

DAMIÃO BEZERRA OLIVEIRA
JORGE ALBERTO RAMOS SARMENTO
MARIA DOS REMÉDIOS DE BRITO
WALDIR FERREIRA DE ABREU
(Organizadores)

FILOSOFIAS E EDUCAÇÃO

PROVOCAÇÕES PARA O PENSAMENTO

**FILOSOFIAS E EDUCAÇÃO:
PROVOCAÇÕES PARA O
PENSAMENTO**



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).
Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)
Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA
Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ
Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA
Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA
Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA
Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE
Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA
Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG
Prof.^a. Dr.^a. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA
Prof.^a. Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA
Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP
Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA
Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB
Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM
Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA
Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp
Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA
Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA
Prof.^a. Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA
Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA
Prof.^a. Dr.^a. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM
Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS
Prof.^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA
Prof.^a. Ma. Ana Isabela Mafra-Univali
Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA
Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA
Prof.^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof.^a. Dr.^a. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar
Prof.^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE
Prof.^a. Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof.^a. Dr.^a. Érima Maria de Amorim-UFPE
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET
Prof.^a. Dr.^a. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ
Prof.^a. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS
Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG
Prof.^a. Dr.^a. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE
Prof.^a. Dr.^a. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE
Prof.^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof.^a. Dr.^a. Cátia Rezende-UNIFEV
Prof.^a. Dr.^a. Katiane Pereira da Silva-UFRA
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA
Prof.^a. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS
Prof.^a. Dr.^a. Welma Emidio da Silva-FIS
Prof.^a. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB
Prof.^a. Dr.^a. Thalita Thyrza de Almeida Santa Rosa-Unimontes
Prof.^a. Dr.^a. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes
Prof.^a. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof.^a. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI
Prof.^a. Dr.^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof.^a. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos - FAQ/FAEG
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves - IFF
Prof. Me. Ennio Silva de Souza - IEMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Damião Bezerra Oliveira
Jorge Alberto Ramos Sarmiento
Maria dos Remédios de Brito
Waldir Ferreira de Abreu
(Organizadores)

FILOSOFIAS E EDUCAÇÃO: PROVOCAÇÕES PARA O PENSAMENTO

Edição 1

Belém-PA
RFB Editora
2022

© 2022 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2022 Texto
by Autores
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Editor-Chefe
Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação
Worges Editoração

Capa
Autores

Revisão de texto
Os autores

Bibliotecária
Janaina Karina Alves Trigo Ramos
Produtor editorial
Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558893042>

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

F488

Filosofias e educação: provocações para o pensamento / Damião Bezerra Oliveira (Organizador), Jorge Alberto Ramos Sarmento (Organizador), Maria dos Remédios de Brito (Organizadora), et al. – Belém: RFB, 2022.

Outro organizador
Waldir Ferreira de Abreu

Livro em PDF

226 p.

ISBN: 978-65-5889-304-2
DOI: 10.46898/rfb.9786558893042

1. Filosofia - Educação e pesquisa. I. Oliveira, Damião Bezerra (Organizador). II. Sarmento, Jorge Alberto Ramos (Organizador). III. Brito, Maria dos Remédios de (Organizadora). IV. Título.

CDD 107

Índice para catálogo sistemático

I. Filosofia - Educação e pesquisa

AGRADECIMENTOS

Deixamos os nossos agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram com essa coletânea com os seus escritos. Temos aqui docentes de graduação e pós-graduação que atuam nas áreas de filosofia e/ou educação – orientando trabalhos acadêmicos e realizando pesquisas – que gentilmente se dispuseram a compartilhar parte da sua produção acadêmica com o público interessado.

Destacamos a colaboração de docentes da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL-UFPA), do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP-UFPA), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFPA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), assim como de docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

Agradecemos à Faculdade de Filosofia da UFPA e ao *Grupo de Estudos e Pesquisa Paideia – Filosofia da educação, Epistemologia e Formação* que possibilitaram, por meio da promoção do Ciclo de Palestras, que alguns dos escritos aqui publicados tomassem a sua primeira forma de exposição oral aberta ao diálogo e ao debate do público.

Agradecemos ainda à Universidade Federal do Pará que por meio da Pró-reitoria de Extensão ofereceu apoio financeiro indispensável à publicação dessa coletânea de modo impresso, permitindo, assim, a ampliação da difusão do conhecimento acadêmico.

SUMÁRIO

ABERTURA.....	11
PREFÁCIO.....	13
CAPÍTULO 1	
PLATÃO E A METÁFORA DA EDUCAÇÃO PELA MOUSIKE	17
Jovelina Maria Ramos de Souza	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.1	
CAPÍTULO 2	
ESPINOSA E A ÉTICA COMO PEDAGOGIA.....	37
Rafael Estrela Canto	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.2	
CAPÍTULO 3	
O LUGAR DA EDUCAÇÃO NA FILOSOFIA DE ROUSSEAU	57
Pedro Paulo da Costa Corôa	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.3	
CAPÍTULO 4	
FILOSOFIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU	75
Damião Bezerra Oliveira	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.4	
CAPÍTULO 5	
AS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS COMO PROCESSO FORMATIVO: UMA REFLEXÃO SOBRE A SEÇÃO “DA VISÃO E ENIGMA” DO ZARATUSTRA DE NIETZSCHE.....	99
Silvia Cristina Fernandes Lima	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.5	
CAPÍTULO 6	
A EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE ARENDT.....	111
Mauro Sérgio Santos da Silva	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.6	
CAPÍTULO 7	
UMA EDUCAÇÃO NÃO MASSIFICADORA: ENTRE UMA PEDAGOGIA ESTA- TUTÁRIA E UMA PEDAGOGIA CONTRATUAL	145
Bruno Gonçalves Borges	
Márcio Danelon	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.7	
CAPÍTULO 8	
A EDUCAÇÃO NAS PERSPECTIVAS DE ADORNO E HABERMAS: EMANCIPA- ÇÃO E AÇÃO COMUNICATIVA.....	161
Jorge Alberto Ramos Sarmento	
Verônica de Araújo Capelo	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.8	

CAPÍTULO 9

FILOSOFIA TEMÁTICA E EDUCAÇÃO: O ISOMORFISMO INTERDISCIPLINAR.....181

Antonio Sergio da Costa Nunes

DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.9

CAPÍTULO 10

A PEDAGÓGICA DE ENRIQUE DUSSEL: UMA GÊNESE DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS.....197

Waldir Ferreira de Abreu

Alder de Sousa Dias

DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.10

ÍNDICE REMISSIVO.....217

SOBRE OS AUTORES.....220

SOBRE OS ORGANIZADORES.....224

ABERTURA

O Livro *“Filosofias e Educação: Provocações para o pensamento”* reúne uma série de textos, em sua maioria de professores da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Pará. Participa ainda no esforço para a junção desses trabalhos o grupo *Paideia*, da mesma Instituição, sob a coordenação do Professor Dr. Damião Oliveira. Tal grupo vem desenvolvendo estudos e pesquisas, de modo específico, com a Filosofia da Educação, integrando não só a graduação e a pós-graduação em Filosofia, mas também o Programa de Pós-graduação em Educação da mesma Instituição. A coletânea ainda abre diálogos com colegas de outras Universidades Brasileiras que fazem conversações com a Filosofia e a Educação, como forma de desenvolver intercâmbios entre seus grupos de trabalhos, favorecendo trocas e ampliando redes de pesquisas no Brasil e na região Norte.

Os textos são ligados a projetos de pesquisas em desenvolvimento e/ou concluídos, e os pesquisadores discorrem diretamente com seus problemas de pesquisas de maneira ampliada. No agrupamento desses trabalhos, importante notar o pluralismo teórico-filosófico que está presente; porém, cada autor, a partir de seu campo de interesse, volta-se para a educação, mas remetendo ao horizonte da filosofia que, em suas raízes históricas, interroga a educação sobre seus pressupostos formativos, culturais, valorativos, éticos, morais, demandando questões práticas, mas também no que se passa como formação no/pelo pensamento. Filosofia e Educação nascem nessa relação mútua e interessada no humano, no formativo, na política e na ética.

Os textos atravessam o pensamento filosófico de Rousseau, de Kant, de Espinosa, de Arendt, de Nietzsche, de Deleuze, de Adorno, de Walter Benjamin, de Habermas e Dussel, passando pelo problema da formação, da cultura, da educação, da política e de outros modos de existências formativas. Assim, podemos afirmar que os autores não estão interessados em pensar a educação por seus domínios metodológicos, didáticos, instrumentais, ao contrário, a educação é posta rigorosamente como um problema em sua inscrição filosófica.

Assim, a filosofia tecida pelos argumentos dos autores desta coletânea não aparece como fundamento para a educação, como um saber externo a ela, cabendo-lhe oferecer o reto caminho para as questões educativas; ao contrário, a Filosofia da Educação tem seus problemas na radicalidade crítica que deve exigir a razão, quando se entende que esse campo disciplinar não remete ao fora da Filosofia, mas sua integração.

Dessa forma, cada pesquisador, a partir de seus autores, interroga a Educação e suas finalidades e promovem um exercício crítico, ao mesmo tempo em que nos

instrui, como leitores/as, a não sucumbir à besteira dogmática do pensamento, e provoca o exercício da experiência filosófica. Podemos encontrar em cada texto o convite à Educação consubstanciada pelo exercício do pensar para além de meros esquemas instrumentais e tecnicistas que tanto atravessam o senso comum da Educação em seu chão prático diário.

Por toda relevância e pelo rigor que atravessa cada texto, o livro é de interesse de todos aqueles que fazem de suas práticas educativas e filosóficas um exercício de interrogação. Ainda ressaltamos que pesquisadores, professores, professoras, a partir de diferentes interesses disciplinares, podem ler e ou apresentar esses textos como leituras formativas, filosóficas, pois as reflexões contidas nesta obra elevam o pensamento para além de suas configurações instrumentais, a favor de um pensamento atento e crítico. Desejamos a todos e todas uma boa leitura!

Damião Bezerra Oliveira
Jorge Alberto Ramos Sarmiento
Maria dos Remédios de Brito
Waldir Ferreira de Abreu

Belém, 19 de novembro de 2021.

PREFÁCIO

Habitamos uma época instigante e desafiadora, mas também, ao que parece, um tanto perturbadora. Ela se caracteriza por grandes e rápidas mudanças em diversos âmbitos da vida pessoal, nas relações interpessoais e nas relações com o mundo. A velocidade e as novidades são como o prato do dia, do qual nos alimentamos, mas que também nos tragam e afogam na sua agitação e ligeireza.

Sofregamente dispomos de tempo para momentos concentrados e demorados de dedicação a um texto desafiador. Preferimos resumos e respostas prontas. Textos longos, com exposição e desenvolvimento da argumentação, se tornam cansativos e são substituídos por afirmações curtas, categóricas e, normalmente, fechadas para o diálogo.

Esse, no entanto, não é o caminho do pensar na filosofia. A filosofia não se desenvolve com caricaturas ou notícias. Precisa, para alcançar a maturidade do pensamento, esmerar-se longa e cuidadosamente sobre o objeto que desperta sua curiosidade. Esse objeto convoca, por assim dizer, o esforço de compreensão do pensador e, ao preço da dedicação de muito tempo e energia pessoal, oferece algo precioso de si. Não é, portanto, com um olhar apressado e disperso que o investigador consegue arrancar algo de essencial, profundo e, ao mesmo tempo, simples daquilo que lhe desperta curiosidade e o chama à compreensão.

Nosso tempo carece de envolvimento e participação curiosa, paciente e corajosa (e porque não dizer amorosa) para acompanhar aquilo que nos interessa até onde nos é permitido pelas nossas capacidades e circunstâncias. Por isso é um desafio o lento alargamento e aprofundamento da nossa compreensão, que nos conduz para além da superfície e estreiteza dos envolvimento e condições normais em que normalmente nos encontramos.

Cartas como as que se seguem nos capítulos desse livro, exigem demora na meditação sobre aquilo que elas noticiam. A leitura dessa coletânea faz sentir um longo caminho prévio de reiterados processos de assimilação, acomodação, construção e desconstrução por parte dos autores. Os artigos resultam do diálogo interno e do confronto com parceiros de caminho, sejam eles alunos, orientandos, colegas professores e pesquisadores, além dos grandes autores da história passada e presente. Consistem, no seu conjunto, de uma bela e farta mesa onde se celebra o diálogo e se confraterniza com as experiências vividas na trajetória acadêmica e pessoal.

O conjunto de missivas que compõem esse livro, e que são endereçadas a cada um que se interesse e ocupe com a reflexão sobre a formação do ser humano, podem ser uma poderosa provocação e estímulo na faina acadêmica, mas também pessoal

para des(en)cobrir e se aproximar cada vez mais do que é importante para nós e para nosso tempo.

A primeira carta nos chega através do texto da professora Jovelina Maria Ramos de Souza. Sua investigação intitulada *Platão e a metáfora da educação pela mousike* mostra como em Platão, um de nossos pais espirituais, se encontra a discussão da relação entre a música e a filosofia. Assim como naquela se exige o mais perfeito equilíbrio entre a melodia, a harmonia e o ritmo, assim também para o filósofo esse é um atributo essencial em vista da virtude. E, pedagogicamente, a música atinge de forma mais rápida a alma das crianças, incitando nelas a prática da virtude que resulta da vivência das exigências da aprendizagem e execução musical. Harmonia é tanto exigência para que se tenha um bom governante, navegador ou educador, quanto para o verdadeiro filósofo. No entanto, Platão não reivindica que a música se torne filosofia ou a filosofia se torne música. Se trata de que o verdadeiro filósofo se torne autêntico intérprete e representante de um projeto ético, político e pedagógico que resulta da perfeição de uma alma harmônica, que não se expressa através de sons ruidosos, mas no discurso e na vivência da harmonia representada pela filosofia.

O professor Rafael Estrela Canto, no ensaio *Espinosa e a ética como pedagogia*, reproduz o instigante movimento do pensamento de Espinosa e encontra nele critérios para uma educação emancipadora. Mostra como na filosofia (oficial, digamos) também há a tendência para a manutenção do estado das coisas. Apresenta Espinosa no papel de pedagogo que nega submeter-se a um poder externo em nome da liberdade de pensar, recusando, com isso, tornar a filosofia instrumento do poder oficialmente estabelecido. Isso resguarda a ética como expressão da liberdade, tendo a amizade como horizonte de encontro das pessoas ao invés da hierarquia.

Rousseau passa a ser o interlocutor nos dois diálogos que seguem. Evidencia-se a importância desse filósofo moderno no que se refere a relação entre a Filosofia e a Educação. Pedro Paulo Coroa contextualiza a obra do autor e discute o lugar que a educação ocupa dentro da filosofia de Rousseau. Argumenta que não é uma posição marginal que a educação ocupa em relação à Política, mas que ela é uma consequência necessária do processo civilizatório e da associação entre os seres humanos, da condição política da vida. A condição social do ser humano requisita a educação como processo de humanização e socialização, pois ela é responsável pela transformação do ser natural em cultural. A antropologia que in-forma o pensar de Rousseau tem, para o autor, um potencial para revolucionar a educação ao pressupor “uma nova sociedade, ou um novo princípio para o pacto social”. O educador tem, portanto, um papel central na transformação do ser humano natural em um morador da cultura e da cidade, afinal, do pacto que unifica as tendências instintivas na vontade geral.

O artigo do professor Damião Bezerra Oliveira indaga a possibilidade de uma relação entre a filosofia, a literatura e a educação em Rousseau e conecta sua reflexão às duas famosas teses que afirmam a bondade original do ser humano e a corrupção produzida pelas instituições sociais. Acompanhando Cassirer, propõe que uma “sociedade com indivíduos bem-educados e sustentada no contrato social poderá tornar possível a igualdade social e a liberdade política vinculadas à razão”. Embora a educação deva acompanhar as forças e potencialidades individuais, não deixará a pessoa entregue às forças sociais corrompidas. Poderá, assim, abrir espaço para a cura, para a reconciliação do homem consigo mesmo, de modo que ele possa ser ao invés de parecer.

A professora Silvia Cristina Lima no trabalho intitulado “As experiências e vivências como processo formativo: uma reflexão sobre a seção ‘Da visão e enigma’ do Zaratustra de Nietzsche”, procura compreender o conceito de experiência/vivência, assim como refletir no contexto da seção “Da visão e enigma” o modo pelo qual se dá as experiências de Zaratustra em seu processo formativo, com vistas a se tornar o mestre do eterno retorno.

No trabalho intitulado “A educação a partir do pensamento de Arendt”, o professor Mauro Sérgio Santos da Silva desenvolve uma abordagem sobre a educação no pensamento da pensadora Hannah Arendt, onde se destaca a crise da educação moderna, contrapondo os ideais da escola nova.

No tema intitulado “Uma educação não massificadora: *entre* uma pedagogia estatutária e uma pedagogia contratual”, os professores Bruno Gonçalves Borges e Márcio Danelon buscam apresentar uma linha paralela entre a análise da subjetividade, através da psicanálise e a produção de uma subjetividade que influencia a pedagogia como atividade que não se desvincula desse fim.

Os professores Jorge Alberto Ramos Sarmiento e Verônica de Araújo Capelo entram em diálogo com diversos pensadores, mas especialmente com os diagnósticos de Adorno e Habermas no que se refere às expectativas de emancipação através da educação. Analisam inicialmente o projeto adorniano de emancipação e nele a noção de esclarecimento, passando, em seguida, para a apresentação do projeto de substituição do ‘paradigma da consciência’ pelo da ‘razão comunicativa’ de Habermas. Nesse movimento apresentam importantes e instigantes reflexões sobre alguns aspectos da vida contemporânea, tais como os desafios da cibercultura, da pós verdade, das *fake news*, dos extremismos e da violência deles decorrente, da colonização do mundo da vida pela burocracia e racionalização instrumental. O avanço dessa racionalidade alcança as instituições escolares e a educação de modo geral através de poderosos meca-

nismos de controle técnico patrocinado pelo poder econômico, levando a um processo de mercantilização da educação.

No ensaio *Filosofia temática e educação*, o professor Sergio Nunes confronta o sistema cartesiano com o pensamento sistêmico, colocando em diálogo a lógica linear com a não linear. Seu intuito é discutir novas maneiras e formas de entender as ciências e o conhecimento, visando a conversa e a síntese entre autores e ideias de tempos e lugares diferentes, na expectativa de que resulte em conhecimento interdisciplinar. Isso pressupõe o reconhecimento da isomorfia entre os saberes ou entre as ciências, abrindo a possibilidade da interação e ação de um saber sobre o outro, o que ele chama de Meta- ecologia. Para o autor é importante estabelecer pontos de contato entre as complexidades, de modo que estudos integradores se tornem essenciais na procura da compreensão da realidade.

Waldir Ferreira de Abreu e Alder de Sousa Dias abordam a pedagogia de Enrique Dussel como gênese das pedagogias decoloniais. Apontam as ideias desse autor como distintas do paradigma moderno-colonial, críticas do monólogo da razão ocidental moderna e como contribuições fundamentais para o desenvolvimento dos estudos no campo da Filosofia da Educação, sobretudo em relação aos marcos éticos, políticos e ontológicos implicados no giro decolonial. Tem em vista uma nova base para o conhecimento e a irrupção de saberes de alteridades antes silenciadas, alteridades essas que, reconhecidas e instituídas como protagonistas, passam a ser fonte de renovação e de construção de um novo mundo. A educação entendida como práxis de libertação exige uma conversão ou transformação das pessoas envolvidas no projeto de transformação do mundo, o que, por sua vez, favorecerá atitudes individuais e coletivas convergentes, dialógicas e criadoras.

Convido, portanto, a fazermos essa viagem por momentos e lugares de pensamentos distintos, mas ricos em desafios e cheios de esperança num futuro mais largo e profundo em termos de vida humanizada. Acolhamos essas missivas que o coletivo de autores nos endereça e, com calma e serenidade, debrucemo-nos sobre suas mensagens, alimentando nosso intelecto, nosso coração e nossas mãos, de modo a enriquecer nossos trabalhos de pesquisa e nossas atividades docentes e discentes.

Cezar Luiz Siebt¹

¹ Professor Associado da Universidade Federal do Pará (UFPA), atuando na graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação e Cultura (Campus de Cametá) e na pós-graduação em Psicologia (PPGP/ UFPA). Possui Pós-doutorado, Doutorado e Mestrado em Filosofia.

CAPÍTULO 1

PLATÃO E A METÁFORA DA EDUCAÇÃO PELA MOUSIKE

Jovelina Maria Ramos de Souza¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.1

¹ Professora de Filosofia Antiga da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do POIESIS – Grupo de Pesquisa em Filosofia Antiga e Recepção. Membro da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC). Vice Presidente da Sociedade Brasileira de Platonistas (SBP). Atualmente desenvolve Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras: Literatura Comparada, da Universidade Federal do Ceará.

INTRODUÇÃO

A relação música-filosofia perpassa todo o *corpus platonicum*, no entanto nos diálogos *Fédon*, *Fedro* e *República*, a reciprocidade das noções de *mousike* e *philosophia* se encontram melhor definidas. A afinidade entre dois campos de saberes opostos e complementares parece se estabelecer no mundo grego, a partir da separação entre o domínio da *mousike* (arte das Musas)¹ e da *poiesis* (tomada no sentido de produção de coisas com palavras, ou de um discurso com métrica), como defende Platão na *República*:

Por conseguinte, ó Glaucón, quando encontrares encomiastas de Homero, a dizerem que esse poeta (*poietes*) foi o educador da Grécia, e que é digno de se tomar por modelo no que toca a administração e a educação humana, para aprender com ele a regular toda a nossa vida, deves beijá-los e saudá-los como sendo as melhores pessoas que é possível, e concordar com eles em que Homero é o maior dos poetas e o primeiro dos tragediógrafos, mas reconhecer que, quanto a poesia (*poieseos*) somente se devem receber na cidade hinos aos deuses e encômios aos varões honestos e nada mais. Se, porém, acolheres a Musa apazível na lírica ou na epopéia, governarão a tua cidade o prazer e a dor, em lugar da lei e do princípio que a comunidade considere, em todas as circunstâncias, o melhor. (X 606e-607a)

A ruptura entre *mousike* e *poiesis*, certamente induz a célebre oposição poesia-filosofia, contudo a questão não é tão simples como se mostra à primeira vista. O elemento complicador diz respeito ao vasto conjunto de atividades envolvendo a produção resultante das Musas, tal como aparece exposto na definição de Eros, no elogio de Agaton, em *Banquete* 196e: “[...] é um poeta (*poietes*) o deus, e sábio, tanto que também a outro ele o faz; qualquer um em todo caso torna-se poeta (*poiesin*), ‘mesmo que antes seja estranho às Musas (*mousiken*)’², desde que lhe toque o Amor [...]” (*Banquete* 196e). Na concepção do tragediógrafo, Eros deixa de ser um mero tecelão de mitos (*mythoplokos*) para atingir o estatuto de *poietes*, um produtor “[...] em toda criação artística (*poiesin ten kata mousiken*) [...]” (196e) e na “[...] criação dos animais todos (*ton zoion poeisin pantos*) [...]” (197a). Na condição de poeta, ele também tece tramas com palavras, sendo capaz de falar belamente do bem e do belo na sua aparência, mas a exemplo das musas que “[...] a Hesíodo o belo canto ensinaram” (*Teogonia* v. 22)³, é capaz de redirecionar seu discurso, para a ordem do que é o bem e o belo em si mesmo.

1 Chantraine (1997, p. 716) delimita que a *mousike* envolve música e poesia, cultura, filosofia.

2 Na nota 92, de sua tradução do *Banquete*, José Cavalcante de Souza mostra que Platão recepciona o Fr. 663 Nauck2, da *Estenobeia* de Eurípides.

3 Na *Teogonia* 26-28, as Musas revelam a Hesíodo, a duplicidade de seus discursos, mostrando se capacitadas a dizer, sejam mentiras semelhante a verdade, sejam verdades:

Pastores rústicos, infâmias vis, ventres somente,
sabemos muitas coisas enganosas falar semelhante a genuínas (*idmen pseudea polla legein etymoisin homoia*),
e sabemos, quando queremos, verdades proclamar (*idmen d' eut' ethelomen alethea gerysasthai*).

OS SENTIDOS DA MOUSIKE

A noção de *mousike* permite a inclusão de áreas distintas, mas ao mesmo tempo complementares entre si, como a poesia, a dança, a ginástica, o teatro, o canto coral, o ritmo, a harmonia, os instrumentos musicais, enfim, todos os elementos que constituíssem alguma sonoridade, pois conforme aponta Souza (2003, p. 154), “a palavra ‘Mousike’ significa não apenas música, mas todas as formas de expressão artística que tinham por finalidade a criação da beleza”. O autor retoma Jâmblico para mostrar que Pitágoras foi o primeiro a conceber a música como um método psicoterapêutico, em razão de o cultivo ao belo som (a harmonia das notas musicais) e a bela forma (o círculo e seu ideal de perfeição para os gregos), serem fatores fundamentais no processo de educação pela música. Discorrendo sobre o poder catártico da música, Dodds (2002, p. 86) destaca que além dos pitagóricos e dos peripatéticos, Platão e Teofrasto valorizavam o caráter psicagógico da música. Para os pensadores gregos e romanos, a música é considerada salutar no processo de cura de distúrbios físicos (desmaios, dores ciáticas, epilepsia), mas também de distúrbios mentais (estados de ansiedade, depressão, histeria).

Literalmente, *mousike* representa a arte das nove Musas⁴, que presidiam não apenas os coros e os hinos, mas também “o pensamento em todas as suas formas: eloquência, persuasão, sabedoria, história, matemáticas, astronomia” (GRIMAL, 2000, p. 319). Cerqueira (2017, p. 5) destaca que a *mousike* é um elemento de distinção entre o humano e o animal, por envolver atividades intelectuais e artísticas, e envolvia

[...] tudo o que compunha a educação do homem distinto: harmonia intelectual, vida moral e elegância. Referia-se à formação do caráter e do espírito como um todo, ao passo que a *gymnastike* cabia a formação do corpo, a garantia da virilidade e da combatividade.

Como se pode observar, a educação musical comportava uma gama variada de técnicas, com a capacidade de causar efeitos nocivos ou benéficos na estrutura psíquica, dependendo do arranjo das notas musicais. O contraponto entre a boa e a má harmonia, encontra-se diretamente relacionado a distinção entre o agir justo e o injusto. A noção de harmonia voltada para o campo da ação, resulta de um aprendizado pela *mousike*, que compreendia uma espécie de “formação humanista global” (CERQUEIRA, 2017, p. 5). Na *paideia* musical dos gregos do século IV a.C., as noções de ritmo, canto e harmonia são essenciais para a manutenção da justa medida da alma. Conforme ressalta o ateniense a Clínias, em *Leis* 668b, aqueles que se propõem atingir

4 Filhas de Zeus e Mnemósine, as Musas habitavam a Piéria, próximo ao Olimpo (Tessália) e o monte Hélicon (Beócia), mas estavam sempre no Olimpo com os deuses. Habitavam também o monte Parnaso (Fócida), onde faziam parte do cortejo de Apolo. Para Hesíodo, as Musas eram nove e cada uma delas relacionava-se a uma arte: Clio (história, representada com livros ou rolo), Euterpe (música, representada com flauta), Tália (comédia, representada com máscara teatral cômica), Melpômene (tragédia, representada com máscara teatral trágica), Terpsícore (dança e canto, representada com lira), Erato (poesia amorosa, representada declamando ou com cítara), Polímnia (hinos, poesia lírica, representada em atitude de meditação), Urânia (astronomia, representada com globo e compasso) e Calíope (epopéia e eloquência, representada com estiletes e tabuinha). Platão, em *Epigrama* IX 823, concebe uma décima Musa, Safo de Lesbos.

o mais belo canto e a mais bela música, não devem cultivar “[...] a Musa mais agradável, porém a mais correta [...]”.

No livro II das *Leis* de Platão, a noção de retidão encontra-se associada à de vida justa. No processo de formação musical, a composição de uma boa música deve reunir justeza e beleza, fatores capazes de conduzir a prática de uma vida justa e prazerosa, apesar da dificuldade em se ensinar e colocar em prática, como prevê o ateniense (669b-c):

Não desanimemos de falar da dificuldade de estudar a música. Como é a mais elogiada das imitações, de todas é a que exige de nossa parte maior dose de circunspeção; o erro, nesse domínio, é particularmente prejudicial, por levar-nos a adotar maus costumes, o que é, aliás, difícil de perceber, visto serem os poetas, como criadores, muito inferiores às Musas.

O contraponto estabelecido entre a *mousike* produzida pelas Musas e a do produtor humano, o *poietes*, antepõe a precisão com que as Musas integram a melodia, a harmonia e o ritmo, sem a necessidade de introduzirem na sua música, os artifícios utilizados pelos poetas, como as adaptações grosseiras e muitas vezes sem sentido, de palavras, melodias, harmonias e ritmos, misturando-os aleatoriamente, por não dominarem com rigor os recursos empregados na técnica de composição musical, cujo resultado termina gerando dissonância e não a harmonia necessária para executar uma bela música, estendendo seus efeitos benéficos a estrutura psíquica.

Dada a multiplicidade de habilidades e saberes envolvidos no domínio das Musas, *mousike* tanto pode ser entendida, em um sentido mais específico, como música, mas também em um sentido mais amplo e similar ao de *tekhne*, o de arte em geral:

No conceito de *mousike* achava-se compreendido um conjunto de atividades bem diversas, ainda quando todas elas se integraram em uma única manifestação; o termo música incluía, sobretudo, a poesia, assim como também a dança e a ginástica. Uma educação de cunho aristocrático exigia, pois, o aprendizado da lira, do canto e da poesia, assim como da dança e ginástica. (FUBINI⁵, 1990, p. 31 apud TOMÁS, 1997, p. 39)

No contexto da filosofia platônica, as noções de *mousike* e *tekhne* encontram-se associadas, delimitando um campo mais específico de competência, o da técnica musical (PLACES, 1989, p. 353), tal como se observa no elogio de Erixímaco, em *Banquete* 187a-b:

[...] Ora, é grande absurdo dizer que uma harmonia (*harmonian*) está discordando ou resulta do que ainda está discordando. Mas talvez o que ele queira dizer era o seguinte, que do agudo e do grave, antes discordantes e posteriormente combinados, ela resultou graças à arte musical (*tes mousikes tekhnēs*) [...]

A passagem em questão, inegavelmente, remete a DK 22 B 51, o conhecido fragmento de Heráclito sobre a harmonia de forças ocultas e contrárias entre si⁶, sus-

⁵ FUBINI, Enrico. *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Trad. C. G. Pérez de Aranda. Madrid: Alianza, 1990.

⁶ O fragmento DK 22 B 51 *Refutações* IX 9, atribuído a Hipólito, é o conhecido argumento da harmonia dos contrários: “Não compreendem como o divergente consigo mesmo concorda; harmonia de tensões contrárias, como de arco e lira”

tentado na metáfora do arco e da lira. No contexto da imagem, a lira representa a unidade que comporta as cordas e o arco que as sustenta, cujo movimento das cordas tensionadas em direção oposta ao arco, proporciona um acorde harmônico. Nesse sentido, a harmonia é proveniente da tensão provocada pelos sucessivos movimentos das cordas da lira sustentadas sobre o arco, em sentidos opostos entre si. Trata-se, pois, de encontrar na unidade, a lira, aquilo que lhe é diferente e, contudo, próprio dela, a emissão do som, por meio dos acordes musicais.

No *Banquete* (187b-c), o personagem Erixímaco retoma o argumento heraclítico, de modo a criticar que a harmonia seja instaurada a partir da desarmonia, pois

[...] a harmonia é consonância (*symphonian*), consonância é uma certa combinação (*homologia*) – e combinação de discordantes (*diapheromenon*), enquanto discordam, é impossível, e inversamente, o que discorda e não combina é impossível harmonizar – assim como também o ritmo, que resulta do rápido e do lento, antes dissociados e depois combinados.

É impossível não se perceber, no discurso de Erixímaco sobre a consonância e dissonância, a recepção do Fr. DK 22 B 8 ARISTÓTELES *Ética a Nicômaco* VIII 2 1115b4: “Heráclito (dizendo que) o contrário (*antixou*) é convergente (*sympheron*) e dos divergentes (*diapheronton*) nasce a mais bela harmonia (*kallisten harmonian*), e tudo segundo a discórdia (*erin*)”. Na proposição de Erixímaco, a *harmonia* é o componente conciliador da *mousike*, em virtude de sua potencialidade de promover a concórdia em meio a discórdia. O bom compositor deve dominar a arte de combinar harmonicamente entre si os elementos que compõem a lira, produzindo o mais belo som. A harmonia, pensada como unidade, reúne com retidão os elementos distintos entre si (as cordas, o arco), que compõem o todo (a lira). Na metáfora heraclitiana do arco e da lira, a representação da harmonia dos contrários, se mostra no arranjo adequado das notas musicais. Deste modo, a harmonia se mostra como a reunião dos diversos tons de uma escala musical, cuja unidade será encontrada na diversidade de sons e não na repetição *ad infinitum* de uma única nota musical.

A possibilidade de transformar cada corda em uma nota musical, é que se permite buscar a alteridade em um objeto que à primeira vista é similar, quando se desconhece os princípios elementares da teoria musical, mas cabe ao compositor fixar a justa harmonia das cordas, de modo a que o músico emita o mais belo som de seu instrumento, que não deve estar dissonante dos outros instrumentos. A educação musical proporciona o equilíbrio do psiquismo, levando aquele que é por ela ensinado, agir de forma correta, como se pode perceber na afirmação de Erixímaco, de que a combinação entre harmonia, melodia e ritmo, “[...] é a música quem estabelece, suscitando amor (*erota*) e concórdia (*homonoian*) entre uns e outros [...]” (187c), se ensinada por um bom educador.

Na realidade, a passagem acima citada compõe uma cadeia de metadiscursos, a começar pela evidente alusão aos versos 223-226 da *Teogonia* de Hesíodo, nos quais são apresentados a genealogia da Noite, iniciada no v. 211:

Também pariu Indignação, desgraça aos humanos mortais,
a ruínosa Noite; depois pariu Farsa e Amor (*Philoteta*)
e a destrutiva Velhice, e pariu Disputa (*Eris*) ânimo-potente.
E a odiosa Disputa pariu o aflitivo Labor [...]

Mas o trecho do elogio de Erixímaco em questão, também remete ao *Sobre a Natureza*, de Empédocles (DK 31 B 17 SIMPLÍCIO Física 157), que por sua vez parece resgatar tanto a memória do canto de Hesíodo, como a recepção de Heráclito na composição do poema:

[...] Mas vai, do mito escuta; pois estudo aumenta o peito.
Pois como já antes disse, revelando o alcance do mito,
duplas (coisas) direi: pois ora um foi crescido a ser um só
de muitos, ora de novo partiu-se a ser muitos de um só,
fogo e água e terra, e de ar a infinita altura,
o Ódio (*Neikos*) funesto fora deles, de peso igual em toda parte,
a Amizade (*Philoteti*) dentro deles, igual em comprimento e largura;
contempla-a co'a mente, e com os olhos não te sentes pasmo;
ela entre mortais se considera implantada, em seus membros,
por ela pensam (coisas) de amor e obras ajustadas fazem,
de Alegria chamando-a pelo nome, e de Afrodite.
Ela por entre eles se enrolando não a viu nenhum
mortal; mas tu ouve do discurso (*logos*) a sequência não
enganosa (*ouk apatelon*) [...]

No seu discurso sobre o mito hesiódico do nascimento de Amor e Discórdia, Empédocles incorpora a noção de movimento de Heráclito para mostrar que o princípio fundador de todas as coisas (*arkhé*), ultrapassa as esferas dos elementos físicos: água, terra, fogo e ar. Os quatro elementos são eternos, imutáveis e predispostos à mudança, no entanto não são responsáveis pelo seu próprio movimento, necessitando de um elemento catalisador capaz de impulsioná-los de forma satisfatória, Empédocles encontra esse impulso em dois princípios não materiais, a Amizade e o Ódio, o primeiro, princípio de associação, e o segundo, de dissociação⁷. Retornando ao elogio de Erixímaco, vê-se que, a *mousike* “[...] no tocante à harmonia e ao ritmo, é a ciência dos fenômenos amorosos (*erotikon episteme*) [...]” (187c), sendo o amor um princípio de concórdia, é natural que se possa reconhecer os sinais do amor, na composição de uma harmonia e de um ritmo, que inspirem as boas ações. A base da educação musical

⁷ Observe-se como Empédocles reforça tal aspecto, em dois fragmentos abaixo destacados:

Isto de mortais membros (é) bem visível volume: ora por amizade convergidos em um todo os membros, estes ganharam corpo, a vida florescendo em ora de novo por malignas Querelas dispersados, erram eles à parte cada um na ressaca da vida [...] DK 31 B 20 SIMPLÍCIO Física 1124 9

[...] Em ódio diferidas de forma e à parte todas volvem,
mas convergem na amizade e umas às outras se desejam [...]
DK 31 B 21 SIMPLÍCIO Física 159 13

proposta por Platão, é centrada na ideia de justa medida, base da teoria hipocrática dos humores, em que a saúde do corpo e da alma, depende do equilíbrio dos humores.

A MOUSIKE EM PLATÃO

Platão amplia ainda mais o sentido da noção de *mousike* estendendo-a à filosofia. No desenvolvimento do mito das cigarras, no *Fedro*, o filósofo ressalta o papel da cigarra como uma guardiã, que após a morte segue ao encontro da Musa a qual honrou em vida, para lhes contar quem presta homenagens a elas aqui na terra. Na delimitação das honras prestadas a cada uma das Musas por seus respectivos adeptos, interessa-me particularmente a descrição dos aliados da primogênita delas, Calíope, a que sabe persuadir por ter o dom de “falar bem” e sua sucessora, Urânia:

[...] A mais velha porém, Calíope, e a que vem depois dela, Urânia, os que elas anunciam são aqueles que passam a vida a filosofar (*philosophiai*) e que honram a música (*mousiken*) das duas; pois são elas que, sendo sobre o céu e os discursos divinos e humanos, emitem a mais bela voz [...] (259d)

A analogia estabelecida por Platão entre a cigarra e o filósofo, nesse ponto do mito, delimita o papel de ambos como eternos vigilantes da alma dos cidadãos, como na *República*, mas permite também se pensar o *philosophos* sob outro registro, o de *philomousos*, amante da arte das Musas, talvez pelo fato de que “o dom das musas (ou um de seus dons) é o poder da fala verdadeira” (DODDS, 2002, p. 87). Fato inconteste em Homero, a se pensar em *Ilíada* II 484: “Dizei-me agora, ó Musas, que no Olimpo tendes vossas moradas – / pois sois deusas, estais presentes e todas as coisas sabeis, / ao passo que a nós chega apenas a fama e nada sabemos –”, contudo Hesíodo não compartilha da mesma certeza e dá as Musas, a capacidade de dizer verdades, mas também a de dissimular, quando lhes é conveniente. (*Teogonia* v. 26-28)

No *Fedro*, Platão recepciona a antiga tradição sobre a posseção divina⁸, sendo as Musas as potências responsáveis pelo processo de transmissão do conhecimento. Para Arêas (2005, p. 5), na teoria platônica do delírio divino, o filósofo faz uma reapropriação crítica do passado, e “essa reapropriação toma a forma de uma análise que permite transpor o passado e problematizar diferentemente o presente”. A imagem das Musas como transmissoras de um saber de natureza divina, se contrapõe com os saberes e as habilidades humanas. A crítica platônica ao papel do poeta como educador da cidade, é centrada no seguinte aspecto, o poeta é alguém desprovido de um saber que lhe é próprio, assim como a poesia não se encontra situada no registro de

8 Em 265a, Sócrates associa o amor a um tipo de loucura, mostrando a Fedro, que há dois tipos de loucura, a humana e a divina. Retomando o debate anterior sobre as espécies de loucura (244a-257a), ele resume em linhas gerais os tipos de loucura divina (265b): “Da divina, por sua vez, distinguimos quatro partes atribuídas a quatro deuses: a inspiração profética (*mantiken*) de Apolo, a iniciática (*telestiken*) de Dioniso, a poética (*poietiken*) das Musas, e a quarta – que dissemos ser a mais excelente –, a loucura erótica (*erotiken manian*) de Afrodite e Eros”.

uma técnica, estando o poeta na condição de intérprete das Musas, que representam o terceiro tipo de possessão divina (245a):

E uma terceira é a loucura e possessão (*katohekhe te kai mania*) que provém das Musas, ao se apoderar de uma alma delicada e pura, despertando-a e transportando-a por transportes báquico (*ekbakkheyoussa*) a celebrar em odes e outro tipo de poesia, os inúmeros feitos dos antigos ordenando, a educar (*paideiuei*) seus descendentes. Aquele que se apresentar, por sua vez, às portas da poesia sem a loucura das Musas (*aneu manias Mouson*), como que convencido de ser um poeta unicamente pela arte (*ek tekhnēs ikanos poiētes*), não chegará a termo, e a poesia (*poiesis*) composta por quem está no bom senso (*sophronountos*) é ofuscada (*ephanisthe*) por aquela do tomado de loucura (*mainomenon*).

Dodds (2002, p.88) reitera que até o séc. V a.C. não havia entre os gregos a noção de poeta inspirado, mas o fato de Platão tratar da questão em diálogos como *Banquete*, *Fedro*, *Ion* e *Leis*, não permite que se lhe atribua a autoria do uso, mas a Demócrito, o primeiro a associar o poeta a um *enthousiastes*: “Um poeta (*poiētes*), tudo que ele escreve com entusiasmo (*enthousiasmou*) e sopro sagrado (*hierou pneumatos*), é sem dúvida, belo (*kala*)...” (DK 68 B 18 CLEMENTE DE ALEXANDRIA *Tapeçarias* VI 168). Na perspectiva pedagógica platônica, na questão do delírio, se antepõem duas formas de saberes, o divino, da qual o poeta é o porta-voz e o humano, especificidade do filósofo. No livro IV das *Leis* (719c), o ateniense fala do poeta inspirado pelas Musas, nos seguintes moldes:

Conta-nos antiga tradição (*palaíos mythos*), legislador, repetida por nós e aceita por todos, que o poeta se instala no tripé das Musas não é senhor da razão (*ouk emphron*), mas, à maneira de uma fonte, deixa correr livremente o que lhe vem ao espírito; e, por isso mesmo que sua arte não passa de imitação (*tes tekhnēs ouses mímeseos*), sempre que ele representa homens de sentimentos contraditórios entre si, vê-se forçado a contradizer-se, sem saber qual das proposições é verdadeira.

O poeta, por não ter a autoria de seu canto, representa a seu modo, o que lhe é repassado pela Musa. No contexto platônico, na educação pela filosofia, o mito deve superar a função de revelar o sagrado, e se mostrar mais efetivamente como um discurso capaz de sustentar, em sua narrativa, o modelo de ações centradas na justa medida. Para Platão, a harmonia é um princípio regulador do psiquismo, com isso se pode pensar o discurso do filósofo sobre a educação pela *mousike*, como metáfora para tratar do justo, do agradável, do bem e do belo, pressupostos capazes de gerar uma vida justa e sã (*ton hosion kai dikaion bion*) (*Leis* 663b). A vida justa implica em discernimento e retidão, para manter a justeza na ação e no raciocínio, estes elementos devem ser mantidos integrados entre si, caso contrário, o justo e o injusto podem ser confundidos, por tomarem a aparência um do outro. Nessa troca equívoca de imagem, ao se ver projetado no justo, o injusto pode considerar atrativo e não se incomodar em se passar

pelo outro que não é ele (o justo), enquanto o justo deve julgar a troca de identidade, inadequada e nociva, pois ao se ver confundido com o injusto, teme que seu propósito de se deixar guiar pela prática de uma vida sensata e boa seja questionado, embora seu discurso e suas ações sejam guiados pela Musa sensata e aprazível.

O resgate da imagem do filósofo, como alguém que venera as Musas, também se mostra presente na *República*, e com as mesmas restrições do *Fedro*, a de os guardiães da cidade dirigirem sua atenção apenas para “[...] a verdadeira Musa, a da dialética e da filosofia [...]” (VIII 548b). No *Fedro*, a analogia entre o filósofo e a cigarra, possibilita pensá-lo sob o registro de alguém inteiramente absorto no seu canto; enquanto no *Fédon* (68c), se encontra na condição de alguém que cultiva a temperança (*sophrosyne*) e consegue “[...] refrear o ímpeto das paixões (*epithymias*) [...]”, por viver “[...] no amor da sabedoria (*philosophiai*)”, diferentemente do *philosomatos*, o amante do corpo. Uma representação similar será encontrada na oposição entre o filósofo e o sofista na *República*, em que o filósofo é definido como o amante do espetáculo da verdade e das formas, enquanto seu opositor, o sofista, ama o espetáculo das artes e das aparências.

Na anedota do *Teeteto*, a imagem do filósofo é a de alguém distraído com as coisas a sua volta, como Tales que caiu no poço, por encontra-se preocupado em buscar o saber (174a-c). Na *República*, também se encontra a distinção entre o prazer voltado para as sensações e o prazer direcionado para a inteligência, visto ser o filósofo, alguém “[...] desejoso de sabedoria, não de uma parte sim e de outra não, mas na sua totalidade” (475b). Os verdadeiros filósofos são amantes do “[...] espetáculo da verdade [...]” (475e), e não de sua aparência, sendo os únicos capazes de “[...] amar a natureza do belo em si” e “[...] de o contemplar na sua essência [...]” (476b), e não apenas se deixando encantar, como os amantes das audições e dos espetáculos, com as belas vozes, cores e formas. Amar a beleza em si é contemplar e participar da forma da beleza, trazendo inscrita em si a sua presença. No projeto pedagógico de Platão, a reconfiguração do olhar, possibilita o justo discernimento entre o belo real do belo aparente.

No âmbito do livro VI da *República*, o homem perfeito, o homem belo e bom (*kalon te kagathon*), do qual o filósofo passa a ser a representação, “[...] tem uma disposição natural para lutar pelo Ser, e não se detém em cada um dos muitos aspectos particulares que existem na aparência [...]” (490a-b). Amante da razão e da verdade, o natural filósofo não aceita ser confundido com aqueles que se assemelham a ele, pelo fato de os discursos terem o poder de gerar encantamento e corromper a estrutura psíquica, utilizando-se de uma metáfora, a imagem do navio (487e-489c), Sócrates vai estabelecer uma analogia entre o governante e o filósofo (489a): “Não me parece – prossegui eu – que seja necessário examinares a fundo o quadro, para veres que se

assemelha às relações das cidades, com os verdadeiros filósofos; mas compreendes o que quero dizer”

A metáfora mostra justamente que ambos são considerados inúteis, seus contendores não possuem a devida percepção de sua própria falta de preparação, se considerando capazes seja de dominar a *tekhne* da navegação, em se tratando dos marinheiros aspirantes a comandantes da embarcação, seja de dominar o *logos*, em se tratando dos falsos filósofos. Sócrates utiliza a metáfora da navegação, justamente para demonstrar que apenas o psiquismo bem governado pode atingir o grau correto de discernimento, hipótese descartada pelos detratores da filosofia (489c-d):

Por estes motivos e nestas condições, não é fácil, por conseguinte, que a melhor das ocupações (*to beltiston epitedeuma*) seja apreciada por aqueles que exercem actividades opostas a ela. Mas a acusação maior e mais violenta que fazem à filosofia é de longe a que lhe vem através dos que afirmam dedicar-se a estes estudos, e, acerca dos quais declaras que o detractor da filosofia proclama que é perverso a maioria dos que a ela se dedicam, e que os mais equilibrados são uns inúteis (*hoi de epieikestatoi akhrestoi*) – coisa em que concordei contigo que era verdadeira. Não é assim?

A metáfora náutica é uma das tantas imagens usadas por Platão para tratar do bom ordenamento da alma. Nelas, aparece a contraposição entre o filósofo e o não-filósofo, que representam a contenda entre um psiquismo harmônico, que reúne em si, “[...] a boa qualidade do discurso, da harmonia, da graça e do ritmo [...]” (400d-e), que dependem da boa qualidade do caráter de seu portador, o único a executar “[...] o prelúdio da ária que temos de aprender [...]” (532d), para executar a dialética, considerada a mais bela harmonia, por tornar a alma harmônica e sensata.

A HARMONIA E O HARMÔNICO

A *harmonia*, metáfora utilizada para tratar do agir do bom governante, do bom navegador e do bom educador, é um atributo específico da ação do verdadeiro filósofo, por ser a base de sustentação de todo agir sensato. Na analogia entre a harmonia e a desarmonia da alma e das notas musicais, aqueles que agem desregradamente, consideram insensato e descabido, que o filósofo centre seu discurso e sua ação na justa medida, considerando o fazer filosófico uma inutilidade, e ignorando que a exemplo do bom músico que desenvolve com equilíbrio a técnica musical, o filósofo é o único a atingir o grau de perfeição de uma alma harmônica, pelo fato de reunir em si, os princípios identificadores de uma natureza filosófica: verdade (*aletheia*), justiça (*dikaiosyne*), coragem (*andreia*) e temperança (*sophrosyne*).

Retornando ao cerne da questão da educação pela *mousike*, interessa-me delimitar o *Fédon* como o diálogo, em que a relação música-filosofia mais se estreita e se fortalece, em razão de nele, a definição da atividade produtiva do filósofo ser identificada a *mousike*. No entanto, o atributo não permite a classificação de Platão como um

mousikos tradicional, pois embora se mostre embevecido pela arte das Musas, a ponto de supostamente ter dedicado o Fr. IX 506, da *Antologia Palatina*, a Safo: “Nove são as Musas, dizem alguns. Quanta negligência!/ Eis aqui a décima: Safo de Lesbos”. No entanto, pratica um tipo específico de *mousike*, como se pode antever na revelação de Sócrates (61a):

[...] tal como se estimulam os atletas de corrida (pensava), assim também o sonho me estimula a prosseguir nesse mesmo gênero de atividade que pratico, ou seja a música (*mousiken*), visto que a filosofia (*philosophias*) é a mais alta forma de música (*megistes mousikes*) e outra não era, justamente, a minha ocupação (*emou de touto Prattontos*) [...]

A filosofia é, para o filósofo, a autêntica e verdadeira forma de música, por ser a única a conter na sua composição, uma linguagem e um método próprios dela. Somente a música suprema, como o sonho de Sócrates já advertira: “Sócrates, compõe, pratica a arte das Musas (*mousiken poiei kai ergazou*)!” (60e) será capaz de criar argumentos e não meras ficções como fazem os produtores de mitos (*mythologikos*) (61b). Outro aspecto a ser ressaltado no projeto ético-político-pedagógico de Platão, diz respeito a justa medida, metáfora introduzida no discurso platônico, a partir da noção de harmonia, transportada de seu uso originário, na música, para a filosofia. No diálogo *Protágoras*, o personagem Sócrates critica o modelo educacional proposto pelo sofista Protágoras, e defende que a educação tradicional, ginástica para o corpo e música para a alma, ainda é eficiente para que a sensatez se instaure na alma das crianças, e elas se esforcem em assemelhar suas ações a dos homens sensatos, das narrativas dos poetas (326a-b):

[...] Da mesma forma, os mestres de cítara se empenham em promover a sensatez (*sophrosynes*) nos jovens para que não sejam malévolos em nada; e, depois de aprenderem a tocar cítara, é o momento de lhes ensinar (*didaskousi*) os poemas de outros bons poetas, os líricos, sincronizando-os com os sons do instrumento. Eles obrigam as almas das crianças a se habituarem aos ritmos e às harmonias, a fim de que elas sejam mais dóceis e, uma vez bem ritmadas e harmonizadas, sejam benéficas (*khresimoi*) em suas palavras e ações; pois a vida do homem, como um todo, carece de bom ritmo (*eurythmias*) e de boa harmonia (*euarmostias*) [...]

Os argumentos do *Protágoras*, assim como os do *Fédon*, reforçam a clássica que-rela entre poesia e filosofia, resgatada por Platão, sobretudo na *República*, diálogo no qual retoma alguns dos elementos que compõem o que os gregos da época compreendem por *mousike*, incorporando-os a seu sistema filosófico, porém com o nítido propósito de mostrar que eles não são mais suficientes na *paideia* de uma sociedade, em que os valores vêm sendo constantemente postos em questão. Platão apresenta a filosofia como uma alternativa à tradicional educação grega, que envolvia o uso conjunto da poesia, da música, do teatro e da dança, no sentido de formar um bom cidadão. No livro III, o objetivo de Sócrates é fixar o que se deve e como se deve dizer na arte das Musas (*mousike*), as coisas relativas aos discursos e às fabulas (398b):

[...] Mas, para nós, ficaríamos com um poeta (*poietēi*) e um narrador de histórias (*mythologoi*) mais austero e menos apazível, tendo em conta a sua utilidade (*ophelias*), a fim de que ele imite (*mimoito*) para nós a fala do homem de bem (*ta legomena legoitas ekeinois*) [...]

A prosa filosófica, o método discursivo inventado por Platão, se situa entre a ordem do *logos pseudēs* e a do *logos alethes*, nele se observa com precisão o processo de transição de uma metáfora poética para uma metáfora filosófica, no caso específico do debate aqui desenvolvido, o transporte da noção de harmonia, da música, para a filosofia. A delimitação do campo de atuação da *mousike* mostra-se imprescindível para Platão, por permitir contrapor entre si, dois polos de saberes, ao mesmo tempo antagônicos e afins entre si, a *mousike* tradicional, marcada pelo uso de imagens e pela profusão de sons, acordes, ritmos, palavras, harmonia, e a *mousike* filosófica, sem a articulação de sons, contudo compreendendo o uso de palavras, que empregadas na justa medida são capazes de gerar uma *praxis* sensata, por estar centrada em um *logos* reflexivo e harmônico, conforme apresentado no *Cármides* (170b-c):

Mas, como pode ele saber (*gignoskei*) por intermédio desse conhecimento (*epistemei*) aquilo que ele sabe? Realmente, ele aprende a conhecer o que é por intermédio da medicina, não da temperança; o que é harmonia, por intermédio da música, não da temperança (*to d' harmonikon mousikei all'ou sophrosynei*); aprende a arte das construções por intermédio da arquitetura, não da temperança, e assim com tudo o mais, não é verdade? Ora, se a temperança é simplesmente o conhecimento do conhecimento, de que modo essa pessoa poderá saber por seu intermédio que conhece o que é são ou a arte de construir?

Na tessitura dos diálogos platônicos, o filósofo não esconde que a concepção originária dos vocábulos harmônico (*harmonikos*) e harmonia (*harmonia*), é resgatada da arte da música (*mousike*). Platão realiza o transporte entre o sentido primeiro das palavras, associando a noção de harmonia à de *sophrosyne*, para representar a retidão das ações. Introduzida no vocabulário da filosofia, no diálogo *Laques*, a harmonia passa a identificar a consonância (*symphonia*) entre as palavras e as ações (193d-e), no entanto, assevera Sócrates a Nícias, apenas o músico (*mousikos*) que é harmônico (*harmonikos*), consegue atingir a harmonia mais perfeita, que não é a musical, mas “ [...] a harmonia de sua própria vida, estando sempre em consonância suas palavras com seus atos [...]” (188d).

Na educação pela música, a distinção entre o *harmonikos*, o que domina a técnica de composição, e o *mousikos*, aquele que se restringe a prática instrumental, se dá pelo grau de compreensão dos elementos que compreendem o campo da teoria musical. No *Fedro* (268d-e), aparece o mesmo jogo linguístico do *Cármides* e do *Laques*, com as expressões harmônico e harmonia:

Mas creio que não o insultariam de modo rude. Pelo contrário, assim como um músico (*mousikos*), se por acaso encontrar um homem que pretenda ser competente em harmonia (*oiomenoi harmonikoi*), pois de fato sabe fazer uma corda soar aguda ou grave, não o trataria de forma rude – “Ó tolo, és um insano!” –, e justamente por ser

um músico, falaria com gentileza – “Ó excelente homem, quem quer ser competente em harmonia (*harmonikon*), por certo, é preciso saber disso, mas isso não evita que de harmonia (*harmonias*) bem pouco ou nada entenda quem tem a tua disposição; pois sabes o que precisa ser apreendido antes da harmonia (*harmonias*), mas não os elementos da harmonia (*harmonika*).

Na passagem do *Fedro* em questão, Platão alterna o uso de harmonia e harmônico, mas o que à primeira vista pode parecer excessivo, na realidade é o recurso encontrado pelo filósofo para contrapor duas habilidades distintas de um *mousikos*, alguém dotado pela música, contrapondo a competência em harmonia (*harmonikos*) do “músico-compositor”, que o torna habilitado a reunir de modo consonante, em uma melodia (*melos*), “[...] as palavras, a harmonia, e o ritmo” (*República* III 398d); com a técnica musical do “músico-intérprete”, que embora não possua os mesmos domínios do músico “harmônico”, consegue interpretar as harmonias de uma composição, pois apesar de desconhecer como foram produzidos os acordes e não dominar a teoria musical na sua totalidade, todavia é dotado de uma *tekhne* musical, que lhe possibilita reproduzir os sons, mesmo sem conhecer os elementos que compõem a harmonia.

Consciente da função da *mousike* na formação dos gregos, Platão não ignora o efeito da arte das Musas na alma do ouvinte, retomando a noção de harmonia, no *Fédon*, sob o signo da “alma-harmonia”, em que a alma é apresentada como a combinação e a mistura de vários elementos corpóreos (quente e frio, seco e úmido) de forma conveniente e proporcional:

[...] E portanto, se a alma é na realidade uma espécie de harmonia, temos então que, quando o corpo se distende ou se relaxa em excesso, por efeito de doenças e de quaisquer outros males, a alma não tarda, apesar de sumamente divina, a ficar aniquilada, tal como essas outras harmonias, que encontramos nos sons e nas demais obras dos artífices [...] (86c)

Sem a justa proporção, a alma não entra em harmonia, nem assume o comando dos elementos de que se compõe (93a). A mais perfeita harmonia, é a resultante de uma alma harmônica, que atinge o maior grau de harmonização, por reunir em si, “[...] sabedoria e virtude [...]” (93b), elementos responsáveis para se levar “[...] uma vida ordenada e corajosa” (*República* III 400a). A verdadeira harmonia é a da música inaudível, cujo *logos* comporta o *ethos* do homem corajoso e temperante. Em função do *ethos* instituído para a *paideia* pela música, é mais conveniente a adaptação do ritmo e da harmonia à palavra, e não o contrário, pois “o modo de expressão e a palavra [...] dependem do caráter da alma” (III 400d). A música deve guardar as proporções equivalentes entre a harmonia das notas musicais e as da alma, pois

a função da música, acima de tudo, era buscar o equilíbrio da alma, assim como produzir um conjunto harmônico de conhecimentos. Para os gregos, os conceitos de concordância e proporção constituíam a base de todas as manifestações, éticas, estéticas e intelectuais, e a música por si só agregava todos esses princípios. As formas de expressão rítmicas, melódicas e poéticas, eram determinadas por normas que pudessem conduzir o indivíduo à essência desses princípios. (NASSER, 1997, p. 242)

Os princípios inerentes à educação musical, para Platão, seriam éticos. Daí a exigência de uma sincronia e de um equilíbrio entre as notas musicais, pois sua harmonia influencia e modifica o espírito do ouvinte. Sob o efeito da influência de Damon, o filósofo estabelece a relação entre o *éthos* individual e o *éthos* da música, relação totalmente admissível, porque sustentada a partir da noção de *nomos*, empregada pelos gregos em dois sentidos, seja para identificar as melodias tradicionais, seja para determinar as leis morais, sociais e políticas da *polis*. Estabelecendo-se a correlação entre os sons musicais e a conduta humana, torna-se mais evidente compreender o sentido da associação de Platão, em *República* III, de que a boa qualidade da música depende intrinsecamente do bom caráter de quem a executa, pois somente uma alma bem modelada pode difundir bondade, beleza e sensatez, como defende Sócrates a Glaucón:

Não é então por este motivo, ó Glaucón, que a educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afectam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição, e tornando aquela perfeita, se se tiver sido educado? E, quando não, o contrário? E porque aquele que foi educado nela, como devia, sentiria mais agudamente as omissões e imperfeições no trabalho ou na conformação natural, e, suportando-as mal, e com razão, honraria as coisas belas, e, acolhendo-as jubilosamente na sua alma, com elas se alimentaria e tornar-se-ia um homem perfeito (*kalos te kagathos*) [...] (401d-e)

É justamente a preocupação com o poder da música em afetar a alma, que leva Platão a propor o controle dos mitos contados e cantados pelos aedos, principalmente Homero e Hesíodo. Embora reconheça a importância da educação poética na sociedade grega, ele teme a capacidades desses cantos de influenciarem diretamente a alma dos cidadãos. Para ele, o maior risco representado pela forma tradicional de educação, é justamente a falta de discernimento necessária da parte das crianças e dos jovens, para distinguir o certo do errado, o bom do mau, durante a audição dos mitos, deixando-se confundir por falsos valores, o que é inadmissível em uma cidade fundada por princípios éticos. Temendo o efeito das narrativas míticas, se lança ferozmente contra o *mimetes*, julgando-o a partir de parâmetros éticos e não estéticos, como podemos observar na passagem supracitada:

Por conseguinte, temos razão em nos atirmos a ele desde já, e em o colocar em simetria (*antistrophon*) com o pintor. De facto, parece-se com ele no que toca a fazer trabalho de pouca monta em relação à verdade; e, no facto de conviver com a outra parte da alma sem ser a melhor, nisto também se assemelha a ele. E assim teremos desde já razão para não o recebermos numa cidade que vai ser bem governada, porque desperta aquela parte da alma e a sustenta, e, fortalecendo-a, deita a perder a razão, tal como acontece num Estado, quando alguém torna poderosos os malvados e lhes entrega a soberania, ao passo que destruiu os melhores. Da mesma maneira, afirmaremos que também o poeta imitador instaura na alma de cada indivíduo um mau governo, lisonjeando a parte irracional, que não distingue entre o que é maior e o que é menor, mas julga, acerca das mesmas coisas, ora que são grandes, ora que são pequenos, que está sempre a forjar fantasias, a uma enorme distância da verdade. (605a-c)

A inversão realizada por Platão, no modelo educacional grego, sustenta-se no reconhecimento de que a música atinge mais rapidamente a alma das crianças e incita nos seus espíritos a prática da virtude.

Por isso, a formação musical era um requisito básico na educação de qualquer cidadão livre, pois caberia a ela direcionar a conduta moral, social e política de cada indivíduo, para cumprir adequadamente seu papel junto ao estado. A música deveria exaltar as boas qualidades no indivíduo e ao mesmo tempo suscitar o significado de ordem, dignidade, capacidade de decisões rápidas, além do equilíbrio, simplicidade e temperança. (NASSER, 1997, p. 241-242)

No livro III da *República*, ciente dos efeitos benéficos da música para a alma do homem e da cidade, o filósofo não hesita em colocá-la na base da educação, seguida posteriormente da ginástica. A prioridade se justifica ainda, pelo fato de ela induzir o homem à ação. Sob o influxo das boas e belas harmonias, o homem eleva o seu espírito, já sob o impulso das más, ele o enfraquece, tornando-se “[...] irritável, colérico e cheio de mau humor” (411c). O efeito nocivo é reforçado, pela prática exclusiva da ginástica, tornando o homem “[...] débil, surdo e cego [...]” (411d), pois

uma pessoa assim torna-se inimigo da razão (*misologos*) e das Musas (*amousos*), e já não se serve de palavras para persuadir; leva a cabo todas as suas empresas pela violência e pela rudeza, como um animal selvagem, e vive na ignorância e na inaptidão, sem ritmo nem graciosidade. (411d-e)

O aperfeiçoamento da estrutura psíquica é resultante do exercício constante e equilibrado da música seguida da ginástica, contudo o aprendizado só será frutífero se houver uma correta aplicação das novas práticas pedagógicas. Quando Platão reivindica uma *mousike* filosófica, por exemplo, não está propondo que a música se torne filosofia, ou o seu contrário, a filosofia se torne música, mas apenas tenta encontrar um meio termo para colocar em ação o seu projeto ético, político, pedagógico para a cidade, encontrando na filosofia um espaço privilegiado para a música se mostrar em toda sua plenitude.

O PHILOSOPHOS COMO PHILOMOUSOS

No livro V da *República*, Sócrates propõe que para a música refletir os princípios do belo, seus produtores não devem agir como os amantes das audições (*philekooi*) e os amantes dos espetáculos (*philotheamones*), deixando-se encantar meramente pelas “[...] belas vozes, cores e formas e todas as obras feitas com tais elementos, embora o seu espírito seja incapaz de discernir e de amar a natureza do belo em si” (476b), pois o amante dos sons (*philekoos*), das artes (*philotekhnos*) e dos espetáculos (*philotheamon*), o sofista, guarda certa semelhança (*homoios*) com o filósofo, sem na verdade o ser, por lhe faltar o desejo (*epithymia*) e o amor (*eros*) imanentes a um contemplador das belas formas.

A julgar pela digressão acerca do nome do deus que é músico, Apolo, no *Crátilo*, a relação intrínseca entre *mousike* e *philosophia* se firma justamente sobre a noção de desejo (*eros*). Da análise dos vários sentidos etimológicos do nome de Apolo, declina-se para o vocábulo *mousike*, do seguinte modo: “[...] Quanto às ‘Musas’ (*Mousai*) e à música (*mousiken*) em geral, aparentemente terão recebido o seu nome de *mosthai*, e da investigação (*zetheseos*) e da filosofia (*philosophias*) [...]” (406a). Reforçando o sentido etimológico de *philosophos*, como o amante da sabedoria, a demonstração do *Crátilo* releva a importância, já apontada na *República*, da aspiração e do desejo inerente ao filósofo, não a um tipo comum de *mousike*, mas à filosófica, como já previra o sonho de Sócrates, no *Fédon*.

O verdadeiro *philomousos*, o *philosophos*, possui a propensão inata para apreciar o belo em si, não desviando jamais suas composições, como fazem os poetas, daquilo que “[...] a cidade considera justo (*dikaia*), belo (*kala*) e bom (*agatha*) [...]” (*Leis* VII 801c-d). Somente seguindo os princípios estabelecidos para a cidade regida pelo ideal de justiça, ele se tornará alguém que aspira ao saber (*philosophos*) e ao belo (*philokalos*). No relato sobre a encarnação das almas, no *Fedro*, Sócrates mostra que a lei de Adrasteia prevê que a primeira geração da alma que perdeu sua asa, “[...] vai para o sêmen de um homem destinado a amar o saber (*philosophou*), ou a amar o belo (*philokalou*), ou de um homem devoto às Musas (*mousikou*) e as coisas do amor (*erotikou*) [...]” (248d). A imagem mostra a sintonia entre o filósofo e o poeta/músico, que se dá por meio do amor ao belo e às coisas concernentes ao amor. O diferencial se dá por meio do redirecionamento do amor do filósofo, para o belo de natureza invisível, como afirma Diotima a seu jovem aprendiz nos mistérios do amor, o amor é amor “[...] da geração e da parturição no belo (*tes genneseos kai tou tokous en toi kaloî*)”. (206e)

Na encenação do *Banquete*, Sócrates retoma a representação de *eros*, dada por Diotima, que destoando da tradição, passa a defini-lo como um *megas daimon* e não mais um *megas theos*. Na mudança de referência, e de modo similar ao *Fedro*, se estabelece a analogia entre *eros* e o *philosophos*, devidamente caracterizados como amantes da beleza:

Com efeito, uma das coisas mais belas (*kalliston*) é a sabedoria (*sophia*), e o Amor (*Eros*) é amor (*eros*) pelo belo (*kalon*), de modo que é forçoso o Amor ser filósofo (*philosophon*) e, sendo filósofo, estar entre o sábio (*sophou*) e o ignorante (*amathous*). (204b)

O *philokalos*, o amante do belo, ou o *philomousos*, o amante das Musas, por direcionar seu desejo para o conhecimento da forma do belo é, para Platão, o autêntico intérprete de uma *mousike*, prodigiosamente executada sem sons musicais, mas amplamente ruidosa, pois questionadora, reflexiva, discursiva, a quem ele nomeia de *philosophia*.

REFERÊNCIAS

- ARÊAS, J. A imagem arcaica da verdade e as vozes do delírio. *Comum*, Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n. 23, p. 5-26, jul-dez. 2004.
- _____. O delírio dos deuses e a loucura dos filósofos. *Comum*, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 25, p. 5-24, jul-dez. 2005.
- _____. A problematização do presente no *Fedro* de Platão. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, RJ, n. 24, p. 151-159, out. 2008.
- BOYANCÉ, P. *Le culte des muses chez les philosophes grecs: études d'histoire et de psychologie religieuses*. 2. ed. Paris: Boccard, 1972.
- BRANDÃO, J. L. *Antiga Musa: arqueologia da ficção*. 2. ed. Belo Horizonte: Relicário, 2015.
- CERQUEIRA, F. V. A música e o fantástico na Grécia Antiga: o imaginário, entre mito e filosofia. *Per Musi*, Belo Horizonte, MG, n. 36, p. 1-28. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ugmf.br/index.php/permusi/article/view/5244/3258>. Acesso em: 02 set. 2020.
- CHANTRAINE, P. *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque*. Paris: Klincksieck, 1968.
- DESCLOS, M.-L. É possível ser corajoso e justo sem ser sábio? *Kleos*, Rio de Janeiro, RJ, n. 5/6, p. 9-22, 2001/2.
- DES PLACES, E. *Lexique de la langue philosophique et religieuse de Platon*. In: *Platon Œuvres Complètes*, Tome XIV. Paris : Les Belles Lettres, 1989.
- DIAS, R. M. *Mímesis e Expressão*. Duarte, Rodrigo; Figueiredo, Virginia (Org.). Música e Tragédia no pensamento de Platão. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 206-215.
- DODDS, E. R. *Os gregos e o irracional*. Tradução Paulo Domenech Oneto. São Paulo: Escuta, 2002.
- DROZ, G. *Os mitos platônicos*. Tradução de Maria Auxiliadora Reibeiro Keneipp. Brasília: UNB, 1997.
- GRIMAL, P. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Tradução de Victor Jabouille. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- HAVELOCK, E. A. *Prefácio à Platão*. Trad. Enid Abreu Dobranszky. São Paulo: Papirus, 1996.
- HESÍODO. *Teogonia*. Tradução e Introdução Christian Werner. São Paulo: Hedra, 2013.
- HOMERO. *Ilíada*. Tradução e prefácio de Frederico Lourenço. Introdução e apêndice de Peter Jones. Introdução à edição de 1950 E. V. Rieu. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

JAEGGER, W. W. *Paidéia: a formação do homem grego*. 2. ed. Trad. Arthur M. Parreira; adaptação do texto para o português Monica Stahel M. da Siva; revisão do texto grego Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Martins Fontes; Brasília: UNB, 1989.

KRAUSZ, L. S. *As Musas: poesia e divindade na Grécia arcaica*. São Paulo: EDUSP, 2007.

MOUTSOPOULOS, E. *La musique dans l'oeuvre de Platon*. Paris: PUF, 1959.

NASSER, N. O *ethos* na música grega. In: *Boletim do CPA*, 4. Campinas: IFCH/ UNICAMP, 1997, p. 241-254.

PEREIRA, A. M. R. R. *A mousike: das origens ao drama de Eurípides*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. *A República*. 7. ed. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

_____. *Banquete*. Edição bilíngue. Tradução, posfácio e notas José Cavalcante de Souza. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Cármides. Lísis*. 3. ed. rev. e bilíngue. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: ed.ufpa, 2015.

_____. *Crátilo*. Tradução Maria José Figueiredo. Introdução José Trindade dos Santos. Lisboa: instituto Piaget, 2001.

_____. *Fédon*. Tradução Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Brasília: UNB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

_____. *Fedro*. Tradução, apresentação e notas Maria Cecília Gomes dos Reis. Introdução de James H. Nichols Jr. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

_____. *Laques. Eutífron*. 3. ed. rev. e bilíngue. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: ed.ufpa, 2015.

_____. *Leis*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1980.

_____. *Protágoras*. Tradução, estudo introdutório, comentários e notas Daniel R. N. Lopes. São Paulo : Perspectiva; Fapesp, 2017.

_____. *La République*. Traduction de Pierre Pachet. Paris: Gallimard, 1993.

Charmides. Lysis. Traduction, introduction et notes par Louis-André Dorion. Paris: GF-Flammarion, 2004.

_____. *La République*. Traduction de Pierre Pachet. Paris: Gallimard, 1993.

_____. *Cratyle*. Traduction, introduction, notes, bibliographies et index par Catherine Dalimier. Paris: GF Flammarion, 1998.

_____. *Laches. Eutyphron*. Traduction, introduction et notes par Louis-André Dorion. Paris: GF-Flammarion, 1997.

_____. *La République*. Traduction de Pierre Pachet. Paris: Gallimard, 1993.

_____. *La République*. Traduction, introduction et notes par George Leroux. Paris: GF-Flammarion, 2002.

_____. *Le Banquet*. Traduction, introduction et notes par Luc Brisson. Paris: GF-Flammarion, 2006.

_____. *Les Lois*. Traduction, introduction et notes par Luc Brisson et Jean-François Pradeau. Paris: GF-Flammarion, 2006. Livres I à VI.

_____. *Les Lois*. Traduction, introduction et notes par Luc Brisson et Jean-François Pradeau. Paris: GF-Flammarion, 2006. Livres VII à XII.

_____. *Phédon*. Traduction, introduction et notes par Monique Dixsaut. Paris: GF-Flammarion, 1991.

_____. *Phèdre*. Traduction, introduction et notes par Luc Brisson. Paris: Paris: GF-Flammarion, 1989.

_____. *Phaedrus*. Translation Alexander Nehamas; Paul Woodruff. Indianapolis: Hackett, 1995

_____. *Protagoras*. Traduction, introduction et notes par Frédérique Ildefonse. Paris: GF-Flammarion, 1997.

_____. *République*. Livres VI e VII. Traduction et commentaire par Monique Dixsaut. Paris: Bordas, 1986.

SOUZA, C. E. Música Pitagórica. In: *Boletim do CPA*, 16. Campinas: IFCH/ UNICAMP, 2003, p. 149-173.

TOMÁS, L. *Ouvir o logos: música e filosofia*. São Paulo: UNESP, 2002.

VILLELA-PETIT, M. P. Platão e a poesia na *República*. *Kriterion* 107, 2003, p. 51-71.

CAPÍTULO 2

ESPINOSA E A ÉTICA COMO PEDAGOGIA

Rafael Estrela Canto¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.2

¹ Professor Adjunto da Faculdade de Filosofia da UFPA, Doutor em Filosofia pela UFRJ.

I

A filosofia de Espinosa pode ser considerada, de certa maneira, uma pedagogia. Do grego, pedagogia significa “aquele que conduz a criança”: eram os escravos que levavam pela mão os filhos de seus amos à escola. No prefácio à Parte III da *Ética*, Espinosa diz que não pretende explicar todas as verdades que se seguem da essência de Deus, “mas apenas aquelas que possam nos conduzir, como que pela mão, ao conhecimento da mente humana e de sua beatitude suprema”.

Muitas vezes apresentada como um livro de metafísica, esquecem os comentadores e filósofos que a obra se chama *Ética*, palavra que só vem a aparecer uma única vez dentro da obra e no início da quinta e última parte, porém de forma tão significativa que não pode ser ignorada. É com estas palavras que ele abre o prefácio e a última parte do livro: “passo, por fim, à **outra parte da ética**, que trata da maneira, ou seja, do caminho que conduz à liberdade”¹ (destacado nosso). A expressão “outra parte” remete a todas as outras partes anteriores, de modo que em nenhum momento de toda a obra a ética deixou de ser o seu *leitmotiv*. Assim, a primeira parte, sobre *Deus*, a segunda, sobre *A natureza e a origem da mente*, a terceira, sobre *A origem e a natureza dos afetos*, e a quarta, sobre *A servidão humana ou a força dos afetos* são todas partes que, juntamente com a quinta, sobre *A potência do intelecto ou a liberdade humana*, são etapas de um mesmo caminho que, começado o seu percurso a partir de um ponto de partida verdadeiro, a inteligência é capaz de nos guiar através de tudo o que é necessário para alcançarmos a beatitude ou felicidade. E o nome desse percurso é *Ética*.

Note-se que Espinosa assume para nós o papel de pedagogo, pois ele se propõe a explicar quais verdades devem ser conhecidas até a beatitude, mas verdades essas que não são *dele*, pois a inteligência que o ensina e o permite explicá-las, cada um de nós também a possui. Não é uma pedagogia escolar, do tipo que um professor assume uma posição e o aprendiz outra, é uma pedagogia filosófica, uma pedagogia da *amizade*.

De todas as relações humanas, a amizade é a única que se distingue de forma excepcional, porque todas as outras envolvem hierarquia: os pais estão acima dos filhos; o professor, dos estudantes; o governante, dos cidadãos; o patrão, dos trabalhadores etc. E como todas as hierarquias são *sociais*, os indivíduos dentro delas se relacionam como funções e apenas indiretamente como *pessoas*. Do latim, a palavra emancipação significa sair (*ex-*) de mãos que agarram (*mancipare*), situação exata do escravo alforriado. Ora, o protótipo de toda relação hierárquica é a do senhor e do escravo. De um lado aquele que está acima, que comanda; de outro, o que está abaixo, que obedece. *Mancipare* tem como raiz *manus*, que significa mão, logo, a criança conduzida

¹ SPINOZA, 2009.

pelo escravo, que literalmente a leva pela mão, está sob o jugo daquele. As hierarquias não existem sem razão, mas também não existe razão para que sejam eternas. O filho precisa se emancipar dos pais, caso contrário nunca se tornará plenamente um adulto; o estudante precisa se emancipar do professor, pois a maturidade intelectual é ser capaz de aprender por si mesmo; pela mesma razão, podemos inferir, o cidadão e o trabalhador tornar-se-ão livres quando não precisarem mais obedecer o governante para conviver socialmente em paz e nem obedecer o patrão para ser socialmente produtivo. Em todos esses casos, superadas as hierarquias, as partes se tornam *amigas*, quer dizer, verdadeiramente iguais. Essa superação em todos os casos é necessária para que as relações se aprofundem, no sentido verdadeiramente humano da palavra, porque são relações de pessoa para pessoa, sem desvios, sem mediações. A amizade é a única relação de fato pessoal, enquanto todas as outras são impessoais.

Por isso, apenas a última parte da *Ética* poderia ser dedicada à liberdade, quando, após termos seguido uma certa ordem necessária de ideias, finalmente podemos estabelecer uma relação de igualdade com aquele que nos criou: Deus. Se todas as verdades se seguem da essência de Deus, ele é o nosso pedagogo², o professor que nos deixamos conduzir até certo ponto, até o ponto em que nos tornamos livres e a hierarquia entre criador e criatura se rompe. A *Ética* de Espinosa é, portanto, uma autêntica pedagogia da autonomia e da liberdade, pois é o caminho através do qual nos libertamos do jugo de Deus. A mesma interpretação alcançamos a partir da palavra educação, que do latim, significa conduzir (*ducere*) para fora, além (*ex-*). O educador conduz o estudante para fora da escola, logo sua meta não pode ser jamais mantê-lo eternamente dentro dela, senão sequer ele mereceria a alcunha. Da mesma maneira, valendo-nos da linguagem popular, se somos criaturas e Deus o nosso criador, somos obras plenas quando nos tornamos os criadores de nossas próprias vidas. A ideia de plenitude, perfeição, em Espinosa, não tem nada do sentido absoluto com que costumamos empregá-la³.

No período helenista da filosofia grega, foi muito difundida a divisão da filosofia em três partes: lógica (ou teoria do conhecimento), física (ou filosofia da natureza) e ética (ou axiologia da ação humana). Havia muitas divergências quanto a ordem que deviam ser estudadas e se havia alguma hierarquia entre elas, mas em um ponto todos os filósofos convergiam: a ética é o coração da filosofia. De diferentes maneiras, epicuristas, estoicos e céticos buscavam a *ataraxia* ou a tranquilidade da mente. Viver tranquilamente, quer dizer, livre de todas as perturbações criadas pela própria mente, era entendido por eles como a única e verdadeira liberdade legítima a se aspirar, e mesmo a própria razão de se filosofar. É a essa mesma liberdade que a *Ética* de Espi-

² Mais exatamente, a ideia de Deus, no sentido espinosano, que veremos a seguir.

³ O único ser absoluto é Deus, e não em sentido ideal, pois, para Espinosa, perfeição e realidade significam o mesmo.

nosa conduz. Em uma outra obra sua, escrita antes da *Ética*, ele fala disso diretamente e em tom pessoal.

O *Tractatus de intellectus emendatione* é uma obra cujo título é difícil de traduzir dadas as suas muitas possibilidades, em especial por causa da última palavra. *Intellectus* pode ser traduzida por intelecto, entendimento ou inteligência. As duas primeiras apresentam um problema comum. Pelo seu uso, elas nos levam a pensar em faculdade, o que não cabe ao pensamento espinosano, já inteligência parece oferecer menos esse risco e, por isso, a mim me agrada mais, como também a Lívio Teixeira, um de seus tradutores (*Tratado da reforma da inteligência*). *Emendatione* significa emendar, corrigir, curar, consertar, reformar. Como um móvel se torna reutilizável depois de reformado, um carro depois de ser consertado e uma corda depois de ser emendada, um cálculo se torna certo após ser corrigido e uma pessoa se torna capaz depois de curada. Como no uso da nossa língua as palavras consertar, reformar e emendar estão ligadas à utilidade de algo, não me parecem as mais apropriadas para traduzir *emendatione*, na medida em que a inteligência não é algo manuseável.

Restando as outras duas possibilidades, também não considero cura a mais apropriada, pois, seguindo as palavras de Espinosa: “de que maneira e por qual via, entretanto deve-se aperfeiçoar o intelecto e por qual arte deve-se cuidar do corpo para que faça corretamente o seu trabalho são assuntos que não cabem aqui. Pois o último diz respeito à medicina e o primeiro, à lógica”. O “aqui” ao qual o texto se refere é a terceira parte da *Ética*, a cujo prefácio pertence o trecho reproduzido e cujo assunto é a potência da mente para regular os afetos. Não é lugar nem para a medicina, nem para a lógica. Estando a palavra “cura” muito estreitamente ligada à prática médica, considere-a um termo inapropriado, pois não apenas a terceira parte da obra não é lugar para a medicina como nenhuma parte o é, já que em nenhum momento Espinosa se propõe a tratar do funcionamento saudável do corpo. Resta apenas “correção”, que, ligada à matemática, já nos põe num caminho mais coerente: não é o subtítulo da *Ética* justamente *Demonstrada à maneira dos geômetras*? E a lógica não visa, como a matemática, justamente à produção de raciocínios *corretos*? Assim, corrige-se a inteligência como se corrige um cálculo ou uma demonstração. Mas este não é o objetivo da *Ética*, ele é o *meio* para alcançá-lo, ele é a *ferramenta*. Os raciocínios são os meios pelos quais a mente torna para si as ideias claras e distintas.

No *Tratado da correção da inteligência* (tradução que proponho, apesar de eu não ser nenhum latinista), Espinosa faz várias referências à inteligência como ferramenta ou instrumento, dentre elas esta: “para provar a verdade e o raciocínio correto, nenhum outro instrumento é necessário senão a própria verdade e o raciocínio correto.

Com efeito, comprovei que o raciocínio é bom, raciocinando bem”⁴. Como a lente que precisa ser bem polida para que a imagem fique nítida (o ofício e ganha-pão de Espinosa era polir lentes), a inteligência precisa raciocinar bem para que as conclusões sejam verdadeiras, para que se sigam de fato da verdade. Segundo a mesma analogia, raciocínio bom é o que raciocina bem, tal como visão boa é a que enxerga bem, ou seja, a causa do raciocínio correto não é um outro raciocínio, pois, caso o fosse, a inteligência divagaria ao infinito, sempre necessitando de um terceiro raciocínio para comprovar o segundo, um quarto para o terceiro e assim por diante. A causa do bom raciocínio é o seu próprio bom funcionamento, e raciocina bem quem parte de uma ideia verdadeira. Pelo mesmo motivo uma ideia não é verdadeira porque o seu objeto a comprova, pois se a ideia dependesse do ideado para ser verdadeira ela não seria ferramenta da inteligência, mas obra do ideado, o que é absurdo. Pensemos um pouco mais sobre isso, pois esta é a lógica ou teoria do conhecimento espinosana.

Se a inteligência fosse passiva diante das coisas que ela representa, nenhum raciocínio existiria, portanto nenhuma ciência, nenhum conhecimento, nenhuma teoria⁵. O que distingue a mente humana das outras animais é a ação de pôr para si objetivamente as coisas na ideia, ação esta que só pode ser própria da mente⁶. A inteligência, por conseguinte, é a qualidade da mente de ordenar para si as suas ideias e o raciocínio é a qualidade da inteligência de essa ordem ser realizada geneticamente, quer dizer, da causa para o efeito. O bom raciocínio leva a mente a conhecer as coisas, o raciocínio ruim leva a mente a se perder em ficções. O raciocínio é a ferramenta de correção da inteligência, que é a qualidade da mente de concatenar as ideias, diferentemente da imaginação, que é a qualidade da mente de *representar* para si as imagens formadas nos órgãos sensoriais do corpo. É fundamental distinguir o raciocínio da imaginação. Ao imaginar, a mente representa para si uma espécie cópia das imagens sensoriais ocasionadas pelo contato do corpo com outros corpos (a visão é a imagem do reflexo da luz nos olhos; a audição, da vibração do ar nos ouvidos etc.), portanto, está diretamente ligada ao funcionamento atual do corpo e representa mais a maneira do próprio corpo afetado de ser, tal como é afetado, do que o corpo que o afeta. Em outras palavras, a imaginação é basicamente arte imitativa e a inteligência arte demonstrativa, ambas operações da mente⁷ (o que rendeu à primeira a fama de ser passiva e a segunda a de ser ativa). A rigor, a imaginação é passiva apenas relativamente, comparada à inteligência, porque sendo operação da mente, é também ação mental. Dizer que a

4 SPINOZA, 2004, §44.

5 Todas as noções comuns sobre as quais assentam as teorias científicas são ações da mente, bem como as imaginações que elas ordenam.

6 “Por ideia compreendo um conceito da mente, que a mente forma porque é uma coisa pensante. *Explicação*: Digo *conceito* e não *percepção*, porque a palavra *percepção* parece indicar que a mente é passiva relativamente ao objeto, enquanto *conceito* parece exprimir uma ação da mente” (SPINOZA, 2009, E II, def. 3.).

7 Observe-se que evitei utilizar aqui as palavras *faculdade* e *capacidade*, pois em primeiro lugar existe a ação, depois a qualidade. Dizer que a mente imagina porque tem a *faculdade* de imaginar, é o mesmo que dizer ser possível existir uma imaginação que não imagina, porque sem a ação de imaginar, e o seu produto, a imagem, não faria sentido falar de uma capacidade ou *faculdade* de coisa alguma. Portanto, a imaginação e a inteligência são modos de operar ou de ser da mente, neste sentido são qualidades.

imaginação é passiva seria o mesmo que dizer que a mente é passiva, e isso implicaria dizer que as imagens corporais seriam a causa das imagens na mente, o que é absurdo, pois senão mais uma vez cairíamos no problema de não ser realizável nenhum conhecimento, nenhuma teoria etc., o que contradiz toda a experiência. Segue-se disso que ao imaginar a mente põe para si objetivamente as coisas tal como são *dadas* nos sentidos, isto é, imita o corpo, e quando raciocina, as ordena ou organiza.

O conhecimento verdadeiro das coisas parte de uma ideia dada e a partir dela faz seguir outras corretamente, de modo que a ordem que objetivamente a mente põe para si expressa exatamente como as coisas formalmente são fora dela. Ou seja: a mente jamais representa para si as coisas isoladamente, porque ela não junta as coisas como se antes estivessem isoladas, ao contrário, as coisas como coisas separadas e distintas só passam a ser representadas quando a mente organiza as imaginações que ela produziu a partir das imagens corporais. Por isso, o conhecimento verdadeiro é formado por ideias claras e *distintas*. Mas, na medida em que o conhecimento verdadeiro parte de uma ideia verdadeira dada, impõe-se a pergunta: de qual? Como é dado que coisa alguma existe isoladamente na natureza, e isso a mente se representa muito bem, é dado igualmente que todas as coisas existem relacionadas entre si, e isto a mente igualmente se representa, na medida em que a imaginação não é a produção de imagens isoladas uma a uma que se adicionam, mas a representação do fluxo de imagens geradas no corpo a todo instante em contato com outros corpos. O corpo humano é um corpo como outro qualquer na natureza, ele também não existe isoladamente, só existe dentro do fluxo comum do movimento natural de todos os corpos⁸. Por esta razão é dada para nós a ideia do fluxo, ou, em outras palavras, do *todo* da natureza (lembre-se que Espinosa exclui qualquer conhecimento que não seja formado a partir de representações das imagens dos sentidos e que delas seja uma ordenação, logo não conhecemos nada além da natureza); e, se a mente se representa o fluxo do todo da natureza, ela também se conhece como imaginação desse todo (ao se representar o todo, ela mesma é a representação ou a ideia desse todo). Por raciocínio infere-se que, partindo da ideia dada de qualquer coisa, pode-se conhecer as outras, desde que a mente ordene corretamente as ideias representadas, ou seja, na mesma ordem natural com que as coisas existem fora dela.

Segue-se disso que a mente não erra por imaginar, erra quando raciocina mal. Neste sentido, todas as ideias dadas são verdadeiras, mas, novamente, não porque correspondam às coisas como elas seriam fora (já vimos o quão problemático é proceder assim), elas são verdadeiras porque o que representam é exatamente como elas são percebidas pelos sentidos⁹, e estes também não erram, como diz Espinosa,

⁸ O que chamo aqui de fluxo, Espinosa chama de "ordem comum da natureza".

⁹ "A certeza não é senão a mesma essência objetiva, isto é, como sentimos a essência formal é a própria certeza" (SPINOZA, 2004, §35).

ao olharmos o sol, imaginamo-lo distar de nós cerca de duzentos pés, erro que não consiste nessa imaginação em si mesma, mas no fato de que quando assim o imaginamos ignoramos a verdadeira distância dele e a causa dessa imaginação. Com efeito, mesmo se depois conhecermos que ele dista de nós mais de seiscentos diâmetros da Terra, não obstante o imaginaremos perto, já que não imaginamos o sol tão próximo porque ignoramos sua verdadeira distância, mas porque uma afecção de nosso corpo envolve a essência do sol enquanto o próprio corpo é afetado por ele¹⁰.

O mesmo se pode dizer de um doente que sente cheiro de coisas que não estão por perto, como algumas pessoas afetadas pelo corona vírus; o fato de a mente do doente se representar esse cheiro faz dela a representação fidedigna do corpo perturbado pelo vírus invasor, e, neste caso, a sensação é *de fato* sintoma da doença. A sensação não engana porque ela nada mais é do que, de um lado, a imagem da disposição de uma parte do corpo e, do outro, do corpo que o afetou segundo o órgão afetado, e a mente não erra porque ela nada mais faz do que se representar fielmente a imagem produzida no corpo. Por isso, toda ideia imaginada é verdadeira. O falso se aplica somente aos erros do raciocínio, que, como os erros em uma demonstração matemática, são uma espécie de lapso.

O *Tratado da correção da inteligência* é a obra de Espinosa dedicada à exposição minuciosa da sua lógica, onde expõe o seu *método*, que nada mais é do que “o caminho pelo qual a própria verdade, ou a essência objetiva das coisas, ou as ideias (todas estas palavras significam a mesma coisa) são procuradas na devida ordem”¹¹, “donde se conclui que o Método não é outra coisa senão o conhecimento reflexivo ou a ideia da ideia”¹²; logo,

será, pois, bom o método o que mostra como a mente deve ser dirigida segundo a norma da ideia verdadeira dada. Ora, como a relação que há entre duas ideias é a mesma que a relação entre as essências formais dessas ideias [as coisas fora delas], daí se segue que o conhecimento reflexivo que é a ideia do Ser Perfeitíssimo será superior ao conhecimento reflexivo das outras ideias; isto é, será perfeitíssimo o método que mostra como a mente deve ser dirigida segundo a norma da ideia do Ser Perfeitíssimo¹³.

Chegamos, assim, à ideia de Deus, o Ser Perfeitíssimo, a qual nada mais é do que a ideia da ideia¹⁴, quer dizer, a ideia que a mente faz de si mesma enquanto representação do todo da natureza. A mente é conhecimento reflexivo de cada uma das coisas que ela se representa, pois ao mesmo tempo em que as representa, também representa a si mesma as representando, e é também conhecimento reflexivo do fluxo total das coisas, ao mesmo tempo que se representa representando todas elas em fluxo ininterruptamente. É por esta razão que Espinosa começa a *Ética* pela ideia de Deus. A ideia verdadeira dada de Deus é o conhecimento básico ou princípio lógico basilar:

10 SPINOZA, 2009. II, 35, esc.

11 SPINOZA, 2004, §36.

12 SPINOZA, 2004, §37.

13 SPINOZA, 2004, §38.

14 A ideia *imaginada* de Deus, naturalmente. A definição de Deus, enquanto ente absolutamente infinito (def. 3 da *Ética*), exige demonstração (as primeiras quinze proposições da parte I da *Ética*). A diferença entre duas consiste em a primeira expressar mais a própria mente humana do que o seu ideado, enquanto a segunda é a noção comum que pensa a realidade do próprio ideado.

nada vem do nada, cada coisa existe conectada às outras em fluxo ininterrupto, assim como nenhuma ideia existe sozinha, já que cada uma é operação da mente que ininterruptamente representa as imagens do corpo. Perfeito é o método que parte dessa ideia e que em primeiro lugar buscar extrair todas as suas consequências mais imediatas, até, por várias mediações, chegar à mente humana, que “melhor se entende, quanto mais entende da natureza”¹⁵. Com isto chegamos ao ponto em que toda essa digressão se conecta ao início deste texto, quando Espinosa diz o que compreende por a mente melhor se entender:

quanto mais coisas a mente conhece, tanto melhor entende sua própria capacidade e também a ordem da natureza; e, por outro lado, quanto mais entende sua capacidade, tanto mais facilmente pode dirigir-se e estabelecer regras para si mesma; e, quanto mais entende da ordem da natureza, tanto mais facilmente pode evitar o que é inútil; como dissemos, é nisto que consiste todo o Método¹⁶.

Aqueles que conhecem suficientemente a filosofia jônica e a sua continuadora, o epicurismo, perceberão de imediato a que tradição filosófica pertence Espinosa, e notarão também que, assim como para aquelas, a lógica não é nenhuma arte de combinar palavras ou juízos segundo critérios formais, mas a capacidade de discernir o método a partir do conhecimento básico do funcionamento da mente humana. Este conhecimento inclui as sensações como ponto de partida, as suas representações como sendo verdadeiras pelo que elas são e a noção básica do todo da natureza enquanto fluxo ininterrupto no qual todas as coisas existem em conexão com as demais. No entanto, como afirmei no início, a lógica também é uma parte da ética e a ética é, em certo sentido, uma pedagogia. E isto é fácil de entender. O método já é ele mesmo o conhecimento, e não o ponto inicial de onde se vem a conhecer. Sendo um conhecimento, tem valor lógico: ele permite saber como se guiar para conhecer mais coisas; tem valor físico¹⁷: com ele se conhece mais da natureza do funcionamento dos corpos e da mente; tem valor ético: conhecendo-se bem a mente, somos mais capazes de bem dirigi-la, logo somos mais autônomos, independentes.

O método de Espinosa é o mesmo que o caminho da emancipação humana da ideia de Deus, não da ideia verdadeira de Deus, que é o todo infinito e absoluto da natureza, mas da ideia falsa de Deus, das ficções que a mente cria ao confundir a ideia dada do todo com as ideias das suas partes. A falsa ideia de Deus é nada mais do que o raciocínio ruim que toma o todo pelas partes e as partes pelo todo. Essas ficções são apresentadas no Apêndice à Primeira Parte da *Ética*: um Deus antropomórfico, movido por paixões, desejos, transcendente, manipulador, passível de mudar de ideia conforme as ações humanas, punitivo, recompensador etc., em suma: uma espécie de rei plenipotenciário.

¹⁵ SPINOZA, 2004, §39.

¹⁶ SPINOZA, 2004, §40.

¹⁷ Físico aqui é no sentido grego de *physis*, quer dizer, natureza, não no sentido moderno, relativo ao que é corporal. A mente, para Espinosa, é tão natural quanto o corpo, mas distinta dele.

A partir disso, podemos dividir a *Ética* em três momentos, cada um correspondendo a um dos medos que a falsa ideia de Deus provoca na mente humana: o medo da ação direta de Deus, o medo da natureza e o medo da morte. Aqui podemos traçar um paralelo com a Dialética Transcendental de Kant, tal como é apresentada na *Crítica da razão pura*. Ali, Kant fala de três ideias que a razão gera por si mesma e que carecem de objetividade: as ideias de alma, mundo e Deus. A cada uma delas se apresenta uma aporia, um raciocínio dialético insolúvel: 1) pelo raciocínio puro pode-se provar tanto que a alma possui uma unidade absoluta quanto não, quer dizer, pode ser tanto que ela seja imortal e independente do corpo quanto pode ser que pereça junto com ele; 2) o mundo (ou universo) pode ser tanto infinito quanto finito; 3) tudo pode ter sido criado ou não por uma Providência divina. Neste momento, Kant está sendo cético, ele apresenta os argumentos para ambos os lados e, ao fim, suspende o seu juízo: não sei afirmar qual é verdadeiro, qual é falso. Assim, Kant, do ponto de vista do conhecimento, da teoria do conhecimento, não fecha a possibilidade de a alma ser imortal, de o universo ser finito e de Deus ser um ente providencial. Em outros momentos, nas duas *Críticas* seguintes, Kant será estóico: o valor moral das ações será baseado na ideia de dever e o todo da natureza será pensado como uma organização segundo fins, quer dizer, de um ponto de vista teleológico, que nada mais é do que afirmar a existência de uma Providência para a natureza. Kant jamais é epicurista, ele jamais concebe as tais “ideias transcendentais” de um ponto de vista verdadeiramente subjetivo, já que a subjetividade do sujeito kantiano é puro formalismo, não tem corpo, não tem sangue, não tem medos, não precisa viver entre feras e amores. No campo do conhecimento, tempo e espaço são puras formas, não têm movimento, e as ideias são também puras formas, não têm mente que as cria, ao contrário, o movimento e a mente é que são deduzidos das puras formas. Kant deve muito aos dois Zenões¹⁸.

Ao contrário, na direção oposta de Kant, Espinosa – epicurista, jamais cético, jamais estóico – parte do indivíduo que teme, que se apaixona, que não nasceu conhecedor e se vê confuso diante da vida: ele parte de si mesmo. Logo, no primeiro parágrafo do *Tratado da correção* ele apresenta sinteticamente a sua situação pessoal:

depois que a experiência me ensinou que tudo o que acontece na vida ordinária é vão e fútil, e vi que tudo que era para mim objeto ou causa de medo não tinha em si nada de bom nem de mau, a não ser na medida em que nos comove o ânimo, decidi, finalmente, indagar se existia algo que fosse um bem verdadeiro¹⁹.

Espinosa parte de uma experiência pessoal, foi por si mesmo que viu a futilidade dos acontecimentos ordinários, cujo único valor reside no ânimo comovido, não neles próprios, e que todos os medos relacionados a eles são indiferentes. Não foi, portanto, por nenhuma teoria. Ao contrário, foi essa percepção que o conduziu à filo-

¹⁸ Referências a Zenão de Eleia, discípulo de Parmênides, e Zenão de Cítio, fundador do estoicismo.

¹⁹ SPINOZA, 2004, §1.

sofia. O filosofar, para Espinosa, começa verdadeiramente quando o indivíduo toma a *decisão* pessoal de indagar pelo bem verdadeiro. E o que é este bem? A beatitude, a felicidade, a liberdade, viver livre das comoções do ânimo, das perturbações da mente, dos medos recorrentes. O indivíduo vive com medo de perder os seus bens, a sua boa imagem social, a vida. Vive com medo, portanto, da penúria (as intempéries materiais, os revezes da fortuna), do ostracismo (o julgamento alheio, o castigo), da morte (a doença, a vida após a morte). Todos os três medos podem ser resumidos a um só: à falsa ideia de Deus. Com dinheiro o sujeito espera garantir para si um lugar no Céu, onde espera não ser sentenciado e punido; ou, com medo de perder o seu lugar no Céu e a graça divina (o bom julgamento de Deus), despreza tudo que é material e vive mal e doente, quer dizer, antecipa a possível punição. Assim, a lógica espinosana, como a epicurista, é, em si mesma, uma ética, porque ao tornar clara e distinta a ideia de Deus, afasta a causa de todos os medos, não conferindo a nenhum ser transcendente o dom de julgar nossas vidas, bem como não conferindo a nenhuma outra pessoa o dom de nos julgar como se fossem deuses; não amando nem desprezando o dinheiro como meio para se viver saudável e dignamente, “em verdade, procurados só como meios serão moderados e causarão muito pouco prejuízo”²⁰. Para Espinosa, as ideias de alma, mundo e Deus só são aporias para uma mente confusa.

Ao mesmo tempo, três em uma, a filosofia de Espinosa é 1) uma pedagogia de vida: ensina a viver bem; 2) uma pedagogia científica: ensina o caminho para o conhecimento da natureza; 3) uma pedagogia do conhecimento: ensina a aprender corretamente. Na primeira parte da *Ética* perde-se o medo do julgamento e da punição divinas, bem como se aprende a aprender conhecendo corretamente a ideia de Deus. Na segunda e na terceira partes, perde-se o medo da natureza, compreendendo os fundamentos físicos da natureza (atomismo) e o funcionamento da mente e de seus afetos. Na quarta e na quinta partes, perde-se o medo da morte: antes, na quarta, pela via negativa, através da análise da servidão, depois, na quinta, pela via positiva, pela análise da liberdade. Ao fim, quem seguiu a ordem das ideias corretamente, compreende a unidade da mente com a natureza inteira, para usar uma expressão do *Tratado*, que nada tem a ver com a ideia estoica de diluição no todo ou de reencontro com o Um indiferenciado, ao contrário, compreende a sua própria finitude e singularidade, e vive como parte da natureza, genuinamente, livre de todos os medos que a mente possa gerar relacionados ao que é fútil, fictício, falso.

20 SPINOZA, 2004, §11.

II

Vamos agora iniciar uma ponte entre a filosofia de Espinosa e o trabalho do educador. Para tanto recorreremos à figura do rei, com a qual, sob um certo aspecto, vamos comparar o educador. E seguiremos com base em dois princípios espinosanos: 1) sendo a natureza uma infinita cadeia causal e o homem parte dela, nada acontece na história humana que seja por mera arbitrariedade, pois tudo tem uma causa; 2) como adverte o Prefácio de E III, não cabe ao filósofo julgar, rir ou deplorar os afetos e as ações humanas, mas compreendê-las. Agora iremos um pouco rápido, sem entrar em tantos detalhes, pois um esboço nos será suficiente.

A figura do rei tem um surgimento na história e não ocorreu em todos os povos. Dentre aqueles em que surgiu, ele é resultado de um processo de crescimento e complexificação de grupos que, agregados por alianças, buscaram no líder militar (que antes existia exclusivamente em tempos de guerra), alguém capaz de organizar a sociedade e manter a sua coesão em períodos de paz. O rei, portanto, ao seu surgimento, acumula três funções que depois, ao longo da história, irão se separar: do legislador, do chefe militar e do juiz. A primeira é responsável pela coesão do todo social mediante leis, a segunda organiza a sua proteção contra ameaças exteriores e a terceira o protege dos perigos gerados pelos conflitos internos. Em todos esses casos, o rei, como ser humano, é falível, corruptível e suscetível aos seus próprios desejos. Entre um rei e outro, grandes diferenças podem existir. De um Otaviano, eis um Cláudio. Viver ao sabor de tamanhas mudanças gera momentos de muita insatisfação, e não é difícil daí inferir que os súditos se pusessem logo a imaginar que aquele (suposto) esplendoroso rei do passado, responsável pelo surgimento da nação, de alguma forma devesse voltar, como D. Sebastião para os portugueses. Aos poucos foi se formando então na imaginação coletiva a figura do rei ideal e infalível, pela comparação entre os reis presentes e aquele em tudo superior. Dizem agora, por exemplo, quando um rei age bem, que deve estar inspirado pelo grande pai da nação. Diante das limitações naturais dos reis, o ideal torna-se cada vez mais sobrenatural e inumano, até se transformar finalmente em um deus.

Deus, portanto, é retratado exercendo as mesmas funções dos reis: como legislador, é a verdadeira origem das leis, revelada aos homens; como chefe militar, é a verdadeira força guerreira e inspiradora liderando cada batalha; como juiz – se os reis nesta vida falham em seus julgamentos, na outra vida não poderão escapar da sentença eterna. Quanto mais distante é o rei ideal, mais transcendente, mais perfeito, mais implacável e, também, ao mesmo tempo, maior a nação, mais coesa e mais confiante – para não dizer temerosa – em seus reis terrestres, haja vista que acima deles Deus nunca deixa de governar e de inspirar. Acrescente-se a isso que também o povo

se torna distante do rei, e entre eles vai se formando camadas e camadas de figuras intermediárias, ao ponto de o próprio rei vir a ser identificado com o divino. Deus não se apresenta mais diretamente ao povo, mas apenas através dos seus intermediários, tanto sobrenaturais (os anjos, os orixás, os deuses olímpicos etc.), quanto naturais (os sacerdotes, os adivinhos etc.). Assim, ao lado da lei surge a hermenêutica, o método interpretativo dos sinais divinos. É nesse meio que a escrita se desenvolve nas grandes civilizações antigas²¹. No Egito, por exemplo, havia os escribas, os auxiliares diretos do faraó, únicos a dominarem a arte de ler e escrever, além dos sacerdotes do império. Quando Moisés desceu do monte com a tábua de leis, certamente apenas um pequeno grupo ao seu redor, a elite, era capaz de lê-la, a grande maioria dos hebreus, milhares, não devia entender uma letra gravada nela. Sabemos que a educação clássica da Grécia antiga era através dos poemas de Homero, poemas onde a estrutura social grega se mostrava desde Zeus, o rei dos deuses, até o povo, submetido aos príncipes-generais terrestres, semidivinos e virtuosos, os *aristoi*. É, portanto, de dentro dessas camadas intermediárias, onde se situam os escribas e os sacerdotes egípcios, a elite mosaica e os explicadores de Homero, que surge a figura do *professor*.

Na Grécia antiga surgiu um tipo original de professor, cuja fama legada para a história não foi das melhores, ficaram conhecidos como charlatões e caça-níqueis, mas principalmente porque seus detratores eram antidemocráticos e temiam o declínio da tradição, da crença nos deuses e do poderio dos reis. Eram os *sofistas*, que ensinavam os mais diversos assuntos para qualquer um em troca de dinheiro, indiferenciadamente, e, por isso, punham em risco a aceitação absoluta do saber dos “professores” do Estado, quer dizer, dos sacerdotes e dos legisladores. Os sofistas inauguraram uma nova forma de educação e, por causa deles, não podemos deixar de notar que, entre os professores, até hoje existem dois tipos: aqueles que ensinam à serviço da manutenção do *status quo*, e os que ensinam *apesar do status quo*. Analogamente, podemos dizer que correspondem à distinção feita por Espinosa, no *Tratado Teológico-Político*, entre filosofia e teologia: o filósofo defende a liberdade; o teólogo, a obediência. O primeiro não receia que cada um compreenda por si mesmo, ao contrário, estimula a autonomia o quanto pode; o segundo impõe limites à razão, critica-a duramente, a fim de guardar a parcela do que só pode ser aceito mediante revelação e pela sua interpretação devidamente autorizada. O primeiro, como os epicuristas, sonha com uma comunidade de amigos; o segundo vê a sociedade como uma inabalável pirâmide hierárquica.

Evidente que podemos citar uma outra origem para o educador, situá-la na lenta e paciente transmissão de um saber-fazer do homem mais velho ao mais jovem, a forma mais arcaica de ensino que o gênero *homo* conhece. Essa forma de ensino persis-

²¹ Digo que nesse meio ela se desenvolve, não que ela surge, pois o nascimento da escrita está ligado à contabilidade da produção agrícola.

tiu até pouco tempo nas guildas de artesãos, que aos poucos desapareceram, à medida que a modernidade capitalista avançou nos últimos séculos. Hoje são atividades praticamente inexistentes e irrelevantes do ponto de vista da subsistência das populações. Mas o professor de que falo não ensina um saber-fazer, ele ensina o que as coisas *são*, diz como nasce o mundo, vaticina o futuro, propõe-se a esclarecer o dever das ações, os valores estéticos, o sentido da vida etc. Enquanto o mestre artesão ensina um saber específico para um indivíduo ou um grupo restrito, o professor se dirige à nação. Em cada um de seus alunos ele forma cidadãos, servos, legisladores, governantes, juizes. Ele não ensina um saber-fazer, ele educa no sentido de *tornar civilizado*. Por isso, seja o sacerdote ou o sofista, ou o teólogo e o filósofo, para eles o saber nunca deixar de ter uma dimensão política, ou seja, nunca está dissociado das disputas de poder.

Lembremos do caso de Anaxágoras, cuja condenação e punição foram obliteradas pela fama do caso posterior de Sócrates. Segundo Diôgenes Laértios, há mais de uma versão de como o seu processo teria ocorrido, mas duas informações são de especial interesse: 1) ele teria sido o “primeiro a sustentar que Homero, em seus poemas, trata principalmente da excelência e da justiça”; 2) ele “foi acusado de impiedade pelo demagogo Cleôn por haver declarado que o sol é uma massa de metal incandescente”²². Anaxágoras foi quem levou a filosofia para Atenas, fundou a primeira escola ateniense de filosofia e se tornou mestre de Péricles. Em mais de uma das versões, Péricles é o responsável por salvá-lo da morte. Sócrates também foi acusado de impiedade, e afirmou com todas as letras, diante de seu acusador, Meleto, que não cabia a ele a acusação, mas a Anaxágoras, e que considerava, sim, o sol e a lua, deuses²³. Meleto incrimina Sócrates valendo-se do precedente de Anaxágoras com o intuito de torná-lo inimigo do Estado, quer dizer, professor de ideias contrárias às oficiais. As ideias de Sócrates estavam longe de ser revolucionárias e ele longe de ser ateu, mas pretendia influenciar os jovens *aristoi*, como Alcebiades, a reerguer a glória ateniense, partindo do princípio de que os governantes atuais eram incompetentes para tal²⁴. Anaxágoras, sim, por sua vez, levava, à sua maneira, as ideias novas da Jônia²⁵, aprendidas com Anaxímenes, carregadas de ateísmo e cientificidade.

Essa história torna-se ainda mais interessante quando a comparamos com duas das principais teses de Espinosa, que, apesar da distância histórica, lhe valeram igualmente a pecha de impiedoso, motivo pelo qual publicou seu *Tratado teológico-político* anonimamente e não publicou em vida sua obra-prima, a *Ética*. No *Tratado*, ele diz

22 LAËRTIOS, 1988, p. 50.

23 “- Meleto, tu és um assombro! Com que intuito dizes isso? Então eu não creio, como toda gente, que o sol e a lua são deuses? - Por Zeus, senhores juizes, ele não crê, pois afirma que o sol é pedra e a lua é terra. - Tu supões estar acusando o Anaxágoras, meu caro Meleto!” (PLATÃO, 1980, p. 12-13).

24 Lembre-se que, apesar de Platão, por muitos dos seus contemporâneos Sócrates era um sofista, quer dizer, um professor independente.

25 Clazômenas, a cidade natal de Anaxágoras, ficava na Jônia, próxima a Mileto.

a dificuldade em compreender a Escritura reside unicamente na língua e não na transcendência do assunto [...] a doutrina da Escritura não inclui altas especulações ou considerações filosóficas, mas tão-só coisas simplicíssimas que qualquer um, por mais rude que seja, pode entender [...] o objetivo da Escritura não era ensinar as ciências, daí se podendo finalmente concluir que ela só exige dos homens a obediência e condena a insubmissão, não a ignorância [...] o único conhecimento que Deus, por intermédio dos profetas, exigiu a todos sem exceção e que cada um é obrigado a possuir é o conhecimento da sua divina justiça e caridade²⁶

E, na *Ética*, defende: “a matéria é, em todo lugar, a mesma” e “não vejo por que a matéria seja indigna da natureza divina”²⁷. Homero era a base da educação ateniense, tal como a Escritura é a base da educação cristã. Ambos, Anaxágoras e Espinosa, retiram o valor divino revelador dos textos e dele realizam uma leitura ao pé da letra, de modo a afirmarem, o primeiro, que nele tudo o que contém são ensinamentos da excelência (*aretê*) e da justiça, e o segundo, que nele se ensina apenas a caridade (amor ao próximo) e a justiça (amor a Deus), como as virtudes da obediência. Surpreende a coincidência, mais ainda se considerarmos a caridade como a excelência cristã. Tal como Anaxágoras (e todos os jônicos em geral), Espinosa também defende a materialidade do divino e a uniformidade material do universo.

E a que se deve especificamente as acusações de impiedade, quer dizer, o que elas põem em risco? Acima de tudo, a figura do rei divino, sustentação da supremacia daqueles que controlam o Estado. É esse ideal divino de rei que a primeira parte da *Ética* demonstra, a partir do princípio ontológico da unidade e singularidade da substância, ser um conhecimento obscuro e confuso, ou seja, uma ficção, à qual se credita realidade:

O vulgo compreende por potência de Deus a livre vontade de Deus e sua jurisdição sobre todas as coisas que existem, as quais são, por essa razão, comumente consideradas como contingentes. Diz-se, pois, que Deus tem o poder de tudo destruir e de tudo reduzir a nada. Além disso, frequentemente compara-se o poder de Deus ao dos reis, o que, entretanto, refutamos nos corol. 1 e 2 da proposição 32 da P. 1²⁸.

E adverte: “ninguém poderá compreender corretamente o que quero dizer se não tiver o maior cuidado em não confundir a potência de Deus com a potência ou a jurisdição humana dos reis”²⁹. Ora, é neste sentido que a *Ética* de Espinosa, cujo método consiste em distinguir as ideias verdadeiras das fictícias, em partir da ideia verdadeira dada, é uma pedagogia da liberdade. Sob o domínio da crença no Deus-Rei nada resta senão obedecer e aceitar as determinações dos vates como sendo a própria vontade de Deus, cujas oscilações devem ser entendidas como exercício de sua onipotência, e não dos interesses de seus intermediadores.

²⁶ SPINOZA, 2008, p. 207-209.

²⁷ SPINOZA, 2009, I, 15, esc.

²⁸ SPINOZA, 2009, II, prop. 3, esc.

²⁹ Idem.

III

Espinosa nunca exerceu a atividade de ensino, exceto uma única vez, ainda assim de maneira autônoma e informal, quando para um único aluno em casa deu aulas sobre a filosofia de Descartes, as quais, acompanhado de um apêndice crítico, se tornaram o único livro publicado em vida com seu nome: *Princípios de filosofia cartesiana* e seu apêndice, *Pensamento metafísicos*. Porém, em 16 de fevereiro de 1673, ele recebeu uma carta, na qual constava uma oferta tentadora. Esta consistia em uma cátedra ordinária de filosofia, uma remuneração anual e em ter, dizia seu autor, o Professor da Academia de Heidelberg e conselheiro do Eleitor Palatino, Jean-Louis Fabritius, “a maior latitude de filosofar, liberdade da qual o Príncipe acredita que não abusareis para não perturbar a religião oficialmente estabelecida”³⁰. Espinosa recusa a proposta, pois sabia muito bem o que implicava ser professor naquele contexto. A resposta é exemplar e vale a pena reproduzir a parte em que a justifica:

jamais fui tentado pelo ensino público [...] Penso, em primeiro lugar, que deveria renunciar a seguir com meus trabalhos filosóficos se me entregasse ao ensino da juventude. De outro lado, ignoro dentro de que limites minha liberdade filosófica deveria estar contida para que eu não parecesse querer conturbar a religião oficialmente estabelecida [...] Já o experimentei em minha vida solitária de simples particular e isso seria mais sério de se temer se me elevasse a esse grau de dignidade.³¹

O que ele já havia experimentado em sua vida de simples particular teve como resultado a sua excomunhão da comunidade judaica aos 24 anos, quando dois amigos de infância, fingindo ter legítimo interesse por suas opiniões, fizeram-no falar abertamente sobre a sua descrença quanto à imortalidade da alma, a transcendência divina, entre outros assuntos polêmicos, para os quais tinha ideias heterodoxas. De posse da confissão direta, os falsos amigos dirigiram-se às autoridades rabínicas e acusaram Espinosa de ateísmo. Como Espinosa se negou a se retificar, a punição foi o exílio da comunidade e a pena de morte a qualquer judeu que com ele viesse a ter o mínimo de contato. Ele conhecia, portanto, muito bem essa liberdade confinada aos limites da religião oficialmente estabelecida! O seu caso também é um bom exemplo para refletirmos sobre o significado do cargo público de professor, no qual o indivíduo torna-se representante direto da instituição para a qual trabalha. Dentro de condições como as exigidas a Espinosa, ensinar a juventude implica necessariamente renunciar à atividade filosófica pessoal, porquanto significa obedecer o que a instituição e o poder do Estado consideram dever ser ensinado, enquanto que a atividade filosófica tem como valor ético fundamental a liberdade.

³⁰ SPINOZA, 2014, p. 216.

³¹ Idem, p. 217.

Como podemos trazer essa reflexão para a realidade do professor de filosofia dos nossos dias? O que podemos aprender com as ideias e as experiências de Espinosa?

Em primeiro lugar, não devemos achar que vivemos em uma realidade muito diferente. A religião continua tentando impor limites à esfera do ensino público. Por ora, o ensino público brasileiro ainda guarda certo nível de liberdade, ao menos nas universidades, embora nem sempre nas escolas, onde a presença religiosa em alguns casos é notável. Mas se considerarmos as instituições privadas de ensino como pertencentes à esfera pública, na medida em que participam diretamente da formação dos cidadãos, a influência religiosa nunca deixou de ter gigantesca influência, basta olharmos para as mais importantes escolas privadas de Belém para percebermos que na sua maior parte são religiosas e, além disso, estão voltadas para a formação de jovens provenientes das classes mais altas da sociedade. Postas ao lado das escolas públicas, em sua maioria precarizadas, não é difícil concluir que tipo de cidadãos cada uma está destinada a formar, para quais profissões e quais valores repassam, malgrado os esforços hercúleos de alguns professores. Os ricos estão destinados a obedecer o Deus Pai tanto quanto estão destinados a mandar nos pobres e estes a obedecer aos ricos. Some-se como aliada à cadeia religiosa de obediência a cadeia econômica, em que as instituições privadas laicas submetem segundo a mesma lógica professores e estudantes aos ditames do mercado.

Sobra, como uma espécie de oásis continuamente importunado, a universidade pública, onde a religião e o mercado não subordinam diretamente os seus membros. Indiretamente, porém, fazem-se presentes por todos os lados e de formas às vezes bastante sutis. Dentre essas formas sutis, toca-nos, professores e estudantes de filosofia, de maneira explícita, porém nem sempre percebido, o fato de a filosofia materialista ainda ser considerada em vários círculos acadêmicos como de menor valor ou até de lhe ser negado o *status* filosófico. Espinosa muitas vezes é aceito porque mediante leituras enviesadas passa por um filósofo metafísico. Entretanto, ele não só se descredenciou da tradição platônico-aristotélica como também chegou a afirmar explicitamente ela ser repleta de ficções³². É esta mesma tradição que prepondera nas faculdades de filosofia e é o seu ensino exaustivo e na maioria das vezes exclusivo que leva, por conseguinte, às leituras metafísicas de Espinosa ou até mesmo à sua não leitura, bem como de toda a tradição filosófica materialista, como a epicurista. Comparem, por exemplo, o quanto se estuda Platão e Lucrécio, Espinosa e Kant, apenas para citar os casos mais evidentes. O fácil resultado de se obter dessa comparação é expressão do quanto nosso ensino, mesmo o universitário público e laico, rejeita fortemente todo pensamento que ponha

³² "Se, com efeito, se averiguar que mistérios eles [os teólogos] vêm escondidos na Escritura, ninguém encontrará nada a não ser ficções de Aristóteles, de Platão ou de qualquer outro parecido, ficções que, na maior parte dos casos, é mais fácil qualquer idiota imaginá-las a sonhar que um grande erudito descobri-las a partir da Escritura" (SPINOZA, 2008, p. 208).

em risco a religião (não é segredo algum que a filosofia de Platão fosse religiosa³³ nem que Kant³⁴ buscasse legitimar o cristianismo como religião natural, a ponto de Hördelin compará-lo a Moisés³⁵).

Vemos, então, que não é apenas Espinosa, por sua inclinação pessoal, que entende todo conhecimento lógico, físico, psicológico, político etc. atrelado à ética. As diversas formas de conhecimento não são simplesmente subordinadas à ética, não se trata de fato de uma hierarquia, a ética é a dimensão propriamente humana de cada esfera de conhecimento e de atividade, não sendo senão o *valor* que cada ação carrega. (Lembre-se: conhecer é uma ação.) Não há, portanto, ensino nem teoria cuja prática não seja ética, ainda que se opte por ignorar isso. A filosofia de Espinosa mostra-se, assim, como uma pedagogia dirigida mais aos professores do que aos estudantes, pois o que ela faz é alterar de maneira radical o significado da atividade de ensino. Para Espinosa, não há meio termo: ou a filosofia é expressão da liberdade ou é instrumento do poder oficialmente estabelecido.

Isto se pode perceber inclusive na necessidade de conceituação da substância, tema da primeira parte da *Ética*. Dentro da tradição filosófico-religiosa, a substância – se não é reduzida à condição de mera categoria lógica formal ou de ser uma obscura coisa em si – é afastada completamente do alcance da inteligência humana, na forma de livre arbítrio divino ou potência criadora universal. Na direção oposta, Espinosa é enfático: a essência da substância é constituída de infinitos atributos, dentre os quais o pensamento e a extensão, dos quais as mentes e os corpos são modos. O fato de não conhecermos os demais atributos não faz da substância um mistério, pois os atributos são o que ela é. Não precisamos conhecer tudo, basta conseguirmos formar uma ideia clara e distinta de nossa própria força natural de existir. Assim como a substância é definida pela sua potência absoluta de agir, somos definidos por nossas potências relativas de agir. Não precisamos nos imaginar dotados de uma vontade absoluta para sermos livres, já o somos na medida em que somos suficientemente conscientes dos nossos afetos e de como as nossas ações são determinadas por eles. Portanto, a pergunta que se deve fazer é: a que causa estou submetido: às razões obscuras de um outro ou às razões claras que sou capaz de formar por mim mesmo?

O conhecimento que racionalmente cada um é capaz de formar por si mesmo deriva do fato de que a mente é capaz de reconhecer nas coisas o que existe de comum entre elas a partir das afecções de seu próprio corpo. O conhecimento das coisas não é,

33 “Como falaríamos, sem ira, para provar a existência dos deuses? Forçosamente é com grande dificuldade que suportamos e odiamos toda essa gente que nos obrigou, que nos obriga ainda a falar disso, por falta de acrescentarem fé aos discursos que, desde sua mais tenra idade, quando ainda estavam pendurados às tetas, ouviram da boca de suas amas e de suas mães” (citado em MINOIS, 2014, p. 49).

34 “A doutrina do cristianismo, mesmo que ainda não considerada como doutrina religiosa, fornece a este respeito um conceito do sumo bem (do Reino de Deus) que é o único que satisfaz a mais rigorosa exigência da razão prática. A lei moral é santa (inflexível) e exige a santidade dos costumes” (citado em SANTOS, 2017, p. 251).

35 “Kant é o Moisés da nossa nação, que a conduziu da opressão egípcia para os livres e ermos desertos da sua especulação e lhe trouxe do monte sagrado a enérgica Lei” (SANTOS, 2017, p. 233).

igualmente, uma submissão das coisas às categorias pelas quais as conhecemos. Uma parte da tradição filosófica confere ao objeto uma certa inferioridade frente ao sujeito racional, da mesma maneira que confere ao corpo e à matéria inferioridade em relação à inteligência (ou, no seu entender, ao espírito). Para Espinosa, como a mente sempre conhece mais seu próprio corpo afetado do que os que o afetam, conhece mais os corpos exteriores quanto melhor compreende as relações entre eles e seu corpo, de modo que conhece mais a si mesma quanto melhor também compreende o corpo. Os afetos que determinam nossas ações são modos do pensar que pressupõem representações dos objetos e das afecções do corpo, mas diferenciam-se quando a mente os imagina e quando os raciocina. Compreender as coisas pelas noções comuns que a mente forma pelo exercício de sua inteligência a faz se representar ativa na natureza, ao contrário da representação apaixonada, em que os estados de ânimo são sempre representados como padecimento diante de forças opressoras invencíveis. Por isso, o conhecimento racional dos afetos, para Espinosa, é fundamental, na medida em que a subjetividade humana, se relegada às sombras do inefável, é ela mesma silenciada.

Embora desde o início da Modernidade o pensamento científico tenha ganhado proeminência na vida humana, considera-se, sem quase nunca dizê-lo explicitamente, que a esfera da subjetividade transcende as possibilidades do conhecimento baseado nas leis naturais. Estas estariam restritas à matéria, como se a mente fosse algo substancialmente distinto. Com isso, forjou-se essa falsa oposição entre necessidade e liberdade, segundo a qual a natureza, de um lado, inteiramente separada, segue uma ordem mecanicamente determinada e a vontade, por outro, segue unicamente sua autodeterminação livre. De igual maneira, uma certa filosofia formalista da ciência, que enxerga apenas critérios lógico-formais na fundamentação e na refutação do saber científico, nega sistematicamente a validade das chamadas ‘ciências humanas’. Em verdade, negar cientificidade ao conhecimento da subjetividade humana, tanto em seu aspecto psíquico quanto social, é relegá-la ao antigo e misterioso domínio da ‘espiritualidade’. Em outras palavras, é manter o homem sob a influência legisladora dos sacerdotes, gurus e guias espirituais de todos os tipos.

Ora, é justamente esse papel que podemos dizer, a partir da ética pedagógica de Espinosa, dever ser rechaçado pelo educador que deseja a real independência intelectual de seus estudantes. Por este motivo afirmei anteriormente ser uma pedagogia que mais vale para o professor do que para o aluno, pois cabe àquele primeiramente decidir como guiar a si mesmo. Não se trata, por outro lado, de uma ética do trabalho, pois o valor ético do trabalho é antes um reflexo da ética que o professor carrega consigo em sua vida como um todo. Na prática, significa jamais fazer do poder de que está imbuído, pelo simples fato de ocupar a função de educador, um meio para manter o

estudante na dependência de si, tal como o príncipe de Heidelberg, ao exigir de Espinosa não ultrapassar os limites da religião oficialmente estabelecida, desejava, evidentemente, com isso, manter o filósofo sob as suas asas. E do mesmo modo que Deus não deve ser considerado como um rei que legisla a vida dos súdito segundo decretos de sua livre vontade – se o considerarmos do ponto de vista da sua potência absoluta de agir –, o educador que arroga para si a função de norma da verdade impede seus alunos de tomar conhecimento do que é contrário ao que ele pensa. Ao proceder assim – a experiência o prova –, o professor acaba em todo caso por mais ou por menos reforçar o poder oficialmente estabelecido, ainda que não seja essa a sua intenção pessoal.

Não pretendi com os argumentos apresentados cobrar de nenhum professor, muito menos dos estudantes, nenhuma postura ou obrigação, o que fiz foi apenas apresentar algumas ideias básicas da filosofia de Espinosa, tal como as entendo, e oferecer a partir delas algumas reflexões sobre o tema que me foi proposto. Assim como a ética espinosana não é baseada no dever, tive como guia a noção de que mais vale falar do que se faz e daí tirar as consequências que a realidade impõe, do que tentar forjar qualquer tipo de modelo ideal de educação. Desejei, portanto, apenas apresentar, no caso das últimas observações, o que faz na prática o professor quando oculta a existência e a validade da filosofia materialista. Todas as observações, contudo, não deixam de estar dentro dos limites de minha compreensão, os quais, apesar de estreitos, não deixam de ser também a forma de como são organizadas as ideias que fui capaz de produzir e reproduzi-las com fidelidade.

REFERÊNCIAS

LAERTIOS, D. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1988.

MINOIS, G. *História do ateísmo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

PLATÃO. *Diálogos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores.)

SANTOS, Leonel Ribeiro dos. *Kant, sua interpretação moral do Cristianismo e raízes bíblico-cristãs da sua ética. Conjectura: filos. e Educ.* [online]. 2017, vol.22, n.2, pp.226-278. ISSN 2178-4612. <https://doi.org/10.18226/21784612.v22.n2.03>.

SPINOZA, B. *Tratado teológico-político*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Tratado da reforma da inteligência*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Obra completa II. Correspondência completa e vida*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

CAPÍTULO 3

O LUGAR DA EDUCAÇÃO NA FILOSOFIA DE ROUSSEAU

Pedro Paulo da Costa Corôa¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.3

¹ Docente da Faculdade de Filosofia (FAFIL) e do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL), ambos da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Existem pelo menos duas dificuldades quando se quer falar a respeito do lugar da educação no pensamento de Rousseau. Uma delas é o fato de o filósofo propor, em sua obra voltada à pedagogia, um modelo de formação que não identificamos, pelo menos de imediato, às suas teses políticas, afinal, em *Emílio*, o pensador público assume o lugar de um preceptor a educar, isoladamente, uma criança em ambiente doméstico. A outra dificuldade é a aversão espontânea de Rousseau à adoção de sistemas bem definidos, perfeitamente delimitados, como se assim pudessem resolver quaisquer dificuldades – sejam elas de ordem teórica ou prática – em seu interior. Esta segunda dificuldade, por sinal, envolve, literalmente, o “paradoxo” de *Emílio*, afinal, com exceção feita a *Do contrato social*, Rousseau é esquivo ao estilo tratadista de exposição, parecendo a muitos intérpretes mais um escritor, lato senso, que um filósofo, ou, como diria Kant, um mero erudito (*Gelehrter*) – o que não basta à filosofia.

O certo é que as obras de Rousseau são intituladas “cartas”, “confissões”, “discursos”, tudo com o objetivo deliberado de não ser confundido, por exemplo, com Espinosa, que a partir da ideia de Deus, tomada como princípio dogmaticamente estabelecido, explica toda a ordem e necessidade encontrável no mundo. E isso Rousseau o faz não contra Espinosa, mas por desconfiar que os leitores de sua obra o possam entender corretamente, o que exigiria desses leitores uma capacidade de abstração compatível àquela de que faz uso o autor da *Ethica ordine geometrico demonstrata*.

- I -

Embora Rousseau não pareça tão preocupado por ser chamado de “homem de paradoxos”, ele certamente não se via assim. Como ele mesmo escreve ao prefaciar o *Discurso sobre as ciências e as artes* – sabendo de antemão que não seria compreendido, dada a atmosfera dominada, à época, pelo fervor cientificista –: “não me preocupo em agradar nem aos letrados pretenciosos, nem às pessoas em moda (*gens à la mode*)”. Sem dúvida, os “letrados pretenciosos (*beaux esprits*)” são os “eruditos”, que não passam disso, eruditos, justamente porque seus conhecimentos são meramente históricos, dependem do que outros pensam e, por isso, são eles “*gens à la mode*”. Ou, como se diz hoje, são “pensadores” contemporâneos, que a tudo mal-entendem e, até por isso, creem na ciência como solução a tudo. Nesse cenário, Rousseau diz o que sempre tiveram que dizer os verdadeiros filósofos: “Em todos os tempos, haverá homens destinados a serem subjugados pelas opiniões de seu século, de seu país e de sua sociedade (...) Quando se quer viver para além de seu século (*au-delà de son siècle*), não se deve escrever para tais leitores” (ROUSSEAU, III, 2011, p. 3).

Acusado pelo arcebispo de Paris, em 1762, de enfeitiçar seus leitores escrevendo uma obra que “se reveste de um estilo leve, agradável, frívolo; daí tantos romances, igualmente obscenos e ímpios, cuja finalidade é distrair a imaginação para seduzir o espírito e corromper o coração”, Rousseau parece, nessa descrição, mais um ideólogo que, diz o religioso, se fez “preceptor do gênero humano para enganá-lo” (ROUSSEAU, 2005, p. 219-220). Rousseau, a quem esse tipo de crítica deveria ser comum, afinal não foi compreendido nem pelo inteligente – e erudito – Voltaire, manifesta-se assim, em suas *Cartas escritas da montanha*: “De qualquer forma, porém, peço aos leitores que deixem meu belo estilo [...] de lado e apenas examinem se raciocinei bem ou mal; pois, finalmente, apenas do fato de um autor se exprimir em bons termos, não vejo como se possa daí concluir que esse autor saiba o que diz” (ROUSSEAU, III, 2011, p. 686).

Rousseau, portanto, compreende perfeitamente qual é o espaço retórico de seu texto e o que, nesse espaço, é seu conteúdo próprio e objetivo. Outra passagem que ilustra seu controle – a confiança, digamos, sistemática e rigorosa – na forma de tratar os problemas, está em uma carta ao diretor do *Mercure de France*, em 1751, relativa à contestação de suas teses no primeiro discurso. Aí se lê:

Devo, senhor, agradecer àqueles que vos transmitiram as observações que tendes a bondade de comunicar-me e esforçar-me-ei para delas tirar o melhor proveito. Confesso, não obstante, que considero os meus censores um pouco severos quanto à minha lógica e suponho que se mostrariam menos escrupulosos se tivesse a opinião deles. Parece-me, pelo menos, que, se tivessem um pouco dessa exatidão rigorosa que exigem de mim, absolutamente não necessitaria dos esclarecimentos que vou pedir-lhes (ROUSSEAU, III, 2011, p. 31).

Novamente voltado aos filósofos “populares” de seu tempo – eruditos e contemporâneos seus, portanto –, em *Júlia ou a nova Heloisa*, Rousseau como que desabafa: “Ó filosofia! Quanto trabalho para amesquinhar os corações, para tornar os homens pequenos!” (ROUSSEAU, II, 2012, p. 13). cremos que ele manteria esse mesmo juízo, caso ainda vivesse. Se nós tomarmos, como exemplo, um ilustre especialista na obra de Rousseau, como é o caso de Robert Derathé, não é difícil de entender o espanto de Rousseau diante dos equívocos na leitura de seus escritos. Em *Le rationalisme de J-J. Rousseau*, Derathé reconhece a polarização rousseauniana entre o sentimento e a razão, o que, para ele, faz com que, “o leitor mais perspicaz” de Rousseau se sinta desconcertado. Nessa mesma passagem, Derathé afirma que esse embaraço afeta “seus melhores intérpretes”, divididos entre os que tentam encontrar sentimento no racionalista e, vice-versa, os que creem que, apesar de suas teses naturalistas, Rousseau “*reste foncièrement rationaliste*” (DERATHÉ, 1948, p. 4). E o interessante é que Derathé, leitor crítico do leitor “*plus perspicace*” de Rousseau, parece tomar o conceito de razão, no filósofo, em sentido demasiado vasto, como uma faculdade humana que simplesmente se opõe a outra faculdade, qual seja, à sensação e ao sentimento mais espontâneo e natural,

comum a toda nossa espécie. E isso tem consequências importantes na leitura da obra de Rousseau, pelo menos desde o *Discurso sobre as ciências e as artes*, já que nessa peça bibliográfica do filósofo a inteligência humana é analiticamente determinada, logo, distinguida.

Assim, não interessa a Rousseau, apenas, a diferença entre pensar e sentir, afinal, existem várias formas de pensar, assim como vários modos de sentir. E como ele explica, por sinal, melhor que muitos “lógicos” e especialistas em assuntos relativos ao espírito, sentir, sobretudo quando temos consciência do sentimento, é um ato de julgar, e quem julga, obviamente, pensa. Tratando da diferença clássica entre juízo e raciocínio (silogismo em geral) Rousseau pergunta: “não vedes que assim que o espírito alcança as ideias todo juízo é um raciocínio?”. E, então, prossegue: “A consciência de toda sensação é uma proposição, um juízo. Assim, tão logo se compare uma sensação com outra, raciocina-se. A arte de julgar e a arte de raciocinar são exatamente o mesmo” (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 486).

O fato é que o primeiro discurso não faria nenhum sentido se seu autor não tivesse bastante claro que a humanidade desenvolveu, para sua própria conservação, duas funções específicas no exercício de seu pensamento, diretamente ligadas, obviamente, à sua condição de vida, inicialmente natural e, posteriormente, social. Estamos falando aqui de uma dupla destinação da inteligência humana, estimulada pelo seu ambiente existencial, coisa que podemos reconhecer na forma como nos dedicamos, distintamente, tanto à explicação da natureza quanto à compreensão da nossa história, da nossa cultura e da política. Enfim, ao que Rousseau considera ser a condição moral de existência dos homens. Não é por acaso que há uma filosofia da natureza – ainda que não exposta em tratados –, essencialmente crítica, na obra de Rousseau; e, logicamente, uma antropologia, igualmente crítica, que, ao fim de tudo, serve de base à sua contestação do homem meramente teórico, e que o faz lamentar o fato de termos físicos, matemáticos, etc., mas não cidadãos (ROUSSEAU, III, 2011, p. 26). Em uma de suas *Cartas morais*, ele se expressa assim:

Vivemos no clima do século da filosofia e da razão. As luzes de todas as ciências parecem reunir-se simultaneamente para iluminar nossos olhos e guiar-nos nesse obscuro labirinto da vida humana. Os mais belos gênios de todas as épocas reúnem suas lições para nos instruir, imensas bibliotecas são abertas ao público, multidões de colégios e universidades oferecem-nos desde a infância a experiência e meditação de quatro mil anos (...) Mas tornamo-nos, por isso, melhores ou mais sábios, conhecemos melhor qual é o trajeto e qual será o término de nossa curta carreira, chegamos a um maior acordo sobre os deveres primordiais e sobre os verdadeiros bens da espécie? (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 1088).

Como o fará depois Kant, Rousseau sempre trabalha com a ideia de que não há limites à natureza humana, a perfectibilidade, de que nos fala o segundo discurso, é exatamente a afirmação de que a nossa história é um horizonte sempre aberto.

Mas, se é a razão que há de abrir a janela para esse horizonte, pensar por meio dela só se torna uma exigência para o homem em condições de civilidade, afinal, é o estado civil que “fez, de um animal estúpido e limitado, um ser inteligente”, é graças a essa nova situação vivida que “suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas ideias se alargam, seus sentimentos se enobrecem” (ROUSSEAU, III, 2011, p. 364). Ao mesmo tempo, Rousseau não se cansa de nos advertir que essa mudança é gradual e tem sim seus limites, por isso, diz ele, devemos

desconfiar de todas as nossas inclinações, estudar a nós mesmos, levar ao fundo de nossa alma a chama da verdade, examinar por uma vez tudo o que pensamos, tudo em que acreditamos, tudo o que sentimos, e tudo o que devemos pensar, sentir e acreditar para sermos felizes tanto quanto permite a condição humana (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 1087).

É uma percepção das condições morais de nossa existência muito próxima de Hume, em sua *Investigação sobre o entendimento humano*, embora a perspectiva deste autor, ao considerar a nossa inteligência, seja monolítica – como a de Derathé, leitor de Rousseau –, pois a reduz a uma função apenas, cujo nome próprio, ou apropriado, é “entendimento” e não “razão”. De todo modo, Hume define sua própria investigação como um estudo de “filosofia moral, ou ciência da natureza humana...” (HUME, 1980, p. 135), o que pode ser lido como uma forma de definir a nossa espécie, em particular, a partir das nossas habilidades intelectuais e de nossa capacidade de adquirir hábitos novos, apesar de sua tese pressupor o predomínio das nossas afecções e impressões como base de tudo o que nós nos tornamos. Seguindo essa perspectiva, os hábitos humanos, intelectuais e morais, estariam ligados a um processo contínuo da natureza. Diferentemente disso, para Rousseau, nossos costumes e desenvolvimentos culturais estão associados à perfectibilidade, logo a nossa capacidade de acrescentar nossa própria assinatura à obra da natureza, o que se desencadeia devido a novos modos de comportamento adquiridos devido ao fato de passarmos a viver em comunidade. Nesse sentido, passar de uma condição natural de vida, em que nossos atos são sempre a expressão de nossa egoidade nata, à civilização, em tese, representa um salto tal em nossa existência que só a educação, como sua função social de preservação e aperfeiçoamento dos ganhos da cultura, poderá preservar-nos de retrocessos e recaídas na barbárie ou selvageria.

A antropologia rousseauniana, assim como os estudos de Hume no *Tratado da natureza humana*, resumidos, depois, na *Investigação*, inevitavelmente os põe diante da análise das condições de desenvolvimento da nossa cognição. Só que, para o genebrino essas condições não são apenas lógicas e fisiológicas, pois estas últimas não serão mais suficientes com o avanço histórico representado pelo abandono do isolamento primitivo. A conformação da mente humana, para Hume, aparentemente, não sofre nenhuma alteração significativa pelo fato de os indivíduos terem se associado para viver sob a

administração do Estado. Já em Rousseau há uma especificidade do uso lógico de nossa inteligência que emerge das novas necessidades que o “contrato” traz consigo, de modo que é em meio a cultura e não na natureza que a nossa espécie se humaniza. Por isso, é bom insistir na ideia de que a nossa inteligência, individualmente representada, é o “entendimento”, uma capacidade de pensar com as características básicas descritas por Hume. Mas a nossa inteligência representada como ativa em uma teia de relações socialmente estabelecidas, portanto, a necessidade que adquirimos de pensar em consonância com objetivos comuns, é a isso que Rousseau chamará de “razão” em sentido autêntico. No *Discurso sobre a origem da desigualdade*, lemos: “Não é, pois, tanto o entendimento quanto a qualidade de agente livre possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção específica daquele” (ROUSSEAU, III, 2011, p. 141). O homem é mais que um ser dotado de entendimento, quando ele passa a viver em sociedade, pois a razão é a fonte de suas deliberações, de suas escolhas, cuja referência reguladora deve ser, sempre, o interesse comum. E a prova da percepção sistemática de Rousseau nesses assuntos, digamos, epistemológicos, é a definição precisa de razão dada por ele, reconhecível em Platão e Aristóteles, mas também, em Kant: “A razão é a faculdade de ordenar todas as faculdades de nossa alma de forma adequada à natureza das coisas e a suas relações conosco” (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 1090). A razão unifica as funções múltiplas que o nosso entendimento comanda no interior das ciências particulares, fazendo com que alinhemos os nossos juízos em diferentes esferas objetivas aos fins da humanidade.

Em um escrito chamado *Carta a Christophe de Beaumont*, referindo-se à necessidade de “ensinar a raciocinar sobre religião”, de modo a assim evitar a intolerância, e “devolver à humanidade todos os seus direitos”, Rousseau põe sua questão de “método”: “Mas é preciso remontar a princípios gerais e comuns a todos os homens” (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 971), diz ele. Passagens como essas, dispersas em inúmeros trechos das obras de Rousseau, são momentos em que o flagramos em lampejos “cartesianos”, quase como se tivesse sido educado pelo catecismo lógico de Port-Royal. Mas, a verdade é que esses trechos estão só aparentemente soltos, afinal, interligam-se perfeitamente, expressando uma unidade de pensamento que, como nos diz Kant, não reconhecemos na primeira leitura, dado o enorme talento literário do cidadão genebrino, que seduz tanto aos seus leitores que estes mal se dão conta de seu desejo em nos esclarecer sobre suas razões. Kant declara em uma conhecida anotação às margens de suas *Observações sobre o belo e o sublime*: “Eu devo ler e reler Rousseau até que a beleza da expressão não me embarace mais, somente então posso dispor de minha razão para o julgar” (KANT, apud FERRARI, 1979, p. 175).

Atento a questões de ordem sistemática, diferente daqueles que parecem não estar à altura de Rousseau, Kant chega a reconhecer no autor a quem tanto admira reflexos de seus procedimentos e métodos de estudo. Segundo Jean Ferrari, em *Les sources françaises de la philosophie de Kant*, o filósofo alemão encontrou muitos motivos para seus escritos nas obras de Rousseau, o que envolve temas como a moral, a pedagogia, a filosofia da religião, a teoria do direito e da política (FERRARI, 1979, p. 173), sem se descuidar do tratamento dado a esses temas. Como bem o observa Ferrari, citando Kant, este reconhece a originalidade metodológica de Rousseau quando da proposição de hipóteses acerca das diferenças entre homem natural e civilizado: “Rousseau procede sinteticamente e parte do homem natural. Eu procedo analiticamente e parto do homem civilizado” (KANT, apud FERRARI, p. 184). E, de fato, estamos falando de uma época em que Kant empenhava-se por distinguir entre o método matemático e o método filosófico, o primeiro descrito como síntese por construção de conceitos e o segundo mais ligado ao nosso conhecimento empírico.

No *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau se mostra plenamente consciente das exigências metodológicas que o leitor superficial não é capaz de perceber em seu texto. No prefácio, como que confirmando a compreensão kantiana de sua estratégia expositiva, Rousseau escreve: “Que meus leitores não pensem que ousou iludir-me julgando ter visto o que me parece tão difícil de ser visto. Iniciei alguns raciocínios, arrisquei algumas conjecturas, antes com a intenção de esclarecer e de reduzir a questão ao seu verdadeiro estado do que na esperança de resolvê-la” (ROUSSEAU, III, 2011, p. 123). Este trecho corresponde ao que Kant chama de método sintético em Rousseau, e é a prova de que ele recusa o método analítico, utilizado pelos que são mais afeitos à investigação empírica, como podemos constatar em outra passagem em que se lê: “Deixando de lado, pois, todos os livros científicos, que só ensinam a ver os homens como eles se fizeram, e meditando sobre as primeiras e mais simples operações da alma humana, creio perceber nela dois princípios anteriores à razão...” (ROUSSEAU, III, 2011, p. 125-126). Como não dá para negar, a aversão à sistemas não quer dizer, em Rousseau, ausência de exigências sistemáticas que ordenem, quase que cartesianamente, sua análise, o que nos impõe a compreensão de toda a sua obra como uma construção unitária, e nos permitindo falar não só *à la lettre*, mas em acordo com *l'esprit* de sua filosofia. E em sua arquitetura não só há um lugar para a educação como esse lugar tem seu espaço naturalmente previsto e reafirmado em *Discurso sobre as ciências e artes*, *Discurso sobre a desigualdade*, *Do contrato social*, antes mesmo que viesse a ser composto *Emílio*.

- II -

Dito isso acerca do ordenamento da obra de Rousseau, a questão relativa ao lugar sistemático da educação em seu pensamento, como tudo a que a ela esteja ligado, é relativamente fácil de determinar, se seguirmos o quadro tradicional dos domínios da filosofia estabelecido desde Aristóteles. E isso pode ser feito, inicialmente, de forma negativa, como o foi no caso do *Discurso sobre as ciências e as artes*. Afinal, se “educação certamente não é senão um hábito” (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 248), e o progressos em assuntos que dizem respeito aos costumes não acompanham os passos da ciência, então o espaço reflexivo em que ela se apresenta é essencialmente prático-moral, o que, para Rousseau, quer dizer que o seu *locus* é político, e não epistemológico. E se é assim, não há, simplesmente, uma acomodação técnico-científica para a análise da educação, pois o técnico, aqui como em qualquer atividade política, é apenas uma ferramenta servindo à uma ideia, na verdade, uma concepção antropológica, que, no caso em questão, leva em conta a dinâmica, ou a transição, da vida natural (animal) à vida social instituída (política). Ora, diz Rousseau, se “nascemos estúpidos” – já que não há ideias inatas em nosso pensamento –, então absolutamente tudo “que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 247). Educar supõe um acréscimo à natureza, daí sua ação poder ser definida com fenômeno intrínseco à cultura, já que, com ela, como indica a citação, adicionamos àquilo que é nato à nossa espécie algo suplementar e até mesmo fortuito ou circunstancial. Rousseau explora corretamente no conceito de cultura a ideia de manejo – de coisas, assim como de pessoas – como ato de interferência externa nas condições de existência dada, afirmando que se o cultivar as plantas é “moldá-las”, no caso dos homens, a mesma ação implica em educá-los.

E quando Rousseau fala de educação, nunca está pensando, como o fazemos em nossos dias – ou, com está *à la mode* –, no desenvolvimento de nossos talentos individuais, de habilidades que possuímos como que por natureza, cujo fundamento é apenas subjetivo, tendo a ver com o “desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos”, o que devemos creditar à “educação da natureza” (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 247). Isso pode até explicar as diferenças em nossas habilidades pessoais, nos indicando o que, possivelmente, permite que alguns de nós sejam ágeis no cálculo matemático, já outros sejam grandes escritores, etc. Só que a educação é, para Rousseau, o nosso meio “natural” – na verdade, meio lógico, posto que necessário a um certo tipo de vida – de socialização, e não de potencialização de nossas inteligências individuais. Em *Discurso sobre a origem da desigualdade*, há uma passagem muito esclarecedora a tal respeito, pois Rousseau trata, nela, de uma espécie de solipsismo intelectual próprio

ao homem selvagem, que vive apenas de seus talentos e dons pessoais. Esse sujeito natural, afirma,

bastando-se a si mesmo, não possuía senão os sentimentos e as luzes próprias desse estado, no qual só sentia suas verdadeiras necessidades, só olhava aquilo que acreditava ter interesse em ver, não fazendo sua inteligência maiores progressos do que a vaidade. Se por acaso descobria qualquer coisa, era tanto mais incapaz de comunicá-la quanto nem mesmo reconhecia os próprios filhos. A arte parecia com o inventor. Então não havia nem educação, nem progresso; as gerações se multiplicavam inutilmente e, partindo cada uma sempre do mesmo ponto, desenrolavam-se os séculos com toda a grosseria das primeiras épocas; a espécie já era velha e o homem continuava sempre criança (ROUSSEAU, III, 2011, p. 159-160).

E não fica nisso, pois o filósofo sempre afirmou com segurança que só há progresso cultural do homem em sociedade, ou seja, onde a unidade da diversidade entre nós, com nossos respectivos talentos, é considerada uma necessidade incontornável. Rousseau escreve o seguinte, no segundo discurso: “Deveu-se a uma providência bastante sábia o fato de as faculdades, que ele [o homem natural e isolado] apenas possuía potencialmente, só poderem desenvolver-se nas ocasiões de se exercerem, a fim de que não se tornassem supérfluas e onerosas antes do tempo, nem tardias e inúteis ao aparecer a necessidade”. É por esse motivo que o homem isolado encontra tudo que o motiva à vida em seu instinto, enquanto “numa razão cultivada”, diz ele, o homem “só encontra aquilo de que necessita para viver em sociedade” (ROUSSEAU, III, 2011, p. 152). E isso significa que falar de desenvolvimento da razão, em nós, não tem o menor sentido quando representamos nossa espécie no estado de natureza, como não há sentido em falar que tínhamos, então, a noção de bem e de mal, justiça e injustiça. Retomando, em *Emílio*, a ideia de uma certa imobilidade ou circularidade cultural do homem no uso isolado de sua inteligência, Rousseau diz-nos:

Por pouco que tenhamos refletido sobre a ordem e o progresso de nossos conhecimentos, não podemos negar que tal tenha sido aproximadamente o estado primitivo de ignorância e de estupidez natural ao homem antes que tivesse aprendido alguma coisa da experiência e de seus semelhantes (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 280-281).

Ora, se há um padrão que nos permite entender, sem entrar em controvérsias, a tese central do *Discurso sobre as ciências e as artes*, qual seja, que o desenvolvimento cultural da ciência e da nossa inteligência técnica não é acompanhada pela evolução cultural da nossa moralidade e da nossa organização política, então podemos compor um quadro que espelha com clareza o ambiente adequado à reflexão em torno da educação. Tentamos mostrar acima que podemos reconhecer em Rousseau, como em filósofos que tendem a ser mais exigentes quanto ao uso de conceitos, a consciência de que há em nosso pensamento um espaço lógico voltado aos assuntos da ciência e da matemática, e a que nomeamos “entendimento”. E que, por outro lado, há, ainda, um espaço lógico bem específico, necessário à nossa investigação de temas morais, cujo interesse é uma decorrência da nossa vida social. Os fatos que se dão à investigação

e à reflexão, compõem, neste último caso, um tipo próprio de realidade a que Emile Durkheim, em *Sociologia e filosofia*, chamou de “realidade moral” (DURKHEIM, 2009, p. 49), o que exige de nós a busca de um método alternativo àquele de que faz uso a ciência físico-matemática da natureza, como, aliás, sabemos que buscou o sociólogo francês. Por isso, é muito esclarecedora a passagem do segundo discurso, que citamos acima, em que o cultivo da nossa razão – desnecessário ao homem de vida primitiva – nos indica o marco da evolução intelectual da humanidade, graças, obviamente, ao advento da vida em comum. Daí nosso dever em afirmar, sempre que possível, que há um sentido técnico – ou seja, conceitual – muito bem determinado para o uso da nossa “razão”, como faculdade particular: é que apenas ela, e não o entendimento teórico, desempenha um papel legítimo na definição dos princípios que explicam nosso desenvolvimento sociocultural como um todo, logo, os progressos registrados pela história da humanidade – quando, evidentemente, estes ocorrem. E são esses progressos que a educação, em qualquer sociedade, recolhe, preserva e transmite.

Segundo Henri Gouhier, em *Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*, foi em 1740 que, levado pelas circunstâncias, o filósofo converteu-se em preceptor e, por isso mesmo, passou a refletir e fazer anotações acerca do tema educação. E quando, mais tarde, 1743, Rousseau se vê secretário da embaixada francesa em Veneza, suas novas funções o teriam levado a considerações sobre política. A síntese entre essas duas temáticas em seu pensamento, assim como a percepção de que há uma correlação espontânea entre elas, se deve, diz Gouhier, a Platão, cuja leitura permitiu que Rousseau se desse conta de que a política invariavelmente implica em pedagogia (GOUHIER, 1984, p. 140). E não poderia ser de outra maneira, afinal, nas palavras de Werner Jaeger, estudioso dos processos de formação (*Bildung*) do homem grego, a “educação é uma função natural e universal da comunidade humana”, o que, sem dúvida, quer dizer, como já indicamos em Rousseau, que educar é congênito a socializar. Até porque, “seu conteúdo, aproximadamente o mesmo em todos os povos, é ao mesmo tempo moral e prático” (JAEGER, 1986, p. 17). Tanto a referência a Platão quanto a definição social e moral da educação aqui apresentadas podem ser tomadas como uma confirmação de que é exatamente esse, e apenas esse, o lugar sistemático a ser ocupado pela educação, seja qual for a época de que falemos e independente do povo que tomemos em consideração.

Se formos procurar a delimitação do “lugar” da educação diretamente em *Emílio*, bastam três parágrafos para que a questão do método, ou seja, da maneira como devemos fazer uso do pensamento nessa modalidade de objeto, se apresente, ligando a nova proposta de como lidar com a educação às obras políticas mais importantes de Rousseau. Como em *Do contrato social*, o filósofo afirma não querer lidar

com o assunto por se tratar de um problema “contemporâneo”, ainda que sejam dificuldades da época que despertem suas críticas. Mas o ponto é que sua questão não é histórica, ou melhor, ela envolve a totalidade da nossa história social, pois considera os princípios que regeram, na fonte, todos os pactos sociais possíveis, independente dos casos enumeráveis em termos de tempo. Por isso, qualquer diagnóstico acerca de distorções pedagógicas tem por base os mesmos sintomas, quer dizer, os mesmos fatos sociais manifestos que levaram Rousseau à denúncia da desigualdade estrutural, cuja referência simbólica é a contraditória aceitação social da propriedade privada. Por isso mesmo, o problema a ser abordado é uma questão de princípio e não dessa ou daquela circunstância histórica. E a solução só é relevante se for definitiva, pois deve levar em conta as características intrínsecas à vida social em sua origem. Como ele escreve:

Pouco falarei da importância de uma boa educação; também pouco me deterei provando que a educação hoje corrente é má; mil outros o fizeram antes de mim, e não me agrada encher um livro com coisas que todos sabem. Observarei apenas que, há infinitos tempos, todos protestam contra a prática estabelecida, sem que ninguém se preocupe em propor algo melhor. A literatura e o saber de nosso século tendem muito mais a destruir do que a edificar (ROUSSEAU, IV, 2010, p.142).

Assim como o segundo discurso nos conta a história hipotética de como foi instituída a sociedade da desigualdade para que se pudesse pensar uma alternativa a ela, desmascarando a naturalização da relação de submissão entre os homens, só um giro copernicano que permita uma inesperada percepção do que deva ser o princípio determinante de uma educação autêntica, apenas isso, é o que está em questão em *Emílio*. Até a louca proposta de educação doméstica, saída da pena de um pensador republicano, expõe sua provocação. O que Rousseau pretende é uma revolução, formando um homem que ninguém, com a mentalidade de seu tempo como de outras eras, poderia reconhecer. Uma educação, portanto, que supõe uma nova sociedade, ou um novo princípio para o pacto social – princípio esse que, na verdade, é o único possível, posto ser apenas ele legítimo.

Censura-se com um tom de mestre; para propor, é preciso assumir uma outra postura com a qual a altivez filosófica se compraz menos. Apesar de tantos escritos que, segundo dizem, só têm por fim a utilidade pública, a primeira de todas as utilidades, que é a de formar os homens, ainda está esquecida. Meu assunto era totalmente novo após o livro de Locke, e temo muito que continue sendo depois do meu (ROUSSEAU, IV, 2010, p.241).

É bom não desviarmos nunca a nossa atenção de que essa “revolução” social, política e pedagógica não tem, realmente, nada de moderna, como nos indica muito bem Gouhier, entre muitos outros, e, obviamente, o próprio Rousseau, em sua famosa referência à *República*, de Platão como obra educativa, no Livro I de *Emílio* (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 250). Assim, é o aspecto sistemático e integrador de seu pensamento que se ressalta, desmentindo a imagem tacanha que nos fazem de um Rousseau para-

doxal. Em sua obra de pedagogia ele é tão explícito como o tinha sido em seus discursos e em *Do contrato social*, quando da ordenação de sua exposição:

No que diz respeito ao que chamaremos de parte sistemática, que aqui não é senão a marcha da natureza, é ela que mais desconcertará o leitor; será também por aí que me atacarão, e talvez com alguma razão. Acreditarão estar lendo menos um tratado de educação do que os devaneios de um visionário sobre a educação (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 242).

Sistema da natureza e devaneio porque a semente de onde vem todos os ramos do sistema rousseauiano é o hipotético “bom selvagem”. E se isso, que ele mesmo chamou de hipótese já no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* – qual seja, a representação e, por consequência, descrição lógica do que seria a vida da nossa espécie sem os condicionantes eletivos sob os quais vivemos –, é um devaneio, a responsabilidade pela concepção do mesmo não é de Rousseau. Embora esse pressuposto esteja implícito no esforço em narrar o surgimento da polis já no *Timeu*, de Platão, foi Hobbes quem apresentou homem “selvagem” – não apenas “bárbaro”, mas incivilizado – aos pensadores políticos modernos. A grande virtude de Rousseau aqui foi mostrar que faltou lógica, ora vejam, nos procedimentos analíticos de Hobbes – um empirista e apreciador da matemática. E, nesse ponto, o autor de *Leviatã*, assemelha-se a Grotius: “Sua maneira mais comum de raciocinar é sempre estabelecer o direito pelo fato” (ROUSSEAU, III, 2011, p. 353), ou seja, propor como lei o mero reflexo das relações físicas entre os homens que a história apenas registrou sob formas codificadas, mas que não poderia ter outra consequência que o jugo e a submissão. Acontece que as leis relativas à natureza são descrições de princípios do comportamento da matéria inorgânica e inconsciente, por isso que, nesse mundo, tudo é como aparece, independente de nossa vontade. Mas, no mundo moral – entenda-se, social e cultura –, as leis dizem respeito às expectativas do grupo frente aos sistemas de relações acordados entre homens, daí podermos com justiça falar então de dever e de obrigação, pois supõem compromisso voluntário e responsabilidade comum. Aqui, portanto, as leis descrevem o que “devemos” fazer, e uma forma de raciocinar que, como alerta Rousseau, parece estranha à figura do empirista moderno.

No *Emílio*, tudo começa com a natureza e só há um domínio de inserção da espécie humana, afora esse, que é a cultura. Esta é definida, em seu início, como qualquer alteração que sejamos capazes de fazer em nossas condições imediatas de existência. Cultura denota uma habilidade da espécie em reelaborar seus meios de sobrevivência e de se manter nesse novo registro, ainda que individualmente, como se ele fosse natural. No Livro I, o autor escreve: “Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas a ela”. Como se percebe, a “condição de homem” não nos é dada, ela é aprendida por meio da educação, até por-

que, como dirá o texto na sequência, indicando os objetivos da obra, o seu “verdadeiro estudo é o da condição humana” (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 251-252), que como vimos, só acedemos na forma de adesão, pois depende do pacto e da socialização da espécie, fato que acrescenta à nossa unidade biológica a unidade moral. Se obtivermos êxito em humanizar, pela educação, a espécie, tanto faz, afirma Rousseau, o que a cada um de nós possa interessar individualmente: se seremos juristas, padres e até militares. Qualquer que seja o ofício a que nos dediquemos, na vida em sociedade, ele deve estar alinhado aos interesses comuns que nos fazem humanos. Já Aristóteles nos chamava a atenção para a prevalência do todo frente as partes, em uma ordenação social da vida, de modo que “a cidade (polis) tem precedência sobre a família e sobre cada um de nós individualmente”, afinal, diz ele, “quando todo o corpo é destruído, pé e mão já não existem” (ARISTÓTELES, 1988, 1253 a, p. 15).

Embora todas essas questões que envolvem educação, cultura, moral, política, cuja abordagem, em Rousseau, costumeiramente seja associada à obra de Platão, é com a ajuda de Aristóteles que elas ganham muito mais clareza ou evidência. Uma das razões é o modo como o filósofo expõe-nos os condicionantes a que está submetida a educação devido a indissociabilidade entre ética e política. No capítulo 2, Livro I, de *Ética a Nicômaco*, tentando determinar o que poderia ser um objeto de investigação que unisse em si todos os interesses da humanidade, Aristóteles toma por evidente que esse poder geral de conceber o que de melhor podemos atingir em nossa ação pública só pode ser determinado pela Cidade-Estado e não pelo homem individualmente. Isso o leva a afirmar que a epistême política é “a arte mais prestigiosa e que mais verdadeiramente se pode chamar de arte mestra (...), pois ela determina quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais são as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto” (ARISTÓTELES, 1984, 1094 b, p. 49). E isso, diz ele, em razão de ser obrigação do Estado legislar sobre o que “devemos e não devemos fazer”, coordenando as ações em seu interior com vista a uma única finalidade que “será o bem humano. Com efeito, ainda que tal fim seja o mesmo tanto para o indivíduo como para o Estado, o deste último parece ser algo maior e mais completo, quer a atingir, quer a preservar” (ARISTÓTELES, 1984, 1094 b, p. 50).

Esse horizonte grego, portanto, tanto platônico quanto aristotélico, é o mesmo perspectivado por Rousseau, a ponto de encontrarmos, como logo veremos, uma inserção robusta de suas teses políticas na última parte de *Emílio*. De todo modo, é óbvia a preocupação em identificar, antes de tudo, o cidadão, no homem a quem o Estado se vê na obrigação de formar. É que um será, para o bem e para o mal, o espelho do outro. Em *Do contrato social*, isso nos faz recuperar, na mesma pessoa, enquanto pública, a função de legislador e educador:

Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana, transformando cada indivíduo, que por si mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser; alterar a constituição do homem para fortificá-la; substituir a existência física e independente, que todos nós recebemos da natureza, por uma existência parcial e moral (ROUSSEAU, III, 2011, p. 381).

Como se vê, legislador e educador, conjuntamente, são os responsáveis em transformar um ser natural em ser da cultura, moldando-o para a obtenção de hábitos que antes ele não tinha. Não tinha porque no isolamento, motivado apenas pela necessidade de sobrevivência, sua inteligência não passava de um instrumento que o permitia, simplesmente, efetivar o que lhe determinavam as paixões, uma vez que o homem, então, não passava de um “selvagem, privado de toda espécie de luzes (...), não ultrapassando, pois, seus desejos a suas necessidades físicas” (ROUSSEAU, III, 2011, p. 143). Voltando a Aristóteles, que nos descreve a evolução gradual da união natural entre humanos para efeito de acasalamento até a união artificial representada pela instituição da polis, esta última forma de ligação parece, como o é para Rousseau – e até para Freud, como veremos em seguida – algo de definitivo e sem retorno para a espécie. As vantagens são tão gritantes que a progressividade que nos conduziu do acasalamento à família, desta ao povoado e este à cidade, é descrito em *Política* como um processo natural dado o primado que a polis adquire frente os estágios que a antecederam. Daí nos dizer Aristóteles que

a cidade tem prevalência por natureza sobre o indivíduo. De fato, se cada indivíduo isoladamente não é autossuficiente, consequentemente em relação à cidade ele é como as outras partes em relação a seu todo, e um homem incapaz de integrar-se numa comunidade, ou que seja autossuficiente a ponto de não ter necessidade de fazê-lo, não é parte de uma cidade, por ser um animal selvagem ou um deus (ARISTÓTELES, 1988, 1253 a, p. 15).

Na cidade, o indivíduo deve tornar-se um cidadão, o que, na linguagem de Rousseau, quer dizer que à sua vontade não é mais permitida a obediência direta das determinações instintivas e passionais, que são, por assim dizer, “cegas”, já que não estamos mais em ausência das “luzes” da razão. Isso impõe ao homem a observância de regras que ele não é capaz de seguir espontaneamente, como o fazia ao seguir seus impulsos naturais. E as ações ditas virtuosas que são esperadas de cidadãos, uma vez que estas supõem esforços de contenção de nossas tendências egoístas, precisam ser ensinadas aos homens desde criança, porque, como bem diz Freud, “todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização”, posto que, para formar o cidadão, ela – a civilização ou cultura – impõe a ele uma coerção que ele jamais teria naturalmente, e, no entanto, é isso que “torna possível a vida comunitária” (FREUD, 1997, p. 110). Freud mesmo sugere que não é a passagem da vida natural à cultural ou comunitária o “x” do problema aqui, e sim alguma inadequação em nossa formação, o que chama de

“imperfeições das formas culturais que até agora se desenvolveram”. Tese que Rousseau endossaria, dizendo que todas as formas de organização social que conhecemos por meio da história falharam em sua missão de “desnaturalizar” os homens, ou seja, não conseguiram conciliar ou equilibrar, neles, a vontade individual (natural) e a vontade geral (social, cultural, civilizada, moral).

O homem equilibrado é, ao mesmo tempo, o animal e o político, o *zoon politikon* de Aristóteles. Ele supõe um “meio termo” (*mésos*) entre a naturalidade de nossas reações ao meio e a compreensão da necessidade de corresponder às expectativas comuns, condição só exigível para a virtude social ou moral. E, novamente, é a educação que pode solucionar essa dificuldade inextinguível, afinal, não há transmissão genética das virtudes morais. Antecipando em muito Freud, Aristóteles, ciente das antinomias que separam o indivíduo do cidadão, afirma a necessidade de conciliá-las, pois é fato que “nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza (...) Diga-se, antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornamos perfeitos pelo hábito” (ARISTÓTELES, 1984, 1103 a 20-30, p. 67). Os homens têm uma capacidade de aprender que não só se acelera pela fundação da sociedade como deve ser administrada de modo a ser mais eficaz na preservação desse novo organismo moral. Em *Política*, motivado por esse tipo de argumento, Aristóteles nos diz:

Ninguém contestará que a educação (*paideían*) requer uma atenção especial do legislador, pois a negligência das cidades a este respeito é nociva aos respectivos governos; a educação deve ser adequada a cada forma de governo, porquanto o caráter específico de cada constituição a resguarda e lhe dá as bases firmes desde o princípio (ARISTÓTELES, 1988, 1337 a, p. 267).

Como nesse caso de Aristóteles – em que, como vimos, a *Ética a Nicômaco* inicia tratando das determinações políticas e sistêmicas da educação por parte do Estado, tendo em vista da ideia de que deve haver unidade na finalidade da associação pública de interesses, e a *Política*, que encerra com considerações sobre interdependência entre “polis” e “paideía” –, podemos extrair, em Rousseau, considerações sobre a educação de todos os seus textos políticos. E se ele, como tentamos mostrar na primeira parte de nossa análise, só é paradoxal para os que, na verdade, não entenderiam nenhum dos poucos grandes espíritos que encarnaram na história do pensamento, isso não se deve ao desconhecimento, da parte dele, das outras áreas da cultura, pois o processo civilizatório, para Rousseau, implica na capacidade de organizar todas as ações humanas sob a batuta da vontade geral. O que queremos dizer é que a identidade moral e política da educação não é residual, não é o único espaço que lhe restou em razão de alguma carência sistemática. As referências aos clássicos aqui feitas, até mesmo indiretamente, como a apresentação do nome de Kant, é para mostrar como o lugar da educação no pensamento de qualquer filósofo que mereça ver esse epíteto vinculado ao seu nome, é um lugar lógico, indissociável da função “natural” que ela tem, a partir do momento

em que uma sociedade é instituída. Por isso, não há nada a estranhar quando, repentinamente, nos deparamos, no Livro V de *Emílio*, com uma obra dentro da outra, pois Rousseau nos proporciona, aí, um belo e denso resumo de seu *Do contrato social*, obra cuja publicação, como nos diz em suas *Confissões*, ele pretendeu que coincidissem com o lançamento de sua teoria pedagógica. Aqui é como se Rousseau assume seu platonismo político-pedagógico. Se o objetivo em *Do contrato social*, é “estabelecer os direitos da humanidade”, (ROUSSEAU, IV, 2010, p. 837), a finalidade da educação do personagem Emílio é ensinar os princípios que legitimam esses direitos, demonstrando sua necessidade, caso queiramos eliminar as ambiguidades, para não dizer as contradições, que envolvem nossa compreensão do que é viver em sociedade, o que, aliás, não é nada distinto das confusões a que está ligado o conceito de moralidade e a reputação de Rousseau, *un homme qui pense par paradoxes*.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Editora UnB, 1988.

_____. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DERATHÉ, *Le rationalisme de J-J. Rousseau*. 1948.

DURKHEIM, E. *Sociologia e filosofia*. Trad. Fernando Dias Andrade. São Paulo: Martin Claret, 2009.

FERRARI, J. *Les sources françaises de la philosophie de Kant*. Paris: Librairie Klincksiek, 1979.

FREUD, S. *Die Zukunft einer illusion*. Frankfurt: Fischer Tachenbuch Verlag, 1997.

GOUHIER, H. *Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: J. Vrin, 1984.

JAEGER, W. *Paideia*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ROUSSEAU, J-J. *Oeuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade, Tome II, “La Nouvelle Héloïse; Théâtre; Essais Littéraire”. Paris : Éditions Gllimard, 2012.

ROUSSEAU, J-J. *Oeuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade, Tome III, “Du Contrat Social; Écrits politiques”. Paris : Éditions Gllimard, 2011.

_____. *Oeuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade, Tome IV, “Émile ; Éducation ; Morale ; Botanique”. Paris: Éditions Gllimard, 2010.

_____. *Do contrato social; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Emílio*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Julia ou a nova Heloisa*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

_____. *Carta a Christophe de Beaumont*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

_____. *Cartas escritas da montanha*. São Paulo: EDUC; UNESP, 2006.

CAPÍTULO 4

FILOSOFIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU

Damião Bezerra Oliveira¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.4

¹ Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculado à Faculdade de Filosofia (FAFIL) e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL), ambos da UFPA, bem como ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Embora Rousseau se mostrasse resistente em assumir para si o qualitativo *de philosophe* (DENT, 1996), talvez como forma de marcar a diferenciação do seu pensamento em relação ao que se entendia, ordinariamente, à sua época, por filosofia; ele passou à história como filósofo pelas obras que escreveu e pelos problemas de que nelas tratou, ainda que o seu estilo de escritura e o seu talento de escritor salientem, inegavelmente, traços importantes de um literato.

A reunião de qualidades de escritor, e mesmo de poeta, e a atitude questionadora, filosófica, em uma mesma pessoa ou obra, não se pode dizer que sejam uma novidade na história da filosofia que teria sido inaugurada por Rousseau, ou que nisso ele não tenha tido sucessores. Contudo, esse fato assumiu no filósofo suíço o estatuto de problema relevante na interpretação da sua filosofia, em função, entre outras razões, da intensa relação que nele se estabelece entre vida e obra, existência e pensamento, revelada com veemência nos seus escritos autobiográficos, nos romances e nas cartas que escreveu.

Assim, a conexão entre filosofia e literatura, e de ambas com a educação, coloca-se no contexto do debate de como compreender o estatuto da obra de Rousseau. Faria sentido separar, nas produções do autor, razão e imaginação; romance e autobiografia, dos tratados, de modo a identificar e abstrair a filosofia da literatura, a busca da verdade universal das expressões idiossincráticas que marcaram a existência de Rousseau?

Ligada a essas interrogações, a importante discussão acerca da existência de unidade ou não na obra de Rousseau é um debate antigo e inacabado. Burgelin (2016, p. 199), em artigo de 1960 dedicado ao problema, destaca que “[...] Une philosophie a un style [...]”, tese trivial que se aplica muito especialmente ao caso de Rousseau. Pode-se indagar, contudo, acerca do estatuto e alcance do estilo¹ como algo que imprime a marca pessoal do autor na obra, e qual a consequência disso para se pensar ou não a possibilidade de universalidade e do caráter sistemático de uma tal filosofia.

Deve-se observar que o estilo, como marca da personalidade, não implica, necessariamente, a criação de uma clausura idiossincrática para o encerramento da subjetividade. No entanto, não há um modelo ou modo único e previamente estabelecido de filosofar, de problematizar um tema, construir uma tese, argumentar, apresentar exemplos esclarecedores, e de dialogar com a tradição filosófica ou mesmo cultural. Rousseau relaciona-se de uma maneira própria, particularmente com a linguagem, de acordo com as suas experiências, e isso se reflete no modo como constrói os seus

1 Nesse estilo podem ser encontrados elementos que irão caracterizar a visão de mundo romântica de Rousseau, como a crítica à civilização – pela depravação que produz na subjetividade –, valorização da imaginação, da intuição reveladora, do sentimento, do contato imediato com a natureza e da vida no campo em contraposição à vida urbana, entre outros.

conceitos filosóficos que são muito mais do que a simples apropriação da tradição disponível.

O autor esgrima contra o sentir comum, e por isso afigura-se, por vezes, como alguém que profere paradoxos. Isso, contudo, não pode ser visto como uma crítica válida à sua filosofia, pois, em algum grau ou aspecto, todo filosofar atinge e abala as certezas do senso comum. Criar paradoxo pode ser um modo de contrariar preconceitos, crenças irrefletidas. No entanto, com o seu estilo de filosofar, Rousseau se contrapõe, também, à tradição filosófica e aos pensadores do seu tempo, os grandes representantes do iluminismo francês.

Portanto, o estilo não diz respeito tão somente às múltiplas formas de apresentar² o pensamento, mas também se relaciona em Rousseau, àquilo que é constitutivo do núcleo essencial daquele no seu esforço de compreender o ente humano, inclusive como educável e capaz de viver satisfatoriamente em sociedade. Com esse objetivo, nos diversos gêneros de escrita, o filósofo explora diferentes potencialidades da linguagem, desenvolve as questões e teses filosóficas que o inquieta. Tendo isso em vista, o esforço do intérprete das obras de Rousseau não deve consistir em separar nelas um pretenso núcleo filosófico essencial, do que seriam floreios retóricos e idiossincráticos do autor.

Goldschmidt (1983) argumenta contra a tese de separação, na obra de Rousseau, de escritos autobiográficos e obras filosóficas. Caso, se aceite essa interpretação, enfraquecer-se-ão as leituras que, sustentadas na aceitação da existência de tal cisão, tentam explicar como se resolveriam supostos paradoxos e contradições no pensamento rousseauísta, que ocorreriam por se tentar, inadequadamente, dispor em um todo, elementos não coadunáveis.

Sem avançar aqui na interessante argumentação de Goldschmidt, aceitamos com ele, a hipótese de que uma adequada compreensão de Rousseau exige levar em conta o conjunto da sua obra que estaria, para o célebre intérprete do filósofo, vertebrada em duas teses intrinsecamente vinculadas: de que há uma bondade natural do homem e que essa é atingida pela corrupção gerada pelas instituições da sociedade ordinária. Essas teses, assim concatenadas, teriam aparecido no segundo *Discurso* e, a partir daí, atravessariam todas as obras restantes.

Sem tentar oferecer soluções fáceis às difíceis questões mencionadas, parece justificável o reconhecimento de que desde o primeiro *Discurso*, Rousseau se põe questionamentos e desenvolve argumentos que, apesar do estilo retórico e mesmo literário,

2 Pode-se enumerar aqui diversos tipos de fontes filosóficas conhecidas na história da filosofia: tratados, teses, ensaios, discursos, diálogos, meditações, poesias, romances, cartas, teatro, máximas, aforismos, autobiografias, cursos e até dicionários. A obra de Rousseau distribui-se por diversas dessas formas de expressão do pensamento. Seria incorreto negar o anseio de transparência no filósofo; no entanto, ele não parece acreditar que ela seja realmente alcançável (sempre ou na maior parte das vezes) por meio de um “estilo” neutro – estilo sem subjetividade –, unívoco, desprovido de qualquer polissemia.

o vincula ao debate filosófico do seu tempo e ao dos antigos, e têm o intuito de contri-
buir de maneira importante com o conhecimento do homem, que para o filósofo, fora
esquecido pelos estudiosos de um século cioso de tudo conhecer. A tentativa de res-
ponder à indagação “quem é o homem?”, e ligada a essa, “quem sou eu?”, afirmamos,
é a questão que atravessa toda a filosofia rousseauísta³. Entender o que pode ser uma
boa educação e uma sociedade baseada na liberdade e igualdade, exige a compreensão
dessa questão fundamental.

Desse modo, interessa adotar como chave de leitura que faremos da relação
entre filosofia, literatura e educação, o problema⁴ rousseauísta expresso nas indaga-
ções mencionadas, ligando-as às duas teses que afirmam a bondade original do ho-
mem e a corrupção produzida pelas instituições sociais.

Ainda que se possa concordar com a existência do caráter sistemático da obra
de Rousseau, com base nas teses fundamentais e nos problemas que a orienta, isso
não significa negar que haja enorme complexidade e grandes tensões no interior des-
se sistema. Por isso, penso ser possível de concordar também com Starobinski (2011)
quando ressalta existir um vínculo íntimo, em Rousseau, entre pensamento e exis-
tência, de modo que os escritos autobiográficos são fontes relevantes no trabalho de
interpretação da totalidade da obra do autor. Isso não quer dizer, por exemplo, que
se deva interpretar o *Emílio* como derivação direta da própria educação recebida pelo
filósofo, particularmente na infância, ou consequência da sua experiência como pai
que se demite dessa função.

Feita a ressalva de que se deve evitar qualquer reducionismo psicológico, so-
ciológico, cultural ou histórico na interpretação da obra de um pensador, reafirma-se
a legitimidade de se conceder um lugar, ainda que limitado, nesse esforço de com-
preensão, a essas dimensões do mundo no qual o filósofo vive; no caso, ao contexto do
iluminismo francês do século XVIII, assim como ao percurso existencial de Rousseau
no interior da espaço-temporalidade desse mundo. Sustentar esse tipo de conexão,
pressupõe que se admite haver alguma porosidade ou abertura no sistema filosófico,
condição importante para revitalizar o questionamento e combater qualquer esclerose
dogmatizadora.

Starobinski (2011) chama a atenção para duas noções culturalmente relevantes
na época de Rousseau e, mesmo antes, das quais o filósofo se apropriará, conferindo-
-lhes importância fundamental para pensar a depravação da natureza boa do homem.

3 “Para elucidar a problemática do sistema podemos partir da asserção de que toda filosofia tende, por sua própria natureza, ao sistema, isto é, busca organizar-se em uma totalidade, em um todo orgânico, de tal modo que as partes se justifiquem por sua inserção nessa totalidade. [...] para explicar o sistema não é suficiente partir do próprio sistema, pois, devemos atender também àquilo a partir do qual se instaura a exigência sistemática, ou seja, o problema [...] Sistema e problema...se supõem: a vida de um sistema depende da fidelidade ao problema; e o problema tende necessariamente ao sistema” (BORNHEIM, 2009, p. 141, 148).

4 Porta (2002) sustenta a tese de que toda filosofia se constitui a partir de um *problema fundamental* que pode desdobrar-se em *problemas secundários*. Assim, se não se consegue identificar adequadamente tal *problemática*, todo esforço de compreensão da tese, dos argumentos, dos exemplos, e da própria contextualização do pensamento, podem ser fortemente comprometidos.

Trata-se das noções de *ser e parecer* cuja paulatina separação seria um sintoma de uma série de transformações do homem na passagem do estado de natureza para o estado civil.

Assim, torna-se nuclear na leitura, considerar a existência, como já se indicou, de elementos que estruturam a totalidade da obra, sendo esse um procedimento de interpretação observado por grandes comentadores; aos já citados, se pode acrescentar Cassirer (1999), autor do escrito com o significativo título “A questão Jean-Jacques Rousseau” que traz, na tradução inglesa, um interessante Prefácio de Peter Gay, no qual se tem um estado da arte dessa “questão” com o fim de mostrar em que ponto Cassirer encontrou o debate e até aonde o conduziu com a sua marcante e influente obra que se tornou uma referência necessária no estudo do tema.

Para Cassirer (1999), o fio condutor do pensamento de Rousseau seria a liberdade, o que não se choca, de modo nenhum, com a tese da centralidade da bondade natural do homem, da corrupção social, mas se coaduna igualmente com a ideia de “recuperação” da condição de liberdade, não mais como simples independência, porém como um existir social baseado em um contrato orientado racionalmente. Por isso, no esforço de compreender quem é o homem, as teses que permeiam toda a obra de Rousseau são aquelas já mencionadas aqui: o homem possui uma natureza boa, livre, a sociedade ordinária com as suas instituições a corrompe, mas se deve acrescentar: a sociedade com indivíduos bem educados e sustentada no contrato social poderá tornar possível a igualdade social e a liberdade política vinculadas à razão.

Com esses pressupostos teóricos-metodológicos, o objetivo da reflexão é desenvolver duas interrogações básicas e complementares: que tipo de vinculação se pode estabelecer entre filosofia, literatura e educação? Como essa relação se efetiva em Jean-Jacques Rousseau?

CONTEXTUALIZAÇÃO

Deixando em suspenso a discussão acerca do que se pode definir rigorosamente por filosofia, literatura ou educação, parece ser plausível sustentar que o pensamento filosófico ocidental se liga de modo muito íntimo, na sua origem mesmo, ao *logos* mitopoético. É mesmo trivial o reconhecimento de que a filosofia grega tem a sua inspiração e nascedouro no questionamento dessa rica fonte cultural tão essencial à formação do ente humano. Ressalte-se, pois, que na definição da paideia grega, ocupam lugar fundamental e em associação intrínseca, cultura, educação, literatura e filosofia.

Não por acaso, Platão viu em Homero, o educador de toda a Grécia (JAEGER, 1999). Essa unidade complexa e orgânica da paideia, ajuda a sustentar e esclarecer as razões pelas quais precisa-se questionar as interpretações da origem histórica da filosofia, tendentes a identificar o momento de emergência do pensamento filosófico pela ruptura, sem mediação, entre a cultura mitopoética e o *logos* racional. Em consequência, essa paideia mitopoética tradicional, de certo modo aliada à sofística, teria cedido espaço à justificativa de superioridade de uma formação filosófica que seria instalada por meio de um intenso processo de racionalização da sociedade e das suas instituições.

Embora a tese do abalo de uma cultura instituída por um pensamento instituinte, nesse momento de emergência, não seja falsa, deixa de reconhecer suficientemente as tensões e contradições desse processo de racionalização (VERNANT, 2002). Um pensador pré-socrático como Parmênides, por exemplo, tão importante na constituição da ontologia inaugural e mesmo da posterior, pela forma de expressão e mesmo pelo conteúdo do pensamento, afigura-se como um filósofo-poeta ou um poeta-filósofo; poder-se-ia acrescentar, que ele ainda reconhece fazer sentido, no exercício do seu pensar, evocar a inspiração e companhia das musas (BORNHEIM, 1998).

Mesmo Platão (2000), defensor de um lugar essencial à paideia filosófica na constituição de uma polis justa, envolve-se de diversos modos com a cultura mitopoética, e ao reconhecer a força formadora dessa e os riscos de corrupção dos formandos, recomenda que na sua *politeia* os poetas sejam educados e controlados a fim de servir à uma educação justa e filosoficamente orientada. No entanto, Platão não deixa de mobilizar os seus dotes poéticos, e mesmo os mitos, na constituição do seu pensamento.

Tomamos esses dois exemplos, dentre muito outros possíveis, para apresentar o argumento de que o poeta e o filósofo estão imbuídos de um mesmo impulso existencial, de uma atitude de abertura, de perplexidade ou admiração em face da necessidade de compreender, por exemplo, a origem e o princípio das coisas, de como do caos se atinge um cosmos, ou, em um registro ontológico, interrogam-se, ambos, acerca do sentido do Ser. Seguindo nessa direção, em uma das notas de trabalho sobre a relação entre filosofia e literatura, Merleau-Ponty (2000, p. 187, grifos no original) escreve, no *Visível e invisível*, que “O ser é aquilo que exige de nós criação para que dela tenhamos experiência”⁵.

O poeta, como o filósofo, não toma a realidade como um dado nu, mas antes se colocam em uma atitude de criatividade, diante dela, a fim de desvelar o ser e dele ter uma autêntica experiência, uma compreensão que escapa às possibilidades de um

5 “L’être est ce qui exige de nous création pour que nous en ayons l’expérience” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 248).

olhar limitado ao dar-se espontâneo das coisas, às aparências em si e sem mais. Nesse sentido, há a necessidade de uma espécie de educação dos sentidos, da imaginação e da própria razão: um aprender a pensar ligado tanto à filosofia quanto à arte, mesmo na particularidade da literatura⁶.

Essa educação do pensar não aparece por supressão da relação sensível dos entes humanos com o mundo, pois, esses estão desde sempre no mundo, são mundanos. Contudo, eles necessitam, para emergirem do mundo cotidiano em que estão mergulhados, de um esforço deliberado conducente aos grandes questionamentos sobre o Ser e aquele que o pensa. Assim, se aproximam filosofia e literatura, talvez porque elas manifestem um mesmo afã de buscar a verdade, como desvelamento não completamente exitoso, em um movimento inacabado de formação do pensamento e do ente humano.

Ora, quando a filosofia encara diferentemente a verdade e toma a linguagem como simples instrumento unívoco a serviço da representação, de um discurso adequado ao ser, então há o distanciamento entre o pensar e o *logos* poético. A educação passa a se orientar por uma racionalidade limitada. No entanto, essa associação entre filosofia e literatura, como parte de uma tradição, mesmo soterrada, esquecida, mantém a possibilidade de ser desvelada, pelo questionamento daquilo que a obscurece.

Em tal esforço de desvelamento, muitos filósofos têm enfrentado a necessidade de reestabelecer as possibilidades da rica e complexa relação entre ser e linguagem, ao mesmo tempo em que se impõem o esforço de reflexão sobre as faculdades humanas, a fim de compreender mais amplamente, as dimensões da racionalidade, os graus de apreensão da sensibilidade e as operações da imaginação. Nessa inquietação do pensamento, o que se encontra sempre em jogo são as compreensões que se têm do ente humano.

O esquecimento das possibilidades de associação entre filosofia e poesia, ceidou espaço a uma forte e bem instituída tradição de história da filosofia, reproduzida com força em livros didáticos, que embora reconheça os liames iniciais entre filosofia e mito-poesia, acaba por privilegiar – de maneira, por vezes, reducionista – as tensões dessa relação como provocadoras de rupturas inapeláveis entre *mythos* e *logos*.

Ora, a tensão de ruptura não consegue suprimir o *mythos*, mas estabelece uma hierarquia, uma escala axiológica e onto-gnosiológica, que faz da filosofia a representante privilegiada da racionalidade, reservando-se ao mito, como alteridade, um lugar subterrâneo. Fica instituída a superioridade do discurso filosófico, em contraposição

⁶ Como observa Granger (1989), a filosofia não se confunde com uma das belas-artistas, mesmo que faça uso da linguagem, como a poesia e a literatura. Desse modo, de acordo com o filósofo, há diferenças importantes entre as experiências sensíveis e sentimentais produzidas pelo texto poético e a experiência conceitual própria à filosofia. No caso de Rousseau, afirmamos aqui, que a ação de criação com a linguagem, aproxima, sem fundir, os dois tipos de experiências, trazendo, por consequência, a possibilidade de estabelecimento de uma racionalidade filosófica mais fluida e alargada do que aquela consagrada pelas ciências e as artes do século XVIII e, em parte, ainda vigente no horizonte do mundo moderno.

à narrativa mítica, vinculando-se o primeiro a um *logos* comprometido com um discurso marcado pela busca da univocidade que facilitaria o debate, a formulação do argumento e do contra-argumento. A partir de Aristóteles, ficam claros os princípios formais desse discurso analítico, instituindo-se com força a lógica da identidade e as suas importantes derivações na definição do conhecimento e da verdade do ser.

A partir dos tempos modernos, com a consolidação das ciências, dos seus métodos e formas específicas de racionalidade a eles vinculadas, a filosofia luta bravamente para manter o direito de dizer a verdade, mas aos poucos vai sendo relegada ao canto escuro habitado pelo mito e pela teologia, ao assumir o papel de uma espécie de agregada da ciência, mas que se atreve ainda, por guardar um resto de ousadia, a teorizar acerca dos fundamentos do conhecimento científico.

Mantida a tradição de uma racionalidade que se faz cada vez mais calculante, o discurso poético foi sendo desqualificado como expressão adequada da verdade, embora continue presente como uma ameaça de “restabelecimento” de certa desordem criativa, e mesmo da perigosa invasão da ordem lógica. Assim como a Analítica colocou-se a serviço do pensamento lógico e do método científico instituído, a racionalidade retórica (REZENDE, 1990; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999) institui-se como arma formativa de certo discurso pedagógico crítico que combate à unilateralidade dogmática de uma educação fundada, quase que com exclusividade, na racionalidade técnico-científica⁷.

Esse esquema didático que estabelecemos, pode se oferecer como uma referência para se pensar a relação entre filosofia, literatura e educação, embora só se tenha destacado aqui a cultura mitopoética como exemplo emblemático da literatura grega em relação à filosofia grega que, como se sabe, têm grande influência na história do pensamento instituído, principalmente no mundo ocidental.

O paradigma e os valores da lógica da identidade e do método científico, são proeminentes na educação ocidental. No entanto, a potência de certa racionalidade retórica jamais desapareceu como uma modalidade de *logos* relevante presente no “estilo” de diversos pensadores influentes, antes e depois do surgimento do método da ciência moderna. Podemos citar, a título de ilustração do que se afirmou, pensadores como Platão, Montaigne, Pascal, Nietzsche, Kierkegaard e Heidegger.

Destacaremos aqui a relação entre filosofia, literatura e educação em Jean-Jacques Rousseau que – sem qualquer dúvida – com o seu pensamento mostra a possibi-

⁷ A filosofia aproxima-se e se distingue da teologia, teoria literária, das ciências, artes e da religião, levando-se, em consideração, inclusive, a natureza epistemológica de cada um dos conhecimentos e saberes mencionados. Assim, não se pode fazer equivaler sem mais, a racionalidade, os métodos e a linguagem que constituem o conhecimento filosófico com os que são utilizados por outros campos do saber, como nos mostra, entre outros autores, Granger (1989).

lidade de conciliar a beleza plástica das imagens e das metáforas, com a profundidade de um conceito fluido, condizente com a sua cosmovisão romântica⁸.

Para Löwy (1990), caso se queira apontar uma demarcação temporal de inauguração do romantismo como visão de mundo, a melhor escolha seria o ano de 1755, quando é lançada a obra “*A origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*”, o célebre *Segundo Discurso* de Rousseau, no qual Lévi-Strauss (1962) viu o nascimento das ciências humanas como conhecimento voltada à alteridade e que teria promovido, no campo teórico-metodológico do estudo do homem, o descentramento da cultura europeia e desferido um importante golpe no etnocentrismo⁹ europeu moderno.

Nota-se, portanto, que tal visão romântica de mundo marca, a um só tempo, o estilo e a intuição fundante da filosofia política, ou mesmo das ciências do homem, sem deixar de caracterizar as obras literárias escritas pelo genebrino que, como se sabe, irão influenciar o romantismo literário posterior, bem como o movimento político que impulsionará a revolução francesa.

Portanto, a crítica ao progresso, à desigualdade social e à ausência de liberdade política, não pode ser identificada com a expressão de um romantismo reacionário ou passadista, uma vez que o “estado de natureza” é uma hipótese com a qual não se remete, efetivamente, a nenhum passado histórico identificável de sociedade a que se deva retornar, seja o medieval ou o antigo. A recusa em aceitar o sentido assumido pelo progresso civilizacional não pode ser lida, em Rousseau, como desesperança no futuro ou desqualificação da possibilidade de um projeto social e político satisfatório.

Para estabelecer aqui uma aproximação aclaradora com Rousseau, talvez não seja uma interpretação plausível do pensamento de Marx, sustentar que ele, ao elogiar certos aspectos ético-políticos da sociedade comunista primitiva, estivesse nostálgico do passado e indicando, romanticamente, como solução de aperfeiçoamento do homem¹⁰, retornar no tempo a fim de reconstruir o passado (LÖVY, 1990).

8 Muito embora critique severamente a cultura literária no primeiro *Discurso*, colocando-a, em grande parte, como aliada da corrupção dos costumes, na *Nova Heloísa* Rousseau mostra a possibilidade de reabilitação da literatura, na medida em que o romance revela-se capaz de se colocar a serviço do desenvolvimento de um raciocínio que relaciona estética e moral, ao mostrar a neutralização e canalização da energia instintiva para a construção de uma vida virtuosa, ilustrando, com isso, o movimento de passagem de uma natureza desregrada a um adequado estado de moralidade.

9 Rousseau promoveu outros descentramentos, ao reconhecer um lugar privilegiado à educação na infância, recusando a imagem corrente que via na criança um pequeno adulto; em tempo de culto à vida urbana, valorizará o ambiente campestre; da perspectiva ético-político e moral, nega ao chamado homem civilizado a condição de parâmetro, enfatizando as virtudes do selvagem e do bárbaro. Pode-se inquirir as razões pelas quais o filósofo genebrino mantém o homem em certa situação de “superioridade” e centralidade em relação à mulher. Não esteve entre as preocupações de Rousseau questionar a relação de desigualdade entre homem e mulher fortemente estabelecida na época, porque ao que parece, se, por hipótese, fosse retirado tudo que foi acrescentado aos entes humanos pela socialização espontânea, ainda assim, muito provavelmente tal relação de desigualdade encontraria justificativa na natureza.

10 A tese antropológica de Marx é de que não faz sentido pensar o homem em qualquer momento da sua aparição no mundo como um ente isolado, pois, esse, desde que pode ser considerado como tal, o é na qualidade de ser social. Em uma nota suprimida de *A Ideologia Alemã*, Marx escreveu: “O primeiro ato histórico destes indivíduos [entes humanos vivos], pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de *produzir seus meios de vida*” (MARX; ENGELS, 1986, nota de rodapé da página 27). Não se trata de levantar, na visão dos autores, uma simples hipótese sobre a origem do homem, mas de apresentar “[...] pressupostos [que] são, pois, verificáveis por via puramente empírica”. (IDEM, p. 27).

Se bem entendido, traços desse romantismo rousseauísta podem ser postulados como fio condutor relevante para se fazer uma aproximação entre filosofia, literatura e educação, na medida em que eles podem ser vinculados à tese central da bondade do homem no estado de natureza e da consequente depravação, em diferentes graus, produzida pela vida social como essa era conhecida. Isso revela o diagnóstico de uma doença grave, mas na medida em que a perfectibilidade se mostra um exercício de liberdade, embora arriscado, há perspectivas, também, de se poder indicar uma cura.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU: ENTRE LITERATURA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

A ávida leitura de romances, de livros de história; o interesse pela criação poética, musical, de ópera e teatro, são experiências marcantes na vida de Rousseau que se incorporam no seu estilo e modo de ser. Com o seu primeiro *Discurso*, premiado pela Academia de Dijon em concurso anunciado em 1749, o autor vai se constituindo também como filósofo, sem abandonar o seu projeto artístico que o levava à Paris em meados de 1742.

Com relação à forma do *Discurso sobre as ciências e as artes*, expressa-se em estilo retórico-literário, colocado em ação contra uma compreensão das ciências, técnicas e artes como possíveis promotoras do aperfeiçoamento moral do ente humano. Poder-se-ia dizer que a civilização e o progresso técnico, particularmente os vigentes à época, não se traduziram em avanço no processo de humanização dos indivíduos, produzindo, ao contrário, corrupção e regressão da condição humana.

Mesmo sem ganhar novamente o concurso da Academia de Dijon, o segundo *Discurso* de Rousseau, publicado em 1755, não destoa do *Primeiro*, mas antes, amplia e aprofunda a desconfiança em relação à positividade antropológica do progresso representado pela civilização europeia que engendrou desigualdade entre as pessoas, bem como fez cessar a sua independência ou liberdade natural.

Pode-se inferir da leitura dos dois *Discursos*, que Rousseau, na sua antropologia negativa, critica a um só tempo as ciências, as artes, a filosofia e a literatura como expressões da civilização¹¹, socialização e educação que, como tais, pervertem e depravam a condição humana. Conhecida é a posição do filósofo relativamente à criação de

¹¹ Contrastando com esse clima de crítica à civilização, a partir de 1751, Denis Diderot e Jean D'Alembert iniciam o projeto de um Dicionário racional das ciências, artes e ofícios, a Enciclopédia, que terá indiscutível relevância educativa, e a colaboração de Rousseau. Além do caráter de empreendimento econômico, a Enciclopédia busca a divulgação da cosmovisão técnico-científica, contrastante, sob diversos aspectos, com a formação religiosa instituída. Havia certo otimismo com relação a uma educação científica, vista como capaz de oferecer explicações laicas acerca do ser da natureza, do indivíduo da sociedade. O primeiro *Discurso*, que aparece quase concomitantemente ao início da publicação da Enciclopédia francesa, contraria o otimismo desse empreendimento. Rousseau, parece recusar tanto a educação religiosa (criticada também pelos enciclopedistas) quanto a Iluminista, que aposta na força da razão emergente em processo de instituição. Contudo, criticar um modo de afiguração da razão, não significa dizer que Rousseau tenha desistido de reconhecer a potencialidade de toda forma possível de racionalidade.

um teatro em Genebra, sua cidade natal, por entender que essa forma de expressão artística estaria propensa a propagar ou intensificar a corrupção moral dos cidadãos.

Rousseau não mostra preferência pela filosofia ou literatura em relação às ciências e às artes, embora se pudesse estabelecer uma escala de potencial de depravação, que, quase sempre, cresce ou decresce proporcionalmente ao grau de civilização. Assim, pode-se indagar: qual o fio que pode unir e sustentar a crítica rousseauísta à civilização, à socialização, e às suas diversas manifestações? Um par de noções pode ajudar a responder a essa pergunta: ser e parecer.

Com relação às duas noções, ser e parecer, pode-se afirmar que elas mantêm relação íntima com o estado de natureza. Valoriza-se o ente humano em tal condição, porque com a sua vida individual e isolada, pautada pelo amor de si e a potencial piedade, ele não tem razão para separar ser de parecer (STAROBINSKI, 2011). Em tal situação, o indivíduo não se aliena de si, e nem interpõe mediações entre interior e exterior; relaciona-se com o mundo sem a necessidade de “metafísica”, “teologia”, “moralidade” ou de representação política. Tudo começará a mudar com o surgimento da propriedade privada e do aprofundamento da socialização, quando o ente humano, tomado pelo amor próprio, irá constituir-se, aos poucos e progressivamente, em animal depravado e policiado. Não estão livres dessa condição, filósofos, artistas ou educadores¹².

No entanto, nem tudo se encontra para sempre perdido. Antes mesmo de se apresentar uma saída educacional e política, como fará Rousseau em obras como *Emílio* e *Contrato social*, ele apela, como ponto de partida para a solução da situação humana de depravação, o retorno à subjetividade, a uma interioridade que, muito embora esteja, em parte pervertida, guarda uma natureza boa passível de ser encontrada mediante esforço de autoconhecimento do sujeito. Daí a centralidade da subjetividade no pensamento de Rousseau, embora assuma um sentido bem diferente do eu cartesiano, para citar um representante emblemático e influente da filosofia moderna.

Nesse sentido, na sua obra autobiográfica “As Confissões”, primeira do gênero na literatura francesa, Rousseau promete, bem no início, mostrar a sua subjetividade, abrir o seu coração, deixar exhibir-se, sem qualquer reserva, a verdade sobre si que, de algum modo, é também uma verdade que diz respeito ao homem em geral. Parece querer dizer que o mais importante a se saber do universal pode ser apreendido na particularidade. Nesse trecho, flagra-se a promessa do autor de revelar o seu eu, a subjetividade, como elo que liga, afirmamos, a filosofia e a literatura. Ambas, sustentamos,

¹² Os “intelectuais” e representantes das diversas manifestações da cultura podem servir às relações sociais pervertidas e ao poder político e legal estabelecido em bases que favorecem a desigualdade social e às relações políticas de opressão, portanto, negadoras da liberdade.

se prestam a manifestar o ser autêntico do ente humano, conduzindo-o, desse modo, ao conhecimento que é, concomitantemente, autoconhecimento.

A filosofia e a literatura, inseparáveis, comungam uma finalidade fundamental, a de revelar o homem nas suas tensões, na qualidade, a um só tempo, de ente sensível, imaginativo e racional. Portanto, todo pensamento de Rousseau, filosófico e literário, está a serviço dessa grande tarefa, esquecida, ironicamente, por um século como o XVIII, decidido a tudo conhecer. Não que faltem tentativas de revelar a natureza humana, entretanto, as explicações oferecidas não conseguem enxergar por detrás das aparências do ente humano como ele se tornou, o seu ser autêntico esquecido.

A inegável vinculação da vida à obra, leva a se fazer, por vezes, uma interpretação existencialista do pensamento e dos trabalhos literários do filósofo genebrino, como se a maioria dos seus escritos estivessem sempre a serviço da expressão lírica das suas intuições, emoções e sentimentos. Chega-se a conclamar os leitores do filósofo literato, a resistirem à sua sedução poética, a fim de se poder extrair o núcleo racional e sistemático do seu pensamento, de que se teria um exemplo privilegiado na obra “Do contrato social ou princípios dos direitos políticos”.

Com base no Livro VIII de *As Confissões*, habitualmente se reconhece que os dois *Discursos* se ligam, estreita e organicamente, entre si, e com o *Emílio*. (ROUSSEAU, 1964). Mas isso se prestaria a sustentar o argumento de que haveria ruptura e descontinuidade dessas três obras em relação à “Do contrato Social”? Não se poderia responder afirmativamente a essa pergunta como se se estivesse em face de uma obviedade. É igualmente problemático querer fazer de todas as obras de Rousseau, a tradução das suas próprias experiências e vivências existenciais, como se os seus escritos fossem capítulos de uma grande autobiografia, de um indivíduo que descobre a felicidade, em um primeiro momento, no contato imediato e espontâneo com a natureza, para posteriormente, ao frequentar a sociedade, descobrir a maldade criada pela vida polida, policiada e civilizada.

Mesmo quando consideramos as obras autobiográficas de Rousseau, vemos que as narrativas misturam ocorrências factuais e ficções, tornando-se difícil, com frequência, distinguir os dois domínios, o da experiência realmente vivida, e o do devaneio, que conduz a autoconstituição de si por testemunho da imaginação desejante e criativa. Mesmo as vivências, ao serem lembradas, não escapam da possibilidade de reconstrução, de certa invenção de si, de uma subjetividade que se descobre no próprio ato de narrar-se.

A *Nova Heloísa*, *Emílio ou da Educação*, *Emílio e Sofia ou os Solitários*, os *Discursos*, e o conjunto de obras autobiográficas, além das suas criações musicais e teatrais: todos revelam a ardente imaginação de filósofo em ação, o temperamento efusivo, a vee-

mência das paixões e a busca de um contato imediato e sensível com a natureza. Mesmo nas obras em que mobiliza fontes históricas e filosóficas, não se deixa de operar com a imaginação, que desenha hipóteses engenhosas sobre o estado de natureza, por exemplo, algo “inventado”, pois talvez nunca tenha existido, certamente não existe no presente, e é quase certo que não se efetivará no futuro.

A precedência na constituição do ente humano, da sensibilidade e do sentimento é parte da hipótese antropológica de filósofo. Na autoconstituição histórica do homem, esse se relaciona consigo e com o mundo, primeiramente como um ente sensível e sentimental. Falando de si, Rousseau diz que antes de pensar, sente. A racionalidade, tanto da perspectiva filogenética como ontogeneticamente, só se apresenta após a sensibilidade e o sentimento. Note-se que, de acordo com a lógica antiprogressista rousseauísta, esse aparecimento posterior não indica, necessariamente, maior perfeição do ente humano que atinge esse estado. O célebre evento ocorrido sob uma árvore (ROUSSEAU, 1964) que precede e acompanha a escritura do primeiro *Discurso*, mostra o lugar central do sentimento e da emoção no processo de criação do pensamento de Rousseau, revelando o poder de uma “racionalidade sensível”, “sentimental” e “imaginativa”.

Em registro bachelardiano, mas em um sentido diferente, pode-se dizer que o diurno e o noturno, o epistemológico e o poético, são domínios inseparáveis, compatíveis, concomitantes, de modo que um não representa um obstáculo ao outro. Em Rousseau, o sonho e o devaneio podem ser uma força, um combustível precioso para o trabalho da razão que é precedida pela sensibilidade e pelo sentimento.

O filosofar rousseauísta, não separa absolutamente as faculdades do sujeito nas suas operações, ainda que se possa admitir a proeminência momentânea de uma ou outra. Nesse sentido, Rousseau não seria nem empirista nem racionalista, embora valorize, na constituição do sujeito, tanto a experiência sensível e imediata com o mundo, quanto – ao se mostrar necessária – a experiência racional, que desde sempre se constitui em potencialidade acionável pela perfectibilidade. Além disso, a imaginação e a criatividade também garantem um lugar relevante no processo de autoconstituição do sujeito, inclusive no âmbito cognoscente.

O percurso formativo do indivíduo desenha-se em consonância com a operação desse conjunto articulado de “faculdades”, sem que se possa, legitimamente, reduzir as faculdades primeiramente “ativadas” às que o são posteriores, em razão de não se admitir um processo de subsunção capaz de produzir a neutralização das tensões e dos conflitos. Isso não significa, contudo, o reconhecimento de impossibilidade de algum equilíbrio tensional dos elementos que compõem a subjetividade e, por via de

consequência, torna-se possível admitir acordos e consensos intersubjetivos, necessários para se pensar a vida social e a efetuação de contrato.

À todas essas “faculdades” que devem ser educadas para uma adequada formação do indivíduo, a vontade precisa ser acrescentada. Ora, a pessoa que se constitui pela sua sensibilidade como ente corporal, pelo sentimento, imaginação e racionalidade, é também volitiva. Nesse sentido, faz-se necessário uma educação paulatina da vontade, indo-se do ato de vontade que orienta cada um, desde a vida isolada na qual o querer de um não se choca com o de outro; até culminar com a vida social em que há exigência de uma vontade geral. Para que a constituição de tal vontade seja pensável, coloca-se como condição que o indivíduo seja educado pelos três mestres: a natureza, as coisas e os homens, na correta sequência, sem desconsiderar, em certo estágio, a necessária ação concomitante dos três.

Uma filosofia da educação que assim interpreta a formação, não poderá privilegiar uma compreensão restrita de razão como faculdade que limita o seu campo de apreensão da realidade às propriedades quantitativas, matematizáveis, abstraindo as qualidades vinculáveis aos sentidos, aos sentimentos e mesmo à especulação. Assim, a univocidade quantitativa isola ou desqualifica todos as demais possíveis manifestações do *logos*, negando-lhes o potencial de dizer o verdadeiro. Não parece ser esse tipo de racionalidade a que se encontra na base da proposta de formação em Rousseau, que valoriza a literatura, o romance, e deles faz veículos do seu discurso educacional, inclusive na obra *Emílio*.

Há um claro esforço de Rousseau em ampliar a compreensão do que podem ser as faculdades cognoscentes, relacionando-as à realidade do ser e a uma adequada tradução discursiva do que as coisas são. Interessa, em particular, compreender “quem é o homem” e “quem é esse eu que interroga sobre o homem”. Assim, o filósofo, que desde as suas primeiras obras, critica a separação, moral e politicamente prejudicial ao homem, entre *ser* e *parecer*, dá a entender acreditar na possibilidade de uma revelação de si em sua inteira transparência, como que acreditando que esta autoconsciência radcada no coração, sem qualquer zona de sombra, de intransparência, conseguirá se exibir suficientemente por meio de certa linguagem.

O pensamento como operação mental, antecede à sua expressão, e essa emerge como resposta à necessidade de comunicação, o que pressupõe algum grau de vida social. A rigor, dirá Rousseau (1997) no *Ensaio sobre a origem das línguas*, a palavra articulada como meio de compartilhar algum conteúdo da consciência¹³ (sentimento

13 “Foram em verso as primeiras histórias, as primeiras arengas, as primeiras leis. Encontrou-se a poesia antes da prosa, e haveria de assim suceder, pois que as paixões falaram antes da razão. A mesma coisa aconteceu com a música. A princípio não houve outra música além da melodia, nem outra melodia que não o som variado da palavra; os acentos formavam o canto, e as quantidades, a melodia; falava-se tanto pelos sons e pelo ritmo quanto pelas articulações e pelas vozes[...] outrora dizer e cantar eram o mesmo” [...] (ROUSSEAU, 1997, p. 186-87).

e pensamento), oralmente e depois de forma escrita, é a primeira instituição social. Poder-se-ia inferir encontrar-se no uso da palavra um importante ponto originário da corrupção da natureza boa do homem. Com isso, de nenhum modo, se quer negar a possibilidade de a palavra, inclusive escrita, adquirir positividade, particularmente quando a perfectibilidade, acionada pela necessidade de uma sociabilidade pautada pelo contrato, por exemplo, justifica e reconhece o lugar legítimo da racionalidade.

Da mesma forma que o ente humano, a linguagem passa por diversos estágios, “progredindo” de uma forma mais autêntica de expressar a natureza interna e as relações com a natureza externa – quando se tem um baixo nível de artificialidade – até atingir um alto grau de convencionalidade e “abstração”, a ponto de se prestar à tarefa de estabelecer uma profunda separação entre ser e parecer.

Portanto, o *logos*¹⁴ – como razão e discurso – pode não ser um predicado capaz de definir essencialmente o homem¹⁵ em Rousseau, mas isso não significa a recusa da racionalidade como dimensão constitutiva do humano, inicialmente como potencialidade da perfectibilidade e, posteriormente, como qualidade atualizada, nem sempre aproveitada da forma adequada. Por isso, no estágio de uma correta e autêntica racionalização da existência social, a linguagem irá ganhando, com certa legitimidade, qualidades condizentes com a diminuição da polissemia e certa tendência a busca de algum nível de univocidade capaz de favorecer o consenso em torno do contrato.

No entanto, outras formas de expressão do *logos* mantêm a sua relevância antropológica. O homem que tem a sua racionalidade associada à palavra escrita incorporadas à sua formação, não precisa abandonar o uso mais sensível e imaginativo do *logos*. Desse modo, Rousseau reconhece o poder da narrativa, da expressão linguística tomada de singularidade, de polissemia, constituída de recursos estilísticos próprios à literatura, de revelar uma verdade antropológica profunda, colocando-a, desse modo, na origem da filosofia prática, a qual tem como condição possibilitadora o conhecimento do ente humano.

Essa proeminência concedida à própria subjetividade e ao coração como lugares de revelação da verdade, deixa vislumbrar um componente da filosofia de Rousseau que tanta influência terá sobre o romantismo europeu, movimento literário consolidado no século XIX, mas com raízes no XVIII. O rousseauísmo poético explica em larga medida a crítica que o filósofo fará ao racionalismo iluminista, bem como ao desenvolvimento das ciências e das artes, quando interroga se esses eventos teriam contribuído com o aperfeiçoamento moral das pessoas.

14 “Tendo o estudo da filosofia e o progresso do raciocínio aperfeiçoando a gramática, excluam também da língua aquele tom vivo e apaixonado que a princípio a tornara tão cantante” (ROUSSEAU, 1997, p. 196).

15 “Quando se quer estudar os homens, é preciso olhar em torno de si, mas, para estudar o homem, importa que a vista alcance mais longe; impõe-se começar observando as diferenças, para descobrir as propriedades” (ROUSSEAU, 1997, p. 174).

Sob esse aspecto, torna-se pertinente enfatizar que a poesia, a linguagem dos sentimentos, nasce antes da prosa; as metáforas e as onomatopeias, antecedem a linguagem conceitual dos tratados, o esforço de univocidade da expressão (ROUSSEAU, 1997). Tudo isso, por sua vez, liga-se à história da constituição do ente humano, e nos ensina, portanto, acerca da existência do homem que, mesmo ao atingir a racionalidade, não perde as suas qualidades e características que primeiro emergiram. Se não se verifica o reconhecimento disso, talvez tal fato se explique em razão de um profundo esquecimento. Os sentimentos do homem, como deixa ver a hipótese do estado de natureza, antecedem o pensamento esquecido da sua própria origem.

Com isso, fratura-se a lógica bem estabelecida do progressismo que carregaria, por si, uma positividade no sentido de que os entes humanos se encaminhariam, linearmente, para estados e modos de ser cada vez mais satisfatórios e felizes. Como se sabe, a tese rousseauísta produz certo paradoxo em razão de contrariar opinião comum e sedimentada no meio intelectual da nascente modernidade, que tomava o mais próximo da natureza, seja ela interior ou exterior, como motivo de atraso, índice de desumanização e marca de brutalidade. Em um primeiro momento, inverte-se tal lógica, ao se recuperar um sentido esquecido de natureza e cosmos, que não separa homem, animal, divindade, e nem hierarquiza os entes, dividindo-os em reinos; ou em anímico e não anímico, ou por fim, em natural e sobrenatural.

Mesmo quando a perfectibilidade, como princípio ontológico, leva à racionalização da existência, atendendo a uma necessidade que emerge no momento devido, a base natural jamais deve desaparecer como ancoradouro de humanização no sentido ético-político e formativo. Por certo, a natureza externa sofre mudanças não recuperáveis, restando o retorno à natureza como incursão interna da subjetividade.

Então, qual desvio tornou a existência problemática? Não se sabe o que se aproveitar de certa aceleração da perfectividade, que levou o ente humano a um tipo de racionalização da existência e do conhecimento (das faculdades) – reproduzidos sistematicamente pela socialização – de modo a tornar o homem alienado de si mesmo. Como consequência, o ente humano não mais se compreende, porque ele privou-se dos ensinamentos imediatos da sensibilidade, perverteu a imaginação e os sentimentos, não dando ao desenvolvimento natural das faculdades, o lugar devido e próprio, na fruição e apreensão da existência.

Ora, a racionalidade geométrica, aplicada à natureza despida das suas qualidades, destituiu o horizonte de autenticidade da vida, o que rouba ao indivíduo, o espírito de finesse – para usar um termo de Pascal (1988; 2017). Quando se dissocia espírito geométrico e o de finesse¹⁶, deixando de considerar, também, as razões do

16 As expressões *l'esprit géométrique*, *l'esprit de finesse*, *l'esprit de justesse* e *le cœur a ses raisons* ocorrem em Pascal no seu esforço

coração, torna-se impossível o autoconhecimento e a existência feliz. Rousseau (1997) como crítico da supremacia da harmonia em relação à melodia, deixa enxergar a possível despontualização que uma racionalidade “calculante” exclusivista pode produzir na música, ao se enrijecer as regras da melodia:

À medida que a língua se aperfeiçoou, a melodia, impondo-se a si mesma novas regras, insensivelmente perdeu algo de sua antiga energia e substituiu o cálculo dos intervalos pela delicadeza das inflexões. Foi assim, por exemplo, que aos poucos se aboliu a prática do gênero enarmônico (p. 196).

Nota-se, portanto, nos pressupostos antropológicos da filosofia de Rousseau, que a associação entre literatura e filosofia, pode colocar-se a serviço da constituição de uma racionalidade mais suave que se apresenta como necessidade de um pensamento empenhado em produzir a autocompreensão dos homens no mundo, possibilitando o despertar de “afeições sociais”. Essas, por sua vez, podem colaborar fortemente com a instituição de algo como um “contrato social” no qual uma vida em comum satisfatória poderá se realizar.

Inegavelmente, a subjetividade e o autoconhecimento da individualidade mostram-se indispensáveis. No entanto, mesmo não sendo o homem originariamente um ser social, a história o leva à socialização, de modo que, a felicidade reconhecida na condição de isolamento e solidão, não pode se perpetuar. Por isso, faz-se necessário pensar na intersubjetividade, no viver do indivíduo com os outros, tendo em vista os elementos passíveis de “atualização” encontráveis na sua natureza boa.

As afeições sociais só se desenvolvem em nós com nossas luzes. A piedade, ainda que natural ao coração do homem, permaneceria eternamente inativa sem a imaginação que a põe em ação. Como nos deixamos emocionar com a piedade? – Transportando-nos para fora de nós mesmos, identificando-nos com o sofredor. Só sofreremos enquanto pensamos que ele sofre; não é em nós, mas nele, que sofreremos. Figuremo-nos quanto de conhecimentos adquiridos supõe tal transposição. Como poderia eu imaginar males dos quais não formo ideia alguma? Como poderia sofrer vendo outro sofrer, se não soubesse que ele sofre? Se ignoro o que existe de comum entre ele e mim? Aquele que nunca refletiu, não pode ser clemente, justo, ou piedoso, e tampouco mau e vingativo. Quem nada imagina não sente mais do que a si mesmo: encontra-se só no meio do gênero humano (ROUSSEAU, 1997, p. 175).

Há a necessidade de o indivíduo descentrar-se, sair de si mesmo, abrir-se à alteridade, de modo a acionar “as afeições sociais” que favorecem uma atitude de acolhimento e reconhecimento do outro. Nesse momento, as “luzes” se revelam indispensáveis ao direcionamento dos afetos. Entra em cena a importância do conhecimento e, poder-se-ia acrescentar, da educação como processo cada vez mais intencionado e refletido. A formação irá respeitar todas as forças e potencialidades do indivíduo, mas não o deixará entregue à espontaneidade do fluxo do existir social corrompido e cor-

para mostrar as diversas formas possíveis de apreensão do conhecimento de diferentes objetos, indo-se dos matemáticos, dos naturais e antropológicos aos sobrenaturais. Nem tudo pode ser demonstrado por dedução e análise, por isso há lugar para atuação de uma racionalidade persuasiva, mesmo em subsídio a uma racionalidade geométrica, por exemplo.

ruptível. Note-se que a formação do homem social, fundada na liberdade, não deve ser confundida com um tipo de educação sem regras, independente de orientação racional do preceptor. Precisa-se compreender que mesmo na sua fase “negativa”, a educação não dispensa certo planejamento, embora deva proteger o educando dos costumes e opiniões comuns vigentes na sociedade.

Com isso se quer salientar que a conjugação entre educação e liberdade não exige a manutenção do indivíduo na ignorância, no fechamento de si, nem visa a uma formação limitada e ligada a determinada forma de vida ou espaço existencial. Portanto, a educação pensada por Rousseau (1992) para o *Emílio* não tem como objetivo – embora não o exclua – fazer do educando, ao final, um filósofo, um literato, um educador ou mesmo um governante. Tampouco a filosofia e a literatura aparecem com papel proeminente no percurso de formação do educando, sendo mesmo desaconselhado que lhe sejam apresentados componentes culturais em tenra idade. No entanto, caso se observe o conhecimento de quem é autenticamente o homem, o ritmo do seu desenvolvimento natural, é possível, em se considerando o momento adequado no processo de formação, explorar o potencial educativo da literatura, da filosofia, da ciência e até mesmo da teologia.

A educação irá valorizar a relação com a natureza externa e interna do indivíduo, e mesmo com uma natureza cósmica. Aprende-se com a natureza, com as coisas e, como não poderia deixar de ser, com os homens. Esses três mestres sempre estão presentes e precisam ser levados em conta, mas não possuem a mesma importância em diferentes espaços e temporalidades. Ainda que o processo educacional, individual e ontogenético, possa seguir a sequência de certo desenvolvimento filogenético, verdadeiramente, em uma sociedade constituída por uma herança cultural estabelecida, cada pessoa não precisa refazer o caminho percorrido pela humanidade. Não se nega, no entanto, que a infância e as demais fases da vida que o Emílio percorre, parecem querer repetir, em escala diminuta, a história do homem desde o estado de natureza até a fase mais aguda de socialização, mas sem se cometer os erros que conduziram à corrupção da bondade inata da espécie¹⁷.

Sem dúvida, a verdadeira aprendizagem em Rousseau (1992) depende da sequência correta das experiências, de um aprender fazendo e vivendo. Esse seria o princípio e o fundamento da formação capaz de preservar a bondade em um cenário de socialização. Os aspectos artificiais e socioculturais se apoiariam na base natural, como que criando uma segunda natureza. A condição possibilitadora de tal formação

17 Não se desconhece o estatuto hipotético que assume o estado de natureza na obra de Rousseau que, como tal, nunca existiu, não existe e provavelmente jamais existirá. As etapas pelas quais passa o Emílio podem justificadamente ser vistas como constritivas de um percurso hipotética do personagem de um romance que não deixa de apresentar argumentos e exemplos em prol de um projeto de formação.

seria o isolamento do educando, um ambiente controlado que possa ir ampliando-se, paulatinamente, à medida em que o processo educacional avança.

Mesmo que não seja isso, a proposta formativa rousseauísta deixa a impressão de querer subtrair-se à sociedade. Sem argumentar a favor do retorno a um impossível estado de natureza, há o esforço por colocar, por certo período da formação do Emílio, a sociedade entre parênteses, em suspensão, pois, parece se pressupor não haver meio de frequentar a sociedade em determinado período da vida, mesmo sob a vigilância do preceptor, sem corromper-se.

Na verdade, como se pode apreender da leitura de *Émile e Sophie ou os solitários*, enquanto houver sociedades corrompidas, o convívio e as inter-relações travados nesse meio social podem levar à infelicidade até mesmo os indivíduos mais bem educados, ainda que algo na subjetividade desses, derivado da boa formação, permita alguma redenção (ROUSSEAU, 2010).

O pensado, o lembrado, o imaginado, todas essas ações cognitivas podem se revelar ilusórias, conduzir a consciência ao erro, à discrepância entre ser e parecer. Rousseau parece, contudo, apostar na infalibilidade do sentir, uma espécie de “sinto, logo existo e sei quem sou”. Diversas experiências ligadas à existência sociocultural acabam por enfraquecer a vivacidade e o vigor do imediato, filtrado pela memória e reconstruído por narrativas que nunca são a repetição fiel do vivido em um determinado aqui e agora. Assim, as mediações simbólicas, as abstrações, as comparações, análises, operações próprias ao raciocínio e à imaginação, não terão sempre o apoio infalível de anteriores experiências imediatas, geradas por necessidades naturais vivenciadas com toda a força com que a concretude atinge o educando em formação. Apesar disso, a inteira identidade entre sentir e ser, a completa transparência do indivíduo para si mesmo, o que pressupõe meios expressivos capazes de fazer isso, exercem a função de ideal educativo da maior relevância.

A própria vida do filósofo genebrino, que reúne no mesmo indivíduo, desde cedo, o amor pelos livros na qualidade de leitor, posteriormente como escritor, e igualmente a dedicação à música e ao teatro, não se impõem e nem se constituem em um exemplo de concretude experiencial que deveria anteceder às mediações simbólicas. Talvez essa experiência de vida de Rousseau tenha se prestado a ser um contraexemplo instrutivo para o desenvolvimento da sua filosofia da educação.

As obras autobiográficas de Rousseau, como *Confissões*, deixam ver em descrições detalhadas, o processo de autoconstituição do filósofo, as metamorfoses e continuidades que dão forma a essa vida. O *Emílio ou da educação* usa a narrativa como meio apropriado para dar vida às experiências do personagem Emílio, na sua concretude criada pela linguagem, com a presença discreta do preceptor. Trata-se de um romance

de formação que traz, também, problematizações acerca do que é o homem, repensa a infância, a educação, a vida política e religiosa. Mas tudo isso está voltado para a formação do *Emílio*.

Essa mobilização mencionada de filosofia e literatura, colocam-se inteiramente a serviço de uma crítica à educação, mostram-se como veículos fundamentais para colocar a socialização e a cultura vigentes à época em questão, ao mesmo tempo em que indica, a partir da sua antropologia negativa, mas também de casos conhecidos de formas de vida, uma educação e um modo de sociabilidade capazes de se adequarem à boa natureza humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é raro se interrogar sobre o estatuto do discurso rousseauísta: seria científico, literário ou filosófico? Pelo que tentamos mostrar, possivelmente, o pensador não trabalhou, na construção das suas obras, com esse tipo de preocupação, a de estabelecer limites entre modalidades de discurso. Acionava, no desenvolvimento dos problemas, concomitantemente, o que se costuma classificar em diferentes gêneros de discurso, em um tempo da história ocidental europeia no qual esse tipo de separação, especialmente a que se passa a fazer posteriormente entre ciência e filosofia, por exemplo, não se configurava ainda com clareza

Para além de possíveis divisões do percurso existencial¹⁸ do pensador, quis-se apresentar aqui a possibilidade de pensar certa unidade do pensamento do autor, não se identificando algo como “ruptura epistemológica” no interior da obra do filósofo, mas sem negar na história do pensamento de Rousseau, profundas metamorfoses e tensões, que são equilibradas e coordenadas por teses e problemas que se mantêm, mas vão sendo melhor tratados, mas não encerrados e finalizados.

Para além disso, o racionalismo rousseauísta difere do cultivado normalmente pelo iluminismo. O homem não se define fundamentalmente pela racionalidade, mas antes pela independência individual, que opera mesmo em face da natureza e dos impulsos instintivos, embora a razão possa vir a se colocar a serviço da liberdade que irá se constituindo pela ação da boa educação e da socialização, de acordo com os ditames do contrato social proposto por Rousseau. Ora, se a liberdade natural ou independência, própria ao indivíduo isolado, torna-se inviável em qualquer existir social, isso não significa a impossibilidade de toda e qualquer vida civil livre. Por isso, a liberdade em uma sociedade adequadamente organizada portará novas características que, em algum sentido e grau, conserva algo da independência natural.

18 Não se costuma centrar força em Rousseau, na ideia frequente na história da filosofia, de vincular diferentes partes da obra de um autor a certas etapas, como se cada uma representasse uma unidade mais ou menos autônoma; embora, como mostra Dent (1996, p. 23), se possa, sem muito rigor, fazer uma divisão da vida de Rousseau “[...] em três partes. (1) os anos de aprendizado (1712-49) [...] (2) Os anos de maturidade (1750-64) [...] (3) Os anos de declínio (1764-78)”.

O elogio da sensibilidade, do sentimento, da imaginação, e a crítica a uma razão corrompida – traços do romantismo filosófico de Rousseau e prenúncio do seu romantismo literário – indicam certa fragilidade da racionalidade, colocando-a no plano da finitude e revelando os seus limites. Isso significa certo golpe na crença de onipotência da razão, mas não o seu abandono. Dito de outro modo, o aparecimento da razão não representa uma garantia de liberdade e felicidade do homem, como mostram a realidade histórica e a vida contemporânea à Rousseau. A perfectibilidade conserva sempre o risco de regressão moral da existência. Contudo, para além da escolha do isolamento de um viver fora da sociedade como estratégia de garantiria artificial de independência individual, somente as possibilidades abertas pela razão oferecem a esperança de constituição de uma vida social satisfatória.

Sensibilidade, sentimento, imaginação e consciência, não se colocavam, na perspectiva antropológica de Rousseau, como domínios separados ou em regime de submissão de uma faculdade a outras, mas antes mantêm relações de colaboração. Se a razão cortasse a comunicação com as demais faculdades, isolando-se autonomamente em si, o homem tornar-se-ia cego, insensível, desprovido de autêntica consciência moral e de piedade.

Portanto, a crítica à racionalidade, da mesma forma que o elogio ao sentir do coração, precisam ser vistos como manifestações complementares. Estabelecer relações não inteiramente hierarquizadas entre as faculdades é um modo de relativizá-las, indicar limites e incompletude de cada uma, o que explicita a necessidade de considerá-las em conjunto. Como expressão e resultado disso, a literatura e a filosofia, de que tratamos aqui, mobilizando diferentes faculdades, mesmo que tensionalmente, contribuem na apreensão mais fiel da existência humana.

As *Confissões* inauguram o gênero autobiográfico e se constituem em uma espécie de romance de autoformação, no qual o autor narra como se teria constituído, evocando acontecimentos lembrados, e nesse ato mesmo de lembrar, podem se imiscuir eventos “inventados” que cumprem o papel de preencher lacunas produzidas pelo esquecimento, passivo e ativo, tornando a narrativa, talvez, mais coerente e conforme uma imagem de si, em parte idealizada.

O *Emílio* é um romance de formação que se assume como “ficção” filosófica, mas isso não quer dizer que não exista material factual compondo parte da narrativa do preceptor acerca da constituição do seu aluno imaginado em várias fases da sua vida até o casamento. Em complemento, *Émile e Sophie* ou os solitários, um romance epistolar inacabado dá continuidade à narrativa da vida de Emílio no pós-casamento. Talvez o inacabamento desse último romance seja uma boa representação do que seja a formação do homem.

Como se viu, portanto, é possível estabelecer relações interessantes e profundas entre filosofia, literatura e educação em Rousseau, na medida em que todas convergem e se colocam a serviço do problema “quem sou eu” e “quem é o homem”. Para responder a tais questionamentos, aventou-se uma hipótese da natureza boa do homem, do caráter corruptor de certa sociedade, mas também, como parte da resposta oferecida nas obras citadas, buscou-se mostrar a possibilidade de uma sociedade outra, capaz de reconciliar o homem consigo mesmo, por meio de um empreendimento político-educacional. Ora a natureza boa do homem é negada inicialmente pela vida civil, essa última pode, por sua vez, ser negada, fazendo o ente humano recuperar em um estágio mais elevado, o que havia perdido.

Ter-se-ia o fim da história, a anulação e pacificação de todas as tensões pela instalação do reino da liberdade e igualdade? Rousseau não parece acreditar que finalmente a perfectibilidade humana encontrará o seu ponto de repouso e acabamento, ou que o progresso, por fim, encaminhe a sociedade em direção a um aperfeiçoamento infinito e sem retorno. A razão continua em processo de formação, as regressões são possibilidades permanentes.

Nesse sentido, a filosofia de Rousseau pode ser uma inspiração a um pensar ético-político e antropológico não aliados às ideias centrais da modernidade ocidental, na medida em que o filósofo não aderiu ao otimismo ingênuo para o qual a racionalização, por si, encarregar-se-ia de engendrar, cada vez mais, uma sociedade tolerante, laica, amante da liberdade, igualdade, autonomia, e sempre pronta a destruir dogmatismos e sectarismos.

Contudo, esse olhar crítico e desconfiado do filósofo genebrino com relação às promessas do Iluminismo na sua emergência, não faz dele um pensador anti-modernidade ou irracionalista. Na verdade, Rousseau aponta a arma da crítica contra determinada figura assumida pela razão com as consequências negativas por ela geradas para o existir moral dos entes humanos. Recorrer à crítica é um gesto bem condizente com a mentalidade gerada pela modernidade, a inovação é a direção para a qual a arma é apontada. Sob certo aspecto, a crítica rousseauísta ao Iluminismo constitui-se como autocrítica, na medida em que atinge o próprio crítico e o mundo que ajudou a construir e o constitui. O crítico só exerce a sua análise com tamanho vigor, porque esse mundo emergente a que se procura refutar, cultiva com um dos seus ideais fundamentais o direito de questionar sem a necessidade de autorização para isso.

No plano educacional, em vez de negar o valor da razão, o *Emílio* exhibe o longo e cuidadoso percurso formativo para se chegar à razão. A formação básica estaria incompleta caso se parasse antes. Mostra igualmente a indispensabilidade de educando percorrer esse “antes” sob pena de o corpo e o espírito que devem se formar em comu-

nhão, virem a alienar-se, constituindo-se um homem portador de uma racionalidade abstraída do processo de formação, e por isso incapaz de se compreender como parte de uma totalidade.

REFERÊNCIAS

- BORNHEIM, Gerd (org.). *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Editora Cultrix, 1998.
- BORNHEIM, Gerd. *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. 3ª. ed. São Paulo : Globo, 2009.
- BURGELIN, Pierre. L'Unité de l'œuvre de Rousseau. *Revue de métaphysique et morale*, 65^e Anné, n° 2 (Avril-Juin 1960), pp. 199-209. Presses Universitaires de France. <http://www.jstor.org/stable/40900488>. Accessed : 25-12-2016 02 ;52 UTC.
- CASSIRER, Ernst. *A Questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- DENT, N.J.H. *Dicionário Rousseau*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- GOLDSCHMIDT, Victor. *Anthropologie et politique : les principes du système de Rousseau*. Paris: Vrin, 1983.
- GRANGER, Gilles-Gaston. *Por um conhecimento filosófico*. Tradução de Constança M. Cesar e Lucy Moreira Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. 2ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Jean-Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'homme » *In Presence de Rousseau*. Neuchâtel, la Baconnière, 1962.
- LÖWY, Michel. *Romantismo e messianismo: ensaios sobre Lukács e Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1990.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia alemã (I-Feuerbach)*. 5ª ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1986.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Le visible et l'invisible suivi de notes de travail*. Paris: Éditions Gallimard, 1964.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. 4ª ed. Tradução de José Artur Giannotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. Tradução de Sérgio Milliet. 4ª. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- PASCAL, Blaise. *Do espírito geométrico e da arte de persuadir: e outros escritos de ciência, política e fé*. Organização, introdução, tradução e notas Flavio Fontenelle Loque; prefácio Jean-Robert Armogathe; revisão técnica Luís César Guimarães Oliva; tradução das citações latinas Fábio Fortes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PORTA, Mario Ariel González. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PLATÃO. *A República*. 3ª. ed. revisada. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da UFPA, 2000.

REZENDE, Antônio Muniz. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo : Cortez, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile e Sophie ou os solitários*. Tradução de Françoise Galler. São Paulo: Hedra, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social; discurso sobre as ciências e as artes; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução de Lurdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultura, 1997 (Col. Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *A nova Heloísa*. Trad. Fulvia Moretto. São Paulo: Hucitec/Ed. da Unicamp, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As confissões*. 2ª. Ed. Trad. de Fernando Lopes Graça. Lisboa: Portugal Editora, 1964.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau : a transparência e o obstáculo*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Trad. Isis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

CAPÍTULO 5

AS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS COMO PROCESSO FORMATIVO: UMA REFLEXÃO SOBRE A SEÇÃO “DA VISÃO E ENIGMA” DO ZARATUSTRA DE NIETZSCHE

Silvia Cristina Fernandes Lima¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.5

¹ Dra. em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

INTRODUÇÃO

“Naquele dia eu caminhava pelos bosques perto do lago de Silvaplana; detive-me junto a um imponente bloco de pedra em forma de pirâmide, pouco distante de Surlei. Então veio-me esse pensamento”¹. Em 1881, na experiência de uma caminhada pelas montanhas suíças, com a imagem de um penhasco, surgiu a Nietzsche uma grande inspiração, inspiração essa que ele denominou o seu pensamento mais abissal, a saber, o pensamento do eterno retorno do mesmo². Vê-se, então, que é a partir de uma vivência de uma experiência ao ar livre, numa caminhada pelo bosque, que se apodera dele um dos pensamentos centrais de sua filosofia.

O fato de Nietzsche querer deixar evidente esse acontecimento, descrevendo-o em sua autobiografia³, nos dá pistas para sua concepção de filosofia ou de formação filosófica, a saber, a filosofia como experimentação do pensamento a partir das vivências/experiências da vida, isto é, a reflexão filosófica e as experiências/vivências estão intimamente relacionadas. Pela grandiosidade de seu pensamento, Nietzsche, a princípio, não deseja comunicá-lo ou não almeja comunicá-lo de qualquer modo⁴. Zaratustra aparece, então, como o mestre que veio comunicar esse pensamento abissal. Em sua obra autobiográfica, o filósofo relembra: “no verão de volta ao local sagrado onde me iluminou o primeiro clarão do Zaratustra [...]”⁵. Com efeito, em 1882, no livro IV, especificamente no aforismo 341, de Gaia Ciência, comunica pela primeira vez o pensamento do eterno retorno, todavia, ainda de modo introdutório. E o aforismo 342, cujo título é *Incipit tragoedia* (A tragédia começa), é retomado, no início do prólogo da obra *Assim falou Zaratustra*, afirmando o aspecto trágico que terá a trajetória de Zaratustra para o seu aprendizado e ensinamento⁶.

A obra *Assim falou Zaratustra*, um livro para todos e para ninguém nasce, então, com a tarefa de ensinar o eterno retorno do mesmo, mas não se trata de somente transmitir e saber reconhecer a circularidade do tempo, saber que todas as coisas retornam infinitamente do mesmo modo. É necessário exemplificar, por meio dos experimentos de Zaratustra, como ele o incorpora e nos ensina a incorporá-lo. Isto é, como suportar ou aprender o que é necessário para suportar o retorno de tudo eternamente igual de modo afirmativo, isto é, sem negar a vida e o destino. Nessa perspectiva, pôde Niet-

1 EH, *Assim falou Zaratustra*, § 1.

2 Conforme esclarece Salaquarda (1997), Nietzsche já tinha conhecimento de que o ciclo do mundo se repete em ciclos idênticos, desde o NT, o autor faz menção a esse tema, embora de modo distanciado. No entanto, é com a visão na Alta Engadina que ele experimenta de modo mais aprofundado, ou seja, ele reconhece o seu verdadeiro significado.

3 Ver: (EH, *Assim falou Zaratustra*, 1 e 3).

4 A esse respeito, nos diz Salaquarda (1997, p. 20-21): “O pensamento do retorno é, sem dúvida, a ‘doutrina’ mais curiosa de Nietzsche. Onde quer que dele trate – na *Gaia ciência*, no *Zaratustra*, no *Ecce homo*, nas cartas e conversas – sempre o envolve com um ar de mistério e de algo extraordinário. Apresenta-o, por um lado, como assustador quando não mortífero e, por outro, como libertador, como a ‘fórmula suprema da afirmação’ (EH, *Zaratustra*, § 1)”.

5 EH, *Assim falou Zaratustra*, § 4.

6 A respeito da proximidade da GC com Za, diz Nietzsche, em sua autobiografia: “Ao período intermediário pertence a *gaya scienza*, que contém mil indícios da proximidade de algo incomparável; afinal, ela dá inclusive o começo do Zaratustra, na penúltima parte do quarto livro dá o pensamento básico do Zaratustra” (EH, *Assim falou Zaratustra*, § 1).

zsche afirmar em sua autobiografia: “entre minhas obras ocupa o meu Zaratustra um lugar à parte. Com ele fiz à humanidade o maior presente que até agora lhe foi feito”⁷. Desse modo, queremos primeiramente, neste artigo, buscar compreender o conceito de experiência e vivência. Em seguida, refletir a partir da seção “Da visão e enigma” como se dá as experiências de Zaratustra no seu processo formativo de tornar-se o mestre do eterno retorno.

OS CONCEITOS EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIA

Ao buscar o significado do termo experiência, vemos que a experiência é “o ato ou efeito de experimentar-se”, termo cuja origem latina é: *experientia*, isto é, “prova, ensaio, tentativa”⁸. De acordo com Larrosa, a experiência “contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase, contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem [...]”. “E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo”⁹. Nesse sentido, a experiência está intimamente ligada ao modo como nos colocamos diante de nós mesmos e diante do mundo que nos cerca, significa o modo como damos sentido ao que somos e também aquilo que nos acontece; “a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco”¹⁰.

Conforme ressalta Oliveira, “a presença do prefixo *ex* (que procede as vogais com o mesmo efeito de *ec*, no caso das consoantes) traduz a ideia de ‘movimento para fora’, portanto a um acontecimento de relação entre o indivíduo e o mundo”¹¹. É, notadamente, nesse aspecto de jogo do indivíduo com o mundo, com a vida, que se insere a perspectiva nietzschiana. Em um fragmento póstumo, Nietzsche define a experiência como “o resultado de todas aquelas *reações*, nas quais reagimos a algo fora de nós e em nós. – nós temos nossa *reação fundida com a coisa*, que reage a nós”¹².

A noção de experiência acha-se também bastante próxima da noção de vivência (*Erlebnis*). De acordo com Gadamer (2008), o surgimento da palavra “vivência” (*Erlebnis*), na literatura alemã, demarca-se nos anos 70 do século XIX, embora a palavra “vivenciar” já estivesse em uso desde o século XVIII. Ainda segundo Gadamer (2008), a princípio, a aplicação da palavra *vivência* se deu na literatura biográfica, em que se buscava compreender a obra dos artistas e poetas a partir de sua vida. Com o caráter de ligação com a vida, duas formações constituem a base do sentido e do emprego da

7 EH, prólogo, §4.

8 HUAISS; VILLAR, 2009, p.858. In: HOUAISS, A. VILLAR, M. S. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

9 LARROSA, 2009, p. 57. In: LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

10 Ibidem.

11 OLIVEIRA, 2009, p. 156. In: OLIVEIRA, Jelson Roberto de. O experimentalismo contra os idealismos nos escritos intermediários de Nietzsche. In: *Princípios*, Natal, v. 16, n.26, jul/dez, 2009, p. 149-166

12 NIETZSCHE, FP, Verão-Outono de 1884, 27 [64], grifos em itálico do autor). NIETZSCHE. **Fragmentos Póstumos 1884-1885**. v. V. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

palavra vivência, a saber, a imediatez e a significabilidade. A vivência, pois, é imediata, ela “é sempre o que nós mesmos vivenciamos [...] precede toda interpretação, elaboração e transmissão”¹³. Mas, para que algo se transforme em vivência, é preciso que haja significado, isto é, “algo se transforma em vivência na medida em que não somente foi vivenciado, mas que o seu ser-vivenciado teve um efeito especial, que lhe empresta um significado permanente”¹⁴.

Conforme análise de Viesenteiner (2013), o termo vivência ainda teria um terceiro significado, o qual estaria relacionado precisamente ao conteúdo do que se vivencia. Para esse autor, a noção de vivência deve ser sempre pensada a partir do ponto de vista estético. Nesse aspecto, é necessário levar em consideração o contexto em que surge a palavra *vivência* na literatura alemã. Subentendida nesta palavra – *vivência* – encontra-se a busca por uma linguagem capaz de expressar a relação do homem com o mundo em sua totalidade e infinitude. Por isso,

A vivência de algo não pode ter seu conteúdo construído racionalmente, mas deve ser unicamente experimentado, ou melhor, ‘sentido na pele’, como evoca a expressão no português [...] vivência, ‘sentir na pele’ alude à presença imediata de alguém que vivencia algo efetivamente, bem como se refere ao caráter estritamente individual de toda vivência, representando, por isso, sua significabilidade para aquele que vivencia¹⁵.

É, notadamente, nesse sentido de experimentar a vivência que, a nosso ver, se insere a perspectiva de Nietzsche. De maneira que “*Erlebnis* representa um conceito que se origina a partir do solo da própria travessia espiritual experimentada por Nietzsche, que, por sua vez, forma mais ou menos o substrato existencial dos seus textos”¹⁶.

Segundo Visser: “em Nietzsche, vivenciar significa experimentar e compartilhar algo de corpo e alma; a vivência sublinha, portanto, a totalidade da vida, atuante de modo inconsciente em toda sensação”¹⁷. Podemos perceber que o projeto de Nietzsche tem por base o perspectivismo, com o qual ele pretende ultrapassar o modelo metafísico tradicional da filosofia, modelo no qual a razão e a consciência constituem o centro de todo pensamento e construção do conhecimento. Para a destruição desses pilares metafísicos, Nietzsche apresenta o lado inverso de tudo o que, até então, havia sido condenado: o corpo, a intuição, o inconsciente. Por meio de sua genealogia da moral, ele procura desvendar a base moral na qual está assentado todo o pensamento filosófico anterior. Ao buscar a dissolução da moral, Nietzsche tem a cautela de não se tornar ele mesmo um moralista, impondo a seus leitores uma outra “verdade”. Por

13 GADAMER, 2008, p. 105-106. In: GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer, 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2008.

14 Ibidem, p. 106.

15 VIESENTEINER, 2013, p. 105. In: VIESENTEINER, Jorge Luiz. *Nietzsche e a vivência de tornar-se o que se é*. Campinas, SP: Editora PHI, 2013.

16 VIESENTEINER, 2010, p.331. In: *Erlebnis (vivência): autobiografia ou autogenealogia? Sobre a “crítica da razão da minha vida” em Nietzsche*. In: *Estudos Nietzsche*. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 327-353, jul./dez. 2010.

17 VISSER, 2014, p. 566. In: VISSER, Gerard. Verbete “Vivência”. In: NIEMEYER, Christian (org.). *Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

isso, prevalece nos escritos do filósofo o cuidado de pensar sob diversas perspectivas e de colocar a si mesmo como experimentador de seu próprio filosofar.

AS EXPERIÊNCIAS DE ZARATUSTRA: “DA VISÃO E ENIGMA”

“E, seja lá o que ainda me aconteça, como destino e como vivência, - sempre haverá uma caminhada e uma escalada de montanha: afinal, vivencia-se apenas a si mesmo”¹⁸. A terceira parte do *Zaratustra* começa com o protagonista na pele de um andarilho, o qual já havia feito várias caminhadas solitárias desde o tempo de criança, atravessando numerosos montes, montanhas e vales. Nessa parte, Zaratustra chega de imediato à conclusão de que a vivência é uma vivência de si, como destino, pois estamos sempre a andar e a escalar montanhas. Zaratustra, para enfrentar seu desafio mais duro precisa se autoafirmar e se autoreconhecer. Então, neste momento, lembra-se de sua infância, de suas vivências, das caminhadas solitárias, dos montes escalados. Ao consultar a si mesmo, ele pôde responder com firmeza ao seu coração: “eu sou um andarilho e um escalador de montanhas, eu não gosto das planícies e, ao que parece, não posso ficar muito tempo parado”¹⁹. A sua autoavaliação atesta sua experiência, até mesmo porque é como experiência e vivência que precisa incorporar o pensamento do eterno retorno do mesmo. Assim, relembra o caminho que percorreu até chegar ali diante de seu *último cume*, a montanha mais alta que demarca também a mais longa descida.

Como pode-se observar, é bastante presente nesta seção a unidade antagônica das coisas no mundo como também da existência: a subida e a descida, o cume e o abismo, o elevado e o profundo, o riso e a tristeza. É com essa unidade antagônica habitando seu ser que Zaratustra está pronto para enfrentar seu desafio mais duro. O caminho que Zaratustra precisa percorrer é um caminho de grandeza mas é também o mais perigoso, por isso, a coragem, a dureza em si mesmo é um pré-requisito, “cada conquista, cada passo adiante no conhecimento é *consequência* da coragem, da dureza consigo, da limpeza consigo...”²⁰.

Esse movimento é um processo singular que deve ser experimentado por cada pessoa. Por isso, Zaratustra assevera: “segues teu caminho de grandeza; aqui ninguém te acompanhará furtivamente! Teus próprios pés apagaram o caminho atrás de ti, e acima dele está escrito: Impossibilidade”²¹. Como educador, Zaratustra quer enfatizar aqui que cada um deve trilhar seu próprio caminho, cada um deve ter coragem, espontaneidade e vontade criadora de caminhar sobre seus próprios pés. Além disso,

18 Za, *O Andarilho*.

19 Ibidem

20 EH, prólogo, § 3.

21 Za, *O andarilho*.

é impossível, ainda que se siga um caminho trilhado por outrem, ter as mesmas experiências. Na seção *Do espírito de gravidade*, Zaratustra reafirma:

Por muitos caminhos e meios diferentes alcancei minha verdade; não apenas por uma escada subi às alturas de onde meu olho vagueia pelas distâncias que são minhas. E somente com relutância perguntei pelos caminhos – isto sempre repugnou ao meu gosto! Preferi perguntar e tentar os próprios caminhos. Um perguntar e tentar era todo o meu andar: - e, em verdade, deve-se *aprender* também a responder tal perguntar! Mas este – é meu gosto: não que seja bom ou seja ruim, mas *meu* gosto, de que não me envergonho nem escondo. ‘este – é o *meu* caminho, qual é o vosso?’ assim respondi aos que me perguntaram pelo ‘caminho’. Pois o caminho – não existe!.

Diante disso, o relato da experiência de Zaratustra se apresenta como um exemplo a ser seguido, a fim de que cada um possa seguir por si mesmo o caminho do *tornar-se o que se é*. Zaratustra, como mestre, ensina que os valores que foram estabelecidos não são valores absolutos e eternos. Assim sendo, é possível criar novos valores capazes de tirar do mundo da vida todo o peso que até então foi imposto²². Somente com a afirmação da vida e de si mesmo é possível *tornar-se o que se é*. E, nesse aspecto, a incorporação do pensamento do eterno retorno do mesmo, conforme veremos, é uma condição para esse *tornar-se o que se é*.

Com a mistura de sentimentos e emoções que são próprias do humano, Zaratustra escala a montanha e, com isso, tem a possibilidade de olhar todas as coisas do alto, tem outro campo de visão, uma visão mais abrangente e panorâmica. Já do outro lado da costa, na descida, depara-se ele com o mar, que com sua beleza e magnitude toca o protagonista. Zaratustra sente a respiração quente do mar, e como poeta que é, quer poetar sobre o mar, inventa que o barulho das ondas do mar, nada mais são do que o sonho do mar, que, com más recordações ou más expectativas, produz um gemido ao se debater sobre os rochedos.

Na encosta do mar, atracava-se o barco que levava aqueles que queriam deixar as ilhas bem-aventuradas. Zaratustra, com tristeza em seu coração, por ter abandonado seus amigos, adentra o barco, como é narrado na seção *Da visão e enigma*. Por três dias manteve-se triste e não falou com ninguém. A personagem está se preparando para comunicar seu pensamento mais abissal. Zaratustra ainda está em seu processo formativo, em seu aprendizado. Assim, após esse momento de silêncio, ele anuncia para os marinheiros no barco, em forma de visão e enigma, o pensamento do eterno retorno do mesmo. Este pensamento está diretamente ligado, nesta seção, à questão da eternidade do instante, o qual sempre retorna.

De que modo é feito esse anúncio do eterno retorno, que, afinal, é a concepção básica do *Zaratustra*, articulando o conjunto das teses de Nietzsche? Zaratustra anun-

²² “Quem um dia ensinar os homens a voar, deslocará todos os marcos de limites; os marcos mesmos voarão pelos ares, e esse alguém batizará de novo a terra – de ‘a leve’ (Za, *Do espírito de gravidade*, 2). Na seção “Dos três males” Zaratustra diz: “[...] uma coisa humanamente boa era hoje para mim o mundo, do qual tanta ruim se fala”.

cia-o na forma de um relato: ele conta que caminhava por uma tarde de crepúsculo, deixando declinar atrás de si mais de um sol. Nesse momento em que subia a trilha, por entre seixos, ervas e arbustos, ele travava um combate com seu arqui-inimigo, chamado às vezes de anão, demônio ou espírito de gravidade. O chiar do cascalho sob seus pés ressoava de modo zombeteiro, pois Zaratustra figurava a imagem do solitário, do louco, do fora da lei - alvo de desprezo por parte da multidão. Mesmo assim, Zaratustra forçava o passo para o alto, apesar de o anão se acocorar sobre suas costas e cochichar pensamentos em seu ouvido que pesavam como gotas de chumbo.

Ora, podemos propor que o anão aqui representa o niilismo passivo, o peso, o ressentimento, o cansaço e o desânimo perante a vida. Tudo isso constituía um fardo nas costas de Zaratustra, oprimia-o, ameaçava-o dizendo: todo aquele que sobe um dia tem de cair. No momento em que é oprimido pelo anão, Zaratustra assemelha-se a um doente martirizado pelo cansaço. Só uma virtude pode colocar-se à altura dessa doença, de maneira a confrontá-la: a coragem. É esta que leva Zaratustra a desafiar o anão proferindo: "Anão! Ou tu, ou eu"²³. Nietzsche, nesse ponto, coloca acento no fato de que a coragem representa por excelência a própria atitude de inversão dos valores. Ao ser corajoso, o homem supera todos os animais, podendo superar inclusive a si mesmo na medida em que abandona a compaixão, a caridade, para assumir a atitude do guerreiro, isto é, aquele que ataca e mata. Mas atacar e matar em qual sentido? Atacar e matar justamente o opressor, o espírito de gravidade. E é dito guerreiro, e não simplesmente soldado, porque o guerreiro é o que vai para a batalha de modo efusivo, com alegria, com festa, e não simplesmente por obrigação. A coragem também mata a vertigem naquele que está subindo os cumes e se vê diante dos abismos insondáveis. Para Nietzsche, o ser humano está sempre à beira de precipícios, ver é justamente ver abismos. A coragem é a manifestação mais poderosa da vida. O ataque da coragem se identifica com a afirmação da vida, tal como ela é, dizendo: "Isso era vida? Muito bem! mais uma vez!"²⁴.

O desafio de Zaratustra é também uma manifestação da força, com a qual ele expulsa o anão de seus ombros ao repreendê-lo com veemência, "Alto lá, anão! [...] Eu, ou tu! Mas eu sou o mais forte de nós dois -: tu não conheces meu pensamento abismal! Esse - não poderias suportar!"²⁵. Aqui emerge a leveza, quando Zaratustra se vê aliviado do peso do anão, cuja pequenez representa a mediocridade da modernidade, do ponto de vista em que Nietzsche se coloca. Mas esse pequeno demônio não é ainda afastado, ele se posiciona numa pedra diante de Zaratustra. Ele está curioso por saber até onde Zaratustra ousará ir, agora que havia diante deles um portal bifurcado em duas eternidades.

²³ Za, *Da visão e enigma*.

²⁴ Ibidem

²⁵ Ibidem

Importa salientar aqui que Nietzsche quer enfatizar a duração do instante, rompendo com a concepção linear de passado, presente e futuro, pois, para o filósofo, o tempo não possui começo e nem fim, é cíclico. “Essa longa rua para trás: ela dura uma eternidade. E a longa rua para lá – isso é outra eternidade. Eles não se contradizem, esses caminhos; eles chocam frontalmente: – é aqui, neste portal, que eles se encontram. O nome do portal está em cima: ‘Instante’”²⁶. Contudo, o enigma colocado por Zaratustra, nesse momento, se mostra bastante fácil para o anão, pois ele bem sabe e responde facilmente sobre a circularidade do tempo, quando diz: “tudo que é reto mente [...] toda verdade é curva, o próprio tempo é um círculo”²⁷. Contudo, concordamos com Salaquarda (1997), bem como, com Machado (1997) quando afirmam que, Zaratustra conhecedor de enigmas e contos induz o anão a falar do caráter circular do tempo justamente para lhe desferir um golpe, o de mostrar que o anão conhece, mas não pode suportar o peso do retorno do mesmo. Nietzsche já havia alertado sobre o peso existencial que o pensamento do eterno retorno pode provocar no aforismo 341 de *A Gaia ciência*:

O maior dos pesos. – e se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: ‘esta vida, como você está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira!’. – Você não se prostaria e rangeria os dentes e amaldiçoaria o demônio que assim falou? Ou você já experimentou um instante imenso, no qual lhe responderia: ‘Você é um deus e jamais ouvi coisa tão divina!’. Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, ‘Você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes? pesaria sobre os seus atos como o maior dos pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para desejar nada além dessa última, eterna confirmação e chancela?

Compreendemos então que o pensamento do eterno retorno nos remete a uma questão existencial, a saber: de que modo reagiríamos mediante o retorno do mesmo? Haveria a afirmação ou a negação da vida? O pensamento do eterno retorno nos remete a duas atitudes existenciais: a tristeza ou a alegria. Somente quem concebe a vida para além de todo bem e mal, que assume o aspecto trágico como inerente a vida pode suportar e desejar o pensamento, segundo o qual, as coisas retornam eternamente iguais. Ora, o anão personificando o niilismo passivo, nega, renuncia a vida ao invés de afirmá-la, nesse sentido, o anão não incorpora o pensamento do eterno retorno. Assim, Zaratustra ao apresentar ao anão que todas as coisas retornam, inclusive eles mesmos e aquele portal, o anão desaparece da cena e Zaratustra se vê sozinho entre rochedos selvagens e no mais ermo luar.

26 Ibidem

27 Ibidem

Com efeito, a visão e enigma não cessa por aí, torna-se ainda mais dramática e aterrorizante, pois é preciso mostrar que o pensamento do eterno retorno do mesmo não traduz somente o caráter circular do tempo. Implica também afirmar que tudo retorna, tanto o prazer, a alegria, como a dor o sofrimento, assim como, o homem fraco, o último homem e este se constituiu o peso mais pesado para Zaratustra. Vejamos, então, o seu relato: “Vi um jovem pastor contorcendo-se, sufocando, estremecendo, com o rosto deformado, e uma negra, pesada serpente que lhe saía da boca”²⁸. Na visão, o protagonista tenta, com suas mãos, puxar a serpente, mas sem êxito. Porém, com o grito que saiu do íntimo de Zaratustra que dizia: “morde! Morde! Corta a cabeça!” O jovem pastor conseguiu, seguindo essa instrução, se livrar da serpente. Ao se levantar, subitamente, já não era “mais um pastor, não mais um homem – um transformado, um iluminado que *ria!* Jamais, na terra, um homem riu como ele ria!”²⁹. Podemos observar que nesta seção: *Da visão e enigma*, Nietzsche não deixa claro quem é o jovem pastor, contudo, na seção *O Convalescente*, ficará evidente que o jovem pastor é o próprio Zaratustra³⁰ como imagem da experiência em si mesmo do enfrentamento do niilismo passivo³¹, bem como, o nojo e a náusea que o pensamento do eterno retorno pode acarretar.

Aqui se mostra também a experiência da superação, o grito e o riso. O grito, como imagem, pode nos remeter a um momento existencial de desespero³², mas também pode ser alegoria de uma busca no interior de si mesmo de força e superação. Esse último aspecto pode colocar-se como um momento de ruptura em relação a todo comportamento passivo. O grito de Zaratustra se mostra como a ousadia, a coragem que o espírito necessita para a transformação e autossuperação. A superação do niilismo pode ser constatada no riso, que como alegoria, nos remete a leveza, pois não há mais o peso da má consciência, não há nenhum ressentimento, a vida se torna leve, não necessita mais ser justificada. Somente com essa leveza é possível a afirmação do eterno retorno do mesmo.

Com efeito, é importante observarmos que, em “Da visão e enigma”, Zaratustra relata uma visão, no sentido de uma antecipação do que ele precisa experimentar para, então, se tornar o mestre do eterno retorno. Zaratustra se torna mestre na medida em que realiza as experiências no vivido e quando coloca a si mesmo como experimento diante da vida. Dessa maneira, os acontecimentos narrados nas seções da terceira parte da obra elucidam o percurso dramático do *tornar-se o que se é* da personagem;

28 Za, *Da visão e enigma*

29 Ibidem

30 “E como aquele monstro me entrou na garganta e me sufocou! Mas eu lhe cortei a cabeça com os dentes e a cuspi para longe” (Za, *O convalescente*).

31 Nesse ponto concordamos com a interpretação de Machado, na obra **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, quando vê a serpente (na seção *Da visão e enigma*) como símbolo do niilismo passivo.

32 Em 1893 o artista norueguês Edvard Munch, pintou *O Grito*, uma série de quatro pinturas que representa a figura andrógina num momento de profunda angústia e desespero existencial.

evidenciando assim, uma concepção de formação que enfatiza as vivências e novas experiências diante da vida. A partir das vivências é que se amplia e enriquece o conhecimento.

Os saberes e conhecimentos advindos a partir da experimentação com a vida, não se traduz em conteúdos decorados, mas faz parte de saberes, aos quais foram atribuídos significados e interpretações por parte daquele que experimenta. A concepção nietzschiana de formação nos revela que o conhecimento não é único e já dado, o qual, depois de adquirido, basta acessar. Conhecimento significa, antes, interpretações que nós construímos a cada instante. Esse movimento formativo fica claro em Zaratustra quando demonstra que conhece o eterno retorno, porém, nesse momento ainda não o incorporou, ainda não afirmou ele com todo o conjunto de seu corpo e pensamento. Para isso, ele precisa experimentá-lo e, a partir desta experiência trágica ser transformado, de modo que, na seção seguinte a *Da visão e enigma*, Zaratustra pondera, a respeito de seu pensamento abismal:

Jamais ousei chamar-te *para cima*: era bastante que comigo – te carregasse! Ainda não era forte bastante para a derradeira exuberância e petulância de leão. Já bastante terrível sempre me foi teu peso: mas um dia acharei ainda a força e a voz de leão que te chamem para cima!³³.

Zaratustra precisa experimentar a liberdade do leão que nega todo ‘tu deves’, que destrói todas as velhas tábuas que foram impostas pelos cansados do mundo e pregadores da morte e conquista para si o direito de nova criação de valores. Na experiência da viagem no barco, na incerteza do mar, na convivência com aqueles que não temem o perigo, a personagem vai se constituindo e inventa a si mesmo. Descobre que o conhecer só é prazeroso para aquele que tem o querer do leão³⁴, pois tem desejo de criação, de um conhecimento autônomo e não opiniões que se lançam de um lado para outro. O protagonista, na medida em que forma a si mesmo, não obtém as respostas para todas as coisas, por outro lado, está repleto de questões, de incertezas e desconfiança. Mas ainda assim ele não se cansa da busca pelo saber. Nesse sentido, vemos que a peculiaridade da formação está justamente em compreender que estamos sempre em processo de construção de nós mesmos e de novos saberes.

Na sua experiência individual de *tornar-se o que se é*³⁵, Zaratustra procura superar a si mesmo, amar a si mesmo. Ele mostra coragem frente os desafios, enfrenta as velhas tábuas de valores, destroça-as, buscando experimentar a criação. No movimento de aprendizagem da personagem ele educa até mesmo o modo de ensinar e aprender, “e também a aprender deveis primeiramente comigo *aprender*, a bem aprender!”³⁶.

³³ Za, *Da bem aventura involuntária*.

³⁴ “Conhecer: isso é prazer para quem tem o querer do leão! Mas quem se cansou, este será apenas objeto do querer, com ele jogam todas as ondas” (Za, *De velhas e novas tábuas*, 16).

³⁵ “Pois tal sou eu, no fundo e desde o início, a puxar, atrair, erguer, elevar, um puxador, preceptor e tratador, que um dia, não em vão, instou a si mesmo: ‘Torna-te o que és!’” (Za, *A oferenda do mel*).

³⁶ Za, *Das velhas e novas tábuas*, 16.

Zaratustra ao apresentar suas vivências/experiências ensina uma nova maneira de conceber a formação.

Ao colocar a si mesmo como experimento, ele convida aqueles que buscam a *tornar-se o que se é*, a também realizar essa experiência, para que testem a si mesmos, podendo conhecer novos horizontes. Na experiência dramática de Zaratustra, podemos conferir que há um vínculo entre a vivência e a formação filosófica, pois a sabedoria que o protagonista possui em abundância e quer doar não foi constituída conceitualmente, mas, sim, pelo experimento de si e com a vida, e é através da poesia dramática que expressa a seus ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *tornar-se o que se é* nos revela que estamos sempre por nos fazer. Cada nova experiência há um novo aprendizado. Esse processo fica evidente no Zaratustra, já que, na terceira parte da obra, a personagem aprendeu a superação do nojo, da vingança, do ressentimento pelo homem pequeno. O processo formativo não alcança um fim, do mesmo modo que o conhecimento não está dado, não podemos tomá-lo como uma verdade que temos que acessar e memorizar. O ensinamento de Nietzsche/Zaratustra nos remete a necessidade de mudar a maneira de buscar conhecimento, de romper com todo pensamento dogmático e doutrinal.

Ao colocar à prova o pensamento do eterno retorno do mesmo, ao experimentá-lo Zaratustra sentiu a dificuldade que o pensamento acarreta, mas também vislumbrou seu elemento formativo, a saber, o *tornar-se o que se é*, fórmula máxima da afirmação total da existência. Trata-se de dar estilo ao caráter, de criar-se a si mesmo, estabelecer valores que lhe são próprios, legislar a si mesmo, de modo a ficar satisfeito consigo mesmo.

Com a descrição dramática do percurso de Zaratustra, Nietzsche ensina que o aprender está muito mais relacionado à provocação, ao enfrentamento de situações-problema, ao deslocamento da zona de conforto para momentos de incerteza. É na experiência vivida que o conhecimento teórico e o prático se relacionam, os conteúdos começam a fazer sentido, ganham significado. Então ocorre, de fato, a aprendizagem, pois o saber advindo da experiência/vivência não está fora de nós. Com o pensamento do eterno retorno, de modo algum Nietzsche queria introduzir um modo de comportamento universal. É exatamente o contrário: trata-se de potencializar ainda mais as singularidades e diferenças, de mostrar que não devemos nos comportar como rebanho. Desse modo, o aspecto formativo do pensamento do eterno retorno do mesmo não se coloca como imposição de um dever moral, mas um convite para experimentar ser si mesmo, ao *cultivo de si*, a *dureza de si*, dureza aqui no sentido de se autoafirmar,

de inventar tanto a si mesmo quanto o caminho que se deseja trilhar, de não querer se conservar, mas, sim, sempre superar-se a si mesmo.

REFERÊNCIAS

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer, 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2008.

HOUAISS, A. VILLAR, M. S. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JULIÃO, Jose Nicolao. A terceira parte de Zaratustra: eterno retorno como imperativo existencial. In: *Estudos Nietzsche*, Espírito Santo, v. 7, n. 1, jan./jun. 2016, p. 82-112.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MACHADO, Roberto. *Zaratustra, tragédia nietzschiana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARTON, Scarlett. O eterno retorno do mesmo: tese cosmológica ou imperativo ético? In: *Extravagâncias, ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. (Coleção *Sendas & Veredas*; GEN/ Discurso Editorial/ Editora UNIJUI, 2001, p. 85-118.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm.. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Paulo César Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *A Gaia ciência*. Trad. Paulo César Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad. J. Guinsburg, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Jelson Roberto de. O experimentalismo contra os idealismos nos escritos intermediários de Nietzsche. In: *Princípios*, Natal, v. 16, n.26, jul/dez, 2009, p. 149-166.

SALAGUARDA, Jörg. A concepção básica de Zaratustra. In: *Cadernos Nietzsche* 2, 1997, p. 17-39.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. *Nietzsche e a vivência de tornar-se o que se é*. Campinas, SP: Editora PHI, 2013.

VISSER, Gerard. Verbete “Vivência”. In: NIEMEYER, Christian (org.). *Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CAPÍTULO 6

A EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE ARENDT¹

Mauro Sérgio Santos da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.6

¹ Este trabalho está aportado ao seguinte estudo desenvolvido pelo autor: Silva (2021), texto disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32032>. Acesso em: 30 jun. 2021.

² Mestre em Filosofia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor de Filosofia e analista pedagógico da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo discorre acerca da concepção de sentido da educação que exara do pensamento de Arendt¹. Para tanto, parte das ideias-base que circundam a crise na educação moderna com vistas a poder apontar o que, no corpus arendtiano, seria a educação propriamente e, por conseguinte, seu sentido (*raison d'être*).

Através de um exercício de reflexão, expõe elementos que circunscrevem a educação a partir de alguns textos de Arendt, haja vista que a pensadora não tenha formulado um sistema ou elaborado um conjunto de prescrições educacionais e pedagógicas sistematizadas. Nesta sorte, apresenta sua crítica em relação à escola nova, bem como a influência dos princípios do humanismo renascentista em sua compreensão da educação que, por sua vez, remontaria à matriz greco-romana (CARVALHO, 2017; SHIO, 2013).

Demonstra que, para a autora, a educação é o ato de introdução das crianças e jovens ao mundo no qual os adultos os precedem. Alvitra para a compreensão da educação enquanto fenômeno elementar da condição humana, cuja essência é a natalidade, concernente a um domínio pré-político que, embora transcenda o domínio privado do lar, estende-se à educação escolar. Analisa a categoria educação na sua relação com conceitos consentâneos, tais como, autoridade, responsabilidade, conservação e renovação do mundo comum e ressalta a fecundidade da reflexão de Arendt para a compreensão de dilemas educacionais contemporâneos.

O REFERENCIAL TEÓRICO E OS PRINCÍPIOS INSPIRADORES DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO NAS OBRAS DE ARENDT

A temática da educação encontra-se dispersa pela obra de Arendt. De forma breve e esparsa, está presente em *Algumas questões sobre filosofia moral* (2004). De maneira aparentemente incidental, encontramos-a em *A crise da cultura: seu significado político e social* (2006, p. 194-222). Com efeito, para o presente estudo, os textos mais relevantes são *Reflexões sobre Little Rock* (2004) e *A crise na educação* (2014).

Em sua obra *Entre o passado e o futuro* (2014), no contexto histórico posterior à Segunda Guerra Mundial, Arendt realiza uma constatação alarmante ao afirmar que a educação americana passava por uma crise no final dos anos 60. Apresenta um esboço analítico sobre a sociedade contemporânea, em vários de seus aspectos, como a deturpação dos conceitos de “autoridade” e “disciplina” na educação tradicional pela

1 Hannah Arendt, pensadora judia nascida na Alemanha em 1906. Foi aluna de Heidegger, Jaspers e Husserl. Fugindo do nazismo, em 1933, exila-se em Paris, onde vive a experiência de apátrida, de imigrante indesejável. Em 1939, foi capturada enviada a um campo de concentração de onde escapou antes de uma iminente execução. Assim, transfere-se para os EUA, onde permanece até seu falecimento, em 1975. Recusou-se amiúde a ser chamada de filósofa, preferindo caracterizar o seu pensamento como teoria política. Não obstante, a relevância filosófica de sua obra é amiúde corroborada por aqueles que se dedicam ao estudo da mesma (MAY, 1988; YOUNG-BRUEHL, 1997).

ambiguidade das relações de poder, problematizando também o conhecimento legitimado como científico e técnico que, no entanto, cabe recordar, deram suporte para o genocídio.

Em *A crise na educação*², escrito no contexto histórico do pós-guerra, Arendt (2014) propõe a compreensão de que a educação estadunidense passa por uma associada, por sua vez, à crise da república norte-americana e também a uma crise do mundo moderno (CALLEGARO, 2009, p. 96). É dividido em quatro peças. Na primeira, Arendt (2014) contextualiza a crise no sistema educacional daquele país. Aborda a crise na educação como componente de outra (mais ampla) que acometera ao mundo moderno e da sua relação com a existência histórica e política dos Estados Unidos, ou seja, enraizada no espectro político do país caracterizado pelo entusiasmo em relação ao novo que, no âmbito educacional, aprofundou e agudizou ainda mais tal crise (ANDRADE, 2008).

Na segunda seção do texto, a autora discorre sobre os três pressupostos básicos do que denomina pedagogia moderna que, nesta sorte, justificaram medidas e práticas educativas equivocadas, quais sejam: I- o pressuposto da existência de um mundo e de uma sociedade infantis autônomas; II- a emancipação da pedagogia, como ciência, em relação à matéria que é ensinada (sob a influência da Psicologia e do Pragmatismo) com enfoque no ensino; III- A moderna teoria da aprendizagem, expressão conceitual sistemática do pragmatismo, materializada na substituição do aprendizado pelo fazer e do trabalho pelo brincar (ANDRADE, 2008).

Para Arendt, partindo do que denomina *phatos* pelo novo, tais pressupostos e equívocos postulam um exacerbado entusiasmo pela transformação constante que se configura em ameaça à preservação da tradição e consequente compleição de um acervo de valores, práticas e saberes compartilhados pelos indivíduos que lhes permitem a segurança em relação à sua posição no mundo e a dimensão da profundidade (NASCIMENTO; GHIGGI, 2012, p. 32). E nas duas últimas seções, a autora analisa a crise na educação em sua relação com a crise da tradição e da autoridade (ANDRADE, 2008).

Em *Reflexões sobre Little Rock*³, a autora apresenta sua compreensão em relação à integração de crianças negras nas escolas norte-americanas. Arendt entende que

² "The crisis in Education". Segundo informa Ursula Ludz, em uma nota da edição alemã, a primeira versão do referido ensaio é uma palestra proferida por Arendt na Alemanha, em maio de 1958, intitulada *Die Krise in der Erziehung: Gedanken zur Progressive Education*. As diferenças entre a primeira versão e a versão em língua inglesa em *Between Past and Future* (Entre o Passado e o Futuro, 1961, versão que foi traduzida para o português) são ínfimas. Na última versão, há uma reformulação do parágrafo inicial e um corte em trecho referente aos acontecimentos em *Little Rock*. O artigo em que a autora aborda o assunto relacionado ao processo de dessegregação da escola secundária de *Little Rock* é intitulado *Reflexões sobre Little Rock*, e ele estava pronto em novembro de 1957. Diante de desentendimentos atinentes a sua publicação, porém, ele é publicado em 1959. A última versão da obra *Entre o passado e o futuro*, omite esse trecho sobre *Little rock* (ALMEIDA, 2011).

³ *Reflexões sobre Little Rock* (2004) é o primeiro texto especificamente escrito sobre educação por Hannah Arendt. Data de 1957, publicado, contudo, apenas em 1959. Nesse interregno, Arendt publica *Entre o Passado e o Futuro* com outro texto no qual temática da educação teria centralidade, vem a ser, *A crise na educação*. *Reflexões sobre Little Rock* é um artigo provocado pela decisão da Corte Federal dos EUA de promover a dessegregação racial nas escolas estadunidenses no final da década de 1950. Doravante, abruptamente, as crianças negras passam a frequentar unidades escolares outrora permitidas apenas às brancas. Segundo Carvalho (2015), o objetivo central deste artigo não é exatamente o do debate educacional, mas a questão do processo de dessegregação racial iniciado a partir das escolas estadunidenses. Todavia, a compreensão do fenômeno educacional a partir da

essa integração forçada entre os dois grupos não geraria outra coisa senão a transferência da problemática política do racismo dos adultos para as crianças. E compreende também que essa igualdade forçada, ação dirigida pelo governo, atentaria contra o direito dos pais de educarem seus filhos na companhia de quem eles desejassem. “Os direitos de os pais decidirem essas questões para os filhos até eles se tornarem adultos só são questionados pelas ditaduras” (ARENDT, 2004, p. 263).

Os dois textos possibilitam-nos situar o lugar da educação na sociedade contemporânea sob a perspectiva da pensadora, compreender o caráter político da crise hodierna da educação e a relação entre os conceitos de política e educação a partir da condição humana da natalidade, bem como das demais categorias que circunscrevem o fenômeno educacional. Todavia, antes de adentrarmos a esta discussão propriamente, discorreremos sobre os princípios dos quais proviriam os postulados educacionais arendtianos.

Os princípios inspiradores da concepção educacional de Arendt emanam, sustentamos, do humanismo renascentista⁴ que, por sua vez, é notadamente influenciado pelo paradigma greco-romano (CARVALHO, 2017; SHIO, 2013). Na Grécia Antiga, modelo amiúde presente na obra política de Arendt, a educação possui papel relevante na preparação de novos cidadãos com vistas à preservação da própria pólis, da democracia e da cultura grega. No contexto romano, em especial, com Cícero, o termo cultura teria sido relacionado, primeiramente, ao “cultivo” do espírito, ao cuidado com o íntimo em direção à *humanitas*⁵, a insígnia do homem educado. A cultura, termo originalmente cunhado na esfera da agricultura, atinente ao cultivo da terra, do solo, por analogia, é transposto para o âmbito do cultivo do espírito humano (SHIO, 2013; ARENDT, 2014). Para Cícero, as *humanitas* representam o que os gregos denominavam *paideia*, expressão de difícil tradução, mas que, em geral, designa formação integral do homem. Nesta sorte, humano, para o pensador latino, significa: o que define o homem; o que vincula o homem aos demais homens; o que forma o homem como homem (HOLANDA, 2014).

No paradigma renascentista, a educação não visa à mera instrução ou ao aprendizado instrumental, mas à formação integral do sujeito e sua inserção no mundo. O renascimento, em seus aspectos educacionais, inspirando-se na ideia da escola

obra de Arendt não pode prescindir da leitura e do diálogo com este texto.

4 Segundo Cambi, didaticamente, nos manuais de história da educação e da pedagogia, Renascimento e Humanismo costumam ser abordados separadamente. Isso ocorre porque constituem aspectos componentes de “uma única civilização”. E acrescenta: “Na origem da civilização renascentista estão as grandes transformações políticas e culturais que, iniciadas no século XIV e até mesmo antes, fazem sentir seus efeitos nos séculos seguintes” (CAMBI, 1999, p. 221-222). Marcam esse período, especialmente, dois eventos: a formação dos Estados nacionais na Europa e os regionais italianos e a afirmação de uma burguesia ativa.

5 Para Arendt, a expressão humanismo, assim como cultura seriam de origem romana, posto não haver, segundo a autora, no idioma grego vocábulo que corresponderia ao latim *humanitas* (SHIO, 2013; ARENDT, 2014). A *Studia Humanitatis* remontaria originariamente ao pensamento de Marco Túlio Cícero (105-43 a.C.), orador romano, expoente da difusão da cultura grega no mundo latino. E, aqui, temos um dado que é fulcral.

grega clássica (skholé) que, em termos gerais, significa tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015) retoma a o ideal grego de paideia (CARVALHO, 2017).

A skholé, mais que um acontecimento histórico que se materializa em iniciativas educacionais significativas, tais como a de Sócrates ou Isócrates, é uma experiência inspiradora de um projeto educacional na qual a aprendizagem desvincula-se de sua aplicação imediata e das exigências da vida prática (CARVALHO, 2017). Segundo Carvalho,

[...] com o advento das escolas gregas, a figura do preceptor pouco a pouco cede seu lugar à do professor que se dirige a um grupo de estudantes – portanto, a um público –, e não a um indivíduo isolado. Forma-se, assim, a noção de escola como uma comunidade – por vezes bastante semelhante a uma confraria religiosa – na qual mestres e estudantes compartilham a tarefa do estudo e da formação, entendida como uma busca de autocompreensão do humano e de seu papel no cosmos. É essa tradição que será evocada – e não simplesmente restaurada, mas renovada – a partir do Renascimento Carolíngio, tomando sua forma mais radical e profunda com o advento das instituições escolares idealizadas pelo humanismo no século XV. Ao incorporar as práticas pedagógicas institucionais desenvolvidas pela escola latina medieval, mas vinculando-as aos ideais clássicos de formação, a educação humanista funda uma nova modalidade de relação entre a formação escolar e o domínio público. Nessa nova configuração escolar, a relação com a cultura letrada e com as artes clássicas passa a ser concebida como elemento constitutivo da formação integral do homem, e não mais como pré-requisito para sua inserção em um determinado estamento social (CARVALHO, 2017, p. 1031).

Os ideais renascentistas, nesta sorte, recobram o sentido público e histórico da educação. Tal fato decorre sobejamente da ruptura de uma experiência escolar – do medievo – vinculada à preparação profissional (medicina, direito, teologia) passando a ser orientada na direção da “formação do espírito humano”, da busca do sujeito pela “constituição de sua humanitas” (CARVALHO, 2017, p. 1030).

A escola medieval, ao orientar-se na direção da preparação de especialistas, termina por atribuir um valor instrumental ao conhecimento. A escola humanista renascentista, diferentemente, persegue a formação de homens, estimulando sua potencialidade formativa a fim de que os envolvidos no processo educativo “partilhassem uma cultura comum e a responsabilidade pelos rumos históricos de sua res pública” (CARVALHO, 2017, p. 1031). Erasmo de Roterdã, por exemplo, afirmara que “o futuro depende dos antecedentes educacionais” e que “deseducação é crime nefando”, vem a ser, abominável (2008, p. 36-37). Com o humanismo “a educação ganha valor em si, revela-se em busca de si mesma e engendra, na prática, um discurso que a visa como tal” (LEFORT 1992, p. 211).

Em Holanda (2014), por seu turno, o humanismo renascentista caracteriza-se, mormente, pelos seguintes aspectos: a ideia de mundo natural como reino dos homens; exaltação do corpo e afirmação do valor espiritual do ser humano; proclamação da superioridade da vida ativa em relação à vida contemplativa que, no medievo,

exercia centralidade. Somam-se a estes, a afirmação da liberdade do homem como autor de seu projeto de vida, a valorização da função civil da religião. Segundo Veiga (2007), as mudanças ocorridas entre os séculos XVI, XVII e XVIII no âmbito educacional gravitam em torno das seguintes predominâncias: os colégios jesuítas e protestantes, a pedagogia humanista, a crise nas universidades e os esparsos empreendimentos em favor da educação dos pobres.

Neste contexto, surge um modelo de homem que, ainda que não seja irreligioso, volta-se contra os ideais de ascese e renúncia com o intento de “expandir sua própria humanidade” (CAMBI, 1999, p. 224). Nasce, aqui, “uma nova concepção de virtude, exemplarmente expressa pelo termo *humanitas*, e uma nova escala de valores éticos e sociais na qual não existe mais lugar para a tradicional hierarquia nobiliária e eclesiástica” (CAMBI, 1999, p. 225). Assim, “toda a produção educativa dos séculos XV e XVI, malgrado sua descontinuidade quanto a orientações e valores, é caracterizada por uma profunda aspiração a dar forma e concretude ao novo ideal de homem” (CAMBI, 1999, p. 225).

Mesmo que sem unanimidade atinente a uma proposta pedagógica, a partir do Renascimento (ou Renascença) (VEIGA, 2007, p. 37), tal projeto educativo tem por mote a formação poliédrica e polivalente. Baseia-se essencialmente no estudo dos clássicos gregos e latinos com vistas a recobrar valores universais elaborados e produzidos pelos antigos, entrando em “comunhão espiritual com os grandes da Antiguidade”. Retoma-se o modelo formativo da “época helenístico-romana, o *vir bonus, dicendi peritus*⁶, cuja figura compendia harmonicamente multiplicidade das experiências humanas”, fazendo emergir o *proprium* da cultura antiga (CAMBI, 1999, p. 225-226).

Entre aqueles que se dedicaram a temas atinentes à formação do homem desde o Quatrocentos italiano destacam-se: Francesco Petrarca (1304-1374), Coluccio Salutati (1331-1406), Leonardo Bruni di Arezzo (1370-1444), Pier Paolo Vergerio (1370-1444), Matteo Palmieri de Florença (1406-1475), Leon Battista Alberti (1404-1472). Na Alemanha, dignos de notoriedade são os trabalhos do holandês Roelof Husman (1443-1485), Johannes Reuchlin (1455-1522), Alexandre Hegius (1433-1498); na França, Guillaume Budé (1468-1540) e na Inglaterra, Thomas Lincre (1446-1524). Em contraposição à tradição pedagógica do medievo, no âmbito da organização escolar

[...]o humanismo dá lugar a algumas significativas experiências escolares inspiradas pelos princípios dos *Studia humanitas* que, além de terem grande difusão na Itália e larga ressonância em parte da Europa, constituem também a base para a organização dos estudos clássicos na época moderna (CAMBI, 1999, 235).

Inspirado pelo pensamento educativo dos clássicos gregos e latinos, constituiu-se um novo esquema educacional adequado à época moderna e um “currículo for-

6 Literalmente, “Homem de bem, perito em falar”. Significa que o perfeito orador deve aliar a honestidade de vida à perfeição oratória.

mativo que dá amplo espaço às letras e às artes, à moral e à fé, à ginástica e à ciência” (CAMBI, 1999, 235).

Em síntese,

[...] o humanismo — primeiro italiano e depois europeu — caracterizou-se em particular pela “volta dos antigos”, pela retomada de seu pensamento, pelo estudo de suas obras e a busca quase espasmódica de seus códigos, pelo cultivo das línguas que aqueles autores tinham falado (o grego e o latim) (CAMBI, 1999, p. 239).

Há a edificação de um novo tipo de cultura, um processo de renovação das escolas a partir de novos princípios e modelos. Esta “revolução pedagógica do humanismo retomada e ampliada pela época do Renascimento” é responsável por desenvolver “os germes da nova cultura no plano estético, político, científico e filosófico com um grande impulso de criatividade” e realizar “uma paideia inspirada nos modelos do classicismo e que se nutre dos *Studia humanitas*” (CAMBI, 1999, p. 240-241). Para Garin (2003), o sentido último da educação humanista renascentista está em seu potencial emancipatório: “a liberdade no mundo e a consciência de si mesmo” (CARVALHO, 2017, p. 1033).

Para Arendt (2014), como veremos, em consonância com esta referência, a essência da cultura humanista é cultura animi, ou seja: “o cultivo desinteressado do espírito e do gosto”; “da capacidade de fruir, apreciar e julgar”; é uma forma de lidar com o mundo e com a história, com os legados simbólicos culturais da humanidade, com nossa herança comum (CARVALHO, 2017). Em conformidade ao humanismo renascentista, a educação caracteriza-se fundamentalmente por um diálogo com as experiências simbólicas do mundo dos homens, cujo objetivo não é apenas a manutenção da vida, mas a atribuição de sentido existencial e político e a formação de sujeitos livres e emancipados.

A educação, neste contexto, é entendida como apresentação do legado dos antigos às gerações mais novas. O adulto-educador é o responsável por compartilhar com os jovens a tradição, colocando-se como mediador. No escopo desse ideário, a educação adquire o aspecto de formação que se estabelece pelo acesso à produção histórica, cultural e simbólica da humanidade, mediante o diálogo entre as gerações.

Nos séculos seguintes, todavia, esse novo modelo educacional caminhará “na direção da vida política”, formando magistrados e técnicos para atuarem em cargos governamentais e diretivos.

Por certo,

[...] na base dessa renovação pedagógica há um processo de construção de uma nova imagem da infância e da juventude, valorizada na sua autonomia, na sua diversidade em relação à idade adulta, na sua afetividade, ingenuidade e, dando assim vida a uma nova visão de criança que estará no centro de toda a cultura (e da vida social) moderna e contemporânea.[...] O humanismo, portanto, inicia uma série de proces-

sos epocais em pedagogia: oferece-nos um novo ideal formativo e um novo curso de estudos, faz pensar a infância de maneira nova, coloca-nos diante do princípio animador (e antinômico) de toda a pedagogia moderna (CAMBI, 1999, p. 241-242).

A importante transformação educativa e pedagógica empreendida pelo humanismo ativarão processos que influenciarão profundamente a chamada pedagogia moderna. Nesta direção, o pensamento de Rousseau apresenta-se como expressão teórica emblemática que leva às últimas consequências as concepções cujos exórdios encontram-se no início da era moderna. Isto posto, adiante, discorreremos acerca dos elementos constitutivos da concepção de educação arendtiana (ARENDT, 2014).

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO MODERNA PRESENTE NA CRÍTICA DE ARENDT

Arendt (2014), como apontaremos a seguir, dedica-se à análise da influência das ideias pedagógicas da chamada escola nova sobre a educação estadunidense a partir da primeira metade do século XX. Entretanto, a compreensão da crítica da autora deve remontar a elementos históricos constitutivos dessa concepção.

A Pedagogia Moderna tem por marco fundamental a publicação da *Didactica Magna*, de Comênio (1592-1670). Contudo, as admonições de Arendt se direcionam, mormente, a Rousseau e à sua influência para a chamada educação progressista ou, como ficou conhecida no Brasil, Escola Nova. Em que pesem as especificidades de cada intelectual deste movimento, em geral, são alocados ao escolanovismo autores como: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Friedrich Fröbel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1952), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Anton Makarenko (1888-1939) e Célestin Freinet (1896-1966). Nos Estados Unidos, destaca-se John Dewey (1859-1952). No Brasil, Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), entre outros (SAVIANI, 2008, p. 195-348). Entretanto, é importante salientar que Arendt apresenta uma visão panorâmica e geral acerca da Escola Nova. Para Custódio, suas ponderações remetem “aos teóricos da educação progressista” influenciados principalmente pelas ideias de John Dewey (CUSTÓDIO, 2011, p. 60).

Do século XVIII, em diante, o novo modelo educacional do humanismo renascentista aproximar-se-á sobremaneira, como afirmamos, da vida política (CAMBI, 1999). Em meados do século XVIII, as elites políticas passam a reivindicar a ideia de que a educação deveria ser prerrogativa do Estado. Neste contexto, os Jesuítas são expulsos de Portugal e colônias portuguesas e igualmente banidos da França e da Espanha. Concomitantemente, o Iluminismo se expande pela Europa, propalando a associação entre razão e progresso e defendendo “a necessidade de laicização do en-

sino e da educação escolar como fator essencial de desenvolvimento da civilização” (VEIGA, 2007, p. 43).

O século XVIII desenvolve uma nova imagem relativa à pedagogia moderna. E é ao conjunto de postulados que emanam desse período que Arendt considera ser a origem da educação moderna que reverbera nos séculos que se seguem até nossos dias. Em termos gerais, pode assim ser descrita: “laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação a tradições e instituições, crenças e práticas e educativa”, e principalmente “empenhada em reformar a sociedade também na vertente educativa, sobretudo a partir da vertente educativa” (CAMBI, 1999, p. 329).

Neste contexto, consolida-se a pedagogia iluminista: teoricamente “mais livre”, socialmente mais ativa, mais articulada à prática e “orientada para fins sociais e civis” (CAMBI, 1999, p. 330). Entre os pensadores que sintetizam essa concepção pedagógica, encontram-se: D’Alambert (1717-1783), Diderot (1713-1784), Voltaire (1694-1778), Condillac (1715-1780), Basedow (1723-1790), Lessing (1729-1781), entre outros. Com efeito, Rousseau (1712-1778) é descrito como a “a voz mais alta, mais complexa e mais original do século e realizará uma das maiores lições teóricas da pedagogia moderna” (CAMBI, 1999, p. 338); autor que realizara a virada mais explícita da sua história moderna em termos educacionais, responsável pelo que o historiador denominara “revolução copernicana” em matéria de educação (CAMBI, 1999, p. 343).

Para Rousseau, com vistas à organização da sociedade por meio do chamado contrato social, afigura-se “necessária uma educação ética que habilite os homens a renunciarem em conjunto a suas vontades particulares em prol do bem comum e do interesse coletivo” (VEIGA, 2007, p. 43). Sua concepção educacional encontra-se principalmente na obra *O Emílio ou Da educação* (1995). Trata-se de uma metáfora crítica às relações sociais e políticas da época, à educação ofertada nos colégios religiosos, às regras de etiqueta social, bem como certa aversão a uma educação excessivamente racional e formal (VEIGA, 2007). Em Rousseau (1995), encontramos, paradigmaticamente, as sementes, por assim dizer, das três ideias-base da educação moderna que, doravante se proliferam, conforme Arendt, quais sejam: a absolutização do universo infantil, a supervalorização da pedagogia e a ênfase exacerbada no aprender fazendo, preferencialmente, brincando (ARENDT, 2014). Por outro lado, a crítica empreendida pela autora à questão da politização da atividade educativa, dirige-se ao vínculo entre Emílio e o Contrato social, bem como aos postulados presentes em *Considerações sobre o governo da Polônia* (2002).

Tal renovação pedagógica ocorre, entretanto, em estreita relação com seu pensamento político. Como que recuperando de alguma forma Platão em *A República* (2000), política e educação, em Rousseau, estão notadamente ligadas:

[...] uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a – por vias novas – para a recuperação da condição natural, ou seja, por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional (CAMBI, 1999, p. 343).

Se no Emílio predomina a ideia de uma educação como mecanismo artificial de recuperação da naturalidade perdida do homem, o Contrato social (2011) “versa sobre uma educação totalmente socializada regulada pela intervenção do Estado” (CAMBI, 1999, p. 344-345), o que é corroborado por Considerações sobre o governo da Polônia. Como o próprio autor testemunha nas Confissões, o Contrato social e o Emílio são pensados e escritos concomitantemente.

A temática central do Emílio consiste na teorização da educação do homem através de seu retorno à natureza. A centralidade da ação educativa está no próprio educando e deve ocorrer de modo natural, ou seja, em contato com a natureza, afastada da vida social e de forma a levar em consideração as necessidades espontâneas do processo de desenvolvimento da criança. O projeto educacional rousseauiano vincula a naturalização do homem e a reformar a sociedade (CAMBI, 1999, p. 346). Malgrado a relação ambígua entre liberdade e autoridade, entre o Emílio e seu preceptor, destacam-se no âmbito educativo, em Rousseau: a supervalorização e afirmação da autonomia da infância e de suas especificidades, além da ideia de aprendizado relacionado à utilidade e aplicação para a criança, necessariamente por meio de experiências concretas (ROUSSEAU, 1995), o que é criticado por Arendt (2014).

O filósofo repudia tanto o que denomina educação intelectualista, livresca, autoritária e pedante dos colégios jesuítas, quanto ações educativas voltadas exclusivamente à conservação de protocolos sociais e aquisição de boas maneiras (CAMBI, 1999, p. 346-347). A educação natural que se desenvolve, por primeiro, através da educação negativa e, por conseguinte, da educação indireta termina por: absolutizar o universo da criança, cristalizar a ideia de que a aprendizagem deve ocorrer por meio de experiências concretas (fazer e brincar), relativizando o valor das ciências específicas em favor da “arte de ensinar tudo a todos”. (COMENIUS, 2001, p.02), terreno da pedagogia (ROUSSEAU, 1995).

Sobre a educação negativa, afirma o filósofo genebrino:

A educação primeira deve portanto ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, tereis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

Há, aqui, na esteira da leitura de Arendt, um *laissez-faire* educativo que propõe deixar a criança à sua própria sorte. Para Arendt, é atributo, sim, dos adultos-educadores apresentar aos que chegam o que o mundo é (ARENDT, 2014). Essa não-intervenção educacional, sob a perspectiva de conferir autonomia às crianças, condena-as ao alijamento em relação ao mundo.

O princípio da educação indireta, por seu turno, destinada às crianças maiores, estabelece que toda a aprendizagem deve ocorrer por meio do contato com as coisas, e com a natureza. É através do contato com as coisas que a criança se desenvolve e a intervenção do educador deve ocorrer por meio das coisas, ou seja, indiretamente.

Conservai a criança tão somente na dependência das coisas; tereis seguido a ordem da natureza nos progressos de sua educação. Não ofereçais jamais a suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou castigos que nasçam das próprias ações e de que ela se lembre oportunamente (ROUSSEAU, 1995, p. 68-69).

Por certo, os ideais de uma educação natural, negativa e indireta, nas páginas rousseauianas convivem com postulados que sugerem intervenção autoritária do preceptor ou com sugestões de se esconder este aspecto do processo educativo (ROUSSEAU, 1995). Há, aqui, seguramente, uma ambiguidade; o que não é incomum, tampouco um problema, na obra do filósofo, por muitos, conhecida por seus paradoxos (SALINA FORTES, 1997).

Outra ambiguidade ou paradoxo pode ser encontrado na comparação entre as obras *Emílio* e *Considerações sobre o governo da Polônia*, que apresentam duas propostas educacionais distintas. A primeira, natural, libertária, privilegia a educação do homem, ainda que para a vida em sociedade. A segunda, um modelo de educação social e política que deve ser desenvolvido pelo Estado com vistas à promoção do patriotismo, do sentimento de pertença à nação e à conformação social. Aqui, uma vez mais, Rousseau flerta não apenas com o Platão da República, como também com o modelo educacional espartano (CAMBI, 1999, p. 354).

É na obra *Considerações sobre o governo da Polônia* que Rousseau apresenta um projeto educacional notadamente vinculada a uma ideação política nacional. Rousseau (2002) afirma ser a educação o meio de construção de uma nação. É por meio da educação que se cria a identidade e a força do país. Afirma o filósofo:

Este é o artigo importante. A educação é que deve dar às almas a forma nacional, e dirigir suas opiniões e seus gostos de tal modo que sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança ao abrir os olhos deve ver a pátria e até sua morte deve ver mais do que ela (ROUSSEAU, 2002, p. 17, tradução nossa)⁷.

Em síntese, na confluência das três obras de Rousseau, quais sejam *O Emílio*, *Contrato social* e *Considerações sobre o governo da Polônia*, encontramos, paradigma-

⁷ Originalmente "C'est ici l'article important. C'est l'éducation qui doit donner aux âmes la forme nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité. Un enfant en ouvrant les yeux doit voir la patrie et jusqu'à la mort ne doit plus voir qu'elle" (ROUSSEAU, 1990, p. 17).

ticamente, as bases do que Arendt denomina educação moderna, aquela que, embora tenha raízes no humanismo renascentista, deste dista-se a partir do século XVIII, predominando doravante.

A partir do século XVIII, a educação distanciar-se-ia do ideal de formação integral e desinteressada do paradigma humanista com vistas a projetos educacionais que, por um lado, colocam a educação a secundar projetos políticos e, por outro, absolutizam o universo infantil, priorizam o discurso pedagógico em detrimento ao das ciências específicas e superestimam o valor das experiências lúdicas nos processos de aprendizagem. Estes elementos estariam, para Arendt, no princípio do processo de despojamento do caráter formativo da educação, em sentido integral, instrumentalizando-a, ou seja, tornando-a meio, mecanismo de construção de determinados modelos sociais ou projetos políticos. Na esfera educacional, este cenário é descrito pela filósofa em termos de crise.

A ACEPÇÃO ARENDTIANA ACERCA DA IDEIA DE CRISE

O substantivo crise vem do latim *crisis* e significa, em termos gerais, momento de decisão ou mudança súbita; e do grego *krísis*, ação ou faculdade de distinguir; por extensão, compreende momento decisivo, difícil; decisão, distinção, separação, julgamento (CUNHA, 1997). Na história da medicina, o momento crítico de uma doença correspondia a uma ocasião crucial de evolução para a cura ou para a morte. Em economia, a expressão pode ser usada como fase de transição entre um surto de prosperidade e outro de depressão (CUNHA, 1997). De qualquer forma, denota ocasião oportuna à crítica, momento em que a reflexão e as tomadas de decisões não são apenas apropriadas, mas necessárias.

Com efeito, “Arendt, assim como também Foucault e Deleuze, ensina-nos que crítica e crise são fenômenos modernos indissociáveis e nos convidam a enxergar a crise como momento privilegiado para o exercício da atividade da crítica”. E, mormente na educação, a crise deve “ser entendida como oportunidade crucial para reflexões críticas a respeito do próprio processo educativo” (DUARTE, 2010, p. 823).

Rios ratifica essa perspectiva afirmando que a crise aponta concomitantemente para duas perspectivas: o perigo e a oportunidade, e ressalta ser “importante considerar a perspectiva da crítica, como um momento fértil de reflexão e de reorientação da prática” (2001, p. 39).

Para Arendt, a crise na educação, como evidenciado, é um aspecto desvelador de um fenômeno mais amplo descrito em termos de uma “crise geral que se abate sobre o mundo moderno” (ARENDT, 2014, p. 221). É o reflexo de “uma crise e uma

instabilidade mais gerais na sociedade moderna” (ARENDT, 2014, p. 234). E, ainda que não fosse reflexo desta “crise mais abrangente”, tal conjuntura na educação suscitaria preocupação “em qualquer ocasião originária séria” (ARENDT, 2014, p. 234).

A crise na educação, para Arendt é um “problema político de primeira grandeza” (ARENDT, 2014 p.221). Não é mero fenômeno local, desconexo em relação às diversas questões relevantes do século XX. Está, pois, inserido, no contexto do pós-guerra com todas as questões que deste evento decorrem. E é justamente por se tratar de evento relacionado a outro mais amplo e profundo que Arendt lança mão da expressão crise na educação ou invés de da educação; posto expressa-se em crises que afetam instancias diferentes da vida: a cultura, a tradição, a educação, a política, etc.

A crise é do mundo moderno – embora se manifeste ou desdobre-se na educação, bem como na política, na cultura, entre outros – e é correlata à importância demasiada conferida à satisfação das necessidades, à confusão entre os domínios privado e público, com a dissolução do espaço público, à ascensão da esfera social (ARENDT, 2016) a que nos referimos na seção anterior; à perda da noção de responsabilidade dos adultos pelo mundo comum, à crise da autoridade e o desprestígio pela tradição (ARENDT, 2014).

Notadamente, a conjuntura crítica na educação moderna tem um elemento assaz significativo, qual seja: a perda do senso comum (ARENDT, 2014). Decorre da impossibilidade do “senso comum” responder a contento, de modo assisado, às demandas da modernidade. A expressão senso comum, neste caso, significa, sobretudo, consenso (capacidade de compartilhar sentidos) ou, antes, bom senso (“sã razão humana”, “regras da saudável razão humana⁸”) (CUSTÓDIO, 2011; GHIGGI; NASCIMENTO, 2012).

Segundo a pensadora, esses eventos limítrofes ocorrem quando do desaparecimento do senso comum. No escopo da reflexão da autora, algo como uma espécie de compartilhamento de alguma coisa que nos permite comunicabilidade, a despeito da pluralidade humana e da singularidade dos indivíduos; o que permite que indivíduos se comuniquem sem que colidam (ARENDT, 2014; 2016). A crise se instaura sempre “que em questões políticas, o são juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise” (ARENDT, 2014 p. 227). O senso comum diz respeito à capacidade de se encontrar respostas comuns a problemas comuns e, concomitantemente, ao uso mais primário da racionalidade que permite aos seres humanos evitar um acrítico entusiasmo exacerbado por tudo o que é novo – especialmente no campo educacional – a rechaçar aspectos da tradição. Denota, neste caso, a capacidade de compartilharmos valores, padrões, conhecimentos e, deste

8 Na tradução de 1972 do texto “A crise na educação” a expressão utilizada é “regras do juízo normal humano” (ARENDT, 1972, p. 227).

modo, participarmos de sentidos em relação ao mundo. Isso só é possível a partir do que já está colocado ou, no referencial conceitual da autora, pelo mundo que já existe (NASCIMENTO; GHIGGI, 2012) e pode ser partilhado por todos.

Com efeito, como já registrado, todo momento crítico comporta a possibilidade do retorno às próprias coisas. Nestes momentos, os homens são impelidos a colocarem novamente as perguntas primeiras e a refletirem sobre a própria essência ou razão de ser das coisas. Destarte, para Arendt, é precisamente de momentos nevrálgicos que emergem a possibilidade do desvelamento do que é nodal em determinado problema. No caso educacional, constata a autora, a essência do problema é a própria natalidade, ou seja, o fato de que seres humanos nascem nesse mundo.

Nesta direção, após arrazoarmos acerca da noção arendtiana de crise (a crise em sentido amplo, a crise do mundo moderno e sua manifestação na educação) partiremos das ideias-base que circundam a crise na educação moderna com vistas a poder apontar o que, no pensamento de Arendt, seria o sentido da educação. Parte, mormente, de A crise na educação para, no diálogo como outros aspectos da obra da pensadora, compreender o que para esta autora seria o sentido da educação no mundo moderno. A exemplo do que fora realizado acerca da política, os tópicos seguintes constituem-se em uma reflexão que, em última instância objetivam apontar o que seja a razão de ser (*raison d'être*) da educação a partir do corpus arendtiano.

ARENDT E A ESCOLA NOVA OU EDUCAÇÃO PROGRESSISTA

Isto posto, afigura-se possível avançar na direção das admoestações ao que a autora denomina “miscelânea de bom senso e absurdo” levada a cabo, “sob a divisa de educação progressista” (ARENDT, 2014, p. 226-227); a acolhida servil de um conjunto de teorias (boas ou más) que abriu mão do bom senso, ou seja, das “regras do juízo humano normal” em nome de uma irrestrita abertura em relação ao novo, no âmbito educacional (ARENDT, 2014, p. 226-227).

As críticas arendtianas se direcionam, precipuamente, contra as modernas teorias pedagógicas aplicadas, conforme a pensadora, de maneira irrestrita e ingênua no sistema educacional estadunidense da primeira metade do século XX. Diretamente, a autora refere-se ao pragmatismo⁹ como corrente que teria capitaneado as modifica-

9 O pragmatismo, em termos gerais, refere-se à corrente de ideias que considera a validade de uma doutrina a partir de seu êxito prático. Capitaneado pelos norte-americanos Charles Peirce (1839-1914) e William James 1842-1910, o pragmatismo encontraria em Dewey seu representante na esfera educacional não obstante o fato do próprio pensador ter repudiado sua ligação a esta corrente de ideias. O termo pragmatismo foi introduzido na filosofia no final do século XIX, referindo-se à doutrina exposta por Peirce num ensaio do ano 1878, intitulado “Como tomar claras as nossas ideias”. Alguns anos mais tarde, Peirce declarava ter inventado o nome Pragmatismo para a teoria segundo a qual o significado racional de uma palavra consistiria exclusivamente em seu alcance concebível sobre a conduta da vida. Peirce distingue duas espécies de pragmatismo, quais sejam: o metafísico (teoria da verdade e da realidade) e o metodológico (teoria do significado). Conforme Abbagnano, ainda que Dewey tenha preferido o termo, instrumentalismo, seu pensamento encontra-se na esteira do pragmatismo de Peirce (ABBAGNANO, 1997, p. 784-785). Segundo Westbrook, para Dewey, “o pensamento constitui, para todos, instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas” (WESTBROOK, 2010, p. 15).

ções relacionadas à referenciada crise. As análises de Arendt exaram-se na direção de “uma moderna teoria da aprendizagem” que consiste na “aplicação lógica” à educação de determinados princípios da “expressão conceitual sistemática” do “pragmatismo” (ARENDT, 2014, p. 228). Esse acervo de ideias que marcariam a influência do pragmatismo na educação, para Arendt, está presente no que denomina pedagogia moderna que, no escopo de sua reflexão, refere-se à escola progressista, também conhecida como escola nova ou escolanovismo.

Afirma a autora em relação à educação estadunidense desse período: “a crise na educação americana anuncia, por um lado, o fracasso da educação progressista e, por outro, constitui um problema extremamente difícil porque surge no seio de uma sociedade de massas e sem respostas às suas exigências” (ARENDT, 2014, p. 228).

Conquanto, diferentemente do que postula Custódio (2010), sugerimos que Arendt, leitora atenta e intelectual preocupada com a precisão está a criticar, não John Dewey¹⁰ especificamente, mas os desdobramentos e implicações de adesão radical de princípios gerais de suas ideias e de outros pensadores ligados ao que se conveniou denominar escola nova ou progressista¹¹. Sustentamos que tais críticas estariam dirigidas, não às ideias de Dewey, mas à interpretação e consequente “aplicação” equivocada “elementos fundamentais da doutrina de Dewey” (CIRIGLIANO, 1972, p. 197). Com efeito, é possível e oportuno encontrar na obra de Dewey subsídios que permitam compreender as três ideias basilares da educação progressista mencionadas pela autora como componentes da crise na educação. Assim sendo, analisaremos, pois, adiante, elementos das ideias pedagógicas da chamada escola nova, sob a luz das críticas e das categorias arendtianas.

Para a autora, os fatores gerais elencados da crise da modernidade não explicitam por completo a crise educacional estadunidense. Esta é, por sua vez, explicada pelo que Arendt denomina três “ideias-base”¹² da educação progressista. Nas palavras de Correia (2010, p. 820), “três pressupostos principais da crise na educação” moderna que, no que se segue, serão abordados.

¹⁰ John Dewey (1859-1952) foi um importante filósofo, pedagogo e psicólogo norte-americano. Sua vasta obra advoga em favor de uma educação consentânea com a democracia e da unicidade entre teoria e prática. É reconhecido amiúde como representante do pragmatismo e expoente ou inspirador da chamada escola nova ou progressiva. Entre seus livros, destacam-se, *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* (1916), *Experience and Nature* (1925), *Moral Principles in Education* (1909), *Freedom and Culture* (1939) e, especialmente, para este estudo, *Experience and Education* (1938), traduzida no Brasil por Anísio Teixeira, em 1971, com o título, *Experiência e Educação* (1979).

¹¹ Argumentamos em favor desta perspectiva em virtude do fato de que o referido texto educacional não menciona diretamente o pensador, mas o pragmatismo e sua influência na educação. Além disso, a autora argumenta contra ideias-base do pragmatismo e não contra argumentos textuais de Dewey. Por fim, Arendt, salienta a aplicação dos postulados gerais de uma educação progressista, ou seja, à adesão irrefletida destes postulados.

¹² *Idées de base*, conforme Lombard (2003, p. 46).

A EXISTÊNCIA DE UM MUNDO AUTÔNOMO DAS CRIANÇAS

A primeira ideia da educação progressista e/ou escola nova examinada por Arendt é a de que “existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças; autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDT, 2014, p. 230). “E é assim da essência desse primeiro pressuposto básico levar em conta somente o grupo, e não a criança individual” (ARENDT, 2014, p. 230).

Dewey, frequentemente considerado “precursor inspirador dos reformadores partidários de um ensino ‘centrado na criança’”, defende que ao chegar à escola a criança “já é intensamente ativa” (WESTBROOK, 2010, p. 13). Assim, caberia à educação a incumbência de “assumir a atividade de orientá-la”, e, ao educador, o trabalho de utilizar a matéria prima, orientando suas atividades para “resultados positivos” (WESTBROOK, 2010, p. 13). Segundo Westbrook, os defensores mais aguerridos da centralidade educacional da criança “afirmavam que o ensino de disciplinas deveria subordinar-se ao crescimento natural e desinibido da criança” (WESTBROOK, 2010, p. 16).

Em face deste pressuposto, para Arendt, as crianças acabariam segregadas do mundo dos adultos e submetidas ao que a autora denomina “tirania da maioria” das crianças na medida em que os adultos, incumbidos da tarefa formativa das crianças, se eximem ou mostram-se impotentes diante desta empreitada, haja vista que, na perspectiva das novas pedagogias influenciadas pela psicologia moderna, o professor não teria, sob a ótica arendtiana, um papel notadamente diretivo (CORREIA, 2010, p. 820). Assim sendo, o adulto resulta “impotente ante a criança individual e sem contato com ela”, podendo apenas dizer-lhe “que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça” (ARENDT, 2014, p. 230).

Trata-se da consideração da existência de um mundo das crianças sem a presença da ideia de autoridade. A concepção de que existe um mundo da criança e uma sociedade autonomamente constituída e que se deve, na medida do possível, permitir que elas próprias – as crianças – dirijam o processo educativo (GHIGGI; NASCIMENTO, 2012). O que ocorre, nesse caso, segundo Arendt, é que as crianças, a partir da renúncia dos adultos em exercer sua autoridade, restariam expostas à autoridade do próprio grupo de crianças, ou seja, à tirania da maioria.

A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DO ENSINO EM GERAL

Conforme Arendt, “Sob a influência da psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral ao

ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDT, 2014, p. 231).

Quanto a este aspecto, Dewey solicitava aos educadores formados em Psicologia da Criança e capacitados em técnicas destinadas a proporcionar os estímulos necessários à criança, que integrassem a Psicologia ao programa de estudos a fim de que cada criança pudesse realizar seu próprio destino tal como se revela a você os tesouros das ciências, da arte e da indústria (DEWEY, 1978).

O próprio Dewey postulava a necessidade de que, além das características acima, fossem os educadores “profissionais bem capacitados, perfeitamente conhecedores da disciplina ensinada” (WESTBROOK, 2010, p. 18-19). Com efeito, para Arendt, este aspecto foi vilipendiado em favor da ideia do professor como alguém “que pode simplesmente ensinar qualquer coisa”, posto que sua formação está “no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular” (ARENDT, 2014, p. 231).

Segundo Correia, este pressuposto tem relação direta com o ensino (CORREIA, 2010, p. 820) e tal ideia está “intimamente ligada a um pressuposto básico acerca da aprendizagem” (ARENDT, 2014, p. 231).

Neste ponto prevalecera a compreensão de que para ser professor não seria necessário um criterioso conhecimento da matéria, disciplina ou conteúdo a ser ensinado, desde que haja “um profundo engajamento e um domínio genérico das técnicas de ensino” (CORREIA, 2010, p. 820).

Como consequência deste postulado, constata Arendt, observa-se a negligência extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos” com implicações diretas na qualidade do processo de aprendizagem, haja vista que como “o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento” (ARENDT, 2014, p. 231).

Desse pressuposto, resultaria a percepção de que a detenção de técnicas ou de uma ciência do ensino torna prescindível o domínio rigoroso do próprio conteúdo a ser ensinado; o que colocaria em questão a própria autoridade do professor.

A SUBSTITUIÇÃO DO APRENDER PELO FAZER E DO TRABALHO PELO BRINQUEDO

Se o segundo pressuposto está coadunado predominantemente ao ensino, o terceiro relaciona-se mais diretamente à aprendizagem. Também sob influência da compreensão da autora acerca do pragmatismo, diz respeito à substituição do aprender pelo fazer. A valorização do jogo em detrimento do trabalho. A ideia de que se não

pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio (ARENDT, 2014, p. 232).

Este terceiro pressuposto, defendido desde o início da Era Moderna, encontraria, entretanto, sua expressão conceitual sistematizada no Pragmatismo (ARENDT, 2014).

Em Dewey, por exemplo, a centralidade de tal ideia-base está na noção de experiência. O filósofo considera que a categoria capitular da filosofia da educação nova refere-se à relação entre educação e nossa experiência real; o que torna imperativo, no dizer do autor, “uma ideia correta de experiência” (DEWEY, 1979, p. 8), pois que “tudo depende da experiência por que se passa” (DEWEY, 1979, p. 16).

Experiência, do grego *εμπειρία* (*empeiría*); em termos gerais, designa a relação entre um agente e uma situação. Adquire significação na medida em que está coadunada a outros elementos, tais como: percepção, análise, pesquisa, levando o sujeito à aquisição de conhecimentos, que o fazem mais apto para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências.

Assim,

[...] se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (WESTBROOK, 2010, p. 36).

Para o educador americano, a experiência é uma relação recíproca, na qual “os corpos agem uns com os outros, modificando-se reciprocamente” (DEWEY, 1978, p. 13).

Educação, para Dewey é experiência, vida. E a experiência educativa é, por conseguinte, a experiência inteligente que participa o pensamento, por meio do qual fazem-se presentes os aspectos ou princípios inseparáveis da interação e da continuidade (WESTBROOK, 2010, p. 37; DEWEY, 1979, p. 36-57).

Dewey descreve que uma situação de aprendizagem se efetiva pela experiência mediante os princípios da continuidade e da interação. O “princípio da continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p. 26). Pelo princípio da interação, o filósofo propõe que as experiências, consideradas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama de situação (de aprendizagem) que, por sua vez, efetiva-se pela experiência.

O desdobramento prático mais importante deste elemento das reflexões de Dewey acerca da educação, no escopo da análise arendtiana, é a concepção de que só é

possível conhecer e compreender aquilo que se faz efetivamente. Sua aplicação pedagógica consiste em substituir o aprender pelo fazer e o trabalho pelo brincar.

Há, nesse caso, uma crítica de Arendt a um processo de aprendizagem reduzido ao lúdico que parte da ideia de que a criança é, ela própria, um mundo autônomo e não um ser em desenvolvimento e em formação (CORREIA, 2010, p. 820).

Em suma, para Arendt esse projeto ou atmosfera educacional marcado pela influência do pragmatismo vilipendia o fato “de que a criança é um ser humano em desenvolvimento” e “de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta”. Nesta direção, o que ocorre é que a criança “é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo” (ARENDT, 2014, 2, 14, p. 233).

A pedagogia moderna centra-se no método de ensino, negligenciando o significado e o sentido de conhecer (CUSTÓDIO, 2011, p. 72). E, absolutizando o universo da criança, a escola abre mão do ensino de conhecimentos necessários do mundo no qual a criança será inserida.

Enfatiza-se o brincar como o comportamento mais adequado à criança, por tratar-se da atividade que brota espontaneamente de sua existência (GHIGGI; NASCIMENTO, 2012, p. 35) e, nesta sorte, prevalece a ideia de que a criança não deve aprender senão brincando.

Conquanto, consideramos, pelo exposto, que a crítica de Arendt à crise educacional moderna oferece elementos, pistas e apontamentos que nos possibilitam construir o escopo de uma concepção de educação exarada de sua obra.

EIXOS PARA UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO CONSENTÂNEA COM A OBRA DE ARENDT

A constatação da crise na educação estadunidense como manifestação concreta de uma crise mais ampla, para Arendt, conduz-nos à reflexão acerca do papel que a educação tem desempenhado ao longo da história das civilizações. Nas palavras de Arendt, “a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana” (ARENDT, 2014, p. 234). Contudo, é preciso compreender que Arendt não apresenta sistematicamente uma proposta pedagógica. Extrair pistas acerca de sua concepção pedagógica é um exercício do pensar a partir de suas linhas nem sempre diáfanas e pouco lineares. Emana dos textos que tratam diretamente da educação, mas não pode abrir mão do diálogo com outras obras da autora e de uma atividade hermenêutica e reflexiva. Nessa sorte, um dos possíveis caminhos, pode dar-se a partir das críticas compreendidas pela autora aos eixos da educação moderna ou, antes, “do reconhecimento

do caráter destrutivo desses pressupostos básicos” (ARENDT, 2014, p. 233). Ou seja, mediante a identificação do que Arendt não considera adequado, inferir ou sugerir, em consonância com aspectos outros de sua obra, o que, para ela, seria apropriado à educação e, desta feita, caminhar na direção da compreensão do que, para a autora, seria o sentido da educação ou sua razão de ser.

Destarte, consentâneo com o primeiro pressuposto da pedagogia moderna criticado por Arendt, depreende-se que o processo educacional não pode prescindir da autoridade. Contudo, autoridade, não deve ser confundida com uso da força. Para Arendt, a força é evocada nos espaços em que a autoridade fracassou (ARENDT, 2014, p. 129).

Autoridade (auctoritas) deriva do verbo *augere* (ARENDT, 2014; CUNHA, 1997). Na esfera educacional, diz respeito, sobretudo, à figura do adulto-educador. Na educação escolar, especialmente, o professor enquanto ser humano mais velho, representante do mundo dos adultos é porta-voz do legado das gerações anteriores, sem o qual o mundo não pode ser ampliado ou renovado pelos novos. Não se trata, evidentemente, de tarefa fácil. Na atualidade, constituiu-se em um grande desafio manter a autoridade e a tradição, pois este mundo – o moderno – não se encontra edificado a partir autoridade, nem mantido coeso pela tradição (ARENDT, 2014, p. 245-246). Desta feita, o professor descobre-se desafiado a ser o apresentador e representante de um mundo no qual ele mesmo, frequentemente, não se sente à vontade.

Essa tarefa de representante do mundo que precede aos mais jovens exige uma atitude conservadora. Para Arendt, a educação precisa ser conservadora, no sentido de empreender uma dupla proteção: a criança do mundo, o mundo da criança, o novo em relação ao velho, o velho em relação ao novo (GHIGGI; NASCIMENTO, 2012, p. 36). Pois é justamente este aspecto conservador da ação educativa que garante a possibilidade da mudança e da renovação aos novos. Afirma a autora:

[...] Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDT, 2014, p. 243).

Em relação à crítica que a autora faz ao segundo postulado da educação progressista, pode-se afirmar que, para Arendt, a atividade docente não pode se limitar a mera aplicação de técnicas de ensinar sem o respaldo do conhecimento específico de cada área de formação. Neste aspecto, mais do que um elogio ao saber especializado, está a corroborar a importância da formação sólida a fim de que o professor se encontre não apenas “a um passo dos alunos em termos de conhecimento” (ARENDT, 2014, p. 231).

E, em face das críticas de Arendt em relação à terceira ideia-chave da educação erigida sob a influência de concepções que emanam do pragmatismo, afigura-se possível inferir que a autora considera que o processo de aprendizagem não deve se restringir a mecanismos lúdicos. Pois, confinar a criança em mundo no qual o brincar ocupa centralidade “na continuidade ininterrupta” da existência em detrimento do trabalho significa, no escopo da reflexão da autora, privá-la de algo que irá prepará-la para o mundo dos adultos, o trabalho e a atividade política, por exemplo (ARENDT, 2014, p. 233).

Em suma, a confluência dessas ideias alude para um conjunto de proposições que constituiriam uma concepção educacional arendtiana apresentadas ao fim do texto *A crise na Educação*¹³ prometendo uma “restauração” do sistema educacional estadunidense (ARENDT, 2014, p. 233). Tal restauração passaria pelos seguintes postulados: a) Ensino conduzido com autoridade; b) centralidade do trabalho em detrimento do brincar; c) currículo que privilegie conteúdos conceituais ao invés de aprendizagem de habilidades extracurriculares; d) sólida formação docente (ARENDT, 2014, p. 233).

Seguramente, as críticas que a autora empreende à adesão irrestrita de postulados do pragmatismo aplicados à educação fornecem contributo à compreensão da concepção educacional arendtiana. Todavia, tal compreensão não prescinde da análise de categorias que se relacionam com o restante de sua obra. O categórico central, neste caso, não é outro senão a natalidade, descrito em termos de essência da educação, da qual participam outros elementos que, a seguir, serão analisados.

A RAZÃO DE SER DA EDUCAÇÃO: POR UMA PEDAGOGIA DA DIGNIDADE

Como ressaltado anteriormente, para Arendt, a essência da educação é a condição humana da natalidade. O fato de que seres humanos nascem continuamente para o mundo, neste caso, é condição de possibilidade para a educação. Sem a natalidade a educação seria não apenas desnecessária, mas impossível.

Com efeito, a apreensão do sentido da educação no escopo da reflexão da autora perpassa a análise de elementos que participam de sua essência, quais sejam: o que é a educação, propriamente dita, para autora? E em seguida: qual a razão de ser da educação?

Na terceira parte do texto *A crise na educação*, Arendt apresenta uma definição mais sistemática do que compreende por educação. Vejamos:

¹³ A autora, a esta altura, refere-se a propostas “ainda em discussão” naquele momento atinentes ao sistema educacional estadunidense. Não afirma explicitamente ser favorável a este conjunto de ideias. Mas demonstra certa expectativa pela possibilidade de que este ideário oportunize um processo de restauração educacional ou, ao menos que tais ideias sejam mais interessantes para a educação que os pressupostos do pragmatismo.

[...] educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece nunca tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos (ARENDT, 2014, p. 234).

Segundo Carvalho, para Arendt, a educação é “o ato de acolher os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública” (CARVALHO, 2013, p. 83). E justamente por ser acolhida, a educação é também relação, mediação: entre aqueles que já fazem parte do mundo e os que chegam e que

[...] não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação. E um novo ser humano e é um ser humano em formação (ARENDT, 2014, p. 234-235).

Esse duplo aspecto da criança está relacionado com a vida e com o mundo. Em relação à vida, a criança, como todos os outros seres vivos, é devir, é vir-a-ser, é ser em construção. Como todos os seres vivos, a criança é o adulto enquanto vir-a-ser, “tal como o gatinho é um gato em devir” (ARENDT, 2014, p. 234-235).

Em relação ao mundo dos homens, a criança é um novo ser, um recém-chegado ao mundo dos homens e, não apenas mais uma criatura viva no mundo. E é sob este aspecto que o processo educacional deixa de ser meramente uma atividade para manutenção da vida. A educação para Arendt, como anteriormente demonstrado, é atividade correlata à responsabilidade pela vida e pelo mundo. Assevera a autora: “Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo” (ARENDT, 2014, p. 235).

Por meio da educação os adultos-educadores assumem, pois, duas responsabilidades, quais sejam: a responsabilidade pela vida da criança (e seu desenvolvimento) e a responsabilidade pelo mundo. De um lado, o desenvolvimento da criança que necessita ser “protegida” em relação ao mundo dos homens. De outro, o mundo que também precisa, por assim dizer, ser protegido em relação ao absolutamente novo trazido a lume por cada nascimento. Portanto, se a essência da educação é a natalidade, seu papel, entretanto, relaciona-se ou, antes, identifica-se com a responsabilidade: pela criança e pelo mundo. Educação é um ato de responsabilidade. E é esta responsabilidade assumida pelos adultos-educadores que garante o processo de conservação e renovação do mundo.

RESPONSABILIDADE: PROTEÇÃO DA CRIANÇA EM RELAÇÃO AO MUNDO E DO MUNDO EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS

A criança chega a um mundo que a precede. Caso seja absorvida por esse mundo, a criança é, para usar uma expressão da própria autora, “destruída”, ou seja, impedida de ser o que é; de desenvolver de modo livre suas potencialidades, de trazer à baila o novo. O espaço que salvaguarda a criança é, porquanto, a esfera privada do lar, isto é, o “seio da família”. A esfera privada protege a criança contra o mundo dos homens, mormente, em relação ao aspecto público deste mundo. É neste espaço que a criança encontra “segurança para o seu desenvolvimento” (ARENDT, 2014, p. 235-236).

A destruição da criança pelo mundo ocorre de duas maneiras. Primeiramente, quando a esfera pública, o mundo dos homens invade a esfera privada. Por exemplo, quando as crianças são transformadas em celebridades, em personagens públicas, ou são, por algum motivo expostas à aparição pública. Diz a autora:

A fama penetra as quatro paredes e invade seu espaço privado, trazendo consigo, sobretudo nas condições de hoje, o clarão implacável do mundo público, inundando tudo nas vidas privadas dos implicados, de tal maneira que as crianças não têm mais um lugar seguro onde crescer (ARENDT, 2014, p. 236).

Essa mesma destruição da criança ocorre quando, por meio do processo educacional, deseja-se criar e absolutizar um universo da criança.

Para Arendt, quando a educação visa ao estabelecimento de um mundo próprio das crianças, termina por destruir as condições necessárias para o seu desenvolvimento e crescimento. Isso se dá, por exemplo, ao forjar-se, por meio da educação, uma vida pública comum entre grupos homogêneos de crianças. Também nesses casos, a criança é, de algum modo, exposta a uma espécie de existência pública (ARENDT, 2014, p. 236).

Em suma, é papel da educação possibilitar à criança a proteção necessária contra a exposição exacerbada, a publicidade excessiva e a criação de um mundo público artificial a fim de salvaguardar o livre desenvolvimento de sua singularidade.

A criança necessita ser protegida do mundo. Por outro lado, o mundo também precisa ser resguardado em relação ao absolutamente novo, trazido a lume por cada novo nascimento. O risco, nesse caso, é o de um rompimento total com a tradição e com o que fora edificado pelas gerações que já existem no mundo dos homens.

Para Arendt, a educação em sentido amplo inicia-se na esfera privada, mas a esta não se restringe, pois tem continuidade na educação (escolar) que ainda não é

rigorosamente o domínio público, mas já não mais pertence à esfera privada. A escola não pertence à família, mas também não é ainda o mundo propriamente.

Segundo Arendt, a escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo – domínio público – com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDT, 2014, p. 238). É na escola que a criança empreende sua primeira entrada no mundo. Contudo, uma vez que a escolarização é uma exigência do Estado, ou seja, do mundo público, em relação à criança, a escola representa em certa medida, o mundo público “embora não o seja ainda” (ARENDT, 2014, p. 238-239).

Para Arendt, é importante salientar, “a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é, e não iniciá-las na arte de viver” (ARENDT, 2014, p. 246). E, na medida em que o mundo é sempre anterior a nós, esse processo de aprendizagem do mundo implica sempre uma atitude de “voltar-se para o passado” (ARENDT, 2014, p. 246).

Nesta sorte, a educação a escolar, especificamente – é o processo de mediação entre o domínio público e o privado. Ainda que cumpra esse papel, não pode ser compreendida como mera preparação para a vida no espaço público, posto que isto a instrumentalizaria. E, para Arendt, educação não é meio, mas fim (ARENDT, 2014, p. 239).

A escola, sob esta perspectiva teria como mote fundamental assegurar o livre desenvolvimento das qualidades e características das crianças. Estas, por sua vez, devem ser introduzidas paulatinamente, no mundo, a fim de que amadureçam e insiram-se no mundo tal como ele é, não podendo prescindir do exercício da autoridade por parte do adulto-educador, a fim de que esse processo seja significativo.

AUTORIDADE DO EDUCADOR: CONSERVAÇÃO E RENOVAÇÃO DO MUNDO

Os mais jovens são introduzidos, pelos adultos, em um mundo que está em permanente mudança. Aqui reside o que Arendt denomina responsabilidade pelo mundo, atinente aos educadores. Quanto a este aspecto, a autora estabelece: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDT, 2014, p. 239).

No âmbito educacional, a autoridade é a expressão da responsabilidade pelo mundo pertencente aos educadores. O educador é, para as crianças, um representante do mundo dos adultos, responsável por apresentar a elas, o mundo.

Como já explicitado a palavra e o conceito de autoridade, em Arendt, remontam à civilização romana. Origina-se de *auctoritas* que, por sua vez, deriva do verbo latino *augere*, assumindo um significado próximo de aumentar, dar continuidade ou preservar aquilo que foi fundado para todas as futuras gerações.

A autoridade tem suas raízes no passado. Ser dotado de autoridade é justamente representar a tradição com vistas a garantir a permanência do mundo. Ter autoridade significa representar a autoria de determinada fundação.

A autoridade é definida, portanto, em contraposição à coerção pela força e à persuasão através de argumentos. A autoridade, para Arendt, difere do poder, da coerção, da violência e, concomitantemente, da persuasão. Ou seja, “não se assenta nem na razão comum, nem no poder do que manda” (ARENDT, 2014, p. 129), mas na legitimidade reconhecida por ambos da hierarquia e do papel que a cada um cabe na relação na relação entre adultos e crianças.

Para a autora, uma das marcas da chamada sociedade moderna é a crise da autoridade no domínio público, esfera da política. Com efeito, tal crise estende-se também à esfera privada e, mormente, para este estudo, ao âmbito pré-político da educação. “Há uma conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola” (ARENDT, 2014, p. 240). Aliás, esse alastramento da perda da autoridade na direção da esfera pré-política é descrito por Arendt como sua expressão mais radical. Afirma: “O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação” (ARENDT, 2014, p. 128).

Nesta sorte, a perda ou a renúncia à autoridade no âmbito educacional expressa a recusa dos adultos em assumirem a responsabilidade pelo mundo no qual colocaram as crianças. E não é outra senão essa a forma mais evidente de que o homem moderno dispõe para manifestar o seu descontentamento em relação ao mundo e a sua insatisfação relativamente às coisas tais como elas são (ARENDT, 2014, p. 241).

Para a pensadora, este processo de eximir-se da responsabilidade relativa ao mundo na educação não é a expressão do desejo de estabelecimento de uma nova ordem. Não se identifica com a abertura para o novo, como, em princípio, poder-se-ia constatar em face das modernas teorias educacionais. Trata-se, ao contrário, da indiferença moderna atinente ao mundo que, de maneira radical, manifesta-se manifesta nas condições atuais do fenômeno da sociedade de massas (ARENDT, 2014, 2016) com seus desdobramentos evidentes na educação.

Participam da essência da educação o processo de conservação e renovação do mundo. Desta feita, é da alçada da educação a mediação entre o velho e o novo,

entre o mundo comum e aqueles que chegam, entre adultos e crianças. Seu papel mais importante diz respeito à mediação entre os processos de conservação e renovação do mundo.

Para Arendt, o conservadorismo¹⁴, nocivo na esfera política é, todavia, parte da essência da atividade educativa. Na política, a atitude conservadora, ou seja, a aceitação do status quo, conduz à destruição. A educação, entretanto, implica uma prática conservadora, isto é: a proteção da criança em relação ao mundo e deste em relação à criança; do novo contra o antigo e vice-versa.

Conservar, em Arendt, significa manter aquilo que possibilita o diálogo entre as gerações. Neste caso, trata-se de algo diferente de retrocesso (retorno a algo que pode ser bom ou ruim). Difere também de uma atitude reacionária (entendida como atitude de reação a algo). Em Arendt, a atitude de conservação, diferente da ideia de conservadorismo¹⁵, significa preservação do legado simbólico, histórico e cultural da humanidade. Imprescindível à educação, guarda relação com duas categorias, a tradição e a autoridade. A tradição é o fio que nos guia com segurança ao longo dos tempos, condição de possibilidade da “permanência e da durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais” (ARENDT, 2014, p. 131) a fim de estejam em segurança em um mundo que os precede e que sobreviverá à sua partida.

Tal processo de conservação não pode prescindir, outrossim, do exercício, por parte do adulto-educador – representante da herança simbólica humana –, da autoridade que, como vimos, corresponde à expressão da responsabilidade pelo mundo comum, representada pelos adultos em relação aos que chegam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ELEMENTOS DE UMA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL INSPIRADA NO PENSAMENTO DE ARENDT

Arendt em nenhuma de suas obras prescreve um receituário educacional ou apresenta sistematicamente elementos normativos de como educar ou como preparar as novas gerações (aqueles que um dia poderão ou não transformar o mundo). Suas críticas não fazem outro senão isso: instam à busca de respostas mais adequadas às demandas que a conjuntura atual apresentada a todos que se comprometam a enfrentar as crises políticas e educacionais de nosso tempo.

A fidelidade ao legado de Arendt significa não renunciar à tarefa de pensar como forma de nos reconciliarmos com a experiência de vivermos em um mundo “no

¹⁴ No corpus arendtiano, conservadorismo, denota atividades relativas à conservação, manutenção, mormente consentâneas à conservação do mundo. Trata-se de possibilitar que aqueles que chegam a este mundo tenha contato com a herança simbólica, o legado histórico-cultural da humanidade (ARENDT, 2014).

¹⁵ Conservação, em Arendt, tem relação com a preservação do mundo comum e do diálogo entre as gerações, ao passo que conservadorismo denota manutenção do *status quo* e reacionarismo deve ser compreendido como reação a algo (SALLES, 2017; SCRUTON, 2021).

qual o passado cessou de lançar luzes sobre o futuro e os homens se veem compelidos a buscar novas categorias para compreender sua condição presente” (CARVALHO, 2015, p. 2). Ademais, seu pensamento educacional salienta a importância de que os adultos reassumam suas responsabilidades pelos recém-chegados, pelo mundo e pela cultura que representam, enquanto educadores. Assim, pelo exposto até aqui, afigura-se possível, a despeito do aparato pouco linear de sua obra, apresentar alguns eixos em torno dos quais se orienta a concepção de educação de que partem as reflexões de Arendt.

Em primeiro lugar, Arendt compreende que a essência da educação é a natalidade, ou seja, o fato de que seres humanos nascem não só para a vida, mas para o mundo, e, destarte, faz-se mister que os adultos acolham aos novos a este e neste mundo. A educação dos novos é um processo que se inicia no domínio ou na esfera privada, sob a égide dos pais e prolonga-se na escola, em um domínio pré-político.

Os adultos-educadores (pais e professores) assumem, neste caso, uma dupla responsabilidade: pelo mundo — preservando-o por meio da conservação do legado dos antepassados; pelas crianças — protegendo-as da exposição prematura a questões pertinentes aos adultos e preparando-as para que sua inserção no mundo a fim de que nele estabeleçam sua presença (GHIGGI; NASCIMENTO, 2012, p. 38-39). Neste processo, é imprescindível que estes adultos-educadores exerçam a autoridade. Esta deve, no entanto, emanar ou estar intrinsecamente eivada ao conhecimento e à responsabilidade, haja vista que é da alçada da educação apresentar e representar o mundo diante dos educandos, de modo que eles próprios se tornem autores e agentes de ação.

Para Arendt, a educação, assim como a política, não deve ser instrumentalizada, isto é, concebida a partir de uma lógica de meios e fins. O processo educacional tem mais do que utilidade ou finalidade; ele pressupõe a partilha de sentidos e significados. Com efeito, sendo a natalidade a essência da educação, a acolhida dos novos neste mundo é o que mais se aproxima do que a autora concebe como o processo educacional, propriamente dito. Compartilham desta essência e deste papel fulcral os propósitos envolvidos no processo de conservação/renovação do mundo. Porquanto, é preciso assegurar que, aquele que exerce o papel de professor não tenha apenas uma formação ligada a técnicas de ensino, mas possua conhecimento aprofundado dos conteúdos com os quais trabalha em sala de aula, a fim de que não esteja amiúde apenas um pouco à frente de seus alunos em termos de conhecimento de suas respectivas áreas de atuação. O adulto-educador, sobretudo, o professor, é por excelência, um representante da tradição, do legado histórico, simbólico e cultural da humanidade. A confluência destes aspectos possibilitaria a constituição de um processo educacional capaz de desenvolver uma atitude de amor ao mundo, palco de histórias dignas de

serem lembradas, de respeito à herança cultural da humanidade (GHIGGI; NASCIMENTO, 2012, p. 38-39).

Em Arendt há uma diferença entre educar e ensinar. Tal distinção é da alçada da pedagogia e das ciências educacionais, posto que guarda relação com a ideia de infância que fundamenta as ideias educacionais da autora. Todavia, educar e ensinar, enquanto experiências, não se dissociam (ARENDT, 2014).

A infância, é importante sublinhar, não é “um estado autônomo, capaz de viver segundo suas próprias leis” (ARENDT, 2014, p. 246). Isso não significa que exista um muro intransponível entre crianças e adultos. Significa, ao contrário, que infância e fase adulta são estados diferentes e que a relação com uns e outros deve levar em conta tais diferenças. Significa, além disso, que as crianças não podem prescindir dos adultos no ingresso a esse mundo que une novos e antigos e no qual convivem crianças e adultos. Nas palavras da autora, significa que “não se pode educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras” (ARENDT, 2014, p. 246). Conquanto,

Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade em uma retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tornemos mais educados (ARENDT, 1954, p. 13, tradução nossa).

A educação, ao contrário da aprendizagem, tem um tempo relativamente previsível. Ocorre, aproximadamente, até o “diploma colegial”, a educação básica. Para Arendt, ensina-se e aprende-se ao longo de toda a vida. Com efeito, educa-se apenas crianças e jovens (ARENDT, 2014). Todavia, a educação deve ocorrer em consonância com a aprendizagem, haja vista que, desvinculando-se do aprender, transforma-se em algo vazio e desprovido de significado. Converte-se, facilmente em um processo retórico emocional e moral.

Para a autora, educação é o ato de introdução das crianças e jovens ao mundo no qual os adultos os precedem. Educar, como já fora postulado, é ensinar às crianças como o mundo é, e não as instruir na arte de viver no mundo (ARENDT, 2014). Ensinar o que ou como o mundo é significa apresentar aos que chegam ao mundo que os precede, instruí-los na tradição. Não se trata de dizer como devem ser ou viver. Quanto a este aspecto, a autora está preocupada em evitar que o ato de educar converta-se em processo de doutrinação, ou seja, em mecanismo de construção do mundo que os adultos desejam; posto que isso arrancaria dos jovens a possibilidade de construção de seu próprio mundo.

A educação é ato de responsabilidade e de amor ao mundo e às crianças. Como vimos, primeiramente, “é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” e “salvá-lo da ruína que seria inevitável

não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDT, 2014, p. 247). Em segundo lugar, trata-se do ponto “onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante a ponto de não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós” (ARENDT, 2014, 247).

Como acolhimento dos que chegam, a educação não deve significar a construção de um mundo público infantil artificial, tampouco deve ser a imposição às crianças de um mundo, por melhor que seja, do mundo dos adultos. Ou seja, na acepção arendtiana, não pode ser preparação para um futuro ou um mundo melhor idealizado pelos adultos. Pois isto corresponderia à instrumentalização da educação.

Porquanto, aquiescendo ao ideário de Arendt, na esteira de Carvalho, consideramos que a escola não é apenas um aparato estatal burocrático constituído para finalidades econômicas específicas; a escola não é apenas um dispositivo macrosocial de conformação social e de reprodução de uma determinada ordem social; a escola é, ao contrário, lugar de experiências e diálogos com um conjunto de objetos e práticas culturais; e que o sintoma mais claro da crise que acomete à educação moderna é justamente o esvaecimento do aspecto político e existencial da experiência escolar caracterizado, mormente, por seu caráter formativo.

Tal constatação parece paradoxal, na medida em que, nas últimas décadas assistimos à proliferação de discursos reiterando a importância da educação como processo de formação do cidadão, preparação dos indivíduos para a vida em sociedade, para a empregabilidade e inserção no mercado de trabalho. Entretanto, Carvalho (2017) propõe a distinção entre os conceitos de finalidade e sentido para a compreensão da categoria educação consentâneo com o corpus arendtiano.

A finalidade, sob a ótica de Carvalho (2017) estaria associada à relação entre meios e fins. Seria, pois, marcada por um caráter instrumental. A finalidade de algo se refere à resposta para a pergunta “para que serve?”. Vincula-se, portanto, à lógica da fabricação. Por exemplo, fabricamos uma mesa em função de determinada finalidade prática que ela pode desempenhar, pelo fato de ela ser um meio para um fim que lhe é exterior.

Diferentemente, o sentido de algo diz respeito a seu valor intrínseco, independentemente de sua utilização, eficiência e/ou eficácia. O sentido de algo não deriva do resultado que possa encetar. Assim, o sentido da educação não se vincula a sua aplicabilidade imediata. Experiências educativas podem ser dotadas de sentidos (existencial e formativo), segundo Carvalho, malgrado sua aplicação, eficácia, utilidade, finalidade.

A experiência educativa em uma dada concepção pode almejar diferentes finalidades, tais como: a preparação para a cidadania, a formação para o mundo do trabalho, para a empregabilidade, entre outros. Mas seu sentido, independe de tais finalidades. O sentido da educação está na própria experiência formativa. A educação como experiência formativa possui sentido existencial e político intrínsecos. E é justamente isso que confere à educação, no escopo da reflexão arendtiana, dignidade, assim como o que ocorre com a política (ARENDT, 2016).

A educação tem por sentido, não seu acervo de possíveis finalidades – ainda que nobres –, mas a própria experiência formativa. Tal sentido é tanto existencial porque se refere à acolhida dos sujeitos a este mundo (natalidade), quanto político porque esse mundo não é dos indivíduos ou mesmo de uma geração, mas comum. Conforme Carvalho (2013; 2017), a iniciação dos mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- AGUIAR, Odílio Alves. Condição humana e educação em Hannah Arendt. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 23-42, jul./dez. 2008.
- AGUIAR, Odílio Alves. Pensamento e narração em Hannah Arendt. In: MORAES, Eduardo Jardim; BIGNOTTO, Newton (org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 215-225.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 465-479, set./dez. 2008.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, Flávio Rovano de. A crise na educação de Hannah Arendt e a crítica às concepções educacionais do pragmatismo. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 10, p. 32-45, maio/out. 2008.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2016.
- ARENDT, Hannah: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- ARENDT, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Tradução de Antônio Abranches *et al.* 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993b.

ARENDT, Hannah. *Between past and future*. New York: Penguin Books, 1977.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

ARENDT, Hannah. *The Crisis in education*. 1954. Disponível em: https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf. Acesso em 10 out. 2019.

ARENDT, Hannah. *The crisis in education*. In: *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 12/ dez. 2020.

CALLEGARO, Ronaldo. Reflexões sobre a Educação no Pensamento de Hannah Arendt. *Filogênese*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 88-100, 2009.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CARVALHO, J.F. de. *Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 43, n 4, 1023-1034, out-dez, 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *O declínio do sentido público da educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.89, 223, p.411-424, set/dez, 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, set./dez. 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. *Educação e política: uma herança sem testamento*. 2015. 115 f. Tese de Livre Docência (Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/pt-br.php>. Acesso em: 4 ago. 2019.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, José Sérgio. *Por uma pedagogia da dignidade: memórias e crônicas sobre a experiência escolar*. São Paulo: Summus, 2016.

CESAR, Maria Cristina de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.

CIRIGLIANO, Gustavo F. G. *Fenomenologia da Educação*. Tradução de Isaida Bezerra Tisot. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didática Magna*. [S. l.]: eBooksBrasil, c2001. E-book. (179 p.). Disponível em: https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, set./dez. 2010.

CORREIA, Adriano. *Transpondo o abismo: Hannah Arendt entre a filosofia e a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CORREIA, Adriano; NASCIMENTO, Mariângela Moreira (org). *Hannah Arendt: entre o passado e o futuro*. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. *Educação e mundo comum em Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno*. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-144919/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

DEWEY, John. A criança e o programa escolar. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar de Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DURKEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

DURKEIM, Émile. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio*. Dicionário da língua portuguesa: século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1998.

FERREIRA, Manuela Chaves Simões. *Hannah Arendt e a separação entre política e educação*. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-112716/pt-br.php>. Acesso em: 19 set. 2019.

FONSECA, José Sérgio. *Educação e política: uma herança sem testamento*. 2015. 115 f. Tese de Livre Docência (Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/pt-br.php>. Acesso em: 4 ago. 2019.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2006.

GATTI JUNIOR, Décio. As ideias de Rousseau nos manuais de história da educação com autores estrangeiros publicados no Brasil (1939-2010). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 475-498, jul./dez. 2014.

GHIGGI, Gioconda; NASCIMENTO, Lizandra. Andrade. Hannah Arendt e a Pedagogia: os desafios contemporâneos e a preservação da tradição. *Vivências*, v. 8, n. 15, p. 32-39, out. 2012.

HOLANDA, Adriano Furtado. *Fenomenologia e Humanismo: reflexões necessárias*. Juiz de Fora: Curitiba, 2014.

JAEGGER, Werner. *Paideia: a formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KINOUCHI, Renato Rodrigues. Notas introdutórias ao pragmatismo clássico. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 215-226, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v5n2/a04v5n2.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

LOMBARD, Jean. *Hannah Arendt : Education et Modernité*. Paris: L'Harmattan, 2003.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, J. O. A. Forçar-nos a ser livres? O paradoxo da liberdade no Contrato Social de Jean-Jacques Rousseau. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*. São Paulo: FFLCH-USP. n.16, p. 99-114. 2010.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 6, n. 6, p. 31-36, 2005.

MAY, Derwent. *Hannah Arendt: a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX*. Rio de Janeiro: Casa Maria Editorial, 1988.

PEIXOTO, Adão José (org.). *Fenomenologia: diálogos possíveis*. Campinas: Alínea, 2011.

PLATÃO. *A República*. Belém: EdUFPA, 2000. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/213190/mod_resource/content/1/PLATAO.%20-A%20Republica-EDUFPA.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

PLATÃO. *Diálogos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores). Disponível em: <https://projetoaletheia.files.wordpress.com/2014/05/os-pensadores-platc3a3o.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Rubens. Costa. O vocabulário indo-europeu e o seu desenvolvimento semântico. *Kriterion*, Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, 1960.

ROTTERDÃ, Erasmo. *De Pueris/A civilidade Pueril*. São Paulo : Escala, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Considérations sur le gouvernement de Pologne*. Québec : Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, 2002. Disponível em: http://www.espace-rousseau.ch/f/textes/considerations_pologne.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social ou princípios do Direito Político*. São Paulo: Martin Claret, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 3. ed. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROVIELLO, Anne-Marie. *Senso comum e modernidade em Hannah Arendt*. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

SALINAS FORTES, L.R. *Paradoxos do espetáculo*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCRUTON, Roger. *Como ser um conservador*. Rio de Janeiro: Record, 2015. Disponível em: <https://kamargo.com.br/wp-content/uploads/2018/10/Como-ser-um-conservador-Roger-Scruton.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SHIO, Sônia Maria. *Hannah Arendt educação grega ou romana?* Argumentos, ano 5, n. 9, Fortaleza, jan./jun., 2013.

SILVA, Mauro Sérgio Santos da. *A relação entre educação e política a partir de Hannah Arendt: uma reflexão acerca do fenômeno "Escola sem Partido"*. Uberlândia: UFU, 2021 (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32032>. Acesso em: 30 jun 2021.

VEIGA, Cyntia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIOTTO, Ricardo Antônio. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 357-363, jan./abr. 2016.

WESTBROOK, Robert. *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. *Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt*. Tradução de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

CAPÍTULO 7

UMA EDUCAÇÃO NÃO MASSIFICADORA: ENTRE UMA PEDAGOGIA ESTATUTÁRIA E UMA PEDAGOGIA CONTRATUAL

Bruno Gonçalves Borges¹

Márcio Danelon²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.7

¹ Professor de Filosofia da Universidade Federal de Catalão, curso de Filosofia. Dr. em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Dr. em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas.

² Professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Filosofia pela PUC de Campinas e Dr. em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

ESTATUTO E CONTRATO

O estatuto e o contrato são expressões de dois modos específicos de operar a subjetividade, segundo a proposição de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Os filósofos franceses assim veem a transição ocorrida na psicanálise em meio ao processo de massificação que atravessava essa ciência experimental nos anos 1930 na Europa.

Ao partir desse entendimento, a proposta deste texto é apresentar uma linha paralela entre a análise da subjetividade, via psicanálise, e a produção de subjetividade que influencia a pedagogia como atividade que não escapa a este fim.

O estatuto representa a abrangência em dois sentidos: de alcance, em que mais e mais indivíduos devem estar sujeitos a determinada prática; e, ao mesmo tempo, de paradigma, uma vez que passar por essa prática passa a ser um reconhecimento e até uma exigência. O contrato, ao contrário, guardaria a relação direta, a compatibilidade e a contiguidade que antes acreditava-se ser uma condição da individualidade.

No decorrer do texto, elementos como a educação menor, o cuidado de si e os programas de vida serão colocados em movimento a fim de provocar fissuras em um fluxo já estabelecido: estatutária ou contratual ainda se trata da pedagogia e sua função adaptativa. Contudo, parece haver uma saída, uma linha de fuga em direção a uma nova experiência educativa.

UMA CRÍTICA À PSICANÁLISE. E, POR QUE NÃO, À PEDAGOGIA?

Deleuze e Guattari estabeleceram parceria em algumas das obras mais inovadoras da segunda metade do século XX. *O anti-Édipo*, *Mil platôs*, *Kafka por uma literatura menor* e *O que é filosofia?* figuram entrem títulos que alcançam relevante circulação no meio acadêmico e fora dele. Não parece ser exagero fazer tal afirmação, uma vez que, reiteradamente, seus contemporâneos enxergaram nelas o potencial inaugurador de uma nova fase para a filosofia¹.

Novos procedimentos, combinados ao velho rigor que o exercício do pensamento exige, fizeram desses dois franceses um suspiro frente ao pessimismo ou imobilismo diante de um cenário em que pensar se colocava com trejeitos, charmes e encenações. Ou, em outra via, fizeram frente ao anseio por descolamentos radicais sem o aparato necessário da análise e da crítica, estabelecendo a prudência como elemento indispensável a qualquer mudança.

¹ A título de exemplo: Foucault (1987) sugere que um dia o século seria deleuziano.

Foi com a psicanálise, ou ainda uma vertente que passou a se propagar com maior frequência, que Deleuze e Guattari produziram uma análise empreendedora e catalizadora de um movimento que vinha conquistando espaço, pautando uma leitura crítica, ora revisionista, ora revolucionária, desse campo em diferentes partes do mundo.

N’O *anti-Édipo*, publicado originalmente em 1973, seus autores constroem um conjunto de intersecções entre o desejo, o capitalismo, o Estado, a lei, a culpa, as sociedades primitivas, a representação e muitas outras vertentes que são colocadas em comunicabilidade e intercâmbios, que podem ser sintetizados como o esforço de ambos em ver movimento onde antes se pré-estabelecia a rigidez do inconsciente, em romper com a representação e em fazer perceber a categoria de produção do desejo. Enfim, em construir uma história universal das contingências e não da evolução e do progresso.

Uma das variantes da crítica acerca da psicanálise é o que Deleuze chamou de “passagem jurídica do contrato ao estatuto” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101), que consolidou o caráter de massa que a psicanálise assumiu no final dos anos 1930, ao mesmo tempo em que deixava, segundo o filósofo francês, de ser “uma ciência experimental para conquistar o direito de uma axiomática” (DELEUZE; PARNET, 1998, P. 102). Tal movimento teve consequências visíveis: a massificação da psicanálise, a prática da análise infundável, o fetiche psicanalítico, entre outros, que só foram possíveis, na medida em que se impôs, ou melhor, se alinhou, esse conhecimento ao interesse molar, deixando, pouco a pouco, a sua característica subversiva para assumir uma função adaptativa.

Um dos aspectos importantes de transição da psicanálise, vão dizer Deleuze e Parnet (1998) é a mudança de “não apenas ter passado da família para a conjugalidade, do parentesco para a aliança, da filiação para o contágio, mas também do *contrato ao estatuto*” (p. 102). Essa transição, conforme os autores de *Diálogos*, consistiu em uma virada prática de extensão da atividade psicanalítica em grande escala, mas, também, uma guinada teórica igualmente importante, pautada pela defesa de uma transformação social por meio dos estudos psicanalíticos. Foi uma prática burocrática de certificação aliada à uma perspectiva teórica de exclusividade no discurso analítico acerca das angústias do indivíduo que fizeram da psicanálise uma atividade de larga escala.

A pedagogia, ao contrário da psicanálise, não nasceu da ação subversiva, mas sim, da função de adaptabilidade, a qual não encontrou grande resistência pelos seus adeptos, salvo, talvez, em uma ou outra corrente posterior, como, por exemplo, a pedagogia libertária. Então, como compreender a institucionalização desse conhecimento a partir do caminho indicado por Deleuze e Parnet (1998)? Seria possível encontrar elementos capazes de, suficientemente, apresentar uma condição dual da pedagogia,

ao estilo do que ocorreu com a psicanálise, indicando um deslocamento do contrato para o estatuto pedagógico ou vice e versa?

É que parece ser possível analisar a pedagogia a partir de um movimento similar de negociação de sua constituição entre o contrato e o estatuto. Se acatar apenas a produção científica da pedagogia, pode-se dizer que ela, de fato, é puramente estatutária. No entanto, mesmo nesse cenário, a atividade pedagógica supõe um contrato, que é acordado entre as partes interessadas, sejam elas diretas (entre mestre e aprendizes). ou indireta (entre mestres e pais, ou poder estatal e poder familiar).

Mas, quando se compreende a pedagogia como teoria e prática da experiência do aprender e se busca elementos menos formais, percebe-se que o contrato é o cerne de uma relação pedagógica que, aliás, delineará o resultado dessa relação. Os jovens e o pedagogo e, os discípulos e os mestres, na Antiguidade; ou os preceptores e os protegidos da Renascença; chegando aos professores particulares, comuns em diversos lugares até o século XX, são indícios de que concorrem no campo da educação essas duas perspectivas em torno da pedagogia – uma estatutária e outra contratual.

PEDAGOGIA E FILOSOFIA

De todas as possíveis versões históricas que tentam dar conta do surgimento da filosofia, uma delas, em especial, convém ao propósito do texto em curso. Trata-se do argumento de que a filosofia surge de uma deficiência ou limitação da pedagogia grega (FOUCAULT, 2010). Essa versão defende que a educação dos jovens na Grécia concentrada nas mãos dos pedagogos tinha o objetivo de formar moralmente essa população, dando-lhe condições para o pleno exercício da vida adulta. Para alguns, o pedagogo era considerado o condutor das almas da juventude, encarregado de incutir nelas valores daquela sociedade. Para outros, representava a limitação da criação de um espírito livre e da personalidade ativa, necessária à condução dos negócios e da política.

Foucault dedicou ao menos duas obras importantes que oferecem elementos indispensáveis ao argumento de que houve uma tensão entre uma pedagogia contratual e outra institucional, que são, *A história da sexualidade* em seus três volumes e *A hermenêutica do sujeito*. Nelas é possível apreender como conviveram essas duas noções, contratual e estatutária, no investimento pedagógico dos povos antigos, a partir da convivência de dois modos operativos distintos, mas complementares da experiência educativa – uma pedagogia *scholar* e uma pedagogia *erótica*.

Esses elementos são analisados, em Foucault, no entorno da “vontade de saber” e o “cuidado de si”, termos, inclusive, que se subscrevem ao título d’*A história da*

sexualidade e que inspiram a compreensão de como a pedagogia foi marcada, desde a Antiguidade, pelo problema da relação extensividade-intensividade da experiência educativa. Essa relação se apresenta, dentre outros modos operativos, na produção de uma pedagogia *scholar*, dedicada à edificação de um espírito conhecedor, explorador pelo conhecimento e, outra, erótica, voltada para a constituição do homem capaz de governar, especialmente a partir dos registros da sociedade grega clássica, mas também, se fazem presente em outras modulações desse saber, como, por exemplo, o debate entre uma pedagogia do ensino e uma pedagogia da aprendizagem, desde o século XIX.

De modo geral, pode-se dizer que o distanciamento ou mesmo a dissociação entre as condições extensivas e os critérios intensivos no âmbito da produção da experiência educativa foi decorrente das mesmas “razões pelas quais a noção de cuidado de si foi pouco a pouco eliminada do pensamento e da preocupação filosóficos” (FOUCAULT, 2010, p. 25). Vale ressaltar, de acordo com Foucault (2010), que a noção de cuidado de si ou a tarefa de ocupar-se consigo mesmo não é fruto de uma filosofia, mas de uma recomendação corriqueira da vida comum grega. Trata-se da mais alta capacidade de o sujeito dedicar ao seu ser tempo para o cultivo dele mesmo. Essa condição, aparece no período clássico, como condição de acesso à verdade, uma via espiritual que sustentou a *epiméleia heautou*, que, por sua vez, constituiu-se, conforme defende Foucault (2010), a partir de “um privilégio político, econômico e social” (p. 31), especialmente, se considerado o universo de sujeitos que poderiam se dar tal prerrogativa².

A problemática, portanto, da relação entre o sujeito e a verdade na Antiguidade, passava, em grande parte, pela relação da filosofia e o espírito. Nas palavras de Foucault (2010), “[...] o vínculo foi rompido, definitivamente creio, entre o acesso à verdade, tomado desenvolvimento autônomo do conhecimento, e a exigência de uma transformação do sujeito e do ser do sujeito por ele mesmo” (p. 25), levado a cabo, pelas filosofias do *cogito* de Descartes e dos limites da razão de Kant, mas antes, pelas disputas da própria teologia frente ao esoterismo em torno da exigência de espiritualidade do ser.

Foucault (2010) vai apresentar essa ruptura a partir de três momentos: (i) o surgimento da *epiméleia heautoú*, com a reflexão socrático-platônica; na sequência, (ii) o período por excelência do cuidado de si, nos primeiros séculos da era cristã; e, por fim, (iii) a passagem da ascese filosófica pagã à ascese filosófica cristã. Contudo, sendo inviável detalhar cada um desses momentos, interessa destacar alguns elementos que pertinentes à produção da experiência educativa, especialmente, na dualidade consti-

² Plutarco em um texto que faz referência à cultura ancestral diz que Alexândrides teria perguntado a um espartano: “mas afinal, vós, espartanos, sois um tanto estranhos; tendes muitas terras e vossos territórios são imensos ou, pelo menos, muito importantes; por que não os cultivais vós mesmos, por que os confiais a hilotas? E Alexândrides teria respondido: simplesmente para podermos nos ocupar com nós mesmos” (FOUCAULT, 2010, p. 30).

tutiva da pedagogia – *scholar* e erótica, o que justifica a dedicação ao primeiro momento, exemplificado a partir do diálogo entre Alcibiades e Sócrates n’*O Banquete*.

Há, entre Alcibiades e Sócrates, um contrato. Mas é possível depreender também que, sobre essa relação, incide um estatuto, ainda que limitado quanto à abrangência, do qual se apreendia recomendações práticas quanto à educação da juventude ateniense de modo geral, não obstante, alvo de críticas em diversas passagens dos diálogos platônicos.

Crítica, sem dúvida, à educação, à prática educativa em Atenas, comparada, com grande desvantagem para os atenienses, à educação espartana que implica o rigor contínuo, a forte inserção no interior de regras coletivas. A educação ateniense também é comparada - o que é mais estranho e menos frequente nos diálogos socráticos e mais característico dos últimos textos platônicos -, e também aí em desvantagem, com a sabedoria oriental, a sabedoria dos persas, que sabem fornecer, ao menos aos seus jovens príncipes, os quatro grandes mestres necessários, capazes de ensinar as quatro virtudes fundamentais. Esta é uma das vertentes da crítica às práticas pedagógicas em Atenas. O outro aspecto desta mesma crítica recai, certamente, sobre a maneira como se passa e se desenrola o amor entre homens e rapazes (FOUCAULT, 2010, p. 42).

O diálogo em questão, retrata, de início, essa difícil relação pedagógica entre o *eronomos* e o *erastes*. Alcibiades chega ao banquete dado na casa de Agatão, o poeta, onde já se encontravam Sócrates e outros convidados dispostos a discursarem sobre temas diversos, sobretudo, o amor. Lá, ele vê com certo dissabor a presença de Sócrates, o qual ironiza a atitude do recém chegado ao festim, dizendo:

Agatão, vê se me defendes! Que o amor deste homem se me tornou um não pequeno problema. Desde aquele tempo, com efeito, em que o amei, não mais me é permitido dirigir nem o olhar nem a palavra a nenhum belo jovem, serão este homem, enciumado e invejoso, faz coisas extraordinárias, insulta-me e mal retém suas mãos da violência. Vê então se também agora não vai ele fazer alguma coisa, e reconcilia-nos; ou se ele tentar a violência, defende-me, pois eu da sua fúria e da sua paixão amorosa muito me arreceio (PLATÃO, 1999, p. 28).

É, justamente, esse tipo de conduta que parece motivar a crítica socrático-platônica, e que Foucault (2010) delineia a partir de uma constatação mais ampla das condições que possibilitaram a emergência das preocupações acerca do cuidado de si. A de que a experiência educativa ateniense estava em degenerescência, fato que representava enorme risco à cidade, pois dessa prática esperava-se favorecer uma compreensão lúcida acerca do governo dos outros e de si mesmo.

Assim, passou-se a difundir a ideia de que

O amor pelos rapazes, em Atenas, não consegue honrar a tarefa formadora que seria capaz de justificá-lo e fundá-lo. Os homens adultos assediam os jovens enquanto estão no esplendor de sua juventude. Mas os abandonam quando estão naquela idade crítica em que, precisamente, tendo já saído da infância e se desvincilhado da direção e das lições dos mestres de escola, necessitariam de um guia para se formar nesta coisa outra, nova, para a qual não foram de modo algum formados por seu mestre: o exercício da política. Necessidade, portanto, decorrente da dupla falha pedagógica (escolar e amorosa), de se ocupar consigo (FOUCAULT, 2010, p. 42).

De fato, este é apenas um dos elementos que compõe a paisagem ateniense que inspira a crítica socrático-platônica, que, conforme Foucault (2010), se ocupa a um só lance do poder político, da prática educativa e do exercício do pensamento, e como tudo isso pode ser compreendido a partir da preocupação em torno do cuidado de si. Cuidado esse que, a certa altura, se desvencilha de uma pedagogia da aprendizagem, sob o cuidado do pedagogo e do mestre-escola, para se encontrar em uma pedagogia do cultivo, um cultivo de si, que deve, tão somente, ser acompanhado a encontrar a si mesmo. Mas, é, conforme Foucault (2010), “neste desnível, neste jogo, nesta proximidade, que vão precipitar-se certos problemas que tangenciam, parece-me, todo o jogo entre a filosofia e a espiritualidade no mundo antigo” (p. 43)³.

O cuidado de si, segundo a análise foucaultiana, aparece como exigência política e dirigida prioritariamente ao político, uma vez que o governante deve ocupar-se consigo para então ocupar-se dos destinos da cidade. O filósofo francês explica que apesar de essa recomendação tomar ares de generalização, de que seria possível a todos dedicarem-se ao cultivo de si, aparecem limitações práticas que inviabilizam essa atividade de modo amplo, como a necessidade de lutar pela própria existência por meio do trabalho. O cuidado de si, destaca Foucault, é uma atividade exclusiva, pois, “ocupar-se consigo terá por efeito – como sentido e como finalidade – fazer do indivíduo que se ocupa consigo mesmo alguém diferente em relação à massa, à maioria” (FOUCAULT, 2010, p. 70).

Eis, que o cuidado de si, só pode ser viável, em termos pedagógicos, a partir do estabelecimento de uma relação contratual e não mais estatutária da experiência educativa. “O cuidado de si, em Sócrates e Platão, está diretamente ligado à questão da crítica à pedagogia. Pedagogia insuficiente, logo, necessidade de cuidar de si” (FOUCAULT, 2010, p. 70). A insuficiência dessa prática, contudo, não a faz desaparecer, pelo menos não é possível assim definir o deslocamento a que referiu Foucault (2010), de uma produção pontual do sujeito para a vida adulta, para a produção contínua do mesmo indivíduo e para a maturidade⁴. A própria filosofia, em sentido prático, é uma pedagogia de si, um cuidado de si, que se contrapõe a uma formação pelo outro, assim formulada nos diálogos platônicos e que alcança seu ápice nos séculos I e II da era cristã⁵.

Um cultivo para a vida toda não poderia se dar, portanto, através de processos sucessivos, contínuos e controlados da experiência educativa, mas, somente, por meio de contratos provisórios e, sobre os quais, pesavam cláusulas, ainda que virtuais, ca-

3 Cabe ressaltar, que a *epiméleia heautoû*, apesar de ter sido teorizada pela filosofia platônica, “enraíza-se, de fato, em práticas muito antigas, maneiras de fazer, tipos e modalidades de experiência que constituíram o seu suporte histórico, e isto bem antes de Platão, bem antes de Sócrates” (FOUCAULT, 2010, p. 44).

4 “O cuidado de si como preparação para a velhice se distingue muito nitidamente do cuidado de si como substituto pedagógico, como complemento pedagógico que prepara para a vida” (FOUCAULT, 2010, p. 70).

5 “Doravante, o cuidado de si não é mais um imperativo ligado simplesmente à crise pedagógica daquele momento entre a adolescência e a idade adulta. O cuidado de si é uma obrigação permanente que deve durar a vida toda”. (Id. 2010, p. 80).

pazes de garantir a experimentação pelo indivíduo da realidade vivida e, em torno da qual, não poderia inferir qualquer direção que não fosse a do próprio sujeito em cultivo. Dentre as consequências desse comportamento, está a presença de “uma função mais nitidamente crítica que formadora: tratava-se de corrigir mais que de instruir” (FOUCAULT, 2010, p. 113)⁶.

O cuidado de si, apesar de sua limitação prática quanto ao alcance de todos os indivíduos à sua realização, é “formulado como um princípio incondicionado. ‘Como um princípio incondicionado’ significa que se apresenta como uma regra aplicável a todos, praticável por todos, sem nenhuma condição prévia de *status* e sem nenhuma finalidade técnica, profissional ou social” (FOUCAULT, 2010, p. 114). Dessa consideração apreende-se que, sendo uma pedagogia contratual, uma antipedagogia tradicional, uma reação à pedagogia institucional da formação dos jovens gregos, ela é o modo possível de promoção do cuidado de si. Diferentemente de ter o direito à instrução segundo qualificadores externos, como grupo social ou disposição financeira para tal, o dever do cultivo de si, conforme as exigências internas de qualquer sujeito permite inferir que o contrato pedagógico poderia ser estabelecido para além da formalidade de uma instituição pedagógica, que poderia, unilateralmente, aceitar ou não fornecer instrução.

Logo, isso

[...] significa que a prática de si não aparece mais, como era no *Alcibíades*, como um complemento, uma peça indispensável ou substitutiva da pedagogia. Doravante, a prática de si, no lugar de ser um preceito que se impõe ao adolescente no momento em que vai entrar na vida adulta e política, é uma injunção que vale para o desenrolar da existência inteira. A prática de si identifica-se e incorpora-se com a própria arte de viver (a *tékhnē tou bíou*). Arte de viver, arte de si mesmo são idênticas, tornam-se idênticas ou pelo menos tendem a sê-lo. Esta desvinculação em relação à pedagogia tem ainda uma segunda consequência que já vimos: doravante, a prática de si não é mais meramente uma espécie de pequeno caso a dois que se inscreveria na relação singular e dialeticamente amorosa entre o mestre e o discípulo (FOUCAULT, 2010, p. 185).

A mudança acerca do cuidado de si abordada por Foucault (2010) e, que, aqui, é relacionada a uma dualidade pedagógica que não é capaz de suprimir a existência dessa prática, mas de realinhá-la aos desafios enfrentados na educação dos indivíduos, parece ser viável conforme a própria diferenciação que fez o filósofo francês:

Chamemos, se quisermos, “pedagógica” a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final desta relação pedagógica. Se chamamos “pedagógica”, portanto, esta relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar “psicagógica” a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos (FOUCAULT, 2010, p. 366).

⁶ “Daí, um parentesco bem mais claro com a medicina, o que desvincula um pouco a prática de si da pedagogia” (Id, 2010, p. 112).

A pedagogia sob essas duas modalidades, a *scholar* e a erótica da era clássica, não encontrando correspondência na contemporaneidade, parece encarar uma outra relação binária, que, aqui, recebe as denominações de pedagogia representada do teatro e de pedagogia maquinada da fábrica, ou, simplesmente, de pedagogia representada e pedagogia maquinada. De fato, aqui não se trata de analisar o teatro como expressão artística, nem a fábrica como organização empresarial. Também não são metáforas ou alegorias empregadas à problemática educativa a fim de ilustrar suas nuances e confluências. Tampouco cabe fazer uma redução do processo educativo a dois modelos apresentados dicotomicamente. Ante a tudo isso, é preciso considerar que os elementos úteis em ambos são as forças nutrizas que perpassam a constituição de cada um e, que foram capturas por regimes significantes específicos, no caso, a representação do teatro e a maquinação da fábrica.

Essa relação binária contemporânea apresenta, de modo geral, o movimento oscilante entre uma máquina pedagógica e uma pedagogia-máquina, ou seja, variações do mesmo agenciamento pedagógico sob modulações específicas, uma arcaica e outra aperfeiçoada. De um lado, tem-se o pequeno teatro de sombras da pedagogia e a difícil tarefa em se livrar da representação, da organização e da subjetivação. De outro, o *Double bind* da fábrica e sua assimilação pelos processos educativos: o homem industrializado e o homem maquinado.

Em termos práticos, no primeiro caso, a idealização da educação a partir da crença na formação integral do indivíduo indica a dificuldade que a máquina pedagógica encontrou ao longo do tempo, especialmente, pelo fato de ter se fechado em uma perspectiva teleológica da experiência educativa, que no fim, tem dificuldade em admitir que não forma, definitivamente, esse indivíduo. No segundo, o imediatismo das demandas mercadológicas e a acelerada produção tecnológica implicaram na concepção de um sujeito que carece de atualização constante, o que é perceptível na composição de uma pedagogia-máquina, dinâmica, integradora, atualizadora, mas também, automatizada, irreflexiva e gerenciadora.

Tanto a máquina pedagógica⁷ quanto a pedagogia-máquina⁸ objetivam o mesmo fim – a maquinação do desejo de aprender. Desejo esse que, ao passar por esses dois agenciamentos maquínicos, corre o risco de ser interditado, cooptado, dirigido para uma finalidade molar. É que ao considerar essas duas modulações, uma outra, a primordial, diga-se de passagem, é redefinida. Trata-se da máquina abstrata do aprender, que deve ser primeira, não no sentido, de linearidade, mas de originalidade, da qual, devem desencadear todas as outras máquinas. A máquina abstrata do aprender,

7 A máquina pedagógica corresponde aos esforços de escolarização dos períodos em que surgiram o Renascimento, passando a prensa de Gutenberg, a Reforma e Contrarreforma da Igreja. Assim como Comenius, que viu a escola como uma oficina de homens, a pedagogia parece assumir essa mesma condição de artefato educacional.

8 Nesta configuração ocorre um aperfeiçoamento da pedagogia e o seu acoplamento definitivo com as demais máquinas técnicas do capitalismo com vistas à produção de subjetividade em série.

por exemplo, na criança, parece funcionar segundo os modos vitais de exploração, comparação e diferenciação, ao passo, que, quando essa mesma criança avança na idade e, com isso, passa a ter o desejo de aprender agenciado pela escola e outras instituições educativas em geral, é confrontada com outros modos operativos, sociais, como a repetição, a memorização e a identificação.

Assim, estatutária ou contratual ainda se trata da pedagogia e sua função adaptativa e, essa foi, pode-se dizer, a limitação original que esse tipo de prática e, depois, teoria, enfrentou desde que a experiência educativa passou a ser objetivo das preocupações coletivas. Não se trata, portanto, de eleger como melhor saída uma pedagogia contratual ou uma pedagogia estatutária. Assim como “o sádico precisa de instituições e o masoquista, de relações contratuais” (DELEUZE, 2009, p. 24), a experiência educativa parece se realizar segundo essas duas dinâmicas, com todas as fissuras que elas apresentam. Não obstante, se “[...] a possessão é a loucura própria do sadismo; [e] o pacto, a do masoquismo” (DELEUZE, 2009, p. 24), pode-se dizer que a paranoia pedagógica, o excesso da cientificização da educação é fruto, não da experiencição, como ocorre com os programas marginais em questão, mas da psicose provocada por um processo tornado inócuo, infértil, mecânico, de produção de subjetividade.

A axiomática pedagógica, por excelência, incorpora, estranhamente, todos os valores descodificados da era do cinismo. Compreende o sádico que usa a artimanha pedagógica para manipular e o masoquista educador que instrui seu déspota. Tudo é validado pelos regimes significantes que veem no plano educativo, os meios de consolidação de uma subjetividade sujeitada, pela qual possa passar o fluxo incessante do investimento molar.

A saída? Uma educação menor. Parece ser essa a linha de fuga que se desenha a partir da compreensão em Deleuze de uma menoridade potente. A menoridade deleuzeana está presente de modo transversal em toda sua obra. Desde a tese de *Diferença e repetição*, passando pela análise da literatura de Kafka até o último livro em que debate o que é a filosofia, dos seus platôs aos estudos sobre o cinema e o masoquismo, são inúmeros exemplos de como ele acolhe esse conceito.

Alcançar a maioridade, passa, explicitamente, pela formação, argumenta Kant. De fato, não se tratou em seus textos de uma difusão da escolarização em massa, defesa acolhida, mais tarde, pelos pedagogos iluministas como meio de garantir a ascensão da população infortuna à razão, mas de um desenvolvimento, por meio do exercício reflexivo, da capacidade de pensar a qual naturalmente viria à tona depois de livrada de qualquer tipo de tutela. A menoridade, ao contrário, não tem forma. Ela é transbordante, marginal a qualquer projeto formativo em curso. Ela, parte, justamente, da ignorância ignorada pelo esquema kantiano.

A pedagogia moderna, essencialmente estatutária, de natureza reformista e moralizadora, assumiu para si a tarefa de fazer do esclarecimento uma missão primordial. Talvez, essa tenha sido a saída para subsistir ao tribunal da razão, do qual, não restaria senão a animosidade de ser apenas uma tarefa propedêutica inferior da maioria. Ocorre que mesmo o tornar-se maior exige algo que ultrapassa os limites da pedagogia, que é ela mesma uma forma de tutela, um longo processo de soltar a mão do aprendiz, difícil de se concretizar. Se na era clássica, isso consistiu na consolidação da filosofia como atividade crucial da experiência educativa, na Modernidade, essa mesma sensação levou à edificação das ciências fundamentais e auxiliares responsáveis por “iluminar” a teoria e a prática pedagógicas. A pedagogia estatutária, longe de representar um paradigma epistemológico, foi marcada por uma grande economia formativa e propagadora de uma política educativa global, aspectos, não por acaso, alinhados aos preceitos da axiomática capitalista a qual pouco tem resistido.

Mais uma vez, portanto, a pedagogia está diante da difícil situação que é intensificar o investimento sobre o qual se consolidou, e que pode levar a uma autodestruição ou encontrar uma saída, mas que também coloca em risco a sua própria existência conforme a exigência da criação de novos processos. Tal situação parece ser perceptível na medida em que a instituição de processos educativos cada vez mais abertos no que se refere ao procedimento, no entanto, cada vez mais fechados no que tange ao objetivo, configuram uma falsa dicotomia e, com isso, uma falsa conciliação da pedagogia e a experiência educativa a partir da proposição de uma resolução a partir da gestão das multiplicidades do *socius*. De modo geral, essa proposição não rompe com a tradicional representação da formação e a idealização da educação.

Por isso, parece oportuno que essa crítica e essa nova prática devam ser anunciadas, justamente, por uma força que põe em dúvida esses valores de dentro para fora. Surge, portanto, um Anti-Emílio⁹, não uma personagem, mas uma intensidade que atravessa a produção educativa, anunciadora de um novo conceito, o programa de vida¹⁰, que exige, ao mesmo tempo, a admissão de uma “educação menor” (GALLO, 2012; 2002) contra a massificação da experiência educativa e a redução cientificista dessa experiência.

9 A figura de um Anti-Emílio não quer ocupar o lugar da personagem criada pelo filósofo genebrino, mas, com um pouco de humor, problematizar o que foi feito dessa imagem, como a ideia de criança, de aluno e de infância a partir da moralização da interação com as gerações mais novas, sobretudo, pela educação sexual ou do investimento religioso de um lado e, pelo discurso médico-psicológico-psicanalítico, de outro.

10 Especialmente em Kafka para uma literatura menor (DELEUZE; GUATTARI, 2003) e em Diálogos (DELEUZE; PARNET, 1998), o termo programa de vida aparece com regularidade como um processo de experimentação, ou como aparece em Mil Platôs (DELEUZE, GUATTARI, 2012) como motor da experimentação.

EDUCAÇÃO MENOR, NÃO PEDAGOGIA MENOR

A educação menor se apresenta como tática de fuga à máquina binária pedagógica instalada na produção da experiência educativa, funcionando como resistência a uma nova face do dispositivo pedagógico que o define como processo cada vez mais aberto, no entanto, igualmente mais suscetível ao controle e, por fim, indica a abertura ao não instituído, a criação de um novo plano. Advém, esse conceito, como destaca Gallo (2012), do recorrente emprego por parte de Deleuze, em seus escritos individuais e coletivos, do termo *devir*. O filósofo sintetiza em cinco características básicas a constituição desse conceito:

Em primeiro lugar, trata-se de afirmar que *devir* é um verbo, não um substantivo, ou seja, é processo e não substância. Em segundo lugar, o *devir* precisa ser tomado em bloco, uma vez que são sempre séries que *devêm* umas nas outras. Terceiro, o *devir* é a geografia, como afirmou Deleuze em *Dialogues*, uma vez que estão em jogo linhas, planos e dobras. Quarta característica: todo *devir* passa por um *devir-molecular*, expressão usada por Guattari, que indica que a direção do *devir* é sempre o menor, o não instituído. E a quinta característica, por fim, consiste na afirmação de Deleuze e Guattari (1977, p. 21) na obra sobre Kafka: “o *devir* é uma captura, uma posse, uma *mais-valia*, jamais uma reprodução ou uma imitação” (GALLO, 2012, p. 66).

É, justamente, por potencializar a liberação da experiência educativa do estatuto que a conformou durante muito tempo é que parece ser inviável propor uma pedagogia menor, que encontraria inúmeras dificuldades em romper com os condicionantes apresentados até agora. Uma pedagogia menor não conseguiria se ver livre da representação, da massificação, da idealização, além, é claro, de todas as práticas investidas pelo fluxo molar que asseguram o domínio capitalista incidente sobre essa experiência.

O contrário, uma educação menor, parece encontrar terreno favorável se leva-da em conta a questão provocada por Sílvio Gallo (2002) de que

[...] se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor? Para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância (GALLO, 2002, p. 169).

A prudência *a posteriori*, elemento necessário a qualquer processo de desterritorialização, contudo, exige considerar que mesmo

Neste jogo, o menor pode ser capturado pelo Estado, pode tornar-se maior, por aquisição. Mas o maior pode produzir uma linha de fuga, um *devir devir-menor*, saindo do eixo do instituído. Assim, há uma política maior, da permanência do instituído, mas há uma política da transformação, que é uma política menor, das linhas de fuga, dos *devires-moleculares* (GALLO, 2012, p. 67).

Segundo essas mesmas regras, os programas de vida, como já anunciado no decorrer dessa investigação, podem produzir movimentos tanto antagônicos e mesmo análogos a processos já subjetivados, quanto a movimentos emanados do interesse investido socialmente pela libido, atitude que não é filiada a nenhum campo molar aprioristicamente. São criados individual ou coletivamente, mas não podem ser controlados mecanicamente do ponto de vista da sua concretização. Como disse Kleist, tratam-se de planos de vida, como se a vida fosse uma viagem, na qual se projeta uma partida e uma chegada, mas da qual não há como ter controle sobre o caminho a ser percorrido. Aliás, é justamente essa característica processual que garante ao programa a possibilidade de reprogramar-se, que permite conviver com a tendência ao fracasso, que inviabiliza a sua reprodução.

Do mesmo modo,

A direção do devir é sempre a da minoria, não em sentido numérico, mas em sentido do não instituído, daquilo que escapa, que foge ao cânone. Daí que se fala em um devir-menor, mas não em um devir-maior. E, por isso, não faz qualquer sentido, para Deleuze, a ideia moderna de emancipação como saída de uma condição de tutela, para assumir a maioridade, a responsabilidade por si mesmo e por seus atos. Vivendo numa sociedade com as regras já todas definidas, somos educados segundo tais regras e, sendo assim, somos desde sempre “maiores”. Nessa sociedade pedagogizada, para usar a expressão de Rancière, mesmo as crianças são, desde sempre “maiores” (GALLO, 2012, p. 68).

Uma educação menor, portanto, convive com a educação maior, ou a própria pedagogia e, a partir das fissuras de que é possível criar, provocar um movimento de desterritorialização da formação, atitude capaz de liberar a experimentação educativa do conceito de forma e vislumbrar outras performances para a passagem desse fluxo. Uma educação que não garanta, mas provoca a experiência, que não a parametrize, mas que a potencialize ao máximo os tipos e modulações do aprender. A educação menor, conforme Gallo (2012) consiste em “um devir que tende ao menor, à experimentação da singularidade, tal como destacada por Nietzsche, um processo que busca não a saída da condição da infância em busca de uma emancipação adulta, mas, em outra direção, a experimentação de um devir-criança” (GALLO, 2012, p. 68).

Quanto aos programas de vida, eles não surgem da pedagogia estatutária, é verdade, mas, também, não é possível afirmar que eles emergem da pedagogia contratual. A diferença, parece residir no fato de que, na segunda, as condições necessárias para que um programa possa ser criado são menos controladas ou fogem ao controle mais facilmente. Sendo um programa uma produção marginal, qualquer uma das pedagogias representaria um risco de segmentarização da linha que passa por esse fluxo desejante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se no caso da psicanálise, conforme relatam Deleuze e Parnet (1998),

Parece cada vez mais que o psicanalisado adquire um estatuto inacessível, inalienável, mais do que entra em uma *relação contratual* temporária, instalando-se, precisamente, entre os dois polos¹¹ onde a psiquiatria encontrava seus limites, alargando o campo entre esses dois polos, e aprofundando-o, a psicanálise ia inventar um estatuto da doença mental ou da perturbação psíquica que se reconduzia continuamente, se propagava em rede (p. 101).

No caso da pedagogia, desde a sociedade pedagogizada até o *lifelong learning*, a propagação da ideia de uma formação contínua, sucessiva e progressiva encontrou terreno na produção de um estatuto interminável da experiência educativa conformada aos padrões molares de investimento sobre a subjetividade segundo os preceitos de uma política de gestão das multiplicidades, o que, conseqüentemente, induz à marginalidade das singularidades imanentes de qualquer processo educativo. Essa, talvez, pode ser a via pedagógica possível do programa, ou seja, provocar uma fuga, justamente em direção a ultrapassar a margem, a percorrer o fluxo sem com ele compor uma unidade, mas, a partir dele, traçar linhas de fuga, liberar a experimentação, criar corpos sem órgãos...

Enfim, em se tratando de escolha, diante de tudo o que aqui foi exposto, apresenta-se como mais favorável ao desenvolvimento dos programas de vida dentro de um processo educativo ético-político o contrato possível ante ao estatuto absoluto. Uma relação pedagógica que seja estabelecida a partir dos sujeitos envolvidos, aqueles que, diretamente, se encontram e promovem a experimentação educativa. Um contrato que tenha como característica cláusulas negociáveis, com compromissos evidenciados segundo os interesses singulares e coletivos; que preveja o direito à quebra, ou não impeça, por reterritorialização, a fuga; que tenha a mediação do instrumento contratual como condução do processo a fim de que a multiplicidade não seja gerida, mas garantida; e, que, por fim, almeje-se a conclusão, ou seja, o direito de se criar os programas de vida para além dos processos educativos, assim como fizeram Kafka e Kleist, por exemplo.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. Sacher-Masoch. *O frio e o cruel*. trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Capitalismo e esquizofrenia trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

¹¹“A psicanálise se imiscuiu entre esses dois polos [paranoico e esquizofrênico], dizendo, a um só tempo, que éramos todos loucos sem parecer, mas também que parecíamos loucos sem o ser”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 100)

_____; _____. Mil Platôs: *capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 3 trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, Coleção Trans., 2012.

_____; _____. *Kafka: para uma literatura menor*. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

_____. PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Nietzsche, Freud & Marx*. Theatrum Philosophicum. Trad. Jorge Lima Barreto. São Paulo: Editora P.

GALLO, Sílvio. Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 26, n. especial, 2012, pp. 41-72.

_____. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. v. 27. n. 2.; jul./dez.; 2002, pp. 169-178.

PLATÃO. *Diálogos I. Mênon – Banquete – Fedro*. Trad. Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Ediouro, 21 ed., 1999.

CAPÍTULO 8

A EDUCAÇÃO NAS PERSPECTIVAS DE ADORNO E HABERMAS: EMANCIPAÇÃO E AÇÃO COMUNICATIVA

Jorge Alberto Ramos Sarmiento¹

Verônica de Araújo Capelo²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.8

¹ Professor Associado da Faculdade de Filosofia da UFPA. (jars@ufpa.br)

² Professora Adjunta, aposentada da Faculdade de Filosofia da UFPA. (veronicadea.capelo@gmail.com)

INTRODUÇÃO

No horizonte da cultura ocidental, a reflexão acerca do sentido da educação, remete-nos a uma tradição grega, a *paideia*, que compreendia um ideal de formação educativa que visava o desenvolvimento integral do homem, de modo a fazer desabrochar suas potencialidades, capacitando-o para o exercício da cidadania.

A educação tem assim uma nítida dimensão política, no sentido de voltar-se, em larga medida, para a formação o cidadão, habitante da pólis. Há, entretanto, uma dimensão mais radical da *paideia* grega, que a coloca em estreita relação com a filosofia, e que consiste em seu caráter de permanente interrogação e questionamento. Sobre o entrelaçamento entre filosofia e educação, comenta Lílían do Valle.

Se a filosofia é essencial para a educação, não é porque ela antecipe todas as respostas que devem ser encontradas, é justamente *porque e quando* ela se faz compromisso de interrogação permanente, e é dessa forma que ela é prática de emancipação, que ela é terreno de luta pela autonomia. (VALLE, 2002, p. 21).

A radicalidade do interrogar filosófico e sua utilização na prática educativa, são expressas de forma clara e inequívoca nos diálogos de Platão. Em vários desses diálogos o conhecimento e a aprendizagem não consistem num processo mecânico de mera memorização ou absorção de conteúdo, sem o filtro da reflexão pessoal, do exame. Eis como Sócrates se expressa ironicamente no *Banquete*.

Que boa coisa seria, Agaton, se o saber fosse de tal natureza que pudesse ser vertido daquele de nós dois que estivesse mais cheio dele para o que estivesse mais vazio, desde que estivéssemos em contato um com o outro, do mesmo modo que a água passa de um vaso cheio para um vaso vazio, através de um fio de lã. (PLATÃO, 2000, 175d).

O conhecimento da verdade (*aletheia*) não se dá, portanto, a partir de fontes exteriores. É preciso mergulhar em si mesmo, operar a reminiscência, conhecer a si mesmo e estabelecer um diálogo mudo com sua alma racional. É nesse duplo movimento de *reflexão*, do voltar-se para si mesmo e do abrir-se ao outro, ao mundo, no jogo dialógico da busca da verdade, que consiste propriamente na *Paideia* filosófica, esse aprender a aprender que nunca se dá por concluído.

O filósofo e psicanalista Cornelius Castoriadis (1987) ressalta o caráter fragmentário, incompleto e provisório do conhecimento que a educação propicia. Mas é precisamente essa incompletude e provisoriedade que possibilita o processo de auto-criação (do professor-aluno) e faz surgir a autonomia, que pressupõe a liberdade da vontade. (CASTORIADIS apud VALLE, 2002, p. 272-274).

A autonomia é um conceito central do pensamento de Kant, e se constitui como pressuposto da liberdade, consistindo no “princípio autônomo” de auto legis-

lação. No opúsculo “Resposta a questão: o que é o Esclarecimento” (*Aufklärung*), Kant irá refletir sobre a exigência do “pensamento não tutelado” para o processo do *Esclarecimento*.

Como veremos adiante em nosso texto, a discussão sobre o “Esclarecimento” (*Aufklärung*) será objeto de uma importante obra da filosofia contemporânea, a *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, representantes da Teoria Crítica. Na primeira parte de nosso artigo, analisaremos o projeto adorniano de educação emancipatória e sua reflexão sobre a importância do esclarecimento para a efetivação de tal projeto, embora submeta o “Esclarecimento” a uma contundente crítica.

Kant, cuja definição de “Esclarecimento” será retomada por Adorno, irá voltar seu interesse para a educação, num pequeno texto intitulado *Sobre a Pedagogia*, no qual afirma: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele”. (KANT apud GEORGEN, 2005, p. 67).

A afirmação kantiana sublinha a importância fundamental da educação para que o homem “torne-se homem”, o que significa que o homem não é um ser acabado e submetido inteiramente às determinações da natureza (enquanto ser racional e capaz da liberdade de vontade), sendo a educação o grande veículo da cultura que promove a “humanização” do homem.

Na segunda parte do presente artigo trataremos da concepção de educação de um outro filósofo da Teoria Crítica, Jürgen Habermas, que irá substituir o “paradigma da consciência”, defendido por Adorno, pelo *paradigma* da razão *comunicativa*, baseado numa concepção dialógica da razão e que exige uma nova mediação, qual seja a categoria intersubjetiva da interação social, contrapondo-se ao império da filosofia da consciência.

A CRÍTICA ADORNIANA DA RAZÃO ILUMINISTA E A AMBIVALENTE DEFINIÇÃO DA RELAÇÃO MITO-ESCLARECIMENTO (*AUFKLÄRUNG*)

A análise acerca do projeto de educação de Adorno, com seus dois princípios basilares – emancipação e desbarbarização – convida-nos a examinar os sentidos conferidos ao evento tomado como marco instaurador da modernidade: o “Esclarecimento” (*Aufklärung*), que abrigaria potências civilizatórias e barbarizantes e verificar se as definições conferidas em “Dialética do Esclarecimento” a esse evento histórico, político e sociocultural, irão receber novos sentidos, nos textos e entrevistas posteriores de Adorno sobre educação, particularmente em “Educação e Emancipação” e “Educação após Auschwitz” e “Educação Para Quê?”.

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, no capítulo “Conceito de Iluminismo”, escrito em parceria por Horkheimer-Adorno, lemos logo no seu início:

O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.[...] A técnica é a essência desse saber [...] O despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como princípio de todas as relações [...] O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los [...] o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo, na mitologia. Todo conteúdo ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 17-18, 21, 23).

O “desencantamento do mundo”, termo tomado de empréstimo ao poeta Schiller por Weber, designa o crescente processo de intelectualização e secularização da era moderna, encetado pelo progresso científico, reduzindo o mundo a um feixe de leis regidas por uma causalidade mecânica e esvaziado de magia e forças misteriosas. Na conferência “A Ciência como Vocação” (1919), afirma Weber:

Vamos esclarecer o que significa praticamente essa racionalização intelectualista, criada pela ciência e pela tecnologia orientada cientificamente [...] Significa principalmente, portanto, que não há forças misteriosas incalculáveis, mas que podemos, em princípio, dominar todas as coisas pelo cálculo. (WEBER, 1974, p. 165).

O combate iluminista contra a superstição e os mitos, preconizava a vitória da Razão, fundada na estreita relação entre filosofia-ciência-técnica, visando o progresso científico-tecnológico e o bem-estar da sociedade. Na obra *Encyclopedie: dictionnaire raisonné des sciences, arts et métiers*, Diderot descreve em detalhe, com minuciosas ilustrações, diversas técnicas de fabricação, instrumentos e máquinas. Voltaire, em “Cartas Filosóficas” (ou Cartas Inglesas), elogia à Bacon, a quem chama “pai da filosofia experimental” (12ª carta) e Newton, com sua teoria da gravitação e sua ótica, com a qual demonstrou aos olhos a verdadeira natureza da luz (15ª e 16ª carta), bem como à vacina antivariólica e outras invenções e técnicas “úteis” como a bússola, a imprensa (12ª carta).

Para Adorno e Horkheimer (1985), o encantamento da razão iluminista com a técnica, tendo caráter de dominação e instrumentalização da natureza, resulta no “estranhamento” entre homem e natureza. Recolhendo de fontes míticas “todo o seu material”, para processar a sua “destruição”, tomba, entretanto o iluminismo sob as teias do “encantamento mítico”.

Mas em que consiste este estranho e temível poder do mito, capaz de ofuscar, enganar e submeter a soberania da Razão e suas Luzes?

No instigante ensaio “Após Auschwitz”, Jeanne Marie Gagnebin interroga-se acerca da “antítese – mestra” que sustenta a “Dialética do Esclarecimento”: Mythos – Aufklärung, Mito-Esclarecimento. Dois modelos conflitantes estruturam a referida

obra no modelo “dialético-lógico,” a racionalidade iluminista e a racionalidade mítica “se negam e se pertencem mutuamente”; e no modelo dialético-cronológico, “a razão esclarecida, recai retorna, regride” [...] “às vezes se diz na mitologia, outras vezes na barbárie”. (GAGNEBIN, 2009, p. 62,64).

Sobre os dois modelos que informam o lugar do mito na “Dialética do Esclarecimento”, e a ambivalente definição da relação Mito-Esclarecimento, comenta ainda Gagnebin:

Há uma certa oscilação na determinação do mito e da mitologia, entre sua definição como forma de pensamento já permeada de racionalidade, ou, então, como forma “primitiva”, tributária do medo originário e da crueldade ancestral [...] Ela aponta para a dificuldade do pensamento esclarecido, em particular do pensamento esclarecido de esquerda, de se confrontar com a força dessa dimensão chamada mítica (em *itálico*) e, no mais das vezes associada ao irracional e ao absurdo (GAGNEBIN, 2009, p. 63-64).

Gagnebin (2009) sugere os motivos da “dificuldade” do pensamento esclarecido em enfrentar as sedutoras sombras do Mito. E fornece duas pistas. A primeira, consistiria no fato de o pensamento mítico/ mágico, remeter a “transcendência”, ao “fora”, enquanto para o pensamento esclarecido, em seu afã de totalização e domínio conceitual do real, “a simples idéia do ‘fora’ é fator de angústia”, segundo Adorno/ Horkheimer. E a segunda pista, informada pelo livro “Le Mythe Nazi”, de Lacoue-Labarthe e Jean-Luc Nancy, lembra que na época da elaboração da *Dialética do Esclarecimento*, haveria “uma saturação do conceito de mito” pela ideologia nazista, o que levaria a evitar o perigo de “elaborar uma teoria positiva do mito” (Idem, p. 66), para não servir à ideologia nazista, então dominante.

O iluminismo francês, cujos ideais libertários se configuram em estrita oposição ao totalitarismo nazista e a despeito de seu repúdio aos mitos e superstições, produzirá vigorosa mitologia, que evoca o poder das Luzes da Razão para dissipar as trevas da ignorância e do despotismo.

Jean Starobinski, na magistral obra *1789: emblemas da Razão*, percorre os caminhos da peleja entre Luzes /Trevas, em fins do século XVIII, através de ensaios sobre diferentes “olhares” da arte e cultura da época : a pintura de Goya e seu antípoda David, pintor e escultor; a arquitetura da “cidade geométrica”, de Ledoux, Poyet e Boullé; a ópera “Flauta Mágica” de Mozart, na qual o coro canta a iminência da aurora: “o esplendor do sol expulsa a noite escura”. Sobre a construção do “mito solar da Revolução”, diz Starobinski:

As metáforas da luz vitoriosa das trevas, da vida renascendo no seio da morte, do mundo reconduzido ao seu começo são imagens que se impõem universalmente por volta de 1789.”[...] O mito solar da Revolução é uma dessas representações coletivas cujo caráter geral e impreciso tem como contrapartida um amplo poder de difusão. (STAROBINSKI, 1988, p. 38-40).

Mas esse mito solar teve seus detratores, que justamente por ensinarem autenticamente a irrupção das luzes da liberdade política, criticam os descaminhos da Revolução. Goya, pintor de estilo original, testemunha seu repúdio à brutalidade das tropas de Napoleão, na invasão à Espanha, na série de 83 gravuras “Os Desastres da Guerra”. Conforme o referido autor

Goya permanece ainda fiel testemunha do destino das ‘luzes’: descreve sua perversão, tal como viveu a Espanha em 1808. A França revolucionária, foco de onde irradiava a luz dos princípios, e de que Goya esperava a expansão pacífica, faz a irrupção sob a fisionomia de um exército violento, semeando à sua passagem os assassinatos e violações absurdas (STAROBINSKI, 1988, p. 128-129).

Adorno sublinha, além da imagem mítica Luzes/trevas, uma outra questão basilar, de ordem filosófica e grande relevância para a formação (*Bildung*), o esclarecimento e a educação. Elevando a *necessidade* à condição de base da vida humana, o iluminismo abandona a atividade de *pensar*.

Com a renúncia ao pensar, que na sua forma coisificada, enquanto matemática, máquina, organização, vinga-se no homem que o está esquecendo, o iluminismo renunciou à sua própria realização. Disciplinando tudo que é individual, o iluminismo deixou ao todo não conceitualizado a liberdade de abater-se, enquanto dominação sobre as coisas, por cima do ser e do ser consciente dos homens”. (ADORNO; HORKHEIMER, M. op. Cit., p. 123-124).

Kant, na *Crítica da Razão Pura*, estabelece a distinção entre “conhecer” e “pensar”: “Para conhecer um objeto é necessário provar a sua possibilidade (seja pelo testemunho da experiência a partir da sua realidade, seja a *priori* pela razão). Mas posso “pensar” no que quiser, desde que não entre em contradição comigo mesmo”. (KANT, I. 1985, p. 25).

O conhecimento, para Kant, dirige-se aos “*fenômenos*”, enquanto objetos da experiência no mundo sensível e ordenados pelas formas puras da intuição (o espaço e o tempo) e o pensar se dirige as “coisas-em-si” (*noúmeno*), que têm um campo ilimitado e caráter inteligível, não podendo, portanto, ser aprendidas através da experiência sensível.

Ora, a liberdade, pedra de toque e ideia diretriz do projeto iluminista, embora seja *noúmeno*, e portanto, incognoscível pela razão teórica, pode entretanto não somente ser pensada, mas tornada “*realizável*”, pelo poder de autodeterminação da vontade, manifesto no *dever-ser* e efetivado pelas ações humanas no horizonte da história, conforme se verifica no texto *Idéia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita*. Daí a importância do “pensar” para a avaliação moral e o agir político.

Adorno retomará a reflexão sobre a *Aufklärung* em textos e entrevistas sobre a educação. Na entrevista radiofônica “Educação e Emancipação” (1969) concedida a Hellmut Becker, Adorno remete-se ao texto kantiano *Resposta à Pergunta: o que é Esclarecimento?* (1783).

A exigência da emancipação parece ser evidente numa democracia.[...] gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado "Resposta à pergunta: o que é esclarecimento ali ele define a menoridade ou tutela e deste modo também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável" [tendo como causa] "a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem" [...] "Este programa de Kant" [...] parece-me ainda hoje extraordinariamente atual (ADORNO, 2003, p. 169).

Ressalte-se duas questões de ordem filosófica e política no trecho acima: 1) a compreensão da "emancipação" como requisito básico da democracia; 2) a ênfase adorniana sobre a "atualidade" da pergunta kantiana acerca do Esclarecimento.

Adorno assim explicita a implicação entre emancipação e democracia: "A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como se sintetiza na instituição de eleições representativas" [...] "é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento". (IDEM, IBIDEM).

Kant (1985) embora não se refira à palavra "democracia" no referido ensaio, coloca como exigência básica do esclarecimento "a liberdade de fazer um uso público da razão em todas as questões" (lembrando que este uso da razão é o que o sábio faz diante de um público letrado) e afirma que a renúncia ou o adiamento do esclarecimento, seja por parte do indivíduo para consigo mesmo ou sua descendência, seja por decisão do povo com relação a si mesmo, e sobretudo pelo monarca, "significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade" (KANT. 1985, p. 104-110).

A *Aufklärung* inscreve-se assim como uma dos "sagrados direitos da humanidade", tendo dimensão cosmopolita, descrita por Kant, na *Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita* como surgindo após várias revoluções e transformações e podendo enfim realizar "aquilo que a natureza tem como propósito supremo, um estado cosmopolita universal, como o seio no qual podem se desenvolver todas as disposições originais da espécie humana". (KANT.1986, p. 21-22).

A *atualidade* da pergunta – *O que é o Esclarecimento?* – será também sublinhada por Foucault (2000, p. 335)) no ensaio "O que são as Luzes?", onde afirma que Kant coloca uma questão que a filosofia moderna não conseguiu responder e será retomada por Hegel, Nietzsche, Horkheimer, Habermas e Max Weber.

Detendo-se sobre a "atualidade" do opúsculo kantiano, diz Foucault:

[...] qual é então esse acontecimento que se chama *Aufklärung* e que determinou, pelo menos em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje? [...] Kant define a *Aufklärung* de uma maneira quase inteiramente negativa, como uma *Ausgang*, uma 'saída', uma 'solução' [...] No texto sobre a *Aufklärung*, a questão se refere a pura atualidade. Ele não busca compreender o presente a partir de uma totalidade ou de uma realização futura. Ele busca uma diferença: qual a diferença que ele introduz hoje em relação ao ontem? [...] Kant colocou a questão filosófica do presente (FOUCAULT, 2000, p. 335).

Para Foucault, o texto kantiano nos convoca a encarar a *Aufklärung* como uma atitude, um “ethos”, que concerne à nossa relação com o presente, como “crítica permanente de nosso ser histórico”. (IDEM, 344-345), ou seja, como nos constituímos enquanto sujeitos, através de nossas escolhas voluntárias do modo de pensar, agir e sentir.

A RESSIGNIFICAÇÃO DO SENTIDO DO “ESCLARECIMENTO” NAS REFLEXÕES DE ADORNO SOBRE A EDUCAÇÃO

Adorno toma também a interrogação kantiana sobre a *Aufklärung* como tarefa atual (1969, data da entrevista) e escolhe a “educação”, no sentido lato, como o caminho privilegiado para atingir a emancipação, o que demonstra não ter sido ainda realizado o Esclarecimento. Constata espantado, que mesmo na literatura pedagógica não se encontra uma defesa decisiva da educação emancipatória, mas sim a apologia explícita da autoridade. (ADORNO, 2003).

Adorno distingue autoridade de sua apologia feita pelo autoritarismo. Na pesquisa *Personalidade Autoritária* (1950), que coordenou junto à Universidade de Berkeley, a “personalidade autoritária” expressa-se através de algumas condutas e concepções, apontadas por Adorno em “Educação após Auschwitz”: caráter manipulador, frieza e ausência de emoções, fúria organizativa, realismo exagerado. Adorno descreve como a “personalidade autoritária” é constituída socialmente através dos ideais educacionais da “severidade” e “virilidade”, enquanto elogios da força, capacidade máxima de suportar a dor e não expressar medo, o que seria uma “fachada” para o sadomasoquismo. Comenta Adorno (2003, p. 129) “O elogiado objetivo de “ser duro” de tal educação, significa indiferença contra a dor em geral”. Esse ideal autoritário de educação, modela pessoas destituídas de empatia e que se “enquadram” sem discussão em coletivos, portanto, *tuteladas* e destituídas de autonomia e pensamento crítico.

No ensaio “Educação e Emancipação” Adorno (2003, p. 177), à luz das formulações de Freud acerca dos processos de desenvolvimento infantil, admite o “momento da autoridade” como pressuposto do “processo de emancipação”: num primeiro momento ocorre a identificação com a figura do pai e a interiorização da autoridade paterna pela criança, e a posterior confrontação entre o “pai ideal” e o “pai real”, que irá resultar num processo de “superação” da figura paterna, de modo ao indivíduo constituir-se como pessoa emancipada.

Hannah Arendt (1988, p. 129) também irá refletir, entre 1950-60, sobre a crise da autoridade e da tradição na modernidade e seu impacto na educação. Nos ensaios “Que é autoridade?” e “A Crise na Educação”, da obra “Entre o passado e o futuro”,

distingue a autoridade de poder e força. Em “Que é autoridade?”, afirma que embora a autoridade exija obediência, exclui o uso de meios extremos de coerção, como a força e é incompatível com a persuasão, que fundada na argumentação, pressupõe a igualdade entre as partes. O que define a autoridade é o reconhecimento da hierarquia e legitimidade da pessoa ou cargo que exerce a autoridade.

No ensaio “Crise na educação”, Arendt defende a autoridade do educador em nome de sua responsabilidade ético-política de introduzir crianças e jovens num “mundo” que lhes é desconhecido. “Mundo” designa para Arendt não a natureza ou universo orgânico-físico, mas um complexo de objetos, instituições, leis e obras postos pelo trabalho, a arte e o pensamento, configurando um conjunto de tradições históricas, materiais e simbólicas. Sobre a dimensão ética e política da autoridade do educador, afirma Arendt: [...] “o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente” [...] Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDT, 1988, p. 239).

Ao introduzir crianças e jovens no “mundo”, vemos na transmissão da *tradição* uma das importantes tarefas do educador. Arendt, desde “As Origens do totalitarismo” constata como uma das marcas da modernidade a “ruptura da tradição”, implicando um corte na “transmissibilidade” de certos “tesouros culturais”. O rompimento desse fio que une passado-presente, resulta na perda de preciosa “herança” do passado, obscurecendo nossa compreensão do presente. Mas, tradição e passado não têm o mesmo significado para Arendt, que concebe a tradição à maneira de Benjamin e Heidegger, como *força ativa e seletiva*, capaz de salvar do *esquecimento* experiências e conceitos fundamentais.

Arendt, em “Que é autoridade?”, admite a face negativa da tradição, aprisionando várias gerações numa visão predeterminada do passado, mas ressalta que a tradição pode abrir o passado para nós, “com inesperada novidade”, transformando o presente. Com a perda da tradição, perdemos o sentimento de partilharmos legado comum, com tristes consequências.

Estamos ameaçados de esquecimento e tal olvido [...] significaria que [...] nós teríamos privado de uma dimensão [...] de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou melhor, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação”. (ARENDT, 1988, p. 131).

Essa “perda de profundidade”, com o apagamento dos “rastros” da memória, indica um empobrecimento não apenas subjetivo e existencial, mas também ético e político. A reflexão sobre a memória de certos eventos históricos e a necessidade de

“elaborar o passado” são questões cruciais no pensamento educacional de Adorno. Logo no início de “Educação após Auschwitz”, de acordo com esse autor:

A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Qualquer debate sobre as metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.” [...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. (ARENDT, 2003, p. 119).

Adorno sublinha ainda que Freud – cujo pensamento tem forte ressonância em sua obra – tinha a clara compreensão de que a civilização “origina e fortalece o que é anticivilizatório”, e indica às obras freudianas *O Mal-Estar na civilização* (1930) e *Psicologia de massas e análise do eu* (1921) como capazes de esclarecer a barbárie de Auschwitz. Nessas duas obras, e ainda em *O Futuro de uma ilusão* (1927) e *Moisés e o mono-teísmo* (1939), duas questões atraem o interesse de Freud: a violência e agressividade em suas diferentes modalidades; e as conquistas grandiosas e as trágicas mazelas da civilização. A dialética civilização-violência será o cerne das reflexões de Freud nestas obras.

Herdeiro do racionalismo iluminista, Freud sabia, entretanto, dos limites e sombras da razão “civilizadora”. Em *O Mal-estar na civilização* ele diz: “tivemos o cuidado de não concordar com o preconceito de que civilização é sinônimo de aperfeiçoamento, de que constitui a estrada para a perfeição, pré-ordenada para os homens”. (FREUD, 1978, p. 156).

O conceito de “pulsão de morte” introduzido em *Além do Princípio do Prazer* (1920) e aprofundado em obras subsequentes, designa para Freud o impulso de agressividade e destruição voltado para o mundo exterior, a hostilidade primordial entre os homens. O “mal-estar na cultura” resulta para Freud da *renúncia pulsional*, no pesado sacrifício dos desejos impostos pelas interdições da cultura e a carga de deveres, gerando desprazer e incremento da agressividade. Auschwitz é a trágica realização desse poder de Thanatos, deus da morte e irmão de Eros, o dispensador da vida.

O homem tornou-se, com as conquistas da técnica e da ciência, um “Deus de prótese”, mas não se sente feliz neste papel, pondera Freud. O fardo imposto pela repressão das pulsões, que funda a civilização, merece o seguinte comentário de Freud: “Essa frustração cultural domina o grande campo dos relacionamentos entre os seres humanos [...] é a causa da hostilidade contra a qual todas as civilizações têm que lutar”. (FREUD, 1978, p. 153).

Sobre “pulsão de morte” no cerne da psiquê e sua manifestação na esfera sociocultural, Adorno afirma ainda, em “Educação após Auschwitz”, que a “pressão civilizatória” observada por Freud, aumentou em “escala insuportável”, gerando ini-

maginável “explosão” de violência e um sentimento de “enclausuramento” e “claustrofobia” entre as pessoas, “como numa rede densamente interconectada” [...] “Isto aumenta a raiva contra a civilização [...] alvo de uma rebelião violenta e irracional”. (ADORNO, 2003, p. 122).

Para que Auschwitz não se repita, Adorno sugere duas medidas: “primeiro a educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, social e cultural [...] em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes”. (IDEM, p. 123).

Ousamos indagar: as forças que produziram Auschwitz podem ser suficientemente domesticadas e caladas apenas com iniciativas na esfera intelectual e educacional? Não haveria aí um excessivo otimismo “sobre os poderes do “esclarecimento” e da educação?” Adorno de certa forma responde a tal indagação, ao final da palestra sobre Auschwitz, ao afirmar que o esclarecimento racional permitiria “possibilidades de conscientização dos mecanismos subjetivos em geral, sem os quais Auschwitz dificilmente aconteceria [...] ajudando a criar um clima desfavorável aos “extremismos” e abrindo para “possibilidades concretas de resistência”, a partir de uma “educação política” que desvelasse o “jogo de forças” das formas políticas. (IDEM, 136).

O recrudescimento da violência em diversos matizes e instâncias, o crescimento mundial de partidos e governos de extrema direita, o aumento da desigualdade social, que cresce exponencialmente com o avanço da pandemia do Covid-19, acrescidos tais fatos com expansão da comunicação por meios digitais em todas as esferas (trabalho, educação, saúde, lazer, etc.), afora os múltiplos aspectos positivos, coloca questões e problemas precisamente à educação, o papel do educador e as possibilidades e obstáculos ao processo de “esclarecimento” e “emancipação” frente às novas mídias e sobretudo no tocante a como lidar com as *fake news*.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 100-118) cunham o termo “indústria cultural”, analisada na *Dialética do Esclarecimento* (1948). A indústria cultural consiste nas modalidades de estruturação, criação e difusão dos bens culturais na modernidade capitalista, segundo a lógica do mercado, tendo como principais características : a redução dos bens simbólicos e obras culturais a um “negócio” submetido às regras da produção industrial; a padronização e produção em série, típicos dos meios de reprodutibilidade técnica, que apagam a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social; “adaptações” de grandes obras da música e da literatura, que “deturpam” e empobrecem a obra original; a atrofia da imaginação pelos efeitos de técnicas de reprodutibilidade mecânica, particularmente no cinema, criando a ilusão de que o mundo exterior é um prolongamento sem rupturas, da narrativa fílmica ; a fusão entre cultura e entreteni-

mento, resultando na “depravação” da cultura e na “espiritualização” da diversão, tornada um veículo de catarse, de purgação das paixões.

A despeito da imensa contribuição das reflexões de Adorno/Horkheimer sobre os mecanismos da indústria cultural enquanto estratégico canal de reprodução ideológica do capital, constatamos um certo ranço “elitista”, particularmente na rígida dicotomia entre música erudita e música popular – e expressa na demolidora crítica do jazz, rubricado como “falsa modernidade” – e “arte superior” e “arte inferior”. No tocante à demolição do jazz, vale indicar a análise de Béthune (2003) em *Adorno et le jazz. Analyse d'un déni esthétique*. Béthune assinala que Adorno, em sua “Teoria Estética” defende o primado dos textos (partituras, na música) sobre sua interpretação, de modo a garantir a autonomia da obra, enquanto o jazz é basicamente interpretação, improviso. E mostra que Adorno em sua análise incide sobre as músicas das orquestras de dança dos anos de 1930, que sequer são chamadas de jazz pelos historiadores de jazz.

Arendt (1988, p. 260) no ensaio “A Crise na Cultura”, embora adote o termo “cultura de massas”, apresenta conexões com Adorno no tocante a degradação de obras culturais, quando livros são resumidos, condensados ou sofrem “adaptações” para o cinema resultando em empobrecimento da obra, não em difusão da cultura para as massas, mas em destruição da cultura, tornada entretenimento.

A padronização / unidimensionalidade dos bens culturais produzidos sob a lógica da indústria cultural, propiciam alienação e conformismo, tendo este último como requisito a noção supervalorizada de “adaptação”, e que é analisada por Adorno no debate na Rádio Hessen (1966), em sua ambiguidade com relação a um projeto de educação para a emancipação.

Por um lado, o processo de adaptação, em seu aspecto conformista e heterônomo, é “tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem” (que) “eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo” (ADORNO, 2003, p. 145).

Umas das importantes tarefas de uma educação para a emancipação seria precisamente a crítica de “pseudo-realismo”, que impõe a “adaptação” como preceito básico. Por outro lado, embora para Adorno a emancipação compreenda racionalidade, conscientização e autonomia (“pensar por si mesmo”), a realidade envolve um momento de adaptação. Daí ele admitir: “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, não produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas” (IDEM, p. 143).

O PROJETO ADORNIANO DE EDUCAÇÃO: ATUALIDADE E IMPASSES NA ERA DA CIBERCULTURA E DAS FAKES NEWS

Para Adorno (2003), a adaptação tomada como requisito básico da socialização, expressa a apologia do *status quo*, reforçando o conformismo e a alienação. Mas Adorno também procurou “adaptar-se”, de forma crítica e criativa, à cultura americana e ao uso dos veículos da indústria cultural. No debate na rádio de Hessen (1963), sobre “Televisão e formação”, irá admitir o potencial de esclarecimento da televisão e seu uso educativo. Embora sublinhe a função “deformativa” da televisão sobre a consciência das pessoas, seu “perigo de sedução” e subordinação ideológica, operando a modelagem da consciência e do inconsciente, Adorno defende as possibilidades de “formação” (*Bildung*) através da TV.

Por um lado é possível referir-se à televisão enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos na televisão educativa, nas escolas de formação televisiva e em atividades formativas semelhantes [...] Eu seria a última pessoa a duvidar do potencial da televisão justamente no referente à educação, no sentido da divulgação de informações de esclarecimento. (ADORNO, 2003, p. 73-77).

A televisão de que fala Adorno – nos anos de 1963 – é bastante distinta da TV atual, do ponto de vista de recursos tecnológicos, estrutura de programação, etc. Lúcia Santaella, referindo-se a pluralidade de dimensões de cada mídia, na obra *Cultura das mídias*, faz o seguinte comentário sobre a TV, definindo-a como a mais híbrida das mídias.

A TV se caracteriza como uma mídia das mídias, isto é, tem um caráter antropofágico. Ela absorve e devora todas as outras mídias e formas de cultura, desde as mais artesanais, folclóricas e prosaicas, até as formas mais eruditas: do cinema, jornal, documentário e até o circo, teatro, etc. [...] Nessa medida, por mais que a mensagem transmitida pela TV seja banal, superficial e esquemática, sua complexidade semiótica é sempre grande”. (SANTAELLA, 1996, p. 42, 47).

A complexidade semiótica da TV, resultante das ricas interações entre linguagens (som, voz, imagens em movimento) criam diferentes efeitos na percepção do receptor, produzindo, segundo Santaella, uma diversidade de efeitos psicofísicos e cognitivos (IDEM, p. 47).

Essa complexidade semiótica da TV é potencializada pelos dispositivos digitais como computadores, tablets, celulares, smartphones. Pesquisas mais recentes na área de neurociência voltada para a questão da aprendizagem, em conjunção com as análises de dispositivos digitais e redes sociais, possibilitam a elaboração de ousados projetos educacionais na era da cibercultura.

A questão que se coloca: como ressignificar o processo de emancipação fundado no esclarecimento com o uso das mídias digitais? Como exercer uma educação

emancipadora neste complexo e fragmentado espaço de tecnologias digitais? Tal questão se torna mais urgente diante da disseminação mundial do fenômeno das *fake news* e seus danosos efeitos nas políticas públicas de saúde (com as campanhas em redes sociais contra as vacinas, uso de máscara durante a presente pandemia da Covid-19 etc.), nas campanhas eleitorais, no jogo político cotidiano, e nos relacionamentos sociais.

Impõe-se uma “educação para as mídias”, que transmita não somente habilitação na área de tecnologias digitais, de modo a saber detectar as *fake news* em redes sociais e aplicativos, mas tenha também uma dimensão crítica e ética, que implica em fazer um uso responsável dessas novas tecnologias, visando que informações promovam o “esclarecimento”.

Sabemos das imensas dificuldades para estabelecer normas para as redes sociais e aplicativos, de modo a não exercer um tipo de “censura”. Mas o momento é crucial, inclusive no Brasil., para se desmistificar a defesa da “liberdade de expressão”, quando esse argumento é usado justamente para encobrir posições e práticas políticas autoritárias e incentivadoras de violência, preconceito e barbárie.

Adorno, no já citado debate radiofônico “Televisão e formação” destaca a necessidade de se elaborar algumas diretrizes para o uso educativo da televisão.

E concordando com o outro debatedor, Becker, afirma Adorno: [...] é necessário ensinar os espectadores a verem televisão [...] percebe-se a existência da questão de fundo: como ver tevê sem ser iludido, ou seja, sem se subordinar à televisão como ideologia” (ADORNO, 2003, p. 79).

Adorno preconiza, portanto, a tarefa de “desmistificação”, de uma educação emancipadora frente ao “perigo de sedução” da televisão e outros veículos da indústria cultural. Num outro debate radiofônico (09/1966), “Educação para quê?” Adorno já alertava para a necessidade da pesquisa educacional voltar-se para o estudo das dificuldades atuais de aprendizagem das crianças: “[...] seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais aprender: o indescritível empobrecimento [...] da linguagem e de toda expressão”. (ADORNO, 2003, p. 146).

Essa perda da capacidade de expressão e o empobrecimento da linguagem tem sido potencializados nos últimos anos, com uso “mecânico” e não crítico das tecnologias digitais, aplicativos e redes sociais e a profunda desvalorização dos conteúdos no processo de aprendizagem do aluno e na formação dos professores.

Adorno alerta para os danos do processo de desqualificação dos conteúdos formativos na profissão do magistério, e que repercute no processo de ensino. Em seu ensaio “A Filosofia e os professores” traça o quadro melancólico do “formalismo” pe-

dagógico das faculdades alemãs, em detrimento da verdadeira formação propiciadora da reflexão.

Sobre tal questão comenta Sinésio Ferraz:

Adorno apresenta um diagnóstico negativo sobre o perfil dos candidatos a concursos docentes em faculdades alemãs. Nesses exames o filósofo constatou o apego exagerado dos candidatos aos critérios formais do exame. [...] a filosofia era então reduzida a apenas uma disciplina específica, desconectada de suas dimensões formativas". (BUENO, 2013, p. 305).

Tal realidade constatada nos anos de 1960 na Alemanha se repete, em diferentes dimensões, na formação de professores nas faculdades de pedagogia e filosofia no Brasil de 2020. E no nível das escolas de ensino fundamental e médio, assiste-se a reprodução desse modelo de "desqualificação dos conteúdos", que tem propiciado o incremento do analfabetismo funcional.

De acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) que acompanha os níveis de analfabetismo no Brasil desde 2001, pela primeira vez em 2018, trouxe informações relacionadas ao contexto digital, constatando que a falta de repertório dos analfabetos funcionais, faz com que o acesso a essas plataformas digitais seja mais limitado. Conforme Fajardo (2018) "Essas pessoas não vão tirar proveito das redes sociais para conseguir informações, garantir direitos, porque não conseguem discernir conteúdos", afirma a pesquisadora Ana Lima, responsável pela elaboração do indicador.

Dessa forma, o mero acesso a uma multiplicidade de "informações", não garante a orientação correta no mundo, nem esclarece sobre as melhores decisões a tomar. O excesso de informação se traduz assim em "desinformação", visto faltar a capacidade de discernir conteúdos, interpretar textos e seu sentido ético e político, adquiridos num correto processo de escolarização.

Vale acrescentar que de acordo o levantamento *Digital News Report* 2017, do Instituto Reuters, realizado com mais de 70 mil pessoas em 36 países, no caso do Brasil 46% das pessoas consomem informações (que são consideradas "notícias") através do *Whatsapp*, os serviços de mensagens são ainda menos sujeitos a qualquer tipo de controle de conteúdo, diferentemente de plataformas como *Facebook* e *Twitter*. (Aprendizagem em Foco - N° 42 - set. 2018. Disponível: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Aprendizagem_em_foco-n.42.pdf).

Vemos assim os grandes desafios que se apresentam à implementação das propostas do projeto adorniano de uma educação para a emancipação na era da cibercultura, da pós-verdade e das *fake News*.

O HORIZONTE DA EDUCAÇÃO EM JÜRGEN HABERMAS: A RAZÃO COMUNICATIVA

Jürgen Habermas, também integrante da Escola de Frankfurt (que estabeleceu a *teoria crítica* fundada no “materialismo interdisciplinar”, e tomando como tarefa a libertação do potencial da razão – própria da cultura burguesa – com o desenvolvimento das forças produtivas) irá diagnosticar o esgotamento do programa emancipatório de Horkheimer e Adorno.

Jorge Lubenow, no ensaio onde analisa a crítica de Habermas ao programa emancipatório de Horkheimer e Adorno, faz o seguinte comentário:

Diante desse diagnóstico, Habermas está convencido de que [...] faz-se necessário configurar um novo paradigma [...] então é imprescindível abandonar definitivamente o paradigma da consciência ao qual Horkheimer e Adorno aderiram equivocadamente [...] Habermas sugere o paradigma da razão comunicativa, baseado numa concepção dialógica da razão – a ideia do agir comunicativo orientado pelo entendimento e consenso constitui o conceito normativo no qual se fundamenta o fundamento Habermasiano. (LUBENOW, 2014, p. 50-51).

Passaremos agora a examinar a proposta de educação em Habermas a partir de sua *teoria do agir comunicativo*, título de uma de suas principais obras. A razão comunicativa fundamenta-se na *intersubjetividade*, confrontando-se à *filosofia da consciência*, centrada no sujeito que serviu de paradigma à Adorno e Horkheimer.

Jürgen Habermas, um dos filósofos mais proeminentes da atualidade, herdeiro da tradição da Escola de Frankfurt, tem se destacado pelo nível de suas reflexões na busca de um diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelas sociedades atuais, assim como possíveis soluções para tais problemas. Ressalta-se que Habermas não apresenta uma abordagem central da questão da educação, a qual se encontra presente nas inflexões suscitadas pelo mesmo nas teorias a respeito da racionalidade comunicativa e da modernidade, que constituem o núcleo central de sua concepção teórica a partir da qual se torna possível proceder uma análise concernente à educação no referido autor.

A *teoria do agir comunicativo* é considerada a obra central de Habermas e traz como ideia principal o fato de que a racionalidade econômica e burocrática do sistema, penetra de forma crescente nas esferas do mundo da vida, estabelecendo um processo de colonização que traz como consequência a perda de liberdade e de sentido. A partir dos mecanismos do agir comunicativo, torna-se possível fazer uma contraposição a esse processo, abrindo oportunidades de entendimento em um sentido abrangente e não restritivo. Tal direcionamento da teoria encontra-se num fundamento da teoria da ação, que propõe uma diferenciação entre agir teleológico, normativo e dramatúrgico e, de forma abrangente, acolhe o agir comunicativo, o qual passa a se orientar ao entendimento.

A concepção da razão comunicativa, que se encontra baseada na intersubjetividade, procura fazer uma contraposição à filosofia da consciência, centrada no sujeito, sendo solitária, autorreferente e tendo a sua intencionalidade voltada para o domínio teórico ou prático do objeto, a partir dos fins estabelecidos pelo próprio sujeito. Em sentido contraditório, a racionalidade comunicativa “encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo” (HABERMAS, 2000, p. 437).

Na compreensão do fenômeno da Modernidade, Habermas (1987b) se apoia na análise procedida por Max Weber, onde a concepção de uma teoria da modernidade se torna efetiva a partir de uma perspectiva do confronto entre uma forma de razão que predomina no mundo da vida e aquele tipo de razão que se encontra vinculada à razão sistêmica.

O surgimento do mundo sistêmico é decorrente do processo de racionalização do mundo da vida e à medida que ele se complexifica, existe a tendência do mesmo romper os seus vínculos com o mundo da vida, substituindo a comunicação pela linguagem por mecanismos de controle técnicos, patrocinados pelo dinheiro e pelo poder, em detrimento dos demais componentes do mundo da vida.

De acordo com o entendimento de Habermas (1987b), o mundo sistêmico apresenta mecanismos de regência e controle, os quais possibilitam a sua autorreprodução. O meio *dinheiro* que rege o sistema economia e o meio *poder*, responsável pela regulação do sistema político, sendo através desses meios que o sistema desenvolverá seu *modus operandi* visando o controle social e a manipulação do mundo da vida. Por sua vez, tais meios passarão a se utilizar dos princípios sistêmicos da burocracia, em detrimento da comunicação interpessoal, que se encontra orientada ao entendimento. Como consequência desse processo, passará a haver uma interferência cada vez maior do sistema no mundo da vida, via uma racionalização mais acentuada, que se desdobra na formação de valores culturais e da consciência moral.

Nesse contexto, os sistemas *poder* e *dinheiro* passam a exercer forte influência na formação e internalização de valores e da consciência moral dos indivíduos, sendo que a escola, na visão habermasiana, se situa como uma das instituições que passa a incorporar a racionalidade sistêmica que a impede de desenvolver uma educação voltada para a emancipação, mas ao contrário, proporcionando uma formação atrelada à subserviência, onde se reforça os mecanismos de controle e de reprodução da violência. A excessiva burocratização atualmente existente nas instituições escolares é um bom exemplo desse processo de dominação sistêmica, resultante da ideologia tecnocrática, onde cada vez mais se nota o avanço da racionalidade instrumental estratégica.

O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

No atual contexto, em que as sociedades plurais e complexas passam por um processo de polarização econômica e política, a mercantilização da educação se torna cada vez mais efetiva, com políticas educacionais que, como no caso do Brasil, procuram atender aos interesses do grande capital a partir de um discurso político ultraliberal, onde as grandes corporações educacionais multinacionais passam a estabelecer as regras do jogo na consequente transformação da educação em mercadoria, onde o professor na perda de sua autonomia, passa a ser um mero instrumento de repasse de informações técnicas e habilidades voltadas para o mercado de trabalho. Em tais condições,

(...) a escola perde a possibilidade de tornar-se um espaço público, em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro (MÜHL, 2011, p. 1040).

A paulatina desvinculação da educação do mundo da vida, por força da racionalidade sistêmica, faz com que a mesma passe a desenvolver um papel ideológico, na medida em que deixa de exercer um papel crítico e questionador em relação à realidade. Em outras palavras, o desenvolvimento de um senso crítico, enquanto tarefa fundamental da escola no processo de formação do indivíduo cede espaço para uma razão estratégica centrada na determinação e controle do comportamento.

A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins do comportamento adaptativo. (HABERMAS, 1994, p. 74).

No ponto de vista acima, chama atenção as reformas que se procuram estabelecer para o sistema educacional no Brasil e a consequente retirada de conteúdos e disciplinas cuja preocupação encontra-se associada a esse viés ideológico. Nesse sentido, a “escola sem partido” e o ataque à filosofia e às próprias ciências humanas sob o pretexto de sua “inutilidade” em detrimento a um ensino mais técnico, são evidências de um processo que procura implementar uma forma de educação sob a ótica da razão estratégica e instrumental, fato que compromete a validade da educação enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política. A consequência disso é uma educação voltada para a lógica do mercado onde, de acordo com Habermas (1987b, p. 461) “o consumismo e o individualismo possessivo relacionados com o rendimento e a competitividade assumem uma força configuradora”.

Habermas (1990) descreve outro problema não menos significativo, que se refere à orientação técnica e coercitiva a qual transforma a socialização escolar em uma infinidade de atos administrativos e burocráticos que se tornam inócuos e ineficazes, dando origem, em última análise, ao fenômeno da perda do sentido e da motivação em função de que “não é possível produzir uma legitimação cultural pela via administrativa” (HABERMAS, 1990, p. 102). Tal prática não leva em consideração os indivíduos a partir de suas singularidades, de suas vivências e necessidades, assim como de seu mundo da vida.

CONCLUSÃO

Adorno propõe como princípios basilares do seu projeto de educação, a *emancipação* e a *desbarbarização*, que implicam, respectivamente, no exercício da autonomia, pressuposto da liberdade, e que implica preceito kantiano do “pensar por si mesmo” e crítica da naturalização e incentivo à violência. Adorno também irá refletir sobre a possibilidade do uso emancipatório das mídias hegemônicas da *indústria cultural* de sua época, no caso a televisão.

Cabe indagar sobre as possibilidades e limites para a construção de um projeto emancipatório de educação, nos moldes adornianos, em nossa era da *cibercultura*, das *fake news* e da pós-verdade.

Habermas, a partir de uma perspectiva centrada na educação, propõe a teoria do agir comunicativo que se apresenta como importante contribuição para mediar a racionalidade sistêmica e a racionalidade comunicativa, fazendo com que os educadores exerçam de forma permanente a crítica ao processo, cada vez mais acentuado, de colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico da racionalidade instrumental.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. & HORKHEIMER, T. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1988.

BUENO, S. F. *Theodor Adorno e Hannah Arendt: confluências no campo da Filosofia da Educação*. In: *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, nº 49, p. 299-307. Jul-set. 2013. Edit. UFPR.

FAJARDO, V. *Como o analfabetismo funcional influencia a relação com as redes sociais no Brasil*. BBC News Brasil. Nov, 2018. São Paulo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46177957>.

FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Coleção Ditos e Escritos, vol. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREUD, S. *O mal-estar da civilização*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

GAGNEBIM, J-M. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalidade social*. Madrid: Taurus, 1987a.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

_____. *Resposta à pergunta “o que é Esclarecimento (Aufklärung)?*In: Kant, I. *Textos selecionados*. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LUBENOW, J. A. *Emancipação pela ação comunicativa: a leitura de Jürgen Habermas da dialética do Esclarecimento e esgotamento do programa emancipatório de Horkheimer e Adorno*. João Pessoa: Aufklärung – Revista de Filosofia. Vol. I, nº 2, out. 2014.

MÜHL, E. H. *Educação, racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação*. Revista Educação e Sociedade: Campinas, v. 32, nº 117, out-dez. 2011.

OLIVIER, A.-P. *Education à la majorité*. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/edso.291>. Acesso em 05 out. 2020.

PLATÃO. *O Banquete* – 3ª. Ed. Belém: EDUFPA, 2000.

SANTAELLA, L. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 2003.

STAROBINSKI, J. 1979: *os emblemas da razão*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

CAPÍTULO 9

FILOSOFIA TEMÁTICA E EDUCAÇÃO: O ISOMORFISMO INTERDISCIPLINAR

Antonio Sergio da Costa Nunes¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.9

¹ Docente da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Pará (UFPA).

APRESENTAÇÃO

Sinalizaremos aqui, um viés entre tantos outros, de um saber múltiplo e variável enquanto prática e exercício filosófico na academia entre a filosofia historiográfica e a temática, desenvolvido pelo pesquisador, e suas intersecções dialógicas com outros saberes, em especial a educação.

Tentaremos expor de forma bem sucinta, sobre a possibilidade de apreendermos uma forma diferenciada que não recaia em certo radicalismo, daquilo que comumente em filosofia chamamos de Filosofia Historiográfica e Filosofia Temática. Devemos evitar assumir posições que aumentem a dicotomia ou diáspora entre esses dois modos de se fazer ou exercitar a Filosofia, como desafio investigativo e prática salutar e temperante.

Creio na possibilidade de convergirmos entre essas duas posições aparentemente antagônicas, mas passíveis de integração, ao divisarmos nos seus extremos, digamos assim, as suas manifestações, isto é, não nos voltarmos exclusivamente para um discurso interno do pensamento filosófico que caracterizaria o seu hermetismo, bem como não somente discorrermos sobre um conteúdo que chamaria externo no seu modo exclusivamente interdisciplinar. Ambos meritórios e complementares de algum modo, mas não exclusivos na forma de se fazer ou exercitar a Filosofia.

Buscaremos neste ensaio sobre Filosofia Temática e Educação, delinear um direcionamento que nos proporcione um sentido epistemológico, em especial, na vida acadêmica, a qual nos debruçamos e dedicamos parcela significativa de nossa vida, mediante um discurso que transite entre essas duas áreas e, de certo modo, se mesclasse na tentativa de chegar a questionamentos e argumentos que promovessem certa inovação naquilo que concerne ao saber filosófico, isto é, a possibilidade de percebermos novas maneiras e formas de avaliações sobre as ciências e o conhecimento, que nos permitissem intercalar pensadores avulsos e distantes no tempo, confrontando determinados conceitos e buscando sínteses possíveis entre eles, numa recíproca relação interdisciplinar.

A PERTINÊNCIA ENTRE DUAS EPISTEMES

A Interdisciplinaridade é exigência cognoscente, mais que necessária, segundo o modelo Hologramático¹ de uma certa visada gestáltica, num permanente entrelaçamento de diversas áreas do conhecimento. Não há um conhecimento sobreposto ao outro, mas a interação na diversidade das epistemes numa rede informacional complexa.

¹ A definição geral de um holograma, se dá a partir do Todo que é maior que suas partes.

Projeto interdisciplinar por exemplo, requer a conjunção de esforços em várias áreas que lhe são pertinentes. Ao tratarmos de resíduos sólidos em um determinado município, não basta apenas consultar um sociólogo e um assistente social para organizar os catadores de lixo, é necessário a visão de um geofísico para pesquisar acerca da emissão do gás metano proveniente do chorume, é importante a presença de um historiador para avaliar o trajeto histórico dessa realidade, de um filósofo para desenhar a rede informacional que se estabelece nessa relação, de um biólogo, de um infectologista, de um geógrafo, de um engenheiro, enfim de uma rede sistêmica de saberes que atuem interdisciplinarmente e transforme esse conhecimento numa ação transdisciplinar. Desse modo, teremos um diagnóstico mais preciso dessa complexidade e dos fatores intervenientes que lhe são peculiares, para que assim possamos traçar um prognóstico fundamentado e consistente.

Podemos nos perguntar como emergiu essa busca interdisciplinar do fazer ciência, do produzir conhecimento, as respostas possíveis podemos encontrar no texto “A filosofia: sua natureza, seus problemas, seus métodos” (TRAJANO, 2003).

Em primeiro lugar, podemos dizer que o conhecimento acadêmico no Brasil possui uma tradição cartesiana (Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Roger Bastide, 1934/USP), e como tal a metodologia científica desenvolveu-se numa suposta linearidade em que o Todo, seria apenas a soma de suas partes, e as partes, daria o real significado do objeto pesquisado. Dessa forma, a metodologia passou a direcionar o enfoque do conhecimento em compartimentos, divisando os saberes em vários estamentos. Nas Ciências Humanas ou nas Humanidades, o saber se compartimenta e a partir dessa compartimentação temos subcompartimentações. Para exemplificar, citemos a Psicologia, cujo objeto de investigação deixa de ser o Homem para ser o comportamento; na Psicanálise, o Inconsciente; na Centrada, a Pessoa²; na Gestalt, o Todo.

Na Filosofia historiográfica³, não vamos longe, os sistemas de pensamento se antagonizam criticamente na tentativa de se sobrepor uns aos outros, na vã tentativa de se realizar enquanto verdade, decaindo por vezes num certo dogmatismo. O que contraria sobremaneira o exercício crítico filosófico.

Superar essa dicotomia foi o grande salto realizado pelas ciências empíricas, notadamente as ciências naturais⁴. No modernismo, com Vico⁵ (2009), temos a contraposição cartesiana da Ordem do Certum⁶ (que é incerto por natureza), em que se diferencia a lógica Poietica, da lógica Racional, aquela tendo como fundamento do conhecimento, a fantasia, e esta, a ordem. Nesse contexto, precisamos esmiuçar a episteme

2 A Psicologia Centrada não se propõe a ser Ciência, mas tão somente uma modalidade terapêutica.

3 Filosofia historiográfica é aquela que desenvolve um determinado sistema de pensamento: platonismo, aristotelismo, patrística, escolástica, nominalismo, cartesianismo, certumianismo, hegelianismo, existencialismo, analítica etc.

4 Capra & Luisi, A visão sistêmica da vida.

5 Nunes, Arqueologia da Linguagem em Vico.

6 Ibidem

dessa dicotomia e, aqui, usarei minha tese para realçar essa diferença que se contrapõe ao cartesianismo.

Com o advento da era moderna, a questão do conhecimento na Europa do século XVII passou por profundas transformações e adquiriu novos paradigmas: o homem regula-se pela unidade e segundo a ordem da razão, e os fenômenos da natureza passam a ser mensurados pelas rígidas regras do mecanicismo.

Descartes introduziu um novo modo de fazer ciência com o seu método analítico, estabelecendo mais *rigor* na aquisição do conhecimento científico. Partindo da *dúvida metódica* mediante a intuição direta do espírito, a verdade do conhecimento dar-se-ia através de uma evidência imediata, havendo necessidade de decompor todas as questões em seus elementos últimos e mais simples, e de reconstruí-las a fim de serem comprováveis em sua evidência originária, simples e indubitável através de uma proposição apodítica que contivesse uma verdade crível por si mesma. A dúvida metódica põe em suspensão os juízos acerca da aparência do mundo sensível, da essência, da existência, como também das próprias verdades matemáticas⁷.

O desenvolvimento do método de duvidar se faz pelas cadeias dedutivas até atingir um núcleo *irredutível*, o *Cogito ergo sum* (penso, logo existo), que se torna desse modo uma evidência primária, a ideia clara e distinta por *autonomasia*⁸, cujo interesse maior foi fundamentar a ciência natural e estabelecer uma nova ordem de pensamento que superasse o modelo escolástico.

Com Galileu Galilei a ciência passou a desempenhar um papel decisivo na história do pensamento europeu, pois recolocou os problemas capitais da teoria científica, da filosofia da ciência e da epistemologia. A investigação natural não consistiria numa simples recompilação de dados sensíveis, mas numa certa ordenação deles pela razão matemática, como afirma no *Il Saggiatore*:

A filosofia está escrita neste grandiosíssimo livro que continuamente está aberto diante de nossos olhos (digo o universo), mas não se pode entendê-lo sem antes procurar entender sua língua e conhecer os seus caracteres nos quais está escrito. Esse livro está escrito em língua matemática e seus caracteres são triângulos, círculos, outras figuras geométricas, sem as quais é totalmente impossível entender humanamente uma palavra, e sem as quais nos agitamos em vão em um obscuro labirinto⁹.

Toda consideração quantitativa em que o mensurável é a base de todos os fenômenos, cujo processo se dá pela decomposição dos elementos simples e mensuráveis, seria relativo às noções como a causalidade e simplicidade do acontecer natural.

⁷ Cf. Descartes, *Meditações*, [Cf. Meditação Terceira, *De Deus; que Ele existe*, §4, p.100, J. Guinsburg, B.P. Júnior].

⁸ Observamos que Descartes lançou mão de um conceito puramente autônômico, que provém dos caracteres poéticos e o objetiva mediante a suspensão de juízo, tornando-o uma *res cogitans*. Há uma reconhecimento, uma viragem fantástica de fecunda criação, no entanto, restrita e insipiente pela analiticidade geométrica que pretendeu absolutizar o conhecimento sem levar em consideração o princípio autônômico que deriva da ordem do *certum*, como se pode verificar no De ant. [*Libro Primo ossia Metafisico*, cap. III, p. 70-74, P. Cristofolini] e nas *Meditações* [Meditação Segunda, *Da natureza do espírito humano; e de como ele é mais fácil de conhecer do que o corpo*, § 4, p. 91-92, J. Guinsburg, B.P. Júnior].

⁹ Galileu, *Os Pensadores* [Cf. Galileu, *Vida e Obra, O Ensaíador*, p. 119, Traduções de Helda Barraco, Nestor Deola e Aristides Lôbo, Ed. Abril S.A. Cultural, São Paulo, 3ª edição, 1983].

O seu método é ao mesmo tempo indutivo e dedutivo; aquele reduz o fenômeno a uma fórmula matemática, e este deduz da lei geral os próprios fatos nela contidos¹⁰

Esse é o panorama que situa de modo claro, o percurso da ciência no século XVII, tendo como arcabouço o renascimento de novas concepções que têm como base os princípios do platonismo que ressurgem em detrimento da escolástica, prenunciando o seu ocaso, abrangendo desde os finais do séc. XIV ao começo do séc. XVII.

As críticas feitas ao *Cogito* cartesiano foram, decerto, decisivas para colocar em dúvida a doutrina de Descartes, embora Vico tenha pago um preço elevadíssimo, como se pode observar em sua *Autobiografia*. Isolado e sem qualquer mérito, foi de certo modo desqualificado ao pretender refutar a doutrina cartesiana em várias frentes, da educação à ciência. No entanto, manteve-se firme e determinado em sua missão, desenvolvendo com maestria a composição de sua obra maior, a *Scienza Nuova*. Seguindo com destreza e ordem a logicidade da estrutura e dos argumentos, combinou a filosofia com a filologia, a fim de dar cientificidade à sua doutrina, como também estabeleceu a lógica e a metafísica poéticas e desvendou a concepção mítica que cercava a *Ilíada* e a *Odisseia* de Homero. O mito reinterpretado e apreendido na sua simbologia manifesta-se enquanto história dos povos primigênicos que deu origem a nossa história.

Ao resgatar a história do mito, Vico pretende demonstrar que essa concepção não foi meramente um legado fantasioso e superficial. Pelo contrário, demonstra a originalidade que essa concepção contém, retratando uma era em que o homem manifestava *robustíssimas paixões*, instintos primitivos, dando expressão às imagens do mundo, como o céu, a tempestade, o raio, o sol, a lua, as estrelas, as árvores, o vale, a fonte, a gruta, os animais, as feras etc., e tudo o que esse homem absorvia, e com a natureza convivia mediante uivos, cantos, assobios e gesticulações. A originária manifestação da *linguagem muda*, em que os primeiros homens passarão a nomear e promoverão as primeiras distinções em relação às coisas e aos fenômenos de forma sensitiva e fantástica. Linguagem muda:

[...] na qual um momento ativo do real se fixa num gesto que é um “retrato”: ainda traduzido sobre a matéria, um hieróglifo... Quando o gesto transmuta-se em som para representar aquele conteúdo, reproduzirá aquele momento da realidade dinâmica [...] ¹¹,

O pensamento moderno pulsante pelo rompimento com a escolástica e vivificado pelo Renascimento não impediu o furor humanístico do pensamento viquiano que estabeleceu a equivalência entre o homem e Deus através da teoria do *verum*

¹⁰ Este princípio cartesiano se mantém até hoje na lógica matemática como observaremos no positivismo lógico desenvolvido por Wittgenstein no seu *Tractatus Logico-Philosophicus*. [Cf. cap. III, Tópico 3.2, *A concepção racionalista e a imaginação*, p. 85].

¹¹ Pagliaro, Antonio, [Cf. *Giambattista Vico tra linguistica e retorica*, Giambattista Vico nel terzo centenario della nascita, Edizioni Schientifiche Italiane, p.143, 1968].

factum, bem como percebeu o dilema da *res cogitans* e da *mathesis universalis* ou *more geometrico* cartesiana, cuja *verdade* foi derivada do *certum* numa clara contradição, já que pela *certeza* Descartes chegou a *verdade evidente*. O *verum* e o *certum* confundem-se:

Um outro é pensar; e verifico aqui que o pensamento é um atributo que me pertence; só ele não pode ser separado de mim. Eu sou, eu existo: isto é **certo**... Nada admito agora que não seja necessariamente verdadeiro: nada sou, pois, falando precisamente, senão uma coisa que pensa, isto é, um espírito, um entendimento ou uma razão, que são termos cuja significação me era anteriormente desconhecida. Ora, eu sou uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente; mas que coisa? Já o disse: uma coisa que pensa. E que mais? Excitarei ainda minha **imaginação** para procurar saber se não sou algo mais. E mesmo esses termos fingir e imaginar advertem-me de meu erro; pois eu fingiria efetivamente se imaginasse ser alguma coisa, posto que imaginar nada mais é do que contemplar a figura ou a imagem de uma coisa corporal... Haverá algo em tudo isso que não seja tão verdadeiro quanto é **certo** que sou e que existo... embora, com efeito, seja uma coisa bastante estranha que coisas que considero duvidosas e distantes sejam mais claras e mais facilmente conhecidas por mim do que aquelas que são **verdadeiras e certas** e que pertencem a minha própria natureza¹²

Vamos encontrar também no *Discurso do Método* acerca da diversidade de concepções filosóficas, a presunção de Descartes em considerar que entre essa multiplicidade de opiniões, haveria de ter uma verdadeira, pois que essa multiplicidade resultaria “quase como falso, tudo quanto era somente verossímil¹³”, mesmo que sua afirmação seja dúbia.

Enquanto Vico no *De Uno* estabelece claramente essa distinção, como podemos observar, demonstrando a contradição cartesiana:

Temos dois vocábulos: *verum* e *certum*, dos quais distinguimos os diversos significados, assim como todos distinguem o falso do dúbio; por isso, tanto se afasta o falso do dúbio, quanto o *certum* do *verum*. Se estas duas coisas não fossem diversas e distintas, não conseguiríamos, que muitas coisas verdadeiras mostrando-se talvez dúbias, seriam por sua vez dúbias e certas, assim como, muitíssimas coisas falsas pudessem se ter por certas, assim seriam simultaneamente falsas e verdadeiras. [...] O *verum* nasce da conformidade da mente com a ordem da coisa, e o *certum* é produto da consciência assegurada pela dúvida. Apela-se à razão da conformação com a ordem da coisa; por isto, se é eterna a ordem da coisa, é eterna a razão da qual se apresenta a eterna verdade; se a ordem da coisa contemplada é de tal natureza que não subsiste em todo o tempo, em todo o lugar e por tudo, não haverá somente uma razão provável nas coisas que esperam pela ordem cognitiva, nem por uma razão verossímil naquela que realizemos uma operação. Assim como o *verum* é essência da razão, assim será elemento intrínseco do *certum* a autoridade, tanto aquela sugerida por nosso próprio sentido que chama-se *auctoritas*, quanto aquela imposta pelos outros, os quais denominaram autoridade, nascendo ambos da persuasão¹⁴.

Feito este percurso para esclarecer a controvérsia entre Vico e o cartesianismo, percebe-se a obstinação viquiana para definir a Imaginação enquanto faculdade possível de análise, já que envolve toda a rede que compõe o pensamento mítico, através

¹² Descartes, *Meditações*, [Cf. *Meditação Segunda, Da natureza do espírito humano; e de como ele é mais fácil de conhecer do que o corpo*, § 7,9,10, p. 93-96], Os Pensadores, Ed. Victor Civita, 3ª edição, São Paulo, 1983. As palavras em negrito foram pelo autor do Capítulo.

¹³ *Discurso do Método*, [Cf., *Primeira Parte*, p. 32, Os Pensadores, Editora Abril, 3ª edição, 1983].

¹⁴ *Opere Giuridiche*, [Cf. *De Uno, Proloquio Dell'Opera, Definizioni Del vero e Del certo*, pg. 34, Sansoni Editore, Firenze, 1974].

da ordem do *certum*, pois esta não lhe provocaria distorções, sendo, por isso, elemento fundamental na sua *Scienza Nuova*.

[...] os primeiros povos da gentilidade, por uma demonstrada necessidade de natureza, foram poetas e falaram por caracteres poéticos; esta descoberta, que é a chave mestra desta Ciência, custou-nos a pesquisa obstinada de quase toda a nossa vida literária [...]¹⁵.

Tais caracteres poéticos se originam na Imaginação, faculdade percebida por Vico como eixo para o desenvolvimento do conhecimento, a matriz, digamos assim, que vai proporcionar ao homem agir, criar e conhecer, sem a qual não seria possível o desenvolvimento da racionalidade.

O elemento basilar da *Scienza nuova*, definido por Vico, é justamente o fato de que os primeiros autores do mundo civil foram poetas. Isto implica dizer que os primeiros homens se expressaram mediante caracteres poéticos. Enquanto Vico considerou na história da humanidade a importância de tal linguagem, muitos a desprezaram por não conter os elementos que a *mathesis universalis* requeria para torná-la compreensível. Por isso, o cartesianismo relegou a concepção mítica como algo sem sentido, e a fantasia enquanto faculdade fora desqualificada porque seria incapaz de proporcionar conhecimentos verdadeiros.

Sendo o mito fruto da imaginação não faria parte da história, e, portanto, não existiria enquanto fato. Para Descartes,

Quando a nossa alma se aplica a imaginar alguma coisa que não existe..., e precedam apenas de que, sendo os espíritos diversamente agitados, e encontrando os traços de diversas impressões que precederam no cérebro, tomem aí seu curso fortuitamente por certos poros mais do que por outros. Tais são as ilusões de nossos sonhos e também os devaneios a que nos entregamos muitas vezes estando despertos, quando nosso pensamento erra negligentemente sem se aplicar por si mesmo a nada¹⁶.

Para os povos primigênicos tal linguagem foi uma necessidade natural de se fazerem entender, pois essa linguagem poética não era apenas um produto da mente, mas também uma lógica que proporcionou o desenvolvimento mental dos homens primigênicos nos tempos bárbaros. Não sendo, portanto, a poesia um mero ornamento. A natureza da poesia e do mito não foi simples ornamento nos tempos poéticos, mas resultado de uma lógica que opera transferindo significados que lhes são familiares ao que é percebido.

Essa transferência de significados da linguagem figurativa constituiu uma operação da mente que permitiu ao homem primigênio criar o mundo das nações e constituir-se enquanto ser humano. O homem, graças à linguagem mítica e não ao raciocínio abstrato, diferencia-se da natureza sem dela distanciar-se. Essa linguagem, carente de conceitos abstratos e eminentemente poética, característica essencial do mito,

¹⁵ Ibidem, [Cf. Ideia da Obra, *Explicação da pintura preposta no frontispício que serve para a introdução da obra*, § 34, p. 37; Ei, p. 114.

¹⁶ Descartes, [Cf. *As paixões da alma*, Art. 20-21, Os Pensadores, Editora Abril, p. 224-225, 3ª edição, 1983]. Para Descartes a Imaginação voluntária, desde que não seja direcionada pela percepção do que existe, não passa de quimera, algo que não existe.

não era apenas simples documentação histórica, mas a linguagem em que os povos primigêneos expressavam suas próprias ideias (NUNES, 2009).

Feita essa dissociação entre a ordem do *certum* (lógica poiética) e a ordem do *verum* (lógica racional), vamos demonstrar como a interdisciplinaridade é possível e necessária para o tratamento metodológico entre a Filosofia Temática e a Educação.

REFLETIR A INTERDISCIPLINARIDADE

O paradigma da interdisciplinaridade emerge da isomorfia entre os saberes, ou entre as ciências. Tal isomorfia se dá a partir de um princípio de identidade na estrutura ecossistêmica teórica, que permite aos signos conceituais articularem-se entre si na formação de novos saberes transdisciplinares.

A isomorfia é um conceito matemático, cuja filogênese significa “a mesma forma”. Ao considerarmos que $2+2=4$, podemos estabelecer nesse mesmo raciocínio outros elementos diferentes que darão resultados iguais; pode ser árvores, maçãs, casas, carros etc. Do mesmo modo, entre os conteúdos teóricos essa interação é possível, permitindo que determinados elementos conceituais possam se articular em um processo de integração, de complementação, de elucidação e de contraponto cognoscente.

A essa estrutura epistêmica subjaz uma lógica não linear, portanto uma lógica poiética como acima discurremos que ao se articular vai compondo a ordenação lógico-racional que lhe é pertinente, desde o ponto de vista das *Tá merê* como *Tá squematá*, muito bem colocado por Aristóteles no seu *Organon* (Da Interpretação) que trata das proposições. Como também, vamos encontrar em Wittgenstein no seu *Tractatus Logico Philosophicus*, acerca da formação das proposições demonstrativas que se organizam no Espaço Lógico (*logishem Raum*) através da multiplicidade combinatória (NUNES, 1997) mediante o princípio isomórfico.

Assim constituída, a interdisciplinaridade mediante a isomorfia, torna possível o diálogo e a transição de um saber com outros no confronto de ideias, de argumentos e nos ajustes combinados na rede ecossistêmica que permite essa articulação enquanto interação, adaptação e ação de um saber no outro e com outros, que chamaria de *Meta-ecologia*.

De tradição cartesiana, o saber compartimentado e/ou especializado, dificulta em vários campos científicos a troca de dados e ideias para elucidação de diagnósticos mais precisos acerca de determinados temas e assuntos, seja na área das humanidades, bem como na área das ciências e suas aplicações; para superarmos tal dicotomia é preciso mudarmos o olhar, para mudarmos o paradigma, que vai encontrar na Complexidade uma aliada pertinente.

A rede informacional semiótica constitutiva dos saberes, ao modo de uma rede neural, possibilita a transição de signos sinápticos que encontram nos núcleos informacionais o seu armazenamento, processando no âmbito da rede múltiplos correlatos ou fatores de interação que causam circuitos antagônicos, bem como assertivos que, por vezes, poderá ser altamente entrópico causando uma certa desordem para emergir uma nova ordem integrada.

Nesta rede informacional realiza-se o processo de multiplicidade combinatória, permitindo a articulação entre conceitos e exclusões necessárias, que por sua vez articulam-se com outros numa cadeia permanente e contínua de informações, a fim de construir os argumentos na formação de novos conhecimentos transdisciplinares, fomentos ou insumos necessários e resultantes dessa interação ecossistêmica teórica.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Os sistemas complexos constituem-se em estruturas hierarquizadas, a partir de um conglomerado de partes que interagem de forma complexa. De certo modo, esta hierarquização é arbitrária, uma vez que não conseguimos alcançar o ponto irruptível de sua organização.

Podemos, assim, subdividir essas estruturas numa infinidade de partes sem qualquer ponto de chegada, como ocorre com os fractais. Observamos que na Astronomia, estrelas e galáxias podem ser consideradas como partículas elementares; na Biologia, uma célula pode ser tratada como um subsistema elementar, e assim em diante. Podemos encontrar esta hierarquização em suas formas mais elementares possíveis como subsistemas de sistemas maiores (SIMON, 1981, p. 286-290).

Estas estruturas constitutivas dos elementos naturais propiciam informações de níveis variados e múltiplos entre si na dinamização entre os elementos constitutivos do universo em seus variados estados. Alguns destes princípios informacionais compõem a auto-organização e estão ligados aos processos estatísticos, que envolvem aleatoriedade, também presente na Multiplicidade Combinatória como índice de negação entre objetos simples, que somente é possível em duas formas distintas: a) deve haver uma multiplicidade divergente de elementos simples que se confrontam simultaneamente, ou seja, um ambiente caótico; b) as mudanças ocorrem de forma aleatória ou falibilista, isto é, sem leis previamente determinadas, no entanto, como condição para a ocorrência (CARNIELLI, 1996, p. 64).

De algum modo, essa equação complexa dos sistemas ocorre por consequência na linguagem, admitida como estrutura complexa, uma vez que consideramos a constituição universal desse modo.

A neurolinguística nos apresenta o primeiro modelo de ciência cognitiva, levando em consideração o organismo como um todo, não se limitando apenas ao componente cerebral. As interconexões necessárias entre este e todos os elementos periféricos neurofisiológicos, formam uma rede de informações, que permite desenvolver uma relação bem mais relevante que a simples articulação motora e gramatical da linguagem.

Constitui-se de fato “num neo-processo evolutivo de alto nível, o lugar eletivo para a integração das informações semânticas, sintáticas e do conhecimento sobre o mundo” (PENNISI, FALZONE, 2010, p. 287).

Como procederia uma “inteligência” no ato mesmo de pensar? Peirce, segundo Silveira (2007), busca nessa tentativa uma aproximação entre conhecimento comum e procedimento científico, pois a “inteligência científica” seria aquela capaz de aprender através da experiência que supõe o confronto com o outro, emergindo uma informação desse confronto, sendo esta informação a mediadora – entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido – realizada por signos. Como considera Silveira (2007, p. 32):

Tenha a natureza ontológica que tiver, importa aqui a Peirce considerar o pensamento somente enquanto determina condutas inteligentes, profundamente falíveis em um contexto estritamente fenomênico...o texto peirceano refere-se a mente, sem que de modo algum esteja restringindo o pensamento mediante signos somente a um fenômeno humano ou a uma questão psicológica.

Peirce vai chamar de processo abduativo o raciocínio hipotético que se dá no confronto com a experiência e produz um constante autoaperfeiçoamento, cuja propriedade de síntese e aperfeiçoamento de si mesma, quer pela exploração de suas potencialidades, quer pelo confronto com a experiência, a hipótese é apresentada como um modelo de raciocínio diagramático, que consiste na construção intuitiva de uma figura ou uma equação onde se estabelecem as relações entre os elementos em questão.

Se a razão é provocada pela experiência e exige a submissão de sua proposta ao teste experimental, nem por isso declina de seu poder generalizador e original. Assim, foi que historicamente o conhecimento humano se formou e é aí que, em termos lógicos, ele encontra a sua legitimidade (SILVEIRA, 2007, p. 145).

Quanto à inferência abduativa que de algum modo lança luz às nossas inquições acerca da constituição da linguagem através de mecanismos neurológicos em confronto com a realidade externa, para a produção ou emergência de uma rede de informações sígnicas ou conceituais, Peirce (1977, p. 226) nos dá uma explicitação desse processo com alguma clareza de seu funcionamento.

[...] a inferência abduativa se transforma no juízo perceptivo sem que haja uma linha clara de demarcação entre eles; ou em outras palavras, nossas primeiras premissas, os juízos perceptivos devem ser encarados como um caso extremo das inferências abduativas, das quais diferem por estar absolutamente além de toda a crítica. A sugestão abduativa advém-nos como um lampejo. É um ato de introversão (insight), embora de uma introversão extremamente falível.

Os meandros que revestem a complexidade da cognição humana na articulação de conceitos entre si, tal qual numa equação matemática, permite a formação de uma nova rede informacional, resultante da combinatória peculiar à cognição humana a partir de um processo metodológico que lhe é intrínseco, sempre em confronto com o mundo externo.

Desse modo podemos avaliar a possibilidade da Inteligência Artificial (IA) retroagir, digamos assim, ao transumano, uma vez que na IA o funcionamento metodológico que lhe é apropriado permite essa combinação algorítmica para executar determinadas ações na produção de uma rede informacional.

A teoria de homem-robô, por exemplo, ou ainda, o homem que utiliza artefatos cibernéticos cada vez mais avançados e fabricados para uso e consumo social, medicinal, político e obviamente econômico, opera com o método da inter e transdisciplinaridade para se constituir enquanto projeto cada vez mais presente em nossas vidas.

O ser humano mecanizado, cujo corpo robótico conteria apenas o cérebro orgânico, poderia levar a consequente formação de clones cerebrais sofisticados e selecionados para o novo transumano. Rompe-se a fronteira entre o mecânico e o orgânico, o natural e o artificial, os sistemas de processamento de informações vivos e não-vivos prenunciando uma nova visão biônica do mundo.

Verificamos a tentativa de um modelo computacional da mente, cujo sistema processador de informação pode ser puramente formal, assim consideramos, portanto, algorítmico. Este sistema, por sua vez assim concebido, é totalmente constituído de elementos arbitrários e regras que permitem sua manipulação, uma vez que dependem exclusivamente de suas propriedades formais carecentes de significado, portanto, podem ser processados por máquinas.

Percebemos, portanto, um certo isomorfismo entre a cognição humana e as máquinas. Ora, se considerarmos a cognição como um sistema físico de símbolos que pode ser manipulado ou articulado entre si de forma variada e múltipla, como acima já discorreremos, somos capazes de combinar uma diversidade de conceitos e gerar novos conceitos formalizados em argumentos.

Neste sentido, uma concepção computacional da mente poderia corresponder a uma concepção computacional da linguagem, unificando dessa forma um sistema formal automático com um sistema físico de símbolos. Observamos que a amplitude que envolve essa correlação entre a cognição humana e computacional, portanto entre o ser humano e o transumano, requer necessariamente uma área de investigação interdisciplinar, que gera a transdisciplinaridade resultante dessa correlação. A estrutura dessa correlação envolve elementos tão precisos como imprecisos, cujos pressupostos

nos convence do inacabamento de sua aplicação cognoscente e da visão que nos permite perscrutar.

Supomos que, os significados resultantes de um discurso transdisciplinar se imprimem pelo sujeito da interpretação e se exprime numa nova forma de conhecimento que abrange na sua estrutura as antinomias possíveis em seus vários sistemas e subsistemas complexos.

Temos, portanto, uma rede informacional surpreendente e de alta relevância que nos permite apreender os fluxos dos elementos na constituição de um diagrama linguístico propiciador de um discurso transdisciplinar, bem como formador de novas linguagens pertinentes como a transumanista. Este, diria, é um relevante desafio, na busca incessante de descortinar tudo aquilo que de algum modo possa afetar a sociedade, os nossos valores e o nosso modo de fazer ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epistemologia inter e transdisciplinar, explicitada neste trabalho, tem como objetivo expor a problemática que se evidencia na equação combinatória de formulação e formação de conceitos que permitiriam, a partir de conhecimentos interdisciplinares, constituirmos um discurso transdisciplinar, apresentando historicamente o confronto entre o cartesianismo e a sistêmica, enquanto pressupostos de uma lógica linear e não linear.

Na perspectiva dos sistemas complexos, tais métodos se mostram relevantes na medida em que auxiliam na investigação de temáticas voltadas para o entendimento da dinâmica interativa entre seus elementos, tais como, auto-organização, princípio hologramático, propriedades emergentes e sistemas abertos. O projeto transumanista, que se utiliza de um discurso transdisciplinar, é um exemplo singular.

Apesar dos notáveis e marcantes benefícios da metodologia inter e transdisciplinar na pesquisa filosófica-científica, problematizamos os diferentes usos que se pode fazer dos referidos métodos. Como exemplo ilustrativo, apoiamo-nos no projeto transumanista e nas possíveis consequências (potenciais) da aplicação da metodologia inter e transdisciplinar e seu alcance no contexto da interação social humana.

Sem negligenciar a importância de aspectos positivos da proposta do transumanismo, como por exemplo, a ênfase dada à possibilidade de tratamento de doenças degenerativas, apresenta-se de maneira reducionista e, de certo modo, indutora dessa doutrina.

Quando se utiliza o método complexo para embasar a inter e a transdisciplinaridade, procuramos nortear nossa investigação no que diz respeito ao caráter iso-

mórfico do conhecimento que permite a transição e a interação semiótica a partir de experiências integradas, em especial no campo da Educação.

A descrição metodológica apresentada define cabalmente a interdisciplinaridade dispensada para a formação de um novo conhecimento interdisciplinar mediante a estrutura que a semiose dos conceitos nos propicia, ao estabelecer pontos de contato semânticos, entre significados correspondentes de algum modo na complexidade que lhe é inerente.

Por fim é importante ressaltar as declarações do Professor Mather (1951) que tratou dos Estudos para a Educação Geral:

Conceitos gerais muito semelhantes foram desenvolvidos independentemente por investigadores que trabalharam em campos muito diferentes. Estas correspondências são tanto mais significativas porque se baseiam em fatos totalmente diferentes. Os homens que a desenvolveram ignoravam inteiramente o trabalho uns dos outros. Começaram com filosofias em conflito e, no entanto, chegaram a conclusões notavelmente semelhantes[...] assim concebido (conclui Mather), os estudos integradores tornar-se-ão uma parte essencial da procura da compreensão da realidade.

Percebemos, portanto, a relevância que o estudo sistêmico proporciona para desenvolver e satisfazer um avanço importante na síntese entre interdisciplinaridade e educação integrada.

Pelo fato de nossa análise ter se dado em uma perspectiva sistêmica, as mudanças individuais humanas não são tidas como isoladas e neutras, mas implicadoras de impactos sociais, resultando, por sua vez em impactos sociais de ordem valorativa (moral) e econômica no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

- AGAR, N. *Humanity's end: why we should reject radical enhancement*. MIT Press, 2010.
- BATESON, G. *Mente e Natureza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves S.A., 1986.
- BERTALANFFY, L. V. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BOSTROM, N. *Human genetic enhancements: a transhumanist perspective*. Journal of Value Inquiry. Vol. 37, No 4, p. 493-506, 2003.
- DEBRUN, M., GONZALES, M.E.Q. & PESSOA JR, O. (orgs.). *Auto-Organização – estudos Interdisciplinares em Filosofia, Ciências Naturais e Humanas, e Artes*. Campinas-SP: Coleção CLE, vl. 18, 1996.
- IBRI, A. I. **Sobre a Incerteza**. São Paulo: Trans/Form/Ação, 23: p. 97-104, 2000.
- KURZWEIL, R. *The singularity is near: When humans transcend Biology*. London: Penguin, 2005.

LAÊRTIOS, D. *Vida e doutrina dos filósofos ilustres*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

MARTINS, H. *Experimentum humanum: civilização tecnológica e Condição Humana*. Belo Horizonte: Fino Trato, 2012.

MINOIS, G. *História do ateísmo*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORENO, A. (org.). *Wittgenstein e a epistemologia*. Campinas-SP: Coleção CLE, 2013.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Notas para um Emílio Contemporâneo*. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRAGLIA, I. (Org.). *Ética, Cultura e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 149-156

_____. *O método 3: O conhecimento do conhecimento*. Tradução: Juremir Machado da Silva. 4ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NUNES, S. *O Sentido e o Significado na Proposição*, Dissertação de Mestrado, UFPA, 1997.

_____. *A arqueologia da Linguagem em Giambattista Vico*, tese de doutorado, USP, 2009.

PEIRCE, C. S. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. HARTSHORNE, C., WEISS, P., BURKS, A. (Ed.) Cambridge: Harvard University Press, 1931-1974. 8v.

_____. *Semiótica*. São Paulo – SP: Editora Perspectiva, 1977.

PENNISI, A., FALZONE, A. *Il Prezzo del Linguaggio – Evoluzione ed estinzione nelle scienze cognitive*. Bologna-Italia: Società editrice il Mulino, 2010.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (coleção Os Pensadores).

RUWET, N., CHOMSKY, N. *A Gramática Generativa*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1979.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal*. São Paulo: Iluminuras Ltda, 2009.

SANTOS, A. *O que é transdisciplinaridade*. 2005. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000100007>. Acesso em: 30/04/2015.

SANTOS, L. R. dos. *Kant, sua interpretação moral do Cristianismo e raízes bíblico-cristãs da sua ética*. 2017. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5039>

SILVEIRA, L.B. *Curso de Semiótica Geral*. São Paulo – SP: Editora Quartier Latim do Brasil, 2007.

SIMON, H. *As Ciências do artificial*. Coimbra-Portugal: Armênio Amado, 1981.

SPINOZA. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Obra completa II: correspondência completa e vida*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. *Tratado teológico-político*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Tratado da correção do intelecto*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

ZOYA, L. G. R.; AGUIRRE, J. L. *Teorias de La complejidad y ciencias sociales: Nuevas Estratégias Epistemológicas y Metodológicas*. In: *Nómadas: Revista Crítica de Ciências Sociales y Jurídicas*. Madrid: Euro-Mediterranean University Institute EMUI, 2011. vol. 30. p. 1-25.

CAPÍTULO 10

A PEDAGÓGICA DE ENRIQUE DUSSEL: UMA GÊNESE DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

Waldir Ferreira de Abreu¹

Alder de Sousa Dias²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893042.10

¹ Pós-Doutor em Ciências da Educação - Espanha (2013), Doutor em Ciências Humanas: Educação, pela PUC-Rio (2010). Professor adjunto IV do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA e do PPGED/ICED/UFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq). E-mail: awaldir@ufpa.br

² Doutor em Educação (PPGED/ICED/UFPA), Mestre em Educação (PPGED/CCSE/UEPA), Especialista em Filosofia da Educação pelo (ICED/UFPA) e Graduado em Pedagogia pelo CCSE/UEPA. Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifap - Campus Mazagão. E-mail: alderdiass@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo principal com o presente capítulo é explicitar a pedagógica de Enrique Dussel como uma gênese das pedagogias decoloniais. Para tanto, apoia-dos predominantemente no referencial teórico da decolonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), também conhecida por pensamento decolonial (MIGNOLO, 2007) e como giro decolonial (MALDONADO-TORRES, 2008), realizamos um esforço reflexivo-ensaístico sobre algumas produções bibliográficas autorais publicadas ao longo dos últimos anos.

Para além desta Introdução, no *corpus* do texto desenvolvemos algumas categorias relevantes para uma compreensão conceitual sobre o pensamento decolonial e as pedagogias decoloniais. Dado que serve como “tela” teórica para se abordar o tema central do texto, isto é, a pedagógica dusseliana como uma gênese das pedagogias decoloniais. Por fim, apontamos algumas categorias filosófico-educacionais do pensamento de Enrique Dussel a contribuir com a Filosofia da Educação desde marcos ético, políticos e ontológicos distintos do paradigma moderno-colonial.

Finalmente, esperamos que esse texto contribua com a compreensão do que venha a ser o giro decolonial, e, fundamentalmente, como Dussel antecede em quarenta anos alguns elementos filosóficos das pedagogias decoloniais, desde sua pedagogica da libertação, ainda nos anos de 1980.

PARA UMA COMPREENSÃO DO GIRO DECOLONIAL

No século XV, algumas nações da Europa, como Espanha, Portugal, França, Inglaterra e Holanda passam a expandir seus territórios e a engendrar uma forma de dominação e de exploração não apenas de territórios, mas de outros povos. Este fato histórico-político ficou conhecido como Colonialismo, que de acordo com Quijano (2010, p. 84), trata-se de:

[...] uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial.

O Colonialismo, como estrutura de poder já extinta na história, ensejou o surgimento da colonialidade como conjunto de forças interiores que mantêm hierarquias distintas sobre expressões existenciais entre povos dominados e dominadores, que se sustentam em uma classificação étnica/racial. Nesse sentido, a colonialidade surge na América e a partir dela se expande, mundializa-se e se constitui em um dos elementos de dominação do capitalismo (QUIJANO, 2010).

Do Colonialismo e da colonialidade se desdobra outro fator determinante para o domínio europeu: a modernidade. Dussel (1993; 2000) afirma haver duas concepções de modernidade. A primeira é a concepção de modernidade “eurocêntrica”, a indicar que fenômenos intraeuropeus, datados a partir do século XVI, constituem os acontecimentos históricos-chave para a implantação da subjetividade moderna, como é o caso da expansão marítima de Portugal e Espanha (DUSSEL, 2000).

A outra concepção de modernidade – base crítica desse trabalho – é demarcada por um fato histórico que de antemão a faz sair da circularidade dos acontecimentos intraeuropeus. Trata-se da conquista e exploração das Américas, em 1492, pois a partir desse marco mundial a Europa se coloca como “centro” e constitui as outras culturas como suas periferias. Esse fato proporciona a organização de um mundo colonial e o usufruto de suas “vítimas” (povos originários conquistados, violentados e colonizados) em nível pragmático e econômico. Por isso, para Dussel (1993), o ano de 1492 é a data de nascimento da modernidade.

Desde esse marco histórico, temos que na perspectiva de Dussel (1993), essas concepções de modernidade apresentam dois conteúdos semânticos. O primeiro é seu conteúdo fundamental e positivo, isto é: a modernidade como emancipação racional, que é um esforço da razão como processo crítico, que abre à humanidade as portas de um novo desenvolvimento histórico do ser humano. O segundo é seu conteúdo semântico secundário e negativo, que se refere à modernidade como justificativa de uma práxis irracional de violência: o irracionalismo moderno.

Esse segundo conteúdo semântico sustenta o “mito da modernidade”, compreendido como um processo de sete momentos, a partir de uma releitura de Dussel (1993): (1) sustenta-se uma posição ideologicamente eurocêntrica de que a civilização moderna é mais desenvolvida, superior; (2) sua superioridade a “obriga” – como exigência moral – a desenvolver aos mais primitivos, rudes, bárbaros, isto é, os povos conquistados; (3) a Europa se coloca como paradigma de desenvolvimento (falácia desenvolvimentista); (4) a violência como “guerra justa” se impõe aos povos conquistados que resistem ao processo civilizador; (5) a civilização moderna eurocêntrica interpreta a violência como ato inevitável no sentido próximo de um “sacrifício salvador”; (6) os povos conquistados são culpados pela violência, a guerra justa – a subjetividade moderna eurocêntrica se coloca inocente e como emancipadora da culpa de suas próprias vítimas; (7) por fim, apresenta-se a violência como “os custos” da modernização dos povos “atrasados” (imaturos), das raças escravizadas, do sexo feminino apresentado como frágil etc.

Dando sequência à trama conceitual, cabe explicitar um terceiro desdobramento: a decolonialidade.

Nas palavras de Mignolo (2008, p. 249, tradução nossa):

O argumento básico (quase um silogismo) é o seguinte: se a colonialidade é constitutiva da modernidade e a retórica salvacionista da modernidade pressupõe a lógica opressiva e condenatória da colonialidade [...], essa lógica opressiva produz uma energia de descontento, de desconfiança, de desprendimento entre aqueles que reagem ante a violência imperial. Essa energia se traduz em projetos de decolonialidade que, em última instância, também são constitutivos da modernidade.

Portanto, a decolonialidade surge como energia de resistência no sentido dialético-material ante à colonialidade e à modernidade com mito sacrificial. Essa definição de decolonialidade fundamenta-se na materialidade das vítimas negadas que, tomadas por uma postura crítica, buscam afirmar suas vidas ante o projeto de morte da modernidade/colonialidade, desde o ano de 1492.

Nessa lógica, Maldonado-Torres apresenta a atitude “des-colonial” como conceito apropriado a desvelar o sentido material da decolonialidade como energia de resistência. Para o autor: “A atitude des-colonial nasce quando o grito de espanto ante o horror da colonialidade se traduz em uma postura crítica ante o mundo da morte colonial e em uma busca pela afirmação da vida daqueles que são mais afetados por tal mundo” (2008, p. 66-67, tradução nossa).

Contudo, o pensamento decolonial passa a ganhar mais contundência teórica e epistemológica apenas nos anos 1990, com a constituição da Rede Modernidade/Colonialidade.

A decolonialidade se configura não apenas como energia de resistência (atitude decolonial), mas também como razão “des-colonial”, isto é, uma postura ético-política e teórica que, ao se opor à mentira e à hipocrisia moderna colonial, enfoca novas bases para o conhecimento e, sobretudo, busca caminhos para um humanismo de reconhecimento das alteridades em nível planetário (MALDONADO-TORRES, 2008).

Portanto, pensamento decolonial/decolonialidade, são, ao mesmo tempo, energia de resistência e razão “des-colonial”. De fato, o pensamento decolonial opera por mão dupla: as expressões de luta e resistência contra a modernidade/colonialidade e as elaborações teóricas de intelectuais, sobretudo, os engajados com a porção sul do planeta.

É nesse contexto que em 1998 surge a Rede Modernidade/Colonialidade nos esclarece Grosfoguel (2013, p. 42, tradução nossa):

Primeiro, gostaria de esclarecer que não existe um grupo de modernidade/colonialidade, isso é uma ficção. Por favor, escreva como estou dizendo. É uma grande ficção, não existe tal coisa. O que existe é uma rede, e é uma rede muito frágil. As pessoas acreditam que este é um grupo e que pensamos igual. Não, aqui ninguém pensa igual. A rede é heterogênea e em seu interior existem fortes críticas.

Quanto aos representantes desta Rede, apresentamos alguns nomes, como: Aníbal Quijano (*in memoriam*), Arturo Escobar, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Fernando Coronil (*in memoriam*), Immanuel Wallestein (*in memoriam*), Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Walter Dignolo, Zulma Palermo, entre outras(os).

Contudo, cabe destacar que não é prerrogativa dos integrantes desta Rede ter como objeto de estudo a decolonialidade latino-americana. Ante esse apontamento, destacamos o importante trabalho sobre a colonialidade de gênero em interseccionalidade entre classe e raça (LUGONES, 2008) e no papel das relações sociais no patriarcado moderno (SEGATO, 2012) desenvolvidos por Maria Lugones e Rita Laura Segato (*in memoriam*), autoras que muito oferecem ao pensamento decolonial, que se pretende um porta-voz das alteridades negadas, entre as quais, sem dúvida constam a das mulheres na luta por humanização, justiça e direitos. No contexto paraense, é importante pontuar a militância e a produção de Adriane Lima (2019; 2020), junto à educação popular e aos movimentos sociais feministas.

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS¹: UMA CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA

Considerando que o marco de institucionalização da Rede Modernidade/Colonialidade é o ano de 1998, apenas tardiamente passam a circular no Brasil algumas obras de Catherine Walsh que abordam o tema das pedagogias decoloniais, a partir do contexto andino equatoriano (WALSH, 2009; 2013; 2014; 2017).

Para a autora, as pedagogias decoloniais resultam do desprendimento do paradigma moderno-colonial, como *práxis* decolonial engajada e ético-politicamente direcionada a favor das vítimas do sistema-mundo (DUSSEL, 2012). Surgem como expressões de *resistência-luta-produção intelectual* e se tornam:

[...] pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade (WALSH, 2009 p. 27).

Cabe destacar que além de ser uma das integrantes da Rede, a autora guarda a especificidade profissional de ser pedagoga, conforme a transcrição a seguir: “*Soy la única en este grupo original “Modernidad/Decolonialidad” que es pedagoga, o sea, yo estudie educación [...]*”².

1 Além das referências presentes nos elementos pós-textuais, sugerimos as seguintes leituras sobre o tema desta seção: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia. Curitiba: CRV, 2021. LIMA, Adriane Raquel Santana de et al. Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021.

2 Conversa com Catherine Walsh, ocorrida no dia 16 de julho de 2020, por meio da Internet, na qual se reuniram juntamente a ela,

Mas além de Catherine Walsh, Zulma Palermo (2013; 2014), apesar de não ser pedagoga, também traz algumas contribuições para as pedagogias decoloniais, desde a realidade argentina com foco para sua compreensão de democracia decolonial no contexto do espaço pedagógico em que há a irrupção de saberes de alteridades negadas.

Contudo, não são apenas essas autoras que tratam do tema das pedagogias decoloniais. De fato, são muitos os sujeitos que se engajam em projetos “outros” de sociedade e de processos educativos, em distintas situações, que se colocam contra a pedagogia moderno-colonial e que propõem pedagogias críticas alinhadas ao projeto decolonial, evidenciando suas especificidades, sem perder de vista o diálogo com o todo. Nesse sentido, corrobora Palermo (2014, p. 139, tradução nossa):

Estas situações dialógicas tornadas ato por distintos agentes, de distintas pertinências no espaço educativo e disciplinar tornaram visíveis, ao mesmo tempo, os problemas específicos e as expectativas gerais em direção a uma ordem transformadora de saber. Uma ordem nascida do diálogo, que evite a reprodução do pensamento único desprendido das relações de poder definitivamente vigentes na pedagogia do controle e da autoridade, na ‘pedagogia da crueldade’.

Seguindo essa linha lógica, para além das perspectivas andina ou argentina, tem-se a obra brasileira de Mota Neto (2016), que também expressa uma definição de pedagogia decolonial ancorada nos antecedentes críticos de Paulo Freire e Orlando Fals Borda e que aponta para a *práxis* da luta contra a colonialidade/ “modernidade”, que se dá por meio de processos de formação humana, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, solidária, livre e amorosa, surgindo dos movimentos sociais.

A esse respeito, assim se refere:

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (p. 318)

Se comparadas as definições de Walsh (2009) e Mota Neto (2016) o ponto central em comum é o sentido da resistência como *práxis* humana contra a colonialidade/ modernidade. Dado que de nos faz compreender as pedagogias decoloniais como sendo pedagogias alinhadas ao giro decolonial, logo, contrárias à colonialidade em suas inúmeras formas e à modernidade em seu sentido negativo enquanto mito sacrificial. São pedagogias que visam à proposição de sociedades e de processos educativos “outros”, isto é, que considerem positivamente a alteridade e a pluriversalidade que marca o gênero humano em todos os quadrantes do planeta.

Por esse motivo, faz-se muito mais pertinente o uso do termo no plural: pedagogias decoloniais, do que seu uso no singular, haja vista que os sujeitos e os contextos

integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, do Fórum Paraense de Educação do Campo e da RPPDA. A transcrição foi realizada por Alder de Sousa Dias, com auxílio de Gabriela Costa Faval. Disponível em formato MP4, em: <https://youtu.be/EZkmXF55E90>. Acesso em: 14 dez. 2020.

são pluriversos por natureza. Ideia reforçada por Arroyo (2014) ao defender que para outros sujeitos, é preciso outras pedagogias.

Inclusive, a própria matriz do conhecimento moderno-colonial pode reforçar essa ideia, desde uma epistemologia euro-norte-americana moderna, ao afirmar que “[...] quando vamos para o âmbito prático, não temos pedagogia e sim **pedagogias**” (GHIRALDELLI JR., 2012, p. 10, destaque nosso).

No entanto, defendemos que anterior a toda essa construção praxiológica das lutas-resistência, apontamos que a filosofia da libertação se constitui em uma gênese das pedagogias decoloniais, sobretudo se mantivermos o foco de análise para a pedagógica de Enrique Dussel.

A PEDAGÓGICA DE DUSSEL COMO UMA ANTECEDENTE DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

Primeiramente, faz-se necessário situar que a pedagógica é compreendida “[...] como parte da filosofia que pensa a relação cara-a-cara do pai-filho, professor-aluno, médico/psicólogo-enfermo, filósofo-não filósofo, político-cidadão” (DUSSEL, 1980, p. 11, tradução nossa), e que, panoramicamente, é parte da extensa obra ética de Dussel, denominada *Ética da Libertação*, a envolver outros temas relevantes como a libertação da mulher e a erótica latinoamericana³.

Nesse sentido, a pedagógica, embora não se confunda com a Pedagogia como ciência da Educação, traz no seu bojo a possibilidade de aprendizagem sociocultural do povo, que pode servir à dominação ou à libertação. Nosso olhar será para a libertação cultural.

Para Dussel (1980), há uma pedagógica ligada ao paradigma moderno-colonial, denominada de pedagógica moderna e há outra que provém do povo, da cultura popular e suas experiências de luta e resistência, chamada de pedagógica latinoamericana ou de pedagógica da libertação. Daqui por diante esta última será denominada de pedagógica decolonial, em consonância com a abordagem adotada.

A pedagógica moderna surge factualmente com a invasão da América em 1492:

E chegou sobre aquele mundo cultural ameríndio a conquista do europeu. O homem como conquistador se transformou em pai opressor, em mestre dominador, já que

³ Nos anos 1970, Dussel traz a discussão filosófica da erótica, retomando a discussão posteriormente. A referência diz respeito aos processos de dominação ocultas no cotidiano do face-a-face entre corpos, que pressupõe reconhecer a alteridade de um “não-eu”, que envolve complementariedade em vista da libertação, ante condicionantes de uma “falocracia” conquistadora e exploradora. Sugerimos a leitura de: DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica*. Loyola; UNIMEP: São Paulo, 1977. DUSSEL, Enrique. *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación: con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*. México: Universidad de Guadalajara, 1993.

SOUSA, Luis Fernando de Carvalho. *Carnalidade e Libertação: a dimensão erótica a partir da filosofia da libertação de Enrique Dussel*. 2018. 168f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Filosofia) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), 2018.

‘comumente não deixam na guerra a vida senão os jovens e as mulheres’ – dizia Bartolomé de las Casas. As mulheres índias serão as mães violadas do filho: órfão índio ou mestiço latinoamericano. Antes do filho mestiço, errarão pela América órfãos ameríndios, objeto da dominação pedagógica: os conquistadores vêm e estendem o seu poder sobre os órfãos de mãe, sobre os órfãos de pai. De todos os modos, e embora não fosse órfão, o menino ameríndio começou um novo estilo pedagógico [...] (DUSSEL, 1980, p. 18, tradução nossa).

Com o desenvolvimento do colonialismo – e consequentemente do capitalismo – e a Europa se colocando cada vez mais como centro cultural, a pedagogia moderna vai ganhando contornos cada vez mais definidos, colocando-se, por exemplo, contra as disciplinas medievais e da cristandade latino-germânica. Em outra dimensão, nega a autoridade feudal-rural e afirma a cultura burguesa, urbana, imperial e conquistadora (DUSSEL, 1980).

Nesse sentido, desde o ponto de vista dusseliano, a obra de Rousseau “Emílio, ou da Educação”, datada da segunda metade do século XVIII, constitui-se em um marco da pedagogia moderna, sobretudo porque a partir de uma análise ético-ontológica, o sujeito representado pela relação eu-tu nesta perspectiva de pedagogia se torna partícipe do “mesmo”, isto é, com funções pré-estabelecidas a exercer como cidadão da engrenagem moderno-colonial.

Nas palavras de Dussel (1980, p. 26, tradução nossa):

Isto é, o discípulo se transforma em um ente orfanal (ente sem pai, nem mãe: órfão) sutilmente manipulado pelo ego magistral constituinte que lhe impõe a recordação do ‘Mesmo’ que ele é, e assim prepara o discípulo para ser cidadão da sociedade burguesa, imperial e burocrática.

O órfão metafórico, como ente orfanal ante o ego magistral, é o povo marginalizado, subalternizado, negado em seus modos de existir ante a pedagogia moderna, que tem por o foco “o mesmo” da totalidade, reproduzindo, mais atualmente, então o *ego* euro-norteamericano. A esse respeito, o próprio Dussel (1980, p. 35, tradução nossa) reforça essa ideia ao afirmar: “A pedagogia é um momento da ontologia da modernidade”.

Apresentados esses dados sobre a pedagogia da modernidade, passa-se a compreendê-la como um fato de nosso tempo presente, como uma expressão do que atualmente se denomina – desde o ponto de vista do giro decolonial – de colonialidade, mais precisamente de colonialidade pedagógica, que, finalmente, consiste em um meio de estabelecer e manter relações de poder e de dominação em favor do paradigma moderno-colonial.

Nesse sentido, a pedagogia moderna é nociva à vida plena do ser humano porque oblitera a alteridade ao moldar o sujeito ao “mesmo” do sistema, porque “[...] é

sempre um tipo de alienação, dominação, aniquilação de Alteridade” (DUSSEL, 1980, p. 15, tradução nossa).

Contudo – muito embora, as elites e suas mentes colonizadas (por isso alienadas) estejam geralmente em unidade com a cultura do paradigma moderno-colonial e em franca oposição à cultura popular, que não aceita a imposição de tal pedagógica ontológica (DUSSEL, 1980) – dialeticamente, ante à ameaça da vida pela pedagógica moderna, irrompe a luta, a resistência. Surge, do povo, da pujante cultura popular a pedagógica latinoamericana como expressão de decolonização, antecedendo a formulação conceitual da decolonialidade, como energia de descontentamento e como atitude des-colonial.

Não se trata mais da relação cara-a-cara entre o ente orfanal (povo vítima das inúmeras expressões da colonialidade) e o ente magistral (como expressão do paradigma moderno-colonial). Trata-se, agora, de uma relação em que o povo é tido fundamentalmente como ente fontanal: “fonte do futuro, da re-novação, da vida dis-tinta, da aventura familiar e política. Alteridade fontanal do mundo novo” (DUSSEL, 1980, p. 55, tradução nossa).

Povo a ser reconhecido e valorado positivamente ante suas necessidades materiais que têm dimensões históricas, individuais e comunitárias intransferíveis. Por esse motivo, para o surgimento da pedagógica decolonial é preciso uma atitude ético-política: acolhe-se o “outro” em sua alteridade. Nesse caso, a pedagógica decolonial não se dá de outra maneira que não seja a da práxis – em Dussel (1980) como práxis de libertação pedagógica – em nosso caso como práxis pedagógica decolonial, na qual o critério fundamental se traduz na seguinte premissa: “afirmar o Outro e servi-lo é o ato bom; negar o Outro e dominá-lo é o ato mau” (DUSSEL, 1980, p. 89, tradução nossa).

Logo, a práxis pedagógica decolonial somente se dá após a revelação da voz do Outro – vitimizado em seus modos de ser. Deste fundamento ético, surge o critério ético da escuta mútua, onde o discípulo se revela ao mestre (DUSSEL, 1980) – em nosso caso: onde os distintos modos de ser obliterados se revelam, inclusive pedagogicamente, o que demanda a necessidade de criar outros horizontes de existência, e, consequentemente, outras pedagogias.

Desse ponto de vista, cabe considerar que a relação educativa nessa perspectiva praxiológica não ocorre apenas nos espaços escolares. Milenarmente, desde antes de haver escolas na América, já havia educação – e, por consequência, processos didáticos – dos povos originários (ARROYO, 2014). Dussel (1980, p. 18, tradução nossa, destaque nosso) já tinha esse vislumbre decolonial. Motivo pelo qual afirma: “Por isso, são frequentes os poemas **didáticos** entre os povos americanos [...] Era proverbial a

eficácia da educação pré-hispânica, quanto ao cumprimento das regras sexuais, a veracidade da palavra, o respeito pelo bem alheio”.

A seguir, debateremos três momentos da pedagógica da libertação em Dussel e suas possíveis contribuições para pedagogias decoloniais. O primeiro passo é: “o oprimido pedagógico como exterioridade” (DUSSEL, 1980, p. 95, tradução nossa). Nele, o ente fontanal, isto é, “o povo como sujeito da cultura popular lança *sua palavra*” (p. 95, tradução nossa). Ao lançar sua palavra de vida diz à ente magistral da pedagógica moderna: “Sou uma história nova que não compreendes, nem interpretas” (p. 95, tradução nossa).

Decolonialmente, esse primeiro passo aponta para a necessidade da superação, por subsumção, do *ego* euro-norte-americano, da modernidade em seu mito sacrificial, sendo preciso ir mais além da pós-modernidade como crítica limitada e tautológica da cultura do centro. Fora dessa superação qualquer projeto “outro” de pedagogia é incompreensível, é interpretável porque está no horizonte da exterioridade da totalidade unívoca.

A voz do povo como revelação da alteridade negada, diz respeito a mudanças estruturais e superestruturais. Portanto, a práxis pedagógica decolonial não é nem economicista, nem culturalista. No sentido da transformação, é renunciada por Dussel (1980, p. 96, tradução nossa) da seguinte maneira:

Querer a independência política, econômica e social é querer ao mesmo tempo querer falar a própria língua, adorar o próprio Deus, prestar culto aos próprios heróis, usar os próprios símbolos... viver no seio da cultura popular da qual e na qual nascemos e temos nos alimentado.

Esse dado tem relação direta com a (auto)afirmação da cultura popular do negro, do latino, mas atualmente de tantos outros grupos sociais invisibilizados em nossa Amazônia como os ribeirinhos, os quilombolas, e, no contexto urbano, os jovens das periferias, os idosos sem assistências sociais, os mendigos, os grupos de distintas condições sexuais, etc. Nesse sentido, mais uma vez, aponta-se que a pedagógica de Dussel é uma gênese das pedagogias decoloniais, desde uma práxis pedagógica decolonial.

O segundo passo é: “o mestre libertador como exterioridade crítica” (DUSSEL, 1980, p. 97, tradução nossa). Trata-se de um magistério anti-*Émille* no qual um dos sujeitos da relação face-a-face, aquele que anteriormente praticava a invasão cultural⁴, aquele que passa a escutar a voz do “outro” pedagógico. Humaniza-se eticamente porque agora já escuta a voz do “outro”, e, conseqüentemente passa a questionar o sistema que vitimiza e a si mesmo em suas ações.

4 No livro “Extensão ou Comunicação”, Paulo Freire situa a invasão cultural como desdobramento de processos antidialógicos, em que o homem culto, inteligente, douto, invade com o seu conhecimento o contexto cultural do povo, sem considerar positivamente sua cultura e diminuindo-o a mero incidente de uma ação.

Nesse passo, Dussel (1980) expressa em sua pedagogia que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem não são circunscritos ao professorado e ao alunado no contexto de uma educação escolar – mais um motivo para não se confundi-la com a Pedagogia – de fato:

A obediência à voz do outro e a con-fiança naquilo que revela é o ponto de partida para o autêntico magistério, o real, aquele que poderá educar. A palavra pro-vocante ou interpelante do discípulo converte (faz convergir) o simples pai ou cidadão em mestre. [...] o mestre nasce quando alguém, qualquer pessoa, ob-dece e con-fia na voz de alguém que pode ser servido naquilo de que necessita e não tem (DUSSEL, 1980, p. 98, tradução nossa).

Esse dado é significativo para constituir pedagogias “outras” desde as demandas dos movimentos populares. Houve mestres anti-Émille que escutaram a voz do Movimento dos Sem Terra, e, com eles, ajudou a constituir sua pedagogia própria (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012). Há poucas décadas, houve quem escutasse os apelos dos movimentos populares das pessoas que moram e vivem no e do campo em relação às demandas escolares e atualmente temos, em meio a inúmeros embates político-ideológicos, uma proposta político-pedagógica de educação do campo (CALDART, 2012).

Consideramos que dada a hegemonia da pedagogia moderna em nossa atualidade, há muitos outros grupos sociais a serem eticamente escutados, há muitos outros sujeitos a se tornarem, horizontalmente, mestres anti-Émille, há muitas outras pedagogias a serem desenvolvidas a partir da voz do povo.

O terceiro passo é:

o processo educativo nega assuntivamente a introjeção do sistema (de-struição) e constrói afirmativamente a exterioridade pela práxis analética de libertação, em permanente unidade criativo-inovadora do mestre-discípulo (DUSSEL, 1980, p. 100, tradução nossa, destaque do autor)

Para se descrever sucintamente esse passo, primeiramente se faz necessário deixar claro que a de-struição é uma via metodológica subsumida da Fenomenologia e deve ser compreendida como um caminho de retorno para recuperar reiterativamente o esquecido. Nesse caso, considera-se que o termo: “‘Stru’ em latim nos fala de juntar, pilhar, acumular, amontoar. Por isso, de-struir é desatar, desmontar, desentulhar, mas não simplesmente arruinar” (DUSSEL, 2019, p. 169, tradução nossa).

Nesse caso, a de-struição é um desmontar a pedagogia moderna para negar que não existe o *ego* magistral “puro” que apenas ensina, assim como não há um ente orfantal que apenas é “educado”. Nessa de-struição, revela-se o terceiro passo como a analética libertadora, isto é, a relação simétrica entre educandos-educadores e educadores-educandos, que se traduz nas seguintes atitudes: atitude colaborativa, convergente, mobilizadora, organizativa e criadora (DUSSEL, 1980).

De nosso ponto de vista, tem-se uma relação direta com a pedagogia freiriana como resistência decolonial, pois, nos dizeres de Oliveira (2020, p. 30), Freire propõe uma: “Educação dialógica que possibilite superar a prática educacional colonialista que dita ideias, discursa aulas, não debate temas, sendo imposta sobre o educando uma ordem que o acomoda e não lhe permite elaborar um pensar autêntico”.

Essa relação convergente entre a pedagógica dusseliana e a pedagogia freiriana se dá também mais recentemente na obra “Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão”. Nela, Dussel (2012) situa a pedagogia do oprimido como modelo de todo processo pedagógico crítico possível, e, ademais, se o critério praxiológico fundamental de uma pedagógica decolonial é ouvir a voz do “outro”, como alteridade negada, Freire assim o faz, como já indicamos anteriormente:

Freire opta pelo oprimido, o marginal, o analfabeto, os esfarrapados do mundo, entre outros. Esta é a máxima negatividade da materialidade humana possível. Este é o ponto de partida de Freire. Portanto, não há apenas indicativos de negatividade em seu saber-fazer ético-crítico-transformador, mas sim sua total inerência na busca de superação das contradições opressor/opressora – oprimido/oprimida (DIAS; OLIVEIRA, 2012, p. 30).

Consideramos que a pedagógica da libertação não se constitui apenas como um antecedente do pensamento decolonial, mas também tem potencial para fundamentar movimentos de práxis de libertação decolonial e a constituir pedagogias decoloniais que considerem a voz do “outro”, tal como já se tem um modelo na pedagogia freiriana.

De nossa parte, o fundamental é seguir um caminho de *práxis* pedagógica decolonial que, ao ouvir a interpelação do povo, inclusive da Amazônia, promova o desprendimento com o paradigma moderno-colonial rumo à transmodernidade, como nova idade da civilização planetária, desde que se mantenha princípios como o da subsunção e do diálogo horizontal e intercultural na medida da fusão de horizontes, para se evitar fundamentalismos e assimetrias de uns para com outros.

Anteriormente (DIAS, 2017) vislumbramos uma compreensão de educação e de sujeitos-educandos que se alinha à perspectiva da pedagógica de Dussel e das pedagogias decoloniais, que mais uma vez será sumariamente apresentada.

“VER-A-EDUCAÇÃO” E “VER-OS-SUJEITOS-EDUCANDOS”: UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICO-EDUCACIONAL “OUTRA”

Ante o exposto nas linhas anteriores e procurando tomar para o texto a imagem cultural poderosa do maior mercado livre da América Latina, o Ver-o-Peso, distinto e rico em diversidade, vemos uma educação como fenômeno concreto inerente à existência humana, a ocorrer como qualidade ontológica com a qual os seres humanos

se fazem, se refazem “no” e “com” o mundo ao mesmo tempo em que se dá de maneira permanente na história. Por isso mesmo, uma educação que possui materialidade dialética, considerando as contradições de seus contextos, mas que também possui uma materialidade axiológica à medida que orienta para valores, sem deixar de ser gnosiológica, pois por meio dela, o ser humano constrói, transmite e reinventa saberes – mais ou menos metódicos – inclusive sobre si mesmo.

Desde essa perspectiva, “vemos-a-educação” com clara intencionalidade política, que pode servir ao estabelecimento e manutenção de poder entre classes e grupos sociais. Nesse caso, a concepção de educação que aqui apresentamos para debate tem clara opção aos oprimidos, às vítimas de forças e sistemas que não promovem a plena realização do ser humano.

Por isso, mesmo, é preciso “ver-a-educação” como práxis, e práxis de libertação⁵ porque é transformadora de condições desumanizantes. Uma educação como práxis de libertação não pode incorporar à sua prática e à sua teoria um otimismo ingênuo, como se pudesse resolver todos os problemas sociais. Assim embora não possa “tudo”, tem sua eficácia em contribuir com um projeto de sociedade da libertação da vida, sobretudo da vida humana.

É preciso “ver-a-educação” desde seu local geopolítico e cultural, isto é, situada e criada desde o hemisfério sul, mas que, esperançosa, pretende-se superadora do mito da modernidade, pois como visto anteriormente, a lógica deste mito continua atual – inclusive como pedagógica moderna – e constitui relações de colonialidade em que grupos e classes (inclusive elites locais) estabelecem e mantêm seu *status quo* mediados por recursos ideológicos a “nortear” as práticas político-culturais da alteridade invisibilizada.

Sem se deixar levar pelo pós-modernismo como crítica eurocentrada e por isso mesmo incapaz de operar pela via da transmodernidade (DUSSEL, 2014), mas sabendo discernir as críticas culturalistas feitas pela pedagogia histórico-crítica, que denominam de “reformista” toda e qualquer pedagogia que considere seriamente questões relativas à raça e distinções interculturais, logo mantendo o *status quo* de classes e grupos dominantes (DUARTE, 2010), “vemos-a-educação” sendo feita historicamente de distintas maneiras, pois, se de fato a educação é fenômeno próprio do ser humano, e este, nas palavras de Charlot (2000) se hominiza (constitui-se em um exemplar da espécie), se humaniza (constrói o processo de humanização) e se singulariza (torna-se

5 A práxis de libertação pode ser compreendida ao se evocar a metáfora arquetípica do forte contra o fraco: “A práxis de libertação é o ‘perigo’ por excelência porque enfrenta o poder ilegítimo com a fraqueza da corporalidade indefesa (ou com meios sempre inferiores, mas legítimos) das vítimas. É a ação narrada na metáfora da luta de Davi contra Goliás. O primeiro, luta pela vida; o segundo, por conservar a dominação (que é o direito sobre a vida do outro, que é obediente por causa do risco de perdê-la diante da violência opressora). É a coragem do semita justo, pobre pastor (guerrilheiro das montanhas) com sua humilde e cotidiana funda de pedras, diante da força da arma de ferro do militar profissional indo-europeu” (DUSSEL, 2012, p. 566).

ser humano único), a educação não pode ser unívoca. Por isso, “vemos-a-educação” tão plural quanto a diversidade que marca a identidade material do gênero humano.

Educação que agrega as diferenças de todas as ordens: intergeracionais, étnicas, culturais, diferenças de lógicas de tempo, de espaços: urbanos, ribeirinhos, quilombolas, comunidades extrativistas, de agricultores, entre tantas outras.

Educação, que desde uma influência dusseliana, tem ponto de partida a materialidade das vítimas, a valorizar e reconhecer a vida humana. “Vida humana que não é um conceito, uma ideia, nem um horizonte abstrato, mas o modo de realidade de cada ser humano concreto [...]” (DUSSEL, 2012, p. 11) a ser considerada “[...] no seu nível físico-biológico, histórico-cultural, ético-estético e até místico-espiritual, sempre num âmbito comunitário” (p. 632).

“Vemos-a-educação” de um ponto de vista mais antropológica, mas nem por isso negamos a formalidade legal, burocrática e jurídica da educação escolar brasileira, desde que esta parta de um pressuposto: a formalidade existente nos sistemas educacionais escolares busque o encontro concreto com as negatividades e positivities dos sujeitos-educandos que procuram a educação escolar.

Nesse sentido, passa a ser pertinente não apenas “ver-a-educação” desde um olhar filosófico-educacional “outro”, mas também, faz-se necessário apresentar uma concepção de sujeitos-educandos, que explicita uma filosofia educacional de valorização da vida humana, a orientar uma pedagogia da humanização e da libertação.

É que “ver-a-educação” desde a perspectiva aqui apresentada, demanda “ver-o-sujeito-educando” de um modo alterativo. “Vemos-os-sujeitos-educandos” no reconhecimento de seu *estar sendo* para além dos processos gnosiológicos da educação escolar. Este reconhecimento tem como base compreender que os sujeitos-educandos são também sujeitos históricos, sociais e culturais.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, o termo “sujeitos-educandos” indica que os educandos são sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento e que esse processo se inicia muito antes de se assentarem nos bancos das escolas. Tem sua gênese no cotidiano de suas vidas, de seus afazeres, de suas maneiras de se fazerem seres humanos “no” e “com” o mundo.

Também é preciso considerar que o termo sujeitos-educandos se impõe por uma necessidade delimitadora. No contexto da educação escolar, há outros sujeitos que participam dela, como os professores, os coordenadores, os servidores de apoio administrativo da escola, a direção da unidade escolar, a família, os gestores em nível de sistema, enfim, toda sorte de sujeitos que dela participam.

Por outro lado, é preciso olhar o sujeito-educando na perspectiva de ente fontanal, como nos diz Dussel desde a década de 1980, no sentido de reconhecer toda sua potencialidade como ser humano que é, seu protagonismo positivo na cultura, na mobilização por mudanças sociais e lutas por seus direitos.

Dado que aponta para o reconhecimento da materialidade desses sujeitos, enquanto seres humanos, sociais, históricos, culturais e de práxis. “Ver-os-sujeitos-educandos” por essa lente filosófico-educacional se coaduna com a perspectiva de transformação presente na Ética da Libertação, sobretudo ao se considerar as negatividades materiais como expressão da vitimização por que passam, mas pressupondo princípios a subsidiar uma transformação social de promoção da vida humana (DUSSEL, 2012).

Entre esses princípios ético-libertadores se apresenta o princípio-libertação, que é a intervenção na realidade promovendo um desenvolvimento da história, visando transformar sistemas, instituições, etc. Constitui-se de dois momentos, um negativo (de desconstrução) e outro positivo-criativo (nova construção). Sinteticamente, de acordo com Enrique Dussel (2012, p. 564), consiste em: “[...] transformar por desconstrução negativa e nova construção positiva as normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas de eticidade, que produzem a negatividade da vítima”.

“Ver-a-educação” e “ver-os-sujeitos-educandos” como expressão da transformação significa não apenas indicar que há oprimidos e que são histórica e ontologicamente desumanizados por sociedades com pretensões de universalidades, inclusive cultural, como o eurocentrismo. De fato, esse reconhecimento crítico é o ponto de partida para processos educativos libertadores tanto das(dos) oprimidas(os) quanto das(os) opressoras(es), enquanto práxis de libertação, mas é preciso ir além. Com base na alteridade, partimos da materialidade das vítimas para a consecução de experiências estratégicas e táticas de transformação (DUSSEL, 1980; 2012).

Os sujeitos de todo e qualquer processo educativo, inclusive dos realizados em contextos escolares, não são “alunos” como entes que nada sabem, não são educandos, como entes que apenas são cognoscentes – negligenciando suas outras potencialidades próprias de ser humano. É preciso “ver-os-sujeitos-educandos” no contexto de práxis de libertação, o que implica em reconhecer suas negatividades materiais, mas também suas potencialidades, o que implica em compreendê-los como sujeitos-educandos-vítimas-em processo de libertação (DIAS, 2015).

Essa perspectiva teórica implica em reconhecer dialeticamente as negatividades e positivities destes sujeitos-educandos, nos seguintes termos: em primeiro lugar, como sujeito humano; como sujeito do conhecimento e como educando de um sistema educacional escolar nacional; como vítima de uma dada realidade sócio-his-

tórica, porém, como ser de práxis e com potencial histórico e ontológico de libertação, em comunhão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se atualmente falamos do binômio colonialidade/decolonialidade, é porque em algum grau, Dussel contribuiu com essa construção conceitual, desde sua filosofia da libertação, a partir do binômio pedagógica da modernidade/pedagógica da libertação, ainda nos anos 1980, isto é, pelo menos a 40 anos atrás.

Se de um lado, as produções do giro decolonial acusam existir a colonialidade em suas inúmeras expressões a subalternizar e invisibilizar classes e grupos distintos do paradigma moderno-colonial, por outro lado, Dussel já apontava para a pedagógica da modernidade a tornar o povo latino-americano, metaforicamente, um ente orfanal, isto é, negado, marginalizado em seus modos de existir e nem se reconhecendo desde sua matriz cultural, já tida como inferior, rude, bárbara.

Se compreendemos a decolonialidade como fonte praxiológica de luta e resistência em direção ao novo, de modo análogo temos o ente magistral da pedagógica da libertação, na medida em que compreende que está na materialidade da alteridade do povo a fonte do presente-futuro, da renovação, da vida humana respeitada em suas distinções. Povo, reconhecido desde suas necessidades materiais e em todas as dimensões de seu existir, seja histórico, estético, ético, lúdico, *faber*, corpóreo, linguagem, espiritual...

A pedagógica da libertação pode ser atualmente compreendida como pedagógica decolonial a partir três momentos centrais. O primeiro deles é reconhecimento e o protagonismo da alteridade negada. Em termos dusselianos, significa dizer que toda ação decolonial tem como critério material primeiro o reconhecimento da pessoa, do grupo, da classe em condição de opressão, subalternização, invisibilização. Em outras palavras, o ponto de partida é a exterioridade negada da ontologia moderna-colonial. Dado filosófico que tem muito a ver com a luta e reconhecimento dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, das pessoas que vivem da agricultura familiar desde o contexto da Amazônia, mas que também se relaciona a toda sorte de sujeitos invisibilizados no contexto do “mundo urbano” como as pessoas idosas negadas em seus direitos básicos, as que são analfabetas ante a falta de projetos de alfabetização a eles direcionados, as que possuem necessidades educativas especiais ante as recentes dificuldades impostas pelas políticas públicas nacionais, entre tantos outros sujeitos.

O segundo momento é a necessária conversão a que todas as pessoas engajadas com um projeto outro de sociedade precisam passar. Trata-se de não mais praticar

a violência da invasão cultural, mas antes, de partir da realidade material daqueles a favor de quem luta e resiste. Chega de vanguardismo! Significa, então, “praxiologizar” a humanização da pessoa e do processo.

O terceiro e último momento central diz respeito a desconstruir a colonialidade e construir, analeticamente, a decolonialidade do processo de libertação em questão, desde indicativos concretos como atitude convergente, dialógica, criadora, mobilizadora e organizativa, em comunidade.

Pontos centrais a toda e qualquer empreitada decolonial, sobretudo de processos educativos realizados com sujeitos historicamente obliterados pelo paradigma moderno-colonial, a mais de 500 anos, se o foco for a realidade brasileira.

Por fim, apresentamos para debate uma maneira de compreender a educação e os sujeitos que dela fazem parte, inclusive no contexto escolar, desde referenciais freirianos e dusselianos. A finalidade foi o de contribuir com fraturas, ainda que epistêmicas, ao modo hegemônico e unívoco de compreender a educação, desde o paradigma moderno-colonial.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART *et al.* *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde José Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9 – 23. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Um olhar dusseliano sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: contribuições para as Epistemologias do Sul. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ARAÚJO, Monica Dias; CAETANO, Viviane Nunes da Silva (org.). *Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais*. Belém: PPGED-UEPA, 2012. p. 24-35. Disponível em: http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/producoes/LIVRO_EPISTEMOLOGIA_E_EDUCAO_PDF_2.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020.

DIAS, Alder de Sousa Dias. Ética da Libertação e Educação: por novos horizontes à Educação de Jovens e Adultos. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 159-172, fev./ mai. 2015. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/view/6180/5891>. Acesso em: 14 dez. 2020.

DIAS, Alder de Sousa. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: reflexões e apontamentos conceituais na perspectiva da libertação. In: BRITO, Ângela do Céu Ubaíara; DIAS, Alder de Sousa (org.). *Educação e Diversidade na Amazônia: práticas, reflexões e pesquisas*. Curitiba-PR: CRV, 2017. p. 243 – 271.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Martins; DUARTE, Newton (org.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

DUSSEL, Enrique. *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidad e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 25-34. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las Lecturas de Frankfurt). In: MIGNOLO, Walter (org.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. 2ªed. Buenos Aires, Del Signo, 2014. p. 63-75.

DUSSEL, Enrique. *Lecciones de Antropología Filosófica seguido de Para una de-trucción de la Historia de la Ética*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta, 2019.

GUIRALDELLI JR. Paulo. *O que é Pedagogia*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad. Entrevista a Luis Martínez Andrade. *Metapolítica*, Puebla, año 17, n. 83, p. 38-47, octubre-diciembre 2013. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA_831.pdf. Acesso em 20 set. 2019.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. *Tabula rasa*. Bogotá - Colombia, n.9, p. 73-101, jul./dic. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART *et al.* *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde José Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, n.9, p. 61-72, jul./dic. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25 - 46. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogozmez.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, Bogotá-CO, n.8, p. 243-281, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. *Educação para Mulheres na América Latina: um olhar decolonial sobre o pensamento de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper*. Curitiba: Appris, 2019.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. Educação engajada: por uma escrita libertadora feminista. *Revista Cocar*, v. 14, p. 01-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3641>. Acesso em: 11 dez. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo Freire. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências*. Rio de Janeiro-RJ: Apoená, 2020. p. 23-34.

PALERMO, Zulma. Desobediencia Epistémica y Opción Decolonial. *Cadernos de Estudos Culturais*, Campo Grande, MS, v. 5, p. 237-194, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3517>. Acesso em: 27 jul. 2019.

PALERMO, Zulma. *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SEGATO, Rita Laura. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial. *E-Cadernos*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, n. 18, 2012, p. 106-131. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 19 mai. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3a-das-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (comp.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén-Arg: EDUCO; Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 47-78.

WALSH, Catherine. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3a-das-decoloniales-volume-ii.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180,
183, 191, 193, 199, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 211, 216, 218

Pedagógica 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21,
22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 48,
50, 55, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68,
69, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82,
85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146,
148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157,
160, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180,
183, 191, 193, 199, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 211, 216, 218

Pensamento 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20,
21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39,
48, 50, 55, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67,
68, 69, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81,
82, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 110,
111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118,
119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126,
127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134,
135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144,
146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
157, 160, 161, 164, 166, 167, 168, 169,
170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177,
180, 183, 191, 193, 199, 203, 204, 205,
206, 207, 208, 209, 211, 216, 218

Política 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22,
24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 48, 50,
55, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69,
71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85,
86, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146,
148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157,
160, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180,
183, 191, 193, 199, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 211, 216, 218

Processo 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21,
22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 48,
50, 55, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68,
69, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82,
85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119.

Pedagogia 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 48, 50, 55, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 160, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170,

120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146,
148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157,
160, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180,
183, 191, 193, 199, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 211, 216, 218

R

Razão 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22,
24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 48, 50,
55, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69,
71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85,
86, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146,
148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157,
160, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180,
183, 191, 193, 199, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 211, 216, 218

Relação 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21,
22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 48,
50, 55, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68,
69, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82,
85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146,
148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157,
160, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180,
183, 191, 193, 199, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 211, 216, 218

S

Sociedade 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21,
22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 48,
50, 55, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68,
69, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82,
85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146,
148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157,
160, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170,

171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180,
183, 191, 193, 199, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 211, 216, 218

V

Vida 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24,
26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 48, 50, 55,
58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71,
74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86,
89, 90, 91, 92, 93, 96, 110, 111, 112,
113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 148,
150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 160,
161, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171,
172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 183,
191, 193, 199, 203, 204, 205, 206, 207,
208, 209, 211, 216, 218

SOBRE OS AUTORES

Antônio Sergio da Costa Nunes

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (1989), graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (1980), mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (1997) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2009). Atualmente é Associado II da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Linguagem e Filosofia Ecológica a partir da Teoria dos Sistemas Complexos, Filosofia Moderna e Contemporânea atuando principalmente nos seguintes temas: certum, mente primigênia, filologia, filosofia ecológica e linguagem mítica. Com pós-doutorado em Filosofia Ecológica realizado na UNESP de Marília-SP sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Eunice Quilici Gonzalez. Editor responsável da *Complexistas - Revista de Filosofia Temática*.

Alder de Sousa Dias

Doutor em Educação (PPGED/ICED/UFGA), Mestre em Educação (PPGED/CCSE/UEPA), Especialista em Filosofia da Educação pelo (ICED/UFGA) e Graduado em Pedagogia pelo CCSE/UEPA. Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifap – *Campus Mazagão*. E

Bruno Gonçalves Borges

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2014-2018) e Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2018-). Mestre em Educação e graduado em Filosofia. Lotado na Faculdade de Educação é professor nos cursos de Educação do Campo, Pedagogia e nos núcleos de formação pedagógica e filosófica de vários cursos atendidos pela FaE. Também é professor no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Catalão (UFCat). Tem interesse em filosofia, especialmente, a contemporânea e suas intersecções com a educação, a linguagem, a tecnologia e a política. Seus intercessores são Gilles Deleuze, Félix Guattari e Gilbert Simondon. É editor da coleção *Filosofia e Formação* e do Portal Eletrônico *Filosofia no Cerrado*. Vice-coordenador do curso de Educação do Campo 2020/2022 e coordenador de pesquisa da FaE 2021/2022.

Damião Bezerra Oliveira

Professor da Faculdade de Filosofia (FAFIL) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Bacharel em Filosofia.

Licenciado Pleno em Filosofia. Concluiu Especialização em Docência em Ensino Superior em 2002, Mestrado Acadêmico em Educação em 2007, Doutorado em Educação em 2013 e Pós-doutorado em Filosofia. É o líder do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL)/IFCH/UFGA. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de Fundamentos da Educação, com ênfase em Filosofia e Educação, Ensino da Filosofia, Pensamento político-educacional de Rousseau, Epistemologia e Educação, e Currículo e Formação.

Jorge Alberto Ramos Sarmento

Professor Associado da Faculdade de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (UFGA). Licenciado em filosofia (UFGA) e especialista em Educação e Problemas Regionais (UFGA). Possui mestrado e doutorado em Ciências Sociais (UFGA) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação (CNPq), tendo publicado livros e capítulos de livros, assim como artigos em periódicos, com orientações de trabalhos de conclusão de curso na graduação e monografias de especialização, tendo coordenado vários projetos de pesquisa na área da filosofia política, além de atividades de ensino e extensão, atuando também na administração como diretor e vice-diretor da Faculdade de Filosofia (UFGA) e Coordenador do Programa de Formação de Professores - PARFOR, do Curso de Filosofia da UFGA, atuando como conselheiro do Comitê de Ética em Pesquisas da UFGA.

Jovelina Maria Ramos de Souza

Professora da Universidade Federal do Pará desenvolvendo ensino e pesquisa na graduação e pós-graduação em Filosofia, com licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (1988), mestrado em Filosofia, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002) e doutorado em Filosofia pelo Programa de Doutorado Integrado em Filosofia - UFPB/UFPE/ UFRN (2011). Associada da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC) e da Sociedade Brasileira de Retórica (SBR). Integra a Rede Brasileira de Mulheres Filósofas. Coordena o POIESIS - Grupo de Pesquisa em Filosofia Antiga e Recepção. Coordenadora (2014-2018) e Vice-Coordenadora (2018-2021) do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFGA. Cooperação Internacional com o Prof. Ioannis Petropoulos, da Democritus University of Thrace, Grécia, por meio do edital 04/2018 PROPESP/PROINTER. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Antiga, atuando principalmente nos seguintes temas: Platão, recepção da poesia na filosofia platônica, representações do feminino na Antiguidade, teorias

do belo e das paixões. Presidente da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (gestão 2022-2023).

Márcio Danelon

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1994), mestrado em Filosofia - linha de pesquisa em Ética - pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1997) e doutorado em Educação - linha de pesquisa em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professor adjunto IV da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É editor da área de Educação da Revista Educação e Filosofia. É avaliador de curso de graduação no Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, Nietzsche e a educação, fenomenologia e educação, Sartre e sua interface com a educação, concepção fenomenológica de infância e ensino de filosofia.

Mauro Sérgio Santos da Silva

Mestre em Filosofia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor de Filosofia e analista pedagógico da Prefeitura Municipal de Uberlândia

Pedro Paulo da Costa Corôa

Possui doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo, com estágio, sanduíche na Alemanha (Universität Erlangen-Nürnberg - 1996). Atualmente é Professor Associado 3 da Universidade Federal do Pará. Tem experiência nas áreas de Teoria do Conhecimento, Ética e Estética. Faz uso, principalmente, das obras de Kant, Rousseau e Aristóteles. É professor do quadro permanente do Mestrado em Filosofia da Faculdade de Filosofia da UFPA e do Doutorado em Ciências Sociais (UFPA). Compõe o Grupo de Sustentação do GT "Rousseau e o Iluminismo" (ANPOF) e é membro da Sociedade Kant Brasileira. Estágio Sênior na Marthin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, de 08/2015 a 07/2016. Coordenador do Grupo de Pesquisa "Estética, Idealismo e Romantismo". Atualmente é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPA.

Rafael Estrela Canto

Possui graduação em Filosofia - Bacharelado pela Universidade Federal do Pará (2006), graduação em Filosofia - Licenciatura pela Universidade Federal do Pará (2006), mestrado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010) e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015). Atual-

mente é professor adjunto da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia, Filosofia da Arte. Pesquisa a filosofia materialista, desde os jônicos e o epicurismo até Espinosa, marxismo e filosofia da psicanálise.

Silvia Cristina Fernandes Lima

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2007), especialização em Docência no Ensino Superior, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2012) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2017). Tem experiência na área de Educação Infantil e supervisão escolar e ensino superior. Atualmente é Analista Pedagógica na rede Municipal de Ensino.

Verônica de Araújo Capelo

Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (1972) e mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas - RJ (1983) com ênfase em Filosofia da Educação. Professora aposentada (Adjunto IV), desde 2015, pela Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Pará. Atua como colaboradora junto ao Grupo de Filosofia Temática da Faculdade de Filosofia da UFPA desde 2014. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética, Filosofia da Cultura, Filosofia Política, Filosofia da Educação e Filosofia da Arte, dedicando-se especialmente aos seguintes temas: contemporaneidade, a Filosofia Política, Intertextualidade entre Filosofia, Cinema e Pintura, Bioética, Cultura e Mídias e Educação. Coordenou de 2011 a 2015 o Projeto de Extensão “Troca de Olhares: As Interfaces Entre Cinema e Filosofia”, junto à Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Pará.

Waldir Ferreira de Abreu

Pós-Doutor em Ciências da Educação - Espanha (2013), Doutor em Ciências Humanas: Educação pela PUC-Rio (2010). Professor adjunto IV do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA e do PPGED/ICED/UFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq).

SOBRE OS ORGANIZADORES

Damião Bezerra Oliveira

Professor da Faculdade de Filosofia (FAFIL) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Bacharel em Filosofia. Licenciado Pleno em Filosofia. Concluiu Especialização em Docência em Ensino Superior em 2002, Mestrado Acadêmico em Educação em 2007, Doutorado em Educação em 2013 e Pós-doutorado em Filosofia. É o líder do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação. Publicou vários livros, capítulos de livros e artigos em periódicos. Orientou diversos trabalhos de conclusão de curso de graduação, monografias de especialização e dissertações. Vem, desde 1996, coordenando e/ou participando de projetos de pesquisa, ensino e extensão. Atuando na Gestão Acadêmica como coordenador e vice-coordenador de Colegiado, Coordenador de curso de especialização, Vice-diretor de Faculdade e Coordenador de Linha de Pesquisa em Programa de Pós-graduação. É um dos fundadores do Núcleo de Pesquisa do CUBT/UFPA, da Revista Margens (ISSN 1806-0560) e da Revista Maré (ISSN 2237-9509). Faz parte do corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)/ICED-UFPA no qual atua como orientador de mestrado e doutorado. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL)/IFCH/UFPA. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de Fundamentos da Educação, com ênfase em Filosofia e Educação, Ensino da Filosofia, Pensamento político-educacional de Rousseau, Epistemologia e Educação, e Currículo e Formação.

Jorge Alberto Ramos Sarmento

Professor Associado da Faculdade de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (UFPA). Licenciado em filosofia (UFPA) e especialista em Educação e Problemas Regionais (UFPA). Possui mestrado e doutorado em Ciências Sociais (UFPA) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação (CNPq), tendo publicado livros e capítulos de livros, assim como artigos em periódicos, com orientações de trabalhos de conclusão de curso na graduação e monografias de especialização, tendo coordenado vários projetos de pesquisa na área da filosofia política, além de atividades de ensino e extensão, atuando também na administração como diretor e vice-diretor da Faculdade de Filosofia (UFPA) e Coordenador do Programa de Formação de Professores - PARFOR, do Curso de Filosofia da UFPA, atuando como conselheiro do Comitê de Ética em Pesquisas da UFPA.

Maria dos Remédios de Brito

Possui graduação em Pedagogia e em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestrado e doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Pós-doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, é professora associada da Universidade Federal do Pará. É professora dos programas de pós-graduação em Arte-Instituto de Ciências das Artes e em Filosofia da mesma Instituição. Transita em grandes áreas: Filosofia, Educação, Arte. Tem interesses nos seguintes temas de investigação: Filosofia da Educação; Filosofia da Diferença; Ensino de Filosofia; Processos de Subjetivação; Interfaces Epistêmicas, Filosofia, Arte, Educação; Formação docente. Coordenou vários livros com a temática da Educação em conexões com a Filosofia e Filosofia da Educação pela editora da Universidade Federal do Pará (EDUFPA), bem como Filosofias da Diferença, Educação e Arte. Faz parte dos seguintes grupos de pesquisas: Filosofia, Arte e Política na Amazônia/UFPA e CNPQ; Filosofia, Ética e Educação/UFPA e CNPQ. Coordena o Grupo de Pesquisa CONVERSACÕES: Filosófica Contemporânea e Educação/UFPA e CNPQ. Faz parte do Coletivo Independente Brutus Desenhadores. Faz parte da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE) e da Sociedade Latino-americana de Filosofia da Educação (ALFE).

Waldir Ferreira De Abreu

Pós-Doutor em Ciências da Educação - UC/Brasil-Espanha (2013), Doutor em Ciências Humanas e Educação pela PUC-Rio (2010), Mestre em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pará (2002), fez Especialização em Educação Especial (1998) e Especialização em Serviço Social na Gestão das Políticas Sociais(1999) pela Universidade Federal do Pará, possui graduação em Pedagogia (1993) e Licenciatura em Educação Especial (1996) pela Universidade do Estado do Pará / UEPA. Estudou Teologia no Instituto de Ciências Religiosas da Arquidiocese de Fortaleza / ICRE-FAFIFOR (1986 a 1989) e Filosofia na Universidade Federal do Pará/ UFPA (1996 a 1999). Professor Associado II da Universidade Federal do Pará, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED/ICED/UFPA, Filiado a Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação (ANPED), Coordenador do FORPRED Norte, Membro do Comitê Científico e Fundador da Revista Margens / ISSN - 1806-0560 /UFPA, Membro colaborador da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: ISSN 2176-6681- INEP/MEC. Professor de Didática e Filosofia da Educação/UFPA, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia - GEPEIF/UFPA/CNPq . Foi Coordenador Pedagógico da Organisation Terre des Hommes / SUISSE-BRASIL(1989-1995)

**DAMIÃO BEZERRA OLIVEIRA
JORGE ALBERTO RAMOS SARMENTO
MARIA DOS REMÉDIOS DE BRITO
WALDIR FERREIRA DE ABREU
(Organizadores)**

FILOSOFIAS E EDUCAÇÃO PROVOCAÇÕES PARA O PENSAMENTO

RFB Editora

Home Page: www.rfbeditora.com

Email: adm@rfbeditora.com

WhatsApp: 91 98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde,
Belém - PA, 66635-110

