

O VERBUM E A DELIBERAÇÃO NA ESCOLA

THE VERBUM AND THE DELIBERATION IN THE SCHOOL

*Galileu Galilei Medeiros de Souza*¹

Resumo:

Este artigo discute a função docente e das instituições de ensino na formação estudantil, destacando a transmissão cultural e o desenvolvimento da *phrônesis* como seus bens próprios. Fruto de reflexões realizadas em um Mestrado Profissional em Filosofia voltado para a formação de professores e motivado pela ocasião dos 80 anos do Colégio Diocesano Seridoense e os 20 anos do Curso de Filosofia da UERN, por uma abordagem dialética e fenomenológica, argumenta-se que a atividade educativa deve promover a *phrônesis*, orientada para o amor à verdade e ao bem civilizacional e das novas gerações. Inspirando-se em escritos como *Insight* de Bernard Lonergan, *Missão da Universidade* de José Ortega y Gasset, *A crise da educação* de Hannah Arendt, *Professores para quê?* de George Gusdorf e *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, o texto inicia-se tematizando a gratidão aos bons mestres como disposição de base a ser esclarecida, levando à compreensão da educação como formação da personalidade, ligada ao desenvolvimento intelectual e moral, à cultura e à habilidade de bem deliberar.

Palavras-chave: Instrução; Educação; Deliberação; Herança cultural; *Phrônesis*

Abstract:

This article discusses the role of teaching and educational institutions in student formation, highlighting cultural transmission and the development of *phrônesis* as their intrinsic values. Stemming from reflections made during a Professional Master's Degree in Philosophy aimed at teacher training and motivated by the 80th anniversary of the Colégio Diocesano Seridoense and the 20th anniversary of the UERN Philosophy Course, through a dialectical and phenomenological approach, it argues that educational activity should promote *phrônesis*, oriented towards love of truth and civilizational good and for the new generations. Inspired by writings such as *Insight* by Bernard Lonergan, *The Mission of the University* by José Ortega y Gasset, *The Crisis in Education* by Hannah Arendt, *What Are Teachers For?* by George Gusdorf, and *Nicomachean Ethics* by Aristotle, the text begins by thematizing gratitude to good teachers as a fundamental disposition to be clarified, leading to the understanding of education as personality formation, linked to intellectual and moral development, culture, and the ability to deliberate well.

Keywords: Instruction; Education; Deliberation; Cultural heritage; *Phrônesis*

¹ Doutor em Filosofia. Professor da Licenciatura em Filosofia e do PROFFILO vinculado ao Campus Caicó da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Ter gratidão por aqueles que consideramos bons mestres é como um imperativo categórico. É difícil determinar o que faz alguém ser bom em tal métier, embora seja fácil pressentir nossa dívida impagável em relação a eles, muito maior do que saberíamos expressar em palavras ou saldar em gestos.

Quanto a isso, sem a pretensão de superar o fosso que separa o saber do dizer, tentarei oferecer uma reflexão, filosófica o quanto possível, sobre o bem envolvido na ação que tem por pretensão educar: fim para indivíduos, resultado de processos e instituições edificadas para facilitar seu alcance. Convidado pelo dever de consciência a escrever, por ocasião dos 80 anos do Colégio Diocesano Seridoense de Caicó, onde estudei, e pelos 25 anos do curso de filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, onde atuo como docente há 17 anos, o texto é fruto de reflexões compartilhadas com alunos de um Mestrado Profissional em Filosofia - PROFFILO voltado para a formação de professores. Escolhi considerar aqui apenas a questão fundamental que, a meu ver, está na origem desses e de todos os empreendimentos educativos: o que é o bem humano a ser perseguido e para o qual converge a ação das instituições de ensino?

Procurarei realizar essa tarefa inspirando-me em alguns textos filosóficos que tratam de aspectos relacionados com a questão da educação, entre os quais *Insight* de Bernard Lonergan, *Missão da Universidade* de José Ortega y Gasset, *A crise da educação* de Hannah Arendt, *Professores para quê?* de George Gusdorf e *Ética a Nicômaco* de Aristóteles. A metodologia que adotaremos para tanto fará uso de procedimentos dialéticos e fenomenológicos, bem como de leitura sintópica aplicada aos textos antes mencionados.

O dom do *Verbum* que está no princípio

Em novembro de 2013, enquanto aguardava o veredito da banca sobre minha tese de doutorado em Filosofia, folhee algumas páginas e encontrei a dedicatória escrita anos antes: “Aos meus professores, a quem devo muito mais do que saberia dizer”. Até então, essa seria a principal avaliação acadêmica a que já havia me submetido. Envolvidos nela não estavam apenas um estudante de pós-graduação, cinco professores e um texto. Em minha percepção, aquele escrito registrava décadas de vida, desde a lembrança de meu primeiro e choroso dia de aula. Sob o registro de suas palavras, em seu espírito, estava cada esforço, cada dia de leitura e estudo, cada conversa, cada conselho que recebi, cada testemunho de ação que presenciei. Nos integrantes da banca, eu enxergava o cuidado e o zelo de muitos mestres, com os quais tive a fortuna de conviver. E eu, para desassossego de todos os que acreditam que teses devem ser a expressão de quem “sabe pensar *a partir de sua própria cabeça*”, estava seguro de que, ainda que isso pareça importar, ninguém jamais “*pensa a partir de sua própria cabeça*”.

Como herdeiros de incontáveis gerações, pensar a partir da própria cabeça não é apenas biologicamente, mas também biograficamente e culturalmente impossível. Não escolhemos a família, cidade, cultura ou época em que nascemos. Nossas circunstâncias condicionam certos modos de entender a vida e realizá-la. Paraphraseando o prólogo do Evangelho de João: “Em meu princípio era o verbo”. Em meu princípio havia um mundo com sentido, moldado por esforços pretéritos, refletidos tanto em minha herança biológica quanto espiritual.² Diante disso, que

² Algo que é explícito, por exemplo, nas famílias de artesãos ou músicos. Observando-as, é possível entender como habilidades e valores são transmitidos e aprimorados ao longo do tempo, de geração em geração. Um outro exemplo pode ser encontrado no âmbito da história da ciência. No desenvolvimento do

atitude devemos tomar em relação a essa herança?

O costume mais antigo aconselhava bom tratamento aos preocupados com as ocupações voltadas para a educação, as quais consistiam fundamentalmente, como bem sustenta Hannah Arendt (2000), em um zelo, também esse paradoxal, quer pela herança civilizacional, quer pelas novas gerações. Tal atitude se manifestava inclusive pelos usos linguísticos.

Permitam-me, a esse respeito, tomar a acepção original de um termo próprio para designar tal função. O vocábulo se opõe a um outro, *ministro* (aquele que serve), para qualificar agentes de grandes realizações. Atrelado a um daqueles paradoxos da moral cristã, que não raro são incompreendidos – “[...] aquele que dentre vós quiser ser grande, seja o vosso servidor” (Mc. 10, 43) –, em sua acepção original o termo *magister* qualifica pessoas dedicadas ao serviço mais valioso que qualquer um pode prestar: à educação. Não é necessário sublinhar a distância cultural que nos separa dessa leitura. Se é verdade que o caráter de serviço lhe é essencial, a semântica que envolve o uso do termo foi há muito sequestrada, de modo que *magistrado* foi tomado para indicar juízes, responsáveis por conservar tradições jurídicas, em certa medida civilizatórias, enquanto *ministro* tem sido título atribuível a funcionários de alta patente, incluindo os do pináculo das cortes judiciárias. A tendência geral de nossos dias a menosprezar a dedicação servil ao bem comum, o trabalho do verdadeiro magistério, ainda não foi suficiente, porém, para fazer esquecer o imperativo moral da reverência que lhe é devida.

Narra Xenofonte que em certa ocasião Lamprocles, filho de Sócrates, mereceu a reprovação de seu pai pelo tratamento dispensado à mãe, Xantipa, mulher conhecida por não possuir um temperamento fácil:

- Diz-me, meu rapaz, sabes que alguns seres humanos são classificados como ingratos?
- Realmente sei, respondeu o jovem.
- E compreendes como e porque incorrem nessa qualificação negativa?
- Sim. A palavra é aplicada aos que não manifestam a gratidão que podem manifestar pelos benefícios que recebem.
- Compreendes, então, que os ingratos estão entre os injustos?
- Sim.
- Bem, constatando que a escravização é considerada um ato justo ou injusto dependendo de serem as vítimas amigos ou inimigos, algum dia consideraste se o caso da ingratidão é análogo, a saber, a ingratidão sendo injusta com amigos, mas justa com os inimigos?
- Na verdade já considerei. E penso que é sempre injusto não demonstrar gratidão por um favor recebido de quem quer que seja, amigo ou inimigo.
- Se assim é, não será necessariamente a ingratidão injustiça pura e simples?
- Ele assentiu.
- Portanto, quanto maiores forem os benefícios recebidos, maior será a injustiça em não manifestar gratidão?
- Novamente ele assentiu. (XENOFONTES, 2006, p. 65-66).

Sócrates foi um excelente mestre, certamente também para seu filho como nos mostra o caso reportado por Xenofontes. A maior prova disso não está nas obras que escreveu, mas na grandeza dos seus alunos. Embora a docência não esteja intrinsecamente ligada ao ofício do filósofo – visto que a filosofia é, essencialmente,

método científico desde os tempos de Galileu Galilei até a era contemporânea, a ciência evoluiu incorporando novas descobertas, sem perder de vista os fundamentos estabelecidos por seus predecessores, mostrando a continuidade e a transformação do conhecimento. Evidentemente, não faltarão rupturas culturais ao longo de sua história, mas o modo de lidar com elas também buscará socorro na tradição. Pense-se, quanto a isso, no método próprio da dialética aristotélica que continua a ser utilizado em grande escala na prática científica (Cf. Appiah, 2006).

um tipo de amor (filia) direcionado ao saber (sofia), sem exigir que esse conhecimento se torne público ou se converta em ensino –, é inegável que os grandes filósofos que conhecemos foram e são grandes mestres, quer tenham exercido explicitamente o ensino ou não. Como afirma Kreeft (2012) em *Sócrates Encontra Descartes*, Sócrates foi um dos dois filósofos mais influentes de todos os tempos – o outro sendo Descartes –, não apenas pelo que disse e fez, mas pelo impacto que promoveu na vida de seus discípulos, contemporâneos (como Xenofonte e Platão) e futuros (como eu ou você).

A escravidão sempre foi incômoda para Sócrates, que a entendia como fruto do ódio. Não à toa ele a avalia como um mal, nunca “justa” para com os amigos, como nos é apresentado no texto de Xenofonte. Ora, há uma escravidão que é absolutamente intolerável para Sócrates: a da inteligência. Contra ela, o filósofo oferece o caminho da liberdade, em direção ao bem e à verdade, conforme descrito no mito da caverna, inserido na *República*.

Assim como na *República*, o *Mênon* descreve um encontro entre Sócrates e um escravo, registrado nos anais da filosofia como um dos episódios mais marcantes da reflexão pedagógica. Nessa ocasião, Sócrates demonstra como até mesmo um escravo sem instrução pode alcançar grandes descobertas científicas, como o teorema de Pitágoras, desde que seja adequadamente orientado. Em uma dialética de perguntas e respostas curtas, Sócrates, guiado pela pena de Platão – ou talvez Platão, pela lembrança de Sócrates – vai extraindo migalhas de racionalidade de seu interlocutor, que revelam, ao fim, o caminho que leva à afirmação do referido teorema.

De fato, o filósofo ateniense realiza essas ações diante de testemunhas para sustentar a hipótese de que conhecer não é senão recordar a verdade já possuída, há muito esquecida. Esse fenômeno se revela como uma espécie de magia aos olhos de qualquer um que acompanhe a demonstração de algo que já era conhecido, mas que permanecia não completamente compreendido, por ignorância das vias da prova. Essa resposta é adotada para resolver o paradoxo do ensino, apresentado no início do *Mênon*. Em suma, trata-se de uma questão bastante controversa: se conhecer é chegar a encontrar algo, esse algo já era conhecido no início da busca ou não? Se já era conhecido, como justificar a busca por algo que já se sabia? Se ainda não era conhecido, como saber, no final, se o que foi encontrado era o que se buscava desde o início? A solução platônica é que, embora já fosse sabido, o que se busca foi esquecido, e daí a razão para o esforço cognitivo: conhecer é lembrar. Santo Agostinho, por sua vez, não falará de memória antepredicativa, anterior ao aprendizado da linguagem, mas sim de iluminação divina ou participação humana no intelecto de Deus.

Sem entrar em polêmicas sobre a plausibilidade da hipótese platônica - ou agostiniana -, é inegável que, sem o professor Sócrates e sua habilidade de conduzir mentes, o escravo não teria conseguido, como tantos outros, trazer à luz ou libertar esse conhecimento. Seja verdadeira ou falsa a teoria da reminiscência, é correto afirmar que, não apenas nesse caso, mas em toda a história humana, a necessidade da mediação de um professor – seja ele oficialmente designado para essa função ou não – tem sido evidenciada para guiar as novas gerações ao conhecimento. Isso não significa que seja impossível aprender sobre um assunto diferente daquele ensinado pelo professor, ou que alguém não possa, em determinadas circunstâncias, adquirir conhecimento sem a presença de um professor. Tal feito é sempre possível, e basta recorrer à nossa própria experiência para comprová-lo. O fato incontestável é que, na nossa atual condição humana, ninguém aprende algo a

partir do nada. A menos que ocorra um milagre, o aprendizado será diretamente influenciado pelas condições culturais disponíveis. Como J. R. R. Tolkien, autor da mais ampla e criativa obra literária do século XX, nos ensina, o homem não é um criador como Deus, mas um *subcriador*, pois nunca criamos *ex nihilo*, mas sempre a partir do que nos é dado, como nossa situação no mundo. Todo homem e mulher, desde a concepção, são herdeiros da vasta tradição da vida humana, o que se reflete tanto em nosso corpo quanto em nosso espírito. Portanto, todo membro das novas gerações é, ao mesmo tempo, um herdeiro e um aprendiz. Essa herança não se limita apenas a direitos e dignidade a serem respeitados, mas também traz consigo deveres, sendo o principal deles o de cuidar.

Hannah Arendt, reconhecendo a verdade do adágio “*nemo dat quod non habet*”³, certa vez afirmou: “Quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação” (ARENDR, 2000, p. 43). Com efeito, a educação consiste em capacitar-se para responder pelo mundo, e isso em um duplice sentido. A tarefa a ser cumprida pelo processo educativo, seja ele formal ou informal, essa “responsabilidade do mundo”, acarreta assumir tanto as suas dores, quanto seus méritos. É preciso cuidar, sem lavar as mãos.

Há uma profunda lição de Ortega y Gasset (1999), em *Missão da Universidade*, que nos ensina que cuidar é preocupar-se com o que nos ocupamos, demonstrando zelo, carinho e dedicação pela tarefa que realizamos. Essa atitude de cuidado, que implica assumir responsabilidades pelo mundo, revela-se como uma proteção à civilização em duas direções. Assumir a responsabilidade pelo mundo é amá-lo o suficiente para protegê-lo da “[...] simples e irrefletida perversidade” (ARENDR, 2000, p. 50), que contribui para sua crise ou, ainda pior, permite que ela se agrave gradualmente. Assumir responsabilidade pelo mundo é amá-lo, “[...] mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens” (ARENDR, 2000, p. 50). Nesse sentido, responsabilizar-se pelo mundo envolve também um amor pelas novas gerações, não apenas para “[...] não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, [...]” (ARENDR, 2000, p. 53), mas também para não as privar da oportunidade de realizar algo novo, algo que “[...] não tínhamos previsto” (ARENDR, 2000, p. 53), preparando-as, em vez disso, para a tarefa de renovar um mundo comum. É necessário, portanto, introduzir as novas gerações ao mundo, apresentando-o a elas com sinceridade, garantindo que não sejam sufocadas pela imposição de fórmulas prontas sobre “futuros mundos melhores”, que inevitavelmente se tornarão obsoletas para as gerações futuras.

O equilíbrio entre o cuidado pela tradição, pelo *verbum* (lógos, inteligência), que está no nosso princípio, e o reconhecimento da necessidade constante de renovação do mundo – sem a qual tudo o que é humano se desintegra, rui e perece – é o ponto em que a eficácia da boa ação do mestre, seja ele contado entre pais ou professores, é testada. Neste contexto, a ação individual pode se ampliar em uma ação coletiva, que se expressa também de maneira institucional nos sistemas educacionais, incluindo a escola.

A escola como promotora do *Verbum*, que é verdade e bem

Bernard Lonergan (2010), em *Insight: um estudo do conhecimento humano*, nos

³ “Ninguém dá o que não tem”.

ensina a ver as instituições como potencializadoras tanto da produção de bens quanto de males. Um médico pode fazer muito bem a seus pacientes, mas um hospital, regulando a relação entre os meios e a ação de muitos profissionais dedicados ao cuidado da saúde de pessoas, pode multiplicar, em uma escala individualmente inacessível, o bem que se pode obter. De maneira similar, o psicólogo polonês Andrew Lobaczewski (2014), em *Ponerologia: psicopatas no poder*, conclui que um psicopata pode fazer muito mal, mas, quando se trata de um punhado deles, detentores de meios e associados, tudo se faz mais sério. Nesse sentido interpretativo, mesmo preocupado com a emergência da figura do *novo bárbaro*⁴, Ortega y Gasset não acredita que qualquer coisa mais séria possa ser provocada por esse tipo humano, exceto na hipótese de ele tomar o poder e institucionalizar sua barbárie.

Quanto às escolas, a mesma conclusão é devida. Essas instituições assumem uma missão que é própria dos professores e, primordialmente, dos pais, em relação às novas gerações. Nesses espaços, potencializa-se não apenas a atividade de pais e docentes, mas, com a reunião de meios e a promoção da ação de vários profissionais engajados em um projeto educativo, os resultados são escalonados.

Os pais são os primeiros responsáveis não apenas pela vida, mas também pelo desenvolvimento de suas crianças, incluindo o destino de suas vidas. No entanto, a responsabilidade educativa dos pais também abrange o mundo, de modo que essa tarefa não se refere apenas aos seus filhos, mas também à continuidade daquele. Embora os pais possam assumir diretamente tais responsabilidades – como no modelo de *homeschooling* –, eles também podem, e geralmente assim ocorre, compartilhá-las com uma instituição escolar organizada. Escolher uma escola para um filho é, portanto, não apenas exercer a responsabilidade pela própria prole e pelo cuidado do mundo, mas também decidir fazê-lo a partir de um projeto de vida em comum. Contudo, nenhum pai ou mãe, ao escolher uma escola, pode esquecer-se do caráter de serviço subsidiário que essa lhe presta. Nesse sentido, a escola não substitui a família, mas está aí para auxiliá-la.

Muitos pais e professores, no entanto, demonstram um profundo desdém pelo mundo, empenhados na destruição de tudo o que existe ou, o que é também prejudicial, lavando as mãos, como se ninguém tivesse que assumir responsabilidade alguma, justificando que essa seria igualmente distribuída entre todos. Assim, em um mundo onde todos são igualmente responsáveis, ninguém se sente especialmente responsável por nada e o resultado é a ruína social. Dominados pelo impulso de destruir toda herança civilizacional, que só pode ser mantida a longo prazo com base em estima e amizade – nas palavras de Aristóteles, em *Ética a Nicômaco* (2014), o fundamento de qualquer *polis boa* –, acabam por sabotar o próprio bem-estar de seus filhos e alunos. Não raramente, esses pais e mestres do *caos* se beneficiam de todo o bem-estar proporcionado pela civilização, mas se recusam a assumir qualquer responsabilidade por ela.

Não nos é permitido escolher em que família, cidade, cultura ou tempo nascer, mas cabe a nós decidir o que fazer com isso que recebemos em herança sem pedir. Qualquer que seja nossa opção, é preciso considerar que a educação é inviabilizada pelo ódio à civilização, aos filhos e aos alunos. Sem amor aos filhos e alunos, não há razão para educar. Sem amor à civilização, não há sobre o que edificar a própria

⁴ Segundo Ortega y Gasset, o especialista-moderno em áreas muito restritas do saber, mas desconhecedor de tudo o mais, não é capaz de reconhecer e, muito menos, de agir de acordo com uma visão adequada de mundo, desprovido que é de bom senso, o que lhe incapacita decidir sobre o melhor, tornando-o presa fácil de ideologias (ORTEGA Y GASSET, 1999).

vida e a das novas gerações. É fácil entender as exigências que o amor aos filhos e alunos impõe. Quanto ao amor pela civilização, pela pólis, a conversa toma outro rumo. Mesmo aqueles que vivem para destruí-la só podem se dar ao luxo dessa atividade nefasta porque seus planos ainda não se realizaram, ou seja, porque ainda há uma civilização que sustenta a possibilidade de tal iniciativa. Um comportamento tornado possível apenas com o advento da civilização ocidental, em que a “autocrítica”, desde o descontentamento póstumo provocado pelas mortes de Sócrates e de Cristo, faz parte da própria essência, ou seja, de seu princípio de inteligência.

Em que consiste esse amor pela civilização? Trata-se de conservar seu bem, mas também de restabelecê-lo pela renovação, contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, o que exige uma constante capacidade de boa deliberação – um equilíbrio teoricamente difícil de ser precisado, mas praticamente necessário. Essa deliberação implica, por sua vez, uma boa disposição, direcionada a buscar soluções para os desafios que cada época apresenta.⁵

Nesse sentido, não é estéril discutir se o professor deveria apenas instruir, deixando a responsabilidade da educação com os pais. Sem dúvida alguma, é aos pais que esse desafio compete, em primeiro lugar e essencialmente, e, somente subsidiariamente e por delegação, aos mestres e à escola. O Estado deveria intervir o mínimo possível, de modo a apenas assegurar certa qualidade quanto à instrução oferecida e a zelar para que valores humanos fundamentais sejam preservados. Toda outra margem de ação dará espaço à instrumentalização da educação por parte dos governos que ocupam a autoridade estatal do momento.

Ao ponto acima explanado, é preciso distinguir, para não confundir. Instruir (ou ensinar) e educar, como já se pode colher pelo discurso antes pontuado, são coisas muito distintas: “[...] se estabelece a distinção entre o *ensino* como estudo especializado de um conjunto de dados de uma certa ordem e a *educação* propriamente dita que é a autoedificação, de que o ensino é apenas um meio” (GUSDORF, 2003, p. 59).

Quando pais escolhem uma escola para seus filhos, sabem, por experiência própria, que a instituição não apenas trabalha com a instrução, mas também com a educação. Tanto é assim que, cada vez mais e em todo o mundo, pais preocupados com a possibilidade de seus filhos receberem uma educação contrária a seus próprios valores têm optado pelo homeschooling. Evidentemente, seria uma verdadeira tirania impedir que pais escolham os sistemas escolares a que querem submeter seus filhos, e que as escolas, com seus educadores, sejam proibidas de se diferenciar enquanto instituições onde não só se recebe instrução, como também educação. Não que uma escola que procure se concentrar em instruir, deixando a tarefa da educação nas mãos dos pais, seja impossível. Ela é viável, desde que se reconheça seu limite intrínseco. A questão, como tudo o que é humano, não pode ser resolvida com um cálculo mental. Uma escola que opte pela simples instrução também faz uma escolha de valores, assim como um professor que se esforce por apresentar teorias políticas de forma neutra ou um juiz que cuida em decidir de modo, o quanto possível, imparcial. De qualquer modo, há uma diferença muito clara entre o esforço pela neutralidade, de um lado, e a doutrinação, o ativismo ou a militância ideológica, de outro.

⁵ Por exemplo, tomando algo de grande impacto para nossa época, na formulação de políticas públicas para enfrentar crises complexas, como pandemias globais, as instituições devem avaliar evidências científicas, considerar impactos socioeconômicos, e deliberar sobre intervenções que equilibrem saúde pública e economia.

Qualquer que seja o caso, uma honesta declaração de intenções deveria ser uma regra para toda e qualquer instituição educativa. A escola deve conhecer-se, saber o que é e o que quer, conhecer seus educadores, de modo a verificar se correspondem ao seu projeto institucional. Além disso, é preciso elaborar um perfil, a fim de oferecer aos pais, o quanto objetivamente isso possa ser concretizável, o que eles devem levar em conta para tomar a decisão sobre com que instituição devem compartilhar sua missão educativa. E o que esses pais devem decidir? Em síntese, trata-se de decidir o caminho a ser tomado para que também seus filhos sejam capazes de *boa deliberação*.

Contra os novos bárbaros – aqueles incapazes de decidir por desconhecerem as ideias vitais de seu tempo ou por não saberem fazer bom uso dessas ideias, ou ainda os que apresentam ambas as características simultaneamente – Ortega y Gasset (1999) propõe dois remédios: a busca da autenticidade, que é a fidelidade ao que se é, e a construção dos meios adequados para que essa busca produza frutos. Sobre a primeira condição, a fidelidade ao que se é consiste em procurar conhecer-se, suas próprias circunstâncias e, sobretudo, assumir a responsabilidade pelas próprias escolhas, ordenando o caos que caracteriza nossa percepção inicial da existência. Para isso, é fundamental responder à pergunta: o que eu sou? O que eu quero ser? Postas essas questões iniciais: o que me é realmente possível ser?

O que eu sou, em verdade, não consiste apenas em uma definição do meu ser pessoal, mas envolve minha condição de ser em meio ao mundo, onde certas condições são dadas, algumas podem ser mudadas e outras não. A resposta à pergunta sobre o que eu sou engloba a mim e minhas circunstâncias, incluindo minha vontade e a realidade dos fatos, que é indiferente aos meus desejos e sentimentos. Parafraseando a oração dos Alcoólicos Anônimos, é preciso coragem e determinação para mudar o que se pode, paciência para suportar o que não pode ser mudado e sabedoria para distinguir uma coisa da outra. Sem essa sabedoria, tudo se torna mais difícil. Em síntese, tudo está em bem deliberar. Em nosso tempo, toda questão educativa se resume a capacitar as novas gerações a bem deliberar. Assim, a boa escola é aquela que ensina essa virtude essencial, o que coincide com a fórmula orteguiana do “estar à altura do próprio tempo”. Em outras palavras, a boa escola é a que capacita os alunos a estarem à altura do próprio tempo, tornando-os capazes de boa deliberação.

No entanto, as melhores escolhas nem sempre são aquelas que nós, pais e professores, faríamos. É preciso ensinar a ponderar, mas não se pode bem ponderar sem bem conhecer e, sobretudo, sem bom senso. O bom senso é filho do tempo, desenvolvido como uma virtude. Enquanto bem conhecer é saber exercitar a inteligência, o que se traduz na habilidade de conjecturar (produzir teorias), discernir fatores explicativos relevantes e modos de prova, o bom senso resulta da união entre inteligência, memória experiencial e boa vontade, ao ponto de construir a habilidade habitual (virtude) de compreender e avaliar coerentemente a si mesmo e suas circunstâncias, a ponto de diferenciar o que é melhor. Ademais, o bom senso se alimenta de seu exercício: quanto mais se age de acordo com ele, mais o bom senso tende a se enraizar como hábito; quanto menos, mais tenderá a ser sufocado.

A fórmula não é nova, assim como a condição humana, apesar das mudanças pontuais das circunstâncias. Trata-se da velha e boa *phrônesis*, que, em português, chamamos de prudência ou sabedoria prática. Não somente em Aristóteles, mas também em Platão e Sócrates essa atitude já era requerida, especialmente do professor. O mestre não é apenas aquele que ajuda o aluno a dar à luz um

conhecimento que é intimamente seu, mas também e inseparavelmente aquele que ensina a julgar se a ideia neonata é de fato boa, de modo a justificar sua transformação em ação.

A época de Sócrates já tem uma noção bem clara da divergência entre discernimento e ação, mas tudo que se pode afirmar a respeito de Sócrates precisa ser visto sob a ótica de que discernimento e ação estão estreitamente interligados. [...] Sócrates não reconhece nenhuma ação como tal que não tenha se originado do discernimento, do logos, pois é essa origem que lhe garante a sua justeza e lhe confere a sua orientação durativa (STENZEL, 2021, p. 87.).

O cenário mudou desde a época de Aristóteles, quando “o conhecer por conhecer” era considerado o maior de todos os bens para o homem, pois se relacionava com suas faculdades superiores, o *noûs* ou espírito. Para nós, essas faculdades continuam sendo as mais altas no homem, mas, como devedores de uma tradição que nos ensina o amor pelo mundo, não podemos renunciar a encarar os fins da educação na perspectiva de uma transformação do mundo – embora muitos, entre os quais me incluo, não acreditem que essa transformação possa ocorrer sem uma verdadeira e pessoal mudança interior.

Como já afirmado, bem deliberar exige, como sua condição, bem pensar. Ninguém poderia deliberar bem se não conhecesse suficientemente bem o que é material de deliberação, e se não conseguisse pensar corretamente. As duas vertentes são distintas, assim como distinta é a verdade e a validade. Essas vertentes, aplicadas ao discurso, confirmam que verdadeiro é o discurso capaz de mostrar como as coisas realmente são. Em contrapartida, válido é o discurso organizado de forma a conduzir, necessariamente, a uma conclusão que pode ser deduzida das suas premissas. A escola deve ser o lugar no qual se ensina a pensar validamente e o amor pela verdade.

Essas são condições essenciais do amor pela sabedoria (*filosofia*), pois ninguém é *filósofo* sem preferir a verdade à falsidade. Nenhum ser desenvolverá o hábito de preferir a verdade à falsidade sem se habituar a escolher o melhor e realizá-lo. Em suma, não se trata apenas de distinguir o bem do mal, o verdadeiro do falso, o justo do injusto, mas de aderir ao melhor.

Retomando ao exposto no início: não só ninguém pensa a partir da própria cabeça – se isso significa pensar sem referimento a nada além de si mesmo –, como também ninguém aprende nada a partir do nada. No limite, ainda que um naufrago esteja em uma ilha deserta, a cada dia lutando e criando possibilidades para sobreviver, ele não poderia fazê-lo sem recordar-se do já aprendido, a começar, do modo como foi habituado a agir e a pensar ordenadamente, não sem colocar em prática um diálogo interior, realizado consigo mesmo e por meio do uso da linguagem, não criada por ele mesmo, mas recebida em herança. É precisamente nisso que consiste a boa instrução e para o que se direciona o bem instruir. Bem instruir é instruir a bem pensar e a bem fazer, o que não se liga apenas ao respeito a leis lógicas e a procedimentos técnicos, mas se anima pelo amor à verdade e ao bem, traduzindo-se na disposição de procurar agir e conhecer do melhor modo possível, não para ganhar discussões, mas para ir em direção ao melhor. Pelo menos nesse aspecto, não há como não instruir sem educar, ou seja, no fato de que a boa instrução tem como condição a disposição a esse amor pela verdade e pelo bem ou, melhor, no fato de que a perfeição da instrução está em que ela é subsidiária em relação à educação, ou seja, à formação de uma personalidade capaz

de escolher e aderir ao melhor.

Junto à instrução, muito mais é dado: “Qualquer exercício, físico ou mental, tem dois lados. A aparência material, o conteúdo objetivo geralmente oculta um exercício mais profundo em que cada um se confronta consigo mesmo” (GUSDORF, 2003, p. 59). Esse processo ocorre de tal modo que “o importante não é aprender muitas coisas, mas o autoconhecimento e o autodomínio que conduzem à plena realização humana, seja qual for o campo particular de exercício que se escolheu” (GUSDORF, 2003, p. 60). O trabalho da educação, qualquer que seja sua modalidade de instrução e ensino, é, na verdade, uma atividade voltada para o aperfeiçoamento do próprio sujeito que é educado. Nesse sentido – e sei como é difícil ouvir isso e, mais ainda, deixar que essas palavras guiem as próprias opções, porque também sou pai, em um mundo que exige eficiência – o fundamental da escola não é preparar os estudantes para a aprovação dos exames seletivos que precedem o ingresso na universidade, mas torná-los capazes de bem deliberar, com todas as implicações que a expressão abranja, ou seja, torná-los virtuosos, dispostos e capazes de realizar boas escolhas e de se comprometerem com elas, por um engajamento na ação, encarnando-se nela.

Da mesma forma como não há virtude pela metade, também não há justiça sem gratidão. “A ingratidão é tanto maior” – afirma o Sócrates de Xenofonte – “quanto maior tenham sido os benefícios recebidos”. Ciente disso, Sto. Tomás reproduzia, em uma página inesquecível da *Suma Contra os Gentios*, o reconhecimento de Hilário: “Sou sabedor que o principal ofício de minha vida é referente a Deus, de modo que toda palavra minha e todos os meus sentidos falem dele” (Apud *Suma Contra os Gentios*, II, 2,9). O amor a Deus provém do reconhecimento dessa dívida impagável. Um pouco dela também se reconhece nos pais, que não são, simplesmente, aqueles que nos geraram biologicamente e dos quais recebemos nossa herança genética, para o bem e para o mal. Os pais são, sobretudo, aqueles que assumiram a responsabilidade por nós, nos acolheram e amaram, ou seja, aqueles que se ocuparam conosco quando precisamos, não de qualquer modo, mas com cuidado, preocupando-se com essa ocupação. Igualmente, nossa dívida também diz respeito à tradição e a nossos ancestrais, ou seja, à civilização, na qual nossos mestres, queiram eles ou não, estão entre os maiores representantes. Trata-se de diretores, orientadores de teses, professores ou mesmo secretários, merendeiras, auxiliares de serviços gerais ou um administrador prudente, preocupado com a beleza e a eficiência de nossos espaços e com os procedimentos escolares, sem os quais a escola perderia seu fulgor. Com todos eles temos uma dívida de gratidão, porque é por seu intermédio que, geralmente, o *verbum* se faz carne ou, talvez melhor, a nossa carne (vida) se faz *verbum*. Por eles, a tradição se renova e o bem civilizacional pode ser transmitido, como atividade educativa essencial, ou seja, aquela que nos ensina a *bem deliberar*.

A tradição patrística sustenta, não sem a ajuda oferecida por Santo Agostinho, como aparece em seu *De Libero Arbitrio*, que não há bem humano que não comungue com Deus. Não é só para Platão que a verdade provém de uma fonte antepredicativa (anterior à predicação) e ante-experiencial (anterior à experiência). Também para essa outra perna de nossa cultura ocidental, a tradição cristã, como tantas vezes se lê nos escritos do Bispo de Hipona, o divino é o princípio de todo bem e de toda verdade.

O *Evangelho de João*, o mais grego entre os canônicos, afirma que o que foi feito nele era a vida, luz dos homens, que brilha nas trevas. Mas as trevas não a apreenderam, rejeitaram o Logos, preferindo a morte. A morte de Cristo, como a de

Sócrates, assegura, para toda a civilização ocidental, as condições exemplares para, a cada nova geração, voltar a pensar sobre a boa deliberação. Não somente isso, também as más escolhas podem ser redimidas hoje, como já foram tantas vezes no passado. Assim, nossa civilização, construída sobre os sacrifícios de Cristo e de Sócrates, é guiada pela luz de uma verdade primitiva: o perdão é a grande conclusão da história, pessoal ou coletiva. Aí, há sempre espaço para se fazer um juízo melhor, porque o bem e a verdade são colocados acima de qualquer conjuntura, mesmo daquela que, por disposição social, condena o justo (o santo) e o filósofo à morte.

Como apreender essa “luz que brilha nas trevas”, ainda mais em um tempo em que fomos instruídos a duvidar de tudo o que parece verdadeiro e justo? A resposta é uma e a mesma, não “apesar”, mas em “razão” da mudança das épocas: é preciso *bem deliberar* – o que exige necessariamente engajamento na ação –, para o que se requer *bem conhecer*. Aí está a razão de qualquer escola: fazer com que as novas gerações apreendam a vida, o que se faz não simplesmente diferenciando, em plena luz, o bem do mal, mas sendo capaz de escolher e aderir àquele ao invés desse.

Referências:

- AGOSTINHO, S. **O livre arbítrio (*De Libero Arbitrio*)**. São Paulo: Paulus, 1995.
- APPIAH, Kwame Anthony. A ciência (Cap. 4). In: APPIAH, Kwame Anthony. **Introdução à Filosofia Contemporânea**. São Paulo: Vozes, 2006, p. 122-162.
- AQUINO, T. **Suma Contra os Gentios (*Summa Contra Gentiles*)**. Porto Alegre/Caxias do Sul: Est Sulina/UCS, 1990.
- AQUINO, T. **Suma Teológica (*Summa Theologiae*)**. 4. ed. Campinas: Ecclesiae, 2016.
- ARENDT, H. A crise da educação. In: ARENDT, H.; WEIL, E.; RUSSEL, B.; ORTEGA Y GASSET, J. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio D'água, 2000, p. 21- 53.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014.
- GUSDORF, G. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HIGHET, G. **A arte de ensinar**. Campinas: Kírion, 2018. KREEFT, Peter. **Sócrates encontra Descartes**. Campinas: Vide Editorial, 2012.
- LOBACZEWSKI, A. **Ponerologia: psicopatas no poder**. Campinas: Vide Editorial, 2014.
- LONERGAN, B. **Insight: um estudo do conhecimento humano**. São Paulo: É Realizações, 2010.
- ORTEGA Y GASSET, J. **A rebelião das massas**. São Paulo: É Realizações, 2016.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Missão da Universidade**. Rio de Janeiro, 1999.
- STENZEL, J. **Platão Educador**. Campinas: Kírion, 2021.
- XENOFONTES. **Ditos e feitos memoráveis de Sócrates**. São Paulo: Edipro, 2006.

Recebido em: 09/2024
Aprovado em: 12/2024

