aristóteles, segundo o qual a ciência que trata da conduta humana é sempre inexata, pois há muitas formas de agir, situações diversas, acidentes e, sobretudo, não há uma alma humana que seja igual a outra. Isso não significa relativizar conceitos de ordem moral, pelo contrário, tanto em Wolff, quanto em MacIntyre, ambos fundamentados em Aristóteles, encontramos a busca em demonstrar que definir o homem é algo complexo, porém, necessário para a formação moral. E mais, observamos que a educação dos indivíduos é determinante para a existência e manutenção da sociedade, pois o *logos* é inato somente em potência, jamais em ato.

É na relação com o outro, que exerce o *logos*, que o homem pode aprender a desenvolver sua razão, linguagem e ética. São três dimensões fundamentais da vida humana que, numa perspectiva fragmentada, podem se apresentar desvinculadas dos conhecimentos ensinados nas instituições educacionais, mas que deveriam ser nucleares, linhas condutoras de todo o trabalho na educação formal.

1.3 Acaso e complexidade: a potência racional e o hábito

Edgar Morin (2015) aborda a compartimentação das ciências como algo necessário, que produziu grandes avanços em diversas áreas do conhecimento. Contudo, conduziu os homens a um estado em que a retomada do todo se tornou praticamente inviável, como se não fosse possível ou desejável a ligação de todos esses saberes. Defende, desse modo, a mobilização da cultura científica e da cultura das humanidades para promover uma educação que dê sustentação a esse processo de recomposição do conhecimento.

[...] mesmo as ciências especificamente humanas são compartimentadas: História, Sociologia, Economia, Psicologia, ciências do imaginário, mitos e crenças só se comunicam em alguns pesquisadores marginais. Contudo, a História tende a tornar-se uma ciência multidimensional, quando integra, em si mesma, a dimensão econômica, a antropológica (o conjunto de *mores*, costumes, ritos concernentes à vida e à morte), e reintegra o acontecimento, depois de achar que devia aboli-lo como epifenômeno. A História, como bem

porque desconhece totalmente o sentido e significado destes valores, por conseguinte, como poderia criticá-los ou reformá-los?

acusa André Burguière, tende a tornar-se ciência da complexidade humana. (MORIN, 2015, P. 32).

A história como ciência multidimensional, em nosso entendimento, não congrega somente as humanidades, mas todas as atividades e ciências produzidas pelo homem – não como ‘especialista’ em nenhuma delas, mas como a agregadora apontada por Morin. Como seu objeto é ‘os homens no tempo’, tal como afirmou Marc Bloch (2001), as investigações históricas e a historiografia podem ser parte de estudos em diferentes áreas do conhecimento. E, principalmente por meio dela, podemos nos conectar pouco a pouco com as várias facetas que nos constituem como humanos – no tempo –, compreender um pouco melhor nossos problemas, nossos valores e adquirir conhecimentos que nos permitam agir com mais cautela e sensatez. Para a educação, a história tem valor inestimável, não como a ciência que sintetiza o homem, dando-lhe a definição ‘histórico’, mas como aquela que agrega o conjunto de fundamentos que torna a educação necessária e possível.

Na obra *O método*, Morin (2016) argumenta que o modo de entender o homem, ora como biológico, ora como antropossocial, provoca e é fruto de uma dissociação entre indivíduo-sociedade-espécie, ou da física-biologia-antropossociologia. Seja pela divisão ou pela subordinação de um termo pelo outro, o resultado é o equívoco e, por isso, Morin propõe a articulação desses termos, o que requer um trabalho incomensurável, porém, a seu ver, necessário. Para ele, os princípios que regem o saber atualmente não atendem as necessidades atuais de compreensão, parecemos pouco dispostos a abandonar ideias preconcebidas e hábitos para abrir a mente às descobertas científicas em seu sentido mais aprofundado. A partir do conceito de entropia, Morin principia suas considerações sobre a natureza, com a física do cosmos. Tece considerações sobre a ciência clássica e sua busca pela Ordem, pelas leis universais. Indica 3 obstáculos para desenvolver um método no qual as ciências sociais e as ciências naturais sejam religadas: ao primeiro denomina enciclopédico, que seria a ideia de abarcar todo o conhecimento; o segundo é epistemológico, pois, seria necessário religar ciências disjuntas; o terceiro é o obstáculo lógico, uma vez que ao estabelecer que o saber físico depende do antropossociológico e este daquele, formar-se-ia um círculo vicioso. Morin conclui que seria, diante de tais dificuldades, necessário renunciar ao que parece impossível: articular os saberes antropossociológico e biológico e cada um deles à esfera da física. Para o autor, a universidade é a principal responsável atualmente por nos ensinar essa renúncia.

Todo neófito que começa a pesquisar é obrigado a renunciar integralmente ao saber. Ele é convencido de que a época de homens como Pico Della Mirandola terminou há três séculos e que agora é impossível constituir uma visão do homem e do mundo.

Demonstram-lhe que o aumento informacional das informações e a heterogeneização do saber ultrapassam qualquer possibilidade de engramação e de tratamento pelo cérebro humano. Asseguram-lhe que ele não deve lamentar, mas ficar feliz com isso. Ele deverá, portanto, consagrar toda a sua inteligência a ampliar um saber específico. Integram-no a uma equipe de especialistas, e, nesta expressão, “especialista”, e não “equipe”, é o termo predominante.

Especialista de agora em diante, o pesquisador vê-se de posse exclusiva do fragmento de um quebra-cabeça cuja visão global deve escapar a todos. E então ele se converte em um verdadeiro pesquisador científico que trabalha em função da seguinte ideia motriz: o saber é produzido não para ser articulado e pensado, mas para ser capitalizado e utilizado de maneira anônima. (MORIN, 2016, p. 25).

Nessa passagem encontramos, de certa maneira, os desdobramentos do paradigma estruturalista abordado por Wolff, apontando para o fato que mencionamos: ainda estamos vivenciando esse paradigma e utilizando sua linguagem. O hábito está estabelecido e, como Morin indica, não nos dispomos a analisá-lo, adequamos as atividades universitárias à crença de que a compartimentação é inevitável e a noção de totalidade é impossível – ou confundimos a noção de totalidade com o obstáculo de abarcar todo o conhecimento que existe. Para o autor, as ciências da natureza passaram a atribuir à filosofia um *status* quase dogmático, não científico e, como definir a essência do homem passa a não ter relevância, é a filosofia ainda a responsável pela tarefa. Portanto, constituir uma visão de homem e de mundo, instigar ou ambicionar alguma ‘grandeza reflexiva’ é uma atividade permitida, quando muito, aos professores universitários em idade de aposentadoria. Segundo Morin (2016, p. 26), “Esta é a grande lição que o Collège de France impõe aos colégios da França”. Para o autor, não podemos continuar “[...] jogando estas questões na lata do lixo [...]” (2016, p. 28), ainda que elas sejam impossíveis de serem respondidas, é mais insensato eliminá-las. É necessário encontrar caminhos que detectem e não ocultem as complexidades e imbricações, para que os avanços do conhecimento científico promovam desenvolvimento da sabedoria, ou seja, das pessoas.

A todo instante, constatamos que comer, andar, amar, pensar, enfim tudo aquilo que fazemos é, ao mesmo tempo, biológico, psicológico, social. Entretanto, a antropologia pôde, durante meio século,

proclamar, de modo diafórico, a disjunção absoluta entre o homem (biológico) e homem (social). Mais intensamente ainda, a ciência clássica pôde até hoje, e contrariamente a qualquer tipo de evidência, se assegurar de que o fato de o objeto físico ser concebido por um espírito humano não tivesse nenhuma consequência e nenhuma significação cognitiva. [...]

Nosso pensamento deve retornar à sua fonte em um circuito interrogativo e crítico. Caso isso não ocorra, a estrutura morta continuará a elaborar pensamentos petrificantes. (MORIN, 2016, p. 35).

Morin salienta que devemos utilizar o próprio pensamento para modificar nossa estrutura mental, para enxergar possibilidades e não somente os obstáculos. Para o autor, sem essa reorganização da estrutura de pensamento, nenhum fato, nenhuma evidência, por mais óbvia que pareça, servirá de argumento para demover ideias arraigadas que, em ciência – e, sobretudo, na política – costumam ser mais pertinazes que os fatos.

Por meio das discussões de MacIntyre, Wolff e Morin é possível observar que a história e a filosofia assumem uma função imprescindível na formulação do entendimento da natureza do homem. Não atuam, evidentemente, sozinhas, porém, podem ser percebidas como formas de amalgamar e organizar o conhecimento fragmentado, ou de parte essencial dele, para buscar padrões que serão sempre discutíveis, mas que atuarão promovendo a amplificação do que MacIntyre (2016) denomina de ‘raciocínio prático cotidiano’ – basicamente constituído pelos valores universais que a humanidade utiliza como premissa, ou o ‘fundo permanente’ que mantém, por exemplo, a noção de que a razão é fundamental para a vida humana. Em nosso entendimento, isso ocorre porque tanto a filosofia quanto a história lidam, sobretudo, com ideias e com a ação humana, cada qual com procedimentos próprios, mas é principalmente da subjetividade que tratam, bem como só podem ser elaboradas por meio desta⁴⁶.

Nesse sentido é que pretendemos refletir sobre o hábito como o conjunto de conhecimentos já estabilizados que conduz a percepção histórica. Mlodinow, ao tratar do papel do acaso nas decisões humanas, faz a seguinte observação sobre como os historiadores consideram o passado:

⁴⁶ Wolff, ao tratar do paradigma estruturalista, insere a história como uma das ciências que decompõem o homem, especialmente, a partir da terceira geração da Escola dos Annales. Em nosso entendimento, as duas primeiras gerações buscam exatamente o oposto dessa compartimentação, como procuramos indicar na introdução ao apresentar seus principais expoentes, Marc Bloch e Fernand Braudel.

Os historiadores, cuja profissão consiste em estudar o passado, desconfiam tanto quanto os cientistas da ideia de que é possível prever a maneira como decorrerão as coisas. De fato, no estudo da história, a ilusão de inevitabilidade, por ter consequências tão sérias, é um dos poucos pontos sobre os quais pesquisadores conservadores e socialistas concordam. O historiador socialista Richard Henry Tawney, por exemplo, afirma que “os historiadores geram uma aparência de inevitabilidade... trazendo para o primeiro plano as forças que triunfaram e jogando para o segundo plano as que foram engolidas pelas primeiras”. E a historiadora Roberta Wohlstetter, que recebeu a Medalha Presidencial da Liberdade de Ronald Reagan, afirmou: “Depois do evento, naturalmente, um sinal se torna perfeitamente claro; conseguimos ver que desastre ele sinalizava... Mas, antes do evento, ele é obscuro e repleto de significados conflitantes.”. Em certo sentido, o ditado “depois da onça morta, todo mundo é caçador” apreende essa ideia, mas as pessoas frequentemente agem como se isso não fosse verdade. (MLODINOW, 2011, p. 259).

O que o físico está indicando é que temos muita confiança na previsibilidade porque precisamos dar sentido e ordenamento aos acontecimentos para tomar decisões, mas acima de tudo, precisamos ter justificativa para as decisões tomadas. Assim, ele exemplifica com diversos casos, de empresas e governos que, após qualquer perda de capital, ou fato trágico, precisa identificar os culpados e apontar como eles poderiam ter previsto os acontecimentos. É importante que se esclareça que Mlodinow não está nem defendendo que não haja a responsabilização, nem que não se deva fazer o esforço para aumentar o grau de sensatez e cautela ao agir. Aliás, é o fato de reconhecer a responsabilidade que incita essas instituições a buscar identificar os ‘culpado’. O que ele pretende indicar é que o acaso parece ser muito mais forte do que qualquer pretensão que tenhamos de prever o futuro e, por isso mesmo, é tão relevante que tenhamos um conhecimento que nos propicie condições de avaliar o maior número possível de situações. De fato, o nosso entendimento é muito maior após os fatos consumados, pois há uma diversidade incalculável de elementos que atuam nas diversas situações que enfrentamos⁴⁷. Nesse sentido é que a história atua como um instrumento ao qual recorreremos quando precisamos ordenar a nossa vida presente, entendê-la com mais profundidade e analisar as possíveis origens das ciências, dos pensamentos, conceitos,

⁴⁷ Mlodinow (2011, p. 248-252) relata as experiências de Laplace (determinismo), Quételet (prever o futuro da sociedade) e Lorenz (efeito borboleta) sobre a possibilidade de previsibilidade, a partir delas defende que o acaso é um conceito mais fundamental que a causalidade. “Essas pessoas muitas vezes se inspiraram nos êxitos da física newtoniana, acreditando que o comportamento humano poderia ser previsto com tanta precisão quanto outros fenômenos naturais. Para eles parecia razoável acreditar que os acontecimentos futuros do mundo cotidiano seriam determinados com tanta rigidez pelo estado presente das coisas quanto as órbitas dos planetas.” (2011, p. 249).

objetos, teorias. Com efeito, a revisão constante de tudo o que se escreve em história também é necessária, tanto quanto das ideias e noções formuladas na filosofia. Marc Bloch (2001) afirmou que a história toma formas estranhas quando tenta se revestir das certezas e cálculos das ciências naturais, algo que Aristóteles também percebia quando se voltava para o estudo das virtudes – e que, como vimos acima com Wolff, parece dever-se a colocar o homem na condição de objeto científico e não como ser essencialmente capaz de produzir ciência.

Também para o historiador Yuval Harari (2015), a história e a evolução humana devem ser investigadas por meio de uma perspectiva unificadora. Na relação entre a história e a biologia, esse historiador busca compreender como os homens passaram da condição de ‘primatas insignificantes’ na natureza para ‘controladores do planeta’. É uma percepção em que o autor busca considerar as mais recentes evidências paleontológicas, os estudos antropológicos e salientar igualmente a dupla natureza humana: sociocultural e biológica. Explica que na revolução cognitiva, que teve início há mais de 70 mil anos, os agrupamentos de *Homo sapiens* eram pequenos e se assemelhavam, em termos de organização, aos agrupamentos que podem ser observados entre chimpanzés. O desenvolvimento cognitivo foi o que permitiu ao homem aumentar, progressivamente, o número de integrantes dispostos a viver em um mesmo grupo. Segundo o autor, a imaginação é a maior responsável pela possibilidade de os homens viverem em comunidades com mais de 150 pessoas. “O segredo foi provavelmente o surgimento da ficção. Um grande número de estranhos pode cooperar de maneira eficaz se acreditar nos mesmos mitos.” (HARARI, 2015, p. 35). Dessa maneira, o desenvolvimento da imaginação e a conseqüente elaboração de mitos e histórias ao redor das quais os homens se reúnem, compartilham os mesmos espaços e produzem em benefício da vida em comum, representa o momento em que a humanidade começa a se distinguir em relação aos demais animais.

Muitas são as pesquisas que buscam evidências sobre, por exemplo, como os sapiens desenvolveram formas de linguagem e pensamento distintas dos neandertais e que propiciaram aos primeiros organizar a própria existência por meio de suas potencialidades cognitivas. As respostas para questões como essa são, ainda, hipóteses construídas a partir das evidências antropológicas (que não revelam objetivamente a solução para o problema) e das observações realizadas com agrupamentos de primatas e de humanos que vivem em comunidades isoladas. Para Harari, a revolução cognitiva foi o longo momento em que as narrativas biológicas passaram a ser substituídas pelas

narrativas históricas. O homem já não transmite mais seus conhecimentos com base, somente, em suas necessidades biológicas, é preciso que as novas gerações comecem a aprender tudo o que leva os homens a cooperarem entre si.

A imensa diversidade de realidades imaginadas que os sapiens inventaram e a diversidade resultante de padrões de comportamento são os principais componentes do que chamamos “culturas”. Desde que apareceram, as culturas nunca cessaram de se transformar e se desenvolver, e essas alterações irrefreáveis são o que denominamos “história”. A Revolução Cognitiva é, portanto, o ponto em que a história declarou independência da biologia. [...] A partir da Revolução Cognitiva, as narrativas históricas substituem as narrativas biológicas como nosso principal meio de explicar o desenvolvimento do *Homo sapiens*. (HARARI, 2015, p. 46).

Harari afirma que, de forma alguma, isso significa uma isenção em relação às leis biológicas. Pelo contrário, é a condição biológica que delimita e possibilita ao homem o desenvolvimento do intelecto. A história, no sentido referido pelo autor⁴⁸, inicia dentro dessas condições, especialmente em virtude da imaginação criadora do homem. Há mais de 70 mil anos, os homens começaram a sair de uma existência exclusivamente biológica, para principiar a organização de um universo essencialmente subjetivo, produto de suas potencialidades intelectuais.

Nos milênios seguintes, os sapiens povoariam outras regiões do planeta e passariam a se consolidar como única espécie humana sobrevivente, após a extinção dos neandertais e dos floresiensis⁴⁹. Entre a revolução cognitiva e os primeiros assentamentos permanentes de sapiens, passaram-se aproximadamente 60 mil anos. A domesticação de animais e plantas iniciou a Revolução Agrícola que, conforme Harari, criou a possibilidade de alimentar uma quantidade exponencialmente maior de homens em um mesmo espaço. Segundo o autor, foi um longo e árduo caminho para que as técnicas mais eficazes fossem desenvolvidas e, cada vez mais caçadores-coletores aderirem à vida sedentária⁵⁰. Dessa maneira, as condições para sociedades cada vez

⁴⁸ É importante observar que o autor está indicando o início de condições de vida diferenciadas. Não se trata, evidentemente, de uma história produzida intencional e conscientemente, mas, sim de um marco que se estabeleceu para indicar que os homens começavam a formar agrupamentos maiores, com uma organização baseada não somente nas necessidades biológicas, mas, também, dependentes das potencialidades subjetivas do intelecto, especialmente, a imaginação.

⁴⁹ Os fósseis dessa espécie foram descobertos há pouco mais de uma década na Indonésia. Eram humanos de baixa estatura que podem ter descendido do *Homo erectus*.

⁵⁰ Harari salienta que, por muito tempo, essa foi uma vida de inúmeras dificuldades, para a qual era necessária a aquisição de inúmeros novos hábitos.

mais complexas foram construídas no decorrer de milênios, sendo que os primeiros reinos e a escrita sumeriana surgiram há pouco mais de 5 mil anos (entre 3.500 e 3.000 a.C.). Harari ressalta que a memória era cada vez mais exigida e a escrita surge como um instrumento para registrar e preservar as informações.

Uma vez que a ordem social dos sapiens é imaginada, os humanos não conseguem preservar as informações cruciais para administrá-la simplesmente fazendo cópias de seu DNA e transmitindo estas a seus descendentes. É preciso fazer um esforço consciente para sustentar leis, costumes, procedimentos e maneiras, do contrário, a ordem social rapidamente entraria em colapso. (HARARI, 2015, p. 128).

A educação, nessa perspectiva, torna-se cada vez mais essencial para que uma geração transmita a outra a ordem social já estabelecida, o que é realizado por meio de um esforço consciente. A imaginação, a possibilidade que o homem possui de criar uma realidade que se sobressai à realidade objetiva (natureza) é, conforme o autor, seu maior diferencial em relação aos outros primatas. Isso permite aos homens um diferencial no âmbito coletivo que é o da ‘cooperação flexível em grandes grupos’. Há animais que cooperam em grandes grupos, como as abelhas, porém sem flexibilidade para modificações estruturais e hierárquicas; há outros animais que cooperam com flexibilidade, como os chimpanzés, porém, em grupos muito pequenos, pois precisam se conhecer intimamente para manter a paz. Somente os homens reúnem as duas características e, para Harari, isso se deve à capacidade imaginativa que estabelece a existência de mitos, narrativas, entidades, corporações e sistemas diversos nos quais todos acreditam e confiam.

1.4 Hábito e educação: conservação e renovação do conhecimento

Por meio das exposições de Harari, é possível refletir sobre nosso modo de entender a imaginação e a história. A imaginação que produz crenças, também propicia a formação de desejos e vontades que interferem nas impressões que temos sobre os objetos, determinando nossas escolhas e ações. O desenvolvimento do intelecto e das capacidades subjetivas permite que o homem constitua sociedades com base em significados que ele próprio cria e conduz. A transmissão dessa cultura, por meio da educação, consolida e perpetua as condições de desenvolvimento psíquico e social e, novamente, cria a indissociabilidade entre um e outro. Essa reflexão é necessária para

reforçar que a humanidade, como condição e qualidade do homem, só é constituída na vida social, conjugando consciência e educação. De uma perspectiva biológica ou histórica, nossas potencialidades são mais eficientes em sociedade e essa compreensão é fundamental para entendermos as finalidades da educação formal.

Em seu nível mais elementar, a educação – como ocorria nas sociedades primitivas e, até os tempos atuais, ocorre em tribos e comunidades isoladas – consiste em uma preocupação com o *ethos*, ou seja, com a transmissão de conhecimentos essencialmente baseada na disseminação e continuidade de hábitos, costumes e a manutenção da vida em comum. Os pais, normalmente, utilizam práticas semelhantes àquelas com as quais foram educados e a maior finalidade é a conservação dos costumes de uma geração para outra. Ensinar a usar instrumentos, a obter alimentos e vestimentas, a se defender das possíveis ameaças, a compartilhar das mesmas crenças que garantem a unidade do grupo, são alguns dos elementos que, até o presente, asseguram a sobrevivência de todos e, portanto, devem ser ensinados desde cedo⁵¹.

Ainda que Harari não tenha por finalidade tratar diretamente da educação, suas análises são importantes para entendermos que os desenvolvimentos social e intelectual estão entrelaçados à educação das gerações mais jovens e que essa condição subsiste no decorrer da história da humanidade. A complexidade da sociedade demanda, proporcionalmente, um aumento na intencionalidade da educação e, justamente, nesse aspecto está enraizada a relação entre a educação formal e filosofia.

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. À estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação

⁵¹ Benjamin Farrington (1891-1974), na obra *A ciência grega*, analisa as contribuições das civilizações orientais no desenvolvimento do pensamento grego. Segundo o autor, o desenvolvimento material acumulou condições para que o homem desenvolvesse suas potências mentais e permitiu agrupamentos humanos cada vez maiores. Houve um longo processo para que as técnicas se desenvolvessem e o progresso intelectual ocorreu na busca pelos materiais e procedimentos para aprimorar essas técnicas. Nesse sentido, a civilização tem sua origem marcada pelo “[...] domínio simultâneo de certo número de técnicas, umas novas e outras antigas, que, reunidas, foram suficientes para transformar o homem, de colhedor de alimentos simplesmente, em, também, e principalmente, um produtor deles.” (FARRINGTON, 1961, p. 14).

educativa. Acontece isto quando a tradição é violentamente destruída ou sofre decadência interna. (JAEGER, 1995, p. 4).

Na Antiguidade, a educação não se afastava da história e da vida espiritual da sociedade. A existência de normas, valores e da tradição é que possibilitava e tornava indispensável a educação intencional. Conforme Jaeger (1995), tudo o que hoje entendemos como civilização, cultura, tradição, literatura e educação está contido no termo grego *paideia*. No entanto, nenhuma dessas palavras pode exprimir sozinha a noção de formação e cultura empregada, especialmente a partir do século V a. C., pelos gregos. Sobre o termo *paideia*, Vaz (2006) salienta o caráter de cultura intelectual superior que levou Cícero e Quintiliano a traduzir esta palavra para o latim *humanitas*, expressando uma noção de educação para um espírito plenamente desenvolvido.

Abbagnano e Visalberghi (1992) também consideram a importância de entender que a educação cumpre um papel essencial para assegurar a sobrevivência humana desde as formas sociais mais primitivas. Mas, nas sociedades civilizadas, a educação demandaria um planejamento e uma organização diferenciados, pois, conforme mencionamos, é necessário educar com vistas à coletividade e à manutenção e ampliação do conhecimento.

[...] as chamadas sociedades civilizadas são aquelas nas quais os elementos culturais estão, em alguma medida, abertos a inovações e retificações, enfrentando um duplo problema. O primeiro é o de conservar e transmitir, da forma mais eficaz possível, os elementos culturais reconhecidos como válidos e indispensáveis para a vida da própria sociedade. O segundo é o de renová-los e corrigi-los continuamente, de maneira a torná-los próprios para fazer frente às novas situações naturais e humanas.⁵² (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992, p. 8, tradução nossa).

Tanto a conservação, quando o progresso do conhecimento foram tarefas que se tornaram próprias da filosofia desde a Antiguidade clássica. O sentido etimológico do termo (amor ao conhecimento), segundo o autor, pressupõe que a filosofia foi desenvolvida com a preocupação de salvaguardar o conhecimento, fazendo-o progredir.

⁵² “[...] las llamadas sociedades civilizadas, o sea, a aquellas en las cuales los elementos culturales están, en alguna medida, abiertos a las innovaciones y rectificaciones, diremos que tales sociedades se enfrentan a un doble problema. El primero es el de conservar y transmitir, en la forma más eficaz posible, los elementos culturales reconocidos como válidos e indispensables para la vida de la sociedad misma. El segundo es el de renovarlos y corregirlos continuamente de manera de volverlos propios para hacer frente a nuevas situaciones naturales o humanas.” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992, p. 8).

Por isso, por meio dela, outras ciências se constituíram e, para continuar a exercê-la, os homens precisariam se esforçar para manter viva a liberdade intelectual.

Quando ao realizar essa dupla tarefa de conservação e progresso, a filosofia se preocupa, mais especificamente, com o modo como as novas gerações devem ter contato com o patrimônio passado, sem serem escravizadas por ele, ou seja, quando se preocupa de forma precisa e deliberada com o fenômeno educativo, tal como dissemos, assume a veste e a denominação de filosofia da educação, ou pedagogia.

Portanto, existe entre a filosofia e a pedagogia uma conexão estreitíssima, e a primeira vista pode aparentar que as diferenças são somente uma questão terminológica. Toda a filosofia essencial é sempre, necessária e intimamente, uma filosofia da educação, porque tende a promover modalidades e formas de cultura de certa espécie e porque contempla certo ideal de formação humana, embora não seja considerado definitivo e perfeito.⁵³ (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992, p. 8, tradução nossa).

Para os autores, a pedagogia é uma forma de desdobramento da filosofia, quando esta se preocupa com a forma como os jovens entrarão em contato com o conhecimento. Mas, sobretudo, o que é importante destacar nessa passagem é como depreendemos o hábito nesse quadro em que a história, a filosofia e a educação estão amalgamadas. A aparente assimetria de, ao mesmo tempo, ter que conservar conhecimentos, discernindo o que é relevante para a própria manutenção da sociedade e dar espaço ao desenvolvimento e avanço é, a nosso ver, a expressão do hábito como característica da essência humana. Em cada ser humano essa mesma contradição se repete no que concerne ao hábito. Afinal, para cada um de nós, é essencial buscar a estabilidade de princípios e saberes, propiciada pelo hábito, que nos possibilita pensar e agir; por outro lado, essa estabilidade deve ser sempre revista, pois pode nos impedir de reconhecer, por exemplo, que uma teoria está ultrapassada e que nosso raciocínio pode estar embotado. Desse modo, concordamos com MacIntyre quando este afirma que a virtude

⁵³ “Cuando al realizar esta doble tarea de conservación y progreso la filosofía se preocupa más específicamente de los modos como las nuevas generaciones deben ponerse en contacto con el patrimonio pasado sin quedar esclavizadas por éste, o sea, cuando se preocupa en forma precisa y deliberada del fenómeno educativo tal como lo hemos planteado, asume la veste y la denominación de filosofía de la educación o pedagogía.

Por tanto, existe entre la filosofía y la pedagogía una conexión estrechísima, y a primera vista parecerá como que la diferencia que pudiera existir entre ellas es sólo cuestión de acento. Toda filosofía vital es siempre, necesaria e íntimamente, una filosofía de la educación, porque tiende a promover modalidades y formas de cultura de cierto tipo y porque contempla un cierto ideal de formación humana, aunque no lo considera definitivo ni perfecto.” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992, p. 8).

nos distingue na natureza, mas especificamente, é necessário destacar a virtude da prudência, do agir sensato e cauteloso como aquela que, ao ser desenvolvida, capacita-nos a avaliar essas aparentes contradições.

Com efeito, iniciamos esse capítulo considerando problemas a serem enfrentados na educação. Enfatizamos a formação do professor, buscando no ‘animal político’ um arquétipo que possibilite abranger uma formação com base na ideia de *humanitas*, tendo como premissa a potência racional dos homens. Torna-se fundamental destacar porque consideramos a aproximação dessas questões com a neurociência importante em nossa tese e como essa importância está relacionada com a virtude da prudência.

O psicólogo Daniel Willingham considera que há três problemas para vincular a educação e a neurociência. O primeiro é relativo aos objetivos e metas distintos nos dois campos. As informações fornecidas pelas ciências naturais não poderiam atender diretamente objetivos como ‘a formação do cidadão’, o que tornaria inviável um diálogo em que os professores esperassem preceitos neurocientíficos claros para o ensino. O segundo ele descreve da seguinte forma:

Neurocientistas estudam essas funções cognitivas isoladamente por uma questão de simplicidade. Não estudam o sistema nervoso por inteiro, trabalhando com todas as interações entre os componentes. Para os educadores, a mente de uma única criança é o menor nível de análise necessário. Níveis mais elevados incluem a sala de aula, escola, bairro e país. A informação que os pesquisadores da educação mais frequentemente tentam importar da neurociência diz respeito a um único processo cognitivo isoladamente, mas as interações com outros sistemas serão parte do contexto educacional. Por exemplo, sabemos que a repetição beneficia a memória, mas um professor não pode pedir aos alunos que repitam o trabalho sem considerar o impacto na motivação. Os neurocientistas geralmente não podem caracterizar essas interações.⁵⁴ (WILLINGHAM, 2009, p. 545, grifo nosso, tradução nossa).

⁵⁴ “Neuroscientists study these cognitive functions in isolation for the sake of simplicity. They do not study the entire nervous system, working as a whole with all of the attendant interactions among components. For educators, the mind of a single child is the lowest level of analysis with any payoff. Higher levels include the classroom, school, neighborhood, and country. The information that education researchers most often try to import from neuroscience concerns a single cognitive process in isolation, but the interactions with other systems will be part of the educational context. For example, we know that repetition benefits memory, but a teacher cannot ask students to repeat work without considering the impact on motivation. Neuroscientists usually cannot characterize these interactions.” (WILLINGHAM, 2009, p. 545).

Cabe ao professor, portanto, a abordagem do todo que é a mente de uma única criança, ou o conjunto da sala de aula, ou do país – ao pensar nos cidadãos que se pretende formar. O terceiro problema apontado por Willingham é a necessidade de ‘traduzir’ o conteúdo dos dois campos, uma vez que a educação lida com informações e teorias relativas ao comportamento e a neurociência pode assumir muitas formas – o sistema nervoso possui características elétricas, químicas, físicas, espaciais, temporais. Embora se saiba que uma determinada área do cérebro é responsável pela noção de número na aritmética, a informação não contribui diretamente para o ensino qualitativo da matemática. Por isso, o psicólogo conclui que o ‘casamento’ entre essas duas áreas só pode ser bem sucedido se houver expectativas realistas. A educação não pode esperar que a neurociência seja prescritiva, ou que lide com temas que vão além do indivíduo, que sejam, por exemplo, relativos à sensibilidade estética. Mas, a neurociência pode contribuir para compreendermos os mecanismos envolvidos na forma como o homem aprende, lê, ou se concentra. Mas, segundo o autor, esses dados e teorias somente serão úteis vinculados a uma teoria comportamental bem desenvolvida.

Essas considerações de Willingham nos permitem refletir sobre o que Mialaret aponta como finalidade das ciências da educação que não podem prescindir da colaboração de distintos campos do conhecimento. Todavia, é necessário ter a prudência de não criarmos a expectativa de que qualquer uma dessas áreas sozinha seja capaz de prescrever ações diretas e precisas para educar. De fato, se houvesse a possibilidade de prescrição exata, deveria partir dos próprios estudiosos da educação com base nos conhecimentos obtidos em sua formação. Por esse motivo nossa ênfase na formação do professor como agente racional e independente, com base não somente no fundamental conhecimento contemporâneo das neurociências, mas na substância essencial que é forma de todos os homens, cujas raízes são mais profundas⁵⁵. É possível citar como exemplo a obra *Neurociência e educação*, na qual os autores Consenza e Guerra apresentam um conjunto de informações neurocientíficas que contribuem para compreender processos importantes na área da educação. Contudo, em alguns momentos, atribuem à neurociência ponderações milenares da filosofia, como por exemplo: “[...] as neurociências têm mostrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e têm tornado evidente

⁵⁵ Sobre a importância de buscar ‘as raízes’ da essência humana na formação do professor, sugerimos a leitura da tese *A proposta tomasiana para a formação do educador no Ocidente medieval do século XIII: o intelecto como o princípio essencial de sabedoria magistral* de Rafael Henrique Santin.

que as emoções são importantes para que o comportamento mais adequado à sobrevivência seja selecionado em momentos importantes da vida dos indivíduos.” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 76). Trata-se de algo que pode parecer insignificante em relação à finalidade do trabalho do neurocientista, mas no caso do professor, é a substância do seu ofício. Por conseguinte, ao acessar essa obra direcionada à educação, um professor deve ser capaz de filtrar esses elementos com base em uma sólida formação filosófica.

O agir prudente, portanto, emerge como a principal finalidade para desenvolver a razão, especialmente na formação do professor. Um princípio fundamental que Aristóteles explicitou na *Ética a Nicômaco*, estabelecendo a necessidade da convergência entre razão e ação humanas. Na própria atitude investigativa de Aristóteles a prudência fica explícita, pois ele parte da filosofia da natureza (ciência especulativa) para estabelecer considerações sobre a ciência prática. Seu método está em harmonia com o que considera ser o bem: submeter paixões e ações à razão, para que a potência racionativa se torne ato. Tendo em vista que as paixões são inatas e a razão é inata só enquanto potência, a importância da existência das paixões na vida humana é, justamente, servir como ponto de equilíbrio para a razão, pois não seríamos considerados bons ou maus se não precisássemos lidar com elas. Essa harmonização entre o intelecto prático e o intelecto contemplativo do próprio filósofo se revela, especialmente, quando ele assume a dificuldade e a inexatidão nos estudos sobre a conduta humana.

Mas estabeleçamos de antemão como ponto de consenso que toda a teoria da conduta se limitará a um delineamento e não a um sistema preciso, [...]. Não há nada de estável ou invariável em torno de matéria relativa à conduta e à conveniência [...]. Mas, embora a discussão que se segue seja, desta feita, necessariamente inexata, devemos empreender o máximo empenho nessa tarefa. (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. II, 2, 1104a1).

Para Aristóteles, a conduta humana é variável e instável, pois o homem tem a capacidade de aprender e se modificar constantemente, contudo, reforça que mesmo que seja improvável alcançar a precisão, o assunto merece empenho máximo. Embora o caminho para assimilar com alguma clareza os vínculos entre as leituras apresentadas no decorrer do trabalho exija dedicação e esforço, optamos por percorrê-lo. Entendemos que a educação formal é um campo que precisa ser entremeado por um entendimento do que é o homem, bem como pela reflexão histórica e filosófica que permita ao professor

ver-se como agente racional, capaz de alterar o seu entorno. Por esse motivo, recorreremos nos próximos capítulos a Aristóteles e Tomás de Aquino para absorver essa percepção de homem na qual animalidade e humanidade são elementos constitutivos da essência humana.

2. INTELECTO, AUTOCONTROLE E MOVIMENTO: O HÁBITO ARISTOTÉLICO

“Mas a potência, que é a razão, põe-se em relação às outras como regente; logo, seu hábito será regente dos outros hábitos.” (Alberto Magno).

No capítulo anterior ressaltamos o arquétipo do homem como ‘animal político’, no sentido aristotélico de possuidor do *logos*. Essa característica, basicamente, é o que possibilitaria a vida social, uma vez que reúne as condições que tornam os homens capazes de conviver cooperativamente em grandes grupos. MacIntyre destaca o papel das virtudes como distinção para a vida social e considera a vulnerabilidade em relação à natureza e a dependência do outro como elementos fundamentais para o desenvolvimento de hábitos virtuosos. Segundo este autor, a recusa em refletir sobre como a animalidade e a humanidade são a essência do homem possibilita essa dispersão na qual a consciência é tratada como algo desvinculado das condições biológicas. Wolff, por sua vez, destaca a importância da definição de homem para a condução da vida social e aponta as ciências humanas como as maiores responsáveis pela dissolução deste entendimento em nome da cientificidade. Mesmo posicionamento compartilhado por Morin, que considera a universidade o principal meio institucional que conserva e dissemina essa figura do homem disperso e, portanto, possuidor de um conhecimento disjuncto sobre si mesmo e sobre a natureza.

A figura do ‘animal político’ emerge como possibilidade de compreensão do homem e, também, como proposta de modificação dos nossos próprios hábitos mentais inseridos e formados nessa realidade de dispersão conceitual. Para buscar essa unidade, nesse capítulo trataremos do conceito de hábito considerando a subjetividade como princípio essencial do qual derivam a vida social e a necessidade da educação. Principiaremos com uma exposição sobre o mito platônico da caverna, pois julgamos que possibilita importantes reflexões em relação aos conceitos aristotélicos relativos à alma. O hábito, como noção central da qual depende o desenvolvimento do ‘animal político’, precisa ser compreendido no interior da noção de alma de Aristóteles. Por isso, optamos por destacar o autocontrole e o movimento como conceitos que podem auxiliar em nossas formulações sobre o hábito, uma vez que estão relacionados às potências apetitivas. É preciso compreender que os desejos ou as vontades interferem

diretamente nas ações e se constituem a partir das intenções formuladas pelas imagens mentais que produzimos. As imagens, por sua vez, dependem da forma como nossos sentidos apreendem os objetos inteligíveis, ou seja, o modo como aprendemos interfere na elaboração das imagens mentais que quando são consolidadas participam do nosso ‘querer’. Se deixarmos todo esse processo ocorrer espontaneamente em todas as ocasiões, provavelmente a tendência mais óbvia é que haja uma constante repetição das ações e pensamentos já correntes no cotidiano social. É nesse sentido que a ‘saída da caverna’ platônica é uma imagem muito significativa para conduzirmos o nosso trabalho.

2.1 O mito da caverna: potência racional, imaginação e idealização

A maior parte dos estudos relativos à mente se remete, de algum modo, aos dois principais ‘sistemas’ de pensamento, reconhecidos nas obras de Platão e Aristóteles⁵⁶. Portanto, as noções platônicas são fundamentais para estabelecer o contraponto, no sentido de contrastar, mas principalmente, de complementar o quadro em que procuramos inserir o conceito de hábito aristotélico e será muito relevante no momento de abordar a obra de Tomás de Aquino. Na alegoria da caverna, passagem da obra *A República*, de Platão, Sócrates apresenta um cenário em que homens viviam acostumados à penumbra de uma caverna, na qual só conseguiam enxergar sombras da realidade existente fora desse ambiente. Quando um dos homens é coagido a sair dessa situação obscura, de ignorância do real, o filósofo conjectura todo o sofrimento pelo qual passaria. A dor começaria pelos novos movimentos que o corpo, quase inativo, faria para deixar a caverna; seus olhos seriam ofuscados por toda a luz que permitiria ver os objetos e não somente suas sombras; as dificuldades enfrentadas para se mover e

⁵⁶ “Platão e Aristóteles! Eles não são apenas dois sistemas, mas também dois tipos diferentes de natureza humana que com mais ou menos hostilidade se opõem, sob todos os disfarces possíveis, desde tempos imemoriais. Foi principalmente assim que se lutou por toda a Idade Média até nossos dias, e essa luta é o conteúdo mais essencial da história da Igreja cristã. Ainda que com outros nomes, trata-se sempre de Platão e Aristóteles. Das profundezas de suas mentes, as naturezas fanáticas, místicas, platônicas revelam as idéias cristãs e os respectivos símbolos. A partir dessas idéias e símbolos, as naturezas práticas, organizadoras, aristotélicas constroem um sólido sistema, um dogma e um culto. A Igreja, enfim, abrange as duas naturezas: freqüentemente uns se refugiam no clero e outros na vida monástica, mas uns e outros se combatem sem cessar.” (HEINE, 1991, p. 59-60). Em *Contribuição à história da religião e filosofia na Alemanha*, Heine expõe o embate entre idealismo e materialismo para explicar a natureza do cristianismo que assume ambas vertentes, platônica e aristotélica. ‘As duas naturezas’, como o autor denomina, mantêm-se como a origem, a raiz por assim dizer, de todas as discussões filosóficas sobre alma/mente.

enxergar o faria querer retornar à caverna, onde se sentia confortável. Mas sendo retirado à força e obrigado a apreender a realidade, passaria gradualmente a contemplar, entender e raciocinar sobre o que via. “É preciso que ele se habitue, para que possa ver as coisas do alto.” (PLATÃO, *A república*, liv. VII)⁵⁷. Ao retornar à caverna, já não seria o mesmo homem e não mais poderia ter a mesma convivência com aqueles que nunca viram nada além das sombras. Demonstra que, a princípio, pode ser preciso impor essa nova existência para que ela se torne espontânea, inerente às ações e pensamentos humanos. Para Platão, a caverna representa o nosso mundo sensível, visível, que pode ser captado pelos sentidos. Enquanto a realidade é o universo inteligível, racional, que contém todas as formas, ideias e virtudes apreensíveis somente pelo intelecto. Em seu mais elevado e distante limite este universo contém a ideia do bem supremo, a qual possibilita a máxima sabedoria tanto na vida privada quanto pública.

O mito da caverna apresenta metáforas importantes para assimilarmos a educação como fenômeno que depende de potencialidade internas, mas principia externamente. A espontaneidade (e a escolha em não pertencer mais à caverna) depende de uma ação inicial que motive o homem a adquirir conhecimento e, por meio dele, modificar-se a ponto de não mais se reconhecer na condição anterior. Na narrativa platônica, a educação é percebida como a possibilidade de transformação dos homens entregues à ignorância e ao império dos sentidos.

Conforme Farrington (1961, p. 78), a Academia platônica foi fundada, justamente, com o objetivo de educar os homens para se tornarem cidadãos capazes de dirigir a vida política da Grécia. O mito da caverna, portanto, era uma forma de compreender o desenvolvimento da subjetividade como condição para a formação do indivíduo em relação à coletividade. Na alegoria, observamos que Sócrates ressaltou a necessidade de obrigar aquele que saiu da caverna a se acostumar com a realidade, enfatizou que o sofrimento seria intenso a ponto de fazê-lo querer retornar para as sombras. Mais adiante, Platão reforça a necessidade de que a instrução inicie na infância, para que não se estabeleça o hábito de permanecer na caverna. No entanto, é necessário àquele que será o governante da ‘cidade perfeita’ ser capaz de retornar à

⁵⁷ Essa afirmação de Platão pode ser, atualmente, interpretada a partir da interação das diferentes formas de memória. O hábito, a habituação e a sensibilização parecem, no caso do homem que é forçado a sair da caverna, atuar de forma conjunta. Um estímulo que era percebido como nocivo, passa a não causar mais reações e, simultaneamente, consolida um novo comportamento baseado no aprendizado sobre a vida fora da caverna.

caverna para não viver em um mundo unicamente contemplativo. A educação é um processo compulsório, planejado e, conforme Platão, deve ocorrer de acordo com a função que exercerão, pois todos devem aceitar o caminho a ser percorrido pelo bem da comunidade.

[...] nem os ineducados e afastados da verdade serão jamais aptos para governar uma cidade, nem tampouco aqueles a quem se permita levar demasiado longe sua educação; os primeiros, porque não têm na vida um objeto único pelo qual possam pautar todas as suas ações, tanto privadas como públicas; e os outros, porque, julgando-se transportados desde já às ilhas dos bem-aventurados, não se dispõem de forma alguma a agir.

[...] a intenção do legislador não é a de tornar uma determinada classe mais feliz do que as outras na cidade, mas esforçar-se para que a cidade inteira seja feliz; por isso introduz a harmonia entre os cidadãos por meio da persuasão ou da força, tornando-os benfeitores da comunidade e, portanto, benfeitores uns dos outros; e a própria comunidade os forma, não para que cada um viva como melhor lhe agradar, mas para usar deles na unificação do Estado.

[...] Nós lhe diremos que é natural que em outras cidades os homens de sua classe não participem da política, porque se formam sozinhos e contra a vontade de seus respectivos governos; como são autodidatas, não é de esperar que se considerem devedores dos frutos de sua educação a quem quer que seja. Mas a vós outros pusemos nós no mundo para serdes chefes da colmeia, reis de vós mesmos e do resto da cidade, melhor e mais completamente educados que aqueles mais capazes, portanto, de participar dos assuntos públicos e da filosofia. (PLATÃO, *A República*, liv. VII).

O filósofo é, assim, o homem ideal para governar a cidade, pois já saiu da condição de ignorância e adentrou no universo contemplativo. Todavia, é necessário que ele domine não só a teoria, mas seja capaz de agir sem se deixar dominar somente pela contemplação. A persuasão e a força devem ser utilizadas em nome do equilíbrio da comunidade, pois o objetivo é que a felicidade seja equitativamente distribuída a todos os habitantes. Dessa maneira, Platão propõe que a felicidade dos homens está atrelada ao exercício de seu papel e a sua contribuição para a felicidade de todos. O Estado, sendo maior que cada um dos cidadãos, só pode ser perfeitamente justo e feliz, na medida em que cada homem atue para isso.

Entendemos que o principal aspecto das definições platônicas sobre a comunidade ideal reside na noção de congruência entre partes que formam um todo para que este seja excelente. Ainda que Platão tivesse compreensão dos vícios e virtudes que entremeariam essas relações, idealiza essa cidade na qual todos os homens cumpririam suas funções, cientes de que isso os levaria a uma condição justa, na qual todos teriam

sua parcela de felicidade. Esse ideal só poderia ser pensado a partir de uma noção de educação, uma vez que seria necessário persuadir, convencer e formar os melhores artífices, guerreiros e guardiões, com todos os hábitos e habilidades necessários para não desviarem do objetivo maior que era manter a perfeição do Estado.

A noção platônica de educação está diretamente vinculada a uma ideia da natureza da alma e do conhecimento. Para o filósofo, a alma seria eterna e somente ‘cairia’ no mundo material por uma espécie de mal ocorrido no universo das ideias. O corpo seria como um cárcere para a alma. A verdadeira natureza humana estaria destinada a libertar a alma do corpo, seja por meio da ascese ou com a morte.

Não é principalmente pelo raciocínio que a alma chega a ver, se chega a ver, claramente manifesto algo do que os seres são na realidade? [...] E não raciocina melhor quando não é perturbada pela vista, nem pela audição, nem pela dor, nem pela volúpia e, encerrada em si mesma, deixa que o corpo lide com elas sozinho e sem ter relação alguma com ela, dentro do possível, e se dedica ao que é, para conhecê-la? [...] Há algum sentido corporal por meio do qual chegaste a apreciar as coisas de que te falo, como a nobreza, a sanidade, a força, em resumo, a essência de todas as coisas, isto é, aquilo que são nelas mesmas? Conhece-se, tendo o corpo como mediador, o que nelas existe de mais verdadeiro? Ou se aproximará mais do fim desejado aquele entre nós que se encontre em maior grau e mais preparado para pensar por si mesmo a coisa que observa e toma por objeto? (PLATÃO, *Fédon*, p. 125-127).

Os sentidos, na verdade, seriam um empecilho para que o homem pudesse contemplar amplamente o ‘mundo ideal’; antagonicamente ao intelecto, os sentidos seriam uma forma de desviar a atenção para necessidades inferiores do mundo material. Na análise de Hannah Arendt, no *Fédon*, Platão afirma que a maioria pode pensar que o filósofo busca a morte para libertar sua alma, no entanto, todo o diálogo denota que aquele que despende sua vida para o pensamento deseja libertar-se dos afazeres, de todas as necessidades físicas que perturbam a atividade de pensar, “[...] poder vir a viver numa outra vida na qual essas coisas de que o pensar se ocupa, tais como a verdade, a justiça, e a beleza, sejam tão acessíveis e reais como aquelas que agora podem ser percebidas pelos órgãos corporais.” (ARENDRT, 2011, p. 96). De fato, Sócrates chega a chamar a atenção de Fédon para o fato de que seus argumentos, naquele momento em que sua morte se aproximava, eram voltados aos que o ouviam, mas também, a ele mesmo. Por isso, recomendou que não se rendessem mais “[...] à autoridade de Sócrates do que à verdade. Se julgardes que aquilo que digo é correto, não o admitais sem

combatê-lo com todas as vossas forças [...]” (PLATÃO, *Fédon*, p. 158). Essa recomendação é coerente com a noção de que o homem deve pensar por si mesmo e utilizar sua razão para buscar a verdade⁵⁸. Mas sobretudo, leva em consideração o fato de que todo homem é capaz de desenvolver sua própria inteligência no sentido de criar o hábito de avaliar as circunstâncias e fazer suas escolhas por meio do conhecimento que possui.

Em Platão, o homem realizaria sua humanidade por meio da razão, com uma alma imortal que busca a libertação total da matéria para alcançar o bem supremo. O dualismo alma e corpo se mantém, inevitavelmente, em relação ao conhecimento proveniente dos sentidos ou do intelecto. O primeiro não explica o segundo, uma vez que o conhecimento sensível é particular, mutável e relativo, enquanto o conhecimento intelectual é universal, imutável e absoluto. Dessa maneira, o conhecimento intelectual, conforme Platão, não derivaria do conhecimento sensível, mas poderia iluminá-lo, uma vez que a verdade já estaria contida na alma, antes mesmo desta pertencer a um corpo. O conhecimento dos conceitos e das ideias universais é inato no espírito humano, portanto, não são as sensações que o originam, ele é lembrado ou reavivado na mente, trata-se de uma reminiscência. A transformação mental pela qual passa o homem que sai da caverna não ocorre, assim, isoladamente, sem que haja persistência externa, ou convencimento, para que a ‘verdade’ já presente em seu espírito venha à tona.

O ideal de sociedade platônico passa pelas suas formulações metafísicas sobre o homem, mas também, pela realidade política que vivenciava em Atenas. Conforme Russell (2015, p. 145-146)⁵⁹, Platão atribuiu a derrota de Atenas na Guerra do Peloponeso à democracia e este, entre outros motivos, levaram-no a se voltar para

⁵⁸ Arendt (2011, p. 24) defende que a demanda pela razão “[...] não é inspirada pela demanda de verdade mas sim pela demanda de sentido. E verdade e sentido não são o mesmo. A falácia básica, que toma precedência sobre todas as falácias metafísicas específicas, é interpretar o sentido segundo o modelo da verdade”.

⁵⁹ Bertrand Russell (2015) faz uma crítica veemente àqueles que nutrem profunda admiração pela obra *A República*, sem refletir sobre o que as propostas de Platão poderiam acarretar se fossem colocadas em prática. Werner Jaeger (2013), por sua vez, destaca a *paideia* platônica como a relação entre o espírito do Estado e o *ethos* humano. Segundo este autor, Platão ergue “[...] a política sobre o fundamento da ética, não só porque é da educação ética do Homem que deve partir a renovação política, mas também porque para Platão não pode haver para a comunidade e para o Estado outro princípio de conduta senão o que vale para a conduta moral do indivíduo. Para Platão, o Estado perfeito significa apenas o círculo de vida ideal onde a personalidade humana se pode desenvolver livremente, de acordo com a lei moral que lhe é inata, e desse modo realizar ao mesmo tempo dentro de si própria a finalidade do Estado.” (2013, p. 998). É importante observar a diferença entre essas duas leituras da obra platônica. Na primeira, enfatiza-se o caráter possivelmente arbitrário da república; na segunda, se expressa a harmonia entre a saúde interior da alma humana e do Estado, constituída pelo mesmo princípio: a justiça.

Esparta e definir sua comunidade ideal. E, para que esse ideal fosse colocado em prática, seria necessário educar os homens respeitando sua natureza, mas acima de tudo, as necessidades da comunidade. O Estado deveria promover o bem espiritual dos cidadãos, moldando-os para cumprir suas funções, o bem-estar material seria uma preocupação secundária e instrumental. A função pedagógica do Estado (JAEGER, 2013) respeitaria, portanto, a superioridade que o filósofo estabelecia entre espírito e matéria e, por este motivo, os filósofos, que seriam os governantes, receberiam a educação mais esmerada.

É importante salientar que definir a alma como imortal e pertencente não a cada homem, mas ao universo das ideias é fundamental para Platão definir também o Estado como algo perfeito e acima do próprio homem. Para Eric Voegelin (1901-1985), os mitos platônicos presentes na *República* negligenciam tensões internas dessa sociedade perfeita que serão retomadas nas *Leis*.

Na *República*, tendo introduzido os três tipos do sábio, do corajoso e do sensual que formam as três classes dos governantes, dos guerreiros e dos produtores, Platão insere a história mítica de que os três tipos são devidos ao fato de os deuses lhes terem posto na alma ou ouro, ou prata, ou ferro. Este é o único mito de Platão que deve ser classificado como pragmático. O próprio Platão não “acredita” nele, mas o emprega como uma fábula na pólis para manter quietas as classes mais baixas. Nas *Leis*, esse mito pragmático é superado pelo “verdadeiro” mito dos fios de metal pelos quais os deuses seguram e guiam os homens como bonecos, regendo todos os homens da *mesma* maneira. No lugar da distribuição mecanicista das qualidades boas e piores a diferentes tipos humanos, agora há um mito da natureza do homem *como tal*, cujo caráter é determinado pela vontade de alguém entregar-se ao puxar dos vários fios nobres. (VOEGELIN, 2009, p. 91-92).

No terceiro capítulo da obra *Anamnese*, Voegelin expõe uma teoria da consciência e, para tanto, valoriza os mitos como a possibilidade de nossas mentes utilizarem símbolos finitos para explicar processos transfinitos. A narrativa construída para argumentar que a alma se aperfeiçoa quanto mais o homem se desvincula das coisas materiais, inclusive das suas necessidades corpóreas, pode ser transposta à formação do Estado. Este seria mais perfeito na medida em que os homens se dedicassem mais aos interesses da coletividade do que aos seus próprios⁶⁰.

⁶⁰ O mito será aperfeiçoado pelo cristianismo que, conforme Jaeger (2014), retomou, especialmente no século II d.C., a mitologia grega (negada por Platão como fonte educativa), agregando-a às noções platônicas de alma. “[...] Platão se converteu em seu guia nesse caminho ascendente, pois ele Platão os

O mito nos permite, assim, destacar tanto a importância da imagem como elemento capaz de persuadir a formação do homem, mas também, salienta a coerência entre três elementos do pensamento platônico: o conceito de homem (corpo e alma), o ideal de sociedade e a noção de educação. Sua função é essencial na formação das consciências para a vida coletiva, pois, conforme Voegelin (2009, p. 95), abrange um número considerável de pessoas que acreditam numa determinada padronização da definição (imagem) de homem. A narrativa do mito oferece sentido às condutas necessárias para a vida em comum e enquanto um grande número de pessoas compreender e aceitar esse sentido, a narrativa se constitui em ‘verdade’⁶¹. O mito se constitui de imagens e representações fundamentais para a construção da personalidade de cada indivíduo, pois se fixa na memória como modelo de funcionamento coletivo, formando os hábitos que darão caráter à sociedade e se constituem pelo conjunto de valores e crenças dos indivíduos.

Com isso, buscamos evidenciar que esses elementos mantêm sua relevância no decorrer da história, ainda que com características distintas. Os homens, em geral, alimentam ou rechaçam as imagens formuladas pelos mitos, representações, símbolos e, até mesmo, instituições, dando-lhes materialidade ao utilizá-las ou evitá-las em suas escolhas e ações. A forma como ‘alimentamos’ nossa imaginação é determinante para a vida social e esta é, basicamente, a fonte da qual o ‘alimento’ é extraído. Por isso, refletir sobre como mitos, símbolos e idealizações conduzem a vida humana é um aspecto tão relevante para a história quanto apontar, descrever e refletir sobre os fatos e acontecimentos⁶² que, em última instância, são resultantes destes processos mentais humanos. Sobretudo, é necessário perceber que as imagens que armazenamos na memória são fruto tanto dos nossos sentidos, quanto da nossa razão. Como veremos adiante, Aristóteles vinculará a imaginação ao autocontrole, ao atribuir ao homem tanto a imaginação perceptiva, a qual outros animais também possuem, quanto a imaginação deliberativa que é a forma como filósofo distinguiu os animais que podem deliberar, comparar e escolher como utilizar as imagens apreendidas pelos sentidos. Porque pode

fazia desviar seus olhos da realidade material e sensível para o mundo imaterial, no qual os mais nobres da raça humana estavam para torná-lo seu lar.” (JAEGER, 2014, p. 60).

⁶¹ Harari (2015) destaca o papel do mito, das histórias e da imaginação na formação de comunidades que congregam um número elevado de homens. “Toda cooperação humana em grande escala – seja um Estado moderno, uma igreja medieval, uma cidade antiga ou uma tribo arcaica – se baseia em mitos compartilhados que só existem na imaginação coletiva das pessoas.” (HARARI, 2015, p. 36).

⁶² Cabe aqui retomar a afirmação de Morin (2016), mencionada no primeiro capítulo, de que as ideias arraigadas à estrutura mental dos homens são sempre mais pertinentes do que os fatos.

utilizar da imaginação deliberativa, ao homem é facultado modificar a si mesmo e escolher entre muitas formas de pensar e agir.

2.2 Alma humana: potência, disposição e movimento

Para a análise do pensamento aristotélico, nossas principais fontes serão as obras *De Anima*, *Ética a Nicômaco*, *Parva Naturalia* e *Partes dos animais*, nas quais procuramos seguir a orientação do próprio filósofo, quando declara na segunda obra, que todo aquele que governa deve ter uma compreensão mínima sobre a alma humana. Ainda que estivesse se referindo ao Estado, por analogia, consideramos que atualmente poderíamos afirmar que todo aquele que ocupa um papel de liderança e orienta a ação de outras pessoas precisa compreender o que é o homem para ter condições de realizar um trabalho eficiente. Aristóteles atenta justamente para o papel pedagógico dos governantes na condução do Estado e, portanto, podemos atualmente estender suas formulações às atribuições dos professores.

O modo como Aristóteles define a virtude não configura certezas indiscutíveis e, portanto, não é prescritivo, e sim baseado em observações e reflexões voltadas para o desenvolvimento das potências intelectivas. O objetivo do filósofo é alcançar certa precisão na ciência ética, pois reconhece a impossibilidade de exatidão. Aristóteles buscou definir a virtude por meio de sua noção da alma humana, considerando que a possibilidade de o homem agir bem é menor do que a de agir mal: “[...] o êxito somente é possível de uma única maneira (razão pela qual é fácil falhar e difícil obter êxito – fácil errar o alvo e difícil acertá-lo) [...]” (ARISTÓTELES, *Ética...*, liv. II, 6, 1106b30). O ‘alvo’, ou a finalidade das ações humanas, é, para o filósofo, a excelência do desenvolvimento da potência que distingue o homem na natureza, a única maneira de obter êxito é pelo caminho do conhecimento. Desse modo, todas as ações devem convergir para o melhor uso da razão.

A virtude [moral] é, então, uma disposição estabelecida que leva à escolha de ações e paixões e que consiste essencialmente na observância da mediania relativa a nós, sendo isso determinado pela razão, isto é, como o homem prudente o determinaria.

E é um estado mediano entre dois vícios, um constituído pelo excesso e outro constituído pela deficiência. Acresça-se que é um estado mediano no qual, enquanto os vícios carecem ou se excedem no que é certo tanto nas paixões quanto nas ações, a virtude encontra e adota a mediania. (ARISTÓTELES, *Ética*, liv. II, 6, 1107a1).

A definição geral de virtude moral apresenta-se, assim, classificada quanto ao gênero (disposições de caráter) e à essência (mediania), em relação a uma reduzida e pontual possibilidade de que o homem encontre, em meio aos vícios que correspondem ao excesso ou à carência do que é certo nas ações e paixões, o equilíbrio que corresponde à mediania. Aristóteles passa, em seguida, a examinar a virtude nos casos particulares e salienta que, em relação a determinadas paixões e ações, não há como buscar a mediania – como, por exemplo, nos casos de roubo, homicídio, inveja. Há, também, critérios a serem observados para identificar a virtude: é necessário que quem pratica a ação virtuosa tenha conhecimento do ato e que o escolha por ele mesmo, sem esperar um retorno ou um benefício além da própria felicidade obtida por meio da virtude. E, acima de tudo, é necessário que o hábito seja estável e se torne uma prática difícil de modificar (uma segunda natureza), somente desse modo o caráter é estabelecido.

Aristóteles observa que, na maior parte do tempo, os homens não agem de acordo com o que conhecem, ou obedecendo à razão, mas sim em virtude dos impulsos das paixões. Por isso, a necessidade de investigar o que é e como ocorre o movimento, para compreender o que motiva as ações e determinar suas causas – que é a finalidade suprema dos estudos filosóficos: conhecer as causas e princípios de tudo o que existe. Segundo o filósofo, escolhemos como agir a partir da vontade, do desejo de praticar algo e o que motiva esse desejo é o possível prazer que a escolha pode acarretar. “Ora o fundamento da ação (ou seja, a causa eficiente, não a causa final) é a escolha, e a causa da escolha é o desejo e a razão dirigidos a um fim.” (ARISTÓTELES, *Ética*, liv. VI, 2). A escolha, assim, seria o desejo deliberado por meio da razão (a vontade) e, portanto, só poderia resultar em algo que o indivíduo considerasse benéfico.

Por meio dessas premissas, pensamos que outros conceitos além do próprio hábito precisam ser compreendidos na obra aristotélica, para entendermos como todos estão concatenados à noção de ‘animal político’, de um homem possuidor de *logos*, um animal capaz de modificar sua natureza e desenvolver uma segunda natureza a partir de suas próprias características biológicas.

No primeiro parágrafo do livro I da obra *De Anima*, Aristóteles indica que conhecer a alma contribui para o conhecimento da verdade em geral e da própria natureza, uma vez que a alma é o princípio de tudo. Dada a complexidade do empreendimento, ele começa por questionar qual o método ideal para o estudo, o que o leva a buscar definir o gênero, os atributos, a categoria e as dificuldades em se examinar

a alma. Questiona se o estudioso da natureza (*physikos*) e o dialético entenderão de maneiras diferentes, pois, um preocupa-se com a matéria e outro com a forma e a determinação. Mas atribui ao *physikos* a dedicação tanto à matéria quanto à forma, visto que uma não subsiste sem a outra. O que, a nosso ver, aponta para uma conduta de pesquisa na qual, para se compreender o homem, é necessário considerar sua natureza animal (corpórea) e social (corpórea e mental). Após levantar algumas hipóteses, no início do capítulo dois evidencia que é necessário recorrer às “[...] opiniões de todos os predecessores que afirmaram algo a respeito dela [alma], aproveitando-se o que está bem formulado e evitando aquilo que não está.” (ARISTÓTELES, *De Anima*, liv. I, cap. 2, 403b20).

Ao contrário de Platão, Aristóteles não concebe a existência da alma separada de um corpo (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. II, 413a4), pois é ela que dá forma à matéria⁶³. Portanto, assim como um corpo desprovido de alma não é nada, pois não possui funções, não é possível que a alma cumpra função alguma sem o corpo. “A alma, por sua vez, é como a potência do instrumento e como a visão; e o corpo é o ser em potência. Mas assim como a pupila e a visão constituem o olho, também nesse caso, o corpo e a alma constituem o animal.” (*De anima*, liv. II, 412b27). Desse modo, para que um animal possa ser denominado animal, necessariamente precisa possuir corpo e alma, caso não possua um ou outro, deixa de reunir condições para receber essa denominação – ou seja, corpo e alma formam uma unidade⁶⁴.

E a alma é isto por meio de que primordialmente vivemos, percebemos e raciocinamos. Por conseguinte, a alma será uma certa determinação e forma, e não matéria ou substrato.

Pois, dizendo-se a substância de três modos, como já mencionado, dos quais um é a forma, outro a matéria e, por fim, o composto de ambas – e, destes, a matéria é potência e a forma, por sua vez, atualidade –, e já que o composto de ambas é animado, não é o corpo a atualidade da alma, ao contrário, ela que é a atualidade de um certo corpo. E por isso supõem corretamente aqueles que têm a opinião de não existir alma sem corpo e tampouco ser a alma um certo corpo; pois ela não é corpo, mas algo *do* corpo, e por isso subsiste no corpo e num corpo de tal tipo, e não da maneira como supunham os predecessores, que a

⁶³ Somente a parte intelectual é separada, mas no sentido de não possuir, de acordo com o filósofo, um órgão exclusivo ao qual possa ser atribuída, diferentemente dos sentidos (a visão atribuída aos olhos, por exemplo). (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. III, 429a13).

⁶⁴ Essa discussão será mantida pelos filósofos por séculos e, com o desenvolvimento da biologia cerebral, a noção de unidade ainda permanece como ponto de partida mais seguro para as pesquisas. Questionar a parte do corpo onde reside a alma é desconsiderar essa unidade e buscar dar mais relevância a uma parte do corpo, quando de fato o que atua é o ser humano inteiro, ainda que sob o comando do cérebro.

adaptavam ao corpo, sem nada mais determinar sobre em que e qual tipo de corpo, mesmo sendo evidente que o fortuito não recebe o fortuito. E também isso ocorre segundo a determinação: pois a atualidade de cada coisa ocorre por natureza na matéria apropriada e em sua potência subsistente. É evidente, então, a partir das coisas tratadas, que a alma é uma certa atualidade e determinação daquele que tem a potência de ser tal. (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. II, 414a4; 414a14).

Desse modo, como atualidade, a alma confere as características que o corpo possui em potência, possibilita a realização de todas as funções necessárias para que um ente possa ser considerado vivo. Sendo algo ‘do’ corpo, a alma é pertencente a cada ente e o determina. Nutrição, crescimento, decaimento, movimento, percepção sensível, ao menos um desses princípios anímicos devem existir para que a vida seja constatada (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. II, 413a20). As potências da alma são relativas a esses princípios: nutritiva, perceptiva, desiderativa, locomotiva e a raciocinativa (*De anima*, liv. II, 414a29). De acordo com Aristóteles, nas plantas há somente a potência nutritiva, enquanto nos animais há necessariamente a perceptiva e, em virtude dela, estará presente também a desiderativa. No homem, assim como nos animais, estão presentes, além das potências nutritiva e reprodutiva, as perceptivas e desiderativas que conferem o apetite – que é o desejo pelo que é apazível –, o impulso e a aspiração a algo. É a potência ‘raciocinativa’, portanto, que distingue as ações de um e outro, que torna, ademais, o homem potencialmente capaz do agir virtuoso.

Para tratar dessa potência, Aristóteles abordará essencialmente os conceitos de intelecto e imaginação. Principia o livro III do *De anima* com explicações sobre a diferença do intelecto em relação às demais funções da alma, especificamente, a percepção sensível. Importante destacar que nesse ponto o filósofo enfatiza que o corpo não possui um órgão destinado a ‘inteligir’, por isso, essa é a única parte da alma que pode ser considerada ‘separada’. “Por isso, é razoável que tampouco ele [intelecto] seja misturado ao corpo, do contrário se tornaria alguma qualidade – ou frio ou quente – e haveria um órgão, tal como há para a parte perceptiva, mas efetivamente não há nenhum órgão.” (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. III, 429a13).

Para compreendermos esse entendimento, é necessário recorrer aos tratados em que Aristóteles versa sobre a biologia e a fisiologia. Importante, desde já, apontar que o modo como trata todos os assuntos pertinentes à vida, à existência, percorrem os mesmos critérios. A necessidade de esquadrihar as causas (final, eficiente, formal e material), ou finalidades, que explicam a razão de ser de cada ente é diretamente

proporcional à elaboração de um raciocínio que preza pela coerência dos princípios da natureza e pela unidade do próprio ente. Assim, todas as partes do corpo humano, por exemplo, são retratadas de acordo com suas observações empíricas na *História dos animais*, e, posteriormente, em *Partes dos Animais*, Aristóteles as retoma para realçar suas funções e finalidades. Em relação ao cérebro, afirma o seguinte:

Uma vez que tudo necessita de um contrário para haver equilíbrio e justa medida (é aí que reside a essência e razão das coisas, e não em qualquer um dos extremos isoladamente), eis porque, em contraposição à região do coração e ao calor que nela existe, a natureza criou também o cérebro; é para essa função que esta parte existe nos animais, em resultado da combinação de água e terra. Daí que todos os animais sanguíneos tenham cérebro, enquanto praticamente nenhum dos outros o tem, a não ser que se trate de algo análogo, como acontece com o polvo. É que todos estes animais, porque não têm sangue, têm também pouco calor. Portanto o cérebro controla o calor e a ebulição que existem no coração. [...] Tem de admitir-se que, mesmo se em pequena escala, o processo que aqui ocorre se assemelha ao da formação da água das chuvas. Assim, o vapor húmido que se exala da terra e que sobe por efeito do calor para as camadas mais altas, quando encontra o ar frio por cima da terra, condensa-se e passa de novo a água por efeito do arrefecimento; aí precipita-se no solo. Estes são assuntos que, no âmbito da Filosofia Natural, têm sobretudo a ver com a questão da origem das doenças. (ARISTÓTELES, *Parte dos animais*, liv. II, VII, 652b -653a).

A função do cérebro é assim definida de acordo com o princípio fundamental do filósofo: o justo meio. O resfriamento é necessário para produzir equilíbrio ao calor proporcionado pelo coração, órgão ao qual Aristóteles atribui a alma sensitiva e a função de, a partir de uma região privilegiada do corpo⁶⁵, emitir o calor essencial para a existência do movimento e, portanto, da própria vida. Assim, “[o coração] ocupa um lugar central, mais em cima do que em baixo, e mais à frente do que atrás. É nos lugares privilegiados que a natureza instala os órgãos mais importantes, a menos que qualquer factor relevante o impeça.” (ARISTÓTELES, *Partes dos animais*, liv. III, IV, 665b). Ao comparar o funcionamento do cérebro com a precipitação que provoca a chuva e descrever a posição privilegiada do coração, Aristóteles busca exemplificar o fato de que a natureza tem uma finalidade que é o equilíbrio e a máxima perfeição. “Sobre os

⁶⁵ “A própria posição é a que convém a um princípio; [o coração] ocupa um lugar central, mais em cima do que em baixo, e mais à frente do que atrás. É nos lugares privilegiados que a natureza instala os órgãos mais importantes, a menos que qualquer factor relevante o impeça. Esta realidade que acabo de referir é perfeitamente evidente no ser humano, mas também nos outros animais há uma tendência semelhante para que o coração esteja ao centro da zona necessária do corpo.” (ARISTÓTELES, *Partes dos animais*, liv. III, IV, 665b).

produtos da natureza não reina o acaso, mas uma finalidade e no mais alto grau. É exatamente no objetivo pelo qual cada ser se constitui e se produz que o belo reside.” (ARISTÓTELES, *Partes dos Animais*, liv. I, V, 645a). Assim, ao filósofo da natureza, caberia a função de buscar e disseminar a beleza da existência, pois deveria examinar minuciosamente a causa e a finalidade de tudo que existe na natureza e comunicá-las de maneira racional.

Em relação ao cérebro e ao coração conforme descritos por Aristóteles, é importante que pensemos que o filósofo é contemporâneo de Hipócrates (c. 460 – 370 a.C.)⁶⁶. O que nos leva a indagar: por que o estagirita optou por considerar o cérebro apenas um órgão de arrefecimento quando Hipócrates já havia apresentado este órgão como responsável pelo pensamento, pelas emoções e pelos sentidos? É importante considerar também que Aristóteles era filho do médico Nicômaco, pertencente à família/comunidade dos asclepiades⁶⁷ e ligado à escola de Cnidos⁶⁸. Bini (*Parva...*, 2012, p. 9) considera que Aristóteles não seguiu a medicina por ter perdido o pai por volta dos sete anos de idade. Como a arte médica era passada de pai para filho, é provável que tenha recebido apenas alguns rudimentos no decorrer de sua formação. Mas ao que tudo indica, seu conhecimento teórico sobre a medicina é vasto e ele não desconhecia noções hipocráticas como as que estão na obra *Da doença sagrada*⁶⁹. Nela, Hipócrates procurava caracterizar a epilepsia como uma doença do cérebro, causada por problemas com o fluxo de ar na corrente sanguínea, indicando o cérebro como ‘interpretador da inteligência’.

É preciso que os homens saibam que nossos prazeres, nossas alegrias, risos e brincadeiras não provêm de coisa alguma senão dali (isto é, do cérebro), assim como os sofrimentos, as aflições, os dissabores e os prantos. E, sobretudo, através dele, pensamos, compreendemos, vemos, ouvimos e reconhecemos o que é feio e o que é belo, o que é

⁶⁶ Possivelmente, Aristóteles foi para Atenas mais ou a época da morte de Hipócrates, em 370 a.C. Portanto, em relação à arte médica, os textos hipocráticos já circulavam nesse espaço.

⁶⁷ Segundo Cairus e Ribeiro Jr. (2005), essa família não possuía laços consanguíneos, consideravam-se descendentes do deus da arte da medicina, Asclépio (Esculápio, em latim).

⁶⁸ “O fato de serem mencionadas em conjunto sugere uma origem comum, mas bem cedo os asclepiades de Cós e de Cnidos adotariam diferentes posturas no que tange à arte médica (Jouanna, 1974) e constituiriam o que os eruditos denominam atualmente, por simplificação, “escolas” de medicina. Havia, sem dúvida, médicos em diversos outros lugares da Grécia; os de Cós e Cnidos, porém, são os mais importantes para o estudo dos tratados hipocráticos e para a história da Medicina.” (CAIRUS, RIBEIRO JR., 2005, p. 16).

⁶⁹ Cairus e Ribeiro Jr. (2005) apresentam uma ampla discussão sobre a autoria desse tratado, optando por seguir as argumentações de Jacques Jouanna que o considera parte do *Corpus hippocraticum*.

ruim e o que é bom, o que é agradável e o que desagradável, tanto distinguindo as coisas conforme o costume, quanto sentindo-as conforme o que for conveniente – e distinguindo dessa forma os prazeres dos desprazeres; de acordo com a ocasião, as mesmas coisas não nos agradam sempre. É também através dele que enlouquecemos e deliramos, e nos vêm os terrores, os medos, alguns durante a noite, outros durante o dia, e as insônias, os erros inoportunos, as preocupações inconvenientes, a ignorância do estabelecido, a falta de costume e a inexperiência. (HIPÓCRATES, *Da doença sagrada*, apud CAIRUS, RIBEIRO JR., 2005, p. 76-79).

Todas as funções sensitivas, intelectivas e comportamentais eram atribuídas ao cérebro que exercia, segundo Hipócrates, o maior poder nos homens. A consciência era proporcionada pelo ar que entra em contato com todo o corpo e o cérebro saudável seria capaz de interpretar todas as ocorrências provenientes deste contato e comandar as ações dos olhos, ouvidos, mãos, pés.

Alguns dizem que temos consciência através do coração, e que essa é a parte que se aflige e se preocupa. Mas não é assim. O coração retrai-se assim como os diafragmas e seguramente devido às mesmas causas; pois estendem-se a ele as veias provenientes de todo o corpo, encerrando-as de modo a sentir se algum esforço ou alguma tensão ocorre no homem. De fato, é forçoso que o corpo afligido estremeça e se tencione, e o mesmo ocorra quando muito agradado, porque o coração e os diafragmas sentem-no mais. Certamente, nenhum dos dois participa da consciência, mas é o cérebro que é a causa de todas essas coisas.

Como (o cérebro) é o primeiro dentre aquilo que há no corpo a sentir a consciência proveniente do ar, assim também, se alguma mudança mais forte ocorrer no ar devido às estações, e se o próprio ar tornar-se diferente dele mesmo, o cérebro é o primeiro a senti-lo. Por isso afirmo que recaem sobre ele (isto é, sobre o cérebro) as mais agudas enfermidades, maiores, mais mortais e mais difíceis de serem reconhecidas pelos mais inexperientes. (HIPÓCRATES, *Da doença sagrada*, apud CAIRUS, RIBEIRO JR., 2005, p. 76-79).

O cérebro era considerado por Hipócrates o órgão que podia interpretar tudo o que os sentidos recebiam do mundo externo e a consciência seria a própria assimilação desses estímulos. As doenças provenientes de um órgão tão importante eram as mais sérias e mais difíceis de ser identificadas. Logo no início do tratado, Hipócrates alerta para o fato de que somente os charlatães e curandeiros tinham interesse em atribuir aos deuses a epilepsia, pois como não sabiam ao certo como tratá-la, quando curavam o doente assumiam para si a glória, mas se não obtivessem sucesso atribuíam aos deuses, eximindo-se da responsabilidade; “[...] excusando-se, usam o divino para proteger-se da incapacidade de fazer valer o que ministram, e, para que não se tornem evidentes sabedores de nada, declaram esta afecção sagrada.” (HIPÓCRATES, *Da doença*

sagrada, apud CAIRUS, RIBEIRO JR., 2005, p. 62). O médico de Cos preocupou-se em realizar minuciosas explicações sobre a epilepsia e outras doenças, nas quais analisava os ‘humores’ que circulam pelo corpo em relação às condições climáticas. Sua maneira de conceber as doenças comunga com a filosofia e com o sentido de totalidade. “As doenças não são consideradas isoladamente e vistas como um problema especial, mas é no homem vítima da enfermidade, com toda a natureza que o rodeia, com todas as leis universais que a regem e com a qualidade individual dele, que o autor se fixa [...]” (JAEGER, 2013, p. 1017-1018). O homem, com sua natureza específica, distinta dos demais seres vivos, faz parte do universo, em relação de dependência das condições naturais e isso se coaduna com as concepções aristotélicas.

Hipócrates, assim como Aristóteles, percebe a natureza em sua totalidade e perfeição. Aparentemente, para Aristóteles, era mais relevante manter a coerência com dois princípios basilares: o justo meio e a superioridade da essência em relação à forma. Assim, seria natural que o órgão de localização mediana e privilegiada, que proporciona calor/vida ao corpo, fosse mais relevante do que o órgão localizado em um extremo. O que nos chama a atenção, acima de tudo, é notar a necessidade de se estabelecer uma argumentação coerente com a noção de indissolubilidade entre partes, que não possuem existência desvinculadas de um todo.

Hipócrates se utiliza desse caminho para desenvolver a arte médica⁷⁰, assim como Platão e Aristóteles se utilizaram para a filosofia. Na *República*, Platão utiliza metáforas para comparar o corpo humano e o ‘corpo’ social, afirma que assim como cabe ao médico cuidar integralmente da saúde do homem, cabe ao governante preocupar-se com a totalidade da sociedade (PLATÃO, *A República*, liv. III; VI; VIII). Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles também utiliza essas comparações, especialmente em relação às virtudes, ao tratar do excesso e da ausência de determinadas qualidades, compara o vigor físico com o moral (ARISTÓTELES, *Ética...*, liv. 2). Ainda na *Ética*, afirma que, apesar de ser necessário tratar individualmente, seja da saúde ou da instrução – para que ambas sejam realizadas de acordo com a necessidade de cada pessoa –, o conhecimento universal⁷¹, geral, é necessário tanto ao médico, quanto aos

⁷⁰ A leitura do título *A medicina como paideia*, na obra *Paidéia: a formação do homem grego* de Werner Jaeger, dá a dimensão da indissociabilidade entre homem e natureza e do caráter educativo da filosofia e da medicina elaborados nesses fundamentos.

⁷¹ Esse pensamento se aproxima do que diz Platão sobre a índole do filósofo: “Que não te passe despercebida nela nenhuma vileza, porquanto a mesquinhez de pensamento é o que há de mais

outros profissionais que trabalham com base na disciplina e na prudência (ARISTÓTELES *Ética...*, liv. X). Na obra *Parva Naturalia*, Aristóteles começa e termina ressaltando a correlação entre o trabalho do médico e do filósofo da natureza.

O modo em que esses dois tipos de investigadores se diferenciam e consideram diferentes questões não deve passar despercebido por nós, uma vez que os fatos atestam que, até um certo ponto, as atividades de um e outro estão em idêntica esfera; de fato, médicos engenhosos e excessivamente zelosos têm algo a declarar acerca da filosofia da natureza, e afirmam extrair seus princípios dela, ao passo que os mais consumados filósofos da natureza se inclinam a tirar suas conclusões com base em princípios médicos. (ARISTÓTELES, *Parva Naturalia, Da respiração*, 21, 480b25).

Vê-se, desse modo, que Aristóteles atribui ao médico e ao filósofo um mesmo conjunto de conhecimentos, ainda que com finalidades distintas. Segundo Jaeger (2013, p. 1019), tanto ele quanto seu mestre Platão valorizavam a arte médica e percebiam Hipócrates como ‘protótipo do grande médico’. De fato, Platão assume as considerações hipocráticas mesmo que não se constituam em uma preocupação⁷² em sua obra. Contudo, Aristóteles, mais dedicado à compreensão da filosofia da natureza, traçou conclusões distintas das de Hipócrates⁷³, talvez, por não atribuir corporeidade à alma intelectual e entendê-la como pertencente ao homem por inteiro.

incompatível com a alma que tende constantemente para a totalidade e a universalidade do divino e do humano” (PLATÃO, *A República*, liv. VI).

⁷² “[...] de onde nascem os animais, se é o sangue que produz os pensamentos ou se é o ar, ou o fogo, ou se não é nenhuma dessas coisas, mas somente o cérebro a causa de nossos sentidos, da vista, da audição e do olfato. Se destes provêm a memória e as opiniões, ou se da memória e das opiniões estabilizadas nasceria o conhecimento.” (PLATÃO, *Fédon*, p. 164). No *Fédon*, Sócrates afirma que na juventude estudou a filosofia da natureza, buscando a causa de cada coisa e levando ‘sua curiosidade até os céus e abismos da Terra’ para entender todos os fenômenos. Descobriu que não era hábil para esses conhecimentos que o fizeram perder a segurança que possuía em relação a tudo que tinha convicção de saber. A ausência de uma preocupação maior com os estudos da filosofia da natureza é característica dos tempos de Sócrates, segundo Aristóteles: “No tempo de Sócrates fizeram-se progressos nesse aspecto [estudos sobre a essência e a substância na natureza], mas a pesquisa sobre a natureza abrandou; foi a altura em que os filósofos canalizaram a sua atenção para uma visão prática da excelência e para a política.” (ARISTÓTELES, *Partes dos animais*, liv. I, I, 642a).

⁷³ Galeno retoma posteriormente as considerações hipocráticas e atribui ao cérebro, por exemplo, as funções da percepção sensível que Aristóteles atribuía ao coração. “Nesses comentários apresentei as demonstrações que provavam que a alma racional está alojada no *enkephalon*; que este é a parte com que raciocinamos; que uma grande quantidade do pneuma psíquico está contido nele; e que a própria qualidade especial deste pneuma é adquirida a partir da sua elaboração no *enkephalon* [termo cognato de *enkephalos* que significa aquilo que está na cabeça]” (GALENO *apud* BENNET; HACKER, 2003, p. 35). Essa concepção terá uma recepção positiva pelos filósofos do baixo medievo. Alberto Magno desenvolverá uma forma de diagrama em que o cérebro é tripartido em ventrículos responsáveis pelas

Em suma, o intelecto deve ser não misturado a nada, já que pensa tudo. E assim, de acordo com Aristóteles, o intelecto é em potência tal como todas as coisas, mas, em ato, absolutamente nenhuma delas. A concepção do intelecto como pura potencialidade, nesse sentido, é uma consequência direta de sua ideia de que é possível pensar todas as coisas. Contudo, há muitos pontos obscuros sobre o *status* do intelecto: como é possível que ele seja potencialidade de órgão nenhum, isto é, em relação a essa parte da alma, o que significa exatamente o termo *noêtikon* – intelectivo ou capaz de pensar –, se não é a capacidade de um órgão corporal? “O melhor que se pode dizer é que a capacidade ou potencialidade em questão concerne ao homem todo e é dependente das outras faculdades que têm órgãos” (cf. *CHa*. [Hamlyn], p. 136). (REIS, 2012, p. 297).

A alma intelectiva, portanto, por ter condições de pensar tudo e não ser exercida por uma parte específica, pertencia à totalidade do organismo. As funções raciocinativas, assim, não dependeriam de um órgão específico, mas do composto inteiro: alma e corpo. Trata-se de uma definição de intelecto como a parte da alma que dá forma ao humano, tanto ao corpo, quanto à própria alma em sua totalidade. É possível considerar que, se a alma não desenvolver a parte intelectiva, não há um homem em sua forma perfeita. Dessa maneira, Aristóteles afirmava que do mesmo modo que a percepção sensível percebia e apreendia os objetos sensíveis, a parte intelectiva era destinada a perceber e apreender os objetos inteligíveis – não assimiláveis pelos sentidos. A interdependência dessas duas partes da alma, evidentemente não destituiu o intelecto de sua superioridade em relação aos sentidos. Primeiramente, porque, conforme mencionamos, ele dá forma ao homem em sua totalidade, sem se deteriorar pelo uso excessivo e, acima de tudo, é capaz de perceber o universo inteligível, cujos objetos jamais poderiam ser compreendidos somente com o uso dos sentidos. E, nesse sentido, não é somente o fato de possuir o intelecto que caracteriza o homem, mas de fazer uso e colocar em prática os objetos apreendidos.

2.3 Movidos pela razão? Autocontrole e movimento segundo Aristóteles

Além de não ser exercido por um órgão específico, Aristóteles aponta outra diferença entre intelecto e percepção sensível e que é determinante para o

potências sensitivas interiores. Tomás de Aquino assimilará, também, essa noção das atribuições cerebrais.

desenvolvimento de sua teoria sobre o hábito. Os sentidos não precisam ser ‘instruídos’ para desempenhar suas funções, assim, o homem que nasce com o olho em perfeitas condições, enxergará ainda que ninguém o ensine como fazer isso. No entanto, a potência intelectual da alma possui dois ‘graus’, denominados *dynamis* e *hexis*, respectivamente, potencialidade e disposição. A potencialidade se manifesta, por exemplo, “[...] no sentido em que toda e qualquer criança tem a capacidade intelectual de aprender a ler por fazer parte do gênero humano”. (REIS, 2012, p. 298). Por outro lado, após adquirir domínio sobre a leitura, essa habilidade pode ou não entrar em atividade, depende da decisão, ou disposição, do sujeito. E, assim como toda a atividade do intelecto, a intensificação da prática, que depende da vontade, aprimora a habilidade e desenvolve progressivamente o conhecimento.

A disposição, expressa pelo termo *hexis* em Aristóteles, é parte essencial da definição do conceito de hábito. *Hexis* significa ‘ter’ ou ‘possuir’ e é, também, a palavra utilizada para designar o hábito, uma vez que, para o filósofo, este é um qualificativo cuja posse é do indivíduo e se diferencia dos sentidos – que também pertencem a cada pessoa. O sujeito possui, por exemplo, a visão, e essa posse também o caracteriza, porém, a visão é inata, ele não precisa aprender a ver. Todavia, a capacidade de discernir, analisar, conceituar e pensar sobre aquilo que vê não pertence ao órgão da visão e precisa ser ensinado⁷⁴. Assim, o homem possui a potencialidade de exercer as funções do intelecto, mas precisa ser instruído para que as coloque em funcionamento. Nesse aspecto reside a concepção de MacIntyre, na qual a vulnerabilidade e a dependência possibilitam a virtude e nos tornam humanos, pois é só no convívio com o outro que cada sujeito desenvolve as potencialidades naturais em seu grau mais elevado.

Como a inteligência também envolve oposições, por exemplo, entre vícios e virtudes, é necessário haver disposição para agir predominantemente de acordo com um deles para que se tornem hábitos, ou seja, para formarem a conduta que caracteriza o sujeito. Evidentemente, essa relação não é direta, o intelecto não participa sozinho do desenvolvimento dos hábitos e é necessário compreender, também, um princípio imprescindível da metafísica aristotélica que é o do movimento. No tratado *De anima*, Aristóteles trata especificamente sobre o movimento no capítulo nove do livro três. Princípiam com a afirmação de que a alma dos animais é definida de acordo com duas

⁷⁴ Por isso não há felicidade ou mérito nas capacidades inatas ou na sorte. A maior felicidade é proveniente da potência raciocinativa, dos esforços por exercer aquilo que a natureza nos propiciou de mais perfeito.

potências: o discernimento e o movimento local, ou seja, o deslocamento. O discernimento⁷⁵ já havia sido definido como produto tanto da razão quanto da percepção sensível, por conseguinte, ele dedica o capítulo, principalmente, a esclarecer quais partes da alma promoveriam o movimento.

[...] de que modo se deve falar de partes da alma e em quantas? Pois, de certa maneira, elas se apresentam como inumeráveis, e não somente aquelas que alguns dizem distinguir em calculativa, emotiva e apetitiva, mas outros em racional e irracional. Pois, de acordo com as diferenças pelas quais se separam, outras partes mostram-se tendo disparidades ainda maiores do que essas de que agora se tratou: a nutritiva, que subsiste também nas plantas e em todos os animais; e a perceptiva, que não se poria facilmente nem como dotada de razão, nem como irracional; e ainda, a imaginativa, que pelo ser é diversa das demais, embora de qual delas é diversa ou idêntica apresente grande dificuldade, caso sejam supostas partes separadas da alma; e por fim, a desiderativa, que parece ser diversa de todas quanto ao enunciado e à potência e que, de fato, seria absurdo segmentar: pois é na parte calculativa que nasce a vontade, mas o apetite e o ânimo, na parte irracional; e caso a alma seja tripartite, em cada parte haverá desejo. (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. III, 432a22).

O filósofo expõe assim um quadro das principais partes da alma e suas funções, no qual é possível notar a complexidade da análise. Além de ser admissível atribuir uma mesma função a mais de uma parte, há ainda a designação racional ou irracional que deve ser coerente tanto com o ente, quanto com a divisão da alma. A parte sensitiva ou perceptiva pode ser tanto racional quanto irracional, a imaginativa depende do ser ao qual se refere e, também, da interação com as demais porções e a desiderativa pode estar presente em todas as partes da alma, sendo difícil dividi-la. Sobre a parte desiderativa é importante destacar que o ânimo, ou seja, a própria condição mais elementar da vida, reside, para Aristóteles, na porção irracional juntamente com o apetite. Dessa maneira, o filósofo pode explicar a vida de animais que não possuem a parte racional, ou possuem apenas seus rudimentos.

Em *Partes dos animais*, Aristóteles afirma que o filósofo da natureza deve conhecer, ao menos, a parte da alma:

⁷⁵ “Que se diga que o *discernimento* não se ocupa das coisas que existem sempre e são imutáveis, e tampouco da totalidade das coisas que passam a existir (vêm a ser), mas sim daquelas em relação às quais é possível estar em dúvida e é possível deliberar; o que vale dizer que se ocupa dos mesmos objetos da prudência, o que não quer dizer que discernimento seja o mesmo que prudência, pois esta emite comandos (já que seu fim é uma afirmação do que se deve fazer ou não fazer), enquanto o discernimento se limita a pronunciar julgamentos. (Pois discernimento é o mesmo que bom discernimento – um ‘homem de discernimento’ significa um homem de bom discernimento).” (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. VI, 10, 1143a1).

[...] que faz com que o ser vivo seja o que é. Deveria portanto saber o que é a alma, ou em particular essa parte dela, e conhecer-lhe a essência e os factores que dela decorrem, tanto mais que a palavra <<natureza>> pode ter duas acepções, a de <<matéria>> e a de <<essência>>; quanto a esta última, comporta o princípio motor e a finalidade. (ARISTÓTELES, *Partes dos animais*, liv. I, I, 641a).

A alma é que determina a matéria, na ausência da alma, a matéria deixa de ter finalidade e, portanto, essência. A noção de que a essência comporta o ‘primeiro motor’ é determinante para compreendermos a noção aristotélica de movimento. Por isso, sintetizaremos as três definições que consideramos mais importantes sobre as partes da alma – percepção sensível, imaginação e intelecto – para ressaltar como interferem no movimento.

Em relação à primeira, Aristóteles afirma que os cinco sentidos são potências em relação aos objetos sensíveis e se tornam atualidade, manifestando-se em ato no momento em que entram em contato com esses mesmos objetos. Distingue a percepção sensível do pensamento, pois perceber é relativo a particulares, ou seja, a objetos específicos de cada sentido (odor para o olfato, por exemplo), mas pensar é concernente aos universais, a objetos inteligíveis que estão na alma (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. II, 417b16). Pensar depende de uma situação interna do sujeito, de sua disposição para tal, enquanto perceber depende da potência dos órgãos dos sentidos e de uma situação externa, que são os objetos e elementos perceptíveis. Essa explicação difere essencialmente da noção de percepção sensível de Platão, pois para este tanto os sentidos, quanto os pensamentos, provocariam reminiscências, fariam com que alma recordasse conhecimentos que já estariam presentes em sua constituição (*De anima*, liv. III, 427b16).

Quanto à imaginação, Aristóteles começa por afirmar que ela não é pensamento ou suposição, pois as imagens que produzimos dependem do nosso querer e não de uma hipótese ou opinião que pode ser falsa ou verdadeira. Também não pode ser considerada como percepção, que é uma potência ou uma atividade (visão e o ato de ver) e está sempre ativa, enquanto a imaginação não. Além disso, o filósofo afirma que as percepções são sempre verdadeiras e a maioria das imaginações podem ser falsas (*De anima*, liv. III, 428a5). Nesse sentido, a imaginação não poderia ser confundida também com a ciência, ou o intelecto, ou mesmo com a opinião. A ciência e o intelecto propiciam a verdade e a opinião, ainda que possa ser equivocada “[...] é acompanhada

de convicção, e a convicção é acompanhada do estar persuadido, e a persuasão é acompanhada de razão [...]” (*De anima*, liv. III, 428a16). Como os animais também possuem imaginação, ela não poderia ser opinião, pois somente os seres possuidores de razão têm opinião⁷⁶. Assim, o fato de considerar que os animais imaginam, leva o filósofo a buscar o que há de comum para que tanto homens quanto animais possuam essa capacidade. Conclui, conforme já assinalado, que a imaginação não é a percepção sensível, entretanto está a ela diretamente vinculada, uma vez que as imagens produzidas são derivadas das experiências sensíveis, principalmente da visão, assim, é um movimento motivado pela percepção sensível (*De anima*, liv. III, 428b30). É possível afirmar que a imaginação é produzida pelas experiências sensíveis (nos animais exclusivamente por elas, mas nos homens pode-se admitir a interação com razão) e, portanto, é uma potência para os animais que possuem percepção sensível em qualquer graduação. Mesmo aqueles que só possuem o tato, podem ser movidos pela imaginação, uma vez que eles têm a forma mais rudimentar de desejo que é o apetite. No entanto, seus movimentos serão incipientes, proporcionais à percepção.

A imaginação perceptiva, como foi dito, subsiste também nos outros animais, mas a deliberativa apenas nos capazes de calcular: pois decidir por fazer isto ou aquilo, de fato, já é uma função do cálculo; e é necessário haver um único critério de medida, pois será buscado aquilo que é superior. E assim é capaz de fazer uma imagem a partir de várias. (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. III, 11, 434a5).

Portanto, há duas formas de imaginação: perceptiva e deliberativa. A primeira pode ser graduada em termos da complexidade e quantidade dos sentidos empregados, existindo em animais que utilizam apenas um ou poucos sentidos. A imaginação, nesse sentido, é o modo como o objeto é apreendido e como essa apreensão conduz o movimento. Se um animal se movimenta somente pelo que determina o tato, por exemplo, sua imaginação é menos determinada do que a dos animais que possuem todos os sentidos. Já a segunda forma é, também, apreendida pelos sentidos, geralmente pela complexa relação entre todos eles, porém, a condução do movimento passa por

⁷⁶ O entendimento de *doxa* (opinião) de Aristóteles difere da concepção platônica. Enquanto Platão não considerava a opinião um conhecimento passível de ser atribuído ao intelecto, Aristóteles a vê como algo provável, produto da persuasão e, portanto, proveniente da razão. A noção de que há sempre a convicção de que a opinião é verdadeira pode ser questionável (REIS, 2012, p. 290), porém, a afirmação de que os outros animais não emitem opinião é procedente. Essa é uma das ideias aristotélicas que, de certo modo, humanizam o conhecimento, tornando-o algo pertencente ao e produzido pelo homem e, portanto, passível de equívocos.

deliberação entre muitas possibilidades, dando condições, inclusive, para o animal planejar a ação. É reservada para seres capazes de utilizar a imaginação para deliberar entre o que lhes parece melhor para seguir seus desejos. Assim, por exemplo, se consideramos os filhotes dos animais da classe dos mamíferos, a brincadeira é um grande diferencial para a imaginação⁷⁷. A prole de cães, gatos, macacos, bem como dos humanos, aprende a se alimentar, a reconhecer os perigos, a interagir no grupo de forma lúdica, o que não ocorre em outras classes de animais, como répteis e aves. Assim, os mamíferos desenvolvem os sentidos e a imaginação para identificar o seu predador, ou o seu alimento, mantendo essas informações como fundamentos para seus apetites que determinarão possibilidades para seus movimentos.

Para Aristóteles, outros animais, além dos humanos, utilizavam o cálculo dos objetos da imaginação para escolher como agir, mas somente o homem poderia desenvolver o intelecto com esse fim e, com isso, desenvolver a virtude da prudência. É importante pensar nessas características como potencialidades, pois os homens não nascem com elas já desenvolvidas e prontas para o uso. Isso acarreta em maior liberdade para a construção de uma ‘segunda natureza’ e em faculdades aprimoradas para que um homem tenha, individualmente, mais condições de escolher e modificar seus movimentos do que um cão ou um gato.

Com efeito, é importante salientar a distinção entre imaginação perceptiva e deliberativa, porque esta última nos torna aptos para atuar de maneiras diversas. Conforme Aristóteles podemos combinar apetites e instintos e deixar que dominem a razão, muitas vezes, sem refletir sobre isso. É possível ainda o desenvolvimento da temperança, que coloca a razão como princípio natural de ação. E, uma terceira via, é a do autocontrole, que mantém a razão como superior aos instintos quando esses tentam dominá-la. Em todas as situações, o homem tem a possibilidade de calcular e deliberar e, para isso, forma imagens a partir de outras imagens, elabora conceitos a partir dos quais orienta suas ações.

O autocontrole é uma importante concepção aristotélica, pois sua presença ou ausência determinam o predomínio ou não da razão nos movimentos humanos. É importante principalmente para o homem que deseja agir de acordo com os vícios,

⁷⁷ Peter Gärdenfors (2014, p. 79) aponta a brincadeira como um dos elementos que indicam a capacidade que os mamíferos possuem de desenvolver um mundo interior. Ao alimentar sua imaginação com as brincadeiras, exercitam os padrões de movimento e constroem as representações mentais que melhoram as possibilidades de planejamento e, portanto, de adaptação.

mesmo quando possui o conhecimento sobre o que é errado. Este precisa exercitar o autocontrole para desenvolver a vontade de submeter seus desejos à razão e buscar a mediania correspondente à virtude.

Como pode um indivíduo não conseguir manter o autocontrole quando acredita acertadamente que o que faz é errado? Alguns dizem que ele é incapaz de fazê-lo quando está *ciente* que o ato é errado, uma vez que, como sustentava Sócrates, seria estranho se, detendo um homem conhecimento, alguma outra coisa sobrepujasse esse conhecimento e “o arrastasse como um escravo”. Com efeito, Sócrates costumava combater completamente tal opinião, sugerindo que não existe isso que chamamos de *desregramento*, visto que ninguém, segundo ele, age contra o que é melhor na crença de que o que faz é mau, mas somente através da ignorância. Ora, é evidente que essa teoria está em desacordo com os próprios fenômenos, de modo que devemos investigar mais rigorosamente o que ocorre. Se a falta de autocontrole é causada pela ignorância, é preciso investigar de que tipo de ignorância se trata, pois está claro que o homem que não consegue ter autocontrole não considera a ação certa antes de se tornar presa da influência da paixão. Mas alguns pensadores aceitam a doutrina sob uma forma alterada. Admitem que nada é mais poderoso do que o conhecimento, mas não admitem que ninguém aja contra o que lhe pareceu ser o melhor procedimento; e, por conseguinte, sustentam que o homem desregrado ao sucumbir às tentações do prazer não possui conhecimento, mas apenas opinião. E, no entanto, se tratar-se realmente de opinião e não de conhecimento – não uma forte crença a oferecer resistência, mas apenas uma débil (como aquela das pessoas hesitantes) – poderíamos perdoar um homem por não se manter fiel às suas opiniões diante de desejos intensos, mas não perdoamos o vício, tampouco qualquer outra qualidade censurável. (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. VII, 2, 1145a1-1146a1).

Aristóteles parte do princípio de que, socialmente, os homens rejeitam aquele que não se mantém fiel a suas opiniões, mesmo diante de desejos intensos. Desse modo, é necessário identificar se quem detém o conhecimento e mesmo assim age errado o faz por ‘desregramento’ ou por não possuir, efetivamente, o conhecimento. Se o homem pode agir de diferentes formas, o que faz com que o homem aja de forma compatível com as virtudes? Na *Ética*, Aristóteles analisa formas de agir e de caráter que podem ser consideradas tanto a partir da noção de mediania, quanto por meio de seus contrários. Assim, seu exame sobre o autocontrole procede, no livro VII, da avaliação sobre três estados morais a serem evitados: vício, desregramento e bestialidade. O autocontrole seria a disposição oposta ao desregramento, assim como a virtude seria oposta ao vício e

a virtude sobre-humana oposta à bestialidade⁷⁸ e, conforme é possível observar na passagem acima, o filósofo buscará compreender exatamente o que orienta as ações de alguém que pode ser considerado autocontrolado. Para tanto, não considera as ações ou as virtudes em si mesmas, como conceitos *a priori*, sem submetê-los aos fenômenos observáveis. Por isso, inicialmente discorda de Sócrates⁷⁹ e desenvolve um raciocínio para determinar a diferença entre o controlado e o descontrolado, assim como entre o controlado e o moderado. Este deseja o que é bom e virtuoso e, portanto, não tem causa para controlar-se, por outro lado, a pessoa que deseja o mau e, racionalmente, domina seu desejo é a que pode ser denominada autocontrolada. Desse modo, se é a razão que predomina para determinar o autocontrole, o que determinaria o descontrole?

[...] é possível e facultado a um indivíduo humano, num certo sentido, tanto ter conhecimento como não o ter; por exemplo, quando um homem se acha adormecido, insano ou embriagado. Contudo, pessoas sob a influência da paixão estão em condição idêntica, pois salta aos olhos que a ira, o desejo sexual e certas outras paixões alteram efetivamente o estado somático e, em determinados casos, inclusive causam insanidade. Está claro, portanto, que temos que declarar que o descontrolado “detém conhecimento” somente da mesma maneira que o detêm homens que estão adormecidos, enlouquecidos ou embriagados. O fato de utilizarem a linguagem [ou jargão] do conhecimento não constitui prova de que [efetivamente] o possuem. Pessoas nos estados indicados acima repetem proposições de geometria e versos de Empédocles; estudantes que simplesmente principiaram uma matéria de estudo enfileiram palavras e conceitos, mas não conhecem ainda o sentido deles, pois o conhecimento precisa se tornar parte da sua estrutura mental e isso leva tempo. Por conseguinte, somos obrigados a reconhecer que homens que não conseguem ter autocontrole falam do mesmo modo que atores que interpretam uma fala no palco. (ARISTÓTELES, *Ética*, liv. VII, 3, 1147a1, grifo nosso).

É importante destacar que essa passagem é fundamental para nossa tese. Aqui, Aristóteles começa a se conduzir para a conclusão socrática de que o conhecimento

⁷⁸ Conforme Aristóteles a virtude sobre-humana seria a virtude divina, inexistente entre os homens. A bestialidade, ou ferocidade, é rara e mais frequente, segundo o filósofo, entre os bárbaros e aqueles que sofrem de alguma doença.

⁷⁹ “[...] vós mesmos concordastes que quem erra na escolha dos prazeres e dos sofrimentos, isto é, dos bens e dos males, erra por falta de conhecimento, não de conhecimento em geral, mas daquele que admitistes como sendo o conhecimento da medida. Toda ação errada por falta de conhecimento, bem como o sabeis, decorre da ignorância, de forma que ser vencido pelo prazer é a maior ignorância.” (PLATÃO. *Protágoras*, XXXVII, 357d-e). Em *Protágoras*, Sócrates defende que não há virtude sem conhecimento, por isso os vícios são cometidos pelos que ignoram, que são incapazes de ‘calcular’ e deliberar. Assim, a ignorância é o contrário da razão, ou do conhecimento, do mesmo modo que o vício é o contrário da virtude.

autêntico está presente na pessoa descontrolada do mesmo modo que em alguém que está embriagado ou adormecido, ou seja, não está vinculado à consciência. Aquele que se deixa conduzir pelas paixões ou desejos não possui, de fato, o conhecimento adquirido por meio do intelecto e que se torna parte da ‘estrutura mental’, por isso, ele pode até repetir o que leu ou ouviu, mas não age de acordo com o conteúdo daquilo que adquiriu por meio dos sentidos. Por esse motivo, o filósofo, ao admitir as considerações de Sócrates, atenta para o conhecimento dos universais que só pode ocorrer no intelecto e se manifesta na consciência. Aristóteles afirma que, por esse motivo, não denominamos os outros animais de descontrolados, pois os animais que não possuem alma intelectual não têm condições de formar conceitos universais. Enquanto o intelecto não fornece sentido (universal) às coisas particulares que aprendemos, é possível afirmar que ignoramos. O conhecimento autêntico, do qual somente os homens são capazes por possuírem intelecto, não ocorre sem que este (o intelecto) processe as aprendizagens ocorridas por meio dos sentidos. Quando somente repetimos o que lemos e ouvimos é como se atuássemos num palco sem ter a posse efetiva do conhecimento⁸⁰. Portanto, é possível dizer que se o conhecimento passa a fazer parte da estrutura mental ele se explicitará nas ações do sujeito.

Em relação ao intelecto, conforme já abordamos, além de ser a única parte da alma que, conforme Aristóteles, não depende de um órgão específico para funcionar, é o que dá forma à totalidade do ser humano, pois o distingue como ser racional, potencialmente capaz de exercer virtudes intelectuais e morais. Por esse motivo, sempre que trata de um estado moral, o filósofo ressalta a potencialidade e a atualidade propiciada pelo modo como funciona a inteligência, uma vez que, conforme vimos na passagem anterior, é facultado ao homem ter ou não conhecimento. Nesse sentido, ao observar as características da natureza e, especialmente, do agir humano, Aristóteles considera que o intelecto, assim como tudo o que existe, pode também ser caracterizado por potencialidade e atualidade. Pode ser tanto passivo (*dynamis* – potência) quanto ativo (*energeia* – movimento, atualidade, pleno exercício do que antes era potência) e este último determinará ou revelará, em última instância, a personalidade do sujeito.

As noções de potencialidade e atualidade são determinantes para a compreensão das funções da alma e, portanto, para compreender como o homem apreende todas as

⁸⁰ Por este motivo, como veremos adiante, Tomás de Aquino afirmará que o homem que não faz o uso de seu intelecto não pode ser denominado homem, pois prescinde daquilo que o designa como ser humano: a razão.

formas de conhecimento. Contudo, como vimos, deter conhecimentos nem sempre significa transformar em ato uma potência de toda e qualquer parte da alma. Aristóteles salienta que não são os sentidos os responsáveis pelo conhecimento autêntico, pois a sensação jamais gera ação, mas reação (como ocorre com os demais animais)⁸¹. Elenca a sensação como um dos três elementos que controlam a ação juntamente com o intelecto e o desejo. Os dois últimos elementos são responsáveis respectivamente pela verdade e pela inteligência prática (prudência). “O atingir da verdade é, efetivamente, a função de toda parte do intelecto, mas a da inteligência prática é o atingimento da verdade correspondente ao correto desejo” (ARISTÓTELES, *Ética*, liv VI, 2, 1139a30). A inteligência prática é aquela que determina diretamente a escolha de como agir e é resultado, portanto, da ação do intelecto e do desejo, é a deliberação para o controle dos desejos por meio da razão. Esse é o fundamento para a ação no homem, segundo Aristóteles, uma vez que a escolha é proveniente do desejo vinculado ao intelecto em relação a uma determinada finalidade. Assim, quanto mais bem desenvolvido o intelecto, maior a chance de que influencie diretamente nos desejos e, por conseguinte, nas escolhas. “Consequentemente, a escolha envolve necessariamente tanto o intelecto e o pensamento quanto uma certa disposição de caráter” (ARISTÓTELES, *Ética*, liv. VI, 2, 1139a35). No entanto, o pensamento por si mesmo, como função do intelecto, só causa movimento quando é direcionado a um objetivo e vinculado diretamente à ação efetiva; ao atuar recorrentemente de uma determinada forma, o homem desenvolve uma ‘disposição de caráter’ relativa a esta forma. Isso significa que, ao considerar autocontrole e intelecto segundo Aristóteles, o desenvolvimento intelectual somente pode ser constatado nas ações do sujeito. Quando a ação não denota conhecimento, mas somente o discurso, pressupõe-se que o conhecimento não foi efetivamente assimilado e que a ignorância predomina.

Na análise aristotélica sobre o movimento no *De anima*, a razão é ressaltada por meio da comparação com o movimento da parte nutritiva e reprodutiva, comum a tudo o que é vivo, pois a nutrição e a reprodução não dependem de um ‘intermediário’ anterior à atualidade/efetividade. Assim, o crescimento e decaimento nas plantas, por exemplo, ocorrem sem que estas precisem da percepção, ou da intelecção.

⁸¹ Nesse aspecto é possível identificar o conceito de *práxis*, pois a ação humana expressa a razão que representa o comportamento (BINI, 2009, p. 178, N.R.).

Mas agora é preciso investigar, no que concerne ao movimento local, o que é que faz o animal se mover no sentido de poder se transportar. Que não é a potência nutritiva, está claro: pois o movimento em questão é sempre em vista de algo e acompanhado de imaginação e desejo, pois nada que não deseja ou evita algo se move, exceto por coerção. Do contrário, as plantas seriam capazes de se mover e teriam alguma parte orgânica para esse movimento. (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. III, 432b13).

Em todas as suas considerações, Aristóteles procura respeitar aquilo que ele observa de maneira geral na natureza, pois esta não cria nada inutilmente, sem uma causa. Se as plantas não possuem partes orgânicas que permitam que elas se movam, no sentido de se transferir de um lugar para outro, não haverá uma parte da alma para comandar esses movimentos. Nos animais não sedentários, é preciso entender quais são as condições reunidas pela natureza para que tenham a possibilidade e a necessidade de se locomoverem. Como todo movimento ocorre porque os animais desejam ou evitam algo, ou são coagidos, Aristóteles busca explicitar algumas distinções entre os deslocamentos realizados pela maioria dos animais e ação propriamente humana.

E assim, tampouco é a potência perceptiva: pois, dentre os animais, há muitos que dispõem de sensação, mas que são sedentários e completamente imóveis. Se a natureza efetivamente não faz nada em vão e nem omite algo que é necessário, exceto no caso dos seres mutilados e imperfeitos, enquanto que tais animais são perfeitos e não mutilados (sinal disso é que podem se reproduzir e têm maturidade e decaimento), então eles também teriam as partes orgânicas para o caminhar. (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. III, 432b19).

Os movimentos não podem, portanto, ser atribuídos unicamente às partes nutritiva ou sensitiva da alma, visto que as plantas possuem a parte nutritiva e não se locomovem e há animais sedentários que não precisam se deslocar nem para assegurar seu alimento⁸². Aristóteles prossegue, investigando se é o intelecto o responsável por comandar a ação:

E também não é a parte que pode calcular e denominada de intelecto a que faz mover; pois o contemplativo nada contempla de praticável e nada diz a respeito do que deve ser evitado e buscado, ao passo que o movimento sempre é daquele que evita ou busca algo, pelo contrário: mesmo quando contempla algo desse tipo, ele não manda já evitar ou buscar. O intelecto, por exemplo, frequentemente reflete sobre algo temível ou agradável sem, contudo, comandar o temer, embora o coração seja movido (ou alguma outra parte, no caso do agradável).

⁸² É importante destacar, nesse ponto, a relevância do conhecimento biológico do filósofo nas suas formulações sobre a alma que, como parte da natureza, funciona em harmonia com esta e com o corpo para o qual dá forma.

Além disso, mesmo que o intelecto ordene e o raciocínio diga que se evite ou busque algo, o indivíduo não se move, mas age de acordo com o apetite, como no caso dos incontinentes. Em suma, vemos que aquele que dispõe da arte de curar não cura, de modo que é algo diverso o responsável pelo agir de acordo com a ciência, e não a própria ciência. Tampouco o desejo é responsável por esse movimento, pois os que são continentais, mesmo desejando e tendo apetite, não fazem essas coisas pelas quais têm desejo, mas seguem o intelecto. (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. III, 432b26, 433a1. Grifo nosso).

Essas passagens são fundamentais, pois nelas Aristóteles passa a discutir movimentos que não podem ser confundidos meramente com a locomoção, são as ações especificamente humanas. Entretanto, uma vez que há partes da alma comuns entre homens e animais e ambos se movem, ele não poderia atribuir ao intelecto contemplativo os movimentos. Assim, por um lado, as ações não são atribuíveis ao pensamento racional, pois muitos homens o desconsideram e escolhem agir de acordo com os apetites, por outro, não se pode atribuir o movimento somente ao desejo, pois há os homens ‘continentais’, que possuem autocontrole e agem de acordo com a razão.

Mostra-se, então, que há dois fatores que fazem mover: o desejo ou o intelecto, contanto que se considere a imaginação um certo pensamento. Pois muitos seguem as suas imaginações em vez da ciência, mas nos outros animais há nem pensamento, nem raciocínio, e sim imaginação. Logo, são estes os dois capazes de fazer mover segundo o lugar: o intelecto e o desejo, mas o intelecto que raciocina em vista de algo e que é prático, o qual difere do intelecto contemplativo quanto ao fim. E todo desejo, por sua vez, é em vista de algo; pois aquilo de que há desejo é o princípio do intelecto prático, ao passo que o último item pensado é o princípio da ação. (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. III, 433a9).

A conclusão do filósofo é de que o movimento não pode ser governado por um único princípio e de que ele é motivado pelas partes superiores da alma, seja nos homens ou nos demais animais. No caso do homem, possuidor de intelecto, seus movimentos podem ser motivados por este. Conforme mencionamos, já no início do capítulo que trata do movimento, Aristóteles aponta a complexidade do assunto, retoma brevemente as explicações sobre as almas nutritiva, perceptiva, imaginativa, desiderativa e calculativa. De fato, todas essas partes constarão em suas considerações sobre o movimento, porém, sua conclusão é de que é a parte desiderativa que tem uma função determinante no estímulo dos movimentos. Junto com a parte imaginativa e a calculativa, é o desejável que determinará, em primeira instância, a existência do movimento.

[...] o objeto desejável move e por isso o raciocínio também move: porque o desejável é o seu princípio. E a imaginação, quando move, não move sem desejo. Há algo único, de fato, que faz mover: o desejável. Pois se dois movessem quanto ao lugar – intelecto e o desejo –, moveriam de acordo com uma forma comum. Na verdade, mostra-se que o intelecto não faz mover sem o desejo (pois a vontade é desejo, e quando se é movido de acordo com o raciocínio, também se é movido de acordo com a vontade), mas o desejo move deixando de lado o raciocínio, pois o apetite é um tipo de desejo. Intelecto, então, é sempre correto; ao passo que o desejo e a imaginação, ora corretos, ora não corretos. Por isso, é sempre o desejável que move, embora este seja tanto o bem como o bem aparente; mas não todo o bem, e sim o bem prático apenas. E o praticável é o que admite ser de outro modo. (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. III, 433a17).

O ‘objeto desejável’ é, assim, o princípio do movimento, pois ele é que provocará a ação. Nessa passagem, Aristóteles também descreve a diferença entre vontade e desejo: sendo a primeira, também, desejo, porém, deliberativo, resultante do raciocínio, possível somente ao homem e o segundo é apetitivo e impulsivo, comum a todos os animais. Essa diferença determina que não é a razão que move, senão somente os homens teriam essa capacidade. O que também explica o fato de o homem ter dificuldades em fazer escolhas somente com base no que é racional. Com isso, o movimento é um resultado das capacidades de desejar, imaginar e deliberar (no caso do desejo ser vontade, ou seja, ocorre somente no homem). “[...] na medida em que o animal é capaz de desejar, por isso mesmo ele é capaz de se mover; e ele não é capaz de desejar sem imaginação, e toda imaginação ou é raciocinativa ou perceptiva. E desta também compartilham os outros animais.” (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. III, 433b21. Grifo nosso).

Vemos, portanto, de acordo com Aristóteles, que a natureza tem como finalidade que todos os seres e suas partes cumpram as funções para as quais foram gerados. Tudo o que possui *anima* precisa de nutrição para existir, mas toda vida não sedentária necessita, além da alma nutritiva, da percepção sensível até mesmo para obter o alimento. Nesse sentido, é possível afirmar que o homem, para atingir a finalidade das potencialidades inerentemente humanas, precisa desenvolver todas as partes da alma que possui, pois todas elas lhe propiciarão condições para aprimorar a parte superior relativa à razão. A animalidade do homem é, assim, muito específica, uma vez que ao

desenvolvê-la em relação às características naturais superiores (racionais), ele desenvolve uma ‘segunda natureza’ que o torna efetivamente humano⁸³.

2.4 Hábito como potencialidade, disposição e movimento

Com esses entendimentos a respeito da alma e, especificamente, sobre o intelecto, o autocontrole e o movimento, destacamos dessas considerações as seguintes dimensões: a *dynamis* (potência), a *hexis* (disposição) e a *energeia* (movimento). Trata-se de três fenômenos simultâneos de apreensão de um objeto que podem ser compreendidos por meio do próprio conceito de hábito. Como *dynamis*, tem-se a possibilidade de apreender algo, as condições biológicas permitem à pessoa assimilar determinado objeto que ainda não se apresentou aos sentidos; como *hexis* quando há os primeiros contatos com uma determinada ação, ficando o ser bem ou mal disposto a realizá-la novamente quando necessário; como *energeia* quando já houve apropriação efetiva a ponto de uma forma de agir se tornar parte do caráter e predominar nos movimentos do sujeito. Na infância, por exemplo, a linguagem escrita é tão somente uma potência enquanto a criança não tem noção alguma do que são as letras. No momento em que começa a entrar em contato com o significado das letras, essa potência passa a se desenvolver como *hexis*, uma disposição para a leitura e a escrita que pode ainda não ter se efetivado. Quando a criança se apropria dos símbolos da escrita, as palavras adquirem sentido e são utilizadas e assimiladas conforme o código socialmente aceito, é possível dizer que a ação efetiva está estabelecida (ainda que possa sempre se aprimorar, a potência foi transformada em atualidade). Com apropriação, a linguagem escrita passa a ocupar o estágio de *hexis* quando não está sendo utilizada e de *energeia* enquanto está em pleno uso. Contudo, é importante salientar que, de acordo com Aristóteles, as potências são recebidas da natureza, as atualidades só podem ser desenvolvidas pelo hábito e pela instrução. Desse modo, dependem diretamente de uma forma de vida coletiva inerentemente humana.

A *hexis* pode ser interpretada por meio da relação entre sentidos e intelecto, ou entre a matéria e a essência. Nesse sentido, a capacidade sensitiva permite distinguir,

⁸³ Na aula online *A ética na formação da pessoa e do governante*, a professora Terezinha Oliveira sintetiza a ideia implícita no termo homem, afirmando que nomeamos ‘homem’ o ser que possui humanidade em potencial. Desse modo, é um termo relevante para a concepção de *humanitas* e para a formação e desenvolvimento da ‘pessoa’ que é o vocábulo que expressa, efetivamente, o homem em exercício de sua humanidade.

por exemplo, o quente e o frio, “[...] bem como aquilo de que a carne constitui uma certa razão; mas é por outra capacidade – ou separada, ou como a linha dobrada dispõe de si mesma quando estendida – que se discerne o que é ser para a carne.” (ARISTÓTELES, *De anima*, liv. III, 429b10). Para o filósofo, o intelecto é esta ‘outra capacidade’ que, nesta passagem, ele não decreta ser algo separado ou sobreposto que poderia assumir um mesmo plano. Segundo Reis (2012, p. 299), Aristóteles sempre demonstra certa hostilidade em considerar que a alma pode ser dividida em várias partes e só estabelece a divisão como método de compreensão, como uma hipótese para discernir as motivações dos movimentos, mas a unidade da alma é sempre salientada. Assim, a *hexis* pode ser considerada como o momento em que já de posse do objeto por meio dos sentidos, ou seja, de sua materialidade, o homem assimila a essência do objeto por meio do intelecto e forma uma boa ou má disposição em relação a ele, constituindo o desejo ou a vontade. Mas é necessário ressaltar a unidade de todo esse processo que só se divide para ser mais bem entendido⁸⁴.

Dessa maneira, ao refletirmos sobre as diferentes maneiras de manifestação do hábito, como potência, disposição e ação, observamos que ao assimilar um objeto de conhecimento, o homem se dispõe bem ou mal a esse conhecimento. Assim, a disposição qualificada em termos de ‘bem ou mal’ é proveniente da apreensão pelas potências sensitiva, racionativa e apetitiva, uma vez que os sentidos assimilam, o raciocínio define e representa a imagem do objeto assimilado (como algo bom ou não) e o apetite se forma com o acolhimento ou rejeição desta representação. Com isso, não é possível ao homem desejar o que esse mesmo homem assimilou como algo mau e, nesse sentido, ele só quer o que reconhece como bem. Isso não significa, necessariamente, que esteja correto em sua avaliação, ou na formulação de seus desejos, mas sim que o movimento dos homens, em geral, é motivado pelo desejo ou pela vontade. O mais importante nesse processo é que a *dynamis* se mantém, num permanente movimento de aprendizagem que permite modificar as disposições e, por conseguinte, a ação.

Dessa maneira, se a ação depende do direcionamento das potências apetitivas, é necessário refletir sobre a possibilidade de educá-las para formar o cidadão. É preciso indagar também se o hábito já estabilizado pode ser modificado, especialmente, se não é

⁸⁴ Especialmente em nosso tempo, essa advertência deve estar sempre em nossas mentes quando lemos o texto aristotélico. Isso porque precisamos ter clareza de que temos o hábito de acessar o conhecimento por meio de divisões e compartimentações, a estudar em nível exclusivamente micro objetos que possuem como essência o pertencimento a um nível macro. Assim, para ler Aristóteles é necessário fazer o trabalho consciente de evitar este hábito.

direcionado a uma virtude. Com essas questões em mente, é importante buscar entender o que motiva o desejo. Essa é a proposta aristotélica na *Ética a Nicômaco*, quando o filósofo busca conceituar a felicidade. Aristóteles tem o objetivo de esmiuçar a conduta humana individual, para identificar o que pode ser o conceito mais universal da felicidade e apontá-lo como algo necessário para a formação do governante. Em seu entendimento, a ética não está desvinculada da política, ambas são ciências práticas que versam, a primeira sobre o indivíduo e a segunda sobre a sociedade. Como o bem maior do ‘animal político’ que é o homem consiste na existência coletiva – uma vez que ontologicamente o homem só exerce sua humanidade na vida social –, o filósofo considera que somente a ciência política é capaz de analisar e identificar o que viria a ser o ‘bem mais excelente’. “E não será então o conhecimento desse bem mais excelente muito importante do ponto de vista prático para a conduta da vida? Não nos tornará ele melhor capacitados para atingir o que é adequado, como arqueiros que têm um alvo no qual mirar?” (ARISTÓTELES, *Ética...*, liv. I, 2). O bem maior é aquele que atinge a nação e não somente a um único indivíduo, no entanto, como é a ação humana⁸⁵ que dá existência e forma à sociedade, é necessário definir a ‘função’ do homem e o que o move a agir de uma forma ou outra, pois isso poderá determinar o funcionamento da sociedade, dar-lhe um rumo.

[...] posto que toda ação de conhecer e toda intenção deliberada estão dirigidas à consecução de algum bem, examinemos o que cumpre declararmos como sendo a meta da política, ou seja, qual o mais elevado entre todos os bens cuja obtenção pode ser realizada pela ação. Verbalmente, é-nos possível quase afirmar que a maioria esmagadora da espécie humana está de acordo no que tange a isso, pois tanto a multidão quanto as pessoas refinadas a ele se referem como a *felicidade* e identificam o *viver bem* ou o *dar-se bem* com o *ser feliz*. Mas no que consiste a felicidade é uma matéria polêmica, e o que entende por ela a multidão não corresponde ao entendimento do sábio e sua avaliação. As pessoas ordinárias a identificam com algum bem óbvio e visível, tais como o prazer, ou a riqueza ou a honra, uma dizendo uma coisa e outras algo diferente; na verdade, com muita frequência, o mesmo indivíduo diz coisas diferentes em ocasiões diferentes: quanto fica doente, pensa ser a saúde a felicidade; quando é pobre, julga ser a riqueza a felicidade. (ARISTÓTELES, *Ética*, liv. I, 4).

⁸⁵ Sobre a ação como elemento central da ética aristotélica indicamos a leitura do capítulo 1 da tese de doutorado de Meire A. Lóde Nunes, intitulada *E o logos se fez carne...: uma análise dos afrescos de Giotto na Cappella Degli Scrovegni*. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2015%20-%20Meire.pdf>. Consulta em 01/08/2016.

Vê-se que na *Ética* a preocupação já não é de definir as faculdades da alma, mas sim, verificar formas de estimular essas faculdades para o bem do próprio Estado, ou seja, é a educação propriamente dita dos homens com a finalidade de tornar as virtudes parte da ‘estrutura mental’ do indivíduo em benefício da estrutura social. Por esse motivo, Aristóteles busca definir, por meio da política, o bem maior que pode ser obtido pela ação. A felicidade é o objeto de desejo que ele verifica em todos os homens. No entanto, nem todos os homens serão capazes, ou mesmo desejarão, definir de modo universal a felicidade. As explicações circunstanciais serão sempre mais frequentes entre os homens e, por isso, o governante deve buscar desenvolver a razão para além das contingências. Nesse sentido, a felicidade à qual Aristóteles se refere tem o sentido de ‘eudemonia’, ou seja, é um estado pleno de bem-estar proveniente das ações virtuosas⁸⁶, sendo a finalidade de todas as ações. Com isso, o filósofo evoca a noção de excelência, afinal, se o bem mais excelente é a felicidade, ela só pode ser alcançada ao se exercer com perfeição e eficiência a função principal para a qual existimos. Torna-se essencial para a ciência política identificar qual seria essa função.

Não devemos, nós, ao contrário, supor que, como o olho, a mão, o pé e cada um dos vários membros do corpo tem conspicuamente uma função própria, do mesmo modo um ser humano tem, igualmente, uma certa função que supera todas as funções de seus membros particulares? Qual, então, poderia ser essa função precisamente? O mero ato de viver parece ser compartilhado mesmo pelas plantas e estamos buscando a função peculiar do ser humano. Diante disso, devemos pôr de lado a atividade vital da nutrição e crescimento. A seguir na escala vemos alguma forma de vida sensitiva, porém esta, igualmente, parece ser compartilhada por cavalos, bois e animais em geral. Resta, assim, o que pode ser denominado a vida ativa da parte racional do ser humano. (Essa parte apresenta duas divisões: uma submetida ao princípio racional, outra detentora desse princípio e que exerce a inteligência). [...] se declaramos que a função do ser humano é uma certa forma de vida e definimos essa forma de vida como o exercício das faculdades e atividades da alma em associação com o princípio racional e dizemos que a função de um ser humano bom é executar essas atividades bem e corretamente, e se uma função é bem executada quando é executada de acordo com a própria excelência – a partir dessas premissas se conclui que o *bem* humano é o exercício ativo das faculdades da alma humana em conformidade com a virtude, ou se houver diversas virtudes, em conformidade com a melhor e mais perfeita delas. Ademais, essa atividade deve ocupar uma existência completa, pois uma andorinha não faz verão, nem produz um belo dia;

⁸⁶ O ‘eudemonismo’ pode ser entendido como toda tendência ética segundo a qual a felicidade é o bem supremo. A felicidade, nessa concepção, é o resultado do exercício das virtudes. (FERRATER MORA, 2005, p. 943).

e, analogamente, um dia ou um efêmero período de felicidade não torna alguém excelsamente abençoado e feliz. (ARISTÓTELES, *Ética*, liv. I, 7).

Para Aristóteles, há uma função comum a todos os homens, pois todos possuem a potência raciocinativa que os distingue na natureza, ou seja, a natureza fez o homem possuidor desta potência com uma causa, com a finalidade de que se torne atualidade. Assim, não se pode atribuir à outra potência a felicidade humana, a excelência do homem só pode ser alcançada por meio do ‘exercício ativo das faculdades da alma humana’ em conformidade com a mais perfeita das virtudes. De acordo com o filósofo, “[...] na natureza as coisas têm uma tendência natural a estarem ordenadas da melhor forma possível [...]” (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. I, 9, 1099b20) e, portanto, a ‘melhor das coisas’ só pode ser resultado do esforço da própria alma humana⁸⁷. Nesse sentido é que o governante do Estado precisa conhecer o homem, suas condutas e motivações. É fundamental para a noção de política aristotélica, na qual os homens são os principais agentes e condutores das atividades públicas, que o líder conheça minimamente o funcionamento da alma humana, uma vez que esse será o modelo de funcionamento da própria sociedade, especialmente no que concerne ao exercício do bem.

Assim, a concepção aristotélica de hábito está vinculada tanto ao seu entendimento do que é a felicidade humana, quanto ao seu entendimento das funções da alma.

E que se acresça que a vida da virtude ativa é essencialmente prazerosa, visto que a sensação de prazer é uma experiência da alma, e uma coisa proporciona prazer a um homem na medida em que se diz que aquilo de que ele gosta é prazeroso; exemplificando, um cavalo proporciona prazer a alguém aficionado a cavalos, uma peça, a quem gosta de teatro e, de maneira semelhante, ações justas são prazerosas a quem ama a justiça, e atos que se conformam à virtude, geralmente, àquele que ama a virtude (ARISTÓTELES, *Ética*, liv. I, 8, 1099a10).

⁸⁷ “É isso que dá origem à questão de se a felicidade é algo que possa ser aprendido ou adquirido através do treinamento, ou cultivado de alguma outra maneira, ou se é conferida por algum favor divino ou mesmo pela sorte. Ora se qualquer coisa possuída pela humanidade é uma dádiva dos deuses, é razoável supor que a felicidade seja uma concessão divina – com efeito, de todas as posses humanas é a que maior probabilidade apresenta de o ser, porquanto é a mais excelente de todas elas. Entretanto, esse assunto talvez diga respeito mais propriamente a um outro ramo de estudo.” (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. I, 9, 1099b10). Aristóteles afirma, em seguida, que de qualquer modo, a felicidade conquistada por meio da virtude é algo, também, divino.

Destaca-se, assim, que se o prazer é uma experiência da alma⁸⁸ e é decorrente daquilo que o homem gosta, exercer a virtude só será apazível para aquele que a ‘ama’⁸⁹. A ideia de prazer, nessa passagem, está associada ao que é apetecível, ao que é objeto da vontade daquele que gosta dos efeitos de determinada forma de agir. É necessário compreender que termos como prazer, gostar, amar ou desejar, assim como outros, são tratados por Aristóteles em seus sentidos naturais, ou seja, considerando o ente que está sob exame. O desejo ou o prazer em fazer algo está vinculado à potência raciocinativa de forma potencial, o homem não nasce com esse vínculo pronto, mas pode aprender a subordinar seus desejos ao intelecto pelo hábito.

No livro II da *Ética*, o filósofo destacará a importância de compreender a diferença entre os estados da alma: paixão, capacidade e disposição. A paixão é o desejo e todos os sentimentos acompanhados de prazer e dor (ira, medo, ciúme, amizade etc); a capacidade é a faculdade que temos, por exemplo, de sentir as paixões; e a disposição é relativa ao caráter que nos permite estar bem ou mal dispostos às paixões. “[...] por exemplo, estamos mal dispostos para a ira se estivermos predispostos a nos enraivecer com demasiada violência ou sem violência suficiente; estamos bem dispostos para a ira se habitualmente sentimos uma raiva moderada [...]” (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. II, 5, 1105b25). Todos nós estamos suscetíveis a sentir as paixões e sermos movidos por elas como primeira natureza, mas somente estaremos ‘bem ou mal dispostos’ para elas quando adquirimos o hábito de controlá-las ou deixá-las dominar nossas ações. “Daí a importância, salientada por Platão, de ter sido decididamente

⁸⁸ O entendimento de prazer e felicidade de Aristóteles não deve ser confundido com a noção epicurista de vida feliz, na qual o prazer é início e fim. Para Aristóteles, intelecto prático e sentidos são partes de um todo, no qual o primeiro atua para moderar os segundos e proporcionar felicidade; para Epicuro a felicidade seria uma espécie de junção entre o intelecto contemplativo, hierarquicamente superior, e os sentidos: “Na tua opinião, será que pode existir alguém mais feliz do que o sábio, que tem um juízo reverente acerca dos deuses, que se comporta de modo absolutamente indiferente perante a morte, que bem compreende a finalidade da natureza, que discerne que o bem supremo está nas coisas simples e fáceis de obter, e que o mal supremo ou dura pouco, ou só nos causa sofrimentos leves?” (EPICURO, *Carta sobre a felicidade a Meneceu*). Esse alheamento das coisas mundanas em direção a uma vida que é feliz mais próxima da contemplação do que da ação não condiz com o entendimento aristotélico de prazer e felicidade, uma vez que para Aristóteles sentidos e intelecto compõem uma unidade. Ainda que Epicuro ressalte em sua *Carta* que haverá momentos em que uma dor será escolhida por causar um prazer futuro, afirma, também, que a felicidade está ‘nas coisas simples e fáceis de obter’. Aristóteles, por sua vez, tem ciência de que o caminho para a felicidade da alma pode ser árduo, mas recompensador.

⁸⁹ No capítulo 3 da dissertação *O amor como princípio educativo na Suma Teológica de Tomás de Aquino*, Santin (2012) aborda o amor como o sentimento que motiva o indivíduo a obter um fim. Assim como Aristóteles, Tomás de Aquino considera que o amor busca o bem, porém, este é relativo ao que o homem aprendeu ser o bem e, portanto, as virtudes serão amadas por aquele que as entende como algo bom.

treinado desde a infância a gostar e não gostar das coisas apropriadas: este é o significado da boa educação.” (ARISTÓTELES, liv. II, 3, 1104b10). Esse princípio educacional se harmoniza com a percepção de bem do próprio filósofo, ou seja, consiste em moderar os desejos e paixões por meio da razão. É importante salientar que Aristóteles não fala em se livrar das paixões e desejos, muito menos cogita o seu descarte, como se ao adquirir a virtude o homem removesse de si os desejos e paixões contrários à virtude. A virtude é justamente a mediania entre dois vícios, um do excesso e outro da falta e esse equilíbrio só pode ser alcançado mediante a condição de existência natural do homem. Essa condição é relativa à potência do conhecimento e, portanto, depende do desenvolvimento progressivo da capacidade de identificar as ações provenientes dos desejos e colocá-las em perspectiva racional, avaliando suas consequências.

Podemos considerar que essa é uma percepção muito realista sobre o homem e suas potencialidades, pois Aristóteles não idealiza uma figura de homem desprovida de paixões e orientada exclusivamente pela razão, nem o contrário. As potências e os estados da alma são definidos conforme a observação da conduta humana e, por isso, Aristóteles adverte que a ética não pode ser uma ciência exata, pois os principais aspectos que todos os homens têm em comum, além das potências e dos estados da alma, são a mudança e a diferença. Do nascimento até a morte, nosso corpo e nossa alma passam por inúmeras mudanças, o que torna a experiência da vida, a existência, única para cada indivíduo. Portanto, não há como formular um sistema no qual essas condutas e escolhas sejam matematicamente organizadas e sirvam para todos em todas as situações. Conforme o filósofo, o intelecto de cada um possui as potencialidades necessárias para buscar o bem, ou a felicidade. A questão que se estabelece é que para o desenvolvimento da ética, precisamos estar atentos ao que cada um de nós aprende como sendo o bem e a felicidade, pois depende disso o direcionamento dos nossos desejos e o próprio desenvolvimento do nosso intelecto. É uma tarefa complexa e que, dificilmente, será objeto de consenso especialmente se considerarmos a área da educação. Mas é uma reflexão a qual precisamos dedicar atenção e, nesse sentido, é importante que o consenso de fato não exista, pois as divergências é que podem nos estimular a manter a reflexão em fluxo contínuo.

Se aprendermos que o estudo não é um bem, mas um imenso sacrifício com pouco ou nenhum retorno, ou ainda que ele está completamente desvinculado da vida prática, nosso desenvolvimento intelectual estará certamente comprometido, uma vez

que não haverá prazer algum em buscar conhecimento por meio do estudo. É de suma importância ressaltar que essa ideia não se confunde com a noção de aprender somente aquilo que agrada aos sentidos, ou com o que Hannah Arendt denominou de substituição do ‘aprender pelo fazer’ e do ‘trabalho pelo brincar’. Em *Entre o passado e o futuro*, a autora faz uma crítica aos métodos de ensino que passaram a desvalorizar o conhecimento por parte do professor – que deveria praticar ‘o exercício contínuo de aprendizagem’, em vez de transmitir ‘conhecimento petrificado’. A esse processo se vincularia a noção de que para que a criança tenha prazer na aprendizagem, o professor deveria imergir no universo infantil e estimular a brincadeira como meio e meta do ensino e da aprendizagem.

A íntima conexão entre essas duas coisas – a substituição da aprendizagem pelo fazer e do trabalho pelo brincar – pode ser ilustrada diretamente pelo ensino de línguas: a criança deve aprender falando, isto é, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe; em outras palavras, deve aprender uma língua estranha da mesma maneira como, quando criancinha, aprendeu sua própria língua: como que ao brincar e na continuidade ininterrupta da mera existência. Sem mencionar a questão de saber se isso é possível ou não – é possível, em escala limitada, somente quando se pode manter a criança o dia todo no ambiente de língua estrangeira –, é perfeitamente claro que esse processo tenta conscientemente manter a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância. Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância. (ARENDR, 2011a, p. 232-233).

Portanto, a essência do princípio educativo aristotélico não está, certamente, nas formas de ensino que mantêm o homem em um estado permanente de imaturidade, tendo em vista que o maior objetivo é o ‘movimento’ de atualização da alma. Tornar o homem capaz de pensar e agir de forma virtuosa significa, a nosso ver, um aprimoramento contínuo, por toda a vida humana, dessas potencialidades. Podemos inferir que a educação, dessa maneira, não visaria a um estágio específico, ainda que deva considerá-lo para a elaboração de técnicas adequadas, é o homem como um todo que se pretende educar. Assim, educa-se a criança não pela infância em si mesma, mas para prepará-la para a autonomia requerida para a vida adulta. As potencialidades de aprendizagem do ser humano têm seu grau mais elevado justamente na infância, quando os sentidos ‘alimentam’ a imaginação com informações das mais diversas ordens. Por muitos anos, a criança possui um conhecimento muito reduzido de si mesma e tem

pouca compreensão dos laços que está estabelecendo com a coletividade. É possível pensar sobre a inocência ou ingenuidade atribuída a essa fase como desconhecimento de si mesmo que será amenizado justamente com o fortalecimento das interações sociais da criança. Nesse sentido, é incompreensível que qualquer forma de educar priorize a manutenção da infância por ela mesma. Aristóteles contribui para entendermos uma noção de prazer que tem relação com a gradual substituição do prazer alcançado unicamente por meio dos sentidos, pelo equilíbrio destes com a potência raciocinativa. Trata-se, portanto, não de uma extinção ou desprezo pelas potencialidades perceptivas, afinal elas são absolutamente necessárias para a harmonização com a razão. Para tanto, treina-se o desejo para que se torne deliberativo, ou seja, para que tome a forma de vontade, pois esta é o fundamento principal da ação e da prudência. Outra forma de considerar essa relação é pensar na prudência e, também, na vontade como ‘resultados’ do desenvolvimento do intelecto e, especificamente, do intelecto prático.

Há uma extensa estrutura de conceitos filosóficos da qual o hábito faz parte, procuramos tratar nesse capítulo de uma parte dessa estrutura que nos permitisse compreender de que maneira, na educação, podemos refletir sobre o conceito para compreender o homem. Observamos que Aristóteles se propõe a investigar a natureza da virtude humana e identifica a felicidade como uma atividade da alma em conformidade com a virtude perfeita (*Ética*, liv. I, 13). Assim, o bom governante precisa conhecer, ainda que de modo elementar, a alma humana e as virtudes, uma vez que para exercer suas funções na administração do Estado precisa contar com um nível mínimo de cooperação e harmonia entre os cidadãos. Com isso, um dos principais objetivos do governante é pedagógico, é educar os cidadãos para torná-los virtuosos e respeitadores da lei. Contudo, Aristóteles adverte que o estudo, no campo da ciência ética, não segue o mesmo procedimento da filosofia natural e, ao final do livro primeiro da *Ética*, ele aponta que, ao contrário do ‘psicólogo’ (dedicado a se especializar no estudo aprofundado da *psychê*), o governante precisa conhecer alguns aspectos gerais sobre a alma. Ele poderá recorrer à filosofia natural⁹⁰ para se instruir e conhecer melhor os homens, pois seu trabalho inclui orientar a vida de pessoas para o bom funcionamento do Estado.

⁹⁰ Esta é mais uma distinção entre Platão e Aristóteles, pois a figura ideal do governante platônico era o próprio filósofo. Para Aristóteles, o estadista não precisa se tornar um filósofo, mas conhecer a filosofia para exercer sua condição e seu papel de governante.

Entre os aspectos gerais necessários para que o governante conheça, salienta a bipartição da alma em uma parte irracional e outra racional. Indica, assim, a possível relação do apetite (desejo) com as duas partes, pois tanto pode ser irracional, quando os impulsos atuam contrariamente ao princípio da razão; como ser racional e, nesse caso, há o controle desses impulsos em conformidade com o princípio. Aristóteles destaca que não está tratando da razão utilizada para as matemáticas, mas da capacidade racional que poderíamos denominar de autocontrole, ou continência. Portanto, assim como a alma toda, a parte racional também pode ser dividida em duas partes, uma que detém seu princípio (o intelecto contemplativo) e outra que obedece a esse princípio (o intelecto prático).

Ora, a virtude também é diferenciada em consonância com essa divisão da alma. Algumas formas de virtude são chamadas de *virtudes intelectuais* e outras de *virtudes morais*. A sabedoria e o entendimento e a prudência são virtudes intelectuais; a generosidade e a temperança são virtudes morais. Ao descrever o caráter moral de alguém, não dizemos que se trata de alguém sábio ou capaz de entendimento, mas que é uma pessoa moderada ou sóbria. Mas um homem sábio também é louvado por sua disposição e chamamos de virtudes as disposições dignas de louvor (ARISTÓTELES, *Ética*, liv. I, 13).

A coerência presente nas definições aristotélicas sobre a alma é de que sempre existe uma parte em potência e outra em ato (ou atualidade). Em relação às virtudes é possível verificar essa divisão em duas perspectivas. Na primeira, a noção de que há virtudes intelectuais que podem se manifestar em ‘disposições dignas de louvor’, tornando o homem apto para atuar virtuosamente. Na segunda, as próprias virtudes morais estão em potência e devem passar pela prática/experiência para serem aprimoradas e realmente qualificarem a pessoa. Assim, para ser denominado justo, o homem precisa praticar ações justas, para ser considerado injusto, ações contrárias à justiça. Aristóteles salienta a relação entre a prática e o conhecimento, pois não vem a ser virtude a ação aleatória ou casual; o homem justo além de praticar ações justas, conhece a justiça e, por isso, deseja praticá-la.

A bipartição da alma, portanto, é a condição natural do homem que lhe torna suscetível à corrupção ou ao aprimoramento de suas faculdades. Para que o homem tenha condições de pensar e exercer sua vontade (deliberativa) é necessário que possa escolher diferentes formas de ação.

Por exemplo, é da natureza da pedra mover-se para baixo, sendo impossível treiná-la para que se mova para cima, ainda que nos dispuséssemos a tentar treiná-la a fazê-lo lançando-a para cima ao ar dez mil vezes; nem pode o fogo ser treinado a mover-se para baixo e tampouco qualquer outra coisa que naturalmente se comporta de uma maneira ser treinada de modo a adquirir um hábito para comportar-se de uma outra maneira. As virtudes, portanto, não são geradas em nós nem através da natureza nem contra a natureza. A natureza nos confere a capacidade de recebê-las, e essa capacidade é aprimorada e amadurecida pelo hábito. (ARISTÓTELES, *Ética...*, liv. II, 1, 1103a20).

A natureza nos dá a potência da virtude que só pode ser adquirida em ato por meio do hábito. Esse é o valor moral da virtude, a escolha do agir em relação às potências naturais e ao conjunto de conhecimentos que possuímos por sermos da espécie humana. O autocontrole, a felicidade e o desejo ou a vontade fazem parte desse conjunto como, respectivamente, meio, motivação/consequência e causas. Possibilitam realizar escolhas que podem nos aperfeiçoar como seres humanos, no sentido de nos aproximar da razão, ou não. A noção de movimento/ação de Aristóteles explica porque o hábito é a ação repetida que forma o caráter. Se pensarmos na ação como reação, ou algo aleatório e casual, ou mesmo ‘automático’, não alcançaremos esse conceito de hábito em seu nível mais refinado. É necessário compreender que, para ser considerada virtuosa, é essencial que a ação seja ‘esclarecida’, é por considerá-la um bem que o homem a escolhe. Contudo, isso não significa que estejamos suscetíveis a essa concepção mais refinada de hábito somente por termos nascido como seres pertencentes à espécie humana. É na interação com o outro que cada homem tem a oportunidade de apreender esse sentido, produzindo as representações que compõem a imaginação. Por isso, é tão fundamental que o governante (ou toda e qualquer figura de liderança) se preocupe com essas questões, pois é na política⁹¹ que essas relações são estabelecidas e os homens têm contato com experiências que podem representar o prazer e a dor. O que não significa que mesmo em uma sociedade corrompida, o homem não possa escolher o aprimoramento de sua própria alma, em vez da corrupção.

Há três coisas que constituem os motivos da escolha, e três que constituem os motivos do evitar, a saber, o nobre, o útil e o prazeroso

⁹¹ É importante salientar, diante das circunstâncias que vivenciamos atualmente, que a política não é meramente uma habilidade de negociação ou ‘coalizão’ de interesses, realizada somente por aqueles que ocupam cargos de liderança no governo. Política é o conjunto de relações éticas entre pessoas que vivem e compartilham de um mesmo espaço e que se submetem, dentro de um acordo implícito ou explícito, a leis e regras para estabelecer um bom convívio.

e seus opostos: o vil, o nocivo e o doloroso. Ora, com respeito a todos eles, é provável que o homem bom aja corretamente, e o homem mau, incorretamente, contudo, especialmente, com respeito ao prazer, pois este é comum ao ser humano e aos animais inferiores e também acompanha todos os objetos de escolha, visto que tanto o nobre quanto o útil nos parecem prazerosos.

Por outro lado, [é de se notar] que a suscetibilidade ao prazer se desenvolve em todos nós desde o berço, de sorte que essa paixão é difícil de ser erradicada, estando enraizada na estrutura de nossas vidas.

Outrossim, o prazer e a dor constituem também os padrões por meio dos quais em todos nós, num maior ou menor grau, regulamos nossas ações. Em razão disso, o prazer e a dor são necessariamente a nossa maior preocupação, uma vez que sentir prazer e dor correta ou incorretamente exerce um grande efeito sobre a conduta.

[...] a virtude, como a arte, se ocupa constantemente com o que é mais difícil, uma vez que quanto mais difícil a tarefa, melhor é o êxito. (ARISTÓTELES, *Ética...*, liv. II, 3, 1105a1).

Esse excerto contém dois dos princípios que, a nosso ver, são fundamentais para finalizarmos o capítulo, sobretudo no que concerne à educação. Primeiramente, o prazer e a dor regulam nossas ações, pois, especialmente aquilo que entendemos como prazer, que foi assimilado como o bem, fica enraizado em nossas mentes. Somos, segundo Aristóteles, suscetíveis ao prazer e é muito difícil modificar condutas que, desde a infância, aprendemos como sendo fonte de prazer. Por outro lado, é com a dificuldade que a virtude se ocupa, pois é dela que tira o maior êxito. Os hábitos, mesmo aqueles firmados desde a mais tenra infância, não são uma condição biológica com a qual o homem precisará aprender a conviver para sempre. Por serem hábitos são difíceis de serem modificados e podem expressar os nossos maiores obstáculos no decorrer da vida, mas a natureza nos conferiu a possibilidade de adquiri-los tanto quanto de alterá-los. Assim, podem se modificar justamente porque na alma humana sempre estará presente a condição do hábito em potência (*dynamis*). É necessário que a razão se mantenha atenta para avaliar quais hábitos foram adquiridos por fazerem sentido e estarem coerentes com nossos valores morais, ou foram adquiridos, por exemplo, porque ‘todos fazem’.

É possível, ao refletirmos sobre a educação formal no presente, considerar que o professor possui algumas das atribuições que Aristóteles indicava como sendo do governante. A tarefa de educar os homens é penosa e passa por essa compreensão do que em nós é natural/biológico e do que é possível de ser modificado, ainda que com dificuldade. Seu êxito consiste em aprimorar as faculdades, torná-las disposições que podem se transformar em virtudes; a ação no sentido aristotélico é o controle das

paixões, dos prazeres e dores, com o intuito de dar condições ao homem para que suas potências se desenvolvam, especialmente no que concerne à razão. Essa finalidade pedagógica não pode ser compreendida fora da noção de indissociabilidade entre biológico e cultural, indivíduo e sociedade. É importante observar que, em Aristóteles, assim como em Platão, há sempre presente a clareza de que o homem é naturalmente um animal conduzido pelos seus desejos, mas que, também naturalmente, possui a potência da razão que pode exercer domínio sobre todas as outras potências (sensitiva, desiderativa, nutritiva e locomotiva). A possibilidade não se constitui como algo preciso, pois o desenvolvimento intelectual é inerente a cada pessoa. No próximo capítulo, desenvolveremos essas noções aristotélicas principalmente em relação à formação da pessoa. Buscaremos enfatizar a ideia de que é necessário, para o desenvolvimento moral, que as virtudes não sejam inatas, mas consequências da interação entre indivíduo – e suas escolhas – e sociedade, ou seja, produtos da aprendizagem com o outro.

3. O HOMEM É O SENHOR DE SUAS AÇÕES: HÁBITO E INTELECTO EM TOMÁS DE AQUINO

“A alma, como podemos ver em todos os seres humanos, vivifica com sua presença este corpo terreno e mortal, ela o unifica, e o mantém organizado como corpo vivo, e não permite que se dissolva nos elementos de sua composição orgânica.” (Santo Agostinho).

Conforme observamos no primeiro capítulo, fundamentando-se em Aristóteles e Tomás de Aquino, MacIntyre considera que é o exercício das virtudes próprias dos animais racionais que faculta ao homem se constituir como ser independente e que o desenvolvimento dessa condição se dá nas relações recíprocas. É possível refletir que, sendo o hábito o meio de desenvolver as virtudes, porque a excelência só é adquirida pela ação constante, a formação moral do homem só poderia ocorrer vinculada à formação de hábitos. E mais, se a excelência do que é próprio do homem (virtudes) é o principal causador da felicidade, o hábito também seria um meio de experimentar a felicidade.

Nesse mesmo sentido, no segundo capítulo, vimos que Aristóteles indicava que o agir virtuoso seria o melhor caminho para alcançar a felicidade, não por ser o mais fácil, pelo contrário, é justamente a dificuldade que realiza o movimento que dá forma ao homem como ser racional e, portanto, capaz de possuir virtude. Por meio das concepções aristotélicas de hábito e movimento, bem como os conceitos a elas relacionados, entendemos o homem como ser naturalmente mutável. Cada pessoa, por meio de suas experiências com o mundo, tem a possibilidade de aprender e se desenvolver intelectual e moralmente, adquirindo o que seria sua ‘segunda natureza’.

Destacamos que tanto a noção aristotélica de homem, quanto a de Tomás de Aquino, consideram que a alma é a forma do corpo e, como tal, expressa a essência da matéria. O ser humano, portanto, possui como principal característica da alma, a razão, não porque nasce fazendo uso dela como o faz com os sentidos externos. O uso é potencial, pois as ações humanas não são predeterminadas, o que seria contraproducente para o desenvolvimento do intelecto e das virtudes morais – estas, reforçamos, consideradas por Aristóteles como causa máxima da felicidade humana e provenientes da aprendizagem. Para o aprimoramento desta potência é necessário educar todo o ‘organismo’, controlar desejos e paixões, ser prudente e tornar as virtudes (intelectuais e morais) uma segunda natureza por meio do hábito de exercê-las. Como veremos, Tomás

de Aquino, assim como Aristóteles, não parte de uma percepção predeterminada da pessoa, mas da potencialidade que a alma humana possui para a ‘sublimação’⁹². Encontramos nesses autores, muito presente, a noção socrática, expressa por Platão no *Fédon*, de que é um erro tratar com os homens sem conhecer os assuntos humanos; sem perceber as coisas como realmente são, podemos desenvolver o que Platão considera duas ‘desgraças’:

[...] o maior de todos os males é detestar a razão, e a misologia possui a mesma origem da misantropia. De onde vem, com efeito, a misantropia? Do fato de alguém haver confiado em um homem sem nenhuma análise prévia e após havê-lo considerado sempre honesto, sincero e fiel, descobre que é mentiroso e mau; depois de numerosas experiências semelhantes, ao se ver enganado pelos que acreditava serem seus melhores amigos e os mais íntimos, cansado, enfim, de haver sido lesado durante tanto tempo, odeia da mesma maneira a todos os homens e está convencido de que não existe ninguém que seja sincero. (PLATÃO, *Fédon*, p. 156).

Na sequência, Sócrates reforça que algumas pessoas se tornam ‘inimigas da razão’ por aceitarem como verdadeiro um raciocínio sem aprender a arte de raciocinar. Depois, quando esse raciocínio se mostra falso é como se a razão fosse o problema e não a maneira com que o homem a aplica. Mas, afirma Sócrates, se temos o hábito de pensar, de julgar os prós e contras e desenvolver nossa habilidade de entendimento, percebemos “[...] que tudo está num fluxo e refluxo contínuo, como o Euripo, e nada permanece um só momento no mesmo estado. [...] Pensemos antes que somos nós que não possuímos firmeza e esforcemo-nos para tê-la.” (PLATÃO, *Fédon*, p. 157). Platão salienta, assim, que ao homem é possível conhecer a verdade, mesmo em meio às incertezas e dúvidas e mesmo que a maioria opte por não fazê-lo, desde que haja o esforço por desenvolver a razão.

Consideramos essencial iniciar esse capítulo com essa ideia, pois, primeiramente, ela nos remete à assimetria presente na educação e no hábito que visam por um lado a conservação e, por outro, a transformação, ou aprimoramento do que se conserva. Mas sobretudo, é importante observar que Platão chama a atenção para o fato de que, ao lidar com os homens, é necessário compreender os assuntos humanos e, em relação a eles, ao menos três aspectos são essenciais: o uso da razão é potencial e grande

⁹² Utilizamos esse termo por analogia com a noção de que, por meio de suas ações/movimento (*energeia*), o homem pode alcançar um estado de afastamento da matéria e progressiva aproximação dos objetos do intelecto.

parte dos homens não fará o uso que se espera; o fato de que muitos homens não usarão a razão deve ser de domínio daqueles que a usam, ou seja, daqueles que devem lidar com os assuntos humanos; a misologia e a misantropia são conexas porque a razão é inerente ao homem. Com efeito, o professor certamente necessita compreender os assuntos humanos e, por ser aquele que em suas atribuições faz uso da razão, deve ensinar seus alunos a também desenvolvê-la.

Como nosso propósito é assimilar o que é o homem, por meio do conceito de hábito, Tomás de Aquino nos ajudará a reforçar dois aspectos fundamentais para nossa abordagem: a necessidade de que o homem aprenda e seja ensinado para fazer uso da razão; e o esforço incomensurável que é para cada homem assimilar e assumir sua condição como pessoa (mesmo quando é ensinado e inserido num meio civilizado). O intelecto, que assegura nossa subjetividade, não se desenvolve fora da natureza social e política do homem, todavia, é internamente que o homem se torna pessoa – não basta a convivência espontânea em um grupo social, são necessárias ações intencionais e finalidades destinadas ao desenvolvimento individual. O desenvolvimento singular, único e intransferível ocorre em cada alma, no interior de cada indivíduo partícipe da sociedade e, por meio do movimento pessoal da razão, o homem se manifesta coletivamente. Todavia, cada indivíduo retira do conjunto dessas manifestações o seu desenvolvimento pessoal, o que torna os homens não só dependentes uns dos outros, mas responsáveis especialmente por aqueles que se encontram em estado de vulnerabilidade, como vimos com MacIntyre.

O fato de estarmos em constante mudança nos conduz a uma permanente busca pela estabilidade e pela segurança, ou seja, pela regularidade e acomodação. A busca instintiva por sobrevivência, pelo atendimento das necessidades primárias de nosso corpo sem a preocupação do desenvolvimento intelectual e moral é muito mais espontânea, pois nosso contato com o mundo se dá por meio dos sentidos, de forma semelhante a de outros animais. O pensamento intelectual, por outro lado, não é espontâneo, na maioria das vezes precisa ser estimulado e orientado para se tornar autônomo, posse da própria pessoa. Para perceber os estados de dependência e vulnerabilidade, são necessários movimentos intencionais e refletidos que, na maioria das vezes, precisam ser aprendidos com o outro. Essa aprendizagem pode ocorrer pela intenção do outro em nos ensinar, mas é muito mais comum que ocorra pela reprodução do que vivenciamos no meio social. É importante termos ciência disso para

observarmos se há coerência entre o que pretendemos ensinar e a forma como agimos socialmente, principalmente se escolhemos a profissão docente.

Para compreendermos o modo como Tomás de Aquino trata das potências intelectivas e do hábito na formação da pessoa, apresentaremos, inicialmente, algumas noções de seu mestre Alberto Magno que, certamente, contribuíram para as formulações tomasianas. Entre os mais importantes intérpretes de Aristóteles, Alberto Magno abordou as questões biológicas de maneira mais detalhada do que seu aluno e, desse modo, sua síntese pode ser observada na maneira como Tomás de Aquino considerou as potências humanas.

3.1 Alberto Magno: influência da síntese do Doutor Universal na formação de Tomás de Aquino

A obra de Alberto Magno é relevante para compreendermos a elaboração de Tomás de Aquino sobre o conceito de hábito como algo inerente à segunda natureza do homem. Para entender como é possível adquirir esta segunda natureza, é essencial conhecer as potencialidades inatas que oferecem as condições para a aprendizagem/assimilação desses hábitos. O mestre de Tomás de Aquino foi quem promoveu, no século XIII, a síntese dos conhecimentos biológicos provenientes das traduções de Avicena (980-1037) e, nesse, outros conjuntos de conhecimento estavam presentes.

Avicena dá continuidade ao esquema tripartido dos ventrículos cerebrais de Galeno (129 – 200 d.C.) que também se dedicou a realizar um trabalho abrangente que incluía experimentos com símios, a ciência hipocrática, bem como elementos das filosofias platônica (as três almas: vegetativa, sensitiva e raciocinativa), estoica (concepção de *pneuma*) e aristotélica (relação da imaginação e memória com a razão). “Galeno foi célebre como autoridade da medicina na cultura ocidental, paralela a outras autoridades como Aristóteles ou Cícero. Isto se deveu a sua genialidade e seu trabalho de síntese do saber médico antigo, além de seu impulso experimental”⁹³ (SANGUINETI, 2014, p. 39, tradução nossa). Conforme Sanguineti, a autoridade de Galeno foi, inicialmente, aceita no medievo como indiscutível, tal como aconteceu com

⁹³ “Galeno tuvo una extraordinaria celebridad como autoridad de la medicina en la cultura occidental, paralela a otras autoridades como Aristóteles o Cicerón. Esto debió a su genialidad y a su labor de síntesis del saber médico antiguo, además de su empuje experimental.” (SANGUINETI, 2014, p. 39).

Aristóteles em algumas situações. Como saber definitivo e incontestável, segundo o autor, pode ter se transformado em um obstáculo para o progresso da medicina que, por muitos séculos, manteve-se radicada aos mesmos princípios. Em nosso entendimento, dois aspectos são importantes de serem destacados em relação a essa afirmação: o primeiro é que Galeno trabalhou com a arte médica conforme a tradição de seu tempo, assimilando o que já havia sido registrado sobre o tema; o segundo é que ele se tornou uma autoridade justamente por sintetizar todo esse conhecimento com a filosofia e, especialmente, a experimentação. Portanto, por um lado é plenamente compreensível que sua obra tenha sido assumida como saber incontestável pela qualidade que apresentava, mas por outro é incompatível com a própria conduta de Galeno em seus estudos⁹⁴.

O trabalho realizado por Alberto Magno possui relevância no sentido de abrir caminhos para estabelecer questionamentos e, especialmente, por destacar o papel do cérebro em sua concepção de homem.

[Os peripatéticos] colocam o senso comum na parte anterior do cérebro, um lugar úmido e medular [macio], onde os nervos sensoriais dos cinco sentidos [externos] concorrem em direção ao centro. Em seguida, há uma área cerebral mais dura, por causa do frio, considerada como o armazém das formas, em que as formas são retidas e estabilizadas, por isso foi chamada de armazém (*thesaurus*) de formas ou imaginação. Na primeira metade da célula cerebral [ventrículo], quente por causa do fluxo de numerosos espíritos animais, há a estimativa, que seleciona e ativa as intenções [significados das imagens]. O armazém onde essas intenções são preservadas é chamado de memória, situada na parte de trás do cérebro, um lugar seco por causa dos nervos motores que saem dali. Um sinal disso é que uma lesão nesta parte implica uma perda ou dano de memória em todos os animais. A fantasia, por outro lado, inclui intenções e formas. Dispuseram-na no meio da célula cerebral, como um centro entre imaginação e memória. Um sinal disso é que a lesão da célula central perturba o regime ordenado da vida animal, porque, assim, os animais não podem usar formas e intenções sensíveis, conforme apropriado, por isso se tornam furiosos e raivosos. (ALBERTO MAGNO, *De anima*, liv. II, trat. IV, cap. 7 apud SANGUINETI, 2014, p. 41).

Alberto Magno segue, assim, a divisão galênica do cérebro em três grandes áreas correspondentes: ao senso comum que recebe dos sentidos as formas e armazena na

⁹⁴ Como afirmamos anteriormente, em nosso entendimento, esse paradoxo é um dos motivos que tornam o conceito de hábito tão importante. Afinal, é relevante que se busque a estabilidade dos princípios e saberes que nos possibilitam pensar e agir, por outro lado, essa estabilidade muitas vezes pode nos impedir de reconhecer que uma teoria está ultrapassada e que nosso raciocínio pode estar embotado.

imaginação; razão ou estimativa, onde há o cálculo e seleção das imagens e são ativadas as intenções; e à memória que preserva as intenções e é o ponto de partida dos nervos motores. A área central trabalha com as formas recebidas pelos sentidos, atribuindo-lhes significado e possibilitando a capacidade de estimar, calcular e formular intenções que serão armazenadas na memória. Para Alberto Magno, ao contrário de Tomás de Aquino, a fantasia, também localizada no centro, é distinta da estimativa, funciona como uma ‘imaginação criadora’, processando novos sentidos para os significados das imagens em união com as intenções já existentes na memória. A submissão dessas capacidades à razão permite que o homem tenha discernimento para atribuir significados às imagens/formas e estabilidade na formação dos conceitos (SANGUINETI, 2014, p. 40). Em síntese, o cérebro, conforme Alberto Magno, é o responsável pelas faculdades diretamente vinculadas à ação e, portanto, aos particulares e contingências. Imaginação, fantasia, estimativa, criatividade, as intenções são percebidas como intermediárias em relação às operações do intelecto.

Conforme Pierpauli (2010, p. 73-74), Alberto Magno sintetizou a filosofia aristotélica com outras correntes de pensamento, especialmente o neoplatonismo e as ideias provenientes de Cícero (106-43 a.C.), Boécio (480-524 d.C.) e Isidoro de Sevilha (560-636 d.C.). “A influência significativa exercida por Boécio sobre Alberto tornou possível duas coisas, a saber, a primeira foi a integração da Filosofia de Aristóteles dentro de um marco onto-teológico, a segunda foi a transmissão desta síntese a Tomás de Aquino.”⁹⁵ (PIERPAULI, 2010, p. 73-74, tradução nossa). A maneira como Alberto Magno recepcionou os textos aristotélicos, conjugando-os a Platão e Boécio, foi essencial para a formulação de uma teoria na qual a razão humana era partícipe e originada da Inteligência Divina, o que fundamentou a formação de Tomás de Aquino e, por conseguinte, o coroamento da escolástica.

Para Gilson (2006), o dilema enfrentado pelos pensadores cristãos entre a filosofia platônica e a aristotélica vincula-se à noção de salvação. Para muitos, o cristianismo, desde o princípio, apregoava a salvação e a imortalidade das almas, sendo esta sua principal característica. No entanto, Gilson considera que o pensamento cristão é fundamentado essencialmente na ressurreição do Homem, o que demanda a salvação de corpo e alma. Por esse motivo, o objeto da filosofia cristã vincula-se muito mais à

⁹⁵ “La influencia significativa ejercida por Boecio sobre Alberto hizo posible dos cosas a saber, la primera fue la integración de la Filosofía de Aristóteles dentro de un marco onto-teológico, la segunda fue la transmisión de esta síntesis a Tomás de Aquino.” (PIERPAULI, 2010, p. 73-74).

confrontação e síntese entre Platão e Aristóteles do que à necessidade de torná-los díspares. Porém, para que fosse possível esta tarefa era necessário muito empenho para solucionar problemas que ambas as teorias suscitavam. Ao acompanhar Platão e sua substancialidade da alma, colocava-se em risco a unidade do homem; com Aristóteles e sua demonstração da unidade do homem, havia o risco de negligenciar a sua imortalidade (GILSON, 2006, p. 239). Segundo o autor, Alberto Magno procurou a solução dessas dificuldades principalmente em Avicena, segundo o qual a alma pode ser considerada em si mesma e, portanto, de acordo com o platonismo como substância indestrutível, ou considerada a partir do corpo que ela anima, exercendo a função de forma como defendia Aristóteles.

Embora se recuse a admitir essa composição hilemórfica da alma, Alberto Magno sustenta que sua verdadeira definição é a que Avicena deu; ninguém compreende melhor que ele o caráter compósito dela nem que ela representa um esforço desesperado para conciliar os inconciliáveis: “Se se trata de definir a alma em si”, escreve ele, “daremos razão a Platão; se, ao contrário, se trata de defini-la como forma do corpo, daremos razão a Aristóteles.” O pensamento cristão inclina-se aqui para um ecletismo fácil, mas os ecletismos sempre são fáceis apenas em aparência; eles duram o tempo de compreender a diferença entre proporcionar-se os princípios de que se necessita para justificar as conclusões e proporcionar-se tão-só as justificativas que decorrem necessariamente dos princípios. Aqui como alhures, foi o tomismo que veio perturbar a quietude das soluções preguiçosas e determinar novos progressos (GILSON, 2006, p. 243).

Embora pareça uma solução fácil para o dilema, o autor destaca que os ecletismos geralmente são a origem do progresso. Afinal, é possível refletir que também o aristotelismo e o platonismo buscaram aproximar-se dos conhecimentos já disponíveis para formular seus ‘sistemas’ de pensamento. Não há o abandono do que já existe em termos de conhecimento, ou uma brusca ruptura em termos de ideias ou de condutas, mas a incorporação e confrontação necessárias para que as transformações ocorram. Isso não se traduz, evidentemente, em um processo meramente cumulativo, mas de readequação, de tentativas de aprimoramento, mudanças que não necessariamente precisam ser analisadas de forma qualitativa, como boas ou más. Vemos que Alberto Magno examina as obras platônicas e aristotélicas de uma perspectiva que é apresentada por Gilson como ecletismo, pois o Doutor Universal enxerga a coerência entre essas duas grandes escolas.

Por isto que a alma, que só atinge a perfeição da imagem da inteligência por sua parte comparada às virtudes dos elementos sensíveis e vegetais, reduz-se da diversidade deles para a unidade, e não o contrário, como o imaginado por alguns. Toda andorinha faz seu ninho de um mesmo modo, mas nem todo homem, em suas operações, imita o outro. Homens constroem diferentes casas e cosem diversas roupas. Sendo assim, o intelecto humano possui a natureza da alma orgânica, possuída e adaptada pela natureza do ente superior. Quanto mais o homem se desvia da virtude dos inferiores, presentes nos órgãos [corpóreos], mais assegura, adquire e possui o seu próprio intelecto, e direcionar-se por tais órgãos significa romper e decair – rebaixar-se ao estado das bestas e das árvores, perdendo o intelecto, e declinando da natureza humana.

Aristóteles explica que, “pela prudência, não se pode ver um único intelecto pertencer igualmente aos animais e aos homens”. Os peripatéticos disseram que a raiz da imortalidade é justamente esta aquisição, qualidade de todos os homens, pelas quais podem transpor as bestas e transformarem-se em deuses. Tais heróis, homens que superaram as paixões bestiais, foram chamados de semideuses na filosofia de Platão. (ALBERTO MAGNO, 2017, p. 75-76).

Caracterizar a alma humana, em sua porção intelectual, como imortal e transcendental é, tal como afirma Gilson, essencial para a coerência da filosofia cristã. No entanto, é importante ressaltar, na passagem acima, que Alberto Magno atribui ao homem (corpo e alma) que faz uso de seu intelecto a posse de características divinas e imortais. A alma racional, como forma do homem, possui a parte nutritiva, sensitiva, desiderativa e locomotiva, mas se diferencia pela porção intelectual que tem como operação a abstração, mas também a condensação, pois parte de diversos elementos sensíveis para formar a unidade que é o intelecto pertencente a cada ser humano. É o que permite que cada membro da mesma espécie se diferencie em suas ações dos demais. Pode-se afirmar que outro modo de adensar o múltiplo é, por meio da alma sensitiva e vegetativa, buscar, na diversidade de elementos e circunstâncias, a unidade denominada de ‘universal’. Esse poder de discernir, distinguir as coisas e procurar a harmonia e a síntese do que é apreensível, formulando conceitos e teorias é a quiddidade do intelecto. Assim, “[...] ‘inteligir é viver’, como nos diz Aristóteles. Logo, perceber os elementos inteligíveis por meio de considerações teóricas é viver pelo intelecto” (ALBERTO MAGNO, 2017, p. 72). É possível refletir que a ação de inteligir não é realizada independentemente dos sentidos e do próprio corpo, no entanto, é fundamentalmente imaterial em sua operação que é relativa ao pensamento

especulativo⁹⁶. Conforme Gilson, esse princípio imaterial em Aristóteles não tem uma origem divina, é a observação racional do próprio filósofo que o leva a conclusão de que o homem não é como os outros animais e possui em si algo além da alma racional que lhe dá forma⁹⁷. Com efeito, “[...] há na alma humana um princípio de operações independente do corpo em seu exercício e, por conseguinte, superior ao que seria uma simples forma substancial: é o intelecto.” (GILSON, 2006, p. 240).

A discussão aristotélica sobre a imaterialidade do intelecto está vinculada, em Alberto Magno, à eternidade da alma e, é possível considerar que este é um elemento de convergência entre Platão e Aristóteles na leitura de Alberto Magno. Esse é um aspecto essencial para nossa compreensão, uma vez que nossas próprias leituras desses (e de outros) autores passam por esse processo de combinação, fusão e, por vezes, cisão, sem que necessariamente os próprios autores possam sequer imaginar quais movimentos mentais suas teorias e discussões poderiam causar⁹⁸. A relevância desse entendimento passa – mais uma vez salientamos isso – pela noção de humanidade do conhecimento que é elaborado, disseminado e desenvolvido pelos homens.

Alberto Magno (*Comentário à Física de Aristóteles*, liv. VIII, cap. XIV), ao comentar a *Física* de Aristóteles, trata do primeiro motor imóvel e da noção de criação do universo. Afirma que os peripatéticos se enganaram ao considerar que os princípios de matéria e forma e as coisas perfeitas da natureza tivessem um mesmo começo, com a potência precedendo todas as coisas. A seu ver, a potência não era preexistente, mas sim produzida junto com o ente e, dessa maneira, as coisas perfeitas da natureza passariam pelos processos de geração e corrupção, mas os princípios de matéria e forma, dos seres que se modificam e movimentam surgiriam do nada. “E aquele que produz do nada, produz com toda a diversidade que há nele”⁹⁹ (ALBERTO MAGNO, *Comentário à Física de Aristóteles*, liv. VIII, cap. XIV, 1629, tradução nossa). O Criador de todas as

⁹⁶ Hannah Arendt (2011), com base em Kant, aponta uma importante reflexão sobre a distinção entre a razão e o intelecto, responsáveis por duas atividades distintas do espírito. A primeira tem por operação o pensar e a demanda por sentido; o segundo tem por finalidade o conhecimento e sua operação é cognitiva.

⁹⁷ Essa mesma conduta será observada na obra *Unidade do intelecto contra os averroístas*, na qual Tomás de Aquino (cap. III, 78) ressalta que a defesa da unidade do intelecto como forma do homem não consiste em uma revelação de fé, mas em evidências racionais.

⁹⁸ Na introdução da tese ressaltamos esse aspecto em relação à história, pois, fundamentalmente, as fontes históricas não são produzidas como fontes, mas como representação das relações estabelecidas num determinado tempo e espaço. Ao acessar um registro do passado no presente, os homens já não serão os mesmos e ainda que possam se aproximar dos fatos, pensamentos, experiências de outros homens em outros tempos, jamais poderão reproduzi-los ou revivê-los.

⁹⁹ “Y lo que produjo de la nada, lo produjo con toda la diversidad que hay en él.” (ALBERTO MAGNO, *Comentário à Física de Aristóteles*, liv. VIII, cap. XIV, 1629).

coisas possuiria em si todas as características formais criadas e produziria cada ente composto em sua unidade que compreende corpo e alma. Salienta ainda que em um tema como esse a argumentação convincente substitui a demonstração, pois não haveria como provar fisicamente a origem das coisas criadas e, portanto, bastava a exposição para que se provasse a probabilidade.

Alguns dirão que não entendemos Aristóteles e que por isso não estamos de acordo com ele; ou que talvez tenhamos distorcido sua exposição ou pensamento pessoal, mas não a verdade.

A isso respondemos que aquele que crê que Aristóteles foi um deus, esse deve crer que Aristóteles nunca errou. Mas, se crê que foi homem, então sem dúvida pode ter errado o mesmo que nós.¹⁰⁰ (ALBERTO MAGNO, *Comentário à Física de Aristóteles*, liv. VIII, cap. XIV, 1630, tradução nossa).

Alberto Magno expressa seu entendimento do conhecimento e da busca pela verdade, humanizando uma faculdade que ele próprio considera divina. Se o uso da razão e, especificamente, do intelecto aproxima o homem da divindade, por outro lado, é necessário supor que o homem está sujeito ao erro e, principalmente, não possui acesso a todas as provas materiais para explicar com exatidão a origem de tudo o que existe¹⁰¹. Portanto, a exposição aristotélica formulada por meio de argumentação poderia ser refutada por outra argumentação considerada mais convincente. Ambos, Aristóteles e Alberto Magno, compreendem a inteligência e a razão humana como meios pelos quais o homem busca a verdade e o bem, justamente por não possui-los¹⁰².

¹⁰⁰ “Dirá tal vez alguno que nosotros no hemos entendido a Aristóteles y que por eso no estamos de acuerdo con él; o que tal vez destruimos su exposición o pensamiento personal, pero no la verdad misma. A eso respondemos que el que crea que Aristóteles fue un dios, ése debe creer que Aristóteles nunca erró. Pero si cree que fue hombre, entonces sin duda pudo errar lo mismo que nosotros.” (ALBERTO MAGNO, *Comentário à Física de Aristóteles*, liv. VIII, cap. XIV, 1630).

¹⁰¹ Estar próximo ou participar do intelecto divino não significa, evidentemente, possuir a perfeição do conhecimento.

¹⁰² “O que eu chamei a ‘demanda’ do sentido aparece na linguagem de Sócrates como amor, isto é, amor na sua significação grega de *Eros*, não o *agape* cristão. O amor como *Eros* é primariamente uma necessidade; deseja o que não tem. Os homens amam a sabedoria e por isso começam a filosofar porque não são sábios, e amam a beleza, e produzem beleza, por assim dizer – *philokaloumen*, como Péricles lhe chamou na Oração Fúnebre – porque não são belos. [...] Desejando aquilo que não tem, o amor estabelece uma relação com o que não está presente.” (ARENDDT, 2011, p. 197). Hannah Arendt apresenta a raiz socrática do pensar como atividade que busca a perfeição do bem, ainda que jamais a alcance na prática. Esse é o motivo para que as atividades do espírito (como a autora denomina o pensamento e a vontade) pareçam desvinculadas da realidade concreta, pois lidam com o que não está presente. Mas é justamente nesse aspecto que reside a potencialidade de que aquilo que somente existe no pensamento humano possa adquirir materialidade.

Tal atitude é própria da dedicação à ciência comprometida com a verdade e não com a certeza¹⁰³.

É importante, nesse ponto, ressaltar que Alberto Magno foi proclamado como padroeiro dos cientistas em 1941, devido a seu interesse pelo conhecimento em geral. Seus estudos sobre a natureza o levaram a dedicar seu tempo a pesquisas sobre biologia, química, física, botânica, astrologia. A abrangência de suas obras lhe deu o título de Doutor Universal. O cognome Magno, segundo Kono (2015, p. 51), é proveniente de sua competência em tratar a vida contemplativa e ativa como uma unidade e da excelência de sua doutrina e ciência universal. “Vale dizer que Alberto ‘é o único cientista a quem se atribuiu a alcunha de *Magno*, reservada a reis e papas’ (DE BONI, 2005, p. 171)” (KONO, 2015, p. 52). Essas informações são relevantes no sentido de esclarecer que o mestre de Tomás de Aquino era um homem dedicado às ciências, às demonstrações, mas sobretudo, aos argumentos, ao silogismo e à lógica, pois, a seu ver, o entendimento se estende para muito além do que já está na imaginação e do que os sentidos podem apreender. Portanto, aquele que só aceita o que é matematicamente demonstrável, ou o que os sentidos podem experimentar, não está disposto à especulação sobre a verdade, na qual o intelecto tem a oportunidade de processar os conhecimentos, elaborar conceitos e avaliar sua aplicação nas situações particulares. A aceitação da certeza desprovida da inteligência estaria limitada pela imaginação e pelos sentidos para aqueles que não aprenderam a pensar filosoficamente, pois aceitam o que outros dizem sem a preocupação de elaborar um raciocínio próprio sobre o que está sendo dito¹⁰⁴. Alberto Magno indica como ‘remédio’ para essas pessoas o modo de pensar próprio das ciências lógicas:

[...] com elas estaremos capacitados para argumentar silogisticamente sobre qualquer problema e, ao manter uma disputa, não diremos nada inadmissível, sabendo distinguir em tudo o provável do que é aceito como verdadeiro por todos, ou o que se encontra em muitos do que é próprio e essencial dos particulares; graças a elas seremos capazes de

¹⁰³ Verdade e certeza podem, em nossa língua, assumir significados quase sinônimos. Contudo, nesse caso, a verdade está relacionada com a busca do correspondente ao real, trata-se de uma adequação da subjetividade, com todos os seus matizes e imagens, à realidade, aos acontecimentos presentes que exigem pensamento e ação. A certeza seria uma parte dessa subjetividade, pois inclui as convicções, os elementos que consideramos corretos ou incorretos. Com efeito, na busca pela verdade, muitas vezes, nosso pensamento precisa questionar, julgar e, até mesmo, corrigir algumas de nossas maiores certezas.

¹⁰⁴ Um exemplo dessa conduta é a ideia aristotélica, mencionada no capítulo anterior, de que ao fazer uso de uma informação que não faz parte de sua estrutura mental e que não é objeto de seu próprio pensamento, é como se o homem fosse um ator que interpreta um papel fictício em um palco.

discernir a verdade da retórica e da poética.¹⁰⁵ (ALBERTO MAGNO, *Metafísica*, liv. II, cap. XIII, 1669, tradução nossa).

Para Alberto Magno, as ciências lógicas nos permitiriam o discernimento, que é algo pessoal assim como a alma (em *Os quinze problemas* ele faz uma veemente defesa da pessoalidade do intelecto). Do seu ponto de vista, sem esse procedimento estaríamos enganando a nós mesmos por meio de nossos sentidos e imaginação que assumiriam como verdadeiro ou provável o que antes não foi analisado. O entendimento só poderia ocorrer por meio da potência intelectual, capaz de discernir, distinguir, categorizar e, acima de tudo, reordenar, associar tudo o que recebemos pelos sentidos e, assim, elaborar um encadeamento próprio de ideias coerentes que expliquem o fenômeno da melhor forma possível. O procedimento filosófico seria, portanto, adequado para que o homem não se deixasse arrastar por outras forças que não fossem a de sua própria razão em qualquer que fosse o assunto.

Entender, portanto, o que é a alma e os mecanismos que levam às formulações filosóficas é um meio de aprimorá-las. A substância (o composto de corpo e alma) possui uma unidade, mas na relação de interdependência, a alma é superior no sentido de possibilitar o pensamento. Por isso, é necessário considerar também a distinção entre a substância e o acidente, para perceber em qual gênero se encontra a alma. Conforme Aristóteles, o acidente não é objeto de estudo de nenhuma ciência – especulativa, prática ou produtiva¹⁰⁶, concordando com Platão, afirma na *Metafísica* que os argumentos dos sofistas tratam justamente de tudo o que é acidental, ou seja, ocupam-se

¹⁰⁵ “[...] con ellas estaremos capacitados para razonar silogísticamente sobre cualquier problema y, al mantener una disputa, no diremos nada inadmisible, sabiendo distinguir en todo lo probable de lo aceptado como cierto por todos, o lo que se ha encontrado en muchos de lo que es propio y esencial de los particulares; gracias a ellas seremos capaces de discernir lo cierto de retórico y lo poético.” (ALBERTO MAGNO, *Metafísica*, liv. II, cap. XIII, 1669).

¹⁰⁶ “Isso é confirmado pelo fato de nenhuma ciência – prática, produtiva ou especulativa – ocupar-se dele [do acidente]; aquele que produz uma casa não produz todos os atributos que são acidentais à casa em sua construção, uma vez que estes são inumeráveis. A casa assim produzida pode ser agradável a uns, penosa a outros, útil para outros e talvez diferente, para resumirmos, de qualquer outra coisa existente; entretanto, *o ato de construir não produz nenhum desses resultados.*” (ARISTÓTELES, *Metafísica*, liv. VI, 2, 1026b5). Aristóteles considera que, apesar de não ser o objeto de estudo das ciências, o reconhecimento do acidental é relevante na medida em que atinge ou é inerente ao que se constitui objeto. Tomás de Aquino responderá essa afirmativa na *Suma Teológica*, ao tratar das circunstâncias como acidentes dos atos humanos, que elas devem ser objeto de estudo da moral, da política, da oratória e, especialmente, da teologia, justamente por afetar as ações do homem. “[...] deve-se dizer que os acidentes puramente acidentais são abandonados por todas as artes devido à sua incerteza ou multiplicidade infinita. Mas tais acidentes não têm razão de circunstâncias, pois, embora as circunstâncias sejam exteriores ao ato, como se disse, o atingem de algum modo e se ordenam para ele. São os acidentes propriamente ditos os aceitos pela arte.” (TOMÁS DE AQUINO, *Suma*, Ia IIae, q. 7).

do ‘não ser’ – do que não existe por si mesmo (ARISTÓTELES, *Metafísica*, liv. VI, 2). É importante identificar o que é o acidente e, na medida do possível, verificar suas causas para ter claro o que faz parte do ser em si mesmo – é relativo à essência – e o que é a ele adicionado. Alberto Magno, ao definir a alma, considerou que ela pertencia ao gênero da substância e não do acidente, pois um acidente não possibilitaria aperfeiçoar a substância.

Digamos, então, que existe um gênero do ente, que é a substância; deste gênero, um é como a matéria, em si mesma não determinada, composto individual substancial, uma vez que não lhe dá o nome nem o ser, mas é o primeiro sujeito. Outro, dentro desse mesmo gênero de substância, é a forma e a espécie, pelas quais a coisa natural já formada se diz determinada, porque dando-lhe forma e especificando-a, confere o ser e a natureza definitiva. E o terceiro dentro desse mesmo gênero é o que se compõe de ambos, que é o ser natural produzido, e é o termo pretendido pela natureza. Destes, a matéria é potência, sujeito na geração e da forma, e a espécie é *εντελεχεια* [enteléquia], que em latim é *actus* ou *perfectio*, que confere o ser específico e substancial, pelo qual algo se diz ‘homem’ ou ‘asno’. É de duas classes, das quais uma segue a outra: uma é o ato primeiro que é o ser (*esse*), e outro é o ato segundo, que é a ação essencial na ordem desse ser. Por exemplo, quando se diz que a luz do objeto que brilha é o ser e o ato primeiro, e o brilho é seu ato essencial segundo, porque esta é sua ação própria [...].¹⁰⁷ (ALBERTO MAGNO, *Sobre a alma*, liv. II, cap. I, 1639, tradução nossa).

Um ente possui substância de três formas: pela indeterminação da matéria que o constitui (é um objeto); pela especificação propiciada pela forma essencial (que brilha); e pela unidade que se compõe de matéria e forma (objeto que brilha), capaz de alcançar a finalidade pretendida pela natureza (o brilho). Ao tratar da alma, portanto, busca-se compreender essa especificação do ser, sua finalidade natural e essencial. A forma que caracteriza o ente é autossuficiente e não precisa ser adicionada para que, ao menos potencialmente, faça parte de suas ações. Conforme Alberto Magno, a substância existe

¹⁰⁷ “Digamos, pues, que se da un género del ente, que es la sustancia; de ese género, uno es como la materia, que en sí misma no es esto determinado, compuesto individual sustancial, ya que no le da el nombre ni el ser, sino que es el primer sujeto. Otro, dentro de ese mismo género de sustancia, es la forma y especie, por la cual la cosa natural ya formada se dice esto determinado, porque dándole forma y especificándolo, le confiere el ser y la naturaleza definitiva. Y lo tercero dentro de ese mismo género es lo que se compone de ambos, que es el ser natural producido, y es el término pretendido por la naturaleza. De esos, la materia es potencia, sujeto en la generación y de la forma, y la especie es *εντελεχεια*, que en latín se dice *actus* o *perfectio*, que confiere el ser específico y sustancial, por el cual algo se dice que es hombre o asno. Es de dos clases, de las cuales una sigue a la otra: uno es el acto primero que es el ser (*esse*), y el otro es el acto segundo, que es la acción esencial en el orden de ese ser. Por ejemplo, si se dijese que la luz del objeto que luce es el ser y el acto primero y el lucir es su acto esencial segundo, porque ésa es su acción propia [...]” (ALBERTO MAGNO, *Sobre a alma*, liv. II, cap. I, 1639).

por si mesma e o acidente não, pois somente se realiza em relação à substância. A alma, portanto, causa a ‘substancialidade’ da matéria, pois esta não é nem mesmo determinável sem a forma que lhe dá essência. O acidente tem relação com a casualidade, com o indeterminável e, por isso, só pode ser reconhecido após ter ocorrido. Também é instável e não é permanente o que impossibilita identificar sua causa e princípios que o definam, mas nem por isso é irracional ou predeterminado¹⁰⁸.

A alma racional é que dá forma ao homem e, portanto, entendê-la em sua substancialidade significa distinguir o porquê dessa forma, quais são as potências, faculdades e disposições inerentemente humanas. Para Alberto Magno, uma questão importante em relação à razão é como categorizar o intelecto, uma vez que a ação de entender, segundo o Doutor Universal, parece não depender de nenhuma parte do corpo.

Na verdade, embora o entendimento não seja realizado pelo movimento ou paixão de qualquer membro do corpo, não ocorre sem receber uma forma sensível e imaginável pela fantasia, que se comunica com o corpo pelo fato de que sua operação não é verificada sem o movimento e a paixão de um membro do corpo, o órgão da fantasia. As formas de imaginação e fantasia devem surgir pelo movimento produzido pelo sentido no espírito animal que possui tais formas e deve ser recebido na parte do cérebro que é o órgão da potência imaginativa.¹⁰⁹ (ALBERTO MAGNO, *Sobre a alma*, liv. I, cap. VI, 1636, tradução nossa).

É necessário, portanto, que haja uma espécie de intermediário entre as faculdades intelectuais (imateriais) e o corpo, pois, afinal, é por meio do corpo que o intelecto pode operar. Esse ‘intermediário’ reside no cérebro que, para Alberto Magno, diferentemente de Aristóteles, é o órgão responsável pela razão, pelos sentidos e pela memória. Essas capacidades são fundamentais para as operações intelectuais, o que indica que a divisão das partes da alma e a intenção de compreender como o intelecto

¹⁰⁸ Acaso e acidente têm por características em comum não serem necessários e serem contingenciais, porém, compreendemos que uma diferença é o fato de que o acidente é relativo a uma qualidade que pode ser derivada do acaso. Acidente é algo que pode existir ou não, é imprevisível, não designa a essência, não se origina da natureza essencial, mas conforme Aristóteles, pertence ao ente (ARISTÓTELES, *Metafísica*, liv. V, 30, 1025a15). Tomás de Aquino abordará o acidente como qualidade que não define o objeto, porém, pode definir sua espécie.

¹⁰⁹ “En efecto, aunque el entender no se realiza por el movimiento o pasión de algún miembro del cuerpo, sin embargo, no tiene lugar sin la recepción de una forma sensible e imaginable por la fantasía, que comunica con el cuerpo por el hecho de que su operación no se verifica sin el movimiento y pasión de un miembro corporal, el órgano de la fantasía. Pues las formas de la imaginación y de la fantasía tienen que surgir por el movimiento producido por el sentido en el espíritu animal que presenta tales formas y tienen que ser recibidas en la parte del cerebro, que es el órgano de la potencia imaginativa.” (ALBERTO MAGNO, *Sobre a alma*, liv. I, cap. VI, 1636).

funciona, necessariamente, não estão desvinculadas do movimento e da efetiva ação humana¹¹⁰.

É preciso destacar a função da imaginação e da fantasia nesse quadro, pois são elas que orientam o ‘querer’ que, estando próximo do comando da razão, pode se tornar vontade. Para Alberto Magno, a fantasia não é somente parte da imaginação, mas uma capacidade superior vinculada às intenções do sujeito e à memória, esta tem a função essencial de armazenar o ‘querer’, na forma de intenções de como agir em relação a determinados fatos particulares. Esse é um aspecto essencial para compreendermos como os hábitos podem ser adquiridos, uma vez que a ação é comandada pelo intelecto prático que, por sua vez, está ligado aos desejos.

Para a apreensão por meio do hábito vale a mesma ‘regra’, quando o consideramos como meio de se desenvolver as virtudes. A vontade do sujeito predomina, pois as virtudes não são desenvolvidas por meio de reproduções automáticas, pois isso descaracterizaria sua própria essência. É importante destacar que a alma como um todo é a forma do ente, mas a parte superior comanda as partes inferiores. No caso do homem a porção superior da alma é a racional e, portanto, todas as outras (nutritiva, perceptiva, desiderativa, locomotiva) estariam a ela submetidas. No entanto, a razão possui características que impedem o determinismo, o homem é o senhor de suas próprias ações¹¹¹ e o desejo não está ausente mesmo na ignorância¹¹². Nesse complexo conjunto de potencialidades, capacidades e ações efetivas é que se materializam as virtudes, adquiridas por meio do hábito estabelecido pela escolha esclarecida e constante.

¹¹⁰ Nossa leitura desses autores, muitas vezes, tem o foco voltado para o homem, no entanto, é importante salientar que Aristóteles e Alberto Magno são, a princípio, estudiosos da biologia, ou seja, analisam a alma, cada qual com noções filosóficas e teológicas distintas, da perspectiva da natureza, e o homem como parte dessa natureza.

¹¹¹ No artigo *O homem é o senhor de suas ações: a concepção de escolha em Tomás de Aquino e Jean-Paul Sartre* (BOVETO; OLIVEIRA, 2012), estabelecemos aproximações entre as concepções de escolha de Tomás de Aquino (1224-1274) e de Jean-Paul Sartre (1905-1980), com a finalidade de refletir sobre a permanência da noção de responsabilidade do indivíduo em relação às próprias ações em condições históricas e teóricas tão distintas.

¹¹² No início do Livro III da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles realiza uma reflexão sobre os atos voluntários e involuntários e, para distingui-los nas mais diferentes situações, determina que um ato voluntário tem origem no movimento daquele que atua como agente, ou seja, quando está no poder do sujeito realizar ou não a ação. Quanto aos atos involuntários, inicialmente Aristóteles afirma que podem ser realizados sob compulsão ou ignorância, mas reforça que é muito difícil determiná-los, pois os casos particulares variam largamente (*Ética a Nicômaco*, liv. III, 1). De qualquer modo, é sempre da perspectiva de que o agente possui vontade (mesmo potencialmente) que todas as ações são avaliadas.

3.2 Tomás de Aquino: potências intelectivas e hábito

O hábito, compreendido como o meio de aquisição e posse das virtudes, desenvolve-se em consonância com o conhecimento e a inteligência. Dessa maneira, o entendimento de Alberto Magno sobre as faculdades cerebrais em relação ao intelecto apontam para a necessidade de inteligir para apreendermos além das impressões acessíveis aos sentidos externos e internos. Ao acessarmos as obras desses autores realizamos, ou temos a intenção de realizar, esse movimento de intelecção sobre os assuntos relativos ao homem. A nosso ver, a fragmentação do conhecimento com a qual fomos educados e habituados, leva-nos, de certo modo, a buscar compreender pensamentos em que o saber é desenvolvido pelo princípio da unidade, no qual as distinções são necessárias na medida em que permitem a melhor compreensão do todo. Com isso, procuramos incorporar também novos hábitos de estudo e de apropriação do conhecimento, pois são esses hábitos que poderão modificar nossas condutas como professores.

A assimilação de Aristóteles pelo pensamento cristão é um exemplo de como acessamos o conhecimento e as teorias já constituídas no passado. O entrecruzamento inicial entre as filosofias helênica e cristã principiou com hostilidade, como afirma Jaeger (2014). Para o autor, humanistas clássicos e cristãos têm dificuldade em compreender como essa união pôde ocorrer, pois tendem a olhar para essas duas correntes a partir de um puritanismo que não corresponde ao desenrolar das relações humanas. “Na realidade, as ideias culturais gregas e a fé cristã se misturaram, não obstante nossa ansiedade em manter cada um deles imaculados. Houve, de ambos os lados, um forte desejo por se misturar [...]” (JAEGER, 2014, p. 53)¹¹³. Essa mistura não é unilateral, imposta por um grupo em detrimento do outro, mas sim, o produto das relações políticas estabelecidas entre os homens. E, é importante destacar, essas relações não ocorrem num clima harmônico e estável, mas em meio a embates, oposições, divergências e conflitos.

A busca pela compreensão da alma humana assume, nesse contexto, a função de convencimento e provar a sua imortalidade passa a ter uma relevância estratégica para o cristianismo. Isso porque a imortalidade da alma não se constituía, no cristianismo primitivo, em algo superior à ressurreição do corpo. Conforme Gilson (2006), os

¹¹³ Segundo Jaeger, seria, portanto, equivocada a tese defendida pela reforma protestante no século XVI de que a ‘helenização’ prejudicou a pureza da fé cristã primitiva.

primeiros padres cristãos não apresentavam uma crença profunda na imortalidade da alma e o dualismo corpo e alma não era visto com naturalidade¹¹⁴. O pensamento cristão precisava:

[...] encontrar uma idéia do homem tal que a imortalidade da sua alma fosse concebível ao mesmo tempo que o destino futuro do seu corpo fosse garantido. A tradição filosófica grega oferecia a opção entre tão-só duas soluções possíveis do problema: a de Platão e a de Aristóteles. Os pensadores cristãos experimentaram sucessivamente uma e outra, e foi só depois de doze séculos de hesitações que a questão encontrou sua resposta quando, superando ao mesmo tempo Platão e Aristóteles, a filosofia medieval revelou sua originalidade criadora no sistema de são Tomás de Aquino. (GILSON, 2006, p. 234-235).

Gilson revela o grau de abstração necessário aos fundamentos do cristianismo, a necessidade da construção de uma concepção de homem que fosse coerente tanto com a natureza humana, quanto com os princípios cristãos básicos. Segundo o autor, a base para essa construção só poderia ser extraída de Platão e Aristóteles que ofereciam as teorias consistentes e cuja estabilidade poderia trazer equilíbrio à ideia de homem. O modo original como Tomás de Aquino realiza sua abordagem no século XIII não é o mesmo dos primeiros autores cristãos, assim como se diferencia do tratamento atribuído aos autores/tradutores orientais na baixa idade média. Há diferenças nas leituras, também, dos contemporâneos de Tomás de Aquino e até mesmo em relação ao seu mestre Alberto Magno; o que, de certo modo, evidencia que a síntese tomasiana se constitui em um aprimoramento¹¹⁵, ou o ápice, de todo esse processo de assimilação da cultura grega pelos cristãos. Quando refletimos sobre as palavras de Gilson, é

¹¹⁴ A própria Bíblia tratava da salvação do homem por completo por meio da ressurreição. A existência como alma/espírito/corpo é a base na qual o homem se constitui como a expressão máxima do poder criador de Deus. O homem possui assim ‘afinidade’ tanto com o céu quanto com a terra, sendo a síntese dos elementos de ambos. “Os Padres, porém, rejeitarão a concepção da alma como parte ou emanção da divindade e a da união corpo-alma como resultado de uma espécie de punição; para eles, o homem todo, alma e corpo, é destinado à glória futura.” (SALVATI, *Lexicon...*, 2003, p. 15).

¹¹⁵ Esse ‘aprimoramento’ realizado por Tomás de Aquino, com base no pensamento grego e nos escritos cristãos salienta o entendimento de história que defendemos nessa tese. Conforme mencionamos no primeiro capítulo, a noção de Mendes (2011) de que os pesquisadores acessam documentos e textos do passado, transformando-os em fontes, de acordo com determinadas características mentais relativas a um tempo, espaço e a intenções políticas mais ou menos evidentes, revela coerência entre os entendimentos de homem e de história. Ainda que Tomás de Aquino considerasse o passado de maneira muito peculiar e não estivesse cumprindo o ofício que hoje atribuímos ao historiador é possível identificar em sua abordagem esses princípios, pois eles são relativos a uma essência de entendimento do que é o homem e o conhecimento, bem como a uma intenção educativa.

importante considerar o empenho na busca pela construção de um pensamento coerente que respondesse às questões humanas com base num conhecimento já elaborado. Arendt (2000, p. 126), com base na interpretação de Gilson, salientou essa característica dos autores escolásticos, especialmente Tomás de Aquino, de sustentar seus argumentos em autoridades, “[...] nada podia ser mais prejudicial para uma nova doutrina do que uma admissão franca de que ela era nova [...]”. Mesmo para discordar, era necessário citar os autores reconhecidos, os livros possuíam relevância, uma vez que a própria palavra de Deus havia sido registrada em um Livro. A autora compara com a forma de escrita de Agostinho que registrou suas experiências sem que, provavelmente, jamais lhe ocorresse citar as opiniões de um ‘exército’ de eruditos.

Os autores escolásticos usam a experiência apenas para dar um exemplo que suporte o seu argumento; a experiência em si não sugere o argumento. O que realmente resulta dos exemplos é uma curiosa espécie de casuística, uma técnica de levar princípios gerais a aplicarem-se a casos particulares. O último autor que ainda escreveu claramente sobre as perplexidades do seu espírito ou alma, inteiramente imperturbado por preocupações literárias, foi Anselmo de Cantuária, e isso foi duzentos anos antes de Tomás. Isto, é claro, não é dizer que os autores escolásticos não estavam preocupados com os problemas reais e eram inspirados meramente por argumentos, mas é dizer que estamos agora a entrar numa “era de comentadores” (Gilson), cujos pensamentos eram sempre guiados por alguma autoridade escrita, e que seria um grave erro acreditar que essa autoridade era necessariamente ou mesmo primariamente eclesiástica ou das Escrituras. (ARENDRT, 2000, p. 126-127).

Tomás de Aquino elabora um sistema, principalmente com a *Suma teológica*, em que um todo coerente de conhecimentos é destinado ao ensino nas universidades. Arendt afirma que desconhece qualquer outro sistema semelhante e tão livre de contradições. De fato, a citação de autoridade é sempre acompanhada do que a autora chama de ‘pura demonstração racional’. “Não é usada nenhuma retórica, nenhuma espécie de persuasão; o leitor é compelido como só a verdade pode compelir” (ARENDRT, 2000, p. 128). A ‘verdade compulsiva’ é que comanda, ou seja, as faculdades apreensivas, o intelecto e a razão, exercem o domínio sobre o todo que é cada sujeito. Essa totalidade que é cada homem, composto de corpo e alma, caracteriza a pessoa que, segundo Oliveira (2005), em Tomás de Aquino é o nome apropriado para designar o ser mais perfeito da natureza, subsistente por meio de uma natureza racional e indivisível. A alma e a matéria corporal constituem um ser total que, sem uma ou sem a outra, perde sua natureza. “Arriscamos a afirmar que este é um dos fundamentos da

ressurreição: a necessidade de que o corpo e matéria se unam no juízo final para que o ser tenha a sua natureza novamente.” (OLIVEIRA, 2005, p. 38-39).

A abordagem de Tomás de Aquino é inovadora em vários sentidos, seja pela forma de construir sua argumentação, ou pelo modo como sistematiza e sintetiza o conhecimento a que tinha acesso. Como já mencionado, era menos detalhista que seu mestre, Alberto Magno, no que concerne às questões biológicas, concentrava-se nas questões teológicas, antropológicas e psicológicas, em função das quais aborda a constituição e disposição corpórea do homem. Na passagem seguinte, é possível observar que as dimensões corporais e mentais são tratadas da perspectiva de unidade:

[...] deve-se dizer que o tato, fundamento dos outros sentidos, é mais perfeito no homem que em qualquer outro animal, e por isso o homem devia ter entre todos os animais a compleição mais equilibrada. O homem é superior também a todos os outros animais, como foi visto acima, em relação aos sentidos internos. – Aliás, é por necessidade que o homem é inferior a outros animais com respeito a alguns sentidos externos. Por exemplo, o homem é de todos os animais aquele que tem o pior olfato, porque era necessário que, entre todos os animais, o homem tivesse o cérebro maior, proporcionalmente ao corpo, seja para que nele fossem cumpridas mais livremente as operações dos sentidos internos necessárias às atividades do intelecto, como acima tratamos; seja para que a temperatura fria do cérebro temperasse o calor do coração que deve ser abundante no homem para permitir a posição vertical. O grande volume do cérebro, porém, em razão de sua umidade, é um empecilho para o olfato, que exige um estado seco. – Pode-se determinar igualmente a razão pela qual certos animais têm uma visão mais penetrante e uma audição mais sutil que o homem, a saber, o impedimento desses sentidos no homem resulta necessariamente do perfeito equilíbrio de sua compleição. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Ia, q. 91, Resp. 1).

A união com uma alma racional, segundo Tomás de Aquino, só poderia ocorrer com um corpo que possui uma ‘combinação’ perfeita de elementos. Toda a constituição corporal é criada para atender ao fim da racionalidade e, portanto, embora o homem tenha, por exemplo, um sentido como o olfato menos perfeito do que outros animais, para o mestre, isso se deve à priorização de um cérebro mais apto à razão. Tomás de Aquino compara a criação do homem ao trabalho de um artesão que escolhe o ferro para fabricar uma serra, pois a finalidade da serra é cortar, assim, embora o vidro seja mais belo, com ele a serra não cumpriria a sua função. A relação entre potências como a imaginação, a memória e o raciocínio dependem das boas condições cerebrais e estas determinam a qualidade das operações intelectuais. O mestre atribui a isso o fato de o homem ter, proporcionalmente, o maior cérebro entre os animais, a cabeça no alto e o

corpo ereto (TOMÁS DE AQUINO, *Questões disputadas sobre a alma*, q. VIII, Resp.). Dessa maneira, considera que todas as características da matéria possuem uma causa relativa à forma, nisso consiste a perfeição que não é absoluta, mas relativa ao fim da substância. No homem, a perfeição é o intelecto que constitui sua parte imaterial, ampla e, embora necessária e essencialmente vinculada à parte material, não se restringe a ela, pelo contrário.

Conforme Rousselot (1999, p. 33-34), a inteligência na doutrina de Tomás de Aquino não é algo ‘unívoco’, mas intrinsecamente diferente, segundo os diferentes seres inteligentes. Sua intensidade varia conforme o crescimento da vida imanente aprimora a assimilação do exterior. “Sua extensão superior não é ‘uma dispersão no múltiplo, porque o intelecto, quando atinge muitos objetos, permanece mais concentrado que o sentido quando atinge poucos’”. Os sentidos assimilam dentro de suas limitações, percebem objetos relativos a sua capacidade, assim, o tato não experimenta os objetos da mesma maneira que o olfato. Entretanto, o intelecto pode apreender as percepções dos sentidos de forma irrestrita, promovendo um incomensurável número de interações entre os objetos. Todo esse processo ocorre dentro do corpo e da mente de cada ser inteligente. Segundo Rousselot, em Tomás de Aquino a relação entre corpo e alma, intelecto e sentidos, é posse de cada indivíduo, pois formam a identidade de cada ser humano.

Contrariamente a uma concepção hoje vulgarizada, que faz da inteligência um “epifenômeno” à superfície da “vida” verdadeira, Sto. Tomás a considera a ação vital por excelência, a ação mais fundamental e mais intensa dos seres inteligentes. Ao contrário dos que vêm na inteligência uma faculdade essencialmente egoísta, Sto. Tomás faz dela a potência essencialmente libertadora da subjetividade, se se pode assim falar, a “faculdade do *outro*”. [...] Ela reúne a intensidade subjetiva e a extensão objetiva no mais alto grau, porque, se atinge o ser, é *tornando-se* o ser de certa maneira; e nisto precisamente consiste sua natureza. (ROUSSELOT, 1999, p. 35-36).

Em nosso entendimento, Rousselot apresenta um motivo muito claro para a leitura de Tomás de Aquino em nossos tempos. A noção de que a inteligência só é necessária na medida em que é útil para alguma tarefa específica, ou o pensamento com o qual iniciamos esse trabalho de que a teoria é algo que dificilmente se aplica na prática, é muito difundida na sociedade em geral, mas é ainda mais preocupante no campo da educação. Tomás de Aquino propicia outro modo de refletir sobre o intelecto e sobre o conhecimento. Rousselot (1999, p. 38) prossegue, salientando que para o

mestre medieval a principal atividade do intelecto é a ‘condensação’ e não a abstração, isso porque inteligir é se aproximar da unidade do ser universal, perfeito e bom (Deus) e a dispersão em múltiplos pensamentos não permite que isso ocorra. O autor define a inteligência como uma faculdade de ‘intussuscepção’¹¹⁶, como a união do espírito com as coisas e não uma adequação destas ao espírito; não se trata de “[...] encadear, de ordenar, de deduzir, de apontar as ‘causas’ ou ‘razões’ dos seres. Sua obra não é isolá-los de seus entornos, mas diretamente captar seu em-si, assimilar o íntimo das coisas, que é naturalmente suposto, diáfano e translúcido ao espírito.” (ROUSSELOT, 1999, p. 44). Vemos assim, bem evidente, a diferença entre a inteligência e a ciência; os objetos da ciência, quando apreendidos pela inteligência passam por esse processo de condensação, no qual se busca um sentido de ‘todo’ e, principalmente, o pertencimento ao espírito que entende. O que não significa conhecer ‘totalmente’, pois, ainda segundo o autor, Tomás de Aquino nos define como seres progressivos e finitos, para os quais não há noções definitivas ou exaustivas.

3.2.1 O hábito e a posse das virtudes

Todas as características humanas, relativas tanto à forma quanto à matéria, são consideradas da perspectiva do intelecto que é a porção excelsa da alma. Na questão 79 da primeira parte da *Suma Teológica*, Tomás de Aquino apresenta treze questões relativas às potências intelectivas e que são essenciais para compreender seu conceito de hábito. A questão é parte do Tratado do Homem que inicia na questão 75, sob o título *O homem composto de substância espiritual e corporal. A essência da alma*. No decorrer dos artigos, uma importante definição explica porque o homem não pode ser considerado somente por sua alma: “Fica, pois, claro que a alma sensitiva não tem operação própria por si mesma, mas que toda operação da alma sensitiva é do conjunto” (TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, Ia, q. 75, art. 3, Resp.). E, no artigo seguinte afirmará que o sentir depende do corpo e é uma operação do homem, o que permite entender que o homem não é só alma, mas o composto ‘alma e corpo’. Embora não seja a operação que define a humanidade do homem, o sentir é a origem para as operações racionais, é a principal forma de apreensão dos inteligíveis (*Suma teológica*, Ia, q. 85,

¹¹⁶ Do latim, *intus* (interiormente) + *susceptio* (mudança). Na Biologia, trata-se da penetração de novas moléculas entre as já existentes no decurso do crescimento. O termo é utilizado por Rousselot (1999, p. 44), em oposição à abstração.

art. 3, Resp.). A materialidade do homem é relativa tanto à apreensão, quanto à aplicação do que foi inteligido, por isso a razão superior (sabedoria) e inferior (ciência) pertencem a uma mesma potência. Portanto, o homem adquire a sabedoria e a ciência apreendendo as obras de Deus por meio dos sentidos e nas obras humanas, em suas ações, é que se expressa a finalidade da sua existência. Com efeito, a finalidade da potência é a atualidade, a ação propriamente dita é que materializará a forma humana. Na seção da *Suma* dedicada aos hábitos e virtudes (*Suma teológica*, Ia, IIae, q. 49-67), Tomás de Aquino afirma que essa atualidade é a virtude que designa certa perfeição da potência. Como “[...] as potências racionais, próprias do homem, não são determinadas a uma coisa só, antes se prestam, indeterminadamente, a muitas coisas”, é pelos hábitos que elas se ordenarão aos atos e, por conseguinte, às virtudes (TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, Ia IIae, q. 55, a. 1, Resp.). O hábito é o caminho da atualização das potências e, por isso, entender o mecanismo do intelecto, que se refere à potência superior do homem, torna mais significativo estudar o conceito de hábito.

Ao retomarmos a questão 79, a relação entre hábito e potência intelectual é mais explícita nos dois últimos artigos da questão, mas a estrutura do intelecto como potência a ser atualizada é esmiuçada por Tomás de Aquino, com a distinção de conceitos como potências passivas e ativas, razão, memória, intelecto especulativo e prático, sindérese e consciência. Principia indagando se o intelecto é uma potência da alma e conclui que sim, pois como essência o intelecto só pertence a Deus. “Ora, somente em Deus conhecer é a mesma coisa que seu ser. Portanto, só em Deus o intelecto é sua essência; nas outras criaturas dotadas de intelecto, ele é uma potência do que conhece” (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 1, Resp.). Assim, Tomás de Aquino delimita a potência, o conhecimento e o ato, o homem por ser racional possui o intelecto (ou participa do intelecto supremo, que é Deus) como potência que somente se atualizará na medida em que suas ações forem movidas pela intelecção. E, para que isso ocorra, o aprendizado é necessário, pois a alma humana só chega ao conhecimento por meio dos movimentos discursivos, raciocinando¹¹⁷. Trata-se de uma inteligência imperfeita, pois mesmo quando conhece parte da potência para o ato.

¹¹⁷ Ao contrário dos homens, os anjos não necessitam do raciocínio para conhecer (TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, q. 58, art. 4). A hierarquia, em termos de posse do intelecto, apresenta os anjos como intermediários entre Deus, que é o próprio ato intelectual absoluto, e o homem que precisa da linguagem e da razão para desenvolver o intelecto.

Mas o intelecto humano, o último na ordem dos intelectos e muitíssimo afastado da perfeição do intelecto divino, está em potência em relação aos inteligíveis, e no começo ele é como “uma tábula rasa em que nada está escrito”, segundo diz o Filósofo no livro III da *Alma*. Isso fica claro pelo fato de que estamos primeiramente em potência de conhecer, e só depois estamos em ato. – É, portanto, evidente que nosso conhecer é padecer, segundo a terceira maneira [o que está em potência recebe aquilo para o qual está em potência sem que nada lhe seja tirado]. Por conseguinte, o intelecto é uma potência passiva. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 2, Resp.).

No artigo 2 da questão 79, Tomás de Aquino questiona se o intelecto é uma potência passiva. Consideramos importante observar dois aspectos nessa indagação: o sentido do termo ‘passivo’ e a noção aristotélica de ‘tábula rasa’ retomada por Tomás de Aquino. A passividade tem o sentido de ausência da ‘posse’ dos inteligíveis que não pertencem ao homem ou dependem dele para existir. O homem tem a potência de adquirir o conhecimento que não preexiste em seu intelecto. Portanto, reunimos as condições necessárias para conhecer e a passividade, nessa perspectiva, não é falta de atividade e sim a potência de receber – ou padecer (no sentido de admitir) – os inteligíveis. Considerar o intelecto como algo ativo seria considerá-lo pronto, já em posse da verdade, ou seja, já teríamos nascido com o conhecimento em ato e não precisaríamos da potência para apreendê-lo – teríamos outra natureza. É muito relevante, por conseguinte, observar que a tábula rasa aristotélica e tomasiana não desconsidera a atividade da inteligência, pelo contrário, expressa justamente sua necessária atuação para que o homem conheça, para que não se mantenha passiva. Destacaremos esse importante conceito mais adiante, relacionando-o à aprendizagem.

Os artigos 3, 4 e 5 tratam do intelecto agente que assegura a autonomia da alma de cada indivíduo, pois é um princípio que participa da iluminação proveniente do intelecto superior. Ele ilumina as imagens para que o intelecto possível possa recorrer a elas para a constituição do conhecimento em ato. No artigo 5, questiona-se se o intelecto agente é um só em todos, o que Tomás de Aquino considera impossível, pois uma mesma potência não atua em diferentes substâncias. Assim cada alma pertence a um corpo particular e, necessariamente, possui em si os princípios e potências necessários para subsistir.

Ora, nenhuma ação pode ser atribuída a alguma coisa, a não ser por um princípio que lhe seja formalmente inerente, como foi dito a propósito do intelecto possível. É necessário, portanto, que a potência, que é o princípio dessa ação, seja parte da alma. – Por isso, Aristóteles compara o intelecto agente à luz que é algo difundido no ar. Platão, ao

contrário, comparou o intelecto separado ao sol que imprime sua luz em nossas almas [...].

Mas, o intelecto separado, conforme o ensino de nossa fé, é o próprio Deus, criador da alma, e em quem unicamente ela é bem-aventurada, como se dirá adiante. É portanto por ele que a alma humana participa da luz intelectual [...].(TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 4, Resp.).¹¹⁸

O intelecto superior (Deus) é o intelecto separado e dele participam as almas intelectivas de forma independente. E, nesse sentido, o intelecto agente assegura a autonomia da alma de cada indivíduo, pois é um princípio que participa da iluminação proveniente do intelecto superior. Ele ilumina as imagens para que o intelecto possível possa recorrer a elas para a constituição do conhecimento em ato. Desse modo, cada homem possui potência intelectiva e ainda que ela não seja dependente de nenhum órgão corporal, a sua atualidade depende do composto alma e corpo, de toda a substância.

Nas questões 6 e 7 Tomás de Aquino trata da conservação das imagens, indagando se a memória está na parte intelectiva da alma e se é uma potência distinta do intelecto. Logo no início, considera que as imagens inteligíveis podem ser conservadas no intelecto, uma vez que a memória conserva as imagens das coisas, o que contraria a concepção de Avicena, segundo a qual somente na parte sensitiva seria possível armazenar imagens não apreendidas em ato, ou seja, na parte intelectiva nada poderia ser armazenado a não ser em ato. Esta concepção é contrária a de Aristóteles e à própria razão, segundo o mestre, pois após receber as imagens inteligíveis o intelecto pode operar sempre, embora, em alguns momentos, não o faça. A estabilidade do intelecto também é maior do que a dos sentidos, portanto, é necessário que, assim como o corpo armazena as imagens que recebe dos sentidos, o intelecto tenha condições de conservar as imagens inteligíveis. Somente a memória que tem por objeto o passado como tal não está no intelecto, pois lida com dados particulares, com o que existiu em determinado tempo. A memória intelectiva conserva, assim, tudo o que conhece, mas é acidental que o homem conheça no passado, no presente ou no futuro.

¹¹⁸ Em *A unidade do intelecto contra os averroístas*, Tomás de Aquino chega a considerar que seria possível discutir se o intelecto agente poderia ser único para todos os homens (cap. IV, 83), porém, como observamos, nesta questão da *Suma* ele sustentará a impossibilidade de que isto ocorra. A defesa que realiza na *Unidade* refere-se especificamente ao intelecto possível que, necessariamente precisa formar uma unidade com cada pessoa, pois, caso fosse o contrário, o homem nem poderia ser o senhor de seus atos, uma vez que a vontade reside no intelecto. “Só nos resta, pois, fora de qualquer dúvida, sustentar esta tese, não por causa de uma revelação da fé como eles dizem, mas porque negá-la seria ir contra toda a evidência.” (cap. I, 78).

QUANTO AO 2º, deve-se dizer que a condição de passado pode ser referida quer ao objeto que se conhece, quer ao ato de conhecer. [...] Mas, com respeito à parte intelectual, a condição de passado é acidental e não convém por si, no que se refere ao objeto conhecido. O intelecto conhece o homem enquanto tal; mas ao homem enquanto tal é acidental estar no presente, no passado ou no futuro. Todavia, no que se refere ao ato de conhecer, a condição de passado pode encontrar-se por si tanto no intelecto como nos sentidos. Pois o conhecer de nossa alma é um ato particular, que se realiza em tal ou qual momento, e em conformidade com isso se diz que o homem conhece agora, ontem ou amanhã. E isso não vai contra a natureza do intelecto, porque esse ato de conhecer, embora particular, é contudo um ato imaterial, como foi dito acima a respeito do intelecto. Em consequência, como o intelecto se conhece a si mesmo, embora seja um intelecto singular, da mesma forma conhece sua intelecção, que é um ato singular, ou no passado, ou no presente ou no futuro. – Assim fica salva a razão da memória, com relação aos atos passados, no intelecto, enquanto conhece que conheceu anteriormente, mas não enquanto conhece o passado, em determinado tempo, aqui e agora. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 6, Resp. 2).

Como é possível observar nessa passagem, a memória intelectual vincula-se ao tempo, porém não do objeto a ser conhecido, mas do ato de conhecer do próprio indivíduo que está inserido, acidentalmente, em um determinado tempo. Compreende-se, desse modo, que o conhecimento é pessoal e atemporal, uma vez que não depende de pertencer ao passado, ao presente ou ao futuro para se constituir como verdade. Tomás de Aquino compreende o intelecto humano na perspectiva da eternidade, como participante do intelecto supremo, portanto, o que se assimila intelectualmente é imaterial, incorruptível, imortal¹¹⁹. Possivelmente, esse entendimento do passado é uma explicação para a maneira como os autores medievais abordam as obras, principalmente, da Antiguidade. Por exemplo, no caso da abordagem das obras aristotélicas por Tomás de Aquino, é possível observar que o mestre medieval atribui autoridade intelectual a Aristóteles, mas não deixa de examinar todo o conteúdo do que o Filósofo escreveu (assim como fez seu mestre, Alberto Magno). No processo de interpretação e análise (especialmente nos diversos *Comentários*), procura considerar cuidadosa e detalhadamente cada sentença aristotélica, buscando explicar e, também,

¹¹⁹ É possível considerar essa forma de lidar com o passado um desafio para nossa leitura no presente, afinal o valor que atribuímos à história tem, muitas vezes, uma proporção de certezas, como se os modelos e padrões do passado pudessem ser assumidos no presente sem passar pelo ‘escrutínio’ do intelecto, sem os conhecermos de fato. Um exemplo é o próprio conceito de tábula rasa, mencionado anteriormente. Se assimilarmos esse conceito tal como é disseminado, principalmente desde o século XVII, poderemos entender que Aristóteles e Tomás de Aquino tratavam de um intelecto inicialmente vazio que, somente pelos sentidos poderia apreender.

compreender os temas tratados. Nas formulações do próprio mestre, observamos a aplicação intelectual, pessoal e única de Tomás de Aquino na distinção, ampliação e produção de uma nova síntese que não se confunde com a de nenhum outro autor, mas sorveu todo o saber que possuía até então. As obras do passado, portanto, não são tratadas dogmaticamente, mas como um processo de construção e transformação do conhecimento, pois é a verdade que se busca e as circunstâncias temporais não são mais relevantes do que o conteúdo produzido pelas pessoas que se dedicavam às ciências¹²⁰.

A memória atua para conservar as intenções e o conhecimento recebido tanto nos sentidos quanto no intelecto; para Tomás de Aquino a inteligência depende dessa conservação e, portanto, memória e intelecto são potências que não se distinguem. Com isso, “[...] deve-se dizer que a inteligência procede da memória, como o ato do *habitus*. E de certa forma elas são iguais entre si, mas não como uma potência é igual a outra” (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 7, Resp.3). Tomás de Aquino sugere que o hábito é uma forma de conservação das ações e, desse modo, assim como a inteligência procede daquilo que se armazena na memória, o ato procede dos hábitos que desenvolvemos e conservamos. No *Comentário sobre A memória e a reminiscência de Aristóteles*, Tomás de Aquino observa que Aristóteles atribui a memória à potência intelectiva como acidente.

Ora, a memória não é apenas dos sensíveis, como quando alguém memoriza o que sentiu, mas também dos inteligíveis, como quando alguém memoriza o que entendeu. Isto não é, porém, sem uma imagem. De fato, os sensíveis, depois que passaram, não são percebidos pelos sentidos, a não ser em uma imagem. O entender também não é possível sem uma imagem, como anteriormente foi dito. Por isso, conclui que a memória pertence à parte intelectiva da alma, mas apenas acidentalmente, pois pertence essencialmente primeiro à parte sensitiva, ou seja, ao sentido comum. De fato, foi dito anteriormente que o intelecto propõe na imagem uma determinada quantidade, embora o intelecto, em si, considere a coisa ausente. Mas convém à memória a apreensão de tempo, de acordo com certa determinação, ou seja, uma distância do passado, a partir do instante no presente. Por isso, convém essencialmente à memória a apresentação da imagem, mas acidentalmente ao juízo do intelecto. (TOMÁS DE AQUINO, *Comentário sobre A memória...*, lição 2, 10).

Por conseguinte, apesar de a memória ser fundamental para o intelecto, tanto para Aristóteles quanto para Tomás de Aquino, ela não pode ser atribuída unicamente à

¹²⁰ Talvez, isso explique a afirmação de Albert Garreau de que “A idade média ignora nossas curiosidades biográficas. Seus escritores relatam atos exemplares ou extraordinários, sem ter cuidado da cronologia [...]” (GARREAU, 1944, p. 21 apud KONO... , tradução da autora).

potência intelectual, uma vez que outros animais também a possuem. Portanto, necessariamente, a memória é uma das potências sensitivas interiores – que incluem, além da memória, o sentido comum¹²¹, a imaginação e a estimativa. Outra característica da memória é a distância do tempo presente, uma vez que ele é apreendido diretamente pelos sentidos e, portanto, não há como determinar se a memória atua em relação aos objetos do presente. Com efeito, o texto aristotélico explicita que há a sensação do presente, a expectativa do futuro e a memória do passado e, portanto, esta implica um lapso de tempo.

[...] no progresso dos animais aos homens são encontradas algumas coisas, nas quais aparece alguma semelhança com a razão. Como, pois, a prudência é uma virtude própria do homem (a prudência é a reta razão das ações, como se diz no Livro VI da *Ética*), são encontrados alguns animais que participam da prudência, não pelo fato de possuírem razão, mas por serem movidos pelo instinto natural, mediante as apreensões da parte sensível, para fazerem algumas ações, como se operassem pela razão. Ora, convém à prudência que o prudente se conduza por ela nas coisas iminentes a serem realizadas por ele, mediante a consideração não só das coisas do presente, mas também das coisas do passado. Por isso, Cícero, em sua *Retórica*, põe como partes da prudência, não só a providência, pela qual dispõe as coisas futuras, mas, também, a inteligência para que se considerem as coisas presentes, e a memória para que se apreendam as coisas passadas. Daí, também, nos outros animais, nos quais se encontra uma similitude da prudência participada, é necessário haver não só o sentido da presença, mas também a memória das coisas passadas (TOMÁS DE AQUINO, *Comentário sobre A memória...*, lição 1, 1).

Tomás de Aquino explica que, conforme Aristóteles, os animais também possuem uma similitude da prudência, uma vez que precisam considerar a sensação presente e sua memória do passado para agir em determinadas circunstâncias. Os instintos naturais dos animais os levam a buscar o alimento e a segurança e, para isso, precisam também conservar na memória sensitiva o que representa perigo, por exemplo. Apesar de não possuírem a razão, possuem a memória, a imaginação e a estimativa. Na passagem acima, observamos que a memória é considerada realmente como uma conservação de experiências, ou seja, é necessário relembrar experiências, lançar o pensamento ao passado, para colocar em ação a inteligência e a providência. Outro aspecto a ser destacado é o fato de que outros animais possuem essa memória das experiências passadas e procuram estimar suas ações presentes com base nela. No

¹²¹ No diagrama do cérebro elaborado por Alberto Magno, o sentido (ou senso) comum aparece na porção frontal do cérebro. Essa potência é o elo entre os sentidos exteriores e interiores.

entanto, a prudência que cabe ao homem é diretamente dependente do desenvolvimento do intelecto que permite estimar as circunstâncias do presente. Para o homem, a razão oferece um número muito superior de possibilidades de escolha e de ação e, portanto, a prudência dos animais é só similar, mas não alcança a complexidade de uma virtude.

No artigo seguinte, Tomás de Aquino, após tratar da memória, questionará se a razão pode ser uma potência distinta do intelecto.

RESPONDO. A razão e o intelecto não podem ser no homem potências diferentes. É o que claramente se vê, se consideramos o ato de uma e da outra. Conhecer é simplesmente apreender a verdade inteligível. Raciocinar é ir de um objeto conhecido a um outro, em vista de conhecer a verdade inteligível. Por isso, os anjos, que, por sua natureza, possuem perfeitamente esse conhecimento, não têm necessidade de ir de um a um outro, mas apreendem simplesmente a verdade das coisas sem discurso algum, como explica Dionísio. Os homens, ao contrário, como ele mesmo diz, chegam ao conhecimento da verdade inteligível, procedendo de um elemento a outro, e por isso, são chamados racionais. O raciocínio está, portanto, para a inteligência como o movimento está para o repouso, ou a aquisição para a posse; desses, um é próprio do que é perfeito, outro do imperfeito. Mas pelo fato de sempre um movimento proceder do que é imóvel e terminar no repouso, o raciocínio humano procede, pelo método de pesquisa ou de invenção, de alguns conhecimentos tidos de modo absoluto, os primeiros princípios; depois pelo método de dedução, volta a esses primeiros princípios, à luz dos quais examina o que descobriu. Ora, é evidente que o repouso e o movimento não se referem a potências diversas, mas a uma única e mesma potência, mesmo nas coisas naturais, porque é pela mesma natureza que algo se põe em movimento rumo um lugar e aí repousa. Com maior razão conhecemos e raciocinamos pela mesma potência. Fica claro assim que, no homem, razão e intelecto são uma mesma potência. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 8, Resp.).

Ser a mesma potência não significa possuir as mesmas funções. A razão é o movimento realizado para conhecer e o intelecto é o conhecer propriamente dito, portanto, pertencem à mesma potência que tem por finalidade o ‘conhecer’. A necessidade que temos de raciocinar para entender nos leva a necessitar da pesquisa e da linguagem para alcançar a verdade. Pelos sentidos, apreendemos as imagens e informações que possibilitarão a formulação dos conceitos, das regularidades e causalidades determinados e explicados pela linguagem, depois entendemos sobre eles, tornando-os parte de nós mesmos (de nossos espíritos). Nas *Questões disputadas sobre a verdade* (questão 15), Tomás de Aquino salienta que a razão pode ser considerada potência distinta do intelecto, quando denominamos a potência cogitativa (que atua entre a imaginação e a memória) como razão, porque ela atua por meio da comparação

tal como a razão intelectiva. “E a cogitativa tem um órgão determinado, a saber, a célula mediana do cérebro. E por causa dessa razão, sem dúvida, é uma potência distinta do intelecto” (TOMÁS DE AQUINO, *A razão superior e inferior*, art. 1, resp.). A operação da razão vincula-se à potência da alma sensitiva e não da alma intelectiva, portanto, não podem ser consideradas a mesma potência. O mesmo ocorre em relação à razão superior e à razão inferior, são a mesma potência, porém com finalidades distintas.

Diz [Agostinho], com efeito, que a razão superior é aquela que é “ordenada a considerar e a deliberar sobre as coisas eternas”: considerar enquanto as contempla em si mesmas; deliberar, enquanto delas tira regra para a ação. A razão inferior, contudo, é aquela que “é ordenada às coisas temporais”. Ora, as coisas temporais e eternas estão para o nosso conhecimento como sendo uma delas um meio de conhecer a outra. No método de pesquisa, chegamos ao conhecimento das eternas pelas coisas temporais, como diz o Apóstolo na Carta aos Romanos: “As perfeições invisíveis de Deus se tornaram visíveis à inteligência por meio de suas obras”. Mas, no método de dedução, julgamos as coisas temporais pelas eternas já conhecidas, e segundo estas, ordenamos as temporais.

Pode acontecer que o meio e o termo ao qual se chega por esse meio pertencem a *habitus* diferentes; por exemplo, os primeiros princípios indemonstráveis pertencem ao *habitus* do intelecto, mas as conclusões deduzidas desses princípios, ao *habitus* da ciência. Assim, dos princípios da geometria, podem ser formadas conclusões em outra ciência, como a perspectiva. – Mas é à mesma potência da razão que pertencem o meio e o termo. O ato da razão é, pois, como o movimento que vai de um para o outro; com efeito, é a mesma coisa a que se move percorrendo o meio e alcança o fim. Por conseqüência, razão superior e razão inferior são uma só e mesma potência. Mas, conforme Agostinho, elas se distinguem pelas funções dos atos e pelos hábitos diversos; atribui-se, com efeito, à razão superior, a sabedoria, e à razão inferior, a ciência. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 9, Resp.).

Novamente Tomás de Aquino destaca que ainda que por meio de diferentes funções, a razão e o intelecto buscam o conhecimento. Merece destaque a noção de que pelas coisas temporais, contingentes, chega-se ao conhecimento das coisas eternas e destas ordenamos as temporais. Esse movimento da inteligência humana expressa a materialização do pensamento, da intelecção sobre o que é universal, no cotidiano dos acontecimentos. É pela obra, pelo que é material, que a inteligência de cada pessoa pode operar, tanto no sentido de obter dados, quanto no sentido de retornar e aplicar as regras obtidas pela razão. Assim a razão superior possui hábitos diferentes da razão inferior, a primeira vinculada aos conhecimentos universais e supremos, à sabedoria; a segunda, ao

que é temporal e necessário, à ciência¹²². Com efeito, a ciência é um caminho para a sabedoria, mas não a sabedoria em si, ambas são partes distintas da mesma potência. Trata-se, portanto, de distinguir quais são os atos provenientes da potência intelectual – no caso, a inteligência – e não de diferentes potências. De fato, ao tratar dos hábitos, Tomás de Aquino esclarecerá que a mesma potência pode originar diferentes ações e, por isso, o hábito é importante para conservar as virtudes como ações naturais.

Ela [potência intelectual], primeiro, apreende de modo absoluto algo e esse ato se chama *inteligência*. Depois, ordena o que ela apreendeu para conhecer ou operar alguma outra coisa, e é a *intenção*. Enquanto persiste na investigação daquilo que intenciona, é a *reflexão*. Quando examina o que refletiu em função de princípios certos, isso se chama conhecer ou saber; é a *phronesis* ou *sabedoria*, porque, diz o livro I da *Metafísica* que é *próprio da sabedoria julgar*. Quando possui alguma coisa de certo, porque foi examinada, pensa na maneira de comunicá-la aos outros: e é a disposição da *palavra interior*, donde procede a *linguagem*. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 10, Resp.3)

Vê-se que a razão é o movimento da potência intelectual que resulta no ato que é denominado inteligência. Outros movimentos são originados da inteligência: a intenção, a reflexão, o julgamento e a própria linguagem. Tomás de Aquino expressa todo o procedimento de formulação dos conhecimentos universais, destaca a relevância e superioridade das potências intelectivas, pois delas provêm os hábitos, as virtudes. No artigo 11, a indagação é sobre a diferença entre o intelecto especulativo e o prático.

RESPONDO. O intelecto prático e o especulativo não são potências diferentes. Eis a razão, já acima exposta: o que é acidental em relação à razão do objeto a que se refere uma potência não a diversifica. É acidental ao objeto colorido ser um homem, que seja grande ou pequeno; pois que tudo isso é apreendido pela mesma potência de ver. Ora é acidental a um objeto apreendido pelo intelecto ser ordenado ou não para a ação. E tal é a diferença entre o intelecto especulativo e o intelecto prático. O intelecto especulativo é aquele que não ordena o que apreende para a ação, mas somente para a consideração da verdade. Ao contrário, o intelecto prático ordena para a ação aquilo

¹²² Uma impressão que se pode ter nas primeiras leituras da obra de Tomás de Aquino, bem como de Aristóteles, é a de que a hierarquia estabelecida entre o que é temporal e universal – ou material e espiritual, ou ainda entre razão inferior e superior – significa uma depreciação do primeiro em relação ao segundo. Entretanto, essa percepção não se sustenta no texto tomasiano, pois o que se vê nas questões tratadas pelo mestre é sempre a totalidade e a insistente noção de unidade. O intelecto não se justificaria ou manteria como algo superior sem todas as outras faculdades, exatamente por esse motivo Tomás de Aquino o atribui à substância humana por inteiro, ou seja, cada parte é relevante no sentido de participar do intelecto.

que apreende. É isso o que diz o Filósofo no livro III da *Alma*: “O intelecto especulativo é diferente do prático por seu fim”. Por isso, um e outro são denominados segundo seu fim, um especulativo, e o outro prático, isto é operativo. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 11, Resp.).

No intelecto diferenciam-se o intelecto especulativo e o prático pelas finalidades a serem atingidas. Ambos apreendem os inteligíveis, porém, o primeiro tem a finalidade de considerar a verdade e o segundo de conhecer a verdade e ordenar a ação, como um motor, não porque executa, mas por orientar a ação. É possível, nesse sentido, destacar dois aspectos fundamentais para a compreensão da relevância dos hábitos: os movimentos da potência intelectual não são naturais, há princípios naturais que possibilitam esses movimentos, mas não a ação propriamente dita; do exercício constante e intencional desses movimentos (internos ou externos) é que procedem as virtudes intelectuais e morais.

Em relação às virtudes morais, o princípio natural é denominado *sindérese* e, no artigo 12, Tomás de Aquino questiona se é uma potência na parte intelectual da alma.

[...] é preciso considerar que, como acima foi dito, o raciocínio humano, sendo uma espécie de movimento, procede da intelecção de algumas coisas, a saber de coisas naturalmente conhecidas sem pesquisa racional, como de um princípio imóvel, e termina igualmente em uma intelecção, na medida em que, mediante princípios naturalmente conhecidos por si mesmos, julgamos as conclusões que encontramos raciocinando. Com efeito, consta que assim como a razão especulativa raciocina sobre coisas especulativas, a razão prática raciocina sobre coisas que têm relação com a ação. Portanto, uma vez que somos dotados naturalmente de princípios da ordem especulativa, é preciso também que sejamos também dotados de princípios da ordem da ação.

Ora, os primeiros princípios da ordem especulativa, de que somos dotados naturalmente, não pertencem a uma potência especial, mas a um *habitus* especial que é chamado no livro VI da *Ética* de *intelecto dos princípios*. Por conseguinte, os princípios da ordem da ação, de que somos dotados naturalmente, não pertencem a uma potência especial, mas a um hábito natural especial, que chamamos *sindérese*. Por isso se diz que a *sindérese* incita ao bem, e condena o mal, na medida em que nós, mediante os primeiros princípios, buscamos descobrir e julgamos o que encontramos. A *sindérese* não é pois uma potência, mas um *habitus* natural (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 12, Resp.).

A *sindérese* é hábito natural, inato, é o motor que serve de princípio para a retidão do intelecto prático. Tomás de Aquino denomina de semente a partir da qual germina a natureza do ente, ou seja, germinam as ações que levam ao bem. É o primeiro

motor para os hábitos virtuosos, sem o qual a natureza humana não tenderia ao bem. Assim como nos princípios de ordem especulativa, há o princípio da ação, pois é necessário que haja uma origem a partir da qual as operações são iniciadas. O primeiro hábito natural é, conforme afirma Tomás de Aquino, o impulso necessário para o bem. É importante destacar que para o mestre medieval esse princípio não determina previamente quem serão os homens, mas permite uma inclinação natural que é semelhante em toda a espécie. O homem possui, naturalmente, o hábito de saber o que é o bem, assim como a potência de receber o conhecimento e buscar a verdade.

A sabedoria divina une os fins dos primeiros princípios com os fins dos segundos princípios. Dessa maneira que o homem, naquilo que tem de mais perfeito, liga-se à alma angélica e a Deus, “[...] são como corpos contíguos, em que o inferior em seu cume toca o superior em seu ínfimo. Por isso, a natureza inferior também toca, em seu cume, em algo que é próprio da natureza superior, na medida em que participa dele, de modo imperfeito (TOMÁS DE AQUINO, *A sindérese [Questões disputadas sobre a verdade]*, q. 16, art. 1, Resp.). Há um ponto de união entre a forma de conhecer do anjo e a do homem, um conhecimento com o qual o homem já nasce, que dispensa a investigação e, por isso, é o princípio de toda a verdade e todo o bem. Alojada na parte prática do intelecto, a sindérese é o princípio do direito natural e é preciso que ela seja um hábito para que esteja pronta para ser usada quando necessário.

A sindérese é um princípio muito importante para compreendermos que na doutrina tomasiana o bem e a verdade se incluem mutuamente, são parte da natureza/biologia do homem e constituem a razão e a moral como sua finalidade. O fato de possuímos as sementes do bem e da verdade é que nos impulsiona à ação e à inteligência. Assim, quem busca – ou ensina a buscar – a verdade, por meio do conhecimento, está no ‘caminho do bem’. “Pois a verdade é um bem, sem o que não seria apetecível; e o bem é uma verdade, sem o que não seria inteligível. [...] O intelecto prático, com efeito, conhece a verdade, como o intelecto especulativo, mas ordena à ação essa verdade conhecida” (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Iae, q. 79, a. 11, Resp.2). Na alma intelectiva não há potências que não sejam operativas, seja de forma passiva ou ativa, no intelecto especulativo ou prático, a diferença é como o objeto se apresenta à potência. Portanto, o objeto recebido que atua como agente e motor, vincula-se à potência passiva, como ocorre com todas as potências sensitivas. Se o objeto sofre modificação e é passivo diante da potência, vincula-se à potência ativa,

como ocorre na alma vegetativa que recebe o alimento e o transforma em nutrição, crescimento e geração.

Por ser inato, o hábito da *sindérese* não é resultante da ação repetida, portanto, o conhecimento em ato não é pressuposto para sua existência.

Ora, o ato deste hábito natural, que é denominado *sindérese*, é protestar contra o mal e inclinar para o bem. Portanto, este ato é naturalmente possível para o homem. Contudo, não se segue disso que o homem possa realizar ações meritórias apenas por suas forças naturais, pois atribuir isto só à faculdade natural é próprio da impiedade pelagiana¹²³ (TOMÁS DE AQUINO, *A sindérese [Questões disputadas sobre a verdade]*, q. 16, art. 1, Resp.12)

A nosso ver, nessa breve passagem, Tomás de Aquino sintetiza o que é o homem: naturalmente é possível que o homem faça o bem, pois possui essa inclinação em sua constituição; mas não é naturalmente que o homem age de acordo com o bem. Possuir a inclinação não é possuir o hábito e, tão pouco, o ato; é possível considerar que a inclinação faz parte da primeira natureza e a posse é a segunda natureza humana. Nem a verdade, nem o bem são posses humanas, mas são possíveis para o homem devido à inclinação, ou aos princípios naturais inatos. É importante frisar esse aspecto, pois a constituição humana demanda a aprendizagem e a vida em comunidade para a efetivação dessas inclinações que se constituirão em hábitos. Se a inclinação para o bem é o que há de mais perfeito na alma humana, só pode pertencer à parte superior e o seu contrário, o mal, só pode resultar da parte inferior.

A *sindérese* não é ato de virtude, mas o preâmbulo para ele, um princípio estável e imutável que inclina o homem à virtude. Tomás de Aquino verificará, portanto, se pode haver pecado na *sindérese*:

Respondo dizendo que quando em algum silogismo se deduz uma falsa conclusão com duas proposições, das quais uma é verdadeira e a outra é falsa, o erro da conclusão não é atribuído à proposição verdadeira, mas à falsa. E, por isso, naquele juízo em que os assassinos dos apóstolos atribuíam prestar um obséquio a Deus, o pecado não provinha do juízo universal da *sindérese*, que é servir a Deus, mas do falso juízo da razão superior, que arbitraram que a morte

¹²³ “O termo *pelagiana* refere-se à doutrina a Pelágio [350-423] que, como visto em nota anterior, afirma que o homem, apenas com as suas forças naturais – razão, vontade e liberdade – é capaz de se inclinar e fazer o bem, sem o auxílio da Graça de Deus introduzida pelo Batismo. Esta doutrina foi condenada já como heresia em 417. Teve em Agostinho de Hipona o seu grande opositor” (FAITANIN; VEIGA, 2015, p. 38).

dos apóstolos seria agradável a Deus. E, por isso, não é necessário conceder que pelo ato da *sindérese* eles se inclinassem ao pecado. (TOMÁS DE AQUINO, *A sindérese [Questões disputadas sobre a verdade]*, q. 16, art. 2, Resp.2)

Tomás de Aquino conclui que não há pecado na *sindérese*, pois é um princípio de retidão que se vincula aos universais. Contudo, na aplicação do universal ao particular o erro poderá ocorrer não na *sindérese*, mas na consciência que aplica o juízo universal da *sindérese* ao particular. Os atos humanos, evidentemente, são conduzidos por outros elementos além da *sindérese* e, ainda que, segundo Tomás de Aquino, ela esteja presente como um hábito que torna o homem naturalmente disposto para o bem, ela não é ativada automaticamente. Assim como os outros hábitos (naturais ou adquiridos) e faculdades da alma, ela depende da aplicação dos conhecimentos universais, provenientes da razão substancial, às situações particulares. No caso do exemplo do assassino dos apóstolos, o mestre medieval aponta que o erro não era no conhecimento universal de que é necessário agradar a Deus, mas na aplicação deste juízo na escolha do caminho para isso. A própria definição de pecado (*Suma Teológica*, Ia IIae, q. 72-76) é o afastar-se da ordem racional e não saber avaliar as circunstâncias para a aplicação da razão. Tomás de Aquino considera que há muitas variações de escolhas, circunstâncias e ações e que o pecado é justamente o exercício da vontade sem a aplicação correta da razão e da lei universal (divina) em toda essa diversidade de possibilidades. É importante salientar que, para o mestre, pecado se constitui somente na ação, pois ainda que tenhamos um julgamento equivocado sobre algo, isso não torna obrigatório o erro, assim como temos a *sindérese* e mesmo hábitos virtuosos adquiridos que não necessariamente se concretizarão nas ações.

Vincula-se à noção de *sindérese*, portanto, o conhecimento e, também, a ignorância. Para aplicação da *sindérese* que é um hábito inato, é necessário o desenvolvimento do conhecimento dos universais e particulares, afinal, ao contrário dos anjos, os homens não aprendem ou aplicam de forma direta o conhecimento. Por esse motivo, a ignorância representa um elemento essencial para a caracterização da ação. Tomás de Aquino, no tratado dos vícios e os pecados da *Suma teológica* (Ia IIae, q. 71 – 89), aponta a ignorância como causa do ato involuntário e, nesse sentido, poderia servir de escusa ao pecado. No entanto, não é todo tipo de ignorância que pode ‘eliminar’ ou escusar o pecado, mas a ignorância que ele denomina de invencível (não está ao alcance do homem compreender) e aquela que o impede, de algum modo, ter ciência de que o ato é pecado. Com efeito, a ignorância proveniente da negligência, que leva o homem a

desconhecer aquilo que é possível e necessário, como as verdades da fé e os preceitos universais da lei e tudo o que for concernente à função particular de cada pessoa na sociedade, não elimina e não escusa o pecado.

Evidentemente todo aquele que negligencia ter ou fazer o que é obrigado ter ou fazer, peca por omissão. Portanto, por causa de uma negligência, a ignorância das coisas que se deveria saber é um pecado. Mas não se pode imputar a alguém como negligência o não saber o que não se pode saber. Por isso, essa ignorância é chamada invencível, porque nenhum estudo a pode vencer. Como tal ignorância não é voluntária, porque não está em nosso poder rechassá-la [sic], por isso ela não é um pecado. Por aí se vê que a ignorância invencível nunca é um pecado. Mas a ignorância vencível é, se ela se refere ao que se deve saber. Mas, ela não o é, se se refere ao que não se é obrigado a saber. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Ia IIae, q. 76, a. 2, Resp.).

A noção de pecar por ignorância tem relação com a vontade por quaisquer perspectivas que se analise, pois o pecado (assim como a virtude) é proveniente da ação voluntária e quanto maior o grau de involuntariedade do ato, maior a possibilidade de diminuição do pecado. Por isso, segundo Tomás de Aquino, o ébrio peca pela embriaguez que o tira de seu juízo perfeito, porém, os pecados cometidos que têm como causa a condição da embriaguez são menores do que se tivessem sido cometidos pelo homem sóbrio. “Assim, o homicídio é mais grave se cometido em estado de sobriedade do que se ele o é em estado de embriaguez, se bem que haja neste último caso, dois pecados” (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Ia, IIae, q. 76, a. 4, Resp.2). Essa maneira de considerar é coerente com a noção de que o pecado maior é aquele que denota a maior voluntariedade do homem. Os atenuantes, evidentemente, existem e devem ser analisados circunstancialmente, porém, a noção universal de que o homem não deve negligenciar sua condição de ser racional e sua consciência é que conduz a avaliação e a escolha da forma de agir. Isso porque a inclinação do homem é o agir conforme sua essência e seus princípios constitutivos¹²⁴, assim como de todas as criaturas. A participação do homem no intelecto supremo se confirma pelas ações voluntárias, esclarecidas pela alma intelectual que, para operar, necessita do conhecimento proveniente tanto da razão superior, quanto da razão inferior. Essas ações

¹²⁴ Tomás de Aquino considera a ação como a finalização da ordenação do ser. Assim, como criatura de Deus, o homem está capacitado a retornar ao seu criador pela moção divina da graça. Esse movimento só pode ser realizado por aquilo que, no homem, é superior, ou seja, o intelecto (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, q. 110, a. 2).

voluntárias, para serem virtuosas e, portanto, adequadas para inclinação do homem ao bem, necessitam, além da *sindérese* e da graça divina, da prática habitual que firmará a vontade (intenções) na memória para que possam ser utilizadas em diferentes situações.

O que podemos depreender, ao analisarmos um quadro mais amplo de conceitos que estão relacionados ao hábito é que a principal dificuldade humana é lidar com a aplicação do universal aos particulares. Por esse motivo, também, a prudência aparece constantemente como uma virtude de grande valor, pois, propicia o agir virtuoso em relação às diferentes circunstâncias, é a virtude em que convergem vários hábitos que formularão o julgamento e a escolha de como agir. Assim, o homem como senhor de suas ações, tem dupla responsabilidade: de aprender o que ignora para poder agir e de arcar com as consequências de seus atos. Por esse motivo todos os homens estão sujeitos ao erro, por terem uma natureza incompleta, cuja efetivação ocorre por meio do desenvolvimento de sua humanidade. E desenvolver hábitos significa estabelecer uma nova natureza em nosso ser, ou seja, tornar certas escolhas constantes e estáveis a ponto de não precisarmos realizar um grande esforço para torná-las atualidades. Por um lado, como já afirmamos, essa estabilidade propiciada pelo hábito é plenamente desejável, especialmente em relação às ações que são fruto da razão; por outro, a estabilidade pode ser o elemento que dificulta a análise adequada das circunstâncias e, por conseguinte, abre mais um espaço para o julgamento equivocado. De fato, como afirmou Aristóteles, o hábito é necessário para encaminharmos as ações para o bem, pois os caminhos que levam aos vícios e aos pecados são muitos.

Com isso, vemos que o movimento que transforma as potências do homem em ato parte do próprio homem que, ao se reconhecer como ser em potência para o conhecimento, pode buscar conhecer. Ainda que as interferências externas atuem, como por exemplo, por meio do ensino, o movimento de conhecer e tornar o conhecimento ato é próprio de cada pessoa; o ensinar é promover esse movimento. Trata-se de desenvolver a consciência para as ações inerentes à aprendizagem: a atenção, a disciplina, o estudo. No último artigo da questão 79, o conceito de consciência é explicitado por Tomás de Aquino em uma síntese entre o conceito grego [*suneídesis* - *sindérese*] e a formulação cristã [*conscientia*].

Segundo o sentido próprio da palavra, consciência implica a relação do conhecimento com alguma coisa. De fato, consciência quer dizer *conhecimento com um outro*. Ora a aplicação de um conhecimento a

alguma coisa se realiza por meio de um ato. Logo segundo a etimologia, é evidente que a consciência é um ato.

A mesma conclusão se impõe a partir do que se atribui à consciência. Diz-se que a consciência atesta, obriga ou incita, e ainda acusa ou reprovou ou repreende. Ora, tudo isso resulta da aplicação de algum conhecimento ou ciência que temos do que fazemos. O que se realiza de três maneiras: 1. Quando reconhecemos que fizemos ou não tal ação. Como diz o Eclesiastes: “Tua consciência sabe que tu maldisseste muitas vezes os outros”. E nesse sentido diz-se que a consciência *atesta*. 2. Quando, por nossa consciência, julgamos que é preciso fazer ou não fazer tal ação. Diz-se então que a consciência *incita* ou *obriga*. 3. Quando julgamos, pela consciência, que o que foi feito, foi bem feito ou não. E então se diz que a consciência *escusa*, *acusa* ou *reprova*. É claro que tudo isso resulta da aplicação atual de nosso conhecimento à nossa ação. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Ia, IIae, q. 76, a. 4, Resp.2)

A diferença no emprego das faculdades racionais é ordenada de maneira a separar o que é a causa e o efeito. Por esse motivo, Tomás de Aquino considera que a consciência não é o princípio do conhecimento, mas sim, da aplicação do conhecimento às situações. O conhecimento já tornado atualidade é empregado na ação e, por isso, diz-se que é realizada conscientemente. Os autores cristãos, como Jerônimo, Basílio e Damasceno, que atribuíam ao primeiro hábito natural o nome de consciência, tratavam a causa (síndérese) como se fosse o efeito (consciência). Tomás de Aquino passou a distinguir a consciência da síndérese, caracterizando a primeira conforme a tradição cristã e a segunda pela tradição intelectualista grega¹²⁵. Assim, a consciência vincula-se ao exercício da vontade, à situação efetiva de inclinação à obediência ou não da lei divina e à efetivação da capacidade de autojulgamento. A síndérese é, justamente, a capacidade de julgamento interno de nossas ações, ou seja, o motor que possibilita o desenvolvimento das virtudes.

Retomamos a essência das virtudes como atualização das potências humanas e, com isso, uma característica na passagem acima se sobressai em relação aos nossos objetivos: a singularidade do agir da pessoa em meio à diversidade de ações relativas a uma mesma potência, o que torna, segundo Tomás de Aquino, o hábito necessário. A consciência como aplicação do conhecimento às circunstâncias é uma qualidade interna, pessoal, que lida com as condições externas, mas principalmente a partir de uma

¹²⁵ Em *Crise e verdade da consciência moral*, Vaz (1998) sintetiza essa história do termo consciência e trata da necessidade de se retomar o núcleo deste conceito como norma subjetiva última para o agir moral. O autor destaca a necessidade de evitar a dispersão contemporânea que, ao considerar inúmeros adjetivos para a consciência (crítica, social, política, religiosa, ambiental etc.), destituiu o seu sentido ético, relativizando o papel do indivíduo frente a si mesmo e a sua própria conduta.

reflexão interior da pessoa que se reconhece em relação ao mundo. Se toda a constituição humana é voltada para o aperfeiçoamento do que há de superior e mais perfeito no homem – ou seja, o intelecto –, toda ação humana é a exteriorização desse aperfeiçoamento da potência intelectual de um ser único.

Por “pessoa”, Sto. Tomás entende “todo subsistente de natureza racional”. [...] A pessoa é capaz de refletir sobre si e de tomar suas responsabilidades. A reflexividade dos atos caracteriza assim a unicidade e a incomunicabilidade da pessoa. Sem contudo encerrar a substância nela mesma. Ela pertence, com efeito, àquele que, no princípio de si, é responsável de si. Para Sto. Tomás, essa responsabilidade resulta de um ato intelectual. Porque a pessoa é *per se subsistens in natura intellectuali*, seu ato depende de sua natureza intelectual que é reflexiva. A origem intelectual das operações pertence, com efeito, aos subsistentes que “sabem dominar seus atos, que não somente são ‘agidos’ como as outras substâncias mas que agem por eles mesmos”. A incomunicabilidade da pessoa é assim manifestada por sua dominação sobre seus atos (GILBERT, 2004, p. 220-221).

Gilbert apresenta uma análise que, a nosso ver, sintetiza as explicações de Tomás de Aquino sobre as potências intelectivas. O intelecto possibilita ao homem a subsistência como pessoa livre, o que determina que a liberdade é exercida na medida em que o homem domina os próprios atos – e, portanto, responsabiliza-se por eles – por meio da atividade intelectual. Na medida em que a razão domina o desejo, o homem tem a possibilidade de se libertar do domínio dos sentidos e dos instintos e depender apenas de si mesmo para pensar e agir. De modo algum, esse autodomínio e autoconhecimento é egoísta, ou significa viver somente para si mesmo. Pelo contrário, na medida em que o homem reflete sobre sua natureza, reconhece-se como pessoa e domina as próprias ações, desenvolve o conhecimento do seu semelhante e, principalmente, a noção de pertencimento a uma espécie que tem uma natureza comum. O homem aprende com o outro sobre si mesmo e, simultaneamente, compreende melhor o outro na medida em que se conhece. O que Gilbert denomina incomunicabilidade da pessoa é, de fato, a origem da intersubjetividade, não significa um encerramento em si mesmo, mas sim que ela não se separa de si ao interagir com o outro. “A solidão provinda da incomunicabilidade da pessoa vem de que seu ato não pode ser delegado, embora se realize efetivamente fora dela” (GILBERT, 2004, p. 221). O autor afirma que, embora o ato seja ‘meu’, ocorre ‘fora de mim’. O objetivo da potência é a

transformação em ato e a atualização das potências humanas se realiza interiormente, em cada pessoa, mas se manifesta na vida em comum.

Potência intelectual, hábitos e virtudes – *dynamis*, *hexis* e *energeia* – são os elementos fundamentais do agir humano que convergem para a formação da segunda natureza humana, ou seja, a efetivação das potências e hábitos inatos – que são a primeira natureza. Tomás de Aquino aborda o hábito não como categoria ou predicamento, mas como qualidade que dispõe bem ou mal dependentemente da harmonia ou desarmonia com a natureza ‘da coisa’. No entanto, o hábito não consiste na própria disposição:

[A disposição] está inerente ao sujeito imperfeitamente, e por isso, facilmente se perde; enquanto o hábito está inerente perfeitamente, de modo que não se perde com facilidade. Assim, as disposições se tornam hábitos, como a criança em adulto. – De outro modo podem distinguir-se como espécies diversas de um gênero subalterno, de sorte que chamaremos disposições às qualidades [sic] das primeiras espécies que, por natureza, podem se perder facilmente, porque têm causas mutáveis, como a doença e a saúde, enquanto reservamos o nome de hábitos às qualidades que, por natureza, não podem ser facilmente mutáveis, por teres [sic] causas inamovíveis, como as ciências e as virtudes e, nesse sentido, a disposição não pode vir a ser um hábito. É isso parece estar mais de acordo com o pensamento de Aristóteles. É por esse motivo que ele, para provar essa distinção, invoca o linguajar comum, segundo o qual as qualidades que por sua razão são facilmente móveis, se por algum acidente se tornam dificilmente móveis, se chamam hábitos. O contrário sucede com as qualidades que são por natureza dificilmente móveis: pois se alguém domina imperfeitamente uma ciência, a ponto de poder perdê-la com facilidade, diz-se antes estar disposto à ciência do que ter a ciência. Donde se vê que o nome de hábito implica uma certa durabilidade, mas a disposição, não. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, Ia IIae, q. 49, art. 2, Resp. 3).

A característica principal do hábito em relação à disposição é a durabilidade, é mais difícil que as qualidades que se tornaram hábito sejam perdidas e se são perdidas facilmente não são hábitos. Assim, é relevante que as virtudes e a ciência se tornem hábitos e, portanto, adquiram estabilidade no agir dos homens, uma vez que são o princípio da operação. Tomás de Aquino salienta a necessidade dos hábitos porque a verdade e o bem não são forças naturais no homem, não são predeterminações, mas potências. “É este o motivo por que as forças naturais não exercem suas ações por meio de hábitos, já que por si mesmas estão determinadas a uma só coisa.” (TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, Ia IIae, q. 49, art. 4, Resp. 2). A necessidade do hábito, para

Tomás de Aquino, está vinculada ao fato de que a potência é indeterminada, não impõe ao sujeito um ou outro caminho. “Por isso são necessários hábitos para que as potências sejam determinadas para o bem.” (TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, Ia IIae, q. 49, art. 4, Resp. 3). Assim como faz com outras características ou faculdades, Tomás de Aquino estabelece o hábito como ordenamento para o bem, porque considera que deve estar em conformidade com as inclinações naturais da razão.

E assim se distinguem especificamente o bom hábito e o mau, pois chama-se bom o hábito que dispõe a atos convenientes à natureza do agente e mau o que dispõe a atos não convenientes a essa natureza, como os atos das virtudes convêm à natureza humana quando conformes à razão, ao passo que os atos viciosos, sendo contra a razão estão em desarmonia com essa natureza. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, Ia IIae, q. 54, art. 3, Resp.).

A harmonia ou desarmonia em relação à natureza racional é que define o hábito como ordenado ao bem ou ao mal, Tomás de Aquino trata do hábito como a perfeição da potência e, portanto, em harmonia com a natureza. No entanto, para entendermos porque o homem, apesar da inclinação para o bem, procede, na maioria das vezes, em desarmonia com sua natureza é necessário recorrer ao tratado dos vícios e dos pecados, no qual o mestre estabelece, em concordância com Aristóteles, que a malícia é o hábito mau e a virtude é o hábito bom. Isso porque assim como a virtude é a eleição do bem, a malícia é a eleição do mal. Na questão 78 (*Suma teológica*, Ia IIae), as quatro indagações vinculam-se ao hábito e à vontade, assim, Tomás de Aquino parte do princípio de que o homem está propenso ao bem e quando seu apetite volta-se para o mal é porque há alguma desordem nos princípios.

Os princípios da ação humana são o intelecto e o apetite, tanto o apetite racional cujo nome é a vontade, como o apetite sensitivo. Assim, o pecado acontece nos atos humanos, às vezes, por deficiência do intelecto, por exemplo, quando alguém peca por ignorância. Também pela deficiência do apetite sensitivo, como alguém que peca por paixão. Do mesmo modo, também por uma deficiência da vontade, que é a desordem própria desta faculdade.

A desordem da vontade consiste em amar mais o bem menor. [...] Deste modo, quando uma vontade desordenada ama um bem temporal, como as riquezas ou o prazer, mais do que a ordem racional ou o mandamento divino, ou o amor a Deus ou outra coisa do mesmo gênero, segue-se que ela quer sofrer prejuízo em algum dos bens espirituais, para poder usufruir de um bem temporal. Ora, o mal nada mais é senão a privação de um bem. E assim alguém conscientemente quer um mal espiritual, o que é um mal absoluto, pelo qual se priva do

bem espiritual , para poder usufruir de um bem temporal. Eis porque se diz que se peca por uma verdadeira malícia, ou de propósito, como que escolhendo conscientemente um mal. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, Ia IIae, q. 78, art. 1, Resp.).

Vê-se, portanto, que em relação à desordem da faculdade da vontade, o homem peca por malícia ao escolher um bem temporal em detrimento de um bem espiritual. Para Tomás de Aquino, ninguém quer o mal por ele mesmo, a não ser quando é para evitar um mal maior (a pessoa escolhe perder um membro do corpo, a perder a própria vida). Como já apontamos, o pecado é medido pela voluntariedade do ato, portanto, como o pecado da malícia é a escolha do mal, o hábito é o seu motor, como ocorre com a virtude. Com efeito, a escolha de um bem temporal como algo superior ao bem espiritual decorre do hábito de agradar somente aos sentidos. Mas é preciso salientar que ainda que o hábito esteja estabelecido, ordenado ao bem ou ao mal, será sempre submetido à vontade da pessoa; o hábito não ‘obriga’ a ação, pois, conforme a passagem acima, os princípios da ação são o intelecto e o apetite.

[...] pode acontecer a quem tem um hábito vicioso de praticar um ato de virtude, porque o hábito mau não corrompe totalmente a razão, mas permanece nela algo íntegro, permitindo assim ao pecador fazer ainda coisas boas. Do mesmo modo pode acontecer que alguém tendo um hábito aja de tempos em tempos não pelo hábito, mas pela pressão da paixão ou mesmo por ignorância. Mas, toda vez que se serve do hábito vicioso, necessariamente ele peca por verdadeira malícia. Porque quem possui um hábito acha preferível por si o que está conforme ao seu próprio hábito: isto torna-se para ele de certo modo conatural, na medida em que o costume e o hábito convertem-se em uma segunda natureza. (TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, Ia IIae, q. 78, art. 2, Resp.)

Assim como o bom hábito não condiciona, necessariamente, à prática da virtude, o mau hábito não condiciona ao vício em todos os atos. O fato de o hábito constituir uma segunda natureza possibilita que o homem aja facilmente de acordo com o hábito, torna-se uma escolha natural, portanto, se o hábito é mau, o mau se torna uma opção natural e desejável. Por isso, Tomás de Aquino afirma que quem peca por hábito age por verdadeira malícia. No entanto, nem toda forma de pecar por malícia está vinculada ao hábito, pois, peca-se por malícia quando a vontade por si mesma se orienta para o mal e isso pode ocorrer, também, nos estados doentes e em casos nos quais o homem é impedido de pecar não porque o pecado lhe desagrada, mas porque o medo do inferno ou a esperança da vida eterna servem de impeditivos. “Se o desespero lhe tira esta

esperança, ou a presunção este temor, segue-se que, por verdadeira malícia, não tendo nenhum freio, chegue a pecar” (TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, Ia IIae, q. 78, art. 3, Resp.). Portanto, nem sempre o pecado por malícia é um hábito, o que também tem relação com o fato de a vontade para o bem e para o mal não possuírem a mesma natureza, afinal, a vontade para o bem é natural, enquanto o mal tem múltiplas causas.

O hábito para ser desenvolvido depende da ação repetida, ou seja, depende da escolha de cada pessoa em agir sistematicamente de uma mesma forma. É importante salientar que “[...] um hábito na alma não produz necessariamente seu ato. O homem se serve dele quando quer. [...]. E é assim que mesmo tendo a virtude pode-se fazer um ato de pecado.” (TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, Ia IIae, q. 71, art. 4, Resp.). Esse é um aspecto importante, vinculado ao livre-arbítrio, que nos permite refletir sobre o hábito como um ‘facilitador’ de nossas ações, caso essa seja nossa opção. Por isso, também é possível evitar o hábito quando necessário, quando julgamos que uma determinada circunstância exige uma ação contrária ao modo como usualmente procedemos. A prudência, novamente, apresenta-se como maior virtude, pois o hábito de avaliar as circunstâncias para escolher como agir, está acima de todos os outros. Isso não significa considerar que os hábitos são adquiridos ou perdidos com facilidade, pelo contrário, Tomás de Aquino, assim como Aristóteles, caracteriza o hábito por ser, de fato, dificilmente removível – *difficile mobile*. E, sendo uma segunda natureza, adquirida pelos nossos esforços racionais, certamente não poderia ser facilmente assimilado. No entanto, se retomarmos a noção de ‘incomunicabilidade’ de Gilbert (2004), observamos que a responsabilidade pelo agir é pessoal e o que nos torna seres moralmente viáveis é o fato de possuímos intelecto. Por meio dele, conhecemos os princípios universais que nos permitem julgar corretamente e agir com a ‘reta razão’ – importante ressaltar que ‘permitem’, não obrigam ou condicionam. Para Tomás de Aquino, a virtude moral pode até existir sem algumas virtudes intelectuais, “[...] como a sabedoria, a ciência e a arte. Não, porém, sem o intelecto e a prudência.” (TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, Ia IIae, q. 58, art. 4, Resp.). Como a prudência é a reta razão para o agir, o intelecto é essencialmente o que permite ao homem a virtude moral, pois a virtude, como já mencionado, é o ‘hábito eletivo’, a escolha do bem; e o bem e a verdade só podem ser conhecidos pela alma intelectiva.

Segundo Tomás de Aquino, o hábito é dependente do intelecto, pois é o meio principal do desenvolvimento das virtudes morais. No entanto, ele não deixa de considerar o mau hábito que é uma desarmonia em relação à natureza racional do

homem. É importante ressaltar o caráter voluntário do hábito que conduz a virtude moral, principalmente para compreender que as virtudes não são inatas, mas adquiridas no decorrer de nosso desenvolvimento. Essa maneira de entender o hábito possibilita que o pensemos de uma perspectiva distinta da ideia de ‘ação mecânica’ ou irrefletida, ou ainda, da noção de condicionamento como se o que dominasse a ação fosse o hábito e não a razão e a vontade do sujeito. Por possuir intelecto, por possuir as potências inatas da razão, a finalidade da existência do homem só poderia estar vinculada ao desenvolvimento e atualização dessas potências e, nesse caso, o hábito pode até existir de forma irrefletida, mas será contrário à finalidade natural para a qual o homem foi criado.

3.2.2 Tábula rasa: ensino e aprendizagem

De maneira geral, o método e toda a mobilização de recursos humanos e materiais para educar estão vinculados a nossa concepção do que são os homens e, por conseguinte, de suas potencialidades e atualidades. O que cabe questionar é se temos clareza de qual concepção nos orienta, de como ela está inserida na história e se, de fato, essa concepção é coerente com a constituição humana biológica e psicossocial. Refletir, realizar aproximações e entender sobre estas questões são atividades que consideramos inerentes à formação do professor. Por esse motivo, optamos por abordar a noção de tábula rasa de modo mais pontual, uma vez que no campo da educação, muitas vezes, o termo tem sido utilizado somente com o significado atribuído a partir do século XVII¹²⁶.

O vínculo entre o termo tábula rasa e aprendizagem é importante para nossa reflexão sobre o conceito de hábito como algo que podemos possuir a partir de nossas inclinações naturais. Ao vincularmos a noção tomasiana de *synderese* à de tábula rasa, observamos que não é possível considerar o homem como algo inicialmente ‘vazio’, pelo contrário, ele participa do intelecto superior/divino e não poderia ser criado por Deus sem uma semente do bem e da verdade. Mesmo em Aristóteles, para o qual a questão teológica não se fundamentava na criação, a noção de potência-ato demandava que alguns princípios já estivessem estabelecidos pela natureza, afinal, somente o

¹²⁶ Em alguns casos, a noção de ‘vazio’ absoluto é estendida a Aristóteles, bem como a sua inserção em concepções como a empirista ou ambientalista, o que consideramos uma delimitação inadequada para o entendimento da teoria aristotélica sobre a alma e o intelecto (FREITAS, 2008, p. 19-31)..

primeiro motor imóvel não precisava de um ponto de origem que lhe fornecesse o impulso, ou sopro vital.

Em *A unidade do intelecto contra os averroístas*, Tomás de Aquino afirma que a doutrina aristotélica é a de que antes da aprendizagem ou da descoberta, o intelecto (ele se refere especificamente ao intelecto possível) está em potência, como uma tábua na qual nada foi ainda escrito. Entretanto, “[...] depois de aprender ou de encontrar passa a estar em acto segundo o hábito da ciência graças ao qual pode operar por si mesmo [...]” (TOMÁS DE AQUINO, *A unidade do intelecto...*, cap.I, 89). Em seguida, complementa essa ideia:

Por conseguinte, é evidente que as espécies se conservam no intelecto que é o lugar das espécies, como Aristóteles dissera antes; além disso, a ciência é um hábito permanente. Portanto, se graças a algum dos homens que nos precederam, o intelecto se actualizou em relação a certas espécies inteligíveis, e se aperfeiçoou segundo um hábito da ciência, quer esse hábito quer essa espécie permanecem nele. Mas, como ‘qualquer recipiente se encontra desprovido daquilo que recebe’, é impossível que pela minha aprendizagem ou com as minhas descobertas essas espécies sejam adquiridas pelo intelecto possível. Ainda que alguém diga que é graças às minhas descobertas que o intelecto possível se actualiza pela primeira vez – por exemplo, se encontro um inteligível que ninguém antes de mim tinha encontrado – isso não pode acontecer pela aprendizagem, porque só posso aprender aquilo que quem ensina já sabe (TOMÁS DE AQUINO, *A unidade do intelecto...*, cap.I, 89).

Tomás de Aquino ressalta o hábito da ciência como permanente na humanidade e atribui aos homens do passado o aperfeiçoamento do intelecto humano. Esse é um argumento para que o intelecto não seja o mesmo para todos, pois a ciência se estagnaria e não promoveria esse aperfeiçoamento. O mestre também explica que os objetos já apreendidos por um intelecto, só podem ser assimilados por outro em um novo processo de aprendizagem ou descoberta. Para tanto, no caso da aprendizagem, quem ensina deve possuir o conhecimento em ato, mas a potência de recepção dos inteligíveis só pode existir naqueles em que os inteligíveis não são ato, ou não haveria razão de ser para a potência. Por esse motivo, o intelecto possível pode até apreender um objeto de maneira inovadora pela descoberta, mas jamais pela aprendizagem, pois, para se tornar ato, o conhecimento por aprendizagem depende estritamente da posse em ato do conhecimento por parte de quem ensina. No *De magistro*, essa questão é esclarecida, quando o mestre expressa que o “[...] ensino pressupõe um perfeito ato de

conhecimento no professor; daí que seja necessário que o mestre ou quem ensina possua de modo explícito e perfeito o conhecimento cuja aquisição quer causar no aluno pelo ensino.” (TOMÁS DE AQUINO, *De magistro*, art.2, sol.). Assim, ainda que Tomás de Aquino considere que a aprendizagem por descoberta tenha um valor maior para aquele que recebe o conhecimento – mesmo que a este não se possa oferecer a denominação de mestre ou professor –, da perspectiva de quem causa o conhecimento, é mais perfeito o conhecimento adquirido pelo ensino. “O professor, portanto, estimula o intelecto a conhecer aquelas coisas que ensina como um motor essencial, que faz surgir o ato da potência [...]” (TOMÁS DE AQUINO, *De magistro*, art.1, resp.12). O professor é um motor essencial e não acidental, pois ele não somente mostra algo para o aluno, mas estimula o movimento natural que leva a potência ao ato. Ele pode conduzir o aluno de modo mais ágil e diligente a conhecer o que antes ignorava. É importante salientar que Tomás de Aquino considera que o professor (que pode, de fato, receber essa denominação) possui em ato o conhecimento que no aluno é potencial, portanto, o professor conhece a verdade e pode, por meio de proposições, levar o aluno a também conhecê-la. Isso não significa que o professor pode causar a verdade, pois a verdade não depende dos homens, mas da existência das coisas (TOMÁS DE AQUINO, *De magistro*, art.3, resp.6).

Se um professor só ensina o conhecimento que possui em ato, no *De modo studendi* Tomás de Aquino expressa como o seu próprio conhecimento pode ser aplicado em sua função como mestre. Nessa breve missiva, em resposta a Frei João, estão estabelecidos princípios básicos que indicam como este deve proceder em sua vida para assegurar seus estudos, mas fundamentalmente, cada um desses princípios sintetiza o modo de conduta do próprio mestre Tomás de Aquino. Sua primeira indicação para quem pretende conhecer é “[...] optar pelos riachos e não por entrar imediatamente no mar, pois o difícil deve ser atingido a partir do fácil”, a ideia é que o intelecto não pode apreender o todo sem conhecer minuciosamente as partes. Indicação complementar a esta aparece na orientação de número 12: “não busques o que está acima de teu alcance”. Seguem outros aconselhamentos: cuidado ao falar; pureza da consciência; orar; manter-se em seu local de estudo; esforçar-se por ser amável com todos sem excesso de familiaridades que podem atrasar o estudo; não se envolver em questões mundanas; evitar a dispersão intelectual; seguir exemplos de homens honrados e santos; atentar-se ao conteúdo do que dizem e não a quem diz; e entender o que se lê. Todos esses procedimentos, conforme Oliveira (2009), não fazem parte de um plano de

estudos, são um caminho de vida que deve ser trilhado por aquele que pretende adquirir o ‘tesouro do conhecimento’. “O mestre Dominicano aconselha o estudante a Ser uma pessoa: esse é o aspecto que mais nos interessa” (OLIVEIRA, 2009).

Nota-se que o papel que Tomás de Aquino atribui ao professor é o de ensinar o aluno a buscar o conhecimento, a aprender. Assim, pela observação e intelecção o mestre medieval formulou ao menos três princípios básicos da aprendizagem que se mantêm coerentes atualmente: a aprendizagem ocorre do mais fácil para o mais difícil; o aprendiz deve ter contato com problemas com um grau de dificuldade compatível com seu estágio de desenvolvimento; o melhor aprendizado para o aluno é aquele que se assemelha à descoberta (mais evidente no *De magistro*, porém, possível de ser percebido no *De modo studendi*). De acordo com as orientações de Tomás de Aquino, é possível refletir que o ensino consiste mais em constituir comportamentos que disponham bem o aluno para o aprendizado, do que diretamente provê-lo dos conhecimentos; ainda mais importante, o professor deve estar de posse de ambos: do comportamento e do conhecimento que irá ensinar. Para que Frei João pudesse se dedicar à aquisição do tesouro do conhecimento, Tomás de Aquino não lhe orienta a buscar um ou outro conhecimento, ou a ler uma ou outra obra, mas aponta várias condutas que devem ser treinadas para manter, principalmente, a atenção e a disciplina. O objetivo não é escolher uma parte do saber para que se dedique somente a ela, mas ao buscar o conhecimento, começar pelas partes acessíveis e esforçar-se sempre para compreender o todo.

[...] o professor deve conduzir o aluno ao conhecimento do que ele ignorava, seguindo o caminho trilhado por alguém que chega por si mesmo à descoberta do que não conhecia.

Ora, o processo pelo qual a razão chega ao conhecimento mediante a *descoberta* de coisas desconhecidas consiste em aplicar princípios gerais evidentes a determinadas matérias e daí chegar a algumas conclusões particulares, e destas, por sua vez, chegar a outras etc. E é por isto que se diz que o professor ensina o aluno: porque este processo da razão – que a razão natural faz em si – é proposto de fora pelo professor por meio de sinais, e assim a razão do aluno – por meio do que lhe é proposto como certos instrumentos de ajuda – atinge o conhecimento do que ignorava (TOMÁS DE AQUINO, *De magistro*, art.1, sol.).

Destaca-se a necessidade do autoconhecimento por parte do professor, pois, ele é a autoridade capaz de identificar entre todos os objetos ignorados pelo aluno, qual é relevante para sua formação e qual o próprio professor pode de fato ensinar. E o ensino

deve seguir o caminho de quem descobre sozinho um saber, ou seja, o professor precisa ter domínio sobre o caminho a ser percorrido, bem como sobre os obstáculos que podem surgir, avaliando quais devem fazer parte da aprendizagem do aluno e quais podem ser amenizados. No *De magistro*, Tomás de Aquino destaca que não há relação de ensino, ou não pode ser chamado mestre de si mesmo, aquele que aprende sozinho, sem a orientação de outro. No entanto, quanto mais a orientação do professor se aproxima do processo da razão natural, melhor é o aprendizado.

Como vemos na passagem acima, Tomás de Aquino considera que as relações estabelecidas entre o que se sabe e o que se aprende dependem de um conhecimento prévio. Primeiramente por meio das razões seminais (os princípios intelectuais que se assemelham à *sindérese* em relação às virtudes morais), que são como sementes dos primeiros conceitos que o intelecto abstrai dos sentidos. Se quem ensina desconsidera esses princípios, ou não os deixa evidentes, não está produzindo no aluno o saber, mas provavelmente, opinião ou fé (TOMÁS DE AQUINO, *De magistro*, art. 1, Sol.). “Dupla é a sabedoria do homem: a criada e a incriada; de ambas se diz que são infusas no homem e que com a sua infusão o homem muda para melhor, progredindo” (TOMÁS DE AQUINO, *De magistro*, art. 1, resp. 10). Mesmo que as razões seminais sejam imutáveis, a sabedoria criada é acidentalmente mutável no sentido de que transforma o que antes era potência em ato – modificando, portanto, o sujeito que conhece. O conhecimento prévio consiste, também, na atualidade do que antes era potência o que mantêm, em potencial, novos conhecimentos a serem transformados em ato. Nesse sentido, a mente de cada pessoa é uma *tábula rasa*, pois está sempre apta a receber conhecimentos, desde o nascimento está em potência para a apreensão da verdade e do bem. Essa aptidão inata não representa, nem em Aristóteles nem em Tomás de Aquino, uma lacuna que pode ser arbitrária ou aleatoriamente preenchida. Por outro lado, também não representa uma predeterminação, pois o homem é o senhor de seus atos¹²⁷. Com efeito, em nosso entendimento, não há em ambos a preocupação de fixar uma concepção que priorize o que é inato ou o que é adquirido no desenvolvimento do

¹²⁷ Todos esses aspectos convergem para a compreensão de que a escolástica tomasiana, quando considerada como método educativo, envolve prioritariamente o entendimento do homem em sua parte mais elevada que é a alma racional. Em Tomás de Aquino, cada conceito é coerente com uma ordem hierárquica na qual o intelecto é o que mais se aproxima da perfeição, porém, o ato, a ação propriamente dita, é que predomina como principal resultado das operações intelectivas. Desse modo, não é uma questão espiritualista, no sentido imaterial do termo, que conduz o pensamento, mas sim a materialidade do aprimoramento das faculdades naturais, que são, de fato, nossos únicos instrumentos estáveis e permanentes por meio dos quais asseguramos nossa existência como humanos.

homem, há a consideração de ambas as características para a formulação de uma antropologia na qual aspectos biológicos e interações sociais são abordados como relações de causa e efeito. Afinal, é a natureza que propicia condições ao homem para desenvolver sua humanidade de maneira única, pessoal, exercendo-a no meio social. Pelo fato de termos condições de inteligir sobre isso e entender, ainda que parcialmente, nossa constituição biológica, é que somos responsáveis tanto pelo que ignoramos quanto pela forma como aplicamos nosso conhecimento.

A segunda natureza formada pelos hábitos adquiridos precisa ter por fundamento uma primeira natureza que a sustente. Em meio às contingências, acidentes e à imprevisibilidade, o homem possui potências inatas que lhe permitem buscar regularidades por um lado e entender que essas regularidades podem não servir a todas às situações particulares, por outro. Como afirmamos no início do capítulo, dependemos do movimento para desenvolver nosso intelecto, mas paradoxalmente, procuramos nesse movimento alguma estabilidade e segurança em meio a tantas incertezas. O desafio que se estabelece, a nosso ver, é desenvolver e manter o hábito do pensamento, da reflexão, que nos proporciona, inclusive, a capacidade de rever nossos hábitos de acordo com a faculdade cogitativa dos sentidos e com a inteligência. Concordamos com Hannah Arendt (2011), portanto, quando diz que aparentemente o pensamento pode jamais alterar a realidade, mas os princípios e critérios segundo os quais agimos, a forma como conduzimos nossas vidas, dependem em última instância da vida do espírito, ou seja, do pensamento.

Observamos que Aristóteles e Tomás de Aquino não partem de uma noção predeterminada da pessoa, mas de uma essência da alma como potencialmente capaz de desenvolver uma ‘segunda natureza’ na qual a razão pode exercer o domínio. Da formação de hábitos, depende essa ‘segunda natureza’, pois, basicamente, aquilo que o homem faz frequentemente é que o torna excelente, seja em relação a uma habilidade ou a uma virtude. No próximo capítulo, pretendemos partir dessa noção de que o homem necessita dos hábitos porque necessita das virtudes para se constituir como humano. Refletiremos sobre essa questão com o auxílio das pesquisas neurocientíficas sobre a memória e a consciência, pensando o hábito como memória prática e buscando apontar elementos de coesão entre estas pesquisas e os pensamentos aristotélico e tomasiano.

4. MEMÓRIA E CONSCIÊNCIA: A HARMONIA ENTRE RAZÃO E EMOÇÃO NA NEUROCIÊNCIA

“Efetivamente, da memória nasce a inteligência, que é como sua filha, porque entendemos só quando a imagem do objeto conservado pela memória se reflete na inteligência. Esta imagem torna-se então verbo. Da memória e da inteligência é espirado o amor como nexos que unifica as duas.” (Boaventura de Bagnoregio).

Nesse capítulo, abordaremos elementos provenientes de nossas leituras na área da neurociência¹²⁸. A finalidade é compreender como o hábito possibilita uma concepção do homem em sua totalidade, principalmente no que concerne à congregação do conhecimento e da ação, vinculados às ideias discutidas no primeiro capítulo, sobre conservação e renovação do saber humano (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Em Aristóteles e Tomás de Aquino a condição animal, biológica, é a base na qual se sustentam potencialidades inatas que poderão ou não se tornar atualidades. Ambos tecem suas análises considerando a natureza e a animalidade como ponto de partida, ressaltando que ao tornar ato as potências máximas adquiridas, o homem pode ser denominado humano. O hábito adquirido determina essa humanidade e, portanto, não é independente do desenvolvimento da inteligência que, por sua vez, depende do autocontrole. Este, tal como definido por Aristóteles, é o resultado de uma aprendizagem que se torna arraigada à estrutura mental da pessoa que, mesmo desejando agir de uma forma determinada, opta deliberativamente pelo domínio da razão. Entretanto, esse domínio só pode ser exercido por meio das diferentes formas de memória, que propiciam o ‘enraizamento’ do que foi aprendido na própria estrutura orgânica do ser.

A historiadora britânica Frances Yates (1899-1981) publicou no ano de 1966 a obra *Arte da memória*. No texto, percorreu a história da memória e dos sistemas mnemônicos desde Simônides (556-468 a.C.) até o renascentista Giordano Bruno e o

¹²⁸ Tratamos sobre isso na Introdução, acrescentamos nesse momento que apesar de se tratarem de leituras que temos realizado há pouco mais de 4 anos, nas considerações aqui realizadas buscamos seguir os passos, ou o espírito de estudo dos autores principais presentes nessa tese – conscientes de nossas limitações. Aristóteles e Tomás de Aquino não se furtaram a buscar a essência em todo o conhecimento a que tiveram acesso para refletir sobre o homem, especialmente tudo o que dizia respeito à inteligência e sua aplicação na vida em sociedade. Buscamos seguir esse caminho, pois entendemos, como já afirmamos, que somente compreendendo o homem, ou seja, a nós mesmos, podemos entrever soluções para educar.

posterior desenvolvimento do método científico no século XVII. A autora descreve a obra *Ad Herennium*, um manual prático de retórica produzido por um professor romano por volta de 86-82 a.C. Na Idade Média chegou a ser considerado que Cícero seria seu autor, porém, não há precisão sobre essa informação. Yates (2007, p. 21) indica que o manual apresenta a definição de dois tipos de memória: a natural e a artificial. “A natural é aquela inserida em nossas mentes, que nasce ao mesmo tempo que o pensamento. A memória artificial é aquela reforçada e consolidada pelo treinamento”. O objetivo do autor desconhecido era tratar das regras em relação aos lugares e imagens que fundamentam a memória artificial. Assim, ele descreveu todos os elementos da *Ars memorativa* que esteve presente nos tratados de retórica na antiguidade e, posteriormente, foram utilizados pelos autores medievais.

A arte da memória é como uma escrita interior. Os que conhecem as letras do alfabeto podem escrever o que lhes é ditado e ler o que escreveram. Do mesmo modo, aqueles que aprenderam a mnemônica podem colocar em lugares específicos aquilo que ouviram e falar de memória. “Porque os lugares são como tábuas de cera ou como papiros, as imagens são como letras, o arranjo e a disposição das imagens são como a escrita, e o fato de pronunciar é como a leitura.” (YATES, 2007, p. 23).

O poder das imagens e, portanto, a relevância da imaginação, é evidenciado em toda a obra de Yates como a base fundamental da técnica de memorização. Para uma memória que era treinada por esses métodos, a criação mental dos locais e de cada ponto específico para ali situar uma imagem possuía uma precisão que a autora considera ‘assombrosa’, pois fossem lugares reais ou fictícios, tudo aquilo que fosse necessário lembrar estaria disposto nessa criação. A reprodução mental de tudo o que se aprendia era o exercício a ser realizado. As imagens poderiam ser das coisas (argumentos e temas) ou das palavras (cada palavra a ser reproduzida no discurso), sua disposição contava com um local já pré-imaginado. Para isso, o autor do manual ressaltava que essa construção deveria obedecer à natureza:

Quando vemos em nosso cotidiano coisas triviais, comuns, banais, geralmente falhamos em nos lembrar delas, porque a mente não é estimulada por algo novo ou excepcional. Mas se vemos ou ouvimos algo indigno, desonroso, incomum, grande, inacreditável, ou ridículo, disso conseguimos nos lembrar por muito tempo. Assim, coisas próximas de nossos olhos e ouvidos tendemos a esquecer; é freqüente nos lembrarmos melhor, por exemplo, de incidentes de nossa infância. Isso acontece porque coisas comuns facilmente fogem da memória, ao

passo que as coisas surpreendentes e novas permanecem por mais tempo nela. O Sol nascente, seu curso ou o pôr do sol não impressionam porque acontecem diariamente. Mas os eclipses solares são fonte de admiração porque ocorrem raramente. E são ainda mais espetaculares do que os eclipses da Lua, pois esses últimos ocorrem com mais frequência. Portanto, a natureza mostra que ela não é afetada pelo acontecimento comum, mas é movida por uma nova ou surpreendente ocorrência. Deixemos, então, a arte imitar a natureza, encontrar o que deseja, e seguir suas próprias instruções. Porque, no que diz respeito à invenção, a natureza nunca vem em último lugar e nem a educação em primeiro; ao contrário, o início das coisas provém do talento natural e os fins são atingidos por meio da educação. Devemos, então, criar imagens capazes de permanecer por mais tempo na memória. (*Ad Herennium* apud YATES, 2007, p. 26-27).

Nessa passagem do *Ad Herennium*, citada por Yates, além da conexão da arte da memória com a natureza, aparecem dois elementos implícitos: a emoção e a atenção. A memória artificial é aprendida, não é engendrada pela natureza e, desse modo, precisa ser motivada com imagens que comovam, que despertem a atenção em relação às imagens comuns e rotineiras. A imagem marca, assim, o que deve ser aprendido e o autor prossegue com suas orientações para que não sejam criadas muitas imagens ou que sejam vagas, a beleza ou a falta dela devem ser exageradas, singulares e efeitos cômicos, trágicos e ornamentais podem ser utilizados. “As coisas das quais facilmente lembramos quando são reais, também as lembraremos sem dificuldade quando fictícias. Mas uma condição é essencial – percorrer mentalmente várias vezes todos os lugares originais para reavivar as imagens.” (*Ad Herennium* apud YATES, 2007, p. 27). Desse modo, a noção da prática constante fica evidenciada para quaisquer formas de aprendizagem, cujo conteúdo deva ser armazenado na memória afim de que esteja disponível para a evocação.

A memória, dessa maneira, é descrita no *Ad Herennium* com a finalidade de ser uma importante parte da retórica, como era comum na antiguidade. Cícero, em sua primeira obra sobre a retórica, o *De inventione*, abrange a definição de virtude e, ao tratar da prudência, coloca a memória artificial como uma de suas partes. Segundo Yates, foi justamente essa obra de Cícero que influenciou uma mudança significativa na história da memória. No medievo, Alberto Magno e Tomás de Aquino, com base no *De inventiones*, passam a tratar da prática da memória artificial como meio de desenvolver a prudência. Conforme a autora, a memória artificial ‘alcança um triunfo moral’ no medievo e a escolástica a transfere do domínio da retórica para o da ética. Para nosso intento, consideramos essa mudança significativa por dois motivos: primeiramente,

porque conduz à aproximação da retórica com as virtudes, ou seja, com a própria ação; segundo, por reforçar o caráter educativo da prática repetitiva das ações e do treinamento das aptidões, pois é por meio da prática que se adquire tanto um comportamento quanto uma habilidade¹²⁹.

Sob esta perspectiva, enfatizamos que o hábito, também adquirido pela prática repetida, pode suscitar relações entre aspectos que, a primeira vista, parecem antagônicos. Como entre renovação e conservação do conhecimento, bem como entre o que é biologicamente predeterminado, em termos de potência, e a ação efetiva do homem. Mas, embora pareçam contraditórios, quando analisados por meio da noção de totalidade, apresentam-se como manifestações diferentes de um mesmo fenômeno, como Yates aponta em relação à retórica que passa a constituir a ética, por meio das mesmas técnicas mnemônicas. É possível transferir essa compreensão para outras relações que, num primeiro momento, apresentam-se como antagônicas, como, por exemplo, as virtudes e vícios, razão e emoção, corpo e mente, entre outros aspectos que, de fato, representam formas distintas de expressão do fenômeno ‘homem’. E, nesse sentido, ao optar por analisar esse fenômeno por uma única perspectiva, ou por um raciocínio dialético¹³⁰ em que somente a contradição é viável, a compreensão sobre o homem desintegra-se em partes, muitas vezes, incomunicáveis. Isso não sugere a eliminação da divergência e do confronto de ideias, o que aniquilaria a própria ciência, mas a percepção de que há uma unidade da qual partimos e em relação a qual realizamos inferências e elaboramos premissas e hipóteses passíveis de refutação.

Ao abordamos uma concepção de homem, tratamos de nós mesmos e, como afirmamos no decorrer dos capítulos anteriores, a nossa subjetividade não pode ser anulada em nome de uma precisão que só poderia ser requerida se fôssemos capazes de

¹²⁹ Pode-se considerar, portanto, que a prudência se constitua no resultado mais esperado da educação, pois é a virtude que melhor conjuga os resultados das nossas atividades mentais e sua aplicação em nossas ações.

¹³⁰ Há diferentes manifestações da dialética como forma de pensar sobre o homem e a sociedade. Nos estudos da educação, muitas vezes, a dialética utilizada é a marxista que oferece uma interpretação na qual, em geral, as relações sociais e materiais antagônicas produzem e, por vezes, determinam a consciência humana. Segundo a análise de Vaz (2012, p. 121-161), esse modo de entender o ‘processo’ dialético apresenta um problema lógico que é o da limitação das condições materiais objetivas em relação às possibilidades ilimitadas da consciência. Subordinar estas àquelas suprime o próprio sentido de dialética como movimento da consciência que possui o *logos*. Conforme Vaz (2012, p. 48), “A exclusão mútua dos contrários é subordinada à síntese do uno e do múltiplo no ser, pois é sempre condicionada pela refutação do não-ser absoluto [...]”. Assim, em relação à essência do ser, à unidade, é possível pensar em alteridade não contrariedade. Somente os *logoi* particulares estariam sujeitos à contradição, para evitar que se negue o *logos* e a própria existência do ser.

considerar todos os aspectos humanos – o que seria, ademais, contraditório. A essência múltipla e mutável da subjetividade parece se manifestar com intensidade suficiente para que, ao buscar compreendê-la, tenhamos o cuidado de não encerrá-la em percepções restritas que impeçam o movimento de apreensão do intelecto. As pesquisas na neurociência têm demonstrado essa abertura, especialmente porque verificam que elementos como a consciência e as emoções são fundamentais para a compreensão do cérebro.

O filósofo da mente, John Searle salienta esse entendimento e afirma que a filosofia não pode ignorar os atuais conhecimentos da biologia, pois, de acordo com o conhecimento atual, não é possível negar que os fenômenos mentais são causados por processos neurofisiológicos no cérebro. “Os processos e fatos mentais fazem parte de nossa história natural biológica tanto quanto a digestão, a mitose, a meiose ou a secreção enzimática.” (SEARLE, 2006, p. 7). Mas a complexidade dos fenômenos mentais não permite que todas as questões sejam suscitadas somente pelas neurociências. A filosofia, a psicologia e a ciência cognitiva também se ocupam do entendimento de como eles são produzidos. A aceitação de que emergem como qualquer outra função biológica não dá conta de explicar a grande variedade de nossa vida mental. É nesse sentido que, na obra *A redescoberta da mente*, ele argumenta que as duas correntes filosóficas predominantes que buscam explicar a mente, o materialismo e o dualismo, estão equivocadas ao desconsiderar as descobertas científicas e manter um vocabulário historicamente datado, incompatível com “[...] o que conhecemos a respeito do mundo, tanto a partir de nossas próprias experiências quanto das ciências específicas” (SEARLE, 2006, p. 11).

O que esses enfoques têm em comum é uma hostilidade em relação à existência e ao caráter mental de nossa vida mental ordinária. De uma maneira ou de outra, todos eles tentam depreciar fenômenos mentais ordinários como crenças, desejos e intenções, e colocar em dúvida a existência de características gerais do mental, como a consciência e a subjetividade. (SEARLE, 2006, p. 13).

Conforme o autor, isso contraria o conhecimento já consolidado pelas neurociências e mantém a discussão sobre a consciência limitada ou mesmo inexistente. Dessa maneira, abre-se a possibilidade de, a partir de teses como a do funcionalismo ou da inteligência artificial, atribuir equivalência entre a mente os sistemas de processamento de informações. Reduz-se a complexidade ilimitada do conhecimento à

manipulação, classificação e organização de dados, ou seja, a uma parte das faculdades cerebrais.

Quando você apresenta uma refutação da IA (inteligência artificial) forte ou da tese da indeterminabilidade ou do funcionalismo, os defensores não consideram necessário tentar rebater seus argumentos reais, porque sabem de antemão que você deve estar errado. Eles sabem que a tradição materialista – que muitas vezes chamam erradamente de “ciência” – está do lado deles. E a tradição não é somente parte da filosofia acadêmica. Se você assistir a conferências sobre a ciência cognitiva ou ler artigos populares sobre inteligência artificial, vai se deparar com a mesma tradição. (SEARLE, 2006, p. 19).

O autor prossegue apresentando os fundamentos do materialismo moderno, explica que a ‘tradição’ a qual se refere é o conjunto de concepções e pressuposições que se concentram em torno de algumas teses, muitas vezes, subjacentes: a primeira seria a de que a importância da consciência e da subjetividade nos estudos da mente é muito reduzida, mais importante é descrever a linguagem e os estados mentais em geral; a segunda proclama a objetividade da ciência, não porque é independente dos pontos de vista pessoais, mas porque considera a realidade como objetiva; sendo assim, a terceira tese, com base na segunda, aponta que o que deve ser estudado no caso da ciência cognitiva é o comportamento observável, pois é necessária uma perspectiva também objetiva, de terceira pessoa; desse ponto de vista objetivo, no quarto tópico, a “[...] única resposta à pergunta epistemológica ‘Como conheceríamos os fenômenos mentais de outro sistema?’ é: conhecemos pela observação de seu *comportamento*.” (SEARLE, 2006, p. 20); a quinta tese vincula os estados mentais diretamente ao comportamento como se esse fosse a essência da mente; a sexta indica que todos os fenômenos do universo são conhecíveis e inteligíveis por nós, uma vez que toda a realidade é física e não há limites para nosso entendimento dessa realidade; a tese seguinte afirma que toda realidade é física em oposição ao que conhecemos como mental, o que significa que uma realidade mental é inexistente.

Já deve estar claro que essas concepções se sustentam mutuamente; porque a realidade é *objetiva* (tópico 2), deve ser essencialmente *física* (tópico 7). E a ontologia *objetivista* dos tópicos 2 e 7 leva naturalmente à metodologia *objetivista* dos tópicos 3 e 4. Mas, se a mente realmente existe e tem uma ontologia objetiva, então parece que sua ontologia deve ser, em certo sentido, comportamental e causal (tópico 5). Isto, entretanto, impele a epistemologia para o primeiro plano (tópico 4), porque agora torna-se crucialmente importante poder

distinguir o comportamento dos sistemas em que não há estados mentais daqueles que realmente têm estados mentais. A partir do fato de que a realidade é essencialmente física (tópico 7), e do fato de que ela é completamente objetiva (tópico 2), é natural admitir que, na realidade, tudo é conhecível por nós (tópico 6). Por fim, uma coisa é óbvia: não há lugar – ou existe, de qualquer maneira, muito pouco espaço – para a consciência nesse quadro geral (tópico 1). (SEARLE, 2006, p. 22).

Para o autor, todos esses tópicos são incoerentes com o conhecimento científico atual, são afirmações que desconsideram ‘fatos óbvios’ e se apoiam em teorias que já não dão conta de abranger o que sabemos atualmente. Assim, Searle afirma que “[...] a tradição histórica está nos tornando cegos para os fatos óbvios de nossas experiências, dando-nos uma metodologia e um vocabulário que faz hipóteses obviamente falsas parecerem aceitáveis.” (SEARLE, 2006, p. 23). O autor declara que não possui condições de fazer uma análise histórica completa, mas sim de apontar alguns elementos que considera responsáveis por essa ‘cegueira’. O primeiro é o medo de cair no dualismo cartesiano, demonstrar aceitação de que pode haver duas realidades, uma física e uma mental, é tão desprezível para muitos estudiosos que a solução é desprezar todos os aspectos da teoria, até mesmo aqueles que podem ser válidos para nossa compreensão da consciência. Qualquer elemento que pareça se referir a algo que não seja físico, concreto e objetivo é evitado ou mesmo desconsiderado.

No limite extremo, alguns filósofos relutam em admitir a existência da consciência porque não conseguem enxergar que o estado *mental* da consciência é apenas uma característica biológica ordinária, isto é, *física*, do cérebro. De um modo talvez mais exasperante ainda, eles são auxiliados nesse erro por aqueles filósofos que de bom grado reconhecem a existência da consciência e, assim fazendo, supõem estar afirmando a existência de algo não-físico.

A concepção de que a consciência, os estados mentais etc. existem, no sentido mais singelo e óbvio, e desempenham um efetivo papel causal em nosso comportamento não tem nada de especial a ver com o dualismo cartesiano. Além do mais, ninguém precisa ler as *Meditações* para estar cômico de que somos conscientes, ou de que nossos desejos, como fenômenos mentais, conscientes ou inconscientes, são fenômenos causais reais. (SEARLE, 2006, p. 23-24).

Para entender a consciência e os fenômenos mentais, Searle defende que é necessário compreender que se originam de nossas características físicas, biológicas. É a nossa constituição física que possibilita esses fenômenos que, por sua vez, são inerentes a ela. Isso não significa enveredar pelo dualismo que concebia duas

constituições distintas, pelo contrário, é assimilar que um mesmo fenômeno pode apresentar múltiplos aspectos concomitantes que, inicialmente podem ser percebidos como contraditórios, mas sob um exame atento, apresentam complementaridade. O entendimento de que a constituição biológica é que possibilita a subjetividade também pode causar o receio de resvalarmos no determinismo. Searle (2007) aborda essa questão no texto *Liberdade e neurobiologia*, ao examinar o livre-arbítrio na perspectiva de sua noção de consciência como característica física do cérebro. São levantadas duas hipóteses sobre a relação da consciência e do livre-arbítrio como o funcionamento neurobiológico: a primeira é de que os estados neuronais atuais de um indivíduo seriam causas suficientes para realizar uma escolha que só aparentemente seria livre, gerando a ilusão da liberdade; na segunda, supõe-se que as condições neuronais participam, mas não são suficientes para a livre escolha.

O estado dos neurônios determina o estado da consciência. Todavia, todo estado determinado dos neurônios/da consciência não é causalmente suficiente para transportar ao estado seguinte. Os processos racionais de pensamento próprio ao estado inicial dos neurônios/da consciência explicam a passagem de um estado a outro. A qualquer momento, o estado total da consciência é fixado pelo comportamento dos neurônios, mas, de um momento a outro, o estado total do sistema não é causalmente suficiente para determinar o estado seguinte (SEARLE, 2007, p. 50-51).

Segundo o autor, a passagem de um estado a outro da consciência – o antes e o depois da tomada de uma decisão – pode ser representada por intervalos nos quais o indivíduo escolhe livremente no interior de um estado determinado. As condições em que a consciência se encontra e as circunstâncias as quais ela precisa responder são parte da elaboração de uma escolha e da ação livre. Para Searle, os processos da racionalidade consciente são uma parte tão importante da vida humana que considerá-los inúteis, seria o mesmo que refutar todo o nosso conhecimento sobre a evolução. A dependência mútua da vida física e mental é a base para a compreensão do livre-arbítrio como um fenômeno que se realiza no âmago de um sistema neurobiológico que é determinista (SEARLE, 2007, p. 45). Dessa maneira, enfatizamos que é importante perceber estas relações que parecem antagônicas como formas distintas de manifestação de um mesmo fenômeno. Sob esta perspectiva, o receio do determinismo, da ilusão ou inexistência do livre-arbítrio, torna-se inconsistente diante da interferência da racionalidade.

Os processos mentais são causados por processos neurobiológicos e, portanto, segundo o autor devemos nos livrar das falsas pressuposições do materialismo e do dualismo e avançar utilizando as ciências específicas para lançar luzes sobre as necessárias questões filosóficas. Assim, o problema filosófico da mente e do corpo tornou-se um problema também neurobiológico – o que, definitivamente, não significa que deixou de ser filosófico. A questão despertada pela filosofia pode ser sintetizada, atualmente, na busca por compreender como os processos mentais ocorrem no cérebro. No entanto, para Searle, o que não é possível é, dado o conhecimento que temos atualmente sobre o cérebro, continuarmos a tratar a mente como algo imaterial e contraposto ou agregado ao corpo – e menos ainda como um mistério impossível de ser compreendido.

Com essa premissa, de que a consciência é um estado inerente ao cérebro e, portanto, as faculdades mentais são atributos do organismo, abordaremos a memória e a consciência segundo os neurocientistas Eric Kandel e António Damásio. Ambos buscam elementos mais simples e elementares que possam explicar a complexidade do comportamento humano. Desse modo, não o veem como origem, mas como resultado das capacidades psíquicas humanas. Caminham na contramão da tradição criticada por Searle e ressaltam em suas pesquisas aspectos difíceis de mensurar, como as emoções e os mecanismos não conscientes, retomando, a nosso ver, o princípio filosófico aristotélico de que a inexatidão não pode nos impedir de buscar compreender o homem em sua totalidade, pois só assim é possível governar e educar.

4.1 Memória segundo Eric Kandel: a consolidação em longo prazo¹³¹

Na arte da memória, conforme descrita por Yates, a imagem tem preponderância na consolidação dos objetos a serem memorizados e recordados. O grau de manutenção da imagem na memória e o potencial de que ela seja lembrada são diretamente proporcionais à atenção e à emoção provocadas pelo objeto apreendido. Portanto, ensinava-se a construção mental de imagens fortes, impactantes, com o objetivo de simular situações que, se ocorressem naturalmente, seriam memorizadas. No que

¹³¹ No decorrer da pesquisa, apresentamos parte das considerações e levantamentos sobre a relação entre os conceitos de hábito e memória no *Seminário de pesquisa do PPE*. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_03/54.pdf. Consulta em: 01/12/2017.

concerne a esse aspecto, a obra *Em busca da memória*, de Eric Kandel (2009), possui importância para além de seu conteúdo expressamente científico. Nela, Kandel menciona fatos de sua vida em Viena no final da década de 1930 (pouco antes de iniciar a Segunda Guerra Mundial) que permaneceram impressos em sua memória e foram decisivos para que ele constituísse sua personalidade e direcionasse seus interesses. Produz, assim, uma espécie de anamnese amarrando sua história pessoal à história das ciências, descreve as experiências sentimentais e emocionais que o fizeram se voltar para a psicanálise e depois para a biologia para compreender os mecanismos cerebrais envolvidos na memória. Trata-se de um texto no qual o trabalho não está desligado da própria existência, pelo contrário, todos os obstáculos e adversidades que surgiram na vida de Kandel foram, de certo modo, assimilados como parte integrante do seu ‘eu’ único e indivisível.

Os questionamentos sobre o comportamento humano sob o regime nazista foram motivação para muitos pesquisadores buscarem explicações para compreender a agressividade e a degeneração. “Como foi possível que uma sociedade esclarecida abraçasse políticas punitivas e ações enraizadas no desprezo por todo um povo?” (KANDEL, 2009, p. 44). A conclusão ‘perturbadora’ a qual Kandel chega é que o avanço cultural não é um elemento capaz de liberar as pessoas de preconceitos e pensamentos baseados em necessidades primitivas de destruir quem não pertence a seu grupo. Evidentemente, essa predisposição da espécie humana não ocorre sem um conjunto de circunstâncias favoráveis – no caso do nazismo, segundo Kandel, o oportunismo daqueles que não suportavam o sucesso financeiro dos judeus e o antissemitismo racial que ocupou o lugar do antissemitismo cultural, ou seja, não havia possibilidade de ‘converter’ os judeus em ‘verdadeiros austríacos’; eles precisavam ser eliminados para a purificação da raça.

Todos esses fatos, ocorridos quando Kandel tinha 9 anos, determinaram sua formação e seus interesses nos estudos. Entender como o homem lembra, torna-se seu principal objetivo e, para tanto, conjuga estudos na psicanálise, na psicologia e na biologia. A base biológica da memória e da aprendizagem passa a ser mais bem compreendida a partir de suas conclusões. Primeiramente, suas pesquisas concentram-se na memória inconsciente, implícita, que resulta das formas mais simples de aprendizagem: a habituação, a sensibilização e o condicionamento clássico. Essas aprendizagens geram uma memória que não é recuperada conscientemente e é responsável por habilidades motoras simples e rotineiras, mas também, por movimentos

precisos como aqueles envolvidos na maioria dos esportes. A memória explícita, por sua vez, é mais complexa, é evocada conscientemente e expressa por meio da linguagem, por imagens ou palavras. Segundo Kandel, ela é extremamente individual (2009, p. 308), uma vez que para algumas pessoas ela está sempre presente, para outras, nem tanto. Assim, “[...] a memória explícita torna possível que nos lancemos no espaço e no tempo e evoquemos eventos e estados emocionais que desapareceram no passado, mas continuam de algum modo a viver em nossas mentes.” (KANDEL, 2009, p. 309). Compreender a memória explícita passa a ser a finalidade do trabalho do pesquisador que alcança o feito de explicar os mecanismos neurais responsáveis pela aprendizagem e consolidação da memória de longo prazo – o que lhe rendeu o prêmio Nobel em Medicina em 2000.

Até o final do século XIX o estudo da mente humana era praticamente uma exclusividade da filosofia. Conforme Kandel, o sucesso da ciência experimental na astronomia, física e química impulsionou o uso dos métodos experimentais para o estudo do comportamento, especialmente, com o uso de animais como modelos que poderiam explicar o comportamento humano.

O fisiologista russo Ivan Pavlov e o psicólogo americano Edward Thorndike testaram em animais uma extensão da ideia filosófica, enunciada pela primeira vez por Aristóteles e mais tarde retomada por John Locke, de que aprendemos por meio da associação de ideias. Pavlov descobriu o condicionamento clássico, uma forma de aprendizagem em que o animal aprende a associar dois estímulos. Thorndike descobriu o condicionamento instrumental, uma forma de aprendizagem em que o animal aprende a associar uma resposta comportamental às consequências dessa resposta. Esses dois processos de aprendizagem forneceram os alicerces para o estudo científico da aprendizagem e da memória não apenas em animais simples, mas também nos seres humanos. (KANDEL, 2009, p. 55).

Conforme Kandel, as considerações filosóficas de Aristóteles e Locke sobre a aprendizagem ocorrer por meio da associação de ideias foram substituídas pelo fato empírico de que a aprendizagem ocorre por meio da relação entre estímulos ou entre estímulos e respostas. O desenvolvimento dos estudos na psicologia e na psicanálise transformaram questões filosóficas e especulativas em estudos empíricos, observáveis e mensuráveis. Isso coincide com o desenvolvimento da fisiologia, especialmente do cérebro. No entanto, esse processo se deve justamente ao pensamento especulativo, afinal, as questões levantadas sobre a dualidade corpo e alma é que suscitaram a possibilidade de que essa dualidade pudesse existir ou não. Como os mecanismos

mentais atuam de forma a sempre dispor de um conhecimento em relação ao outro, geralmente entre aspectos contrários e complementares, das questões especulativas resultou a especialização das ciências para que cada parte da totalidade fosse conhecida, analisada, esmiuçada. O que ocorre com teorias como a behaviorista é que, muitas vezes, para se concentrar no possível e mensurável, os homens precisavam deixar de lado a subjetividade e isso criava distorções que impediam até mesmo a empiria. Analisar empiricamente o comportamento humano é uma tarefa que demanda o cruzamento de informações de diferentes áreas e, como veremos no decorrer desse capítulo, desconsiderar ou negligenciar a subjetividade significa retirar da equação o próprio homem que se quer compreender.

Kandel teve seu primeiro contato com o behaviorismo na universidade de Harvard por intermédio de colegas que foram alunos de B. F. Skinner (1904-1990). Afirma que o behaviorismo foi essencial para o desenvolvimento da psicologia experimental, pois sustentava enfaticamente que o comportamento humano deveria ser estudado com o mesmo rigor das ciências naturais.

Consequentemente, Skinner e os behavioristas tomaram como foco exclusivamente o comportamento observável e excluíram do seu trabalho todas as referências à vida mental e todos os esforços de introspecção, uma vez que essas coisas não podiam ser observadas, medidas ou empregadas para desenvolver regras gerais sobre o comportamento humano. Sentimentos, pensamentos, planos, desejos, motivações e valores – os estados internos e as experiências pessoais que nos fazem humanos e que a psicanálise colocou em primeiro plano – foram considerados inacessíveis à ciência experimental e desnecessários no que diz respeito à ciência do comportamento. Os behavioristas se convenceram de que todas as nossas atividades psicológicas podem ser adequadamente explicadas sem o recurso a esses processos mentais. (KANDEL, 2009, p. 56)

É importante ressaltar que Skinner, assim como Kandel, aponta como motivação para o estudo do comportamento as duas guerras mundiais. Era, de fato, um desafio para muitos pesquisadores no início do século XX compreender porque o homem, apesar de ter construído um universo material que lhe oferecia certa condição de comodidade e segurança, apesar de ter desenvolvido a ciência e a tecnologia, não se tornou sábio o suficiente para estabelecer uma sociedade pacífica. Na obra *Ciência e comportamento humano*, Skinner (1976) apresenta as finalidades de se estudar o comportamento de modo científico, atendo-se aos fatos e, sempre que possível, buscando criar situações que permitissem isolar eventos e motivações para as condutas. Expõe muitos dos

problemas que isso pode acarretar, assume que em laboratório jamais se repetirá a realidade, porém, isso não pode servir de impedimento para que se verifique racionalmente o comportamento. Afirma que a ciência consiste justamente nessa atitude diante da realidade, ater-se aos fatos e refutar toda forma de interferência que não permita a compreensão progressiva do que se pesquisa.

O behaviorismo tem um papel fundamental na identificação das possibilidades de manipulação do comportamento humano. Por meio de experiências principalmente com animais, as formas de condicionamento foram delineadas e contribuem para entendermos que há formas de prever consequências sociais de determinados comportamentos individuais. Skinner afirma que os indivíduos é que se comportam e é por meio da compreensão do comportamento individual que se pode ter a explicação para os fenômenos ocorridos nos grupos sociais. Entretanto, por evitar a subjetividade no exame do comportamento humano, o behaviorismo não oferecia um quadro de toda a complexidade e, para Kandel, a psicanálise, também com ênfase na objetividade e empiria, oferecia uma percepção mais ampliada dos processos externos e internos. “Freud também valorizava as evidências experimentais observáveis, mas acreditava que o comportamento manifesto não era senão uma das muitas maneiras de se examinar os estados internos, fossem estes conscientes ou inconscientes.” (KANDEL, 2009, p. 56). Um aspecto importante na obra de Kandel são os vínculos que ele próprio estabelece entre suas descobertas sobre a memória e sua própria subjetividade. Admite, por exemplo, que sua atração pela psicanálise também tinha relação com a identificação com o fato de que Freud (1856-1939) era vienense e judeu e, assim como sua família, também precisou abandonar Viena. As emoções que o motivaram a seguir por determinados caminhos em seu estudo são relatadas e, com isso, expressa a indissociabilidade da sua vida, sua individualidade e suas escolhas profissionais. Ao revelar que sua memória conduz essas escolhas, reúne todos os fios que compõem sua vida (família, amigos, profissão) em suas próprias mãos, sob o seu próprio domínio. “Recordar o passado é uma forma de viagem mental no tempo. Ela nos liberta dos limites temporais e espaciais e permite que nos movamos livremente ao longo de dimensões completamente outras.” (KANDEL, 2009, p. 17). Vivenciamos não somente o presente, pois, em meio ao desempenho de tantas funções, nosso cérebro é capaz de memorizar e evocar memórias, proporcionando ao nosso organismo continuidade na existência que congrega passado, presente e futuro, bem como um sentimento de pertencimento ao tempo e ao espaço no qual atuamos. Uma observação de Kandel

(2009, p. 168-169) nesse sentido é que se ele próprio tivesse considerado somente o presente e os fatos como suficientes, jamais teria persistido no caminho de pesquisa que escolheu para explicar a mente.

Kandel faz várias referências a Freud em sua obra: a relação entre consciente e inconsciente e o fato de que hoje grande parte dos neurocientistas concorda que a maior parte da nossa vida mental é inconsciente, são temas pelos quais o autor tem grande fascínio. Freud afirmava que o consciente era somente a superfície da vida psíquica e a maior parte da função mental se encontraria submersa abaixo dessa superfície, quanto mais profunda, menos acessível ao consciente¹³². Em *O mal-estar na civilização*, ele descreve uma situação em que enviara uma obra a Romain Rolland, seu amigo, na qual tratava da religião como ilusão. Rolland lamentou que Freud não apreciasse corretamente a fonte da religiosidade.

Esta seria um sentimento peculiar, que a ele próprio jamais abandona, que ele viu confirmado por muitas pessoas e pode supor existente em milhões de outras. Um sentimento que ele gostaria de denominar sensação de ‘eternidade’, um sentimento de algo ilimitado, sem barreiras, como que ‘oceânico’. [...] Eu próprio não consigo divisar em mim esse ‘sentimento oceânico’. Não é fácil trabalhar cientificamente os sentimentos. Pode-se tentar descrever os seus sinais fisiológicos. Quando isso não ocorre – e receio que também o sentimento oceânico se furte a uma caracterização assim –, nada resta senão ater-se ao conteúdo ideativo que primeiro se junta associativamente a sentimento. Se compreendi bem o meu amigo, ele quer dizer o mesmo que um dramaturgo original e um tanto excêntrico, ao brindar com este consolo o herói que vai se matar: ‘Para fora deste mundo não podemos cair’. Um sentimento de vinculação indissolúvel, de comunhão com todo o mundo exterior. (FREUD, 2011, p. 7-8).

Freud questionou a natureza primária de tal sentimento, pensava que o homem adquirir um vínculo com o mundo de forma tão imediata, como se fosse orientado para isso, seria contrário ‘à trama da nossa psicologia’. Sua tese era de que a religiosidade seria despertada pelo que ele considerava a necessidade infantil mais básica e forte: a proteção paterna. O sentimento oceânico poderia ter se vinculado posteriormente à religião (FREUD, 2011, p. 16). Esse sentimento de ligação com o todo, com o mundo

¹³² É importante fazer uma ressalva sobre esse aspecto. Costuma-se tratar as funções não conscientes, ou o inconsciente, como algo inacessível em quaisquer situações. O que Freud buscava com seus pacientes era justamente fazê-los acessar esse inconsciente para a recuperação das doenças mentais. Kandel salientará o papel da atenção e da linguagem nesse sentido. Portanto, conhecer o inconsciente, como veremos com Damásio, torna nossas mentes mais capazes de controlá-lo pela consciência e, definitivamente, não nos torna menos responsáveis pelas nossas ações.

de forma abrangente, foi explicado por Freud como o sentimento primário do Eu conservado na vida psíquica dos homens, em maior ou menor medida. Para explicar esse pensamento, estabeleceu uma analogia entre a conservação psíquica e a da cidade de Roma. Delineou a evolução da cidade desde a Roma *quadrata* (povoamento no Monte Palatino), até o seu tempo. “Perguntemo-nos agora o que um visitante da Roma atual, munido dos mais completos conhecimentos históricos e topográficos, ainda encontraria desses velhos estágios.” (FREUD, 2011, p. 13). Todos os resíduos do passado de Roma não se comparam ao que de fato existiu em cada tempo, ainda que possamos imaginar e nos aproximar dos vestígios e muito haja ainda para ser descoberto, muita coisa foi destruída e se perdeu definitivamente com o passar dos séculos, não é possível encontrar todas as peças necessárias para completar o quadro – e, mesmo que fosse, o quadro recente não corresponderia ao passado. Freud propõe, então, um exercício, procurar pensar em Roma como uma “[...] entidade psíquica com um passado igualmente longo e rico, na qual nada que veio a existir chegou a perecer, na qual juntamente com a última fase de desenvolvimento, todas as anteriores continuam a viver.” (FREUD, 2011, p. 13). Após exemplificar com uma sucessão de construções justapostas a outras, Freud afirma que esse exercício tem uma justificativa: demonstrar que “[...] estamos longe de dominar as peculiaridades da vida psíquica por meio da representação visual.” (FREUD, 2011, p. 14). Mesmo uma cidade que tenha tido um desenvolvimento mais pacífico do que Roma, passou certamente por demolições, substituições, o que torna essa comparação inviável. Para o autor, de fato, não há como representar visualmente – e, portanto, a linguagem é insuficiente – a conservação dos estágios anteriores que ocorre somente no âmbito psíquico.

Talvez devêssemos nos contentar em afirmar que o que passou *pode* ficar conservado na vida psíquica, não tem *necessariamente* que ser destruído. De toda maneira é possível que também na psique elementos antigos sejam apagados ou consumidos – via de regra ou excepcionalmente – a tal ponto que não mais possam ser reanimados e restabelecidos, ou que em geral a conservação dependa de certas condições favoráveis. É possível, mas nada sabemos a respeito. Podemos tão só nos ater ao fato de que a conservação do passado na vida psíquica é antes a regra do que a surpreendente exceção. (FREUD, 2011, p. 15).

Dessa maneira, a memória freudiana está vinculada à existência não só do indivíduo em seu tempo, mas da espécie humana em todos os tempos e espaços. Essa memória primitiva ultrapassa certamente as condições de civilização, remetendo às

origens mais elementares da própria vida. Provavelmente, é uma memória profundamente enraizada e submersa no inconsciente. Assim, não teríamos somente a memória individual, autobiográfica, mas seríamos parte da memória da espécie, ainda que não consigamos acessar o conteúdo dessa memória pelo consciente. Conforme Kandel, uma premissa central na teoria psicanalítica freudiana é que “[...] as experiências são registradas e recordadas não apenas como lembranças conscientes, mas também como lembranças inconscientes.” (KANDEL, 2009, p. 152).

Em seus últimos escritos, Freud usou o termo “inconsciente” de diferentes formas. Algumas vezes, ele usou o termo em um sentido estrito para se referir ao *inconsciente reprimido* ou *dinâmico*. Nesse inconsciente dinâmico, a informação sobre conflito e impulso a agir não atinge a consciência, graças a poderosos mecanismos de defesa, como a repressão. Esse inconsciente dinâmico é o que a literatura psicanalítica clássica refere simplesmente como inconsciente.

Ao mesmo tempo, Freud propôs outro componente da atividade inconsciente, que envolve hábitos e habilidades motoras e perceptuais. Esse componente encaixa-se no entendimento atual de memória implícita. De acordo com Freud, um indivíduo não está consciente da maior parte dos processos mentais por trás de seus hábitos e, conseqüentemente, por trás dos aspectos subjacentes de sua personalidade. Essa ideia é consistente com o pensamento neurobiológico atual de que muito do processamento mental humano é inconsciente. (KANDEL et al., 2014, p. 1295).

Conforme Kandel, o uso do termo inconsciente pela psicanálise orienta-se pela noção de inacessibilidade à consciência e da predominância de mecanismos de defesa que poderiam ser trazidos à tona por meio do tratamento psicanalítico. Contudo, o que a neurobiologia atualmente pode verificar é o outro uso do termo, que se refere a processos que não estão na maior parte do tempo sob o domínio da consciência e que são consistentes com o entendimento de memória implícita, ou seja, memórias que podem ser evocadas sem o pensamento consciente. Como veremos mais adiante, essa forma de memória é necessária para o organismo humano e pode ser constituída pelas atividades conscientes – assemelhando-se, a nosso ver, ao conceito de hábito. A complexidade desses mecanismos, ainda não totalmente compreendidos, permite perceber o trabalho conjunto realizado pelos processos conscientes e inconscientes do cérebro. Nesse sentido, Freud alcançou um grande feito ao identificar o poder do inconsciente em nosso comportamento e suas conclusões podem hoje ser exploradas de maneira experimental. É preciso também ressaltar que, ainda que ele tenha iniciado seus estudos como anatomista, seu caminho profissional foi clínico. Suas conclusões se

fundamentaram na observação dos casos de doença mental que atendia e sua obra é considerada de grande valor em termos de interpretação introspectiva, fazendo emergir as emoções e a personalidade como fundamentos importantes no entendimento do comportamento humano. Entretanto, há muitas ressalvas em algumas de suas conclusões relativas ao inconsciente reprimido, por exemplo, os ciúmes dos filhos em relação às mães ou a inveja das mulheres do órgão sexual masculino, para os quais os cientistas encontraram poucas e fracas evidências.

A forma de compreender o inconsciente atualmente está muito mais vinculada à vida saudável do que às doenças mentais para as quais Freud buscava um tratamento. O inconsciente é “[...] um legado da evolução crucial para nossa sobrevivência como espécie.” (MLODINOW, 2013, p. 24). Assim, para assegurar um funcionamento perfeito do organismo humano, tanto no mundo físico quanto no social, a natureza delegou a estruturas cerebrais separadas da percepção consciente, muitos processos de percepção, memória, atenção, aprendizado e julgamento. Para Mlodinow, o consciente é essencial “[...] para projetar um automóvel ou decifrar as leis matemáticas na natureza, mas só a velocidade e a eficiência do inconsciente podem nos salvar na hora de evitar picadas de cobra, carros que entram no nosso caminho ou pessoas que nos fazem mal.” (MLODINOW, 2013, p. 24-25). Nesta perspectiva, também a neurociência vem analisando as faculdades humanas a partir da ideia de equilíbrio e perfeição. No entanto, essa noção, certamente, passou por transformações em seu conteúdo, na linguagem utilizada e nas evidências alcançadas.

Com esse espírito, Kandel propôs-se o desafio de identificar em que região do cérebro poderiam ser identificadas as estruturas definidas por Freud como id, ego e superego. Diante da afirmação desencorajadora de que se quisesse entender a mente precisaria estudar célula por célula do cérebro, procurou escolher um animal de comportamentos simples, mas modificáveis, com um pequeno número de células nervosas. Dessa maneira poderia, a partir de um caso bem elementar, rastrear o fluxo de informação desde o impulso sensorial até a resposta motora. A escolha de animais com o sistema nervoso tão distinto dos mamíferos também havia sido questionada.

Embora isso significasse nadar contra a corrente em relação ao pensamento da época, eu ansiava por uma abordagem reducionista, mais radical, da biologia da aprendizagem e do armazenamento da memória. Estava convencido de que a base biológica da aprendizagem deveria ser estudada primeiramente no nível da célula individual e, além disso, que era mais provável que essa abordagem tivesse sucesso

se ela fosse direcionada para o comportamento mais simples possível de um animal simples. (KANDEL, 2009, p. 163).

A escolha da *aplysia*, um molusco invertebrado marinho gigante (pode chegar a 30 cm), deveu-se a seu pequeno número de células no cérebro, aproximadamente 20 mil – um mamífero possui cerca de 100 bilhões – e ao tamanho dessas células que poderiam ser vistas a olho nu. Kandel buscou, então, observar o animal até identificar um comportamento simples que pudesse ser utilizado para analisar a aprendizagem. O reflexo de retração da guelra foi o comportamento escolhido, pois poderia ser modificado por duas formas de aprendizagem: a habituação e a sensibilização. Para proteger a guelra, órgão de respiração, o molusco a retraía quando recebia um toque que representasse perigo, assim, depois de vários toques leves, ocorria a habituação, o reflexo diminuía, pois o animal começava a reconhecer o estímulo como algo comum e não perigoso. Para a sensibilização, junto com o toque leve, um choque forte foi introduzido, o que aumentou o reflexo de retração, mesmo na presença somente do mesmo toque leve anterior. Após 15 anos de trabalho, Kandel e a equipe de pesquisadores envolvidos conseguiram provar que um comportamento simples da *aplysia* poderia ser modificado por várias formas de aprendizagem, o que fortaleceu a hipótese de que algumas dessas formas de aprendizagem tivessem sido conservadas pela evolução e estivessem presentes até mesmo em sistemas neurais muito simples. O prosseguimento da pesquisa passava a enfatizar a relação entre memória e aprendizagem em nível celular. Nos testes, verificaram, por exemplo, que a memória de longo prazo do animal era estabelecida com treinamento repetido, intercalado com períodos de descanso. “A prática leva à perfeição, até mesmo nas lesmas” (KANDEL, 2009, p. 216), com isso, a quantidade e frequência dos estímulos faziam diferença na consolidação da memória de longo prazo – intercalar os treinamentos com períodos de descanso mostrou-se uma técnica mais eficiente do que os treinamentos intensivos. “A pergunta específica a que eu almejava responder era: ‘Como a memória de curto prazo se converte em memória de longo prazo no cérebro?’” (KANDEL, 2009, p. 216). Dessa maneira, passaram a mapear as conexões sinápticas para descobrir o circuito neural que controlava o comportamento, “[...] descobrimos que a aprendizagem leva a uma mudança na força das conexões sinápticas – e, portanto, na efetividade da comunicação – entre células específicas no circuito neural que medeia o comportamento.” (KANDEL, 2009, p. 224). Essa conclusão abria a possibilidade de refletir sobre a relação entre processos genéticos, de desenvolvimento e a experiência na determinação

da estrutura mental. Segundo Kandel, a genética e o desenvolvimento formam as conexões sinápticas, mas não determinam sua força, ou seja, sua efetividade em longo prazo. É a experiência que regula essa ‘força’.

Essa visão implica que o *potencial* para muitos dos comportamentos do organismo é pré-formado na mente e, nessa medida, encontra-se sob o controle genético e desenvolvimental. Entretanto, o ambiente e a aprendizagem de uma criatura alteram a eficácia dos caminhos preexistentes, levando, dessa maneira, à manifestação de novos padrões de comportamento. (KANDEL, 2009, p. 226)¹³³.

Kandel prossegue com uma reflexão filosófica:

Ao escolher entre uma carreira na psicanálise e uma carreira na biologia, eu me decidira pela biologia porque a psicanálise, assim como sua disciplina predecessora, a filosofia, tratavam a mente como uma caixa-preta, como algo desconhecido. Nenhum desses campos tinha meios de resolver o conflito entre as visões empirista [John Locke] e racionalista [Immanuel Kant], uma vez que isso requeria um exame direto do cérebro. Mas examinar o cérebro era exatamente aquilo que havíamos começado a fazer. No reflexo de retração da guelra na *Aplysia*, que figura entre os organismos mais simples, vimos que as duas visões tinham mérito – na verdade, elas se complementavam. A anatomia do circuito neural é um exemplo simples do conhecimento *a priori* kantiano, ao passo que as mudanças na força de conexões específicas no circuito neural refletem a influência da experiência. Além disso, em consonância com a ideia de Locke de que a prática leva à perfeição, a persistência dessas mudanças forma a base da memória. (KANDEL, 2009, p. 227).

Assim, a complementaridade entre as teorias aparentemente antagônicas explica o homem com muito mais exatidão do que uma teoria isoladamente¹³⁴. A expressiva capacidade de remodelação neurológica do cérebro¹³⁵ vincula-se tanto às condições

¹³³ Como não aproximar essa conclusão de Kandel às noções de potência e ato de Aristóteles e Tomás de Aquino?

¹³⁴ É possível apontar uma analogia com a assimilação de Platão e Aristóteles pelos pensadores cristãos. Conforme vimos no capítulo anterior, Gilson (2006) salienta que o cristianismo buscava muito mais uma síntese do que a contraposição das teorias dos dois filósofos – o que não significa que os pensadores cristãos não identificassem os aspectos divergentes.

¹³⁵ Kandel explicita que a memória de longa duração requer a alteração anatômica nas sinapses, modificando a arquitetura cerebral: “O processo pelo qual a experiência altera o mapa somatossensorial no córtex é ilustrado em um experimento no qual macacos adultos foram treinados para usar apenas os três dedos médios para obter comida. Depois de milhares de tentativas, a área cortical que representava os dedos médios expandiu de maneira expressiva. Portanto, a prática pode expandir as conexões sinápticas pelo aumento da efetividade de conexões existentes.” (KANDEL et al., 2014, p. 1293). Izquierdo (2011, p. 59)) define a plasticidade como “[...] o conjunto de processos fisiológicos, em nível celular e

genéticas pré-estabelecidas quanto aos estímulos ambientais ou experiências vivenciadas pelo organismo. Ao estudar o mais simples e elementar comportamento de um animal pouco complexo, o cientista pode, após anos de estudo, verificar que a consolidação de uma aprendizagem na memória de longo prazo depende de uma modificação química dos neurônios no momento em que ocorre a aprendizagem. Vemos, assim, que Kandel, de certo modo e não intencionalmente, descreve – com mais precisão – a noção de *tabula rasa* aristotélica, a qual Tomás de Aquino também desenvolveu, partindo basicamente de dois princípios que também podemos encontrar no filósofo antigo e no mestre medieval: é necessário considerar primeiro os componentes mais simples para entender algo complexo; e as potências que são preexistentes podem se tornar ato com a prática, no âmbito social. Com efeito, a memória possui atribuições pertencentes a cada indivíduo e compreendê-la significa compreender a base na qual são realizadas nossas escolhas e ações.

Devido ao fato de cada indivíduo ser criado em um ambiente de certo modo diferente, ter vivenciado combinações diferentes de estímulos e ter desenvolvido habilidades motoras de diferentes modos, cada encéfalo é modificado de maneira única. Essas modificações ímpares na arquitetura encefálica, juntamente com a composição genética única, constituem a base biológica da individualidade. (KANDEL et al., 2014, p. 1293).

Em nível consciente ou não consciente, a memória é formada, elaborada, muitas vezes independentemente de nosso desejo de que ela se estabeleça. No entanto, especialmente os processos inconscientes, ao constituir a essência da individualidade, não são relevantes por si mesmos e não podem ser considerados isoladamente. A complexidade de todos os mecanismos envolvidos no armazenamento e evocação de tudo o que memorizamos pode ser compreendida por vias distintas de memória que atuam em conjunto. Não há uma forma única de memória e ela não é responsável somente pelas coisas que lembramos conscientemente, pelo contrário, como já abordamos, muitas das nossas ações têm origem na memória implícita, cujo processo é não consciente. “Muitas experiências de aprendizagem convocam tanto a memória explícita quanto a memória implícita. Na verdade, a repetição constante pode transformar a memória explícita em memória implícita.” (KANDEL, 2009, p. 152). Um exemplo é aprender a andar de bicicleta, depois de aprendido, treinado e consolidado, a

molecular, que explica a capacidade das células nervosas de mudar suas respostas a determinados estímulos como função da experiência”.

atenção demandada para a atividade é praticamente desnecessária. Podemos passar muito tempo sem subir em uma bicicleta que, quando o fizermos, a aprendizagem estará em nossa memória implícita.

O que usualmente entendemos como memória consciente é chamada, hoje em dia, seguindo a proposição de Squire e Shacter, de memória explícita (ou declarativa). A memória explícita é a recordação consciente de pessoas, lugares, objetos, fatos e eventos [...]. A memória inconsciente é chamada atualmente de memória implícita (ou procedural). Essa é a memória que subjaz à habituação, à sensibilização e ao condicionamento clássico, assim como às habilidades motoras e perceptuais, como andar de bicicleta [...]. (KANDEL, 2009, p. 151).

Segundo Kandel, os hábitos são resultantes de uma forma distinta de aprendizado implícito, são comportamentos cuja aquisição ocorre pela repetição e se manifestam sem o pensamento consciente. Assim, desde as habilidades motoras como escovar os dentes, colocar uma roupa, andar de bicicleta, até as perceptivas como saber identificar aromas, sons, sabores e objetos, são aprendidas com o uso da atenção, mas após consolidadas, requerem pouca ou nenhuma atenção para serem executadas. Iván Izquierdo (2011), nessa mesma direção, especifica que os hábitos são memórias de procedimento, ou não declarativas, pois corresponderiam às habilidades motoras e sensoriais, cujas aquisições temos dificuldade em ‘declarar’, ou explicitar. Segundo o autor, a aquisição da língua materna e muitas das memórias semânticas, por exemplo, são adquiridas sem que o processo seja totalmente percebido pela consciência, ou de maneira que ela não consiga retomá-lo por completo. Com isso, memórias implícitas geralmente são permanentes e as explícitas podem durar desde alguns minutos até muitas décadas. As memórias explícitas de longa duração, conforme Izquierdo (2011), envolvem muitos processos e fases diversas, levando de 3 a 8 horas para serem consolidadas. No decorrer do processo de consolidação muitos fatores podem interferir na agilidade ou, até mesmo, impedir a gravação da memória. Com efeito, esse autor salienta que, embora a distinção entre os tipos de memória seja importante para a ciência e mesmo para a clínica médica, é importante compreender que a evocação, por exemplo, demanda várias formas de memória ao mesmo tempo.

A questão que se estabelece, em nossa análise, ao distinguir memórias implícitas e explícitas, de curta ou longa duração, é em qual grupo o hábito, conforme definido por

Aristóteles e Tomás de Aquino, se enquadraria. Para Aristóteles e para Tomás de Aquino, o hábito se configura como meio de desenvolver e manter as virtudes como forma de ação e só pode ser efetivado com a prática intencional e repetitiva, ou seja, consciente, e constante. Todavia, isso não significa que as memórias fixadas por meio do hábito jamais sejam viciosas ou inconscientes. O que Aristóteles e Tomás de Aquino reforçam é que, certamente, desenvolveremos formas de agir provenientes dos hábitos, da prática cotidiana de comportamentos específicos e que, portanto, esse meio pode ser intencionalmente direcionado para a prática das virtudes. Esse modo de analisar o hábito se aproxima da noção atual de memória de longa duração, adquirida de maneira explícita, mas que pode se tornar memória implícita (cuja manifestação no comportamento é não consciente) pela repetição. No entanto, é preciso salientar que para a neurociência, bem como para a psicologia, o termo hábito, muitas vezes, é utilizado para denominar uma forma de memória implícita procedural.

Quando se fala em ‘direcionamento intencional para a prática de virtudes’, muitas outras questões podem ser levantadas e, entre elas, está a arbitrariedade em se impor práticas de padronização de comportamentos, ou de uniformização de pensamentos. Por esse motivo, a leitura de Aristóteles e Tomás de Aquino, a nosso ver, inspira a perceber toda forma de educação, ou ‘direcionamento de comportamentos’, como meio de alcançar o bem que está implícito na natureza humana; mais, a entender o bem e o conhecimento como indissociáveis. Dessa maneira, com o conhecimento como fundamento, o risco das formas de arbitrariedade é radicalmente amenizado. O que é necessário compreender, como afirmamos no segundo capítulo, é que educar é uma forma de coagir em benefício do próprio indivíduo que depende da coletividade para sobreviver, aprender e tornar-se pessoa. A autonomia e a liberdade¹³⁶ não são características inatas, não é por nascermos como seres pertencentes à espécie humana que, automaticamente, podemos ser considerados livres. A liberdade, de certo modo, é o resultado do desenvolvimento da segunda natureza humana, que é ‘esculpida’ em uma base biológica que possibilita diferentes formas de aprendizagem e a capacidade de memorizar; todos os complexos processos e mecanismos envolvidos somente na memorização desenvolvem ‘organismos’ únicos, que lembram, esquecem, reprimem e misturam memórias de formas únicas, respondendo ao meio em que vivem também de maneira ímpar. Se pensarmos que cada ser humano é, praticamente, ‘um pequeno

¹³⁶ Não aprofundaremos o conceito de liberdade nesse trabalho, porém, é importante esclarecer que pensamos em liberdade como resultado do desenvolvimento das capacidades superiores.

universo', a reunião, em uma sociedade, de um número tão extenso de indivíduos não seria algo possível sem entendimentos em torno dos quais haja concordância, ao menos de uma parte considerável de pessoas.

Assim, além de ser determinante em relação ao senso que a pessoa tem de si mesma e à identidade individual, a memória também nos torna capazes de produzir e transmitir cultura e assegurar a continuidade e desenvolvimento das sociedades.

Embora o tamanho e a estrutura do cérebro humano não tenham mudado desde o surgimento do *Homo sapiens* no leste da África há aproximadamente 150 mil anos, a capacidade de aprendizagem dos seres humanos e sua memória histórica cresceram ao longo desse período por meio da aprendizagem partilhada – isto é, da transmissão da cultura. A evolução cultural, um modo de adaptação não biológico, atua paralelamente à evolução biológica como o meio de transmitir o conhecimento do passado e o comportamento adaptativo de geração em geração. Todas as conquistas humanas, desde a Antiguidade até os dias de hoje, são produtos de uma memória partilhada acumulada durante séculos, seja por intermédio dos registros escritos ou de uma tradição oral cuidadosamente preservada. (KANDEL, 2009, p. 25).

É importante ressaltar esse aspecto: a estrutura corpórea do homem sofreu poucas alterações e o cérebro é o mesmo há pelo menos 150 mil anos. O que mudou drasticamente foram as formas do homem existir, interagir e aprender, ou seja, as funções cognitivas do cérebro se desenvolveram, especialmente em relação aos modelos de sociedades construídas pelos homens. Com isso, a demanda por conhecimento é progressivamente superior no decorrer da história e, por conseguinte, também a demanda por educação.

A capacidade do cérebro de armazenar informações, acontecimentos e emoções está diretamente vinculada a cada pessoa. O modo como são armazenados e evocados esses entre outros aspectos é que delinea o modo de agir e sentir de cada um. A memória propicia uma imagem coerente do passado que nos permite estimar, avaliar e comparar as experiências no presente. “A imagem pode não ser racional ou exata, mas é persistente. Sem a força coesiva da memória, a experiência se estilhaçaria numa quantidade de fragmentos tão elevada quanto o número de momentos de uma vida” (KANDEL, 2009, p. 24). Nossas aprendizagens são realizadas por comparação e aproximação em relação ao que armazenamos na mente, assim, habilidades motoras, emoções, técnicas, a arte, entre outros conhecimentos não ocorrem de maneira isolada em nosso organismo.

Como vimos no segundo capítulo, Aristóteles atribui às faculdades que nos tornam humanos a condição potencial e cada aprendizagem assimilada a ponto de constituir nossa memória abre as portas para uma nova potência a ser atualizada. A potência, nesse sentido, é o princípio que torna o ato possível, “[...] do potencial o *atual* é sempre gerado por alguma coisa existente em ato, por exemplo, o homem pelo homem, o instruído pelo instruído: há sempre um primeiro motor e aquilo que desencadeia o movimento já existe em ato.” (ARISTÓTELES, *Metafísica*, liv. IX, cap. 8, 1049b25). Para o filósofo, a alma é esse motor que torna o corpo potencialmente aquilo que é e, nesse sentido, ao estudar a natureza, deve-se dedicar atenção à essência: “[...] tanto mais que a palavra ‘natureza’ pode ter duas acepções, a de ‘matéria’ e a de ‘essência’; quanto a esta última, comporta o princípio motor e a finalidade. [...] Daí que, no estudo da natureza, se devia falar mais de alma do que de matéria [...]”. (ARISTÓTELES, *Partes dos animais*, liv. I, cap. I, 641a). Aristóteles afirmava que a matéria se torna natureza por possuir alma e não o contrário e que mesmo a madeira somente é uma cama ou uma trípode, porque o é em potência. A alma define o objeto material e dá significado a sua existência, por isso a noção de que essa complexa rede de potências e atualidades pode ser menosprezada se for apresentada e compreendida por meio da biologia, ou dos princípios orgânicos, não era procedente para Aristóteles, no século IV a.C., e não pode nos intimidar no presente. Kandel afirma que muitas pessoas ainda consideram difícil acreditar que o cérebro é o local onde as manifestações mentais e a espiritualidade são processadas. A noção de que o poder do cérebro advém de sua complexidade – e não de um incontornável mistério – ainda é embaraçosa para muitas pessoas. No entanto, Kandel ressalta que não é por defender nenhum tipo de reducionismo que a maioria dos cientistas na biologia, na psicologia ou na neurociência busca descrever o cérebro e suas atividades. Pelo contrário, tanto quanto os filósofos, esses estudiosos desejam compreender a mente humana e partem das questões metafísicas para realizar suas análises¹³⁷.

¹³⁷ Ainda que sejam refratários, principalmente, às questões tratadas pelos autores medievais, grande parte dos cientistas que estudam a consciência e a cognição possui muita afinidade com a filosofia. Kandel, por exemplo, cita alguns pensadores antigos e medievais, entre eles, Tomás de Aquino. É possível notar que seu conhecimento sobre o mestre medieval não foi formulado a partir da obra do Aquinate: “A ideia de alma imortal foi subsequentemente incorporada ao pensamento cristão e elaborada em mais profundidade por São Tomás de Aquino, no século XIII. Ele e outros pensadores religiosos que vieram depois sustentavam que a alma – o gerador da consciência – não apenas é distinta do corpo, como tem também uma origem divina.” (KANDEL, 2009, p. 408). O autor prossegue com uma breve abordagem do dualismo cartesiano e apresenta filósofos que no século XX ainda aderiam ao dualismo e afirma: “Eles

O fato de o cérebro não ter se modificado em termos de tamanho e estrutura em milênios indica que nossas memórias ainda sofrem interferências muito primitivas, ainda que as sociedades sejam muito distintas¹³⁸. As transformações culturais, portanto, criaram novas formas de vida em grupo, mas é necessário compreender que, para serem bem-sucedidos, os humanos precisam ter seus cérebros ‘treinados’ para a vida social. Em muitas das situações em que vemos homens agindo de maneira selvagem, extravasando formas diferentes de crueldade e ferocidade, é possível procurar razões justamente nesses mecanismos de memória. Kandel afirma que muitas das doenças psiquiátricas têm sua causa marcadamente nas deficiências da memória. Portanto, ressalta-se, com isso, a memória como meio de desenvolver a personalidade, mas sobretudo, da forma como as personalidades são exteriorizadas. Um exemplo dessa exteriorização é o próprio Kandel, afinal, seria possível que ele se tornasse o pesquisador que desvendou parte dos mecanismos do aprendizado, sem as memórias que armazenou no decorrer da vida? Assim, suas experiências geraram memórias, imagens, que foram parcialmente formuladas pela violência do nazismo. Entretanto, sua existência foi dedicada a buscar conhecimentos sobre o homem que, atualmente, beneficiam a toda a humanidade. Certamente, esse é apenas um entre inúmeros exemplos da relação entre a memória pessoal e a memória da coletividade. Uma

concordavam com Tomás de Aquino na visão de que a alma é imortal e independente do cérebro.” (KANDEL, 2009, p. 408). Como apresentamos no capítulo anterior, Tomás de Aquino não concebia a alma sem a matéria, mesmo o intelecto que não poderia ser atribuição de nenhum órgão específico, não é apresentado como separado da matéria (o único intelecto separado é Deus). Em relação ao cérebro, aderiu a Galeno e Avicena e compreendia que a boa constituição do órgão era essencial para as atividades intelectuais, bem como atribuía ao órgão as faculdades da memória, do raciocínio e da imaginação, essenciais para que a alma humana atualizasse sua potência intelectual.

¹³⁸ Uma possível aproximação seria com a noção de arquétipos, ou ideias primordiais presentes no conceito de inconsciente de Carl Jung (1875-1961). Para Jung, os arquétipos são a manifestação mais profunda do inconsciente que gera fantasias que não se vinculam às reminiscências pessoais, mas à imaginação humana universal e originária. “Muitas vezes já me perguntaram de onde provêm esses arquétipos ou imagens primordiais. Suponho que sejam sedimentos de experiências constantemente revividas pela humanidade. Parece que a explicação não pode ser outra. Uma das experiências mais comuns e ao mesmo tempo mais impressionantes é o trajeto que o sol parece percorrer todos os dias. Enquanto o encararmos como esse processo físico conhecido, o nosso inconsciente nada nos revela a respeito. No entanto, encontramos o mito heroico do sol nas suas mais variadas versões. É este mito e não o processo físico que configura o arquétipo solar. O mesmo podemos dizer das fases da lua. O arquétipo é uma espécie de aptidão para reproduzir constantemente as mesmas idéias míticas; se não as mesmas, pelo menos parecidas. Parece, portanto, que aquilo que se impregna no inconsciente é exclusivamente a idéia da fantasia subjetiva provocada pelo processo físico. Logo, é possível supor que os arquétipos sejam as impressões gravadas pela repetição de reações subjetivas. É óbvio que tal suposição só posterga a solução do problema. Nada nos impede de supor que certos arquétipos já estejam presentes nos animais, pertençam ao sistema da vida, cujo modo de ser dispensa qualquer outra explicação.” (JUNG, 1987, p. 61, Cap. V, § 109).

importante análise nesse sentido é a do sociólogo francês Maurice Halbwachs (1877-1945) que atentou para a relação entre a memória autobiográfica e a memória histórica, a primeira pessoal e a segunda coletiva.

É mais comum considerar-se a memória uma faculdade propriamente individual – ou seja, que aparece numa consciência reduzida a seus únicos recursos, isolada dos outros, e capaz de evocar, por vontade ou por acaso, os estados pelos quais passou antes. No entanto, como não é possível questionar o fato de que freqüentemente reintegramos nossas lembranças em um espaço e em um tempo sobre cujas divisões nos entendemos com os outros, de que nos situamos também entre datas que não têm sentido senão em relação aos grupos de que fazíamos parte, admitimos que seja assim mesmo. Entretanto, esta é uma espécie de mínima concessão que, no espírito daqueles que a consentem, não poderia atingir a especificidade da memória individual. (HALBWACHS, 2006, p. 76).

Memória autobiográfica e coletiva estão atreladas uma a outra, não teria sentido possuímos uma memória pessoal sem que esta estivesse ligada à história do grupo. Para o autor, os acontecimentos só adquirem o caráter histórico após algum tempo decorrido, por isso, demoramos em associar cada fase de nossa vida aos acontecimentos sociais. Basicamente, o tempo coletivo se impõe a todas as memórias individuais, “[...] precisamente porque não têm origem em nenhuma delas.” (HALBWACHS, 2006, p. 75). Cada indivíduo em sua finitude, pode se tornar infinito por meio da memória/história, o que depende de sua ação em relação ao coletivo. Assim, a história da humanidade se apresenta como algo dinâmico que depende da ação de cada indivíduo, porém, a existência e a história/memória de cada pessoa só possui sentido na medida em que esta contribui para a vida em comum.

É bem verdade que em cada consciência individual as imagens e os pensamentos que resultam dos diversos ambientes que atravessamos se sucedem segundo uma ordem nova e que, neste sentido, cada um de nós tem uma história. Nessa feira de estados, embora em separado cada um esteja ligado a um ou a muitos ambientes cujos pontos de encontro de alguma forma eles indicam, sua sucessão em si não é explicada por nenhum desses ambientes. Ela se apresenta para nós como uma série única em seu gênero. Desde então esses estados nos parecem ligados um ao outro em nossa consciência. (HALBWACHS, 2006, p. 57).

Halbwachs salienta que toda essa rede coletiva de histórias pessoais parece ocorrer segundo uma ordem que, na verdade, ocorre na imaginação de cada pessoa. Cada um de nós, em nossa história pessoal, busca um ponto de perspectiva do qual

partir e ‘construir’ um enredo no qual, aparentemente, essa série de estados está conectada como se cada estado emanasse do anterior e fosse o germe dos que o seguem. Essa unidade que corresponde a cada consciência não se encontra diretamente ligada a um ou outro ambiente coletivo, mas resulta do cotejamento de vários ambientes pelos quais passamos. Nossa percepção é ativada principalmente quando há o cruzamento de muitas correntes sociais, porém, geralmente, não buscamos compreender suas raízes, procurar as causas mais profundas desses intercruzamentos.

Toda nossa atenção se concentra nos estados em si, no contraste entre sua vivacidade e a banalidade de impressões ou pensamentos anteriores, na riqueza que eles subitamente desvendam em nosso eu, porque representam uma combinação original de elementos de origens variadas. Também não é menos verdade que esta combinação ou associação se explique pelo encontro, em nós, de correntes que têm uma realidade objetiva fora de nós – nem tanto por nossa espontaneidade interna. Esse encontro é em si um fato objetivo, não apenas um jogo de imagens, mas o encontro efetivo de representações e sentimentos objetivos que são os objetos da natureza, observáveis de fora, como as coisas materiais. Assim, a intuição sensível e a ligação que ela estabelece no momento e por um momento em nossa consciência se explica pela associação que existe ou se estabelece entre objetos fora de nós. (HALBWACHS, 2006, p. 58-59).

Dessa maneira, a percepção é proporcional à profundidade com que empregamos a atenção, a análise e a comparação em relação a esses estados. De qualquer modo, a subjetividade será original, posse de cada sujeito, e resultante da combinação objetiva entre intuição sensível e forma de apreensão da realidade objetiva. Assim, nossas memórias serão formadas nessa interação, com todas as falhas que esse processo pode ocasionar, mas em relação de dependência com os vínculos sociais que estabelecemos no decorrer da vida. Ainda que o acesso dos sentidos a esses meios já não exista materialmente, em nossa mente eles poderão permanecer mesmo dispersos, possibilitando que façamos uma espécie de recriação do quadro geral no momento da lembrança. Halbwachs considera que nossa lógica de percepção é compartilhada pelo grupo, pela coletividade da qual fazemos parte e, nesse sentido, as combinações e associações que realizamos em nível pessoal estão vinculadas e conformadas a essa lógica.

Portanto, a coerência de nossos pensamentos e, por conseguinte, de nossas ações, é buscada e formulada no interior do corpo social, pela combinação e comparação individual/pessoal dessas percepções. Esta ideia se coaduna com o

princípio da incomunicabilidade de Gilbert (2004), segundo o qual, como vimos no capítulo anterior, a pessoa não se separa de si ao interagir com o outro e a atualização das potências interiores, pertencentes a cada ser, dá-se somente no exterior, ou seja, no âmbito da coletividade. O exercício de ser único é indissociável das experiências com o meio social e, portanto, da unicidade de cada pessoa que compõe a sociedade.

Estamos em tal harmonia com os que nos circundam, que vibramos em uníssono e já não sabemos onde está o ponto de partida das vibrações, se em nós ou nos outros. [...] Toda a arte do orador talvez consista em passar aos que o escutam a ilusão de que as convicções e as sensações que neles desperta não lhes foram sugeridas de fora, mas surgiram neles mesmos [...] cada grupo social se empenha em manter semelhante persuasão em seus membros. Quantas pessoas têm o espírito crítico suficiente para discernir no que pensam a participação de outros, e para confessar para si mesmas que o mais das vezes nada acrescentam de seu? Às vezes ampliamos o círculo de nossas amizades e de nossas leituras, reconhecemos o mérito de um ecletismo que nos permite ver e conciliar os diferentes aspectos das questões e das coisas; mesmo assim, muitas vezes a dosagem de nossas opiniões, a complexidade dos nossos sentimentos e gostos é apenas a expressão dos acasos que nos puseram em contato com grupos diversos ou opostos, e nossa parte em cada modo de ver é determinada pela intensidade desigual das influências que eles exerceram em separado sobre nós. De qualquer maneira, à medida que cedemos sem resistência a uma sugestão externa, acreditamos pensar e sentir livremente. (HALBWACHS, 2006, p. 64-65).

Essa passagem merece uma atenção especial, pois aborda 3 aspectos que consideramos essenciais. O primeiro é a harmonia, a vibração em uníssono a qual Halbwachs se refere é o conjunto estável de certas padronizações fundamentais para a vida em sociedade, os entendimentos em torno dos quais nos reunimos. Sem eles provavelmente não seríamos capazes de formar sociedades ou mesmo pequenos grupos sociais com um número tão elevado de pessoas (tal como Harari também afirma). Mas, sobretudo, a harmonia só ocorre num contexto em que existam elementos distintos, dissonantes, forças contraditórias que, na maior parte do tempo, precisam conviver em um estado de estabilidade. E, nesse sentido, o segundo aspecto é a força da persuasão que nos faz compartilhar modos de pensar e agir, que propicia a oportunidade de nos reconhecer como uma parte única e inigualável desse conjunto harmônico. Mesmo que isso implique em um grande número de pessoas que não percebam de maneira imediata ou exata a influência dos outros em seus pensamentos e ações, este, possivelmente, também é um dos componentes que torna as sociedades humanas viáveis. Como

afirmou Platão no *Fédon*, é provável que a maioria opte por não exercer a possibilidade de buscar a verdade. Assim, o terceiro aspecto que se destaca é a relação entre a sensação de liberdade e a liberdade de fato. O que, a nosso ver, distingue ambas é o que o autor denomina ‘espírito crítico’, pois por meio dele adquirimos a dimensão que a ‘sugestão externa’ assume em nossos pensamentos e sentimentos. Assim, a liberdade de fato não consiste em tão somente resistir ou não ceder às influências externas, mas no esclarecimento que podemos desenvolver em relação a elas e, sobretudo, na aplicação da consciência (pessoal) para escolher quando ceder ou quando resistir.

É importante, nesse ponto, alinhar algumas ideias que podem parecer dispersas no trabalho. O modo como Aristóteles apresenta a alma como forma indissociável do corpo que dá sentido, significado e razão de ser à matéria relaciona-se à noção de hábito, uma vez que é pela aquisição de virtudes que o homem põe em prática todo o seu processo de aperfeiçoamento do intelecto. A sabedoria leva tempo, não se adquire somente pela repetição frequente de determinadas ações, mas do número e diversidade de experiências vivenciadas, pois é na interação com outro, na sociedade, que o homem aprende a aplicar os conhecimentos que adquire e a realizar escolhas que sejam adequadas para as circunstâncias. Estas não estão sob o domínio de um único homem e, portanto, não podem ser previstas e determinadas. Aparentemente, a virtude fundamental é a prudência, que exercida constantemente determinará o desenvolvimento de todas as outras virtudes, pois consiste justamente na avaliação das situações para a escolha de como agir. Tomás de Aquino, fundamentando-se nessas noções aristotélicas, também atribui à ação a efetividade tanto das virtudes quanto dos pecados. O hábito, por conseguinte, é o elemento que determina, de qualquer maneira, a ação do homem, por esse motivo é necessário educar para que o hábito desenvolvido seja compatível com a existência, com a manutenção da sociedade e do bem comum.

Kandel, em sua pesquisa com a *Aplysia*, demonstra algumas aproximações com as questões impostas pela filosofia que surgem, especialmente, quando o cientista aborda a teoria freudiana. No entanto, é possível encontrar a manutenção de noções como a prática frequente, a experiência, interação entre inato e adquirido – todos também tratados por Tomás de Aquino –, em muitas de suas conclusões. Com Halbwachs esses mesmos temas surgem em uma perspectiva essencialmente sociológica, na qual homem e sociedade são faces da mesma moeda – tal como François Guizot também entendeu. Prosseguiremos com uma análise que representará o fechamento desse quadro, a do neurocientista António Damásio. Nela, as emoções

surtem vinculadas à razão e a noção da felicidade aristotélica se faz presente, na medida em que é a subjetividade que emerge como princípio e fim das ações humanas.

4.2 António Damásio e a emoção: objetivamente subjetivos?

A correlação entre a anatomia do cérebro e o comportamento tem sido objeto de estudo da neurociência cognitiva e une filosofia, psicologia, biologia e neurociências em torno da compreensão das atividades de determinadas áreas do cérebro com comportamentos específicos, encadeando essas correlações com experimentos que estudam as atividades moleculares no interior das células nervosas. Esses estudos, quando analisados em conjunto, propiciam um detalhamento sobre a relação entre a mente privada do organismo, o comportamento público desse mesmo organismo e o seu cérebro. Para Damásio, a neurobiologia poderá, no futuro, desvendar os fenômenos da consciência, assim como anatomicamente compreende os fenômenos da memória e da linguagem.

Damásio (2015) defende a noção de unidade entre mente e corpo, sendo a consciência inerente a essa unidade. Sua abordagem biológica da mente é vinculada a uma percepção filosófica das questões relativas às capacidades dos seres vivos de sobreviver, ter um grau superior ou inferior de consciência e assegurar a existência da espécie. Para o autor, o princípio essencial para o desenvolvimento de organismos conscientes seria a homeostase¹³⁹, isto é, a busca pelo equilíbrio em relação ao meio ao qual eles pertencem. Quanto mais desenvolvidas as formas de consciência, mais chance teria o organismo de sobreviver e evoluir. Assim como Kandel em relação à memória,

¹³⁹ É importante ressaltar que Damásio (2011; 2015) não parte de consensos ou da noção de que os mistérios da mente ou da consciência foram ‘solucionados’; assim como não considera que o fato de compreendermos, biologicamente, as características que nos permitem ter uma mente capaz de cognição e consciência possa desabilitar nossos valores morais e abrir caminho para determinismos e reducionismos no entendimento do homem. Pelo contrário, recorrentemente, o autor atenta para o fato de que ainda há muito que se aprender em relação a essas questões e que a junção da biologia com as ciências humanas poderia contribuir para o desenvolvimento do conhecimento. Conhecer alguns dos ‘enigmas’ que envolvem a mente também não nos torna menos responsáveis pelas nossas ações, por isso, Damásio considera que a neurobiologia pode contribuir para aprimorar nossas ações no que concerne à justiça e, especialmente, à educação, tornando nossos planejamentos e leis mais realistas (2011, p. 345). Os princípios biológicos não estão afastados do modo de vida social e não são menos complexos do que as relações sociais, portanto, quando se busca explicar o cérebro para entender os processos cognitivos, comportamentais e conscientes não significa reduzir esses processos às atividades eletroquímicas do cérebro, mas verificar como essas atividades originam nosso potencial uso da razão.

Damásio percebeu que a compreensão da consciência pelos seus níveis mais elevados (relativos à cognição humana), não a explicaria de maneira satisfatória, uma vez que a neurociência já demonstrou que a base da consciência não está somente no córtex cerebral (região responsável pelas atividades cognitivas mais complexas), mas vincula-se diretamente ao tronco cerebral, responsável principalmente pelo funcionamento e pela manutenção dos órgãos internos. Trata-se, portanto, de entender a origem mais rudimentar de consciência, buscar um princípio que se adeque à natureza tanto de seres que possuem memória e autoconhecimento, quanto de seres que somente têm percepção mínima do que acontece a sua volta. Assim, a consciência pode ser compreendida, para esse autor, a partir de dois problemas:

[...] considero o problema da consciência uma combinação de dois problemas intimamente relacionados. O primeiro é entender como o cérebro no organismo humano engendra os padrões mentais que denominamos, por falta de um termo melhor, as imagens de um objeto. *Objeto* designa aqui entidades tão diversas quanto uma pessoa, um lugar, uma melodia, uma dor de dente, um estado de êxtase; *imagem* designa um padrão mental em qualquer modalidade sensorial, como, por exemplo, uma imagem sonora, uma imagem tátil, a imagem de um estado de bem-estar. Essas imagens comunicam aspectos das características físicas do objeto e podem comunicar também a reação de gostar ou não gostar que podemos ter em relação a um objeto, os planos referentes a ele que podemos ter ou a rede de relações desse objeto em meio a outros objetos. Falando de um modo mais direto, esse primeiro problema da consciência é o problema de como obtemos um “filme no cérebro”, devendo-se entender, nessa metáfora tosca, que o filme tem tantas trilhas sensoriais quantos são os portais sensoriais de nosso sistema nervoso – visão, audição, paladar, olfato, tato, sensações viscerais etc. (DAMÁSIO, 2015, p. 19-20).

Resolver esse primeiro problema requer a abordagem do conceito filosófico de *qualia* que se refere às qualidades subjetivas dos objetos, como o tom do som do violoncelo, o azulado da cor azul. É necessário, segundo o autor, descobrir como o cérebro produz padrões neurais e como esses são convertidos em padrões mentais explícitos, ou seja, imagens. O segundo problema refere-se a entender o sentido do self no conhecimento. De que maneira estamos presentes em cada ação e aprendizagem, como a mente se mantém o tempo todo enviando sinais que situam a pessoa em si mesma para que saiba que a aprendizagem e a ação lhe correspondem. Damásio (2015, p. 21) afirma que “[...] a presença de você é o sentimento do que acontece quando seu ser é modificado pelas ações de apreender alguma coisa”. Essa presença é

absolutamente necessária para a existência e constitui também uma imagem, relativa a um sentimento.

A solução desse segundo problema requer que se entenda como, enquanto escrevo, tenho um senso de mim, e como, enquanto lê, você tem um senso de si; como nos damos conta de que o conhecimento particular que você e eu contemplamos em nossa mente, neste exato momento, é moldado de uma perspectiva específica, a do indivíduo dentro do qual esse conhecimento se forma, e não de uma perspectiva canônica de tipo único para todos. A solução também requer que se compreenda como as imagens de um objeto e da complexa matriz de relações, reações e planos ligados a ele são percebidas como a inconfundível propriedade mental de um proprietário que, para todos os efeitos, é quem automaticamente observa, percebe, toma conhecimento, pensa e potencialmente age. [...] Em outras palavras, resolver o segundo problema da consciência consiste em descobrir os alicerces biológicos da curiosa capacidade que nós, humanos, possuímos de construir não só os padrões mentais de um objeto – as imagens de pessoas, lugares, melodias e de suas relações; em suma, as imagens mentais, integradas no tempo e no espaço, de algo a ser conhecido –, mas também os padrões mentais que transmitem, de maneira automática e natural, o sentido de um self no ato de conhecer. A consciência, como usualmente a concebemos, de seus níveis elementares aos mais complexos, é o padrão mental unificado que reúne o objeto e o self. (DAMÁSIO, 2015, p. 21).

Damásio salienta que o problema consiste em conceber, na neurobiologia, como o filme que formulamos no cérebro é gerado e como o senso de que esse filme nos pertence é desenvolvido. Depreende-se que o aprendizado pode ser conjunto, ainda que se leve em consideração características individuais, mas um grupo de pessoas atentas a um mesmo ensino certamente não aprenderá do mesmo modo um mesmo conhecimento. Ao inserir um novo conhecimento no filme pessoal de cada um a modificação é pessoal, as ações mentais para apreender também são pessoais, pois a consciência que mantém o sujeito atento faz parte do conceito de self que se une ao objeto a ser apreendido. Essa união, entre o mundo interior e o mundo exterior, é que possibilita que um conhecimento realmente seja posse de uma pessoa, entranhado em sua estrutura mental. Retoma-se a ideia aristotélica de que se o aprendizado não for assimilado pela mente do indivíduo não fará parte de sua ação, caso não se vincule aos demais aprendizados dificilmente fará parte da estrutura mental da pessoa. O filme pessoal, único, de cada indivíduo é produzido por meio dos vínculos entre todos os conhecimentos aprendidos e memorizados em longo prazo e, sobretudo, é o suporte da personalidade original de cada um.

Damásio baseia suas ideias sobre a consciência em cinco fatos: a relação da consciência com regiões específicas da anatomia cerebral; as distinções entre consciência, estado de vigília e atenção básica; o fato mais importante, segundo o autor, que é a indissociabilidade entre emoção e consciência; a consciência não é um monólito e pode ser separada em tipos complexos (consciência ampliada que situa a pessoa no tempo, com um passado vivido e um futuro antevisto) e simples (consciência central que é o sentido do self no presente); o quinto fato é que a consciência não pode ser explicada em termos de outras funções como linguagem, memória, razão, atenção e memória operacional, pois são funções necessárias aos níveis superiores de consciência ampliada, mas não são necessárias para a consciência central. Desse modo, “[...] uma teoria da consciência não deve ser apenas uma teoria de como a memória, o raciocínio e a linguagem ajudam a construir, de cima para baixo, uma interpretação do que se passa no cérebro e na mente.” (DAMÁSIO, 2015, p. 26). O cientista pretende formular uma teoria da consciência em sua origem mais primitiva e fundamental, que sustenta todo o ‘espetáculo’ do desenvolvimento da identidade e da pessoa. Outro elemento para o qual ele chama a atenção é que a singularidade do organismo é essencial para essa teoria, pois não existe subjetividade sem sujeito, é preciso estudar essas questões de uma perspectiva em que se entenda que a consciência existe em benefício de cada organismo único, ou ela não teria o sentido do self, da identidade e da pessoa.

Em suma, a consciência central é um fenômeno biológico simples; possui apenas um nível de organização, é estável no decorrer da vida do organismo, não é exclusivamente humana e não depende da memória convencional, da memória operacional, do raciocínio ou da linguagem. Por outro lado, a consciência ampliada é um fenômeno biológico complexo, conta com vários níveis de organização e evolui no decorrer da vida do organismo. Embora eu acredite que, em níveis simples, ela também está presente em alguns não humanos, a consciência ampliada só atinge um nível mais elevado nos seres humanos. Ela depende da memória convencional e da memória operacional. Quando atinge seu ápice humano, também é intensificada pela linguagem.

O sentido superposto à consciência central é apenas o primeiro passo para sair à luz do conhecimento; ele não ilumina todo um ser. Por sua vez, o sentido superposto à consciência ampliada finalmente traz à luz a construção integral do ser. Na consciência ampliada, o passado e o futuro antevisto são sentidos juntamente com o aqui e agora, em um vastíssimo panorama, tão abrangente quanto o de um romance épico. (DAMÁSIO, 2015, p. 25).

A consciência ampliada não é independente da central, mas se constrói em seu alicerce. O comprometimento da primeira por alguma doença, por exemplo, pode não afetar a segunda. No entanto, quando a consciência central é afetada todo o edifício da consciência é destruído. Segundo Damásio, toda a admirável capacidade da consciência ampliada não poderia existir sem a consciência central, para elucidar a combinação entre ambas é necessário começar por ela. “Assim, o que temos nessa situação é uma curiosa assimetria que pode ser expressa desta maneira: algumas partes do cérebro são livres para perambular pelo mundo e, ao fazê-lo, mapear qualquer objeto que a estrutura do organismo lhes permita mapear.” (DAMÁSIO, 2015, p. 29). No entanto, outras partes permanecem presas ao próprio corpo, podendo mapear somente a dinâmica do organismo com mapas preestabelecidos.

Há várias razões por trás dessa assimetria. Primeiro, a composição e as funções gerais do corpo vivo permanecem as mesmas, qualitativamente, durante toda a vida. Segundo, as mudanças físicas que ocorrem continuamente são reduzidas, quantitativamente falando. Têm um alcance dinâmico restrito porque o corpo precisa operar com uma gama limitada de parâmetros para sobreviver; o estado interno do corpo tem de ser relativamente estável em comparação com o ambiente que o cerca. Terceiro, esse estado de equilíbrio é governado a partir do cérebro por meio de um mecanismo neural complexo, projetado para detectar variações mínimas nos parâmetros da composição química do meio interno do corpo para comandar ações destinadas a corrigir as variações detectadas, direta ou indiretamente. [...] Em suma, o organismo, na operação de relacionar da consciência, é toda a unidade de nosso ser vivo – nosso corpo, por assim dizer –, e, no entanto, a parte do organismo chamada cérebro contém dentro de si uma espécie de modelo do todo. Esse é um fato estranho, que recebe pouca atenção mas é digno de nota, sendo talvez a pista mais importante para o possível fundamento da consciência. (DAMÁSIO, 2015, p. 29-30).

Damásio considera que o estado interno do corpo precisa de estabilidade no sentido de que suas funções gerais permanecem qualitativamente as mesmas e as mudanças físicas são quantitativamente reduzidas no decorrer da vida. O estado de equilíbrio, necessário para assegurar a sobrevivência é governado pelo cérebro que detecta variações mínimas na composição química do organismo e trabalha para corrigi-las. Assim, o comando exercido pelo cérebro é realizado por meio de um padrão, um modelo de todo o organismo que permite ao cérebro controlar o bom funcionamento geral. Damásio salienta que essa noção não deve ser confundida com a do ‘homúnculo’ que seria como um pequeno governante atuando no interior dos homens. A ‘gestão

automatizada' da vida do organismo é realizada pelo cérebro a partir de mecanismos que levam em consideração todas as funções a serem realizadas, portanto, precisa de um modelo em que as ações regulatórias sejam preestabelecidas (secreção de hormônios, movimentos das vísceras e membros) num mapa neural capaz de constantemente informar o estado de todo o organismo.

[...] a sobrevivência depende de encontrar e incorporar fontes de energia e de prevenir todos os tipos de situações que ameaçam a integridade dos tecidos vivos. Por certo é verdade que, sem ações, organismos como o nosso não sobreviveriam, pois as fontes de energia necessárias para renovar a estrutura do organismo e manter a vida não seriam encontradas e postas a serviço do organismo, e muito menos seriam evitados os perigos do ambiente. Mas, por conta própria, sem a orientação das imagens, as ações não nos levariam muito longe. Ações eficazes requerem a companhia de imagens eficazes. As imagens permitem-nos escolher entre repertórios de padrões de ação previamente disponíveis e otimizar a execução da ação escolhida – podemos, de modo mais ou menos deliberado, mais ou menos automático, passar em revista mentalmente as imagens que representam diferentes opções envolvidas em uma ação, diferentes cenários, diferentes resultados da ação. Podemos selecionar a mais apropriada e rejeitar as inconvenientes. As imagens também nos permitem inventar novas ações a serem aplicadas a situações inéditas e fazer planos para ações futuras – a capacidade de transformar e combinar imagens de ações e cenários é a fonte da criatividade. Se as ações estão no cerne da sobrevivência e seu poder vincula-se à disponibilidade de imagens orientadoras, então um mecanismo capaz de maximizar a manipulação eficaz de imagens a serviço dos interesses de um organismo específico conferiria uma enorme vantagem aos organismos que o possuíssem, e esse mecanismo provavelmente teria prevalecido na evolução. A consciência é precisamente esse mecanismo. (DAMÁSIO, 2015, p. 31).

Nessa passagem Damásio explica como as imagens são essenciais para a produção dos mapas mentais que auxiliam o cérebro a processar nossas ações. É importante salientar que ele trata das ações num contexto amplo e profundo em termos de um organismo possuidor de consciência ampliada em um grau elevado como o homem. Portanto, desde as ações mais básicas referentes à sobrevivência, promovidas interiormente pelo cérebro para assegurar que o corpo funcione, até as funções cognitivas mais refinadas, são percebidas como vantagem evolutiva que nos permite prosseguir na natureza.

As descrições de Damásio sobre a consciência estão relacionadas à concepção de memória de Kandel, pois elas abrangem as emoções como representação (imagens e

mapas) de ordem superior persistente e estável. Desse modo, são investigadas a partir do inconsciente e das atividades mentais primárias e fundamentais.

Minha teoria é que nos tornamos conscientes quando os mecanismos de representação do organismo exibem um tipo específico de conhecimento sem palavras – o conhecimento de que o próprio estado do organismo foi alterado por um objeto – e quando esse conhecimento ocorre juntamente com a representação realçada de um objeto. O sentido do self no ato de conhecer um objeto é uma infusão de conhecimento *novo*, criado continuamente dentro do cérebro contanto que os “objetos”, realmente presentes ou evocados, interajam com o organismo e o levem a mudar. (DAMÁSIO, 2015, p. 32).

O entendimento de que a consciência é a expressão do conhecimento¹⁴⁰ vincula-se ao modo como esse conhecimento passa a fazer parte do self, entremeadado em todo o organismo a ponto de fazê-lo se modificar. Essa transformação não é somente em um nível abstrato do comportamento, mas em nível fisiológico, pois, conforme explicitou Kandel, a aprendizagem que gera memória de longa duração modifica a estrutura sináptica e, portanto, a relação anatômica entre os neurônios. Para Damásio, a mente humana requer consciência do mesmo modo que requer vida e todos os processos físicos e químicos realizados pelo corpo. Todas as complexas atividades nas quais a consciência está envolvida não dependem dela diretamente, mas são consequência de todo o sistema nervoso capaz de consciência, memória e de todas as habilidades como classificação, codificação e manipulação de conhecimentos. Assim, a consciência é uma revelação parcial da existência e “Em algum ponto de seu desenvolvimento, com a ajuda da memória, do raciocínio e, mais tarde, da linguagem, a consciência também se torna um meio de modificar a existência.” (DAMÁSIO, 2015, p. 252). Em sua busca pelo equilíbrio com o meio, o homem possui como principal instrumento esse progressivo desenvolvimento das faculdades cognitivas, em relação às quais a consciência pode ser percebida como causa e consequência.

Toda criação humana remonta àquele momento de transição em que começamos a manipular a existência guiados pela revelação parcial dessa própria existência. [...] Curiosamente, tudo o que inventamos, seja o que for, de normas éticas e jurídicas a música e literatura, ciência e tecnologia, é diretamente determinado ou inspirado pelas revelações da existência que a consciência nos proporciona. Ademais, de um modo ou de outro, em um grau maior ou menor, as invenções

¹⁴⁰ Tomás de Aquino considerava a consciência a capacidade de demonstrar a posse efetiva do conhecimento, implícito e explícito nas ações.

exercem um efeito sobre a existência assim revelada; alteram-na, para melhor ou para pior. Existe um círculo de influência – existência, consciência, criatividade –, e o círculo se fecha. (DAMÁSIO, 2015, p. 252-253).

O círculo no qual a consciência se aprimora é dependente do conhecimento e, portanto, a existência humana só se aprimora por meio dele. Quando retomamos os capítulos anteriores, podemos refletir que a natureza racional é potencial e o homem só pode desenvolvê-la por meio do conhecimento. É possível indagar o que ocorre se a razão não é desenvolvida? A existência depende dela? Damásio afirma que a consciência é a fonte do drama da condição humana, uma vez que ao mesmo tempo em que percorre um caminho para melhorar a existência, paga um preço alto para ter essa prerrogativa. Para o autor, conhecer e ter consciência significa saber o que é a dor e sua presença e o que é o prazer e sua ausência (ou inacessibilidade), bem como ser responsável, ou deixar de ser inocente, sobre a existência. “O sentimento do que acontece é a resposta a uma pergunta que nunca fizemos, e é também a moeda de uma troca faustiana que nunca poderíamos ter negociado. A natureza fez isso por nós.” (DAMÁSIO, 2015, p. 253). O que Damásio salienta é que, em seu entendimento, a melhoria das condições de existência é precisamente a finalidade da civilização, pois é a principal consequência da consciência. Ainda que esta signifique um drama, não precisa necessariamente significar uma tragédia e, para o autor, é a dedicação ao conhecimento que será capaz de nos permitir avançar, individual e coletivamente, para melhores condições de consciência e, portanto, de civilização.

No capítulo 3, observamos que Tomás de Aquino define a consciência como ato e não potência, uma vez que se constitui na aplicação do conhecimento já possuído, manifestando-o em ato. Desse modo, não é a consciência que apreende o conhecimento, pois ela é o meio pelo qual atestamos, incitamos ou reprovamos esse conhecimento na forma de ação. Para Tomás de Aquino, trata-se da efetivação da capacidade de autojulgamento e da liberdade de avaliar as circunstâncias e escolher o modo de agir (TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Ia, IIae, q. 76, a. 4, Resp.2). Conforme Damásio a consciência constitui-se em uma vantagem até mesmo para as mentes não humanas, tendo em vista que a regulação automática da sobrevivência ganha uma poderosa aliada, pois o self incipiente passa a representar o organismo empenhado em sobreviver. Nos humanos essa capacidade é muito ampliada pela memória e pela razão que permitem planejamento, deliberação e regulação externa que ‘imita’ a interna. A regulação pelo self coexiste com a atividade regulatória automatizada que ocorre

inconscientemente e assegura o funcionamento do corpo. Damásio afirma que por isso não precisamos administrar, por exemplo, nosso sistema endócrino e controlar as oscilações com a devida agilidade, o que seria equivalente a pilotar manualmente um avião a jato (DAMÁSIO, 2011, p. 80).

Evoluímos para nos *adaptar* a um grande número de nichos e somos capazes de *aprender a nos adaptar* a um número ainda maior. Não ganhamos asas ou gúelras, mas inventamos máquinas que têm asas ou que podem nos impulsionar até a estratosfera, que navegam pelo oceano ou viajam por 20 mil léguas submarinas. Inventamos as condições materiais para viver onde bem entendermos. A ameba não é capaz disso; tampouco o verme, o peixe, a rã, o pássaro, o esquilo, o gato, o cão, e nem mesmo nosso esportíssimo primo chimpanzé. (DAMÁSIO, 2011, p. 81).

A consciência aumentou a adaptabilidade dos seres e permite a solução de problemas em qualquer ambiente. Damásio entende, assim como vimos em Aristóteles e Tomás, que há princípios válidos para todos os seres vivos na natureza e é preciso entendê-los a partir de suas distinções. O modo como nosso sistema nervoso é organizado permite não só a adaptação de nosso próprio organismo, mas a criação de instrumentos externos que possibilitam atividades que complementam nossos atributos físicos. Com isso, adaptamos nosso corpo, mas também o ambiente. Essa adaptação deve-se, em grande medida, à capacidade do cérebro de criar imagens e mapas. Segundo Damásio, o mapeamento e a gestão da vida andam juntos, pois é do mapeamento que o cérebro elabora e armazena os recursos necessários à gestão. “As informações contidas nos mapas podem ser usadas de modo não consciente para guiar com eficácia o comportamento motor, uma consequência muito conveniente, uma vez que a sobrevivência depende de executar a ação certa.” (DAMÁSIO, 2011, p. 87. Grifo nosso). Junto com os mapas, as imagens são criadas e permitem à mente e à consciência o controle e o raciocínio sobre essas imagens. Os próprios mapas tornam-se imagens com as quais a consciência pode trabalhar. Portanto, levando em conta essa noção de adaptação do organismo e do ambiente, é possível considerar que a ‘execução da ação certa’, no caso do homem, é relativa tanto à condição biológica quanto social. A homeostase, segundo Damásio, ocorre em relação a todo o organismo e abrange todas as suas faculdades e funções, o mundo interior e o exterior. A construção dos mapas que conduzem a mente depende das experiências vivenciadas, assim, ocorre de fora para dentro, na interação com objetos, pessoas, espaços.

Quero frisar aqui a ideia da *interação*. Ela nos lembra que a produção de mapas, que como dito acima é essencial para melhorar as ações, com frequência ocorre em um contexto em que já existe ação. Ação e mapas, movimentos e mente são parte de um ciclo sem fim, [...].

Mapas também são construídos quando evocamos objetos que estão nos bancos de memória dentro do cérebro. A construção de mapas não cessa nem mesmo durante o sono, como demonstram os sonhos. O cérebro humano mapeia qualquer objeto que esteja fora dele, qualquer ação que ocorra fora dele e todas as relações que os objetos e as ações assumem no tempo e no espaço, relativamente uns aos outros e também em relação à nave-mãe que chamamos de organismo, o proprietário exclusivo de nosso corpo, cérebro e mente. O cérebro humano é um cartógrafo nato, e a cartografia começou com o mapeamento do corpo que contém o cérebro. (DAMÁSIO, 2011, p.88).

O cérebro possui a habilidade de mapear objetos diversos que não fazem parte de sua própria constituição e os primeiros espaços mapeados são os do próprio corpo ao qual o cérebro pertence. Essas informações, ao serem assimiladas, passam a constituir relações não somente entre os mapas internos, mas também em relação ao mapeamento do meio ao qual o organismo pertence. Damásio afirma que o cérebro humano é um ‘imitador inveterado’, pois, desde a pele, as vísceras até todo o mundo externo (homens, animais, lugares, temperaturas, texturas, sons, sabores etc), tudo é imitado nas redes cerebrais. A representação de todos esses aspectos é o que o autor denomina de mapeamento e ele salienta que não se trata de uma cópia, ou uma transferência passiva do objeto para o interior do cérebro, por isso a explicação para a forma como ocorre esse processo ainda é difícil. “A montagem conjurada pelos sentidos envolve uma contribuição ativa vinda de dentro do cérebro, disponível desde cedo no desenvolvimento, e a ideia de que o cérebro é uma tábula rasa já perdeu credibilidade há um bom tempo.” (DAMÁSIO, 2011, p. 89). Damásio afirma que já existe uma estrutura preparada e capaz para fazer esse mapeamento e que as informações são provenientes dos sentidos, ou seja, não há um trabalho unilateral destes, mas uma reunião de condições que possibilitam a apreensão¹⁴¹.

¹⁴¹ Como é possível observar, é natural para o cérebro humano mapear, classificar, comparar e formular imagens, é a base da criatividade, da inteligência e do desenvolvimento das formas de interação social. Nessa perspectiva, seria importante refletir sobre essas faculdades em relação à formação dos estereótipos que se formam com a estagnação dessas faculdades em formas unilaterais e fixas de pensamento. Quando o pensamento se vincula, atentamente, à realidade, à existência, os estereótipos tendem à diluição, uma vez que o movimento constante da existência restringe a estagnação.

É importante frisar que, como tratamos no capítulo anterior, essa noção de tábula rasa é distinta da noção aristotélica e tomasiana. Como vemos, a ideia descrita por Damásio de que as imagens (e mapas) são geradas como ‘reproduções’ não idênticas, processadas por uma mente que, por meio dessas imagens, produzirá movimento, assemelha-se às descrições de Aristóteles e Tomás de Aquino, mas principalmente, às considerações sobre o cérebro de Alberto Magno. A noção de que o homem possui uma base natural na qual se desenvolve as capacidades intelectivas (Aristóteles) e de que o cérebro é o responsável pela assimilação e processamento de imagens que desenvolverão as intenções e, por conseguinte, as ações (Alberto Magno e Tomás de Aquino) possui, atualmente, inevitáveis reconfigurações com o conhecimento empírico do funcionamento cerebral. Essas aproximações, em nosso entendimento, são relevantes no sentido de percebermos dois aspectos fundamentais: a compreensão do homem parte, em grande medida, da observação de seu comportamento; quanto mais essa observação une empiria e raciocínio (sentidos e intelecto), mais completas são as conclusões. Desse modo, mesmo que Aristóteles não considere o cérebro como o órgão responsável pela imaginação, suas considerações sobre o homem podem ser, ainda hoje, testadas e avaliadas à luz da ciência – não que seja esta a intenção de Damásio. Alberto Magno e Tomás de Aquino que assumiram o cérebro como órgão essencial para as atividades intelectivas e compreenderam de modo rudimentar o processo de formação de imagens, fundamentam-se prioritariamente em Aristóteles para formular seu entendimento da alma humana. É importante notar que Damásio fundamenta suas considerações filosóficas em Espinoza. Sabemos que este, também, sofre influência de Aristóteles e, portanto, ainda que indiretamente, é possível considerar que encontramos Aristóteles em António Damásio. É uma digressão importante para nossos objetivos, pois entendemos que é a maneira de constatar o fundo permanente de Bloch, ou ainda, as profundezas do oceano de Braudel e, ainda, entender esse fundamento como produção, reprodução e movimento humanos. E, tanto o ‘fundo permanente’ quanto as ‘profundezas do oceano’, podem ser relacionados ao inconsciente primitivo freudiano – conforme descrito por Kandel –, bem como na figura das sobreposições das construções romanas.

É importante, nesse sentido, retomar a afirmação de Alberto Magno que, ao discordar de Aristóteles, não reduz sua autoridade, pelo contrário, sustenta que é preciso considerar que ele é um homem e, portanto, pode errar como qualquer homem. Isso pode significar, também, que os fundamentos do conhecimento que possuímos atualmente precisam tanto ser conhecidos, quanto questionados, passando

constantemente por um processo de depuração. Mas, sobretudo, é necessário abrir o caminho em nossas mentes para que os questionamentos iluminem e não obscureçam. Damásio (2011; 2015) trata de algumas interpretações errôneas em relação às descobertas sobre o cérebro. Uma delas diz respeito, especificamente, às ações não conscientes. A consciência não é um atributo exclusivamente humano, porém, como se desenvolveu, nos homens, em relação de coexistência com as funções cognitivas (memória, raciocínio, linguagem), representa “[...] uma gestão mais refinada da homeostase básica e, em última análise, ensejou o princípio da homeostase cultural [...]” (DAMÁSIO, 2011, p. 326). Assim, tornou-se possível, por exemplo, a estimativa e a deliberação, somos capazes de avaliar dores e prazeres em relação às consequências futuras e evitar, assim, respostas automáticas prejudiciais, ou automatizar respostas que verificamos serem benéficas. Entretanto, é preciso considerar as evidências sobre as nossas ações controladas por processos não conscientes o que, segundo o autor, gera interpretações equivocadas sobre o autocontrole e as questões morais. É como se, ao constatar que agimos de forma não consciente em muitas ações cotidianas, isso pudesse reduzir a responsabilidade sobre nossas próprias ações, ou ainda, que nossas ações são conduzidas por forças internas desconhecidas que não podemos controlar.

[...] esse controle não consciente é uma bem-vinda realidade que nos traz vantagens palpáveis, como veremos. Segundo, os processos não conscientes estão, em boa medida e de vários modos, sob o governo *consciente*. Em outras palavras, existem dois tipos de controle das ações, o consciente e o não consciente, mas o controle não consciente pode ser parcialmente moldado pelo consciente. A infância e a adolescência humana duram um tempo incomum porque é muito demorado educar os processos não conscientes do nosso cérebro e criar, nesse espaço cerebral não consciente, uma forma de controle que possa funcionar, com mais ou menos fidelidade, segundo nossas intenções e objetivos conscientes. Podemos descrever essa lenta educação como um processo de transferir parte do controle consciente para um servidor inconsciente, e não como uma desistência do controle consciente em favor de forças inconscientes que com certeza podem causar uma devastação no comportamento humano. (DAMÁSIO, 2011, p. 328, grifo nosso).

Essa é uma noção fundamental para nosso trabalho. Damásio trata aqui, ainda que não faça menção alguma, do conceito de hábito que é objeto de nossa pesquisa. O modo como Aristóteles e Tomás de Aquino concebem o hábito é essencialmente descrito pelo neurobiólogo. Podemos depreender, nessa passagem, que nossos processos inconscientes existem, nosso corpo exerce muitas ações internamente, sobre as quais

não temos domínio algum, porém, nossas ações externas podem ser controladas, justamente por possuímos a consciência, ou seja, uma forma de aplicar o conhecimento que equilibra o mundo interior e o exterior. É necessário apontar uma distinção importante: o homem é senhor de suas ações não, necessariamente, por possuir intelecto, mas por possuir consciência. O que a inteligência faz é aprimorar a consciência e permitir que intenções e ações sejam mais refinadas e precisas, conforme já afirmava Tomás de Aquino. O agir consciente é próprio de quem conhece e o processo de desenvolvimento da consciência humana se dá, também, com o fato de que o conhecimento torna-se, cada vez mais, imprescindível na vida humana. A educação é, propriamente, como afirma Damásio, ensinar os jovens a desenvolver sua própria consciência, tornando possível para eles o autocontrole desses processos. É possível afirmar, de maneira radical¹⁴², que desistir desse controle é desistir, de certo modo, da humanização e da civilização.

Os hábitos, portanto, são meios que o homem possui para desenvolver esse autocontrole. Não é necessário haver receio em relação ao fato de possuímos processos não conscientes. Esta é uma forma essencial para que nossos cérebros e, especialmente, nossa consciência possa atuar de modo progressivo e não tenhamos que despender energia para cada ação trivial, mas também, é uma maneira de, intencionalmente, tornarmos certas ações o nosso *modus operandi*. O fato de conhecermos o hábito como meio de efetivar e aprimorar ações contribui para que nos tornemos capazes de manipulá-lo favoravelmente a nossa consciência e, no âmbito da filosofia aristotélica e tomasiana, permite-nos o agir virtuoso. Um exemplo de ação trivial, cotidiana, que Damásio cita é a direção de um veículo no trajeto do trabalho para a casa, no qual se pode, paralelamente, pensar na solução de um problema complicado e ainda assim chegar seguro ao destino. A consciência só precisou monitorar o objetivo geral da viagem, todos os outros processos (o trajeto, a condução do veículo) já haviam sido praticados e assimilados o suficiente para que se tornassem não conscientes.

Isso, em boa medida, também se aplica ao comportamento profissional dos músicos e atletas. Seu processamento consciente concentra-se em atingir objetivos, alcançar certas marcas em determinadas épocas, evitar alguns perigos da execução e detectar circunstâncias imprevistas. O resto é prática, prática, prática, a segunda natureza que pode conduzir ao Carnegie Hall.

¹⁴² Lembrando que a palavra se refere tanto a uma conduta extremada, quanto à raiz ou origem de algo.

Por fim, a interação cooperativa entre o consciente e o inconsciente também se aplica integralmente aos comportamentos morais. Estes são um conjunto de habilidades que adquirimos com práticas repetidas no decorrer de um longo tempo, baseadas em princípios e razões conscientemente articulados, mas que também figuram como uma “segunda natureza” no nosso inconsciente cognitivo. (DAMÁSIO, 2011, p. 329-330. Grifo nosso).

Compreendemos o uso da expressão ‘segunda natureza’ como uma confirmação de que é da noção de hábito, desenvolvida nos capítulos anteriores, que Damásio está tratando quando atenta para o fato de podermos tornar ações que demandam consciência em ações não conscientes. Mais, pela prática, é possível adquirir tanto habilidades motoras quanto morais. O autor ressalta que essas habilidades dependem de longos períodos de prática e, desse modo, é necessário não confundir a deliberação consciente com a capacidade de controlar a ação imediata, corrente. Assim, pode parecer que tomamos uma decisão rápida e impensada em determinadas circunstâncias, mas de fato, elas são frutos de experiências já vividas. A reflexão sobre o conhecimento também é uma conduta a ser exercitada e que, quando realizada frequentemente, transforma-se em hábito, podendo, então, ser aplicada com rapidez em diferentes circunstâncias. Damásio salienta que, geralmente, as decisões relativas ao comportamento moral são deliberadas conscientemente no decorrer de longos períodos, prevalecendo à percepção externa. “O sujeito no centro das deliberações conscientes, o self encarregado de sondar o futuro, com frequência é distraído da percepção do exterior e deixa de atentar para as imprevisibilidades.” (DAMÁSIO, 2011, p. 330). A razão para que isso ocorra, segundo o autor, é que na fisiologia do cérebro há um espaço para o processamento de imagens no qual a percepção direta e a reflexão consciente precisam disputar espaço, assim uma sempre prevalecerá sobre a outra.

A deliberação consciente, sob a regência de um self robusto construído a partir de uma autobiografia organizada e de uma identidade definida, é uma consequência fundamental da consciência, precisamente o tipo de conquista que desmente a ideia de que a consciência é um epifenômeno inútil, um ornamento sem o qual os cérebros dariam conta da tarefa de gerir a vida com a mesma eficácia e sem todo o incômodo. Não temos capacidade de gerir o tipo de vida que levamos, nos ambientes físicos e sociais que se tornaram o hábitat [sic] humano, sem uma deliberação consciente e reflexiva. Mas acontece, além disso, que os produtos da deliberação consciente são limitados em um grau significativo por um vasto conjunto de predisposições não conscientes, algumas determinadas pela biologia, outras culturalmente adquiridas, e o controle não consciente da ação

também é um problema que devemos enfrentar. (DAMÁSIO, 2011, p. 331. Grifo nosso).

O tipo de vida que levamos, conforme afirma Damásio, exige a deliberação consciente e reflexiva, mesmo em meio às limitações impostas biológica e culturalmente e pelo controle não consciente da ação. Essas limitações, inclusive, são problemas com os quais precisamos lidar constantemente e podemos considerar que são um bom motivo para desenvolvermos a consciência e a inteligência¹⁴³. A relação entre hábito, consciência, inteligência e sociedade é diretamente proporcional no que concerne à complexidade, assim, hábitos bem treinados e uma consciência refinada é resultado, também, da inteligência e ambos interferem nas relações humanas, tornando-as cada vez mais dependentes do desenvolvimento da inteligência. Mas é a combinação entre ação consciente e não consciente que possibilitou ao nosso cérebro desempenhar conscientemente operações que não poderiam ser executadas sem o auxílio das tarefas estabelecidas no inconsciente. Damásio (2011, p. 332-334) cita pesquisas que demonstram que o exercício do raciocínio pode ser treinado com as experiências pelas quais um sujeito passa no decorrer da vida e passar a fazer parte do inconsciente cognitivo, oferecendo atalhos por meio dos quais uma decisão rápida, aparentemente não refletida, pode ser tomada com base em todos os registros armazenados. Toda a experiência prévia do indivíduo, portanto, estabelece ações que, muitas vezes, consideramos desprovidas de um processamento consciente, mas que, na verdade, foram calculadas e formuladas antes de fazer parte do inconsciente cognitivo. Assim, “[...] o que leva ao êxito é a feliz sinergia dos níveis não aparentes e aparentes. Servimo-nos do inconsciente cognitivo com regularidade, o dia todo, e discretamente delegamos a ele várias tarefas, entre elas a execução de reações.” (DAMÁSIO, 2011, p. 335). A experiência emocional vivenciada em relação a qualquer objeto (pessoas, coisas, acontecimentos etc.) é parte essencial do conhecimento entremeado nos processos não conscientes¹⁴⁴.

¹⁴³ O conceito de liberdade está estreitamente relacionado com esse fato, pois se o homem não possuísse limitações a serem superadas, não haveria porque falar de conquista da liberdade e autonomia.

¹⁴⁴ Em seu livro *A estranha ordem das coisas*, lançado em língua portuguesa recentemente (em novembro de 2017) em Lisboa, Damásio aborda o papel dos sentimentos (pessoais) e emoções (públicas) na razão e nas relações sociais. Desenvolve essa ideia vinculada ao conceito de homeostase, aplicando-o ao modo de vida humano, e afirma que a ciência, para compreender o homem, deve incluir na equação as formas de subjetividade. Para o autor, os sentidos de prazer e dor conduzem a ações humanas e é o controle deles que possibilitam desenvolvimento emocional. Dessa maneira, a educação é, justamente, o meio mais eficiente de ensinar o conhecimento necessário para a apreensão desse controle.

Ainda assim, a maioria das decisões importantes é tomada muito antes do momento de sua execução, na mente consciente, onde podem ser simuladas e testadas e onde, potencialmente, o controle consciente tem como minimizar o efeito das predisposições não conscientes. Por fim, o exercício das decisões pode ser aprimorado e se transformar em uma habilidade com a ajuda do processamento mental não consciente, aquelas operações mentais submersas envolvendo conhecimentos gerais e raciocínio às quais frequentemente chamamos de inconsciente cognitivo. As decisões conscientes começam com reflexão, simulação e teste na mente consciente; esse processo pode ser completado e ensaiado na mente não consciente, a partir daí as ações recém-selecionadas podem ser executadas. Os componentes conscientes e não conscientes desse complexo e o frágil mecanismo de decisão e execução podem ser desencaminhados pelo maquinário dos apetites e desejos, e nesse caso provavelmente não será eficaz um veto em última instância. Vetos que nos surgem num átimo fazem lembrar uma conhecida recomendação sobre o uso de drogas: “Diga não”. Essa estratégia pode ser adequada quando precisamos impedir um inócuo movimento dos dedos, mas não quando precisamos deter uma ação impelida por um desejo ou apetite urgente, justamente do tipo a que somos arrastados pela dependência de drogas, álcool, comidas sedutoras ou sexo. Dizer não com êxito requer uma demorada preparação consciente. (DAMÁSIO, 2011, p. 331-332. Grifo nosso).

Os processos não conscientes abrangem uma série de ações e decisões que tomamos com base em predisposições. É importante que existam esses processos, no entanto, estamos sempre suscetíveis a não processar conscientemente as circunstâncias nas quais estamos aplicando as experiências já vividas. Não é um problema deixar que emoções passadas guiem nossas escolhas, contanto que paremos para refletir diante de decisões importantes para conferir se aquela é a melhor opção para aquele momento. Damásio destaca que o fato de os elementos não conscientes terem tanto poder sobre as decisões dos eleitores é tão reconhecido que há uma área profissional totalmente dedicada a manipulá-los: o marketing eleitoral. E, ao saber disso, salienta que cabe aos eleitores refletir sobre a decisão tomada, pois reconhecer que nosso controle consciente não é perfeito não significa negar ou abrir mão de nossas capacidades deliberativas e não nos exime da responsabilidade sobre nossas escolhas (DAMÁSIO, 2011, p. 338). Embora o processamento não consciente seja cada dia mais evidenciado pela ciência, o fato é que o que nos torna realmente capazes de tratar desse assunto e produzir, por exemplo, a própria ciência, é a participação do consciente. Mas para que ele seja desenvolvido, a educação formal, intencional e orientada para o conhecimento é indispensável. Conforme destacamos nas últimas passagens citadas acima, o treino, a constância e a repetição de determinadas práticas nos torna realmente melhores em

relação às ações necessárias para a vida em comum. Em todas as nossas atividades e comportamentos, o hábito se faz presente e começa a ser desenvolvido desde cedo. Damásio indica que o período de infância e adolescência dura tanto justamente para que esse preparo ocorra, para que os processos não conscientes sejam desenvolvidos com base nos exercícios conscientes, para que não se mantenham somente fundamentados em reações rudimentares ou sob o exclusivo domínio dos sentidos¹⁴⁵.

Ao tratar do ‘inconsciente genômico’, Damásio destaca a potencialidade humana de desbravar e ultrapassar todas as formas de ‘determinismos’ impostas pelos padrões biológicos. Aponta os padrões de comportamento gerados pelos genes que, também, caracterizam nosso organismo como pertencente à espécie humana. Por exemplo, algumas preferências que manifestamos muito cedo por determinados tipos de alimentos são movidas por esse inconsciente. No entanto, o cientista destaca que também podem sofrer modulações e ajustes no decorrer das experiências vividas pelo indivíduo. Alguns dos mecanismos dessa memória genética são denominados de instintos, ou impulsos pela psicologia, porém, atualmente a constatação de que são resultantes da influência genética é cada vez mais evidente.

Podemos notar esse fato especialmente no caso de algumas disposições sobre as quais foram construídas as estruturas culturais. O inconsciente genético influenciou a configuração inicial das artes, como a música, a pintura e a poesia. [...] Foi importantíssimo para as narrativas fundamentais das religiões e para os enredos clássicos de peças teatrais e romances, que em grande medida giram em torno da força dos programas emocionais inspirados pelo nosso genoma. O ciúme cego, impermeável ao bom senso, aos fatos comprovados e à razão, impele Otelo a matar a inocente Desdêmona e Karenin a punir duramente a adúltera Ana Karenina. A monumental malevolência de Iago provavelmente não teria êxito não fosse a vulnerabilidade natural de Otelo ao ciúme. A assimetria cognitiva da sexualidade em homens e mulheres, que tem muitos parâmetros gravados em nosso genoma, espreita sob o comportamento desses personagens e os mantém eternamente modernos. A intensa agressão masculina de Aquiles, Heitor e Ulisses também tem raízes profundas no inconsciente genético. [...] O teatro e o romance, assim como o cinema, seu herdeiro do século XX, são grandes beneficiários do inconsciente genômico. (DAMÁSIO, 2011, p. 339-340).

As emoções que se originam no inconsciente genômico estão presentes na arte, na religião, tornando-as clássicas justamente por tratarem dessa essência humana – a

¹⁴⁵ Atualmente, com um número tão expressivo de crianças e jovens que frequentam as instituições educacionais, seria admissível pensar que este preparo poderia se realizar de forma intencional e planejada.

qual, talvez, pudéssemos denominar de ‘primeira natureza’. A relação de identificação que criamos com essas narrativas, com modos de pensar, sentir e agir, seja em relação às religiões ou às artes, é que também possibilita o sentido de pertencimento a uma mesma espécie, a uma mesma sociedade. Damásio considera todo esse quadro assimétrico, afinal, como é possível sair dessas similitudes de comportamentos e conseguir criar novas formas de nos expressar e sentir na relação com o outro? Dessa interação constante, ambígua e, na maior parte do tempo imperceptível, de elementos que parecem opostos – razão e emoção, sentidos e intelecto, consciente e inconsciente, genética e cultura etc. – é que a personalidade individual e a criatividade emergem. Para Damásio (2011, p. 340) é importante refletir sobre a frequência com que nos guiamos por “[...] um inconsciente cognitivo bem ensaiado, treinado sob a supervisão da reflexão consciente para observar ideias, necessidades e planos conscientemente concebidos [...]”, bem como compreender quando são as predisposições, apetites e desejos inconscientes arraigados e biologicamente muito antigos que nos orientam. “Desconfio que a maioria de nós, fracos mas bem-intencionados pecadores, funciona em ambos os modos, ora mais em um, ora mais em outro, dependendo da situação e do momento.” (DAMÁSIO, 2011, p. 340).

Ao refletirmos sobre essas questões voltados para a educação, podemos levantar uma série de outras questões. Afinal, quantas de nossas ações, direcionadas à educação formal, são guiadas pela consciência e por um inconsciente cognitivo bem treinado e quantas são negligenciadas em nosso inconsciente mais primitivo? Essa reflexão, presente também em Aristóteles e Tomás de Aquino, tem relação principalmente com a noção de prudência, pois é a aplicação da inteligência à prática. Em relação ao hábito, é possível considerar que em Damásio podemos compreendê-lo, também, como o controle racional, intencional, consciente e constante das paixões e apetites. A prática desse controle pode transformar todo o processo em movimento não consciente, transferindo esse modo de conduta para o inconsciente. É dessa maneira que, para Aristóteles e Tomás de Aquino, desenvolver-se-iam as virtudes, ainda que a linguagem conceitual fosse distinta e o conhecimento científico sobre os mecanismos cerebrais fosse praticamente inexistente – ao menos em relação ao que hoje é possível se observar.

Outra aproximação a ser destacada é a motivação da ação: o que move o homem é, como afirmava Aristóteles, relativo a prazeres e dores e a boa educação é ensinar a ‘gostar e desgostar’ das coisas adequadas. É preciso educar o modo como o homem lida

com os desejos, com aquilo que lhe causa prazer ou pode ocasionar dor, para que desenvolva a capacidade de estimar que, muitas vezes, é necessário abrir mão de um prazer ou sofrer uma dor, em nome de um objetivo futuro. Sobre este aspecto, Damásio afirma que tanto os apetites e desejos quanto a vontade consciente¹⁴⁶ causam a impressão, quando agimos instantaneamente, de que tivemos total controle das nossas ações. “Essa impressão é um *sentimento*, o sentimento que surge quando nosso organismo se vê às voltas com uma nova percepção ou inicia uma nova ação – aquele sentimento de conhecer que já examinamos como parte integrante do self congregado” (DAMÁSIO, 2011, p. 341). Esse sentimento é o de autoria da ação que gera a sensação consciente da vontade ligada à ação.

Em outras palavras, não somos meros “autômatos conscientes”, incapazes de controlar nossa existência, como pensava T. H. Huxley um século atrás. Quando a mente é informada sobre as ações executadas pelo nosso organismo, o sentimento associado à informação indica que as ações foram engendradas pelo self. Tanto a informação como a autenticação das ações correntes são essenciais para motivar a deliberação sobre as ações futuras. Sem esse tipo de informação validada e sentida, não seríamos capazes de assumir a responsabilidade moral pelas ações que nosso organismo executa. (DAMÁSIO, 2011, p. 341).

Desse modo, o sentimento ligado à vontade interfere nas ações futuras e, sobretudo, quanto mais repetimos uma ação, mais a reforçamos como parte de nosso self¹⁴⁷. Toda essa rede de movimentos é realizada pela forma como captamos, processamos e armazenamos imagens em nossas mentes. A quantidade de processos envolvidos em cada ação é complexa e, por isso, o esforço por realizar o controle consciente das imprevisibilidades (os acidentes) passa pela educação, pois depende de acumulação de conhecimento, experiências e do exercício da reflexão. Aprendemos a deliberar com base na sabedoria ao mesmo tempo em que aprendemos a dominar nossos apetites, a seguir regras éticas, convenções e a nortear as ações com base no conhecimento. “Também podemos reagir a essas convenções e regras, enfrentar os conflitos decorrentes de discordar com elas e até mesmo tentar modificá-las.” (DAMÁSIO, 2011, p. 341). Assim, ainda que as ações humanas sejam provenientes,

¹⁴⁶ Noção muito próxima da vontade de Aristóteles e Tomás de Aquino, ou seja, o apetite ou desejo depurados e controlados pela razão.

¹⁴⁷ Se transportarmos essa noção para a educação infantil, é possível compreender que quanto mais as crianças são submetidas à repetição de determinadas ações dos adultos a sua volta, mais essas ações se constituirão como base para sua própria personalidade.

originalmente, do desejo e da memória individual, podemos aprender a regular nosso desejo, transformá-lo em vontade e modular nosso comportamento para as ações que consideramos justas e prudentes.

Igualmente importante é nossa necessidade de estar alertas para uma singular barreira com que deparam as decisões que são fruto de uma deliberação consciente: elas têm de encontrar um caminho para o inconsciente cognitivo a fim de permear o maquinário da ação – e precisamos facilitar essa influência. Um modo de transpor a barreira seria um intenso ensaio consciente dos procedimentos e ações que desejamos que o nosso inconsciente execute, um processo de prática repetida que nos leve a dominar uma *habilidade de execução* – um programa de ação psicológica composto conscientemente que mandamos para a esfera não consciente. (DAMÁSIO, 2011, p. 341-342).

Damásio trata aqui de um movimento pessoal de desenvolvimento do que ele denomina habilidades de execução. O domínio de uma habilidade pode ser realizado por meio da prática de procedimentos e ações que desejamos que nosso inconsciente execute. A aplicação dessa técnica é milenar e sempre foi muito utilizada principalmente em rituais religiosos ou por líderes ‘sagazes’ que criam emoções intensificadas de dor ou prazer com a finalidade de gravar um comportamento desejado na mente humana. Para Damásio, essa mesma técnica pode ser utilizada, por exemplo, na área da saúde e comportamento social, em matéria de alimentação e exercícios. Ele chama atenção para o fato de que nossa constituição biológica nos inclina a consumir mais do que devemos e a indústria da publicidade explora bem este fato.

É importante esclarecer que a intenção de Damásio não é propor um programa educativo, nem mesmo estabelecer uma análise definitiva sobre o tema. Suas considerações direcionam-se às relações entre seu conhecimento nas áreas de neurobiologia, filosofia e antropologia e suas reflexões sobre o comportamento social humano. Tanto Kandel quanto Damásio verificaram que o meio mais preciso para se compreender nossas atividades cognitivas mais complexas seria recorrer às formas mais primitivas de aprendizagem e consciência. Os princípios para as análises desses dois cientistas são importantes para nossos objetivos porque seguem a mesma conduta que procuramos destacar em Aristóteles, Alberto Magno e Tomás de Aquino: a totalidade. Para compreender o que o homem possui de mais elevado é necessário recorrer a sua animalidade e sua humanidade. Kandel e Damásio concebem o homem como um todo em que mente e corpo, consciente e inconsciente, razão e emoção, biologia e cultura,

estão integrados e indissociáveis. A distinção somente ocorre para a melhor compreensão de cada componente, mas o homem não é reduzido a nenhum desses aspectos em particular. Com isso, suas considerações convergem para a relevância do conhecimento na existência humana, como meio de aprimorar a consciência da qual cada um de nós depende para participar da coletividade.

CONCLUSÃO

As explicações sobre o homem são da ordem tanto do inexato, como afirmou Aristóteles, quanto do ilimitado. Sempre haverá o que acrescentar, novos pontos de vista a serem considerados, novas pesquisas realizadas, o movimento da inteligência se mantém adjacente ao homem. Encerrar um trabalho que analisa questões relativas à definição do homem, certamente – e sem receio da arbitrariedade ao utilizar termo tão categórico –, não significa ter vencido todas as possibilidades, contradições e vínculos, pois, trata-se de um empreendimento sempre atual e incessante. Entretanto, o mais importante é que, ao dedicar atenção a essa análise imprescindível na educação, captamos elementos estáveis nas definições e nos conceitos, que propiciam um fundamento consistente para nossas reflexões e que se mantêm no decorrer da história como essência da constituição humana integral. Nessas considerações finais, buscaremos apontar os aspectos dessa essência abordados no decorrer do trabalho. Com isso, pretendemos sintetizar a argumentação de que o hábito está implícito nesses aspectos e que é harmônico e inerente à natureza humana.

Durante a produção da tese, deparamo-nos com alguns desafios e questionamentos sobre vários aspectos que, de fato, ainda não estavam claros, alguns deles ainda permanecem como questões a serem estudadas com maior profundidade. Por isso, a primeira consideração que precisamos nos impor ao final deste trabalho é a necessidade de decompô-lo, seguir as recomendações metodológicas de Aristóteles e Tomás de Aquino e buscar os elementos mais simples para apreender de maneira o mais precisa possível alguns conceitos. Mas sempre recuperando a filosofia antiga e medieval e mantendo o diálogo com a ciência contemporânea, buscando também a psicologia, pois muitos dos termos utilizados são conceitualmente distintos antes e depois do desenvolvimento da psicologia como ciência específica. O mais importante, a nosso ver, é não perder a noção do todo, pois há muita verdade na máxima do general romano Pompeu (106-148 a.C.), citada no poema de Fernando Pessoa, de que ‘navegar é preciso, viver não é preciso’. Ainda que por meio de pesquisas específicas, tenha-se a possibilidade de alcançar exatidão – ou quase – em alguns temas ou áreas, é necessário que a noção de todo esteja sempre ativa, para que se mantenha a dimensão do que ainda é ignorado. A busca humana pela precisão nos permite sobreviver, existir e Ser numa

vida que é inexata e ambígua, justamente este é um dos principais motivos para que a razão seja tão importante para a vida humana. Por conseguinte, a formação do professor não pode prescindir desse movimento que entretece a parte e o todo.

Ao estudar o conceito de hábito segundo Aristóteles e Tomás de Aquino e estabelecer um diálogo com o tempo presente por meio da neurociência, compreendemos que ao menos três percepções se tornam mais claras no campo da educação. A primeira é o entendimento da própria educação, como formação integral da pessoa; a segunda é o homem, como ser que possui razão em potência; e a terceira é a percepção de história, como fonte para apreensão do que Marc Bloch denominou como ‘fundo permanente’¹⁴⁸. São três entendimentos indissociáveis e que determinam a condução da nossa ação na sociedade, sobretudo, como professores. A perspectiva histórica de totalidade se conjuga às perspectivas de Aristóteles e Tomás de Aquino do homem como um todo, formado por corpo e alma e que, potencialmente, pode desenvolver razão.

Buscar assimilar a complexidade do todo não significa, evidentemente, abrange-la por completo, mas sobretudo, evitar a simplificação e a delimitação que podem transformar nossa percepção de humanidade em algo unidimensional. A especificação, a categorização e a delimitação são importantes para assimilar de maneira mais elaborada alguns aspectos, porém, é necessário que a noção de todo seja o ponto de partida e de retorno, pois o homem não é somente um organismo biologicamente organizado, ou um ser determinado pela cultura predominante na sociedade; seu aprendizado não ocorre somente pelas capacidades inatas, mas também, pelas experiências com o meio. Com isso, ainda que seja impossível uma definição precisa que considere todos os aspectos da vida humana, pensamos que nos aproximamos mais de um entendimento de *humanitas* ao pensarmos nas teorias, categorias e conceitos como complementares e não excludentes.

Nessa perspectiva, no primeiro capítulo ressaltamos a noção aristotélica de ‘animal político’, na qual se integram o animal com potência intelectual e o político que expressa a atualidade de suas potências no convívio social. Trata-se de perceber a animalidade e a humanidade simultaneamente e não em uma relação de oposição. Conforme MacIntyre, esse aspecto pode ser pensado por meio das ideias de

¹⁴⁸ Outras analogias seriam a de Freud sobre o que restou da cidade de Roma, ou a de Braudel e as camadas intermediárias e profundas do oceano. A ideia principal é perceber que há permanências essenciais para a civilização e, por conseguinte, imprescindíveis para a educação.

vulnerabilidade e dependência, pois como animais políticos, os homens dependem da vida social, do contato com o outro e dos cuidados, desde que nascem. O autor aponta várias situações de vulnerabilidade e dependência entre outros animais e destaca que somente o homem pode escolher retribuir os cuidados que recebeu. Na natureza, normalmente, os animais, como os golfinhos, por exemplo, automaticamente cuidarão dos animais mais jovens – a infância é uma das situações de vulnerabilidade, na qual a sobrevivência depende predominantemente da atenção do adulto. A condição de ‘agente racional independente’ precisa ser desenvolvida, nesse sentido, não somente para que o adulto cuide de si mesmo, mas para que tenha capacidade de cuidar de outros seres humanos em situação de vulnerabilidade. O ‘cuidar’ de si mesmo, sob essa perspectiva, é pensar e agir de acordo com seus próprios recursos mentais e ser responsável pelos próprios atos, ao se reconhecer como partícipe de uma sociedade na qual outras pessoas compartilham as mesmas condições – de vulnerabilidade, dependência e responsabilidade.

MacIntyre destaca que esse é o princípio para compreender-se de que modo animais com a nossa constituição podem ser capazes de virtude: perceber-se como ser vulnerável e dependente que precisa aprender a desenvolver a razão para si e para o outro. A animalidade e a racionalidade são características naturais do homem e necessárias tanto para a sobrevivência da espécie, quanto para o desenvolvimento da virtude, pois, é para conter a animalidade que a razão se transforma, por exemplo, na virtude da prudência. Se o homem fosse como os demais animais, que já possuem uma ‘programação’ automática de como atuar para sobreviver no mundo com suas faculdades naturais, o uso da razão não seria tão necessário. É importante, desse modo, entender a potência da razão como algo substancialmente animal, como o aparato natural da espécie humana para assegurar sua subsistência. Como potência faz parte da primeira natureza e como atualidade constitui a segunda natureza do homem e, conforme MacIntyre, é ingenuidade pensar que com a racionalidade suplantamos ou superamos a animalidade ou a própria natureza.

As considerações de MacIntyre são fundamentadas em Aristóteles e Tomás de Aquino e expressam o predomínio da noção de totalidade na visão desses autores. Características normalmente consideradas contrárias são apresentadas em relação de complementaridade, não por serem iguais ou semelhantes, mas justamente por não serem. Com efeito, a razão e o intelecto são inerentes à espécie de animal que é o homem, a subjetividade não é tratada como algo incorpóreo. No capítulo quatro

observamos essa relação explicada por Kandel em sua análise do sistema nervoso da *Aplysia*. Seu objetivo era começar pelo animal mais simples possível para conseguir desvendar como se consolidava a memória de longo prazo. E, entre suas conclusões, o cientista observou que as visões filosóficas de Kant e Locke, ou o racionalismo e o empirismo, poderiam ser considerados complementares em relação à memória e a aprendizagem. Processos genéticos, o desenvolvimento e a experiência determinam a estrutura mental e, segundo Kandel, embora os processos genéticos e o desenvolvimento formem conexões sinápticas, eles não determinam sozinhos a força dessas conexões, que serão efetivadas por meio da experiência. Dessa maneira, a experiência executada muitas vezes poderá predominar sobre as conexões formadas geneticamente, o que não significa que estas deixem de exercer influência. Por este motivo, analisar o homem somente como produto de suas experiências na sociedade, ou por outro lado, exclusivamente como um organismo com características preestabelecidas, é limitar as inúmeras possibilidades e potencialidades que a própria natureza conferiu ao ser humano.

Apresentamos também a noção de complementaridade ao tratarmos de nosso caminho teórico e metodológico, reforçando a ideia de que a ciência dos homens no tempo, ou seja, a história, demanda um esforço para compreender que os aspectos subjetivos não se separam da objetividade e materialidade da existência, tal como Guizot afirmou. Não somente a capacidade de produzir história se desenvolveu com o desenvolvimento da consciência, mas também a necessidade de recorrermos à história não só como narrativa de feitos e acontecimentos, mas como forma de reflexão sobre permanências, transformações e movimentos mentais que, muitas vezes, manifestam-se de maneira imperceptível em nossas escolhas e ações. Este é um dos pontos no qual reside a importância da história para a ciência da educação, pois, a educação com base na noção de *humanitas*, promove justamente a conservação do conhecimento, fundamental para seu contínuo desenvolvimento.

A relação entre conservação e transformação do conhecimento, apontada por Abbagnano e Visalberghi (1992), era inerente à filosofia desde a Antiguidade Clássica, bem como constituiu o termo grego *paideia*, designado em latim pela palavra *humanitas*. A formação plena de uma cultura intelectual só poderia ocorrer com base nos elementos culturais já estabelecidos, mas com a necessária abertura às inovações e retificações. Assim, entendemos que Aristóteles e Tomás de Aquino, ao tratarem o conhecimento como a possibilidade de o homem unir seu mundo interior com o mundo

exterior, explicitam que a aprendizagem jamais cessa no decorrer da história humana. Isso ocorre não porque o homem sofre grandes mudanças em sua estrutura biológica, afinal, Kandel salientou que o cérebro humano não sofreu alterações em milhares de anos, o que se modificou foi a capacidade cognitiva, com a transmissão de cultura, a aprendizagem partilhada e a dependência crescente da linguagem – a interação entre mundo interno e externo. Harari também aborda a Revolução Cognitiva e, se pensarmos nos pequenos agrupamentos humanos primitivos descritos por ele e sobre a importância da imaginação para o sucessivo aumento dessas comunidades, é possível considerar que a união do mundo externo e interno é indissociável do desenvolvimento da subjetividade. A transmissão de conhecimentos deixa de ser baseada nas necessidades biológicas de sobrevivência, como ocorre com os animais de outras espécies, e passa a se concentrar também na inserção das gerações mais jovens nesse universo único, humano, resultante da incorporação entre mundo interior e exterior. Apesar de muitas vezes denominarmos esse mundo de artificial em oposição ao mundo natural, ao refletirmos nessa perspectiva de complementaridade, entendemos que é artificial na medida em que é produto da arte, da atividade humana, ou seja, está contido na natureza e dela depende.

Ao perceber a educação formal, atualmente, somente como um processo de apresentação de conhecimentos cientificamente elaborados que, na maior parte do tempo, dispensam a correlação com a vida prática, incorremos em sérios equívocos. Além do esvaziamento do potencial de ensino intencional, uma vez que separamos o conhecimento das potencialidades biológicas, tornamos a atividade humana eminentemente artificial, mas no sentido de oposta ao mundo natural. Esse desencontro entre duas dimensões de um mesmo ser fragmenta o homem, como se o desenvolvimento cognitivo não estivesse entrelaçado ao desenvolvimento emocional e ambos não sustentassem e orientassem a ação humana. E como a experiência pode predominar em relação às capacidades inatas, aprendemos por repetição, desenvolvemos o hábito de entender o conhecimento aprendido nas instituições educativas como algo de pouca relevância para a vida prática. Esse é um dos fatores que contribuem para um fenômeno muito perceptível e que há algumas décadas vem se fortalecendo nas instituições: o diploma tornou-se mais relevante do que o aprendizado efetivo. Isso explica, por exemplo, os dados do Inaf, apresentados no primeiro capítulo, que apontam apenas 9% de alunos no ensino médio e 22% no ensino superior com proficiência em leitura. Alcançar níveis superiores de ensino sem desenvolver a leitura é

uma demonstração de que a própria instituição não considera este um valor fundamental. Essa situação repercute em toda a sociedade, sendo um dos motivos para a exigência por diplomação cada vez mais elevada mesmo em atividades profissionais que não demandariam, por exemplo, nível superior de formação.

Essa rede de responsabilidades exprime a materialidade do conhecimento que assimilamos e transmitimos como professores. A educação formal – bem como a não formal – é o ato de transmitir às gerações mais jovens condições de desenvolver autonomia, sair da condição de inimizabilidade e assumir as relações sociais como um agente racional responsável que, minimamente, entenda sua própria dependência da sociedade e o modo como suas ações podem repercutir nesse conjunto. Portanto, não deveria ser opcional que o professor possuísse essas características, uma vez que somente podemos ensinar o que sabemos. Por esse motivo, consideramos relevante estabelecer nossas reflexões por meio da leitura de Aristóteles e Tomás de Aquino, pois, em suas obras está exposto o compromisso que tanto o governante quanto o mestre possuem com a sociedade. A necessidade de compreender a alma humana para governar e educar é algo inerente a essas duas atividades e aumenta na medida em que se desenvolve na sociedade nosso grau de dependência em relação ao universo artificial, no sentido de universo resultante da subjetividade e atividade humana.

Também buscamos destacar o mito platônico da caverna, pois ele apresenta vários caminhos para reflexão sobre essas interações. Assim, temos a imaginação criadora do mito, a imaginação que acessa o mito e é por ele sensibilizada e o próprio conteúdo do mito criado. Em todas essas dimensões, há a possibilidade de que o homem fique na caverna, ou saia e, num primeiro momento, deseje voltar, ou ao retornar à caverna, já não seja mais o mesmo homem e não queira mais permanecer. Percebe-se, assim, que a transformação proveniente do conhecimento não é a mesma para todos os seres humanos, pois a imaginação não funciona do mesmo modo para todos os indivíduos. Aliada à memória, é a imaginação que proporciona a resistência em buscar a vida fora da caverna, bem como a resistência em retornar após ter incorporado o mundo exterior.

Com isso, são as imagens que formamos e memorizamos como sendo ‘o bem’ que, em última instância, movem, motivam e orientam nossas escolhas e ações. A acomodação é, muitas vezes, percebida por nossas mentes como um bem, pois traz a sensação de controle e de estabilidade, ainda que a situação seja adversa e requeira o movimento e a transformação. Assim, é possível que as imagens sejam formadas pelas

características do próprio indivíduo que, por suas próprias percepções e experiências, verifica a necessidade de mudança. No entanto, para algumas pessoas, a motivação externa pode ser fundamental, pode representar o acesso a imagens que elas jamais formariam sozinhas. As instituições dedicadas à educação seriam espaços apropriados para promover este acesso, principalmente porque transmitem a base para o aprimoramento da linguagem e da leitura. O que torna ainda mais grave a progressão de série sem o domínio adequado da leitura e da escrita, pois, além de o aluno não aprender o necessário, ocorre, progressivamente, o processo de naturalização dessa condição e, por conseguinte, o hábito da rejeição a qualquer movimento contrário a essa estabilidade que passa a aparentar ser ‘o bem’.

Com a leitura de Aristóteles, é possível refletir sobre o bem como algo diretamente vinculado à característica mais elevada de um ser. No caso do homem, o bem mais elevado não poderia depender somente dos sentidos ou da sorte. É necessário que seja proveniente da razão, pois foi a potência mais perfeita que a natureza nos proporcionou. A noção de excelência aristotélica abarca a virtude, em especial a virtude da prudência que efetiva a ação. E o meio apropriado para desenvolver a virtude é o hábito, que possibilita para os homens a formação de uma segunda natureza consolidada da razão. O hábito não é uma condição inata, mas adquirida e, mesmo após adquirido, não se torna uma predeterminação com a qual a pessoa é obrigada a conviver por toda a vida. Sua principal qualidade, conforme Aristóteles e Tomás de Aquino, é ser difícil de modificar, mas não impossível, uma vez que o homem pode decidir não agir de acordo com o hábito.

Conforme Tomás de Aquino, isso ocorre porque o princípio da ação reside no apetite e no intelecto e não no hábito. Assim, quem tem um hábito vicioso pode agir conforme a virtude, pois o hábito não condiciona nem a prática da virtude, nem do vício. A memória do hábito auxilia a tornar as ações mais fáceis e acessíveis, reduzem o esforço e a energia empenhados em atividades que precisam de respostas rápidas, contudo, assim como para outras formas de memória, a ‘informação’ pode ser reelaborada e até mesmo substituída. Isso pode ocorrer porque a potência da razão nunca cessa, está sempre ativa e possibilita a operação da inteligência e do conhecimento. Aristóteles salientou que o conhecimento, quando não adere à estrutura mental, torna a pessoa uma personagem que discursa sobre o conhecimento, mas não consegue atuar de acordo com ele. A mudança de hábito ocorre, portanto, com essa aderência de novos conhecimentos à mente, e um dos caminhos para que isso ocorra é a

repetição, a persistência em uma determinada forma de agir – o ‘inconsciente treinado conscientemente’, conforme Damásio.

É importante salientar que assim como Aristóteles considera que o conhecimento abrange o ser como um todo (pensamento e ação), Damásio ressalta essa abrangência em relação à consciência, ao afirmar que a mente humana requer consciência como requer a vida. No capítulo três, observamos que Tomás de Aquino considera a razão prática como o conteúdo da consciência e, nesse sentido, a consciência aplica o que a pessoa conhece, efetiva a atualidade da potência racional. Ao aproximarmos essas três percepções da ideia de que o hábito nos permite o agir inconsciente, ou não consciente, é possível compreender a ideia de ‘inconsciente bem treinado’ de Damásio como o vínculo indissolúvel entre inconsciente e consciente. É possível que o homem, conscientemente, decida desenvolver uma característica por meio do hábito, para consolidar uma habilidade ou um comportamento a ponto de se tornarem inconscientes. Nesse sentido, o homem é o senhor de suas ações, pois pode escolher como agir em relação a si mesmo e ao outro.

Pensar no homem como senhor de suas ações significa, portanto, pensar numa consciência fortalecida pelo exercício do conhecimento. Gilbert ao descrever a incomunicabilidade da pessoa segundo Tomás de Aquino, reflete sobre o fato de que os homens agem por eles mesmos e ‘não são agidos’. O domínio da razão sobre os desejos e sentidos pode dar condições ao homem de agir livremente, depender somente dele mesmo para pensar. O que, conforme afirmamos no capítulo três, não significa uma vida para si mesmo, pelo contrário, ao predominar a razão, o homem necessariamente compreende a vulnerabilidade e a dependência entre os seus semelhantes, compreende-se como parte de uma espécie que compartilha um modo de existência social e político. Gilbert destaca que o ato humano propriamente dito provém de uma pessoa que reconhece que sua ação repercute fora dela e, portanto, interfere – e sofre interferência – na ação do outro. Somente na ausência do uso da razão, um homem é dominado pelo hábito de agradar os sentidos e mesmo assim tem sempre a potência de submeter esse hábito à razão.

Em síntese, no decorrer do texto expomos o pensamento de autores que veem o homem como uma totalidade, com uma essência formada por potências e capacidades inerentes à humanidade e à civilidade. Embora existam entre eles diferenças no que concerne às fundamentações teóricas, finalidades e aos procedimentos, o que buscamos foram as aproximações. Constatamos que o que os une é a busca pela essência humana

como algo que, simultaneamente, possibilita e impõe ao animal uma existência subjetiva. A educação formal pode atuar nessa existência como meio de aprimorar essas capacidades, desenvolver potências e oferecer condições às gerações mais jovens de se tornarem pessoas no sentido pleno do termo. Se, por um lado, o hábito pode ser um meio de manter práticas indesejáveis, na educação é necessário pensá-lo como um caminho para desenvolver condutas racionais, tal como fez Aristóteles e Tomás de Aquino. O hábito é uma forma de controlarmos nossas ações, torná-las mais eficientes e efetivas, por meio dele conservamos e memorizamos práticas que nos permitem tanto desenvolver habilidades, quanto virtudes, tornando-as operações ágeis, que não precisam ser longamente pensadas. Encerramos com uma reflexão de C. S. Lewis (2012) que, em *A abolição do homem*, afirmou que pelo intelecto o homem é só espírito e pelos apetites é somente animal. O hábito treinado possibilita a harmonização dos apetites e do intelecto, concedendo humanidade e uma consciência fortalecida, moderando a vida objetiva e subjetiva, pois dependemos simultaneamente de ambas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. **História de la Pedagogía**. Madrid: Fondo de cultura económica, 1992.

ALBERTO MAGNO. De anima; Libros Physicorum; Libros Metaphysicorum. In: FERNÁNDEZ, Clemente. **Los filósofos medievales**: selección de textos. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1980. v. II.

ALBERTO MAGNO. Sobre a alma. In: SANGUINETI, Juan José. **Neurociencia y filosofía del hombre**. Madrid: Palabra, 2014.

ALBERTO MAGNO. **Sobre o destino e Os quinze problemas**. Campinas, SP: Ecclesiae, 2017.

ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito: querer**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito: pensar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011a.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Bauru, SP: Edipro, 2009.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Edipro, 2012.

ARISTÓTELES. **Partes dos animais**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2010. Biblioteca de autores clássicos.

ARISTÓTELES. **Parva Naturalia**. São Paulo: Edipro, 2012.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os pensadores).

ARISTÓTELES. **De anima**: livros I, II e III. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2012.

BENNET, M. R.; HACKER, P. M. S. **Fundamentos filosóficos da neurociência**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

BINI, Edson. Tradução e textos adicionais. In: ARISTÓTELES. **Parva Naturalia**. São

Paulo: Edipro, 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. Compreende antes de julgar. In: **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: UNESP, 2011.

BOVETO, Lais. **Os ‘filhos dos planetas’ no *Medieval Housebook***: análise do conceito de hábito na história da educação. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2013.

BOVETO, Lais; OLIVEIRA, Terezinha. O homem é o senhor de suas ações: a concepção de escolha em Tomás de Aquino e Jean-Paul Sartre. **Filosofia Unisinos**, v. 13, n. 3, p. 422-431, set./dez. 2012.

BOVETO, Lais; OLIVEIRA, Terezinha. Reflexões sobre a função social do professor na universidade. **Revista Educação em questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 211-239, jan./mar. 2017.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990.

BRASIL. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/MEC, 2006.

BRASIL. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/MEC, 2015.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CAIRUS, Henrique F.; RIBEIRO Jr., Wilson A. **Textos hipocráticos**: o doente, o médico e a doença. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

CONSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade: a Meneceu**. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/11/Carta-Sobre-a-Felicidade.pdf>.

Acesso em: 25 mai 2017.

FAITANIN, Paulo; VEIGA, Bernardo. Tradução e notas. In: TOMÁS DE AQUINO. **A sindérese e a consciência**. Questões disputadas sobre a Verdade (16 e 17). Campinas, SP: Ecclesiae, 2015

FARRINGTON, Benjamin. **A ciência grega e o que significa para nós**. São Paulo: Ibrasa, 1961.

FCV (Fundação Victor Civita). **Estudos e pesquisas educacionais: 2007, 2008 e 2009**. São Paulo: Victor Civita, 2010.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Loyola, 2005. T. II.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de et.al. Por que o professor faz o que faz na sala de aula? In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de et.al. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 19-31.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

GALENO. Da utilidade das partes do corpo. In: BENNET, M. R.; HACKER, P. M. S. **Fundamentos filosóficos da neurociência**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

GÄRDENFORS, Peter. **De homo a sapiens: sobre a evolução do pensamento**. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2014.

GARREAU, Albert. San Alberto Magno. In: KONO, Divania L. Rodrigues. **O conceito**

de memória na obra filosófica de Alberto Magno e seus significado para a educação. 154 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2015.

GILSON, Étienne. **O espírito da filosofia medieval.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUIZOT, François. **História da civilização na Europa.** 2 ed. Lisboa: Parceria Antonio Maria Pereira, 1907. Tomo 1.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

HEINE, Heinrich. **Contribuição à história da religião e filosofia na Alemanha.** São Paulo: Iluminuras, 1991.

HUGO DE SÃO VITOR. **Didascálicon da arte de ler.** Campinas, SP: Vide Editorial, 2015.

IOSCHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

IZQUIERDO, Iván. **Memória.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

JAEGER, Werner W. **Paidéia: a formação do homem grego.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JAEGER, Werner. **Cristianismo primitivo e paideia grega.** Santo André/SP: Academia Cristã, 2014.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia do inconsciente.** Petrópolis: Vozes, 1987.

KANDEL, Eric R. **Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KANDEL, Eric et al. **Princípios de Neurociências.** Porto Alegre, RS: AMGH, 2014.

KONO, Divania L. Rodrigues. **O conceito de memória na obra filosófica de Alberto**

Magno e seus significado para a educação. 154 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2015.

LEWIS, Clive S. **A abolição do homem.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MACINTYRE, Alasdair. **Animales racionales y dependientes:** por qué los seres humanos necesitamos las virtudes. Barcelona: Paidós, 2016.

MENDES, Claudinei Magno Magre. Reflexões acerca do marxismo. A propósito das comemorações dos cento e cinquenta anos do *Manifesto do Partido Comunista*. In: _____. **Política e história em Caio Prado Júnior.** São Luis: UEMA, 2008.

MENDES, Claudinei Magno Magre. História e literatura: os escritos coloniais de fins do século XVI e início do XVII. **Diálogos**, v. 14, n. 3, p. 469-489, 2010.

MENDES, Claudinei Magno Magre. A importância da pesquisa de fontes para os estudos históricos. **Revista Acta**, Assis, SP, v. 1, 2011.

MIALARET, Gaston. **Ciências da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MLODINOW, Leonard. **O andar do bêbado:** como o acaso determina nossas vidas. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MLODINOW, Leonard. **Subliminar:** como o inconsciente influencia nossas vidas. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MORIN, Edgar; CYRULNIK, Boris. **Diálogo sobre a natureza humana.** Lisboa: Instituto Piaget, 2004. Coleção Epistemologia e Sociedade.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 1:** a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016.

NUNES, Meire A. Lóde. **E o logos se fez carne...: uma análise dos afrescos de Giotto na Cappella degli Scrovegni.** 247 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2015.

OLIVEIRA, Terezinha. **Escolástica**. São Paulo: Mandruvá, 2005.

OLIVEIRA, Terezinha. A importância da leitura de escritos tomasianos para a formação docente. **Notandum**, n.21, p. 75-83, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Terezinha. **A ética na formação da pessoa e do governante**. Aula Unicesumar, 16/06/2016. Disponível em: <https://vimeo.com/169277068/cb67424af1>.
Consulta em: 12/2017.

PIERPAULI, José Ricardo. Ordo naturae-ordo politicus et ordo iuridicus: la función ordenadora de la razón práctica en las filosofías prácticas de Alberto Magno y de Tomás de Aquino. **Ágora Filosófica**, Recife, ano 10, n. 1, p.55-79, jan./jun. 2010.

PLATÃO. **Diálogos**: Eutífron; Apologia de Sócrates; Críton; Fédon. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Os pensadores.

PLATÃO. **A República**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

PLATÃO. **Protágoras**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270800/mod_resource/content/1/platao%20protagoras.pdf. Acesso em: 05/2017.

REIS, Maria Cecília Gomes dos. Apresentação, tradução e notas. In: ARITÓTELES. **De anima**: livros I, II e III. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

ROUSSELOT, Pierre. **A teoria da inteligência segundo Tomás de Aquino**. São Paulo: Loyola, 1999.

RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia ocidental**: a filosofia antiga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SALVATI, Giuseppe Marco. Alma e corpo. In: **LEXICON**: dicionário teológico enciclopédico. São Paulo: Loyola, 2003. p. 14-15.

SANGUINETI, Juan José. **Neurociencia y filosofía del hombre**. Madrid: Palabra, 2014.

SANTIN, Rafael Henrique. **O amor como princípio educativo na Suma Teológica de**

Tomás de Aquino. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2012.

SANTIN, Rafael Henrique. **A proposta tomasiana para a formação do educador no Ocidente medieval do século XIII: o intelecto como o princípio essencial da sabedoria magistral.** 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2018.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SEARLE, John R. **A redescoberta da mente.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SEARLE, John R. **Liberdade e neurobiologia:** reflexões sobre o livre-arbítrio, a linguagem e o poder político. São Paulo: UNESP, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'água, 2012.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** 3. ed. São Paulo: Edart, 1976.

TOMÁS DE AQUINO. *De modo studendi.* In: LAUND, Jean. **Sobre o modo de estudar:** o *De modo studendi* de Santo Tomás de Aquino. Disponível em: http://www.hottopos.com/mp3/de_modos_studendi.htm. Consulta em: 12/2017.

TOMÁS DE AQUINO. *A unidade do intelecto contra os averroístas.* Lisboa: Edições 70, 1999.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica.** I parte. São Paulo: Loyola, 2002. v. 2.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica.** I seção da II parte. São Paulo: Loyola, 2005. v. 4.

TOMÁS DE AQUINO. *De magistro.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TOMÁS DE AQUINO. **Questões disputadas sobre a alma.** São Paulo: É Realizações, 2014.

TOMÁS DE AQUINO. **A sindérese e a consciência.** Questões disputadas sobre a Verdade (16 e 17). Campinas, SP: Ecclesiae, 2015.

TOMÁS DE AQUINO. **Comentário sobre “A memória e a reminiscência” de Aristóteles.** São Paulo: Edipro, 2016.

TOMÁS DE AQUINO. **A imortalidade da alma e A razão superior e inferior.** Campinas, SP: Ecclesiae, 2017.

VAZ, Henrique C. de Lima. Crise e verdade da consciência moral. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 25, n. 83, 1998.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Raízes da modernidade:** escritos de filosofia VII. São Paulo: Loyola, 2012.

VOEGELIN, Eric. **Anamnese:** da teoria da história e da política. São Paulo: É Realizações, 2009.

WILLINGHAM, Daniel. Three problems in the marriage of neuroscience and education. **Cortex Journal**, n. 45, p. 544-545, 2009.

WOLFF, Francis. **Nossa humanidade:** de Aristóteles às Neurociências. São Paulo: Unesp, 2012.

YATES, Frances A. **A arte da memória.** Campinas, SP: Unicamp, 2007.

Anexo 1

O INCONSCIENTE SOCIAL – EXPECTATIVAS

Um dos estudos mais reveladores da comunicação humana não verbal foi realizado usando um animal com que os humanos raramente dividem suas casas, pelo menos intencionalmente: o rato. Nesse estudo, alunos de uma turma de psicologia experimental receberam cinco dessas criaturas, um labirinto em forma de T e uma tarefa aparentemente simples. Um dos braços do T era branco e o outro cinza. O trabalho de cada rato era aprender a correr para o braço cinza, onde seria gratificado com comida. O trabalho dos alunos era dar a cada rato dez chances por dia para aprender que o lado cinza do labirinto levava à comida e registrar de forma objetiva o progresso de aprendizado de cada rato. Mas na verdade eram os alunos, não os ratos, as cobaias do experimento.

Os estudantes foram informados de que, por meio de um minucioso processo reprodutivo, era possível criar cepas de ratos gênios de labirintos e ratos imbecis de labirintos. Metade dos alunos foi informada de que seus ratos eram o Vasco da Gama dos exploradores de labirintos, enquanto os outros achavam que seus ratos tinham sido selecionados por não ter nenhum senso de direção. Na verdade, nada disso havia sido feito, e os animais eram indistinguíveis, a não ser talvez para suas mães. O verdadeiro objetivo do experimento era comparar os resultados obtidos pelos dois grupos diferentes de seres humanos, para ver se suas expectativas direcionariam os resultados alcançados pelos ratos.

Os pesquisadores descobriram que os ratos que os alunos consideravam brilhantes se saíram significativamente melhor do que aqueles tidos como burros. Os pesquisadores depois pediram que cada aluno descrevesse seu comportamento em relação aos ratos; uma análise mostrou diferenças na forma como os alunos de cada grupo se relacionavam com os animais. Por exemplo, a julgar pelos relatos, os que acreditavam que seus ratos eram mais aptos lidavam com eles de forma mais delicada, comunicando uma atitude diferente. Claro que isso pode ter sido intencional, e as pistas em que estamos interessados são justamente as não intencionais e difíceis de controle.

Por sorte, outra dupla de pesquisadores teve essa mesma curiosidade. Eles repetiram o experimento, mas disseram aos alunos que uma parte crucial do trabalho era tratar cada rato como se não conhecessem previamente o processo reprodutivo favorável. Foram alertados de que as diferenças na maneira como lidavam com os animais poderiam distorcer os resultados e, em consequência, também suas notas. Apesar dessas advertências, os pesquisadores também relataram desempenho superior entre os ratos que esperavam ter melhores desempenhos. Os alunos tentaram agir de forma imparcial, mas não conseguiram. Eles forneciam pistas inconscientes, baseadas em suas expectativas, e os ratos respondiam.

É fácil fazer analogias de como expectativas comunicadas de modo inconsciente podem também afetar o comportamento humano, mas serão elas exatas? [...]

A lição aprendida tem aplicações óbvias na nossa vida pessoal e profissional, em relação a nossa família, aos nossos amigos, empregados e empregadores, e até a pessoas entrevistadas em grupos de pesquisa de marketing; queiramos ou não, comunicamos nossas expectativas aos outros, que em geral respondem de acordo com essas expectativas. A respeito das expectativas, você pode pensar que, sejam ou não declaradas, elas vigoram na maioria das interações entre pessoas. Os outros têm expectativas em relação a você. Esse foi um dos presentes que recebi dos meus pais: ser tratado como os ratos Vasco da Gama, ser levado a achar que poderia navegar com sucesso fosse qual fosse o meu destino. Não que meus pais tenham me falado que acreditavam em mim, porém, de alguma forma, eu senti, e isso sempre foi uma fonte de força.

[Robert] Rosenthal continuou a estudar justamente isso – o que as expectativas representam para os nossos filhos. Uma de suas pesquisas mostrou que a expectativa dos professores afeta bastante o desempenho acadêmico dos alunos, mesmo quando os professores tentam tratar todos com imparcialidade. Por exemplo, Rosenthal e um colega pediram que alunos de dezoito salas de aula preenchessem um teste de QI. Os professores receberam os resultados, os alunos, não. Os pesquisadores disseram aos professores que o teste indicaria quais crianças tinham um potencial intelectual incomumente alto. O que os professores não sabiam era que os garotos citados como mais brilhantes na verdade não tinham se saído melhor que a média no teste de QI – haviam ficado apenas na média. Pouco depois, os professores classificaram os que não foram considerados mais bem-dotados como menos curiosos e menos interessados do que os estudantes mais bem-dotados – e as notas subsequentes refletiram isso.

Mas o que é realmente chocante – e nos faz pensar – é o resultado de outro teste de QI, feito oito meses depois. Quando se aplica um teste de QI pela segunda vez, espera-se que o desempenho de cada criança varie um pouco. Em geral, cerca de metade do desempenho das crianças deve melhorar e metade piorar, como consequência de mudanças no desenvolvimento intelectual do indivíduo em relação a seus pares, ou simplesmente por variações aleatórias.

Quando aplicou o segundo teste, Rosenthal na verdade constatou que metade dos garotos considerados “normais” mostrou um aumento no QI. Contudo, entre os que foram destacados como brilhantes, o resultado obtido foi diferente: cerca de 80% tiveram um aumento de pelo menos dez pontos. Mais ainda, cerca de 20% do grupo “mais talentoso” ganhou *trinta ou mais* pontos no QI, enquanto apenas 5% dos outros garotos tiveram esse desempenho. Classificar crianças como mais inteligentes se provou uma poderosa profecia autorrealizável. Agindo com sabedoria, Rosenthal não tinha classificado falsamente nenhum garoto abaixo da média. O triste é que essa classificação acontece, e é razoável supor que a profecia autorrealizável funciona também no sentido contrário: marcar uma criança como fraca no aprendizado contribui para fazer com que ela se torne exatamente isso. (MLODINOW, 2013, p. 133-137).