

Fernanda Antônia Barbosa da Mota
Heraldo Aparecido Silva
Edna Maria Magalhães do Nascimento
(Orgs.)

A Filosofia pensa a Educação

Da Antiguidade à
Pós-Modernidade



A obra *A filosofia pensa a educação: da antiguidade à pós-modernidade* reúne capítulos sobre alguns aspectos do legado teórico de Platão, São Tomás de Aquino, Rousseau, Kant, Schiller, Nietzsche, Benjamin, Dewey, Deleuze e Agamben, privilegiando temas pertinentes, principalmente ao campo da Filosofia da Educação e também do Ensino de Filosofia e Fundamentos da Educação. Os diferentes textos componentes da obra servem como introdução ao pensamento dos referidos filósofos. Não obstante, o fato de seu conteúdo e linguagem serem acessíveis, contribui para tornar a presente coletânea um importante suporte para o trabalho docente em sala de aula, principalmente nos cursos de graduação em pedagogia, filosofia e demais licenciaturas, assim como nos cursos de pós-graduação em filosofia, educação e outras áreas afins e multidisciplinares.



A filosofia pensa a educação



Comitê Editorial da Série

Filosofia & Interdisciplinaridade

- **Agnaldo Cuoco Portugal**, UNB, Brasil
- **Alexandre Franco Sá**, Universidade de Coimbra, Portugal
- **Christian Iber**, Alemanha
- **Claudio Gonçalves de Almeida**, PUCRS, Brasil
- **Cleide Calgaro**, UCS, Brasil
- **Danilo Marcondes Souza Filho**, PUCRJ, Brasil
- **Danilo Vaz C. R. M. Costa**, UNICAP/PE, Brasil
- **Delamar José Volpato Dutra**, UFSC, Brasil
- **Draiton Gonzaga de Souza**, PUCRS, Brasil
- **Eduardo Luft**, PUCRS, Brasil
- **Ernilo Jacob Stein**, PUCRS, Brasil
- **Felipe de Matos Muller**, UFSC, Brasil
- **Jean-François Kervégan**, Université Paris I, França
- **João F. Hobuss**, UFPEL, Brasil
- **José Pinheiro Pertille**, UFRGS, Brasil
- **Karl Heinz Efken**, UNICAP/PE, Brasil
- **Konrad Utz**, UFC, Brasil
- **Lauro Valentim Stoll Nardi**, UFRGS, Brasil
- **Marcia Andrea Böhling**, PUCRS, Brasil
- **Michael Quante**, Westfälische Wilhelms-Universität, Alemanha
- **Miguel Giusti**, PUCP, Peru
- **Norman Roland Madarasz**, PUCRS, Brasil
- **Nythamar H. F. de Oliveira Jr.**, PUCRS, Brasil
- **Reynner Franco**, Universidade de Salamanca, Espanha
- **Ricardo Timm de Souza**, PUCRS, Brasil
- **Robert Brandom**, University of Pittsburgh, EUA
- **Roberto Hofmeister Pich**, PUCRS, Brasil
- **Tarcílio Ciotta**, UNIOESTE, Brasil
- **Thadeu Weber**, PUCRS, Brasil

A filosofia pensa a educação

Da antiguidade à pós-modernidade

Organizadores:

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Heraldo Aparecido Silva

Edna Maria Magalhães do Nascimento



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

Fotografia de Capa: Quique Olivar - madridbestphotos.myporfolio.com

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Série Filosofia e Interdisciplinaridade – 123

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da; SILVA, Heraldo Aparecido; NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do (Orgs.)

A filosofia pensa a educação: da antiguidade à pós-modernidade [recurso eletrônico]/ Fernanda Antônia Barbosa da Mota; Heraldo Aparecido Silva; Edna Maria Magalhães do Nascimento (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

199 p.

ISBN - 978-65-87340-72-2

DOI - 10.22350/9786587340722

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Filosofia; 3. Filosofia da Educação; 4. Fundamentos da Educação; 5. Ensino de Filosofia; I. Título. II. Série.

CDD: 100

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia 100

Sumário

Apresentação	9
Fernanda Antônia Barbosa da Mota	
Heraldo Aparecido Silva	
Edna Maria Magalhães do Nascimento	
Prefácio.....	11
A filosofia pensa a educação: um sobrevo	
Sílvio Gallo	
1	16
Breves notas sobre a filosofia da educação de Platão	
José Renato de Araújo Sousa	
2.....	28
O processo do conhecimento a partir da filosofia cristã medieval de São Tomás de Aquino	
Marcos Francisco de Amorim Oliveira	
3.....	48
Política e educação em Rousseau	
Fernanda Antônia Barbosa da Mota	
Bruno Araújo Alencar	
4.....	65
A educação em Kant: da disciplina à autonomia	
Francisco Atualpa Ribeiro Filho	
5.....	82
Schiller e as cartas sobre a educação estética da humanidade: da crítica à aufklärung a necessidade da cultura estética	
José Luís de Barros Guimarães	

6.....	98
Uma introdução à temática da educação em Nietzsche	
José Elielton de Sousa	
7.....	115
Método, história, narrativa e experiência em Walter Benjamin: alguns temas para a filosofia da educação	
Heraldo Aparecido Silva	
8	137
John Dewey: A filosofia como experiência e vivência democrática	
Edna Maria Magalhães do Nascimento	
9.....	159
A filosofia da educação a partir de Deleuze: conversão, subversão e superfície	
Fernanda Antônia Barbosa da Mota	
10	179
Agamben: vida nua, direitos humanos e educação	
Maria do Socorro Borges da Silva	
Dados dos autores	196

Apresentação

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Heraldo Aparecido Silva

Edna Maria Magalhães do Nascimento

A obra *A filosofia pensa a educação: da antiguidade à pós-modernidade* reúne capítulos sobre alguns aspectos do legado teórico de Platão, São Tomás de Aquino, Rousseau, Kant, Schiller, Nietzsche, Benjamin, Dewey, Deleuze e Agamben, privilegiando temas pertinentes, principalmente ao campo da Filosofia da Educação e também do Ensino de Filosofia e Fundamentos da Educação.

Os diferentes textos componentes da obra servem como introdução ao pensamento dos referidos filósofos. Não obstante, o fato de seu conteúdo e linguagem serem acessíveis, contribui para tornar a presente coletânea um importante suporte para o trabalho docente em sala de aula, principalmente nos cursos de graduação em pedagogia, filosofia e demais licenciaturas, assim como nos cursos de pós-graduação em filosofia, educação e outras áreas afins e multidisciplinares.

A estrutura do livro contempla uma organização cronológica do pensamento de cada filósofo. Essa opção de natureza didática visa situar historicamente a contribuição teórica dos filósofos estudados. Do mesmo modo que é possível estabelecer conexões conceituais entre os eixos temáticos comuns contemplados nas concepções filosóficas sobre a educação na totalidade do livro, também é viável iniciar a leitura por qualquer uma de suas partes, visto que a mútua reverberação dos capítulos, não implica em dependência lógica para fins de entendimento. A proposta da obra visa renovar o desafio de buscar novas e fecundas conexões entre os campos filosófico e educacional, buscando elementos

teóricos através dos tempos para ressaltar as miríade de possibilidade para a pesquisa e o ensino advindas do fato de que a filosofia pensa a educação.

Prefácio

A filosofia pensa a educação: um sobrevoo

*Sílvia Gallo*¹

Filosofia e educação sempre estiveram entrelaçadas; algumas vezes, os caminhos foram convergentes e se cruzaram; outras vezes, caminhos divergentes levaram a separações significativas. Algumas vezes, os caminhos foram paralelos, com linhas muito próximas; outras vezes, um paralelismo distante. Se temos uma história da filosofia, que nada tem de evolutiva, mas que pode descortinar a amplidão de conceitos e perspectivas de pensamento produzidos ao longo da história, podemos também construir uma espécie de “história da filosofia da educação”. Como os filósofos pensaram a problemática educativa, em diferentes momentos históricos? Como temas e conceitos produzidos por filósofos na história, ainda que sem relação direta com questões de educação em sua origem, contribuíram e contribuem para o pensamento filosófico neste campo? Questões desta natureza poderiam nortear essa disciplina.

Quando acompanhamos a história da filosofia, quando estudamos os filósofos, vemos que muitos deles dedicaram obras ou parte de suas obras para pensar questões relacionadas com a educação. Pensando as questões de seu tempo e de seu lugar, alguns lançaram importantes interrogações sobre o fenômeno educativo. Outros, foram ainda mais longe, chegando mesmo a construir teorias educacionais. Algumas destas foram postas em

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação – UNICAMP; Pesquisador do CNPq; Presidente da Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa (SOFELP, gestão 2019-2021).

prática, algumas exerceram influências importantes, outras foram relegadas ao esquecimento. Uma “história da filosofia da educação” precisaria, pois, ser capaz de mapear e apresentar essas distintas explorações teórico-conceituais em torno de problemas educativos.

Dois exemplos. No livro organizado por Amélie Oksenberg Rorty, *Philosophers on Education – new historical perspectives* (Londres, Routledge, 1998, sem tradução no Brasil) vemos um desfile de capítulos tratando de como filósofos pensaram, em seu tempo, questões de educação. De Sócrates ao círculo de Viena, passando por autores medievais e modernos. Não se advoga uma “história evolutiva” da filosofia da educação, mas trata-se de um esforço para apresentar, através de capítulos escritos por especialistas em cada autor, um amplo panorama de como a filosofia pensou e tem pensado a educação. Um segundo exemplo é *Fundamentos Filosóficos da Educação*, de Howard A. Ozmon e Samuel M. Craver (Porto Alegre, Artmed, 6ª ed. em 2004). Aqui, temos um interesse mais didático, de introduzir aos estudantes a filosofia da educação, tendo os autores optado por apresentar “correntes” de pensamento e, nelas, os filósofos expoentes em diferentes épocas. Transita-se do idealismo ao pós-modernismo, passando pelo realismo, pelo pragmatismo, pelo marxismo, dentre outras perspectivas.

Os exemplos citados são duas explorações em torno da construção de uma “história da filosofia da educação” ou de uma “história filosófica da educação” em dois caminhos distintos. O que quero ressaltar é que esta perspectiva tem sido explorada e está em construção. Este livro é mais um esforço nesta empreitada.

Deleuze & Guattari, em *O que é a Filosofia?* (Rio de Janeiro, Ed, 34, 1992) afirmam que o estado do conceito é o sobrevoo. Chamo a atenção para esta passagem: “O conceito define-se pela *inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto de sobrevoo absoluto, à velocidade infinita*” [...] O “sobrevoo” é o estado do conceito ou sua infinitude própria [...] O conceito é um ato de pensamento

neste sentido, o pensamento operando em velocidade infinita” (*O que é a Filosofia?*, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 33).

Se concordamos com essa ideia de que a filosofia consiste na criação de conceitos, então a filosofia da educação é uma criação de conceitos mobilizada pela problemática educativa. Cada filósofo que pensa a educação produz sobrevoos em velocidade infinita sobre este problema, materializando conceitos a partir deste plano de imanência que possibilita o pensamento. O que vemos nesta obra é um duplo sobrevoos: de um lado, sobrevoos conceituais de diferentes filósofos que pensaram a educação ou cujos pensamentos foram mobilizados pelos autores para pensar problemas educativos; de outro lado, um sobrevoos da história da filosofia, da antiguidade a nossos dias. Se há uma incidência maior em autores contemporâneos, o leitor encontrará aqui pensadores de todas as épocas: antiguidade, medievo, modernidade.

Na obra já citada, Deleuze & Guattari (1992) afirmam que a história da filosofia não é como uma sucessão de sistemas de pensamento, o que levaria a crer que o melhor é o mais atual, mas uma coexistência de diferentes planos de imanência, diferentes abordagens do real, que podem ser atualizados por cada um segundo suas necessidades e problemáticas. Se em filosofia a história não é “evolutiva”, com novos pensamentos substituindo os anteriores, encontramos nessas páginas diversas ferramentas conceituais, de todos os tempos, que podem ser mobilizadas para pensar os problemas relacionados à educação que nós vivenciamos hoje, em nossa realidade.

Embora aqui, por intenção didática, os capítulos estejam agrupados em ordem cronológica, isso não significa que fazem descortinar uma “evolução” do pensamento filosófico sobre a educação. O que vemos são múltiplos planos de imanência que coexistem e permanecem vivos, na medida em que os conceitos são usados como ferramentas para pensar o contemporâneo. Nada de ultrapassado em Platão ou Tomás de Aquino, por exemplo, se seus conceitos podem nos ser úteis para pensar hoje. Do mesmo modo, não é porque Giorgio Agamben é um filósofo que está vivo

e pensando o contemporâneo que seus conceitos podem nos servir mais diretamente; dependerá dos problemas que enfrentarmos.

Ao longo dos dez capítulos deste livro, temos uma exploração deveras interessante em torno da multiplicidade de pensamentos filosóficos no campo educativo. Evidentemente, a obra não é exaustiva e não tem a pretensão de esgotar o tema, o que seria impossível. Mas oferece um panorama amplo e diverso, bem representativo do campo de uma história da filosofia da educação.

O sobrevoos começa com Platão e explora no filósofo as relações entre corpo e alma, política e educação, bem como o papel da arte nos processos educativos. De um salto, encontramos Tomás de Aquino e com ele exploramos a questão do conhecimento na fé cristã, a busca do equilíbrio entre fé e razão e os aspectos antropológicos do ensino. Outro salto e já estamos na modernidade, na qual encontramos Rousseau e Kant. Se o filósofo francês é explorado na interface política (através do *Contrato Social*) e educação moral (através do *Emílio*), mostrando sua mútua imbricação, o prussiano é convocado para constatar a perspectiva coletiva da educação, embora individualmente ela seja responsável pelo exercício da disciplina, que permitirá o uso próprio da razão. Fechando a modernidade encontramos em Schiller uma crítica à racionalidade absoluta da *Aufklärung*, com a demanda de uma educação estética, dimensão humana que não pode ser relegada a um segundo plano.

Nosso sobrevoos chega ao século XIX com Nietzsche. O pensamento do filósofo alemão é explorado com sua crítica à cultura e à educação, na direção da necessidade de uma transvaloração dos valores, que possibilite e mesmo estimule o gênio e a criação. No século XX, outros quatro luminares do pensamento serão tomados. Em Benjamin, destacam-se as noções de narrativa e experiência, ressaltando-se a importância de uma experiência autêntica para o processo educativo. Com Dewey, chegamos ao filósofo que fez da reflexão sobre educação a base de sua filosofia pragmatista; os temas centrais de seu pensamento educativo, as noções de experiência e de democracia são trabalhadas. O encontro com Deleuze é

marcado por pensar a filosofia da educação como uma “arte de superfície”, a partir de suas três imagens de filósofos pensadas em *Lógica do Sentido*. O derradeiro ponto do sobrevoo é uma exploração em torno do pensamento de Giorgio Agamben e de como conceitos como vida, vida nua, tanatopolítica podem ajudar a pensar uma educação para os direitos humanos que não seja mera reprodução de princípios, mas resistência ativa a este campo, na direção de uma afirmação das multiplicidades.

Exposto assim, de forma alucinante, em meros dois parágrafos, o sobrevoo que parte do século IV a.C. para chegar ao século XXI pode parecer vertiginoso. Nada mais falso que essa impressão. Os capítulos estão bem montados e realizam uma exploração serena de cada filósofo. Cada um deles começa com uma introdução sobre o autor, situando a ele e a seu pensamento, para elucidar pontos e conceitos importantes e depois deter-se na questão educativa em sua obra. Tal intenção didática é muito bem realizada e conduz o leitor, seja ele um estudante de graduação ou de pós-graduação no campo da educação, seja um profissional da área em exercício, a uma compreensão clara destes exercícios de pensamento que se desdobram ao longo da história.

Saudamos, portanto, esse coletivo de professores ligados à Universidade Federal do Piauí que tomaram para si a tarefa de produzir uma obra singular no campo de uma história da filosofia da educação, de uma história filosófica da educação e assim o fazendo oferecem aos leitores uma contribuição inestimável. Ao leitor, tome assento confortável e bom sobrevoo!

Breves notas sobre a filosofia da educação de Platão

José Renato de Araújo Sousa

Introdução

A educação como aperfeiçoamento da alma ou espírito é um conceito recorrente no pensamento metafísico ou essencialista grego, e que deixou um legado duradouro na história ocidental, graças, principalmente ao filósofo Platão. Nascido por volta de 427 a.C. em Atenas, esse ilustre discípulo de Sócrates, notabilizou-se como um pensador original e como alguém que se dispôs a educar a juventude de seu tempo, dedicando-se a essa nobre tarefa em sua Academia, até o fim da vida. O pensamento platônico herdou da tradição órfica a noção de aperfeiçoamento espiritual que devia ser alcançado mediante uma vida comedida em ideais ascéticos e morais para se alcançar a felicidade *eudaimonia*, e de Sócrates, a noção de que uma vida sem conhecimento não mereceria ser vivida. Seguindo essas duas máximas, Platão estudou a fundo as várias ciências e artes de seu tempo, tornando-se um mestre tão notável quanto Sócrates. Muitos estudiosos apontam que o marco decisivo para seu pensamento político tem a ver com a condenação e morte de Sócrates. Esse acontecimento teria levado Platão a se dedicar a um projeto maior de reforma que objetivava transformar a cultura política de Atenas e da própria Hélade, procurando resguardá-la do seu auto-aniquilamento.

Embora *A República* e as *Leis* sejam as obras de Platão mais revisitadas quando se aborda a temática da educação na antiguidade clássica,

diálogos anteriores como *Protágoras*, *Mênon* e *Fédon*, já abordavam, ainda que com uma conclusão aporética, os problemas relativos à virtude e ao conhecimento e a possibilidade de se ensiná-los ou não.

No diálogo *Protágoras*, o grande sofista aparece num diálogo épico discutindo com Sócrates sobre a possibilidade de se ensinar as virtudes. Em outros termos poderia ser formulada pela questão: é possível educar alguém moralmente, o homem nasce como ser moral ou tornar-se um ser moral? Essa questão por si só mostra a relevância da educação moral para os gregos.

Da mesma forma, no diálogo *Mênon* o problema do ensino da virtude é posto novamente em questão, mas agora com mais um adendo a ser discutido: como se adquire conhecimento, o que é o conhecimento? Nesse diálogo aparece uma resposta platônica do conhecimento como Reminiscência ou *Anamnese*, ou seja, memória e recordação daquilo que já se sabia.

No diálogo *Fédon*, Platão também evocou, por intermédio de Sócrates o argumento da Teoria da Reminiscência, para afirmar a convicção de que pesquisar e aprender não são mais do que recordar, ou seja, reencontrar um saber que já existe na alma que é eterna e já eram dotadas de conhecimentos (*Fédon*, 74 c). Note-se que embora apresente aqui um viés apriorista da educação, o filósofo não quis dizer que o conhecimento pudesse ser alcançado de forma simples. O ato de recordar o que se sabia, pode inclusive exigir grande esforço dos indivíduos. Reencontrar a ordem perdida da alma no seu elo com o mundo das ideias, exigiria um projeto maior de educação que abarcaria todas as nuances da *psiké* (alma) e do *sôma* (corpo) com o intuito de levá-los a plena realização da harmonia cósmica do mundo, da qual o homem faz parte: numa unidade indissolúvel entre: cosmo, o homem e a *pólis*.

Assim vemos que essa exortação ao cuidado da alma, iniciado no pensamento de Sócrates e em seus ensinamentos, continua na obra de Platão num entrelaçamento entre metafísica, política e educação, onde ele discute todos os problemas inerentes ao homem do seu tempo. Política, educação,

conhecimento, ética, estética etc., são temas recorrentes nesses diálogos que giram em torno da existência do homem e seu destino, formando um arcabouço dramático que inspirou a posteridade ocidental. Nesse sentido, Platão foi preciso ao perceber ao longo de sua vida a relação entre política e educação, e seu impacto na existência humana.

Se Sócrates ensinava que o bem mais precioso do homem era sua própria alma, e seu cuidado dependia de um minucioso exame de consciência com exercícios lógicos conceituais que levava cada um a perceber o impacto da ignorância na sua vida moral, Platão tratou de analisar o impacto do comportamento moral na política como um todo. A conclusão primeira que ele chega é que a existência da *pólis* está ameaçada. A longa guerra do Peloponeso de Atenas contra Esparta, entre 431 e 404 a. C, dividiu a Grécia numa guerra fratricida e numa disputa pelo poder marcada por traições e conspirações, que culminaram na morte de Sócrates em 399 a.C. Esse episódio causou grande impacto na vida de Platão e uma total descrença, por sua parte, nas formas de poder propostas pela aristocracia e a democracia ateniense, que lutavam incessantemente pelo controle político da cidade. Esse cenário politicamente desolador induz Platão a pensar como resolver a crise política que envolvia toda a Hélade. Reservou então duas obras de maneira mais específica para tratar da questão política, enfatizando assim a relação intrínseca entre educação e política: *A República*, escrita por volta de 375 a.C. e as *Leis* que foram escritas na velhice, e só publicada após sua morte em 347 a.C., por seus discípulos da Academia.

Política e educação em *A República*

Platão logo percebe que o agir político é fruto da educação que cada um recebeu, portanto se o Estado quer ter bons cidadãos, ele deve se responsabilizar pela educação de todos: homens e mulheres devem passar pelo mesmo processo educacional sem distinção de classe e gênero. Aqui a história da educação aponta o primeiro pensamento educativo que vê a

educação como obrigação do Estado e preconiza uma educação igualitária sem distinção de gênero. De certo que demorou quase dois milênios para isso se concretizar na prática. Outras tantas medidas educacionais de Platão, visionárias para época e polêmicas ainda hoje, poderiam ser citadas: como a implementação de uma educação elementar, básica, e uma educação complexa, superior, que culminaria com a formação do filósofo para exercer a função de administrador e legislador da cidade, como ele propôs em *A República*. Logicamente que ninguém em sua época acatou sua proposta, pois era uma medida antipopular, que deixaria as outras classes (comerciantes, artesãos, guerreiros) de fora das decisões políticas, logo não angariou muitos simpatizantes, a não ser seus próprios discípulos.

Platão, influenciado pelo pensamento socrático, acreditava que a excelência moral de um homem estava diretamente ligada ao conhecimento ‘*episteme*’ obtido pelo estudo da Filosofia por toda uma vida. Por isso, como Sócrates, não via com bons olhos a participação política da maioria de pessoas *demos*, pois alegava que não era a participação de muitos na administração da cidade que garantiria a prática da justiça. A sabedoria pertence a poucos, e só o sábio tem a medida certa para julgar e não se deixar levar pelos sentimentos egoístas e se seduzir pelo poder. Um rei-filósofo ou filósofo-rei seria a pessoa ideal para exercer o poder, como expôs em *A República*.

O filósofo grego via na monarquia a forma mais adequada de exercício de poder, desde que governasse unicamente esse rei sábio e justo, educado nos preceitos filosóficos da Ideia do Bem. Para ele só alguém com essas características poderia resolver os problemas da *pólis*, pondo fim aos seus conflitos internos. Era um ideal, como ele mesmo admitiu em sua República: um Estado perfeito que resolveria o problema da justiça social, causado pela falta de harmonia na alma dos indivíduos que, geralmente, estariam ocupando funções ou atividades que não condiziam com sua natureza. Pois para ele, cada um nasce com um devido dom natural para exercer sua atividade político e social de acordo com seu caráter ou virtude *arethé*.

Sendo assim, Platão achava completamente natural que a sociedade grega fosse dividida em classes, pois essa divisão tem a ver com as aptidões ou dons naturais que cada um tem ao nascer para exercer determinadas funções. Além disso, sua explicação também é metafísica, pois vê na alma humana três qualidades essenciais, que a posteridade denominou de teoria tripartite da alma: uma parte racional, inclinada para as atividades teóricas (filosofia, ciência); uma parte inclinada para a irascibilidade (coragem), uma parte concupiscível, inclinada à satisfação dos (desejos) e aos instintos. A predominância de uma dessas partes pode levar o indivíduo a gostar da filosofia, da atividade guerreira ou das atividades produtivas (artesanato, comércio, agricultura, artes plásticas, etc.). Em seguida, Platão justifica que aqueles homens em que predominam a parte concupiscível e irascível não são aptos a governar a *pólis*, por não serem movidos pela parte racional da alma, única dessas partes vista como capaz de agir com comedimento e sabedoria, duas qualidades, portanto, necessárias à realização da justiça. Platão recomenda então, através do seu estado ideal, que aquelas duas classes fiquem de fora das decisões políticas, e só o filósofo-rei ou rei-filósofo passe a exercer a atividade política. Para o filósofo, a justiça social ocorrerá quando cada um exercer somente aquelas atividades segundo sua aptidão, sem querer ocupar a função do outro.

Platão considerava que todos os problemas políticos da *pólis* eram causados por essa troca de funções dos indivíduos, e aí reside o problema da justiça. O filósofo diz que a justiça será alcançada quando cada um ocupar-se daquilo que a natureza lhe proporcionou como dom.

Lembrando ainda que a educação em Platão, assim como para os gregos do período clássico, assumiu um significado mais amplo: em grego, o substantivo feminino *paidéia* é o termo equivalente a “educação” em nossa língua, e tem o sentido também de formação, cultura. Antes esse termo era usado desde os tempos homéricos para designar a educação das crianças, *paidós* em grego (MARROU, 1990). Mas no período clássico como advento da Filosofia, o termo *Paidéia*, como explica Werner Jaeger (2008), passou a ser usado com um sentido mais amplo, significando a formação

integral do homem, ou seja, sua formação física e espiritual com finalidade de exercer a atividade política com toda sua excelência moral.

Mas como Platão deixou claro, seu intento era que a atividade política fosse exercida apenas por filósofos ou pessoas afeitas à filosofia, pois só os filósofos têm conhecimento e acesso ao mundo transcendente das Ideias perfeitas e imutáveis. O fim da educação é tanto propiciar o acesso a esse mundo inteligível, das essências imutáveis, como corrigir e revitalizar o regime político ateniense, preservando a cidade na justiça. Platão eleva o 'status' da *pólis* à instituição máxima, quando preconiza que o somente ela deveria elaborar um projeto de educação que culminasse nessa formação filosófica. O filósofo deixa claro, por meio de sua metafísica, que toda alma está predestinada a exercer sua aptidão. No entanto, como não é possível saber de início com qual dom cada um nasceu, é necessário uma educação cuidadosa desde a infância, para que seja possível observar as propensões de cada um, e somente mais tarde, a partir da adolescência será possível determinar o que cada um vai ser no futuro: guardião, artífice ou governante.

Para estimular esses dons, Platão sugere um currículo para a educação infantil que utilize dos jogos lúdicos para que a criança, ao brincar, manifeste aos poucos essas habilidades. Os exercícios físicos, obrigatórios por toda a vida, seriam acompanhados da formação intelectual que começaria por volta dos dez anos de idade, quando começar-se-ia a estudar disciplinas de gramática para se aprender a ler e escrever e noções de aritmética através de cálculos mais simples. Aos 13 anos iniciava-se o estudo da música que durava três anos, e envolvia o estudo da poesia, já que os gregos não concebiam o estudo da música sem a literatura. Dos 17 aos 20 anos, os jovens seriam obrigados a passarem pelo serviço militar. Após essa pausa nas atividades intelectuais, os jovens com mais inclinação intelectual continuariam os estudos de disciplinas como Aritmética, Geometria e Astronomia até os 30 anos de idade. Depois começariam os estudos aprofundados da filosofia e seu método dialético até os 35 anos. Após essa formação seriam obrigados a assumir cargos públicos e seriam observados

até os 50 anos, quando então teriam demonstrado na prática qualidades morais e intelectuais para assumir o governo. Para Platão, a maturidade política e filosófica demora chegar, e elas não podem prescindir de uma longa experiência na ocupação das funções públicas, oportunidade única para que cada um provasse ser dotado de virtudes superiores (temperança, coragem, sabedoria e justiça).

O projeto educacional de Platão, no entanto, tem um grande peso sobre a vida e a liberdade dos indivíduos. A realização e preservação da *pólis* perfeita exige a renúncia das características que acentuam a individualidade humana em prol da sociedade. Cultivar os sentimentos de solidariedade e comunitarismo, como pensava Platão, exigiria a recusa de sentimentos de afeto e apego, tão naturais também na espécie humana, mas que Platão via como males ou vícios da alma '*psyké*' a serem tratados como uma boa dose de austeridade e disciplina aos moldes da educação espartana. Platão acreditava, por exemplo, que sentimentos de inveja e posse começariam desde cedo nas crianças, por causa da sua relação afetiva com os pais, por isso chega a propor, sem remorsos, a abolição da família tradicional e a separação dos filhos dos seus pais em tenra idade. No seu lugar, propunha a grande família estatal, onde as crianças após serem separadas do seio materno, seriam criadas todas juntas numa espécie de berçário ou jardim de infância. Ele queria com isso que todas as pessoas desenvolvessem um sentimento fraterno de uma grande irmandade, como se pertencessem a uma única família, representadas unicamente pela *pólis* ideal grega.

Medidas políticas como a eugenia, proposta pelo filósofo, também nos chocaria hoje, e mostra que a intervenção do Estado nas liberdades individuais não teria limites. Certamente Platão alegaria que os fins são nobres, e diria que os interesses coletivos e o bem do Estado são preponderantes sobre os interesses individuais. O controle social dos indivíduos encontra mais justificativas, quando se considera os aspectos antropológicos e psíquicos de cada um. O homem por ter uma dupla natureza psíquica e corpórea, precisa de toda uma orientação para reencontrar seu equilíbrio

ou harmonia de sua alma, justificando com razões metafísicas suas duras medidas políticas.

Platão via as pessoas do seu tempo demasiadamente apaixonadas pelas peças de teatros, especialmente aquelas de enredo trágico. Observando o comportamento do público em sua calorosa animosidade com o desfecho dessas representações artísticas, concluiu que elas estavam sendo influenciadas pela arte de seu tempo. Viu então na poesia, principalmente nas tragédias, uma ameaça a essa integridade ou equilíbrio psíquico da alma, que ele afirmava ser necessário para alcançar a unidade política da *pólis*.

Não só a poesia, mas todas as artes como a música, a pintura, a escultura teriam um apelo emotivo sobre a alma, reforçando, segundo o filósofo grego, sentimentos e comportamentos que deveriam ser reprovados, por não serem virtuosos. Ao suspeitar de que seus conterrâneos gregos cada vez estavam imitando esses vícios, ao se depararem com essas representações artísticas, edificou todo um plano de censura em sua República, que ainda hoje choca os admiradores das artes, principalmente da poesia, pois não hesitou em dizer que pretendia abolir, ao menos, a arte trágica dos gregos, a mais imitativa das artes, e por isso a mais perigosa entre todas. Pois, segundo o filósofo, ela reforçava todo comportamento ou sentimentos que a boa razão devia evitar. Seu pensamento estético, conservador e polêmico, como ele mesmo percebeu, justificava-se porque a maioria das pessoas não tinham discernimento para separar a realidade da ficção: pois julgava as coisas e os fatos à luz do senso comum, da opinião *dóxa*, faltando-lhes um critério mais racional e epistêmico para fazer um julgamento racional sobre o que era o real e o que era aparência.

Para Platão, as pessoas comuns, sem dons para a filosofia, não transcendiam à experiência e aos sentidos, e continuariam acreditando que a verdade e o conhecimento se reduzem às experiências sensoriais. Elas não seriam capazes de perceber que a razão nos deu o cálculo, a medida e a ordem, para irmos além das aparências e alcançar o conhecimento verdadeiro da natureza, afastando o homem do caminho do erro, da ilusão. Mas o conhecimento do cosmo ainda não estaria completo se não existisse a

Filosofia e o método dialético, com seu método da divisão, para nos guiar diante da confusão em que o uno e múltiplo fenomênico pode nos lançar, e nos mostrar que por trás de toda aparência subjaz uma ordem universal que pode ser alcançada e conhecida. A função social do Filósofo, após percorrer um longo caminho de formação para adquirir o conhecimento das Ideias, é transpor essas barreiras do sensível, ascender até essas unidades imutáveis eternas, chamadas ideias, e depois retornar num movimento descendente para guiar os homens comuns.

O programa educacional de *A República* é quase exclusivamente voltado para o desenvolvimento intelectual e moral dos filósofos, futuros governantes da Pólis. Uma vez tendo chegado a essa excelência moral e intelectual os ‘filósofos-governantes’ ou ‘governantes-filósofos’ seriam praticamente incorruptíveis, como Sócrates foi, e exerceriam o poder de forma justa e sábia, preservando a *pólis* grega de todas as vicissitudes humanas.

Platão acreditava que a sabedoria alcançada pela filosofia suplantaria até mesmo a necessidades das leis e o rigor de suas penas.

Educação, infância, psicologia e arte nas *Leis*

Nas *Leis*, o último dos diálogos, Platão retoma o tema da educação. O diálogo começa com a fala de três personagens idosos que se encontram com uma missão comum: criar uma constituição e fundar uma nova *pólis*. São eles: “O Ateniese”, visto como ‘*alter ego*’ de Platão e seus dois interlocutores Clínia de Creta e Megilo de Esparta (Lacedemônia). A discussão entre esses sábios gregos começa acerca da constituição da cidade de cada uma dessas personagens, procurando responder: quem redigiu as leis e com qual objetivo o legislador fez essas leis. Essa abordagem em torno das constituições de Creta e Esparta delimita o tema central das *Leis* e propicia um debate filosófico rico em torno da cultura grega: sua educação, sua política, sua tradição religiosa, suas leis, etc.

A obra está dividida em doze livros, com mais uma espécie de complemento chamado *Epinomis*, que teria sido redigido por um dos seus discípulos a fim de conclusão da obra, visto que Platão morreu antes de finalizá-la por volta dos 81 anos. Logo no início do Livro II, a questão da educação é abordada de forma interessante quando se discute a importância da música para a educação moral. Platão argumenta que a virtude começa a ser formada logo cedo, quando, por exemplo, o recém-nascido é submetido a movimentos ritmados e ouve ao mesmo tempo canções de ninar para se acalmar, afastando seu temor pela sensação de segurança. Assim, o filósofo começa a delinear um projeto educacional que começa já na tenra infância, envolvendo os elementos básicos da música. O poder da música de interagir com a alma remonta a teoria de Damon, que Platão já havia exposto em sua *A República*.

Nas *Leis*, Platão aposta na música e na dança para resolver o problema crucial da tensão permanente entre corpo e alma, ou matéria e espírito, tão discutidos na metafísica e na psicologia. Não obstante vê a educação musical como uma dádiva dos deuses gregos Apolo, Dioniso e as Musas para alegrar os homens na sua dura existência e lhes ensinarem a se comportarem com ritmo, ordem e a harmonia.

Nas *Leis*, Platão aposta na música e na dança para resolver o problema crucial da tensão permanente entre corpo e alma, ou matéria e espírito, tão discutidos na metafísica e na psicologia. Não obstante vê a educação musical como uma dádiva dos deuses gregos Apolo, Dioniso e as Musas para alegrar os homens na sua dura existência e lhes ensinarem a se comportarem com ritmo, ordem e a harmonia.

Platão considera que o corpo humano, ao realizar movimentos harmonizados e ritmados, produz na alma uma harmonização dos movimentos caóticos dos círculos psíquicos, possibilitando ao indivíduo reorganizar suas funções mentais e exercer sua racionalidade. Lá no *Tímeu*, o filósofo já havia deixado subentendido que a racionalidade é como um movimento circular uniforme, imitando os planetas que se movimenta ao redor do Sol. Essa explicação de Platão é uma herança da astronomia

antiga que via todo universo regido pela racionalidade divina da alma cósmica universal que ordenava, de forma inteligente, o devir em forma de matéria, submetendo-lhe a regras precisas e inflexíveis.

A alma humana é um modelo dessa alma cósmica, porém por ser menos perfeita, ela não tem o poder total de controlar o corpo e suas afecções, até que tenha percorrido um longo caminho, que começa com seu nascimento e se prolonga até o desenvolvimento das suas faculdades mentais superiores na fase adulta, se tiver sido acompanhada de uma boa educação (SOUSA, 2017).

Vê-se que a racionalidade é um processo longo que exige cuidados desde a primeira fase da vida. Por isso Platão dedica uma educação mais cuidadosa desde o nascimento. E considera que se um recém-nascido passar por essas perturbações interiores frequentemente, e não recebe o cuidado necessário, ela tende a se tornar uma criança medrosa e insegura. Os exercícios físicos motores ensinam pela força do hábito a criança a dominar o medo, tornando-a corajosa. Assim, ela adquire a primeira parte da virtude (*Leis*, 791 c) Deve-se estar atento ao choro do bebê, pois essa é sua forma de comunicação quando algo não lhe agrada. Platão está ciente que é necessário entender o que o bebê sente, evitando ao máximo as situações de estresses, atenuando-se a dor ou o sentimento que lhe causa desagrado. Nas *Leis*, assim, como em *A República*, o êxito político da *pólis* grega depende da boa educação que as crianças receberão desde o nascimento.

Considerações Finais

No legado teórico de Platão, a estreita relação entre filosofia, política, arte e educação forma um arcabouço riquíssimo de questões interessantes que abordam e problematizam os mais variados aspectos da dimensão humana em sua complexidade epistêmica, política, ética e estética, que não se esgotam no passado. Questões essas, importantes e ainda em aberto no debate filosófico contemporâneo com suas raízes fincadas na obra de Platão.

Referências

- CHATELET, François. **Platão**. Porto: Res, 1965 (Coleção Substância).
- JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- MARROU, Henri-Irénéé. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: EDPU, 1990.
- PLATÃO. **Diálogos**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1972. (Coleção Amazônia).
- PLATÃO. **A República**. 5ª ed. Tradução e notas de Maria Helena da R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- RODRIGO, Lídia Maria. **Platão e o debate educativo na Grécia clássica**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- SOUSA, José Renato de Araújo. **Oscilações da noção de mimese no pensamento educativo de Platão**. Curitiba: CRV, 2017.

O processo do conhecimento a partir da filosofia cristã medieval de São Tomás de Aquino

Marcos Francisco de Amorim Oliveira

Introdução

São Tomás, conhecido como “Doutor Angélico” pela tradição cristã, teve sua origem na pequena cidade de Aquino situada entre Roma e Nápoles. Nasceu em 1225 e recebeu, a partir dos cinco anos de idade, sua primeira educação através dos monges beneditinos que moravam no Monte Cassino. No ano de 1239, fez ingresso na Universidade de Nápoles e em 1244 entrou para a ordem religiosa dos dominicanos, conhecidos como ordem dos pregadores. Deixando a Itália, um tempo depois, dirigiu-se para Paris, em 1245, tendo aí recebido a orientação de Alberto Magno, que influenciou Tomás de um modo grandioso, particularmente com respeito à sua formação filosófica. Foi Alberto Magno que o introduziu na filosofia de Aristóteles. Tomás estudou e lecionou em Paris até 1259, quando foi enviado novamente pelos dominicanos à Itália para dar auxílio na organização do currículo das escolas dominicanas.

Uma vez obtendo o cargo de “mestre em teologia”, Tomás passou a lecionar disciplinas teológicas em Sorbona, cidade da França, e pouco depois assumiu um cargo de responsabilidade como conselheiro e teólogo do papa. Tal função de proximidade junto ao maior líder da Igreja Católica dá garantia de que este teólogo, filósofo e escritor notável teve, em seu tempo,

importância e destaque e, pela coerência de vida, deu mostras de um formidável equilíbrio e maturidade humana.

Esteve seus últimos anos em um convento, na cidade de Nápoles, compondo de forma ascética e mística a sua grande obra chamada *Suma Teológica*. A convite do papa Gregório X, no mês de janeiro do ano de 1274, dirigiu-se a Lião para participar do Concílio que ali se realizava, mas morreu a caminho, em 7 de março de 1274, no claustro dos monges cistercienses.

São Tomás de Aquino deixou uma enorme contribuição para seus discípulos e estudiosos da filosofia e teologia medieval a partir de um considerável número de escritos. Os comentadores tomistas costumam dividir suas obras de forma geral em quatro grupos: “obras sistemáticas, questões disputadas, comentários filosóficos, comentários sobre a Sagrada Escritura” (MODIN, 1982, p. 171). Mais adiante, no desenvolvimento deste capítulo, falaremos mais especificamente sobre algumas obras comentando-as em seus detalhes, sobretudo em alguns pontos relevantes à filosofia tomista aqui abordada.

De início, temos consciência de que, ao falarmos sobre Tomás de Aquino, objeções podem surgir frente a este pensador. Isso porque está ele situado em uma época histórica convencionalmente conhecida não tanto como sendo de “luzes”, mas de “trevas”. No entanto, a pergunta que não poderia deixar de ser feita é esta: qualificarmos o período medieval como simples “idade das trevas”, como se a modernidade e a contemporaneidade, nada de bom tivessem herdado daí é de fato uma postura de honestidade acadêmica e intelectual? Contudo, não se quer dizer com isso que situações históricas questionáveis não existiram, mas macular todas as produções literárias, teológicas e filosóficas por causa disso não seria exagero? E quando na história da humanidade não existiram problemas, mesmo com todo o avanço científico e tecnológico?

Outro ponto de discussão que trazemos aqui é se o que Tomás aprendeu e ensinou na universidade oralmente e por escrito pode ser chamado de autêntica filosofia. Academicamente, é coerente tratar acerca de

questões de fé e razão ao mesmo tempo como ele fez? O chamado “teocentrismo medieval” não comprometeu aquilo que é próprio da filosofia, isto é, o saber racional e não depende de questões ligadas à religião? O filosofar medieval tomista estava desligado da realidade, não levando em conta temas relacionados ao mundo e aos problemas do ser humano, transformando-se num obscurantismo de pouca profundidade intelectual?

O tema do conhecimento é frequentemente abordado nas discussões educacionais e Tomás de Aquino discute largamente acerca desta temática e o faz se apoiando na filosofia aristotélica. Deste modo, quando para a filosofia tomista o conhecimento é visto como ligado necessariamente à adequação do intelecto à realidade objetiva, outra indagação surge: podemos falar com segurança sobre verdades objetivas? O conhecimento não seria antes relativo e subjetivo? A partir da filosofia e do processo do conhecimento apresentado por Tomás procuraremos entender os seus argumentos a este respeito.

A Filosofia Cristã Medieval

Antes de tratarmos especificamente sobre a filosofia de São Tomás de Aquino, contextualizaremos este pensador abordando sobre a questão da filosofia medieval cristã. É necessário termos claro, antes de tudo, que dois elementos podem ser destacados aqui: a questão da possibilidade de haver uma filosofia cristã e os preconceitos diante da filosofia medieval.

Étienne Gilson, um dos mais profundos e conhecidos historiadores modernos da filosofia, trata sobre a questão da filosofia cristã abordando uma problemática. Gilson fala que em primeiro lugar deve ser lançada a pergunta: se teria sentido a existência de uma filosofia cristã e se ela corresponde a uma realidade. Para ele “não se trata, obviamente, de saber se havia filósofos cristãos, mas de saber se pode haver filósofos cristãos.” (VILELA, 1974, p.79). Esta indagação é oportuna justamente pelo fato de ser comum o pensamento de que religião e fé são opostas e contraditórias

entre si. No entanto, levando em conta esta temática e conhecendo pensadores como São Tomás que abordaram de forma racional muitos temas até mesmo ligados à fé, percebemos que tal objeção à filosofia cristã não se sustenta.

A resistência à possibilidade de uma filosofia cristã surgiu em 1927 quando Bréhier (2005) escreveu que a filosofia jamais sofreu influência de uma filosofia cristã, pois a mesma nunca poderia existir. O posicionamento de Bréhier foi respondido por um grande número de filósofos contemporâneos tais como: Étienne Gilson, Régis Jolivet, Jaques Maritain, Maurice Blondel, Marcel de Corte, Charles Journet, Romeyer, Mandonnet, Leonel França, Sertillanges, Henri de Lubac e Penido.

Émile Bréhier nega não só a existência, mas algo que é anterior à existência: a possibilidade. Segundo ele não pode haver uma filosofia dita cristã pelo fato de a razão humana ser incapaz de elevar-se ao campo sobrenatural. Maurice Blondel dá resposta à esta postura. Ele não só admite a existência de uma filosofia cristã, mas chega a afirmar que uma filosofia não seria verdadeira filosofia se não fosse cristã intrinsecamente. Vale destacar que nem todos os filósofos medievais ou comentaristas medievais comungam com esta ideia. Porém, Blondel sustenta que é próprio da razão humana ansiar por realidades que a filosofia por si mesma não pode dar nem garantir. Jacques Maritain admite a possibilidade de uma filosofia cristã, porque, segundo ele, a mente humana é capaz de conhecer o ser, mas também de receber verdades que estão mais ligadas à fé. Maritain defende que a existência de uma filosofia cristã pode ser provada historicamente, apresentando assim tal filosofia como um fato, ou seja, combater a sua existência ou possibilidade seria algo ilógico e sem fundamento (VILELA, 1974).

Depois de termos visto sobre o posicionamento contra e a favor de uma filosofia cristã, queremos abordar aqui com respeito mais especificamente à Idade Média. Recordamos também a existência de algumas concepções que veem de forma negativa a filosofia e o período medieval no qual estava inserido Tomás de Aquino.

De forma geral chamamos de filosofia medieval à produção filosófica do século V ao século XV d.C. É importante frisar que alguns historiadores incluem também com a nomenclatura de filosofia medieval os autores cristãos do século II ao século IV, período conhecido como Patrística, expressão que designa a era dos chamados “Pais da Igreja”. A designação de “filosofia medieval” sendo referida a um período histórico remonta ao Renascimento o qual concebe os séculos V a XV como um tempo “intermediário” (*medievalis*). Seria chamada de intermediário, pois estaria situada entre o Idade Antiga e a Idade Moderna. É importante ter em conta que a “nomenclatura correspondente foi criada pelo pedagogo alemão Christoph Keller, no século XVII, consagrando a visão da Idade ‘Média’ como tempo intermediário” (SAVIAN, 2010, p. 59). Essa foi uma das causas da concepção contemporânea negativa do conceito de medieval.

A produção filosófica medieval a partir daí não foi vista com interesse ao passar dos tempos, pois segundo o sentido de “medieval” aplicada por Keller, toda Idade Média teria sido um tempo de estagnação intelectual, pois a discussão estaria voltada apenas para a fé, religião e teologia, sem apresentar nada de importante no sentido racional ou científico. E mais, a descrição moderna de uma filosofia medieval teocêntrica, dependente da teologia, improdutiva e fora da realidade gerou um enorme preconceito histórico. Consideramos neste ponto que a supervalorização da ciência empírica em detrimento da ciência especulativa foi um dos pontos marcantes na Idade Moderna presente até os dias de hoje. Desta maneira, se apenas o conhecimento empírico passa a ter importância e validade, nem a Idade Antiga nem a Medieval serão encaradas com seriedade e sendo, por isso, desmerecidas.

A descrição não poucas vezes repetida dos pensadores medievais como defensores do obscurantismo, rígidos, presos a dogmas religiosos e não racionais pode dar mostras da ausência de uma honestidade intelectual. A coerência e seriedade do pesquisador o levam a não descartar de maneira simplória sem aprofundar sua investigação, os fatos estudados e comprovados cientificamente. Hoje, a concepção de uma filosofia medieval

irracional não teria mais sustentação do ponto de vista histórico. Achar que cada tempo histórico é independente do que o antecedeu como se tudo começasse do zero, seria no mínimo ingênuo: “Falar de filosofia ou de arte implica referir-se não somente à Grécia e à Modernidade, mas também ao período medieval, como, por exemplo, o nominalismo e o gótico” (SANTOS; COSTA, 2015, p. 32).

Historicamente, foi na Idade Média que as universidades tiveram sua origem, as bibliotecas começaram a ser formadas, produções artísticas de valor cultural e patrimônio da humanidade foram aí criadas. As arquiteturas medievais, tanto no estilo bizantino como gótico, ainda hoje de pé, são espaços concretos que servem de suporte ao estudo da história universal. No campo musical sacro há o canto gregoriano com sua característica própria através da partitura com quatro linhas, o tetragrama. O uníssono, estilo musical a partir de um só tom, mostrando a harmonia das vozes como recurso auditivo simbolizando a unidade do espírito humano com Deus. Além do mais o canto gregoriano, graças aos recursos tecnológicos de hoje, é utilizado para o estudo da língua latina bastante viva nos cursos universitários de Direito, Medicina e Letras, por exemplo. Ainda na área musical, mas no sentido não sacro, podemos citar o Trovadorismo, que eram as cantigas musicais da época, pelas quais a literatura medieval era transmitida. O Trovadorismo era um modo folclórico que pelo fato de contar histórias populares a partir de rimas musicadas assemelha-se um pouco ao nosso repente nordestino.

Pois bem, tendo em conta os vários elementos de criação artística, cultural, religiosa e educacional percebemos a singular importância do período medieval. Mas, qual seria a fonte da postura negativa tão difundida acerca do pensamento medieval? Tal posicionamento tem origem na “associação moderna entre religião e ingenuidade, chegando-se mesmo a fazer, na Modernidade e em nossos dias, um uso ideológico da imagem teocêntrica da Idade Média, a fim de atingir a religião” (SAVIAN, 2010, p. 60). Neste sentido, podemos ainda acrescentar que os relatos históricos, neste caso referentes ao período medieval ou à filosofia medieval, não se

tornam verdadeiros pela quantidade de vezes que foram publicados ou repetidos, mas dependerão da seriedade do cientista, do pesquisador, que vai a fundo na história e não somente compartilha e reproduz sem critérios o que ouviu e leu superficialmente.

A concepção da Idade Média como sendo um tempo estritamente teocêntrico, como se nada tivesse sido produzido do ponto de vista do conhecimento científico ou racional começa a perder fundamento, quando aprofundamos nossa pesquisa história sobre o tema. Não devemos equiparar, é claro, o conhecimento científico medieval com aquele da idade moderna e contemporânea, sobretudo do ponto de vista empírico. Isso porque a humanidade cresce cientificamente ao passo que o ser humano, com sua inteligência e recursos tecnológicos que estão ao seu dispor, vai procurando dar respostas para os problemas do seu tempo.

Não se pode negar, durante a Idade Média, a existência dos estudos ligados a questões teológicas, porém constatamos temas que trazem o próprio homem como pano de fundo das discussões filosóficas ou teológicas medievais, mostrando outro lado da moeda bem desconhecido e, por algum motivo, pouco propagado. Verificamos, assim, que o tema antropológico ou da realidade do mundo não são esquecidas pelos pensadores medievais. Mesmo quando falaram sobre Deus, muitas vezes fizeram suas explicações de modo racional e tendo como foco o ser humano.

Segundo Morin, “[...] essa perspectiva era muito comum entre os padres da Igreja” (MORIN, 1989, p. 103) sendo encontrada em pensadores como Santo Agostinho. Em sua obra clássica *Confissões*, Agostinho retratando aspectos marcantes de sua vida pessoal, do pecado ao encontro com Deus, na verdade mostra o drama humano, a sua luta interior em decidir por Deus ou pelo pecado: “Tu nos fizeste orientados para ti, e nosso coração está inquieto enquanto não repousa em ti” (AGOSTINHO, 2014, p. 27).

São Tomás de Aquino, outro grande nome da filosofia cristã medieval, o qual é tomado como destaque neste capítulo, não descuidou do enfoque antropológico em seus estudos. Aliás, entre “os infinitos seres

criados por Deus foi o homem que Tomás mais estudou” (MODIN, 1982, p. 177). A temática antropológica trazida por São Tomás em seus escritos tem características tanto filosóficas como teológicas. A razão de tratar sobre o ser humano mais do que outras criaturas era justamente porque segundo ele é “através do homem, mais do que através de qualquer outra criatura, que o Ser se torna manifesto a nós” (MODIN, 1982, p. 177).

São Tomás de Aquino abordando na *Suma Teológica* sobre as cinco vias da existência de Deus defende racionalmente a ideia de que Deus não pode ser provado em si mesmo sem levar em conta a realidade, mas a partir de seus efeitos, ou seja, da criação mesma, dos seres sensíveis. Deste modo, a visão teológica e racional de São Tomás em considerar as realidades materiais dá mostra que o período medieval não estava alheio ao mundo não espiritual e menos ainda estava afastado da realidade. Na verdade, como veremos a seguir ao tratar mais especificamente sobre a filosofia tomista o problema do equilíbrio entre fé e razão é uma constante no pensamento medieval (REALE, 2003).

A filosofia cristã medieval tem sua importância, mas apenas a nível histórico e cultural sem nenhuma serventia para o presente? A filosofia contemporânea notou, por meio de alguns nomes notáveis, a grande importância do pensamento tomista mostrando justamente os dois elementos tratados aqui: tanto a possibilidade como a utilidade da filosofia medieval cristã para os dias de hoje. Foi o caso de Edith Stein, filósofa alemã de família judia que passou pela experiência dolorosa do holocausto nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Grande representante do neotomismo, no campo acadêmico e filosófico Edith Stein foi assistente de Edmund Husserl, chegando a publicar uma grandiosíssima obra intitulada *A filosofia existencial de Martin Heidegger* onde ela apresentou o pensamento deste ilustre representante da filosofia contemporânea (STEIN, 2010).

Edith Stein faz um diálogo entre a Husserl e Tomás, colocando os pontos de semelhança entre os dois. Em 1929, o *Jornal de Filosofia e de Fenomenologia* publicou um artigo seu com o título: *Que é filosofia: um*

diálogo entre Edmund Husserl e Tomás de Aquino (STEIN, 2001). A filósofa faz um verdadeiro e original tomismo fenomenológico dando mostras que Tomás de Aquino e sua filosofia não estão presos no passado, sem serventia para a atualidade, mas pode ser bem útil para os questionamentos filosóficos levantados na contemporaneidade.

O Aristotelismo, fonte da Filosofia Tomista

Para conhecer a filosofia tomista acerca do conhecimento da verdade é de suma importância não tomar de modo superficial a filosofia de Aristóteles. Procuraremos ver neste ponto os princípios aristotélicos que nortearam a filosofia de São Tomás.

Aristóteles (384-322 a.C.) como seu mestre Platão buscou conhecer a essência das coisas, as realidades imutáveis, a objetividade no conhecimento da verdade. É ele que, ao definir a filosofia, diz: “É [...] a justo título, que se chame a filosofia a ciência da verdade” (RUSS, 1994, p. 4). Entretanto, na sua busca pelo conhecimento da verdade, o próprio Aristóteles testemunha sua posição com respeito à filosofia platônica: “Sou amigo de Platão, mas mais amigo da verdade” (ARANHA; MARTINS, 1993, p.97). Esta afirmação dá mostras da originalidade e distinção filosófica de Aristóteles com respeito ao seu mestre Platão. E com isso passamos a compreender o seguinte: “o platonismo ocasionou o aristotelismo, isto é, partindo de Platão, Aristóteles fundou um sistema inteiramente novo” (VILELA, 1974, p.46).

Porém, conforme Aristóteles, como o ser humano poderia atingir essa verdade? Mesmo sendo discípulo de Platão, em alguns pontos Aristóteles, ao contrário de Platão, não procurava a essência da realidade, o conhecimento da verdade, num mundo apenas “das ideias”, imaterial, mas nas coisas concretas, na própria realidade. As coisas mutáveis, segundo ele, precisam ser observadas, a sua origem, o seu fim, para que se chegue de modo seguro e objetivo ao seu conceito. Não via as coisas deste mundo como uma sombra apenas, reflexo de um mundo superior como a filosofia platônica, mas para ele o conhecimento verdadeiro poderia ser alcançado

a partir da observação do mundo sensível e real. Assim, entendemos Aristóteles a partir de sua concepção não platônica de mundo: “Aristóteles [...] Rejeita, no entanto, a ideia de que esse universal existe como substância em um mundo separado do nosso mundo” (ZILLES, 2006, p. 80).

Contudo, ao levar em conta o mundo sensível e real, qual seria para Aristóteles o objeto a ser conhecido pela inteligência? Para Aristóteles o objeto do conhecimento são as essências das coisas. Entretanto, a filosofia aristotélica se diferencia de Platão com respeito ao método do conhecimento desta essência das coisas. Mas em que sentido o método em Aristóteles era distinto?

Em primeiro lugar, como foi visto acima, se Platão acreditava que a “essência”, estava fora das coisas, presente em um “mundo superior”, Aristóteles defendia que a essência das coisas estava nelas mesmas. Em segundo lugar, a essência das coisas, chamadas por Platão de “ideias”, de acordo com a filosofia aristotélica, não eram inatas como se o homem já nascesse com elas e que, aos poucos, pela “contemplação” fosse recordando cada uma delas. Se para Aristóteles o “mundo sensível” deveria ser levado em conta no conhecimento, os sentidos humanos ocupariam lugar privilegiado neste processo. Para Platão, se nada do que existe na natureza não passou antes pelo mundo das ideias, para Aristóteles nada do que existe no intelecto não passou antes pelos sentidos. Ao frisar a questão dos sentidos a filosofia aristotélica influenciadora da filosofia tomista não deixa, portanto, de colocar acento também no sujeito que conhece, não o desmerecendo diante da realidade que é conhecida (GAARDER, 1995).

Outro ponto importante na filosofia de Aristóteles influenciador do pensamento tomista foi à distinção entre o essencial e o transitório no processo do conhecimento. Todas as coisas são compostas de alguma matéria, mas todas elas possuem um aspecto determinante que as distingue essencialmente umas das outras. Por isso, conforme o pensamento aristotélico, para o processo do conhecimento é relevante ter clara a diferença entre forma e matéria. A matéria seria o elemento relativo, variante, mutável. Por exemplo: a cor, tamanho, peso. A forma é a própria “essência da coisa”,

aquilo que a define e que a faz ser o que é. Aspectos não essenciais, como a cor, não fazem mudar a essência (ARANHA; MARTINS, 1993).

Deste modo, conforme Aristóteles, o conceito preciso de um objeto ou chegar ao conhecimento verdadeiro sobre algo está em estreita relação entre a matéria e a forma, isto é, entre o que passa e o que permanece, entre o relativo e o objetivo. Os sofistas, combatidos também por Aristóteles confundiam algo accidental (não essencial) com a essência. Afirmavam que não se podia definir quem era Sócrates, pois este era músico e ao mesmo tempo filósofo. Neste sentido, percebemos a incoerência do pensamento dos sofistas, pois Sócrates poderia ser várias coisas sem que isso necessariamente mudasse a sua essência de ser animal racional (SILVA, 2012).

Mas, de acordo com Aristóteles qual o critério para se dizer que o homem chegou à verdade atingindo a “essência da coisas”? Toda verdade sobre as coisas poderia ser verificada apenas pela observação dos sentidos humanos? Como atingir o conhecimento verdadeiro sobre temas como a justiça, a coragem, o bem? Como definir estas realidades sem cair no mesmo problema enfrentado por Platão de se estar preso ao mundo das ideias sem chegar à realidade precisa e concreta? O saber diferenciar entre matéria da forma e conhecer questões complexas e imateriais como a definição de ser humano, por exemplo, teriam sua explicação racional e lógica na filosofia aristotélica.

Dentre tantas características accidentais, alto, magro, claro ou escuro, qual seria o elemento característico para todo o gênero humano, independentemente de suas qualidades ou defeitos, raça ou credo? Aristóteles vê a razão como a característica mais importante no ser humano. A este respeito para Aristóteles o conhecimento não se identifica com os sentidos humanos, pois o ser humano é um animal racional por natureza (ZILLES, 2006).

A razão é, pois, o ponto de partida para se falar sobre o conhecimento verdadeiro em Aristóteles e, conseqüentemente, em S. Tomás. Segundo este pensamento, o ser humano por ser animal racional atinge a verdade

sobre a realidade percorrendo dois caminhos: o dos sentidos, comum a todos os animais, e do intelecto, próprio do ser humano. Estes dois aspectos dos sentidos e da razão é o que serão base teórica para Tomás de Aquino apresentar em sua filosofia a importância do conhecimento pelo intelecto e pela experiência, como veremos mais adiante.

O ser humano, enquanto animal, faz uso dos sentidos, de início, no processo do conhecimento. Por essa razão, percebe pelos sentidos a cor, o sabor das coisas, o peso, por exemplo, mas estas são características acidentais, relativas. Desta maneira, o conhecimento humano não poderá se reduzir apenas ao mundo sensível ou aos sentidos. Este conhecimento é chamado por Aristóteles de “senso comum”, isto é, através somente dos sentidos apreende-se muitos elementos, mas não a “essência” do objeto. Notamos, segundo a visão aristotélica, o porquê de algumas ciências serem um instrumento válido, porém limitado na investigação da verdade. Aristóteles mostra como exemplo destas ciências a matemática, válida segundo o seu ponto de vista, mas que não pode abarcar no todo o conceito das coisas; a matemática analisa apenas sob um aspecto a realidade (ZILLES, 2005).

Desta forma, a partir do método de conhecer aristotélico e tomista podemos dizer que a ciência experimental, enquanto instrumento de observação do mundo sensível pelos sentidos, tem sim sua importância, mas será incapaz de atingir aquelas verdades sobre realidades reais e imateriais, não palpáveis, como a ética e a felicidade, por exemplo. Contudo, por meio da razão, do intelecto, será possível atingir a verdade sobre as coisas de modo seguro. Esta ciência, não experimental, mas especulativa, que leva em conta o intelecto na “apreensão” das realidades imateriais é chamada por Aristóteles de metafísica, cujo significado é “além da física” (RUSS, 1994, p.184).

O processo do conhecimento em São Tomás de Aquino

São Tomás de Aquino, situado historicamente no século XIII, século de ouro do período medieval, foi um grande representante da filosofia

cristã e da escolástica, tendência filosófica medieval de profunda influência aristotélica. Com mente brilhante, a capacidade de síntese e sistematização eram umas das características mais marcantes em seus escritos. Em realidade, ao lermos Tomás salta aos olhos o seu estilo sistemático, claro e lógico.

Com respeito à influência filosófica recebida, podemos dizer que “a filosofia de Tomás de Aquino é a filosofia de Aristóteles revista, melhorada, aumentada, aclarada e purificada” (VILELLA, 1974, p. 49). E ainda convém “dizer que Tomás de Aquino cristianizou Aristóteles do mesmo modo como Agostinho fizera com Platão no início da Idade Média” (GAARDER, 1995, p. 198).

Tomás tinha bastante interesse pela educação, a partir do que percebemos em seu trabalho com os dominicanos. Além dos pensamentos educacionais presentes na Suma Teológica, podemos citar a sua obra *De Magistro* (Sobre o Mestre), onde lida de forma específica com a filosofia do ensino (OZMON; CRAVER, 1999). Nesta obra Tomás aborda sobre a atribuição do título de mestre; se esta nomenclatura deve ser aplicada somente a Deus ou também ao ser humano, isto é, se além de Deus o ser humano pode ensinar outro ser humano. Após apresentar os argumentos dos que consideram somente Deus como mestre, Tomás defende que tanto um como outro podem ser chamados de mestre. Porém, cada um tem a possibilidade de ser mestre ao seu modo: o homem pode ser mestre porque ensina exteriormente e Deus é mestre porque ensina interiormente. Entretanto, para Tomás ensinar é antes de tudo iluminar tendo em conta que o ensino e a apreensão da ciência são sempre uma luz que nos faz chegar à verdade incriada, não produzida pelo ser humano, mas encontrada por ele (TOMÁS DE AQUINO apud CAMELLO, 2000).

Tomás de Aquino faz aquilo que na filosofia costumamos chamar de gnosiologia ou teoria do conhecimento, em *De Magistro* e quando se ocupa com a definição de verdade no início de sua obra *De Veritate* (Sobre a Verdade). Como entender então esta definição da verdade apresentada por Santo Tomás? Segundo ele, *Veritas est adaequatio rei et intellectus*, isto é,

a verdade é a adequação do intelecto à coisa (TOMÁS DE AQUINO, 2011). Mas, como compreender melhor tal adequação? Quando Tomás de Aquino define a verdade como a adequação do intelecto ao objeto quer colocar mais acento não tanto somente no sujeito que conhece, mas também no objeto que é conhecido. Aparecem em sua definição dois elementos: a realidade a ser conhecida e o sujeito que conhece. Esta verdade apreendida pelo intelecto tem valor objetivo e não relativo, ou seja, não depende do gosto ou das circunstâncias do sujeito para ser o que de fato é ou ter sua validade, por isso não é uma verdade subjetiva.

Assim, não seria a verdade, segundo o pensamento tomista, uma criação da mente humana. Ela existe fora do intelecto. Este, por sua vez, deve captar a realidade que já existe independente do sujeito conhecedor. Conforme a filosofia tomista dizer que no ato de conhecer houve a adequação do intelecto ao objeto a ser conhecida não significa dizer que o intelecto (sujeito) é quem produziu a verdade. Para Tomás isso não ocorre porque se trata de uma “adequação”, ou seja, uma conformidade e não invenção da mente.

A partir do que vimos podemos tirar duas consequências lógicas. A primeira é a seguinte: ora, se o intelecto não fabricou a verdade, que existe independente dele, ela é necessariamente objetiva. E a segunda consequência é esta: se não foi o sujeito a criar a verdade, mas no ato de conhecer apenas a busca captar, não existe “donos da verdade”. No processo do conhecimento aquele que atingiu a verdade poderá apresentá-la aos demais e isso não significa dizer tomar posse da mesma.

Tomás de Aquino ainda fala da relação entre conhecimento intelectual e experiência sensitiva. Para ele o conhecimento humano acontece em dois momentos, sensitivo e intelectual, sendo que o conhecimento sensitivo antecede o intelectual. Isso porque o intelecto precisa se dirigir antes às coisas sensíveis para haver realmente conhecimento. A razão para este argumento é a seguinte: somente as realidades sensíveis ao ser humano são de forma imediata acessíveis. Por esse motivo, Tomás percebe a experiência sensitiva como necessária; sem o intelecto não há possibilidade de se

formular conceitos e de se descrever as coisas, por exemplo (BOEHNER; GILSON, 2012). O conhecimento é interpretado desta maneira por Tomás levando em conta a máxima filosófica aristotélica: nada do que está no intelecto não passou antes pelos sentidos, pela experiência.

A filosofia tomista defende no processo de conhecimento a dependência do intelecto em relação ao mundo sensível, daquilo a ser percebido pelos sentidos, mas ao mesmo tempo concebe a importância do conhecimento intelectual com respeito à abstração da “essência” das coisas. É na obra tomista *De ente et essentia* (Sobre o ente e a essência) na qual vem dito: “Ora, o ente e a essência são aquilo que o intelecto concebe em primeiro lugar” (TOMÁS, 2008). Desta forma, através do contato com os objetos materiais o intelecto vai percebendo aquilo que é essencial nos objetos até formular o seu conceito universal. A abstração para Tomás consiste no seguinte: “o intelecto agente inspeciona, nas coisas materiais, aquilo que as constitui em sua espécie própria, prescindindo daquilo que as caracteriza como individualidades” (BOEHNER; GILSON, 2012, p. 274).

Sobre o conhecimento humano a filosofia tomista o tem como autosuficiente. Mas em que sentido? Este posicionamento revolucionário de Tomás foi um dos maiores acontecimentos filosóficos da Idade Média ocidental. A filosofia de Agostinho de Hipona falava da iluminação divina como sendo estritamente necessária para haver verdadeiro conhecimento. Para Tomás esta iluminação não é necessária, pelo menos da forma como Agostinho pensava, porque o homem tem em si um “intelecto agente” capaz de abstrair as ideias, podendo formar os juízos (MODIN, 1982).

Para Tomás, no processo do conhecimento, fé e razão podem dialogar sem problemas. Tem ele a filosofia e teologia como duas ciências que se completam (BOEHNER; GILSON, 2012). A razão é autônoma, mas não exclui a fé, caso contrário cairia num “racionalismo”. Mesmo sendo a razão suficiente, como vimos, quando se trata de verdades sobrenaturais, ela conta com o auxílio da fé. Tomás não vê contradição neste processo de conhecimento, tendo em vista que filosofia e teologia, mesmo distintas, tem para ele uma única fonte: Deus mesmo. Consequentemente, aparece

aqui nesta pedagogia tomista um critério lógico de discernimento: a verdade apreendida pela razão nunca poderia entrar em choque com as verdades apreendidas pela fé e vice e versa. Se há algum conflito, neste sentido, não estamos diante de uma verdade autêntica, mas de um erro. Se encontramos alguma coisa que contradiz a fé nas afirmações de algum filósofo “não se deve atribuir isso à filosofia, mas a um mau uso da filosofia devido a alguma falha da razão” (TOMÁS DE AQUINO, *apud* MODIN, 1982, p. 172).

Considerações finais

Sendo a teoria do conhecimento ou gnosiologia uma disciplina que investiga os problemas surgidos a partir da relação entre sujeito e objeto e do conhecimento verdadeiro, vemos a partir daí uma verdadeira teoria do conhecimento na filosofia tomista. Deixamos claro que nem os filósofos da Antiguidade nem os da Idade Média tratavam de questões referentes ao conhecimento como uma disciplina específica e independente, pois estavam nestes dois períodos ligados à questão de metafísica. Apenas na Idade Moderna a teoria do conhecimento passou a ser denominada como disciplina propriamente dita.

O posicionamento de vários filósofos contemporâneos nos deram testemunho da possibilidade e existência de uma filosofia cristã. E, por tratar ao mesmo tempo de assuntos ligados à fé e à razão, percebemos em Tomás de Aquino um pluralismo de ideias. Tomás não vê contradição entre a filosofia aristotélica e os conhecimentos religiosos obtidos por ele ao longo de sua história como religioso e teólogo. Neste sentido, vemos na pedagogia tomista a possibilidade do diálogo entre dois campos distintos, mas não opostos.

Em nossos dias, os teóricos da educação, com o auxílio da Psicologia da Educação, destacam a importância de se perceber as várias dimensões do ser humano; dimensão sócio, político, físico, psíquico e religiosa, por exemplo. A dimensão humana e religiosa é bem contemplada nas obras de

Tomás. Se ele fala de Deus, ele o faz em relação ao ser humano, colocando-o até como ser livre com respeito a sua razão não dependente da iluminação da fé para poder conhecer racionalmente. Não seria justamente esta uma visão educacional coerente para a contemporaneidade: ver a pessoa como um todo, corpo, mente e espírito?

A filosofia de Tomás trata sobre um ponto de discussão presente na modernidade. A teoria moderna do relativismo pregava a relatividade total do conhecimento, no sentido de não existir conhecimento objetivo, cada qual podendo criar, a partir das circunstâncias pessoais, os seus próprios conceitos sobre tudo. Esta teoria passou a ser assim denominada no século XIX colocando o ser humano no centro como critério absoluto para o conhecimento (ABBAGNANO, 2007). Se seguimos cegamente esta linha de raciocínio, onde cada um tem a sua própria verdade em todos os aspectos, independente da realidade, e que o subjetivismo absoluto deveria ser abraçado como fruto de um pensar moderno e atual, qual sentido teriam as escolas, universidades e professores no campo do conhecimento? As avaliações teriam razão de ser frente a este modelo de pensar? A própria raiz da palavra “pedagogo” faz referência a “conduzir” alguém para algum lugar, mas se cada qual pode criar suas próprias verdades, para onde o educador poderia conduzir diante desta insegurança e incerteza no conhecimento?

Tomás ao tratar sobre o processo do conhecimento não o faz de forma improvisada, sem preparo e sendo alheio à razão. Sua formação era profundamente intelectual e seus argumentos concisos e coerentes. De modo bem sistemático e ordenado traz várias questões, não a partir do senso comum, mas da lógica aristotélica e de conceitos bem definidos, deixando claro que o intelecto uma vez atingindo o conhecimento verdadeiro não está apoiado em simples opiniões subjetivas. A mera opinião pode mudar com facilidade e ser relativizada, mas o ato de conhecer tem raízes mais profundas. Por isso, baseia-se em princípios, não diria inquestionáveis, pois é próprio da filosofia o questionar, mas de princípios seguros.

O “duvidar” filosófico moderno, que é “metódico”, diga-se de passagem, acontece a partir da dúvida natural que se possa ter da realidade desconhecida. Ele deveria existir até o momento em que chegamos a compreender o que antes não se entendia. Tomás nos auxilia neste sentido ao tratar sobre conhecimento verdadeiro e objetivo, levando em conta a tendência natural da inteligência que busca conhecer as coisas mais claramente e sem sombra de erros. A pedagogia tomista não anula a vocação do filósofo de sempre buscar o porquê das coisas e de constantemente se questionar. É certo que até não encontrar de forma segura as respostas para suas dúvidas, o intelecto humano irá perseguir a verdade, caso contrário cairia na estagnação e passividade intelectual.

Tomás de Aquino é o filósofo da realidade e, embora sua filosofia tenha característica especulativa e abstrata, não nega a importância da experiência e da observação. Ao afirmar que o intelecto depende da experiência na formulação dos conceitos, dá mostras que a filosofia tomista medieval não está desligada da realidade. Podemos ainda verificar a discussão equilibrada que ele faz sobre estes dois pontos: intelecto e experiência. A filosofia tomista não cai, naquilo que na Idade Moderna se denominou como “empirismo” e “racionalismo”. Não há em Tomás de Aquino extremismos, mas equilíbrio acadêmico e intelectual. Percebemos em seu pensamento uma verdadeira pedagogia do diálogo no processo do conhecimento, onde realidades diferentes são levadas em conta sem que as mesmas se oponham, mas se completem.

Referências

- AGOSTINHO. **Confissões**. Tradução: J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. **História da Filosofia: Patrística e Escolástica**. v. 2. São Paulo: Paulus, 2003.
- AQUINO, Tomás de. **De Magistro**. Introdução, tradução e notas por Maurílio J. O. Camello. São Paulo, Lorena: Centro universitário Salesiano, 2000.

- AQUINO, Tomás de. **O Ente e a Essência**. Versão do latim e introdução de Mário A. Santiago de Carvalho. Porto: Contraponto, 1995.
- AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. 4. ed. – Biblioteca de Autores Cristianos. Madri, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. **História da Filosofia cristã: desde as origens até Nicolau de Cusa**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRÉHIER, Émile. **História da Filosofia**. Tradução: Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: Romance da história da filosofia**. Tradução: João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia**. Tradução do italiano de Bênoni Lemos. – Revisão de João Bosco de Lavor Medeiros. 9. ed. v. 1. São Paulo: Paulus, 1981.
- OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alberto Alonso Muñoz. – São Paulo, Scipione Editora, 1994.
- SANTOS, Bento Silva; COSTA, Ricardo da. **História da filosofia medieval**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2015. 230p.
- SAVIAN, Filho J. **História da filosofia medieval: um mosaico de culturas e pensamentos**. In: CORNELLI, G.; SILVA, Marcelo Carvalho da (Org.); DANELON, Márcio (Org.). **Filosofia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2010. 212p.
- SILVA, Josué Cândido da. **Teoria do conhecimento: Pedagogia: m. 2. v. 2. – EAD**. Bahia: Editus, 2010.

STEIN, Edith. **La filosofía existencial de Martin Heidegger**. Madri. Trotta, 2010.

STEIN, Edith. **¿Qué es filosofía?:** Un diálogo entre Edmund Husserl y Tomás de Aquino.
Madri: Ediciones Encuentro, 2001.

VILELA, Orlando. **Iniciação Filosófica**. 3. ed. Minas Gerais: Itatiaia Limitada, 1974.

ZILLES, Urbano. **Teoria do Conhecimento**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ZILLES, Urbano. **Teoria do Conhecimento e Teoria da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Paulus,
2008.

Política e educação em Rousseau

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Bruno Araújo Alencar

Introdução

O filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, no ano de 1712 e faleceu em Ermenonville, França, em 1778. Órfão de mãe, que morrerá devido às complicações no parto, foi criado pelo pai que instilou nele a afeição pela leitura de romances, livros de história e obras clássicas da cultura latina, da biblioteca de seu avô. Aos dez anos de idade foi deixado aos cuidados dos tios, visto que seu pai recebera injustamente uma ordem de prisão, após se envolver numa contenda com um oficial francês e, por isso, abandonou a cidade. Aos dezesseis, Rousseau sai de Genebra e viaja por diversos países. Em 1741, fixou-se em Paris e conheceu Thérèse Levasseur, com quem teve cinco filhos. Conheceu os filósofos iluministas Voltaire e Diderot (STRECK, 2008; ROUSSEAU, 2011). Detentor de uma inteligência privilegiada, tornou-se famoso por seus ideais revolucionários que condenados na época. Sua escrita é voltada para o estado natural do homem com uma ideia de abandono da educação tradicional, com o objetivo de eliminar os processos dogmatizados implantados pela Igreja, e, implantar uma comunidade política, reflexiva e solidária. Dentre suas principais obras, destacamos: *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade* (1755), *Julie ou A Nova Heloísa* (1760), *O contrato social: princípios do direito político* (1762) e *Emílio ou da Educação* (1762).

Destarte, na primeira seção será realizada uma análise de alguns aspectos da obra: *O contrato social: princípios do direito político* (1762), observando o viés político ao qual o sujeito é concebido e formado ao longo da história. A partir daí, dentro desse contexto histórico, tornar-se-á possível identificar a liberdade política à qual Rousseau concebe como meio propulsor para que o Estado possa, de fato, compreender o sujeito como dotado de necessidades basilares para o convívio social, e, que requer medidas educacionais para tal ato.

Na segunda seção, serão abordados alguns aspectos da obra *Emílio ou da Educação*, também de (1762), a fim de destacar os elementos formativos que constituem o sujeito ao longo da sua vida. Para isso, Rousseau, cria um personagem fictício para explicitar as fases do desenvolvimento do sujeito que envolvem algumas etapas cronológicas, sociais e maturacionais, por exemplo, para se chegar ao uso adequado da razão enquanto pressuposto moral do sujeito, com o objetivo de bastar-se em si mesmo.

Na terceira seção, encerraremos nosso texto enfatizando a complementaridade entre a educação e da política no processo formativo natural e moral do sujeito.

O contrato social: um pacto pela liberdade

Uma reflexão filosófica pressupõe duros debates, inquietações, entraves e inquirições. Rousseau, traz à tona em sua obra: *O contrato social: princípios do direito político* de 1762, uma vasta influência ao pensamento político, principalmente em meados da Revolução Francesa que ocorrera no ano de 1784, chegando a ser endeusado por um dos líderes da revolução, sendo considerado um preceptor do gênero humano (ROUSSEAU, 2018).

A obra apresenta severas críticas ao modelo político vigente na Europa em meados do século XVIII, apresentando soluções plausíveis para uma nova maneira de conceber a política social sob a ótica de liberdade: “Essa liberdade comum é uma consciência da natureza do homem. Sua primeira lei consiste em proteger a própria conservação, uma vez que seus

primeiros cuidados são aqueles que deve a si próprio” (ROUSSEAU, 2018, p. 15). É interessante notar que nos seus derradeiros escritos, o filósofo mantém tais convicções quando declara, na obra *Os devaneios do caminhante solitário* (1777): “Nunca acreditei que a liberdade do homem consistisse em fazer o que quisesse, mas sim em nunca fazer o que não quisesse, e esta é a liberdade que sempre reclamei, muitas vezes preservei e pelas quais escandalizei meus contemporâneos” (ROUSSEAU, 2011, p. 85).

Somente mediante um procedimento austero consigo mesmo, é que o sujeito poderá ter autonomia para poder pensar no outro. Dessa forma, a passagem da esfera individual para a social é antecedida pelo fomento às necessidades basilares de si, ocorrendo nas práticas educativas desde à infância, e se estendendo até a fase adulta. Essa concepção de estar em si, e, ao mesmo tempo nos princípios da moral social, compreende vários ambientes. Dentre eles, tem-se a da família, por exemplo, enfatizando a necessidade do amor do pai para com os filhos, similar à situação do Estado para com o povo; porém essa última relação é perpetrada por condutas severas na visão de Rousseau (2018), pois o direito do mais forte, a soberania, sempre prevalecerá em detrimento da empatia.

Em meio à essa relação paradoxal, o homem acaba abdicando da sua própria liberdade, em virtude dessa relação autocrática, sendo que a partir daí ficará submetido a uma forma de direito cerceado: “Renunciar à própria liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, inclusive a seus deveres” (ROUSSEAU, 2018, p. 22). Nessa perspectiva, ao invés de ter sua liberdade assegurada, o homem torna-se um escravo da própria sociedade que finge legitimá-lo.

Dentro desse aspecto da liberdade, só é possível concebê-la mediante a uma afirmação moralmente positiva do povo para com o Estado. Essa afirmação terá que ser necessariamente recíproca para que de fato, haja o pacto social que Rousseau imaginou.

Essa ideia de cidadão é firmada com um pacto honrado, seguro, jurídico e útil com o Estado, como afirma Rousseau (2018, p. 47): “[...] o pacto

social estabelece entre os cidadãos uma tal igualdade que todos se engajam sob as mesmas condições e faz com que todos usufruam dos mesmos direitos”. Essa maneira de pensar pode ser relativamente comparada ao que ocorre no contexto escolar, onde professores e alunos estão envolvidos em um contexto de regras que devem ser rigorosamente cumpridas, tais como: leituras, atividades extraclasse, discussões, etc., com objetivo de fomentar a criticidade dos discentes. Todavia, para que tal processo de ensino-aprendizagem possa acontecer conforme a gerência e os objetivos sociais do Estado, os cidadãos têm suas liberdades reduzidas. Como afirma Kohan (2000, p. 15), em outro contexto teórico: “A escola não é a casa da liberdade”.

Para deixar evidente o que fora explicitado no contexto educacional, toma-se o contexto da Grécia antiga, onde filósofos costumavam ensinar a arte de governar para jovens príncipes, déspotas, imperadores, etc. Assume-se, a partir daí, um compromisso extremamente difícil, um verdadeiro contrato que deve ser respeitado para que se alcance à equidade entre o governante do Estado e os cidadãos. Nesse sentido, Rousseau traz uma análise sistemática, profunda e rigorosa da questão, quando fala dos ensinamentos de virtudes para o soberano dentro da obra *O contrato social: princípios do direito político* (1762), “Cansa demais, segundo se diz, ensinar jovens príncipes a arte de reinar. Não parece que essa educação lhes seja proveitosa. Seria preferível começar por ensinar-lhes a arte de obedecer.” (ROUSSEAU, 2018, p. 98).

Essa filosofia rousseauísta expressa algumas considerações sobre a presunção de um pacto político, envolvendo modelos governamentais ao longo dos tempos; apontando as suas fragilidades, bem como a sua força diante a um contexto social, político e jurídico, servindo de base para a análise sistemática de várias convenções.

Na próxima seção, discutiremos a imagem do pacto social no contexto da formação do sujeito, bem como as implicações da postura do educador diante a concepção de uma prática educativa na obra de *O Emílio ou da Educação* de 1762.

O *Emílio*: a educação moral como alicerce para a vida na sociedade

A visão histórica da educação presente em literaturas clássicas envolve, muitas vezes, em caráter específico, a situação da criança como um adulto em miniatura, predisposto às mesmas atividades que ele (MANACORDA, 2000). Contrário a tal pensamento (ROUSSEAU, 1999, p. 8), afirma que seus contemporâneos ainda: “[...] procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem”. Dessa forma, por tempos a concepção da criança fora tida como inadequada para as práticas pedagógicas, porém Rousseau inaugura uma nova tendência, por meio de uma filosofia da educação.

A partir das contribuições de Jean-Jacques Rousseau, inicia-se uma nova concepção acerca da existência da criança e de suas peculiaridades intrínsecas e extrínsecas, isto é, no que tange a interna, seria o momento de equilibrar as funções psíquicas indispensáveis para o seu desenvolvimento e, no que compete às externas, refere-se aos fatores ambientais. Porém na visão rousseauísta, ganhará uma nova nomenclatura, passando a se chamar de *educação moral*, visto que interfere diretamente na relação do indivíduo com o meio, no qual prevalecem leis e regras como forma de convívio com a sociedade. De acordo com o pensamento de Rousseau (1999, p. 396): “Tudo que se faz, ditado pela razão, deve ter suas regras”. Nesse aspecto, as novas concepções sobre o sujeito (criança), seriam tecnicamente melhoradas como forma de compreendê-la dentro das suas especificidades: “[...] a relação pedagógica entre o adulto e a criança, falando sobre os riscos permanentes que o adulto corre de ser escravizado pela criança ou, de outra parte, dele mesmo escravizá-la [...]” (DALBOSCO, 2011, p. 13).

A análise do *Emílio*, permite fazer uma retomada de alguns aspectos da obra *O contrato social*. Isso porque, o referido romance filosófico-pedagógico foi escrito a partir da ordem política e social da época de Rousseau (1999) que, conforme explicam seus relatos biográficos era bastante

desigual. Sobre esse aspecto, sua própria escrita evidencia o contexto em que perpassara a sua juventude, com dificuldade financeiras e afetivas; julgando que a escrita da referida obra fazia-se necessária para auxiliar a humanidade na tarefa de educar as novas gerações. Em outras palavras, “[...] podemos ver que Emílio não é um livro de técnicas de educação de crianças. Rousseau faz da educação uma ação eminentemente política” (STRECK, 2008, p. 31).

Assim, a obra subdivide-se em tópicos que possibilitam uma análise rigorosa acerca das diferentes fases do desenvolvimento humano. As fases se dividem em livros que foram minuciosamente discutidos de acordo com as etapas do desenvolvimento do sujeito.

Na primeira fase, denominada de infância, vai de 0 a 2 anos, Rousseau vê nessa fase como uma forma de princípios de necessidade básicas que a criança tem para o seu processo de formação fisiológica e cognitiva. Na segunda fase ou infância, também chamada de idade da natureza, compreende a idade de 2 a 12 anos, prevalece o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos, devendo ser nesse momento que a criança tenha uma educação voltada para o contato do com as coisas (objetos). Entre a infância e a juventude Rousseau concebe uma fase intermediária que vai dos 12 aos 15 anos, necessariamente também ocorre um aprofundamento desse processo de verificação dos sentidos e do corpo. Na terceira fase, que é a da juventude, compreende a idade dos 15 a 20 anos, envolve os sentimentos da paixão e razão. Por último, apresenta a idade adulta, dos 20 aos 25 anos, sendo conceituada como idade da sabedoria.

Tal esquema temático da referida obra evidencia sua relevância para o campo filosófico e educacional, de tal modo que, torna-se permissível uma paridade entre as obras: *O contrato social* e *Emílio ou da Educação*, ambas de 1762. Desse modo, a ideia expressa na primeira seção, de um pacto social justo, compreende esforços educacionais que permitam a autolegislação do sujeito e envolva fatos desde a primeira infância até à fase adulta. Contudo, tais ideais não se constituem facilmente, principalmente numa época em que a política predominante era dos monarcas: “Os

melhores reis desejam ser malvados [...] Seu interesse pessoal está, antes de mais nada, em que o povo seja fraco, miserável e nunca lhes possa resistir” (ROUSSEAU, 2018, p. 96).

É justamente esse conturbado momento histórico que faz emergir a necessidade de Rousseau de escrever a obra *Emílio ou da Educação*. Assim, ele cria um personagem fictício chamado Emílio para exemplificar o processo de formação de um jovem para o convívio social, em conformidade com seus preceitos morais, políticos, conforme expostos no romance filosófico-pedagógico homônimo.

A prática educativa rousseauísta é descrita com base em dois pressupostos de sujeito, um natural e outro moral. O sujeito natural compreende o nascimento e estende-se até os 12 anos, é por meio desse processo formativo, que requer uma excelente prática educativa que Emílio se percebe em termos de fortalecimento do corpo e dos sentidos. Já no sujeito moral, o objetivo é o campo da razão e do domínio moral de si mesmo, porém só poderá ser alcançada por meio do primeiro estágio natural, pois somente quando os sentidos e o corpo estiverem devidamente apurados é que se alcançará o sujeito moral, mesmo que seja por um pressuposto educacional negativo de formação, ou seja, estritamente mecanizado (ROUSSEAU, 1999).

Nesse sentido, é evidente que o projeto educacional contemplado por Rousseau: “[...] implica no entrelaçamento entre educação natural e educação moral, o qual traz exigências, sobretudo, de ordem metodológica ao educador” (DALBOSCO, 2011, p. 35). Isso porque, a correlação do que é natural e do que é moral, depende de uma articulação, isto é, de um meio para se chegar aos fins, e, de certo modo, torna-se evidente que será com a presença de um bom educador que faça com que, como resultado do processo educativo emergja um sujeito autônomo.

Desse modo, quando Rousseau retrata a identificação das fases do desenvolvimento de Emílio, ele torna claro que na sua visão filosófico-pedagógica, o preceptor deve ter consciência das peculiaridades de cada etapa para o desenvolvimento integral do sujeito.

Na próxima seção, evidenciaremos a correlação entre os aspectos político e educativo no projeto rousseauísta a partir de alguns tópicos extraídos das obras *O contrato social: princípios do direito político* (1762) e *Emílio ou da Educação* (1762), com ênfase nessa última.

Educação e Políticas nas fases do desenvolvimento de Emílio

Rousseau, inaugura certamente, uma nova concepção política do ponto de vista da filosofia da educação ao trazer à tona a figura fictícia do educando Emílio, pois trata de maneira inimaginável às formas educativas da sua época, permitindo uma análise nova e singular de representações da realidade. Para tanto, Rousseau resgata uma concepção importante da antiguidade: a do mestre enquanto conselheiro. Desse modo, ele cria a figura de alguém capaz de discernir o bem e o mal a partir de uma visão holisticamente viável, “[...] para ser o mestre da criança é preciso ser seu próprio mestre” (ROUSSEAU, 1999, p. 66). Nesse contexto, cabe questionar: como alguém pode ser o seu próprio mestre? Para o referido filósofo, a resposta reside necessariamente no árduo e trabalho de orientação que inicia desde os primeiros anos da criança (SILVA; MOTA, 2013).

Desde à primeira infância, o sujeito moral, na visão de Rousseau, já deve ser devidamente preparado pelas instituições pedagógicas acerca das principais atividades morais que o rodearão. Nesse contexto, o homem evitará os impasses que os vícios da sociedade trarão, constituindo valores que irão servir de alicerce para a vida cívica às quais todos devem seguir fidedignamente.

Essa forma de educação propiciará a liberdade da alma dos seus partícipes através de uma boa formação pedagógica, de forma não paradoxal, mas sim, com perspectivas lineares a seu constructo moral, “[...] vantagem do estado natural às do estado social; juntar-te-ia a liberdade, que mantém o homem isento de vícios, à moralidade que o deva à virtude.”, (ROUSSEAU, 1999, p.55).

Na base da educação, deve perdurar a aceitação de um pilar que sirva de sustentáculo para os processos educacionais. No caso de Emílio, o próprio Rousseau (1999, p. 63), enfatiza que: “A educação primeira deve [...] preservar o coração do vício e o espírito do erro”. Assim, evitar-se-ia uma série de fragilidades que poderiam surgir nas fases subseqüentes dentro da prática pedagógica.

De acordo com Rousseau (1999) o preceptor deve conduzir o jovem a não demonstrar maus exemplos que seriam socialmente inadequados para o convívio com os outros, objetivando não cair no espírito do erro. Essa é uma das principais contribuições do educador para a educação moral ou positiva. Dentro dessa ideia, do espírito do erro, presentes nas fase seguintes às quais o filósofo se refere, os homens poderiam se corromper causando um enorme dano em termos naturais, porém, não seria a natureza do sujeito que o corromperia, mas os exemplos que viriam a seguir de uma educação falha, conforme o pensamento do próprio Rousseau (1999, p. 282), “Não é a natureza que os corrompe, é o exemplo”.

Diante dessas considerações, o modelo educacional prático em Rousseau (1999), contempla uma vinculação com as leis do Estado, cujo estrito cumprimento seria rigorosamente necessário, visto que, somente assim, poder-se-ia atingir a virtude moral necessária para a vida em sociedade e, conseqüentemente, para a edificação de uma forma de organização social mais igualitária, justa e livre. Trata-se, caracteristicamente, de uma visão utópica de projeto de formação humana atrelado à noção moderna de contrato social (STRECK, 2008, p. 73).

Como preceptor de Emílio, a criança fictícia de sua obra filosófico-pedagógica, Rousseau mostra que o reconhecimento e o respeito dos diferentes momentos da vida humana são essenciais para uma boa educação. Neste sentido, cada fase tem seus princípios a serem observados e que não servem para os outros períodos, pois a “natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” e também que a “infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas [...]”. Com

efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio (ROUSSEAU, 1999, p. 86).

A partir dessa nova concepção acerca da infância, Rousseau enfatiza a complexidade do ato educativo ao demonstrar a especificidade das distintas fases de desenvolvimento humano, que abrange desde o nascimento até a fase adulta. Sobre esse aspecto, Rousseau defende a importância da formação do indivíduo como sujeito moral, pois suas ações no âmbito da sociedade deverão ser guiadas por princípios políticos como o exercício da liberdade, a autonomia e a crença na igualdade entre os seres humanos. Tais condições impedirão o surgimento de uma futura dependência social (moral) do cidadão em relação a outros indivíduos ou instituições. Para isso, Rousseau propõe uma “educação negativa, que consiste em preservar a criança do vício e do erro existentes na sociedade” (VALDEMARIN, 2011, p. 154). Para Rousseau, as crianças precisam aprender conforme suas necessidades e não conforme as regras e os costumes impostos pela sociedade, pois somente assim elas poderão ser livres e agir conforme sua própria consciência.

Rousseau escreve que nascermos destituídos de tudo, pois não temos nem força e nem juízo. A superação dessa dupla necessidade de assistência ocorre somente através daquilo que recebemos posteriormente da educação. Ele identifica três tipos de mestres ou três educações: a educação da natureza, a educação dos homens e a educação das coisas. O desenvolvimento de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza. O uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens. E a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos cercam é a educação das coisas.

Dessas três educações diferentes, a da natureza não depende de nós, a das coisas só depende em alguns pontos e do homem é a única sobre a qual seríamos verdadeiramente senhores. Ainda assim, não somos. Desse modo, se quisermos nos aproximar da perfeição é para a educação da natureza que devemos direcionar as outras duas.

Rousseau inicia seu livro dirigindo-se às mães. Sua justificativa para isso, são argumentos práticos: elas amamentam, tem mais apego e tempo para as crianças e, quando viúvas, vão precisar da atenção dos filhos. Assim, a primeira educação é a mais importante e cabe às mulheres. No entanto, Rousseau reclama que as mulheres deixaram de ser mães e que haveria ainda poucas mulheres não deformadas a ponto de criar seus filhos. Rousseau, no entanto, não exime os pais (homens) de sua responsabilidade. Gerar e sustentar um filho corresponde a um terço de seu papel. Ele apenas estaria propiciando a continuidade da espécie e não dando conta das duas outras tarefas: criar homens sociáveis para a sociedade e cidadãos para o estado.

Toda a educação de Emílio passa pelas mãos do preceptor que dirige sua formação de acordo com as leis da natureza. Na educação rousseauísta, o mestre deve interferir o menos possível no desenvolvimento do educando, especialmente até os doze anos, período em que ele ainda não pode contar com a razão. Esse procedimento foi denominado pelo filósofo de educação negativa e consiste, “não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro”, de modo que, ao se tornar adulto o ex-aluno consiga se defender por conta própria de tais perigos.

O desenvolvimento da fase seguinte, da idade da natureza, ocorre através de uma forma específica de razão, denominada de *razão sensitiva* ou pueril que consiste em formar ideias simples a partir das experiências e se desenvolve em direção à razão intelectual humana, que seria a capacidade de lidar com ideias complexas. O filósofo afirma que no “período dos 2 aos 12 anos de idade, a pessoa se torna um ser moral. É o momento em que a criança toma consciência de si mesma e começa a vida como indivíduo. [...] é então que ele toma consciência de si mesmo. A memória amplia o sentimento da identidade para todos os momentos de sua existência; ele se torna [...] capaz de felicidade e de miséria” (ROUSSEAU, 1999, p. 67).

A realização dessa tarefa implica, antes de tudo, na competência do educador em conhecer a criança, pois para ensiná-la é preciso compreender sua forma de pensar e de agir. A educação teria como princípio básico a experiência: nada de ensinamentos precoces que a criança não seja capaz de compreender e nada também de pressa para ensinar muitos conteúdos. A boa educação consiste em permitir que a criança exercite seus sentidos, suas forças e comece a formular seus próprios juízos.

Nessa fase crucial da vida, dos dois aos doze anos, a educação deve ser estritamente negativa. O ideal seria que Emílio não tivesse nenhum ensinamento sobre a virtude ou a verdade, visto que ambas não podem se desenvolver a partir de “simples verbalizações e repetições” (ROUSSEAU, 1999, p. 92). Como uma ação é considerada boa ou má de acordo com a intencionalidade que a acompanha, e não por ser uma ação mecânica baseada na ação de outros, a mera imitação apenas conduziria ao que o filósofo suíço chamava de “virtudes de macaco” (ROUSSEAU, 1999, p. 108).

No período compreendido entre os doze e os quinze anos predominam as mudanças físicas, de modo que as forças são desenvolvidas mais rapidamente do que as necessidades do educando. Desse modo, o jovem deve ser cercado por atividades úteis no estudo e no trabalho. O critério da utilidade na educação servirá para nortear a aprendizagem das ciências e a escolha de uma profissão.

Sobre o ensino das ciências, Rousseau insiste que não é salutar emprestar ideias e conhecimentos à criança. Sua aprendizagem deve ocorrer na medida em que ela estiver curiosa e atenta ao que ocorre na natureza ao seu redor. O papel do preceptor seria o de instigar a inteligência da criança, propondo questões que ela pudesse responder por meio de seus próprios recursos. Tal proposta é explicada da seguinte forma: “Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido. Este é com toda a certeza um princípio fundamental de toda boa educação” (ROUSSEAU, 1999, p. 212).

Rousseau recomenda que, similarmente à invenção de instrumentos para a pesquisa para o aprendizado das ciências, a criança também deve inventar instrumentos para o seu trabalho. A sugestão é que tal trabalho inicial seja voltado para alguma modalidade de artesanato, preferencialmente, a marcenaria. O filósofo suíço justifica sua escolha nos seguintes termos: “Se, em vez de colar uma criança aos livros, eu a ocupar numa oficina, suas mãos trabalharão em prol de seu espírito; tornar-se-á filósofa acreditando ser apenas uma operária” (ROUSSEAU, 1999, p. 220).

Rousseau enfatiza que antes dos quinze anos Emílio ficou limitado a uma experiência sensorial e ainda não tem um entendimento plenamente formado, incapaz de estabelecer relações causais complexas. O aparecimento e o desenvolvimento da faculdade chamada juízo se alia à explicação da gênese da ideia: sensação mista ou complexa resultante da comparação de várias sensações sucessivas. Desse modo, é possível afirmar que o “processo educativo desenvolveu-se das sensações para as ideias, dos sentimentos para o julgamento” (VALDEMARIN, 2011, p. 159).

Entre os quinze anos e os vinte anos, o educando situa-se na idade da razão e das paixões. Nesse período, as paixões ainda constituem os principais instrumentos para a conservação humana, sendo que a origem de todas as paixões humanas é o amor de si mesmo. A partir desse impulso naturalmente bom e em conformidade com a natureza, percebemos que as crianças amam a si mesmas e depois aquele que lhes são próximos devido ao seu atual estado de fraqueza e dependência dos outros, que lhes dão assistência e atenção (ROUSSEAU, 1999, p. 273-274).

A fim de preservar a inocência e a bondade naturais da criança, além de exercitar e nutrir a sensibilidade, Rousseau sugere o emprego de três máximas.

A primeira máxima defende que o ser humano é incapaz de se imaginar no lugar de pessoas mais felizes do que ele, mas apenas no lugar daqueles que estão em situações mais lastimáveis. Como a piedade é o primeiro sentimento a desabrochar no coração humano, é preciso exercitar a sensibilidade da criança para que ela saiba que existem outras pessoas

como ela que sofrem o que ela já sofreu e outras que poderão vir a sofrer o mesmo (ROUSSEAU, 1999, p. 289-290). A segunda máxima sustenta que o ser humano só é capaz de lamentar, nos outros, os males que podem vir a atingi-lo também. O filósofo acredita que tal conhecimento é importante em relação à criança para começar a torná-la humana. (ROUSSEAU, 1999, p. 291). A terceira máxima propõe que a piedade não deve ser sentida em decorrência da quantidade de males praticados contra os outros, mas simplesmente, pelo próprio sentimento que deve ser cultivado pelos que sofrem independentemente da extensão desse sofrimento (ROUSSEAU, 1999, p. 292).

Rousseau afirma que essas três máximas expressam o espírito do seu método e acrescenta ainda que devemos ensinar a criança a amar todos os homens, sem fazer distinções de classe. Além disso, ele também defende que não pode haver rivalidades, vaidades e comparações porque tais coisas fazem o homem desonrar o próprio homem.

Ainda sobre a educação moral, Rousseau diz que é preciso estudar a sociedade pelo estudo pelo homem, pois só dessa forma é possível compreender a política e a moral. Acerca disso, filósofo suíço enfatiza que as lições a serem ministradas aos jovens devem ser colocadas em ação e não em palavras, pois não existe nada que os livros consigam ensinar que a experiência também não seja capaz (ROUSSEAU, 1999, p. 334). A respeito disso, a perspectiva rousseauísta defenderá a preponderância dos sentimentos na formação humana.

Rousseau critica Montaigne e Descartes, ao sustentar que o espírito humano é incapaz de suportar o ceticismo, pois prefere acreditar numa ilusão a duvidar de tudo e não crer em nada e afirma ironicamente que “ou esses filósofos não existem ou são os mais infelizes dos homens” (ROUSSEAU, 1999, p. 358). Na continuidade de sua crítica, ele sugere contrapor o “penso, logo existo” cartesiano, com a constatação de que existimos e temos sentidos através dos quais somos afetados, visto que “sentimos antes de conhecer” (ROUSSEAU, 1999, p. 391).

Ao contrário de Descartes que defendia a necessidade de um aprendizado intelectualista voltado para o bom uso da razão, Rousseau argumentava que o aprendizado deveria priorizar a sensibilidade moral, isto é, a sinceridade do coração. Para ele, tudo que era necessário fazer era seguir as regras que se encontram escritas pela Natureza no fundo do coração humano. Ele diz ainda que “vezes demais a razão nos engana” e quem segue “à natureza não tem medo de se perder” (ROUSSEAU, 1999, p. 386-387). Por isso, devemos entrar em nós mesmos para examinar todas as questões que nos forem apresentadas na convivência social.

A ênfase no processo educativo voltado para a formação do ser humano como sujeito moral também é expressa na ideia segundo a qual o correto julgamento das coisas humanas brota como sentimentos originados da nossa própria consciência. Para o filósofo suíço, a procedência naturalmente boa de nossas índoles seria explicada pela existência de “um princípio inato de justiça e de virtude” a partir do qual “julgamos nossas ações e as de outrem como boas ou más”, princípio esse denominado de consciência (ROUSSEAU, 1999, p. 390).

A clássica obra filosófico-educacional de Rousseau encerra com a recomendação que, dos vinte aos vinte e cinco anos, o jovem deve ser preparado para o ingresso na sociedade, visto que já se encontra na idade da sabedoria e do casamento. Nesse momento, o preceptor deve levar em consideração que, diferentemente do que é feito em relação às crianças, a orientação de um adulto não deve proceder com base em indicações para que o educando chegue sozinho às respostas. Pelo contrário, as explicações do mestre devem consistir em informações precisas sobre os mistérios relativos à vida em sociedade que, precedentemente, foram ocultados sob o pretexto de conservar a pureza infantil e fortalecer o caráter do indivíduo a fim de evitar sua dependência a regras e valores sociais. Isto porque, na fase adulta o indivíduo deve se mostrar apto para o exercício da racionalidade e para o desempenho efetivo de seu papel social (ROUSSEAU, 1999).

De acordo com as prescrições rousseauístas, tal educação poderia considerada bem-sucedida se, futuramente, fosse verificado que o ex-

aluno manteve sua autonomia, discernimentos e ações livres, a despeito das convenções sociais. Essa perspectiva de Rousseau, assim como a proposta precursora de Montaigne, é mais favorável a um tipo de educação liberal que privilegia a preparação do indivíduo para uma vida autêntica numa sociedade de homens livres.

Considerações Finais

Na concepção rousseauísta, a educação moral torna-se indispensável para evitar os males e vícios sociais, que conseqüentemente levam o homem ao erro. Desde a política presente na análise da obra de *O contrato social: princípios do direito político* (1762), quanto na concepção de educação perceptível em *Emílio ou da Educação* (1762), torna-se possível observar a contribuição da teoria de Jean-Jacques Rousseau para o campo da filosofia da educação.

A análise dos erros, que por tempos assolaram as sociedades, evidenciaram um olhar holístico e veredicto dos dogmas que levam os homens a irreflexão. Na visão de Rousseau (2018), a Igreja fora tida por tempos como uma instituição que não permitia a ascensão dos homens para pensar livremente. Nesse ponto, para evitar os vícios, Rousseau declara que para servir a Deus o culto deve ser sincero e de coração, não devendo abster-se em instituições que dogmatizam tal pensamento, por exemplo. Tais medidas se aplicam não somente a fatores religiosos, mas principalmente a formação humana.

Um verdadeiro pacto social deve emergir nas entrelinhas do processo formativo do homem que abrange desde à infância até a fase adulta. Diante de tal efeito, esse contrato social estabelece valores gerais que serão aceitos por todos e sem demasias, observando as singularidades essenciais para o convívio. Dentro dessa visão, não somente às instituições devem ter a obrigatoriedade da educação, como também educadores deve ter ciência de uma compreensão das peculiaridades de cada fase correspondente ao desenvolvimento dos seus alunos, isto é, deve concebê-los filosoficamente

como sujeitos em desenvolvimento e que requerem cuidados específicos de acordo com cada fase.

Assim, Rousseau inaugura uma nova concepção de educação em sua época, além de contribuir com perspectivas filosóficas e educacionais ainda relevantes na contemporaneidade.

Referências

- DALBOSCO, Cláudio A. Da educação natural e da educação social (moral) no *Émile* de Rousseau. In: _____. **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante**. Campinas: Editora Alínea, 2011.
- KOHAN, Walter. Subjetivação, Educação e Filosofia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n.34, p. 143-158, jul/dez, 2000.
- MANACORDA, Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 8ª ed. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social: princípios do direito político**. Trad. Ciro Miranzenza. São Paulo: Lafont, 2018.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Trad. Júlia da Rosa Simões. São Paulo: L&PM, 2011.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SILVA, Heraldo Aparecido; MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 65-77, maio/ago. 2013.
- STRECK, Danilo R. **Rousseau & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- VALDEMARIN, Teresa Vera. Pedagogia, Educação da Infância e o futuro do homem: por que ler Rousseau hoje? In: PAGNI, Pedro A.; SILVA, Divino, J. **Introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: AVERCAMP, 2007. p. 146-164.

A educação em Kant: da disciplina à autonomia

Francisco Atualpa Ribeiro Filho

Introdução

A história da filosofia é repleta de pensadores que escreveram obras celebres, mas poucos exercitaram sua teoria através da própria vida. Nesse grupo seletivo encontra-se Immanuel Kant filósofo que se destacou por viver com intensidade cada linha escrita. Nasceu em 22 de abril de 1724 em Königsberg, hoje Kaliningrado (enclave russo), cresceu no espírito do protestantismo de cunho prático, o pietismo. Mais tarde mudou o nome para Immanuel Kant conhecido como um dos expoentes em filosofia da história. Filho de Johann George Kant (1682-1746) e Anna Regina Reuter (1697-1737), era o quarto dos nove filhos do casal. A educação materna amparada por ensinamentos e preleções bíblicas iriam marcar profundamente sua personalidade. Suas relações não ultrapassavam a rotina das adjacências de sua cidade natal.

Com a morte de seu pai, Kant ministrou preleções sobre geografia física em cidades vizinhas na condição de docente privado para auxiliar na renda e manutenção da família. Após o terremoto de Lisboa (1755) começou a erupção de obras de caráter filosófico como *O único argumento possível para sustentar uma demonstração de Deus* (1763). Escritos de grande apelo popular que expressam a fase madura de sua filosofia são: *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime* (1764) e sua dissertação inaugural *Sobre a formação e princípios do mundo sensível e*

inteligível (1770). Possibilitaram o reconhecimento de Kant pela comunidade acadêmica assumindo a cátedra de lógica e metafísica da Universidade de Königsberg.

Kant possuía forte tendência racionalista até 1780, depois de um silêncio de dez anos, onde despertou de seu “sono dogmático” com a publicação da *Crítica da razão pura* (1781), tendo como influência a leitura do filósofo escocês David Hume (1711-1776) em confronto com a filosofia racionalista de Leibniz (1646-1776). Nesse período de hibernação existencial houve grande preocupação em demonstrar que diferente da tradição metafísica que absorvia o método matemático para satisfazer problemas filosóficos, em Kant há um distanciamento com relação a metafísica racionalista. A *Crítica da razão prática* de 1788 e a *Crítica do juízo* selando de maneira indelével a história da filosofia com seu projeto criticista em 1790.

Após as três críticas dedica-se a questões sociopolíticas com textos polêmicos. Kant não era polemista como Voltaire (1694-1778) e Rousseau (1712-1778), mas tinha o dever moral de debater temas que eram entendidos por muitos de forma arbitrária como em 1793 no texto *A religião nos limites da mera razão* que lhe custou a interdição sobre essa temática. Devido a moralidade ser sua grande marca, muitos o enxergam como alguém insensível e frio, por seguir fielmente o que escrevia e possuir uma vida irreparável em todos os aspectos. Reduzem sua filosofia prática a esses juízos depreciativos.

Manteve-se em plena atividade intelectual até os últimos dias em 12 de fevereiro de 1804. Ganhou popularidade com a publicação no jornal da época, dentre esses opúsculos se destacam: *A história universal de um ponto de vista cosmopolita*; *O que quer dizer: ordenar-se no pensamento?* e *Uma resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* ambos de 1784. Este último evidencia em sua inteireza o espírito da época. O dever ser kantiano não foi uma simples prerrogativa de um entusiasta puritano, mas suas obras sem dúvida foram reflexo de uma vida dedicada à transformação integral do homem e à edificação de sua humanidade.

A obra *Sobre a pedagogia* de Kant trata-se de um conjunto de anotações compiladas por Friedrich Theodor Rink publicada em 1803, expõe o projeto de uma educação moral para a consolidação do caráter autônomo do homem. O contexto político-social de Kant foi marcado pelo domínio de governos autoritários e, com isso, aumenta o abismo à consolidação de uma sociedade composta por homens esclarecidos, livres e autônomos.

A discussão sobre a melhor forma de educar é tênue para o autor: “educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (1999, p. 20). Com isso, a lucidez da indagação de Kant acerca do sistema educacional de sua época consiste em saber “como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios?” (1999, p. 28). Os princípios kantianos constituíram as bases do pensamento pedagógico moderno, a relação conceitual entre autonomia e dignidade, cuja finalidade consiste em defender a humanidade presente em cada indivíduo pode ser expressa deste modo: “*Autonomia* é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (1974, p. 235).

Para que haja efetivação dessa teoria educacional é necessário “submeter-se aos preceitos da razão”, tendo a disciplina e a instrução como princípios basilares destinados ao desenvolvimento do sujeito autônomo (1999, p. 14). Na visão de Kant não se trata de mais uma proposta pedagógica, onde confluem preceitos demagógicos, mas trata-se “de um ideal nobre”, pois “uma ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência” (1999, p. 17). Portanto, faz-se urgente uma educação que conduza o homem e suas disposições naturais a um estado plenamente Humano.

O caráter didático da obra *Sobre a pedagogia* conduz o leitor ao entendimento de como é possível a realização dessa proposta por meio de dois estágios e suas etapas. No primeiro momento, destacaremos o que Kant chama de *educação física* (disciplina e instrução) que consiste nos cuidados materiais conferidos à criança desde precauções sobre a qualidade do leite, alimentação e saúde da lactante, sono do recém-nascido até

à sua investidura no trabalho. Nas palavras do próprio filósofo: “Em geral, acaba-se por observar que a primeira educação deve ser puramente negativa, isto é, que nada cabe acrescentar às precauções tomadas pela natureza, mas restringir-se a não perturbar a sua ação” (1999, p. 41). A instrução, por sua vez, tem papel fundamental no processo formativo destacando-se como a parte positiva da educação. Porém, essa etapa deve pressupor que a criança cumpriu e absorveu as orientações atitudinais disciplinares, pois sem disciplina o homem equipara-se a um selvagem. Ele adverte que: “falta de disciplina é um mal pior que falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (1999, p. 16).

Outra chave argumentativa lapidar no processo de formação integral destina-se a *educação prática*, tendo como principal característica a formação moral do indivíduo à luz da dignidade humana. Habilidade, prudência, moralidade são constantes para a consolidação do caráter consciente do homem. Nesta etapa, Kant, refere-se à concretização do homem enquanto ser livre, isto é, agindo sem intenções dispares à vontade de cumprir unicamente o dever moral que dignifica a educação. Assim, a formação “de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco” (1999, p. 35).

Educação Física: a disciplina e a instrução como princípios

A antropologia kantiana concebe o homem como ser naturalmente racional e fim em si mesmo. De tal forma, o homem se difere dos outros seres, pois “[...] é a única criatura que precisa ser educada”, portanto, educar consiste “no cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução” que pode ser entendida como formação cultural (1999, p. 11). Todavia, as regras disciplinares são como “leis da humanidade” que devem ser instituídas desde muito cedo para consolidá-las no agir das crianças e, assim, possibilitar a constituição e o entendimento de suas próprias leis (1999, p. 14).

Por isso, Kant analisa que se um homem se acostumar com a liberdade que lhe é inerente, este sacrificará tudo para preservá-la, sendo “muito difícil mudar depois o homem” e sua adesão incondicional às paixões. Ou ainda, quando uma mãe protege demasiadamente seu filho, este não saberá enfrentar com hombridade e coragem “os obstáculos de todas as partes e receberão golpes de todos os lados” ao ingressarem na rotina competitiva e frenética da sociedade (1999, p. 13-14). Ao ser confrontado com a realidade o homem necessita de subsídios que só pode conseguir mediante o reconhecimento de uma educação amparada pela disciplina e instrução e, caso isso não ocorra a juventude não saberá “reconhecer na sua idade madura em que aspecto foi descuidado, se na disciplina ou na cultura (pois que assim pode ser chamada a instrução)” (1999, p. 16). A disciplina segundo Kant confere ao sujeito a direção necessária para não decair na brutalidade. A disciplina, portanto, funciona como freio para ações dantescas impedindo o “homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais” (1999, p. 12). A educação disciplinadora é condição *sine qua non* à moralidade.

Para Kant chega a ser inimaginável uma vida digna sem educação. O homem, deste modo, “não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (1999, p. 15). A negligência do elã vital – a educação – seja na disciplina ou na dimensão intelectual conduz o homem à mediocridade e, conseqüentemente, a formação de mestres descomprometidos. A obra *Sobre a pedagogia* assume sua dimensão política comprometida com um projeto educacional destinado à humanidade, pois o conhecimento para Kant deve nascer na geração anterior e ser substancializado pela seguinte para assim, edificar, possibilitar desde cedo ao aprendiz o senso de cuidado e zelo à humanidade e entender que “uma geração educa a outra” (1999, p. 12). Mas, diferentemente do projeto kantiano, o que constatamos na atualidade é o decepcionante fato de que os poderosos (políticos influentes, empresários), detentores de posses e meios para sanar determinadas falhas no sistema educacional ou contribuir com a evolução humana, não o

fazem por ausência desse senso de humanidade que deveriam ter apreendido na infância.

O aperfeiçoamento da educação em prol da humanidade deve ser imperativo às gerações futuras, sendo que “o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (1999, p. 16). Conceber a felicidade como resultado dos esforços de todos é “pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação”, sendo “possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade” (1999, p. 16-17). Porém, Kant diz não existir uma educação uniforme, não havendo, portanto, um padrão homogeneizante formativo para todas as gerações. Diante da diversidade que se vive a educação não pode acontecer de maneira a preservar “uma uniformidade de vida, a não ser na medida em que ajam segundo os mesmos princípios, e seria necessário que esses princípios se tornassem como que outra natureza para eles” (1999, p. 18). O filósofo propõe um esboço de uma educação para que as futuras gerações possam aperfeiçoá-lo.

Kant discute sobre a impossibilidade de uma educação isolada e confinada, pois o homem educa-se no coletivo. O homem não conseguiria educar-se sem o auxílio de sua comunidade. A formação disciplinar e/ou cultural “não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana, todos contribuem para a educação” (1999, p. 18). O projeto kantiano de uma educação cosmopolita, cuja a meta seja cultivar as sementes de bondade presentes no homem. Para que isso ocorra, deve haver a necessidade de regras, já que “a única causa do mal consiste em não submeter à natureza a normas. Neste sentido, “no homem não há germes, senão para o bem” (1999, p. 23).

O cosmopolitismo educacional de Kant funda-se no ensaio *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, onde reflete sobre a possibilidade de um convívio harmônico pleno mediante o enriquecimento cultural mútuo entre as nações, sendo este o elo para extirpar toda e qualquer animalidade da espécie humana. Assim, não se pode falar de

uma formação interna sem a consonância de um projeto educacional sólido que vise a garantia da autonomia do indivíduo.

Kant (1999) distingue entre educação privada ou doméstica sob responsabilidade dos pais e a educação pública tendo como encarregados instituições públicas governamentais e casas de misericórdia. O ensinamento de preceitos, normas disciplinares básicas a prática de boas maneiras é conferida aos pais. Já a educação pública orienta-se em lições sobre instrução e formação moral, primando pelo fortalecimento da educação doméstica. Todavia, uma educação pública precária gera maus educadores e estes tornar-se-ão péssimos pais e conseqüentemente, uma educação doméstica rasteira e defeituosa.

Por isso, Kant aposta todas as fichas numa educação sólida – doméstica ou escolar – com fins a emancipação humana. A educação doméstica pode ser tendenciosa quanto a rotina de estudos e habituar a criança a caprichos, podendo assim, difundir o vício por todo seu percurso formativo. Por isso, a educação pública é mais proveitosa, na visão kantiana, pois legítima sem privilégios e de maneira impessoal não somente, o programa de estudo, mas em “relação à habilidade” e “com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão” (1999, p. 32).

Diante disso, o cidadão, disciplinado e instruído não se desenvolve de forma natural e espontânea, mas sim de maneira raciocinada e esclarecida. A educação não deve se guiar de modo mecânico – sem o mínimo de reflexão, crítica e análise – pois, caso o fosse muitos imitariam transgressões dos pais. Nas palavras do filósofo: “o homem pode ser ou treinado, disciplinado, instruído mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado” (1999, p. 27). O Esclarecimento deve estabelecer as bases do sistema educacional para formar sujeitos autônomos.

Em seu ensaio sobre *A resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*, Kant elucida a questão acusando o homem por sua incapacidade de levantar-se e conduzir-se por si mesmo. Esclarecimento, portanto, “é a saída do homem de sua menoridade da qual ele próprio é culpado”. O homem deve ter disposição e coragem para “servir-se de si mesmo sem a direção de

outrem”. *Sapere aude!*, eis o lema do esclarecimento (1974, p. 100). O educador e o educando devem ter a audácia de fazer uso da própria razão erradicando qualquer forma de tutela. Fica evidente, que a saída do estado de selvageria e de menoridade acontece através de uma educação humanística, tendo como pressuposto a razão livre de qualquer determinação exterior.

Em *Sobre a pedagogia*, fica evidente para Kant que as pessoas incorporaram o comodismo como estilo de vida. Tornando-as dependente de ideias alheias ou até mesmo na confiança cega de poder conhecer por meio da Providência Divina. Todavia, “o homem”, adverte o autor, “deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições, para o bem; a Providência não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distintiva da moral” (1999, p. 19). Outro aspecto que a família negligencia é a formação moral da criança deixando a critério dos pregadores. As crianças na concepção de Kant não podem odiar o vício porque Deus puni-las-ás ou as proibiu, mas devem “odiar o vício por virtude”, isto é, “por ser desprezível por si mesmo” (1999, p. 27). Kant mostra-se contra a doutrinação em todas as suas formas, inclusive no seguimento religioso. Por isso, que o ensino e a moral são adversos a doutrinação. Portanto, “tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem” (1999, p. 20).

Além de mencionar os cuidados com o corpo, Kant divide a *educação física* em cultura escolástica (parte negativa) e cultura livre (parte positiva) ao passo que a primeira o aluno é submetido as exigências de pais e professores, enquanto a segunda encontra-se na criança naturalmente. De tal forma que “a cultura escolástica deve ser, pois, um trabalho para a criança, e a cultura livre, um divertimento” (1999, p. 60). O trabalho torna-se exigência no processo disciplinar, apesar de ser desagradável, a criança deve manter-se ocupada em atividades que exercitem suas habilidades manuais para cultivar seu espírito.

Já o divertimento ao contrário “é agradável em si, não sendo preciso se propor algum fim” como é feito no trabalho (1999, p. 61). A escola ao

promover o trabalho em sua rotina propõe uma aprendizagem livre de costumes que considera tudo um divertimento, porém, “a educação deve ser impositiva; mas, nem por isso, escravizante” (1999, p. 62). Kant observa que a escola é ferramenta indispensável na edificação do processo de uma educação moral reflexiva e esclarecida, mantendo a criança distante dos instintos destrutivos, caprichos e manias.

Ao conferir à criança desde a primeira infância liberdade, Kant sugere uma disciplina, onde cada atitude seja exercida conscientemente, para que não invada o espaço do outro e o impeça de realizar as suas próprias ações. Entretanto, o constrangimento, recomenda Kant, em certas ocasiões é necessário “provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem” (1999, p. 33-34). Chorar para conquistar! Eis o lema do pequeno déspota. Ao se curvar perante as birras da criança o adulto legitima que a criança conseguirá tudo através do choro. Diante disto, Kant (1999) entende por educação rígida aquela que não cede ante a desejos arbitrários afastando, assim, do gosto por facilidades. Desta forma, o sentimento, alerta o autor, não deve ser mimado impedindo que a criança cresça muito delicada, pois, ao nutrir caprichos estas crianças tornar-se-ão menos livres e independentes.

O desenvolvimento das potencialidades característica da natureza do homem perpassa os limites dos manuais e intromissões governamentais invadindo o cenário filosófico para ventilar uma postura interdisciplinar, onde essas potencialidades não possam ser desenvolvidas isoladamente, uma por si mesma, “mas desenvolver cada uma, levando em conta as outras, como a imaginação a serviço da inteligência” (1999, p. 63). Quanto a composição do currículo escolar, Kant aconselha sobre a importância e cultivo da memória por meio da retenção de nomes que se encontram em histórias narrativas nas aulas, através da leitura, da escrita e estudo das línguas. A proposta curricular kantiana versa sobre conhecimentos matemáticos, botânicos, mineralogia e história natural. Os mais úteis na fase

inicial são os conhecimentos científicos como a Geografia e seus aspectos políticos e sociais em paralelo com o ensino de história antiga.

A obediência assume papel preponderante no cumprimento dos elementos impositivos da *educação física* conduzindo o indivíduo à formação moral. A obediência proveniente da autoridade do governante para Kant (1999) é necessária a criança e apresenta-se razoável e boa. Entretanto, a obediência por confiança demonstra-se mais profícua no que importa ao cumprimento das leis, tendo como base a vontade livre. Neste sentido, a proposta kantiana visa promover na criança o cultivo do entendimento das regras e este não pode proceder mecanicamente, por coação ou medo de qualquer sanção, mas de forma consciente e esclarecida.

Ao desenvolver a *educação da índole* entendida em certo sentido por cultura física, sobretudo ao se referir à disciplina, os pais e os mestres, devem ser cautelosos para não tratarem as crianças como escravos, seguindo o que propõe Kant (1999), mas o façam de tal maneira que elas sintam sempre a sua liberdade para que não ofendam a dos demais. A *educação física* divide-se em: 1) *Cultura geral da índole* (cultura livre e escolástica) dirige-se à habilidade e ao aperfeiçoamento do corpo e não no sentido de informar algo particular ao aluno, mas no de fortificar a índole. A cultura física envolve o universo prático e disciplinador, onde a criança aprende sem o auxílio de nenhuma máxima e de forma passiva; 2) *Cultura particular da índole* assume caráter instrutivo, responsável pelo desenvolvimento cognitivo nutrindo assim, os sentidos, a imaginação, a memória, a atenção e a autoestima da criança. Assim, a educação física constitui o momento disciplinar e negativo dessa permanente formação, haja vista seu objetivo que é o de fomentar e garantir as disposições corporais e intelectuais necessárias à consolidação do caráter do homem como sujeito cômico e esclarecido de seu papel social.

Educação prática/moral como “consolidação do caráter do homem”

Pensar por si mesmo estabelece conforme Kant o lema de uma educação livre, autônoma, destinada à humanidade. Aprender a pensar significa desprender-se de toda e qualquer postura arbitrária imposta

desde o professor ao governante. Esse posicionamento consiste em promover o talento da razão e comprometer-se com o exercício contínuo do filosofar opondo-se à memorização, aos discursos puramente técnicos e doutrinadores. Aprender a pensar, portanto, direciona-se ao esclarecimento, sendo que “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar. Devem-se observar os princípios dos quais todas as ações derivam” (1999, 27). A edificação do caráter guia-se por máximas, incorporadas de forma consciente ao agir do homem, impedindo a formação de defeitos na maneira de pensar.

A *educação prática* ou *moral* tecida sob o olhar filosófico das gerações precedentes e assumindo a responsabilidade pelas futuras, baseia-se na criação de leis individuais conscientes e não por simples coação, possibilitando que as crianças ajam conforme o valor moral das ações, tendo como princípio o bem. Para Kant a diferença entre a educação física e moral consiste no aspecto passivo da primeira em relação ao aluno, enquanto a segunda o aprendiz assume uma postura ativa como sujeito do seu próprio agir. A reflexão assume um papel primordial nesta etapa da formação do sujeito esclarecido e cômico de seus deveres e direitos sociais.

No texto *Ensinar a pensar*, extraído do Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766, Kant propõe que o entendimento não se direcione em aprender pensamentos, mas sim, a pensar. Com isso, toda a educação autônoma do indivíduo “deve ser conduzido, caso assim nós quisermos exprimir, mas não levado em ombros, de maneira a que no futuro seja capaz de caminhar por si, e sem tropeçar” (1992, p. 01). O jovem tendo adquirido um bom repertório teórico escolar tem o dever de aprender a filosofar. Mas, isto será possível mediante a superação de posturas limitrofes da razão e de seus desejos que inibem o exercício de uma educação à autonomia. À cultura moral, portanto, pertencem a habilidade, prudência e moralidade.

A habilidade se traduz no desenvolvimento sólido e contínuo de potencialidade baseando-se no esforço de não agir sob qualquer pretexto desconhecido. A prudência, por sua vez, consiste na aplicação das

habilidades adquiridas, ou seja, na arte do decoro. A perspectiva educacional kantiana tem na moralidade seu ápice para o aperfeiçoamento da espécie humana. Em Kant a moralidade assume dois papéis nesse processo, sendo o primeiro a prática dos “deveres para consigo”, a educação caracteriza-se em formar o indivíduo responsável e comprometido com o seu desenvolvimento moral (1999, p. 86). O segundo aspecto, objetiva o exercício de “deveres para com os demais”, isto é, preocupa-se com uma educação em prol da cidadania, onde todas as ações devem conduzir ao convívio social harmônico (1999, p. 90).

Kant discute várias situações destinadas à manutenção da identidade do homem como ser moral. Confiança, comprometimento e responsabilidade devem ser constantes na construção da moralidade do indivíduo. Em suas palavras: “Porque um homem que toma uma decisão, e não a cumpre, não pode ter confiança em si mesmo (1999, p. 87). Não há justificativa para a prática da mentira, pois ao mentir a criança a inferioriza, colocando-se “abaixo da dignidade humana” (1999, p. 90). Sendo assim, a obra *Sobre a pedagogia* apresenta que ao propor a formação infantil faz-se urgente conduzir a criança em planos e leis que devem ser seguidos rigorosamente, pois a moralidade fomenta a credibilidade e autoridade entre os seres humanos.

Constitui dever imperfeito lesar a vontade da criança com inclinações sentimentais. Kant adverte “em relação à obrigação de fazer a beneficência”, que tal fato “importa menos enfraquecer que excitar o ânimo das crianças para torná-las sensíveis às desgraças alheias” (1999, p. 93). Desta forma, a qualquer atitude orientada por sentimentalismo durante o percurso formativo da criança prejudica seu desempenho de uma educação ao dever. Outro erro que os pais cometem consiste em promover o sentimento de admiração e estima devido o valor dos outros, pois “quando o homem se estima pelo valor dos outros, procura ou elevar-se acima deles ou diminuir o valor dos outros” (1999, p. 93). O cultivo da autoestima é fundamental ao jovem, haja vista que preservar a “estima dos outros, em tudo aquilo que não constitui de fato o valor do ser humano, é vaidade”

(1999, p. 105). Portanto, deve-se ensinar aos estudantes a fazerem tudo de forma consciente, sendo sempre cautelosos em não promover a aparência, a ilusão de estarem agindo por conveniência, mas sim, em ser.

Na obra *Crítica da Razão Prática*, Kant fornece as bases do princípio da moralidade consistindo na independência da vontade em relação ao objeto desejado, isto é, o homem deve agir unicamente pelo dever, cuja “a autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres conformes a elas” (2002, p. 53). Faz-se urgente que haja “independência da vontade de toda outra lei, com exceção unicamente da lei moral” (2002, p. 152). Para que a vontade se torne livre deve entregar a si mesma e assim, o sujeito deve agir não por inclinações, desejos ou qualquer tipo de sentimento, mas por dever. A razão, portanto, “em uma lei prática determina imediatamente à vontade, não mediante um sentimento de prazer e desprazer imiscuído nela ou mesmo nessa lei, e somente o fato de ela como razão pura poder ser prática possibilita-lhe ser legislativa” (2002, p. 42). A vontade perfeita deve conforma-se com as leis racionais e estas orientadas por uma sólida formação cultural tornar-se-ão máximas universais à humanidade que deve entendê-las como promotoras do bem comum.

De tal forma que o imperativo moral da dignidade humana é exposto por Kant em sua obra *Fundamentação da metafísica dos costumes* publicada em 1785, a saber: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (1974, p. 229). A razão, lei suprema da moralidade constitui em si mesma a vontade autônoma que dignifica o sujeito da ação moral através e em conformidade ao reino dos fins. Assim, a educação moral orienta o indivíduo segundo o princípio da autonomia da vontade, onde todos conduzem suas ações ao fim comum: a preservação da humanidade em si e para si.

Quanto à religião, na obra *Sobre a pedagogia* Kant elucida que pais e mestres devem cuidar para que crianças e jovens não ajam por medo, obrigação ou obediência dos preceitos das igrejas. A participação em

celebrações religiosas e sua liturgia devem servir somente para revigorar as forças dos homens ou ainda, “ser a expressão de um coração animado pela representação do dever” (1999, p. 98-99). Religião, consiste na lei interna, “é uma moral aplicada ao conhecimento de Deus”, contudo caso “uma religião não se une à moral, então ela se torna simplesmente um modo de solicitar os favores” (1999, p. 98). O projeto de uma educação moral kantiana não exclui a religião do contexto social do indivíduo, porém deve-se alertar sobre os possíveis exageros que tal prática pode incidir em ações morais.

Com isso, a felicidade não depende da lei ou cumprimento da lei divina. Ao estimular nas crianças a descoberta de uma lei interior, a consciência, os professores devem explicar que ações más são nocivas não porque desagradam a Deus, mas por não serem coerentes à moral. Ao reconhecer que “sua conduta correta é a única que pode torná-lo digno de felicidade”, o indivíduo, interioriza que “a lei divina deve aparecer ao mesmo tempo como lei natural”, e deste modo, a religião deve adentrar na moralidade (1999, p. 99). O remorso de consciência mostra-se nulo se o homem não o considerar como representante de Deus, “que erigiu sobre nós um trono sublime, mas também uma cátedra de juiz dentro de nós” (1999, p. 100).

Kant (1999) adverte que a religião se transforma em credice quando abandona a consciência moral. A religião sem formação moral equivale a ratificação dos erros e falhas. Muitos justificam suas transgressões com discursos como “porque Deus quis”, “tinha que acontecer, é o destino”, isto é, creem ser mais cômodo transferir a culpa de seus atos errôneos. Com isso, as oblações e louvores funcionam como uma espécie de narcótico à consciência ou uma “espécie de travesseiro no qual podem repousar tranquilamente” (1999, p. 100). Portanto, é necessário que crianças e jovens compreendam a doutrina religiosa para não agirem mecanicamente, por medo dos castigos de Deus ou recriminação da comunidade.

A obra *Religião nos limites da simples razão* escrita em 1793 manifesta rejeição à ideia de que o homem necessite de um Ser divino para

conhecer e fundamentar sua própria lei moral. Uma educação que se baseia em princípios religiosos é falha e corrobora costumes infantis. Entretanto, Kant assegura que “a formação moral do homem não deve começar pela melhoria dos costumes, mas pela conversão do modo de pensar e pela fundação de um carácter” (1992, p. 54). Em Kant a religião assume papel coadjuvante no processo formativo do indivíduo. Soa inconcebível uma religião que transgrida ou negligencie a racionalidade moral em nome de preceitos supersticiosos impositivos. Assim, o alemão funda uma religião nos limites da moralidade.

A desigualdade entre homens para Kant deve ser esclarecida aos jovens que se origina “das vantagens que algum homem buscou em relação a outro” (1999, p. 105). A consciência da igualdade social baseia-se na busca pelo bem-estar próprio e de seus concidadãos. Desta forma, “deve-se orientar o jovem à humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas”, estes anseios estão presentes na alma de todos os homens que podem ser chamados de interesses: “1. Por nós próprios; 2. Por aqueles que conosco cresceram; e, por fim, 3. Pelo bem universal” (1999, p. 105-106). Deve-se, portanto, instigar nos jovens o apreço pelo bem comum e estimular a cumplicidade entre si para fortalecer a construção de uma sociedade plenamente humana, onde a razão livre e esclarecida seja o combustível para consolidar do carácter humano.

O desenvolvimento de potencialidades e a prática das virtudes devem guiar cada indivíduo. Embora haja barbárie no estado de civilização e este impulsione o homem em ações que agridem a moral, todos devem combater e relutar através de uma formação humana, coletiva e responsável pela saída do estado de animalidade, cuja a arte de educar suas escolhas e à moral se torne a própria natureza do homem. Por fim, Kant (1999) orienta sobre a necessidade do exercício diário do exame e autoavaliação da conduta, pois o sentido e valor da vida na concepção kantiana consistem na apreciação de uma vida moralmente íntegra.

Considerações Finais

A obra *Sobre a pedagogia* de Kant nos mostra as inquietudes e reflexões de um pensador preocupado com a Humanidade. O ato de educar em Kant percorre um caminho rumo à moralidade, cuja a disciplina e a cultura relacionam-se estritamente à formação moral. O projeto educacional kantiano problematiza o modo que a formação se dirige no seu tempo, cuja relevância ecoa na história e construção pedagógica, sendo o sujeito moral o fim do processo educativo. Por isso, a importância de uma educação disciplinadora que eduque as crianças e impeça que a animalidade danifique o caráter humano. Assim, através da instrução a criança e o jovem desenvolvem habilidades que condizem com o fim de todo o processo educativo: a consolidação do caráter do homem.

Tal formação possui o intuito criar cidadãos justos e cômicos de sua missão social e política. A moralização, portanto, deve ser o fim do processo educacional, porém “não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins [...] que pode ser, ao mesmo, tempo, os fins de cada um” (1999, p. 26). A educação como arte, tem por objetivo a perfeição da racionalidade moral e seu aprimoramento por cada geração. Isto é, cada etapa da formação contribui para a melhoria da espécie humana. O cosmopolitismo kantiano não individualiza a relação mestre-discípulo, onde o aluno assume uma postura acrítica, pois o indivíduo educa-se em conjunto em prol da transformação constante da natureza humana.

Esclarecimento, autonomia e consciência coletiva são constantes na dignificação de uma sociedade genuinamente humana. Com o progresso humano a cada geração cresce a esperança desse sonho, no qual todos possam viver em harmonia. Para Kant a progressão da espécie humana em sociedade substancializa a cultura extirpando a menoridade que assola e invade os lares transmitindo um sentimento de calma e comodismo. O homem deve desprender-se do arbítrio da lei e de ações que promovam apenas aparência ou *status* tornando-se utensílio de costumes e modismos.

Kant apontou limites e possibilidades para o exercício de sua proposta pedagógica direcionada à educação do homem moderno. Ao inferir que o indivíduo não possui disposições prontas à bondade, pois estas não se desenvolvem automaticamente, Kant deseja que o princípio pedagógico consista em não “educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” à moralidade (1999, p. 22). Kant anseia por uma comunidade, onde todos sejam partícipes no processo de consolidação do caráter do ser humano.

Referências

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KANT, Immanuel. Ensinar a pensar. In: **Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766 da colectânea de textos *Theoretical Philosophy*, 1755-1770**. Edição de David Walford e Ralf Merbote Cambridge, University Press, 1992. Trad. Desidério Murcho. Disponível em: <https://criticanarede.com/fil_ensinarpensar.html>. Acesso em: 14 jun. 2018.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita**. Trad. Arthur Mourão. Disponível em: <<https://www.lusosofia.net>>. Acesso em: 07 de jun. 2018.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KANT, Immanuel. **Religião nos limites da simples razão**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento? In: **Textos seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.

Schiller e as cartas sobre a educação estética da humanidade: da crítica à aufklärung a necessidade da cultura estética

José Luís de Barros Guimarães

Introdução ao pensamento filosófico de Schiller

O período da história da humanidade denominado de Modernidade possui como característica filosófica central o distanciamento da visão de mundo produzida pelos filósofos-teólogos da era medieval, bem como de uma supervalorização do uso natural da razão humana. Ao se desprender gradativamente das amarras dos padrões religiosos produzido pelo pensamento cristão, aliado ao desenvolvimento gradativo das ciências exatas, o homem moderno se colocou no centro do processo epistemológico e passou a reconhecer o desenvolvimento da racionalidade como condição fundamental para que os seres humanos alcançassem a sua verdadeira Humanidade. Dos empiristas aos racionalistas, dos idealistas aos materialistas, dos essencialistas aos existencialistas, todos, de algum modo, mesmo com as suas divergências epistemológicas, acreditavam que era necessário reconstruir as bases da filosofia e da ciência a partir do bom uso da razão para nos reconectarmos com os valores humanistas perdidos na era medieval.

O filósofo Francês René Descartes (1596-1650), em sua famosa obra *As Meditações metafísicas*, por exemplo, duvidou dos sentidos e do próprio corpo no processo de aquisição do conhecimento humano. Immanuel Kant (1724-1808), o principal representante do idealismo alemão e uma das

personalidades de maior expressividade do Iluminismo, também renegou a sensibilidade ao defender a tese, em *A fundamentação da metafísica dos costumes*, de que as ações humanas não deveriam levar em consideração os nossos impulsos sensíveis, caso quisessem ser reconhecidas como atos genuinamente morais, mas apenas as leis universais encontradas pela “razão pura e prática” do homem. Para alcançar a autonomia intelectual e moral tão almejada pelos pensadores ilustrados, os indivíduos deveriam ser submetidos a um modelo de educação que tivesse como fim último o aperfeiçoamento do raciocínio humano, pois “para Kant, como para todo racionalista e metafísico convicto, a razão possui uma autoridade e um poder natural inquestionáveis sobre todos os impulsos emanados da vida e dos sentidos humanos” (ANTUNES, 2017, p. 65).

Porém, à medida em que os pensadores iluministas enalteciam a razão mais eles se afastavam da dimensão humana da sensibilidade, dos sentidos e dos afetos. Do ponto de vista do ideal de formação moderno europeu, foi se delineando uma *pedagogia da razão* preocupada essencialmente com o desenvolvimento do intelecto humano. Trata-se de um projeto de sociedade, cultura e educação eminentemente “elitista” e “intelectualista”. A concepção educacional da “Escola Tradicional”, apenas a título de ilustração, bebeu muito da fonte deste modelo formativo essencialmente racionalista que possui as suas raízes na *Aufklärung*, tendo em vista as habilidades cobradas, os métodos de ensino, a relação de ensino-aprendizagem entre preceptor e aprendiz, bem como o sistema avaliativo que os indivíduos passavam nas instituições escolares.

É neste contexto de “culto a razão” e de uma avaliação pormenorizada das consequências políticas e culturais desta linha pensamento que supervalorizou faculdade racional humana, que a reflexão do poeta, dramaturgo e filósofo alemão, Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805), torna-se fundamental para se repensar a cultura, a arte, a política e o ideal formativo/educacional do seu tempo. Considerado por Safranski (2010) como um dos grandes responsáveis por influenciar o movimento filosófico-literário de maior expressividade da Europa do final do século

XVIII a meados do séc. XIX, o Romantismo alemão; Schiller nos convida a pensar a respeito do lugar das Belas Artes para o desenvolvimento da cultura e da formação moral dos seres humanos.

Desencantado com a Revolução Francesa, sua degeneração em violência e dos sucessivos fracassos do governo de colocar os ideais burgueses em prática – Schiller é adepto da tese de que é possível conciliar sensibilidade e entendimento, natureza e cultura, razão e emoção, liberdade da vontade e leis morais a partir da sua proposta da educação estética. Não é à toa que Ricardo Barboza, em seu livro *Schiller e a cultura estética*, afirmou que “a degeneração da Revolução *em* terror não só afetaria o relativo fracasso da *Aufklärung* como daria a verdadeira dimensão da tarefa histórica a ser enfrentada: a formação do homem para a liberdade” (BARBOZA, 2004, p.23).

Em sua obra magna, *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, publicada em 1795, Schiller assinalou que o contido da alma humana com a beleza pode libertar os indivíduos da brutalidade física do “selvagem”, que age apenas segundo os seus próprios desejos, tendo em vista que “em alguns homens (...) aparece instintos grosseiros e sem leis, que pela dissolução do vínculo da ordem cívica se libertam e procuram, com furor indomável, sua satisfação animal” (SCHILLER, 1991, p.48). No mesmo trecho das *Cartas* ele complementa o raciocínio argumentando que uma postura ainda mais inaceitável é a dos “civilizados” que, por sua vez, desconsideram a dimensão sensível do homem em nome de leis abstratas e racionais. Segue o a passagem: “ao atingir a lustração do entendimento [...] mostra em geral uma influência tão pouco enobrecedora sobre o caráter que, até pelo contrário, solidifica a ruína com princípios” (SCHILLER, 1991, p.48).

É digno de nota que as reflexões filosóficas schillerianas pretendem unificar a faculdade da sensibilidade e do entendimento a partir da experiência estética, isto é, por intermédio do contato íntimo com as belas artes, da contemplação do belo artístico, da educação dos sentimentos humanos mediante uma aproximação diária com a escultura, a arquitetura,

a pintura, a poesia ou a música. Em uma passagem da carta XVIII, Schiller confirma essa linha de pensamento ao pontuar que “a beleza liga os estados opostos de sensação e pensamento” (SCHILLER, 1991, p.100).

É por essa razão que o propósito central da nossa reflexão neste capítulo é evidenciar o papel transformador da arte na reeducação moral do homem tendo como horizonte conceitual as reflexões estéticas schillerianas presentes nas *Cartas sobre educação estética da humanidade*. Schiller, romanticamente, procurava evidenciar o papel formador e educativo da arte na construção de um ser humano reconectado com os sentimentos, a imaginação, a poesia e a vida de impulsos que emanam do íntimo da nossa natureza em contraposição a cultura teórica formulada pelo pensamento moderno. Nosso objeto neste texto é evidenciar a crítica schilleriana à *Aufklärung* presente nas *Cartas*, bem como de apresentar ao leitor a sua proposta de criação de uma cultura estética que pense o mundo a partir da educação dos sentimentos humanos mediante o contato da alma humana com a sublimidade e a beleza estética.

Não temos pretensão aqui de apresentar nenhuma tese inovadora a respeito da filosofia schilleriana, mas apenas de destacar a importância que a proposta da educação estética do homem pode ter para repensarmos o modelo formativo da sociedade contemporânea em que estamos inseridos, tendo como experiência central a contemplação do belo, a experiência estética, o contato íntimo com as Belas Artes.

A crítica schilleriana à *Aufklärung*

As *Cartas sobre a educação estética da Humanidade de Schiller*, composta de vinte e sete cartas endereçadas ao duque Frédéric-Christian de Schleswig-Holstein, é o esforço filosófico do autor de reinstalar no universo humano a conciliação entre os impulsos do sentimento e da razão que foram cindidos pela concepção de mundo moderna. As *Cartas*, em um primeiro momento, é uma crítica explícita à *Aufklärung* alemã e a ao processo de padronização e homogeneização presente na concepção moderna

de racionalidade humana. Trata-se de uma contraposição a ética kantiana que, por sua vez, é baseada em uma ascese fundada na noção de imperativo categórico e da consideração de que toda a ação que segue os sentimentos na busca individual pela felicidade ou bem viver é imoral e contrária aos pressupostos universais que foram ditados pela razão. É por essa motivo que Fernández sublinhou que “a crítica de Schiller à vida e cultura moderna é mais que evidente ao longo de toda a sua obra, consciente toda ela da ausência de algo, da falta que essa ausência provoca no seio mesmo do homem moderno, assim como na relação deste com a sociedade e com o mundo externo em geral” (FERNÁNDEZ, 2010, p.13).

Esta crítica presente no tratado estético schilleriano a filosofia moderna leva em consideração três importantes aspectos que comprometem a formação integral dos seres humanos idealizado pelo filósofo alemão, a saber: o distanciamento das experiências sensíveis a partir de uma valorização excessiva do reinado frio da lógica; a fragmentação e a redução do homem a dimensão da racionalidade, bem como da *utilidade* atribuída às coisas pelos homens de negócios que ganharam destaque político com a chegada da burguesia ao poder, isto é, a utilidade das coisas baseada no seu valor comercial, e não no seu valor espiritual. Embora estas três questões mencionadas acima levem em consideração o mesmo aspecto da crítica schilleriana a fragmentação do homem moderno a partir do culto exagerado a razão, vale apenas desenvolver cada uma delas para termos a clarividência filosófica dos meandros das divergências teóricas do filósofo ao projeto de formação moderno.

No que se refere ao primeiro ponto, isto é, o distanciamento da experiência sensível, Schiller defende a tese de que não é apenas as leis universais e eternas da razão que deveriam estar na base da verdade teórica e da correção normativa da prática, mas o juízo de gosto. A fruição da sublimidade na natureza e da beleza na arte, segundo a ótima schilleriana, possuem a capacidade de educar os ímpetos, os desejos e os sentimentos humanos. É por isso que a investigação a respeito do belo e do gosto é de fundamental importância para o pensador, pois a arte precisa “elevar-se,

com decorosa ousadia, para além da necessidade; pois a Arte é filha da liberdade e quer ser legitimada pela necessidade do espírito, não pela carência da matéria” (SCHILLER, 1991, p. 38).

Esse despreço do Iluminismo pelo reinado da natureza, que foi gradativamente sendo suprimido pelo artifício da civilização, fez com que o homem moderno se fragmentasse e perdesse a integralidade do seu próprio ser. Não é à toa que no início da *carta VI* Schiller afirmou que “foi a própria cultura que abriu na humanidade essa ferida [...] rompeu-se a unidade interior da natureza humana e uma luta ruínosa separou as suas forças harmoniosas” (SCHILLER, 1991, p. 52). A crítica apresentada à fragmentação do homem é um dos pontos de destaque do pensamento schilleriano, pois é por intermédio desta constatação que foi possível refletir a respeito das experiências humanas capazes de promover essa integralização harmônica entre razão e emoção, entre sensibilidade e entendimento, entre caráter físico e caráter moral.

Com base nessa linha de pensamento, Schiller (1991, p. 54) formula o seguinte questionamento: “como poderia entrar em harmonia o homem livre em sua vontade com o estado que lhe impõem leis?” É importante salientar que a reflexão schilleriana, neste ponto em específico, parte desta dicotomia contratualista existente entre o Estado de Natureza - em que as relações humanas são marcadas pela liberdade absoluta dos homens mediante o exercício pleno do instinto, desejo, força física e da inteligência em prol da autopreservação - e o Estado Civil; dominado pela força da lei e a construção de regras morais que delimitam o campo de atuação dos indivíduos no âmbito das relações sociais.

Segundo o raciocínio hipotético do estado de natureza, os seres humanos não haviam inventado a moralidade e as leis com o intuito de regulamentar o comportamento dos indivíduos. Neste estado “primitivo” natural, vai afirmar Schiller, as ações humanas são motivadas pelo seu instinto e força. Aqui temos os homens se relacionado com outros homens, isto é, pessoas concretas interagindo umas com as outras e plenamente motivadas em alcançar a sua felicidade ou bem-estar. Isso acontece porque

há um deleitamento de si mesmo na efetivação dos seus desejos vitais. Encontramos aqui a pulsão criadora e vital dos indivíduos na sua forma mais natural, ainda que os indivíduos não tenham alcançado a sua humanidade, pois como bem lembra Schiller, ainda se apresentam ao mundo na condição de selvagens.

Em contrapartida, o Estado civil marcado pela força da lei e pelas convenções morais acabou por transformar o homem moderno em seres artificiais e abstratos, que só reconhecem aquilo que está expresso nas leis e nos contratos. Em um dos trechos das *Cartas* o autor destaca que “ela [a razão] tira ao ser humano algo que ele realmente possui [força e desejos], e sem o qual nada possui, remetendo-o para algo que ele poderia e deveria possuir” (SCHILLER, 1991, p. 46).

Em nome da repressão à ingovernabilidade dos instintos, o estado civil retira do homem natural o que ele tem de real para lhe encerrar na esfera abstrata e vazia do dever-ser. É por isso que os interpretes de Schiller, de um modo geral, defendem a tese que “A razão, assim, antes de elevar o homem acima do estado de natureza, o rebaixa para aquém dele” (ANTUNES, 2017, p.68). Enquanto o homem físico pode ser entendido como concreto e real, o homem moral dos contratos e da lei é apenas abstrato, hipotético. Enquanto o homem físico é dominado pela força da matéria natural, o homem moral se encontra dominado pela ideia abstrata do dever-ser que nunca se realiza plenamente no reinado da prática. É por essa razão que podemos afirmar que o homem moderno é marcado pela fragmentação, pois vive em uma constante tensão e desequilíbrio consigo mesmo.

O terceiro ponto, igualmente pertinente no que se refere à crítica schilleriana à *Aufklärung*, é a noção de utilidade usada para reduzir a cultura aos valores econômicos. Esta perspectiva de que algo só tem valor quando é transformado em mercadoria - Schiller já reconhece em sua obra que o capitalismo nascente se tornou o grande ídolo do seu tempo - corrompe e degenera o esforço dos artistas em produzir uma arte livre que, por sua vez, seja capaz de educar os sentimentos humanos. O próprio

filósofo afirmou que “a utilidade é o grande ídolo do tempo a quem todas as forças devem ser consagradas e a quem todos os talentos devem homenagear” (SCHILLER, 1991, p. 39).

Encontramos nas reflexões estético-culturais de Schiller uma crítica ao gosto do seu tempo, uma vez que a arte vai sendo formulada a partir deste valor de utilidade. As belas Artes e a utilidade mercantil formulado pelo capitalismo nascente são incompatíveis entre si. O valor que os artistas devem cultivar, segundo o olhar estético do filósofo, é a do belo atemporal e universal, pois “a arte do belo universal que lança a apreciação e os sentidos estéticos do homem para além de um mundo prático e utilitário, para a arte que educa os homens para uma vida estilizada pela beleza e pela perfeição da existência” (ANTUNES, 2017, 66). Aqueles que deixaram se corromper pelos valores burgueses e aristocráticos da cultura capitalista, são os artistas mecânicos. Precisamos de uma cultura em que o “artista pedagogo e político” (SCHILLER, 1991, p. 45), formule uma cultura estética que habilitem os seres humanos alcancem uma humanidade integral.

A necessidade da cultura estética e o caráter estético

É exatamente com base nessa crítica aprofundada ao Iluminismo moderno centrada na supervalorização da dimensão racional, na fragmentação do homem por esquecer a sua dimensão natural, bem como da crítica ao caráter utilitário que a arte do seu tempo adquiriu com o capitalismo nascente, que surge a proposta schilleriana de se pensar na criação de uma cultura estética que seja capaz de conciliar a vontade livre dos indivíduos com as leis morais formuladas pelo Estado. Para que o espírito humano deixe de oscilar entre a “natureza bruta” e a “decadência requintada” exaltada pelos valores burgueses, é fundamental se pensar em uma educação do gosto que consiga fazer com que os homens alcancem o estágio moral sem desconectar com a sua própria natureza, pois “o homem bem formado faz da natureza a sua amiga e respeita a sua liberdade,

na medida em que apenas põe rédeas ao seu arbítrio” (SCHILLER, 1991, p. 46).

Quando estabelecemos uma leitura atenta das *Cartas sobre a educação estética da Humanidade*, nos deparamos com uma série de conceitos em oposição e choque: de um lado, razão, intelecto, espírito, liberdade, determinação moral, lei moral, necessidade moral, forma, impulso formal, verdade, abstração, personalidade, unidade; do outro lado, sensibilidade, sentidos, sensualidade, sentimentos, emoção, natureza, necessidade (física), lei e determinação naturais, matéria, impulso sensível ou material, tempo, vida, inclinação e instinto, realidade concreta. Esta constatação ocorre porque, na perspectiva schilleriana, não é possível se pensar cultura verdadeiramente humana do ponto de vista ético tendo como pressuposto apenas um desses polos, pois a proposta de educação estética anunciada pelo filósofo procura estabelecer um equilíbrio harmônico entre ambos os polos. É fundamental que estas duas instancias que compõem a vida humana, natureza e cultura, sejam devidamente harmonizadas para que o homem alcance o seu caráter estético.

A primeira dimensão da vida humana abordada por Schiller - isto é, a dos indivíduos no seu estado de natureza, do caráter físico dos mesmos - os homens são reconhecidos como “selvagens”. Esta terminologia é usada pelo pensador para caracterizar as pessoas que são dominadas ou escravas dos seus próprios desejos e instintos. Este tipo de homem é considerado pelo filósofo o inimigo da racionalidade, do conhecimento e de da arte, pois o que importa para esses sujeitos no momento da ação é o deleitamento de si mesmo a partir da efetivação absoluta dos seus instintos.

A segunda dimensão da vida humana, ou seja, a do homem do estado civil, dominado pela moralidade e a lei, é considerado pela ótica schilleriana como bárbaro. Esse segundo tipo de indivíduo despreza qualquer tipo de sentimentos e instintos pessoais, nesse sentido, abdicam da sua própria felicidade, em prol de uma vida abstrata, metafísica e puramente artificial. É por essa razão que Schiller afirmou que “o selvagem despreza a arte e reconhece a natureza como sendo o seu soberano ilimitado; o bárbaro

escarnece da natureza e desonra-a, mas, mais desprezível do que o selvagem, continua frequentemente a ser o escravo do seu escravo” (SCHILLER, 1991, p.35). A existência deste homem cultivado pela arte, deste modo, não pode se realizar dentro desta dicotomia entre estado natural e estado civil, mas unicamente num terceiro estado.

É fundamental que se encontre um “terceiro caráter” que consiga conciliar harmonicamente estes dois polos de conflito existente em cada ser. Para que os homens possam sair da fragmentação moderna produzida pela cultura teórica, e consiga alcançar, então, a integralidade antropológica pela via da educação dos sentimentos, é fundamental a superação do caráter físico e moral. Nas palavras do próprio autor “separar a arbitrariedade do caráter físico e a liberdade do caráter moral; tratar-se ia de afastar aquele um pouco mais da matéria e de aproximar este mais dela” (SCHILLER, 1991, p. 33). Assim, as *Cartas* exaltam a educação estética e o “terceiro caráter” (o estético) como meio transitório para se chegar ao estado moral, para transformar os postulados morais em “práxis” cotidiana. Se no início o estado estético (lúdico) é apenas um recurso e meio para possibilitar a passagem do caráter físico ao moral, pouco a pouco o meio se torna fim último até que surja, como ideal absoluto, o “homem estético”, o “estado lúdico”. Único estado, segundo Schiller, em que o homem é integralmente homem. De certo modo, portanto, o homem deve dar a si mesmo a forma de uma obra de arte, deve tornar-se em “forma viva”, uma “bela alma”.

Nesse sentido, é graças à experiência estética que os indivíduos conseguem externalizar a sua autentica humanidade por meio dos seus gestos e ações no mundo. Trata-se daquilo que Schiller e Goethe denominaram, em seus escritos literários e poéticos, de bela alma. A educação dos sentimentos, nesse sentido, possibilita a formação de um caráter (o caráter estético) capaz de manter um equilíbrio harmônico entre a saúde da cabeça e a pureza da vontade. Trata-se do “equilíbrio entre o teórico, o prático e o estético” (BARBOZA, 2004, p. 28). É importante salientar, todavia, que o filósofo alemão não está pensando na arte que foi produzida

pela cultura teórica moderna, tendo em vista que ela foi degenerada pelo “espírito do tempo” (o valor de utilidade). Não é à toa que Schiller assinou que “embora o artista seja filho do seu tempo, grave seria para ele se fosse simultaneamente o seu discípulo ou mesmo o seu favorito” (SCHILLER, 1991, p. 46).

Para produzir uma arte autêntica, o artista do belo deveria transcender o seu próprio tempo e produzir uma arte que regenera e integralize, uma arte que eleve moral e culturalmente os seres humanos, uma arte da interioridade que reconcilie o homem a sua espiritualmente, uma arte que reúna novamente no interior do homem individual e do homem social a animalidade e a sociabilidade imanentes do seres humanos, uma arte que reúna o impulso desmedido dos instintos com as medidas e limites da dimensão racional. Agir moralmente não significa que devemos reprimir os impulsos do homem para elevá-lo ao caráter ético, mas apenas manter os impulsos sendo capaz de controlá-lo. Temos aqui, uma confluência produzida pelo juízo de gosto entre inclinação e dever, uma vontade que unifica razão e sentimento. É a fluidez dos impulsos sendo guiados pela racionalidade do homem.

Através de uma reformulação interna de pensamentos e sentidos, possibilitados pela arte e pela educação estética, torna-se possível captar as pessoas, permitindo, com isso, o desenvolvimento do conhecimento, do intelecto, para enfim, repensarmos a reformulação do Estado que vise o bem, a verdade e a união harmônica entre razão e sensibilidade, tão desprezada pela tradição moderna. É por esse motivo que se torna necessário educar os sentimentos, “pois o caminho para a cabeça precisa ser aberto pelo coração” (SCHILLER, 1991, p.46). É com base nessa linha de raciocínio que Schiller estabelece no interior de sua filosofia uma importante distinção conceitual entre ação moral (estado ético descrito pelo pensamento moderno) e ação bela (vinculada com a sua proposta de educação estética para o alcance do caráter estético).

É na ação segundo a tradição moderna kantiana onde se faz o bom. Deve-se realizar o bem pelo puro dever de se fazer o que é correto do ponto

de vista ético, apenas baseado em sua liberdade, sem imposições exteriores. Deve-se fazer o bem, portanto, mesmo quando essa ação se contraponha à sensibilidade. O ato não deve estar apenas em conformidade com o dever, mas a ação deve seguir o dever pelo próprio dever. É assim que o principal representante do iluminismo, Kant, descreve o sujeito eminentemente moral. É por essa razão que na perspectiva kantiana ou agimos moralmente ou somos felizes, pois não podemos agir segundo as leis morais produzidas pela razão pura se levarmos em consideração as nossas satisfações pessoais no momento da ação.

Todavia, o homem é natureza e razão e, por conta disso, as suas ações devem corresponder a essas duas disposições do seu modo de ser. Schiller sempre põe em questão essa integralidade necessária à humanidade. Como agir então sem ferir a si mesmo? Por meio da ação bela. A ação bela, a ação estética, seria aquela em que a sensibilidade e a liberdade estão em plena harmonia, onde os sentidos, os impulsos sensíveis estão educados com as ideias da razão. A contemplação do belo artístico bem como a sublimidade da natureza possui potencialidade eminentemente educadora.

No seu ideal de uma cultura eminentemente estética, Schiller fez questão de deixar claro que “permanecem inteiramente indeterminados o valor e a dignidade pessoais de um homem, à medida que estes só podem depender dele mesmo” e que tal cultura, em si mesma, nada decide “quanto a nossos conhecimentos e intenções, deixando inteiramente problemático nosso valor intelectual e moral” (SCHILLER, 1991, p. 53). Se há um projeto educacional a partir da contemplação do belo artístico, segundo Schiller, trata-se de educação que possui como fundamento a própria liberdade, que não reconhece o processo de formação como uma imposição externa, mas como a possibilidade de cada um formar a si mesmo.

A educação estética schilleriana visa libertar o homem julgo unilateral dos sentidos ou do entendimento, tendo em vista que é “pela disposição estética do espírito, portanto, a espontaneidade da razão é iniciada já no campo da sensibilidade, o poder da sensação é quebrado dentro já de seus

próprios domínios, o homem físico é enobrecido de tal maneira que o espiritual” (SCHILLER, 1991, p 72). Deste modo, o estado estético descritos pela filosofia schilleriana pode ser considerada a própria plenitude da experiência do homem enquanto ser.

Considerações Finais

O propósito central da nossa reflexão filosofia constituiu basicamente em realizar uma apresentação geral do pensamento filosófico schilleriano tendo como referencial teórico as suas famosas *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Diante da riqueza de questões abordadas pelo autor na obra supracitada, resolvemos destacar dois aspectos que, em nosso entender, são o fundamentais para a compreensão da sua proposta formativo/educativa, a saber: a crítica contundente a cultura teórica Aufklärung, bem como a importância de se construir, a partir dos limites do projeto de sociedade moderna, uma cultura eminentemente estética que pense em um ideal de homem que seja capaz de conciliar sensibilidade e entendimento, razão e emoção, liberdade da vontade e lei morais.

Em um primeiro momento, procuramos destacar que a crítica schilleriana ao projeto de sociedade moderna parte da ideia de que a autonomia intelectual e moral dos seres humanos ocorre, de fato, mediante o desenvolvimento e cultivo da racionalidade. Trata-se de uma supervalorização da cultura teórica que, por sua vez, acaba por enclausurar a dimensão humana da sensibilidade e dos afetos. Tendo como base esta crítica à Aufklärung, destacamos o distanciamento das experiências sensíveis a partir de uma valorização excessiva do entendimento, a fragmentação e a redução do homem a dimensão da racionalidade humana, bem como o valor de utilidade atribuída pelo capitalismo nascente as produções estéticas produzidas na época.

Foi pontuado no decorrer da nossa reflexão que Schiller defende a tese de que não é apenas as leis universais e eternas da razão que deveriam estar na base da verdade teórica e da correção normativa da prática, mas

o juízo de gosto. A fruição da sublimidade na natureza e da beleza na arte, segundo a ótima schilleriana, possuem a capacidade de educar os ímpetos, os desejos e os sentimentos humanos. Nem agir seguindo exclusivamente os ímpetos e os desejos, caso contrário, estaríamos nos colocando no mundo na condição de selvagens; nem tomar decisões baseadas em normas morais que desconsideram completamente a dimensão humana das emoções e desejos; pois, neste caso, estaríamos nos apresentando ao mundo na condição de bárbaros. Ambos os caminhos, a selvageria e a barbaridade, levam a fragmentação e a desarmonia do ser. Nas ações que seguem o caráter físico, isto é, os desejos e instintos, desprezamos o reinado sociabilidade e da moralidade humana. Nas ações que seguem o caráter moral, o dever pelo dever, nos furtamos de experienciar o prazer, o bem-estar, o gozo e a felicidade.

Schiller, na tentativa de resolver essa dicotomia humana entre razão e emoção, afirma que é de fundamental importância se pensar em uma cultura estabeleça uma conciliação harmônica entre esses impulsos antagônicos que compõem a vida humana. É neste ponto que o filósofo reconhece que é no contato com as Belas Artes – arquitetura, escultura, pintura, poesia e música – que os seres humanos possuem a oportunidade de experienciar integralmente aquilo que são. A fruição da sublimidade na natureza e a beleza nos objetos artísticos, fazem os homens experienciar a liberdade, uma vez que é por intermédio da beleza nos tornamos livres.

É na cultura estética aliada a uma proposta de educação dos sentimentos, que Schiller anuncia o “caráter estético” como aquele capaz de superar a dicotomia entre o caráter físico e moral. Porém, é importante destacar que Schiller não está pensando na formulação de uma cultura estética a partir das artes mecânicas, que foram vencidas pelo valor mercantil de utilidade do capitalismo nascente, mas nas artes que possuem a beleza eterna e atemporal como propósito a ser alcançado.

E exatamente esse último tipo de produção estética que possibilita os seres humanos passarem do caráter ético, para o estético. Pontuamos

ainda que a filosofia schilleriana faz uma distinção sutil entre a ação moral e a ação bela. Esta última, por sua vez, seria aquela em que a sensibilidade e a liberdade estão em plena harmonia, onde os sentidos, os impulsos sensíveis estão educados com as ideias da razão. Na contemplação do belo o homem reconhece a si mesmo com uma belíssima obra de arte, torna-se, com isso, uma forma vida, uma bela alma a partir dos seus gestos, comportamentos e ações. Deve-se perseguir, com isso, um tipo de educação que faça com que os homens sejam efetivamente livres. Deve priorizar um tipo de educação em que os seres humanos não sejam escravos dos desejos e nem neguem a sua natureza instintiva em prol de leis morais. E, segundo a perspectiva schilleriana, é a educação estética o tipo de experiência que transforma o homem em um ser pleno, livre e feliz, pois, abandonou a condição de selvagem e bárbaro para se portar diante dos seus semelhantes e do mundo como uma Bela Alma.

Tendo como horizonte as considerações descritas ao longo deste texto, é que defendemos a tese de que se torna urgente repensarmos a cultura e a educação do nosso tempo a partir da proposta de educação estética da humanidade schilleriana. A nossa sociedade hoje clama do ponto de vista ético - diante do medo da barbárie a partir da acessão dos regimes autoritários no mundo - por reconhecimento, alteridade, empatia, compaixão. Em um momento histórico em que a violência, seja ela expressa pela via dos instintos ou da lei moral, tem se tornado a tônica da sociedades, a educação dos sentimentos proposta por Friedrich Schiller parece ser uma alternativa filosófica interessante para reconexão integral dos seres humanos com a sua verdadeira e autêntica Humanidade.

Referências

ANTUNES, Jadir. Schiller e a educação estética e revolucionário do homem. **Revista Dialécticus**, Ano 4 n. 10 janeiro - julho 2017 p. 61-77.

BARBOZA, Ricardo José Corrêa. **Schiller e a educação estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

FERNÁNDEZ, L. B. Autonomía y emancipación. Sobre la propuesta estético-educativa de Friedrich Schiller y la dialéctica de la Ilustración. In: **Boletín de Estética** - 14. Buenos Aires, Junio de 2010.

NOBRE, Jaderson Gonçalves. A educação estética de Schiller: da fragmentação à integralidade antropológica. **Revista Lampejo**, número 9 - semestre 1 - 2016, pág. 1-11.

SAFRANSKI, R. **Romantismo, uma questão alemã**. Tradução de Rita Rios. São Paulo: Estação liberdade, 2010.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. Tradução: Roberto Schwarz. Introdução e notas de Anatol Rosenfeld - São Paulo: EPU, 1991.

SCHILLER, Friedrich. **Do sublime ao trágico**. Tradução e notas Pedro Susseking e Vladimir Vieira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Uma introdução à temática da educação em Nietzsche

José Elielton de Sousa

Introdução

A educação é um dos temas mais caros à filosofia, merecendo a atenção de inúmeros filósofos, tais como Platão (427-347 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.), Agostinho (354-430), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), entre outros. Tal temática também foi objeto de reflexão do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), constituindo-se como um de seus objetos centrais. O presente texto visa apresentar a crítica nietzschiana aos estabelecimentos de ensino de sua época, ressaltando a relevância e a atualidade da mesma para os nossos dias. O texto tem por base as obras *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (2004), publicada em 1872, e *III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador* (2004), publicada em 1874, nas quais o filósofo analisa os problemas da educação e da cultura modernas em contraposição ao modelo clássico.

A importância que Nietzsche atribui à educação é tamanha que podemos medi-la pelo seguinte fragmento póstumo, escrito em 1875: “um dia virá em que só se terá um único pensamento: a educação” (NIETZSCHE *apud* DIAS, 1993). Assim, podemos dizer, com certa segurança, que a educação é um dos temas fundamentais da filosofia de Nietzsche, acompanhando-o ao longo de toda sua reflexão e assumindo diversos registros no decorrer deste percurso.

Se considerarmos as fases em que normalmente se divide sua filosofia (MARTON, 2000), podemos perceber que no primeiro período de sua obra, a do jovem Nietzsche (1869-1876), que compreende *O nascimento da tragédia* e as *Considerações extemporâneas*, suas preocupações estão voltadas para a renovação da cultura alemão, especialmente a defesa da retomada da cultura clássica através do cultivo do gênio, exemplificado na figura de Schopenhauer como educador. No segundo período (1876-1881), que engloba *Humano, demasiado humano*, *Aurora* e os quatro primeiros livros de *A gaia ciência*, embora não esteja preocupado diretamente com a questão educacional, sua reflexão gira em torno da questão dos “espíritos livres” em contraposição aos filisteus da cultura. No terceiro e último período (1882-1888), que vai de *Assim falou Zaratustra* até *Ecce homo*, o foco de sua reflexão se volta para a transvaloração de todos os valores, o qual tem no *übermensch* sua metáfora exemplar, e seu “projeto” educacional gira em torno da questão da formação de tipos mais elevados de seres humanos (o cultivo de si).

Apesar da pouca bibliografia entre nós sobre a temática da educação em Nietzsche, este é um dos temas mais controversos e debatidos de sua filosofia. Para Noéli Correia de Melo Sobrinho, “a dimensão propriamente pedagógica dos seus escritos não pode, sob pena de lacuna na compreensão do sentido da sua obra, ser descartada, minimizada ou deixada de lado (SOBRINHO, 2004, p. 8). Os trabalhos sobre a educação em Nietzsche normalmente se centram em torno de dois caminhos: o da crítica às instituições de ensino, a qual tem por base os textos *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, escrito em 1872, e a *Terceira consideração extemporânea: Schopenhauer como educador*, escrito em 1874; e o da defesa de um ideal de formação de tipos mais elevados (cultivo de si), ideia expressa reiteradamente nos diversos textos publicados a partir de *Assim falou Zaratustra*, escrito em 1883/1885.

Embora pareçam representar processos diferentes, inclusive pela separação temporal e pelas preocupações com que Nietzsche estava ocupado em cada momento, esses dois caminhos fazem parte do mesmo

movimento de destruição/criação, próprio do filosofar nietzschiano. Noéli Correia de Melo Sobrinho, na apresentação para a edição brasileira da coletânea *Escritos sobre Educação*, da qual fazem parte os textos *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e a *III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador*, aponta alguns elementos que detonam essa continuidade, ou mesmo complementariedade, entre estes dois caminhos e ajudam a apontar o lugar estratégico da filosofia, da educação e das funções do educador no pensamento de Nietzsche.

Em primeiro lugar, a condenação da “cultura erudita”, que tem nas especializações das ciências sua expressão mais acabada, acusando-a de trazer como consequência desta especialização o enfraquecimento do organismo e também por abalar e destruir uma cultura autêntica como a “cultura clássica”. Em segundo lugar, do ponto de vista do processo pedagógico, Nietzsche afirma que a tarefa educativa consiste em não apenas suscitar determinadas representações na consciência, mas fazer com que os alunos vejam e compreendam o que se oculta nos “fantasmas” das suas representações. Em terceiro lugar, Nietzsche confirma enfim suas teses em defesa da necessidade de uma “aristocracia cultural”, contra a mediocridade intelectual vigente nos estabelecimentos de ensino e nos meios intelectuais (Cf. SOBRINHO, 2004, p. 21-30). Assim, a confluência destes elementos, associada ao projeto de engendramento de “uma espécie espiritualmente mais forte” exemplificada através do gênio filosófico, esse protótipo de um tipo mais elevado que é o *übermensch* nietzschiano, demonstram a continuidade de um único “projeto educacional” e a vocação pedagógica nietzschiana, a qual irá se formando ao longo de sua vida, culminando com o *Zaratustra*.

A crítica ao ginásio em Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino

Entre janeiro e março de 1872, o então jovem Nietzsche, com apenas 27 anos de idade, proferiu a série de conferências intitulada *Sobre o futuro*

dos nossos estabelecimentos de ensino (2004) a uma plateia de estudantes, intelectuais e personalidades ilustres da Universidade da Basiléia, onde ele ingressara como professor de filologia clássica. Como observa Myriam Xavier Fragoso, cada uma das cinco conferências de Nietzsche possui um tema central e “a particularização desses temas atende a uma análise demonstrativa. Permanece, como pressuposto fundamental, a afirmação de relações necessárias entre os fenômenos educativos e as formas de ensino, de um lado e uma determinada cultura, de outro lado” (FRAGOSO, 1974, p. 283).

O “professor” Nietzsche sonhava com uma educação (*bildung*) e uma cultura ligadas à vida e não apenas um ensino profissionalizante que servisse somente a um mesquinho pragmatismo. Sua preocupação é com uma concepção de educação como formadora e difusora cultural, tendo por referência a “cultura clássica” em contraposição ao que denominou de cultura jornalística ou imediata, em processo avançado de consolidação na Alemanha recém unificada após a guerra de 1871 (DIAS, 1993). Assim, o tema principal dessas conferências é a importância dada pelo filósofo à educação e ao ensino dos jovens para a formação do pensamento e da cultura, sendo seu objeto de investigação justamente os estabelecimentos de ensino alemães: a escola primária, a escola técnica, o ginásio (ensino médio) e as universidades.

Sua tese de fundo, incompatível com um aparelho pedagógico excessivamente grande, é que “a concentração da cultura num pequeno número é uma lei necessária da natureza, e de uma maneira geral uma verdade” (NIETZSCHE, 2004, p. 45). Como ressalta Sobrinho, seu ponto de partida é a tese de que “a cultura é uma determinação da natureza e não pode ser compreendida como estando separada dela. O resultado a que chega é uma condenação dos princípios, dos meios e dos efeitos criados pela modernização pedagógica operada nas escolas da época” (SOBRINHO, 2004, p. 10).

Para Nietzsche, duas correntes aparentemente opostas, mas complementares, ambas nefastas nos seus efeitos, dominam os estabelecimentos de ensino moderno: “por um lado, a tendência de *estender tanto quanto*

possível a cultura, por outro lado, a tendência de *reduzi-la e enfraquecê-la*” (NIETZSCHE, 2004, p. 44). Contra a primeira tendência de levar a cultura a círculos cada vez mais amplos, ocasionando a criação de “homens comuns”, voltados para a busca da felicidade identificada com a utilidade e o dinheiro, o filósofo propõe seu *estreitamento* e sua *concentração*; contra a segunda tendência de reduzir a cultura a um mero instrumento útil e funcional, que abandone sua soberania e se submeta à crescente especialização, ele propõe seu *fortalecimento* e sua *soberania* (NIETZSCHE, 2004, p. 44-45).

Através da análise dessas duas tendências, pautada pela emergência das massas urbanas e a “questão social”, junto com a intervenção do Estado na educação, Nietzsche percebe que “a cultura mais universal [da modernidade] é exatamente a barbárie” (NIETZSCHE, 2004, p. 62). Essa “barbárie cultivada”, que reduz tudo à utilidade e à especialidade, na qual inclusive um erudito passara a uma condição análoga a do operário de fábrica, distante e alienada da cultura autêntica, produz uma “pseudocultura” que, por sua vez, concorre para o advento da barbárie.

Como resultado da confluência dessas tendências, o jornalista assume o papel de sábio: “é no jornal que culmina o desígnio particular que nossa época tem sobre cultura: o jornalista, o senhor do momento, tomou o lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual (NIETZSCHE, 2004, p. 65). Frente a essa “fidelidade nas pequenas coisas”, o professor perde o seu trabalho pedagógico por causa do jornal, do romance folhetim e do livro do especialista, “cujo estilo já traz consigo os brasões repugnantes da barbárie cultivada que está em curso hoje em dia” (NIETZSCHE, 2004, p. 65).

É essa “barbárie cultivada” que dita a “pseudo-educação”, sendo os estabelecimentos de ensino o testemunho inequívoco da “pobreza de espírito pedagógico” da época, manifestado nas “técnicas de formação” neles encontradas. Para Nietzsche, o ginásio é o centro motor dos estabelecimentos de ensino, inclusive da universidade: “todas as outras instituições devem medir-se pelo objetivo cultural que é visado pelo ginásio, pois elas

sofrem com os desvios de sua tendência, e assim serão também purificadas e renovadas com sua purificação e renovação” (NIETZSCHE, 2004, p. 68). No entanto, os ginásios de sua época não apresentavam as condições necessárias para desempenhar tal função de formação de uma cultura superior. A língua materna, por exemplo, núcleo de toda autêntica cultura, era aí ensinado de maneira grosseira, superficial e jornalística

Além disso, Nietzsche censura inclusive os métodos didático-pedagógicos dos ginásios de sua época por focarem na liberdade, na autonomia e na expressão livre da personalidade dos adolescentes numa idade em que eles ainda não estavam preparados para tanto. No ginásio, os jovens são considerados, sem muito rigor, como capazes de fazer literatura, com o direito de ter opiniões pessoais, “embora uma educação correta devesse justamente aspirar, com todos os seus esforços, reprimir as ridículas pretensões de autonomia de julgamento e apenas habituar o jovem a uma estrita obediência sob a autoridade do gênio” (NIETZSCHE, 2004, p. 73). Em suma, os ginásios da época, não passavam de instituições transmissoras de uma educação uniforme e medíocre, utilitária e integradora, baseada no princípio da “livre personalidade”, cujo efeito era conservar os jovens na imaturidade, na ignorância e na indiferença (SOBRINHO, 2004, p. 12).

Segundo Nietzsche, nem mesmo as universidades estavam livres da “barbárie civilizada” ditada pela pseudocultura em voga em seu tempo. A expansão universitária, decorrente da tendência à expansão da cultura, além de provocar um agravamento da miserável condição econômica dos professores, provocara também uma verdadeira produção em massa de professores medíocres. Ocorre então, “nestes estabelecimentos um excesso de pessoas que não têm vocação, mas que, pouco a pouco, por causa do seu número esmagador e com seu instinto do *similis simili gaudet*, determinam o espírito destes estabelecimentos” (NIETZSCHE, 2004, p. 88).

Além disso, a atuação do Estado como mentor e guia da educação e da cultura, um fenômeno moderno exemplificado no Estado prussiano, a qual impõe como necessidade absoluta, como lei fundamental das coisas,

aquilo que é fundamental para os próprio fins do estado, é uma grave ameaça à verdadeira cultura. Para o filósofo, a única coisa que o Estado pode fazer em prol de um excesso de estabelecimentos de ensino é “estabelecer uma relação necessária entre ginásio e os postos mais elevados da classe de funcionários, e também com uma grande parte dos cargos menos elevados, com o acesso à Universidade, e mesmo com os privilégios militares de maior amplitude” (NIETZSCHE, 2004, p. 97-98). Foi exatamente dessa forma que agiu o Estado prussiano, empregando o mais poderoso de seus recursos, a atribuição de certos privilégios que se referem ao serviço militar, criando uma imperiosa e contínua necessidade de criação de novas escolas diante da saturação das existentes.

Essa associação entre um “Estado cultural” e a “mentalidade jornalística” leva Nietzsche a desconfiar seriamente das intenções culturais do Estado militarista prussiano, admirado por outros Estados e em todo lugar imitado. O Estado, ao se apresentar como objetivo supremo de todos os esforços culturais, destrói os verdadeiros impulsos para a cultura, reduz a finalidade da educação a mera questão de sobrevivência, seja como funcionário público ou militar, e corrompe as “naturezas dotadas” ao distribuir pequenos privilégios com o objetivo de atraí-las para seus desígnios. O Estado torna-se, portanto, “mistagogo da cultura” e, ao tempo em que persegue seus próprios fins, obriga a todos seus servidores a reconhecerem nele aquele que recompensa todos os seus esforços na direção da cultura.

É importante observar que Nietzsche não é contra o ginásio e muito menos ainda contra as escolas técnicas e primárias: “eu honro os lugares onde se aprende a calcular adequadamente, onde se domina a língua, onde se leva a sério a geografia, onde se é instruído pelos conhecimentos admiráveis que nos dão as ciências naturais” (NIETZSCHE, 2004, p. 106). O filósofo reconhece inclusive que os estudantes das escolas técnicas devem ter os mesmos direitos que se tem o costume de atribuir aos estudantes do ginásio no final dos estudos, inclusive o acesso à Universidade e à administração pública.

Seu combate é contra a confusão moderna entre formação para a cultura e instrução para as necessidades da vida. Nietzsche observa que o Estado, infelizmente, ao se atribuir a função de estrela-guia da cultura, impôs às escolas técnicas e ao ginásio da época certas semelhanças que o tornam praticamente iguais, não havendo, portanto, uma instituição de ensino responsável pela cultura. Ao contrário das escolas técnicas, o ginásio não dispunha de honestidade na perseguição de seus objetivos e seus professores dissimulam seu desespero e seu descontentamento com tal estabelecimento de ensino criticando o realismo que inspirava as escolas técnicas. Para o filósofo, tal atitude denota certo sentimento instintivo de vergonha “porque se sabe inconscientemente que toda a instituição está ignominiosamente degradada, e que a realidade barbaramente deserta e estéril contradiz as palavras sonoras que, para fazer sua apologia própria, os astutos professores pronunciam sobre a cultura” (NIETZSCHE, 2004, p. 106).

A contradição essencial está, portanto, no ginásio, centro motor de toda verdadeira cultura: “só conheço *uma única* verdadeira oposição, aquela que existe entre os *estabelecimentos para a cultura e os estabelecimentos para as necessidades da vida*; à segunda categoria pertencem todos os estabelecimentos de ensino que existem, mas, ao contrário, é da primeira que falo” (NIETZSCHE, 2004, p. 107). Diante disso, resta somente duas alternativas: aceitar as tendências da época ou combater as mesmas. Para aqueles que optam pela primeira alternativa, a recompensa imediata é a aceitação social e a fama, títulos e premiações e “quando aquele que vai na frente lança um *slogan*, ele repercutirá em todas as fileiras” (NIETZSCHE, 2004, p. 116). Já para aqueles que optam pela outra via, estes terão companheiros menos numerosos, pois é uma via mais difícil, mais tortuosa e mais escarpada: “aqueles que trilham a primeira via zombarão de vocês, porque vocês marcham com muita dificuldade, eles tentarão também atraí-los para o lado deles. Mas se por acaso as duas vias se cruzarem, aí vocês serão maltratados, deixados de lado, ou antes eles se afastarão de vocês aterrorizados e os isolarão” (NIETZSCHE, 2004, p. 116).

Em que consistiria, então, um estabelecimento de ensino para a cultura nos termos em que Nietzsche está pensando? Não é necessário ressaltar que se trata de um grupo pouco número de indivíduos, com sólida organização e com um sentido muito claro e determinado de sua missão, qual seja, “preparar o nascimento do gênio e a criação de sua obra” (NIETZSCHE, 2004, p. 117). Todos aqueles que participam deste tipo de estabelecimento de ensino, ainda que seus dons sejam de segunda ou terceira ordem, estão destinados à tal colaboração e só chegam ao sentimento de viver para seu dever servindo a estas autênticas instituições de cultura. Nesse sentido, o filósofo propõe, então, uma nova concepção de cultura, cuja característica principal é, “antes de mais nada, [...] uma obediência e uma habituação à disciplina que caracteriza o gênio” (NIETZSCHE, 2004, p. 118). Ao contrário da pseudocultura moderna, toda cultura autêntica começa, nos termos nietzschianos, “com a obediência, com a disciplina, com a instrução, com o sentido do dever” (NIETZSCHE, 2004, p. 135).

Assim, em tal cultura elevada, marcada pela figura do gênio, a educação deve consistir justamente num processo que possibilite o cultivo destes tipos superiores, pois “assim como os grandes guias têm necessidade de homens para conduzir, também aqueles que devem ser conduzidos têm necessidade de guias: a proposito disso, na ordem do espírito, reina uma predisposição mútua (NIETZSCHE, 2004, p. 135-136).

A crítica à cultura e a defesa do gênio em *Schopenhauer educador*

Na *III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador* (2004), escrita em 1874, dois anos após ter escrito *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche, numa espécie de “continuação” do texto anterior, retoma sua crítica à cultura e à educação modernas, excessivamente utilitárias e especializadas, em contraposição à “cultura clássica”, na qual o filósofo coloca Schopenhauer como um guia para a educação, cuja a finalidade seria o engendramento do gênio para a melhoria da espécie. Trata-se, na verdade, de uma crítica furiosa contra a visão

historicista vigente nos meios intelectuais de sua época, uma visão que privilegiava, justificava e ratificava o *status quo*, “através da exaltação do Estado e das suas agências, da Igreja e do cristianismo e mesmo das ciências como especialidades do conhecimentos, em detrimento da experiência interior de um pensamento solitário, criador e exemplar, como deve ser a do filósofo” (SOBRINHO, 2004, p. 16).

Nietzsche parte do princípio segundo o qual “todo homem é um milagre irrepetível”, para contrapor esse singularidade que é o gênio ao animal de rebanhos moderno, preguiçoso e indulgente (NIETZSCHE, 2004, p. 138). O homem moderno, talvez por pudor, indolência, comodismo ou mesmo preguiça, não se vê como singular e múltiplo, escondendo-se atrás de costumes e opiniões, pensando e agindo como animal de rebanhos. E para o filósofo, “não existe na natureza criatura mais sinistra e mais repugnante do que o homem que foi despojado do seu próprio gênio e que se extravia agora a torto e a direito, em todas as direções” (NIETZSCHE, 2004, p. 139).

Como seria possível, então, se libertar de tal cultura de rebanhos, desse “comportamento indiferente das mercadorias fabricadas em série”, e conhecer-se a si mesmo, como nos encontrar a nós mesmos? Nietzsche ressalta que se trata de algo obscuro e velado, de uma empreitada penosa e perigosa, pois implica cavar em si mesmo e descer à força, pelo caminho mais curto, aos poços do próprio ser – e com que facilidade, então, ele se arrisca a se ferir, tão gravemente que nenhum médico poderia curá-lo (NIETZSCHE, 2004, p. 141). Isso porque aquilo que chamamos de *eu* não é apenas a nossa interioridade, mas também o que está acima de nós e que nos faz ser o que somos – os objetos que veneramos, as nossas amizades e os nossos ódios, o nosso olhar e o estreitar da nossa mão, a nossa memória e o nosso esquecimento, os nossos livros e os traços da nossa escrita, em suma, a própria vida.

Nietzsche reconhece que existem outros meios de encontrar a si mesmo, mas certamente o melhor caminho é aquele indicado pelos verdadeiros mestres e educadores, cuja figura exemplar é Schopenhauer. É que

o filósofo procura um tipo que possa servir de exemplo, não apenas pelos livros ou pelos discursos, mas fundamentalmente pela vida: um exemplo que “deve portanto ser dado, como ensinavam os filósofos da Grécia, pela expressão do rosto, pela vestimenta, pelo regime alimentar, pelos costumes, mais ainda do que pelas palavras e sobretudo mais do que pela escrita” (NIETZSCHE, 2004, p. 150).

No entanto, engendrar um gênio numa época tão bárbara e apequenada como a época moderna não é uma tarefa fácil, mas algo milagroso e de grande significado, na medida em que monstruosos perigos cercam quem tenta elevar-se até chegar a ser este modelo humano. E o Schopenhauer educador de Nietzsche teve que enfrentar três grandes perigos que são inerentes a esse processo de diferenciação do rebanho: (1) o *isolamento* ou o asilo onde nenhum tirano pode penetrar; (2) o *desespero da verdade* que não se reduz à busca da coisa-em-si; (3) a *nostalgia e a melancolia* causadas pelos limites de nossos dons que podem romper com o liame que separa o ser humano do ideal que ele aspira (Cf. NIETZSCHE, 2004, p. 151-159).

Estes três perigos constitutivos que ameaçam Schopenhauer também nos ameaçam a todos, pois cada um deles carrega consigo uma unicidade produtiva que a maioria das pessoas consideram insuportável por se ligar a toda uma cadeia de fardos e tormentos. É por ter atravessado todos estes perigos, ainda que com muitas cicatrizes e feridas abertas ou mesmo num estado de espírito que parece grave ao extremo e às vezes também muito belicoso, que Schopenhauer é um filósofo que educa: o que havia de mais imperfeito e de demasiado humano no ser de Schopenhauer “é precisamente o que mais nos aproxima dele, no sentido mais humano da palavra, pois o vemos então como um ser sofredor e como um companheiro de sofrimento, e não mais somente imerso na elevação desdenhosa do gênio” (NIETZSCHE, 2004, p. 159).

É preciso perguntar, então, como é possível nos aproximar desta condição elevada, de maneira que ela nos eduque, elevando tudo em nós? Para o filósofo, “este é o pensamento fundamental da *cultura*, na medida em

que esta só pode atribuir um única tarefa a cada um de nós: *incentivar o nascimento do filósofo, do artista e do santo em nós e fora de nós, e trabalhar assim para a realização [Vollendung] da natureza*” (NIETZSCHE, 2003, p. 180). Através destes “homens verdadeiros”, a natureza, que jamais dá saltos, dá seu único salto rumo à sua finalidade, alcançando sua realização e culminância. Nesse sentido, “o papel da educação é então libertar estas forças interiores que a natureza colocou nos homens para a sua elevação e realização: as forças instintivas e plásticas que permitem a eles realizar suas obras, sobretudo as obras mais elevadas” (SOBRINHO, 2004, p. 34).

Nietzsche reconhece que é difícil levar alguém a atingir este estado de conhecimento impávido de si, porque é impossível ensinar o amor – “pois é no amor que a alma adquire, não somente uma visão clara, analítica e desdenhosa de si, mas também este desejo de olhar acima de si e buscar com todas as suas forças um eu superior, ainda oculto não sei onde” (NIETZSCHE, 2004, p. 183). A soma de estados interiores, essa mistura de conhecimento impávido de si e de vergonha de si por ter deixado o gênio sem tréguas arrastar-se a este torpor, é a *primeira consagração da cultura*. Além destes perigos de toda constituição interna, aos quais Schopenhauer esteve exposto, há também os perigos da época que impedem o engendramento do gênio, os quais são essenciais para compreender ainda mais claramente o que há de exemplar e educador na natureza de Schopenhauer.

O *egoísmo dos negociantes* que tem necessidade do auxílio da cultura é o primeiro destes perigos, pois relacionam conhecimento e cultura à produção de mais lucro. Seu princípio e raciocínio é o seguinte: “quanto mais houver conhecimento e cultura, mas haverá necessidades, portanto, também mais produção, lucro e felicidade – eis aí a falaciosa fórmula” (NIETZSCHE, 2004, p. 185). A finalidade da educação para os partidários desta perspectiva é formar o maior número possível de “homens correntes”, no sentido de “moeda corrente”, levando cada um a reproduzir o modelo “corrente” e a educar de tal maneira que se extraia do seu próprio

conhecimento e saber a maior quantidade possível de felicidade e lucro. Com o auxílio desta fórmula geral, “se afirma, enfim, que existe uma ligação natural e necessária entre ‘a inteligência e a propriedade’, ‘a riqueza e a cultura’, mais ainda, que este liame é uma necessidade *moral*” (NIETZSCHE, 2004, p. 186).

O segundo perigo é o *egoísmo do Estado* que deseja também a extensão e a generalização maior da cultura e que tem nas mãos os instrumentos mais eficazes para satisfazer os seus desejos. Como já havia apontado em *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche sabe que os objetivos de um Estado como guia da cultura são muito claros: “em todo lugar em que se fala agora de “Estado cultural”, se vê atribuir a ele como tarefa libertar absolutamente as forças espirituais de uma geração, para que elas possam assim servir e ser úteis às instituições existentes: mas não ir além delas” (NIETZSCHE, 2004, p. 187). Assim, se o Estado sabe de sua força para, não apenas desenterrar, mas impor seu jugo em tempo útil, a difusão da cultura entre seus cidadãos somente aproveitará a ele mesmo, na sua rivalidade com os outros Estados.

O terceiro perigo é o *egoísmo dos artistas* e que se resume na “bela forma” como refinamento da arte. Consciente de possuírem um *conteúdo de fealdade e de tédio* em relação à vida, eles fazem o avesso do seu instinto, isto é, tentam preenchê-la com formas abstratas e vazias em um ideal de perfeição que está longe do devir da cultura ligada à vida: “com os detalhes exteriores, a palavra, o gesto, com a decoração, o fausto e as boas maneiras, trata-se de obrigar o espectador a uma falsa conclusão quanto ao conteúdo: admitido que se julga habitualmente o interior segundo o exterior” (NIETZSCHE, 2004, p. 187).

O último perigo elencado por Nietzsche é o *egoísmo da ciência* dos eruditos que despreza o sofrimento e preocupa-se apenas com uma questão de lógica. A ciência é fria e árida, ela não tem amor e ignora tudo com um profundo sentimento de insatisfação e nostalgia: “ela é útil apenas a si mesma, tanto quanto é nociva a seus servidores, na medida em que transpõe neles seu caráter próprio e assim ossifica de alguma maneira sua

humanidade” (NIETZSCHE, 2004, p. 191). Tal comportamento é contrário à vida, porque vê o conhecimento não como uma força promotora do gênio, mas como um trabalho calculado onde tudo pode ser medido, previsível e remediado. O filósofo alerta que enquanto se entende como cultura o progresso da ciência, ela continuará ignorando o sofrimento humano, “porque a ciência só vê em todo lugar os problemas do conhecimento, e porque, a bem da verdade, no seu mundo, o sofrimento é algo de deslocado e de incompreensível, e neste caso é, no máximo, apenas um problema” (NIETZSCHE, 2004, p. 191).

E aqui Nietzsche retoma novamente sua análise da figura do erudito, iniciada no texto *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, esta “rede misturada de impulsos e excitações muito variadas” (NIETZSCHE, 2004, p. 191). O erudito da ciência, este “servidor da verdade”, é uma espécie de síntese exemplar da cultura utilitária moderna, onde a luta pela verdade seria apenas um pretexto para suas vitórias e prazeres pessoais, pois “por servilismo para com certas pessoas, para com as castas, para com as opiniões, as igrejas e os governos estabelecidos, porque ele percebe que presta um serviço a si mesmo colocando a ‘verdade’ do lado destes” (NIETZSCHE, 2004, p. 192).

Ao examinar detalhadamente suas características, Nietzsche atribui ao erudito da ciência as seguintes qualidades: a retidão e o senso de simplicidade, contanto que sejam mais do que imperícia e inexperiência na dissimulação, a qual exige um pouco de malícia; o olhar sagaz para as coisas próximas, ao lado de uma grande miopia para o longínquo e o geral; o prosaísmo e a vulgaridade da sua natureza, nas suas inclinações e nas suas aversões; a indigência do sentimento e a aridez; a medíocre estima de si, ou melhor, sua modéstia; a fidelidade para com seus mestres e seus guias; visão estreita, sentido da verdade desenvolvido segundo um vácuo de pensamento; fuga diante do tédio; buscador da verdade “lucrativa”; medo do desprezo por conta do ciúme extremo dos membros de sua rede corporativa; o erudito por vaidade; o erudito por jogo, aquele que procura desatar os pequenos nós nas ciências; instinto de justiça.

Para o filósofo, a junção de todos estes elementos, de um grande número deles, ou somente de alguns, traz à tona um fenômeno surpreendente: “assiste-se então o nascimento do servidor da verdade” (NIETZSCHE, 2004, p. 196). O erudito, tal como descrito, é culturalmente *infecundo* e experimenta um certo ódio natural contra o “homem fecundo”, o gênio. Os eruditos querem matar, dissecar, compreender a natureza; [os gênios] querem acrescentar à natureza uma nova natureza viva; além disso, há um conflito de opiniões e de atividades [entre o gênio e o erudito]” (NIETZSCHE, 2004, p. 196).

Quais seriam, então, as condições que proporcionariam o nascimento do gênio? Para Nietzsche, a época moderna não possui uma solidez assentada e durável no que diz respeito à *crença numa significação metafísica da cultura*, o que exigiria uma reflexão completamente incomum a partir e para além das instituições pedagógicas de seu tempo. O indivíduo que compreendeu este novo pensamento fundamental da cultura se encontra numa encruzilhada entre dois caminhos: o primeiro tem como objetivo a manutenção da instituição da cultura e a eliminação dos rebeldes e dos solitários e de todos os que visam a objetivos mais elevados; o segundo é mais difícil, mais tortuoso, mais escarpado, e visa a criação de uma instituição da cultura que não seja arrastada pela torrente do rebanho e que os indivíduos que a compõem não sucumbam a um esgotamento prematuro, ou seja, fiquem desencantados com a sua grande tarefa (NIETZSCHE, 2004, p. 198).

As condições de possibilidade de nascimento do gênio filosófico na época moderna, apesar das nefastas influências contrárias, estão relacionadas ao estudos e ao exercício da reflexão filosófica, não certamente a filosofia que é destilada nas universidades e nos estabelecimentos de ensino em geral, esta filosofia que “não comove ninguém”, mas uma filosofia que seja a manifestação direta da natureza que quer tornar sua existência inteligível através dos “homens extraordinários”, dos quais Schopenhauer é um exemplar. E a principal exigência da filosofia é a “liberdade”: liberdade do Estado, da economia, da religião, em suma, liberdade, sempre

liberdade: este mesmo elemento extraordinário e perigoso no seio do qual os filósofos gregos puderam crescer” (NIETZSCHE, 2004, p. 207).

Considerações finais

Ao avaliar a educação de sua época e os processos pedagógicos nela utilizados, Nietzsche acaba por estabelecer as bases para uma das críticas mais contundentes à educação moderna, qual seja seu caráter utilitário e técnico, na medida em que os processos educacionais ali implementados, embora guardem traços bem específicos do contexto alemão, se tornaram referência educacional em muitos outros lugares. E nem precisamos ir longe para perceber a atualidade de suas reflexões, basta pensarmos nas discussões atuais aqui no Brasil sobre as reformas educacionais recentes e em processo para comprovar isso.

A instrução em contraposição à formação, a especialização, o tecnicismo e tantos outros indícios da pseudocultura identificados por Nietzsche se intensificaram no mundo contemporâneo, inclusive no seio da Universidade, a ponto de aceitarmos com muita naturalidade que vivemos numa “cultura da informação”, onde o excesso de informações é tudo, menos sabedoria. E o mais grave, se olharmos pela perspectiva nietzschiана, tal cultura da informação é disseminada e exaltada como sendo a verdadeira cultura.

As diversas reformas educacionais mundo afora, todas promovidas por grandes corporações mercadológicas ou por agências governamentais internacionais, inclusive a mercantilização da educação, visam cada vez mais atender às demandas de um economia globalizada, interessadas em mão-de-obra qualificada e na potencialização do consumo. Os procedimentos de ensino, tanto nos estabelecimentos de ensino em nível fundamental e médio, como nas universidades, os processos avaliativos, os conteúdos ministrados, as metas a serem atingidas, todos estes registros se orientam pelo princípio econômico, mesmo aqueles mais primários e afetivos. E nesse processo, nessa “barbárie cultivada” que se alastra,

vamos esquecendo as singularidades, os gestos, as dores e alegrias, enfim, o mundo da vida mesma em sua inteireza e simplicidade.

Não é sem razão que Karl Löwith (2014) afirma que a crítica de Nietzsche à educação de sua época é antes de tudo, e no final das contas, uma crítica ao mundo contemporâneo. E não deixa de ser irônico o fato de que, embora Nietzsche considerasse em *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* a maior das presunções alguém querer ser profeta, ele acabara por se tornar, em grande medida, um profeta do mundo contemporâneo.

Referências

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1993.

FRAGOSO, Myrian Xavier. Nietzsche e a educação. **Trans/Form/Ação**, vol.1, p. 277-293, 1974.

LÖWITH, Karl. **De Hegel à Nietzsche**: a ruptura revolucionária no pensamento do século XIX – Marx e Kierkegaard. Tradução de Luiz Fernando Barrére Martin e Flamarion Caldeira Ramos. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador. In: **Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. IN: **Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. A pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

**Método, história, narrativa e
experiência em Walter Benjamin:
alguns temas para a filosofia da educação**

Heraldo Aparecido Silva

Introdução

Walter Benjamin nasceu em 1892 na cidade de Berlim, na Alemanha e faleceu em 1940 na cidade de Port Bou, na França, fronteira com a Espanha. Sua infância e os anos iniciais de sua formação escolar ocorreram na cidade de Berlim até 1912. Entre anos de 1912 e 1917 realizou sua errática formação universitária, com estudos em filosofia na Universidade de Friburgo, Universidade de Berlim e Universidade de Munique. Posteriormente, em 1919, obteve seu doutorado em filosofia na Universidade de Berna, na Suíça. Entre 1920 e 1925, dedica-se a escrever sua tese de livre-docência. Não obstante, sua escrita fecunda e estilo original não foram compreendidas pelos acadêmicos da época que o dissuadiram a não apresentar a referida tese na Universidade de Frankfurt. Essa frustração foi o prenúncio de sua decisão de renunciar à carreira universitária. No âmbito de suas reflexões originais sobre as relações entre arte, cultura, estética, política, literatura e sociedade, destacam-se suas incursões críticas em torno de temáticas diversas, tais como: cinema, fotografia, colecionismo, brinquedos, livros infantis, pintura e outros temas mundanos negligenciados pela teorização acadêmica. Também atuou como tradutor, ensaísta e crítico literário, além de publicar diversos artigos

críticos em revistas e jornais europeus. Suas raízes judaicas e a opção por uma existência como pensador livre, no contexto amargo de um período entremeado pelo legado de horror das duas grandes guerras mundiais, agudizaram suas condições de vida que já estavam no limiar da miséria. A marca indelével dessa vida em ruínas e sua conturbada época está registrada nos textos que sobreviveram ao seu autor. A partir de 1933, em decorrência da ascensão do nazismo na Alemanha, Benjamin torna-se um exilado errante na Europa, com estadias em Paris (França), Ibiza (Espanha), San Remo (Itália), Svendborg (Dinamarca) sempre contando com a generosidade própria das amizades cultivadas ou em função de seus parcos e episódicos recursos financeiros. No ano de 1940, durante uma tentativa de fuga das tropas nazistas alemãs que invadiram Paris e já na condição de um refugiado destituído de sua cidadania original, o filósofo extenuado e melancólico decide tragicamente findar seus dias.

Parte do legado intelectual de Benjamin foi perdida ou destruída em decorrência do nazismo. E, de modo geral, sua produção teórica *sobrevivente*, na qual tentou conciliar o misticismo judaico com o materialismo histórico não foi bem recebida pelos críticos da época (FERRIS, 2006). Na singela descrição de Gagnebin (1982, p.8), Benjamin foi um *fracasso exemplar*, pois sua vida e seus textos constituem um amálgama de pequenas vitórias e grandes derrotas pessoais (afetivas) e profissionais (acadêmicas): uma testemunha lúcida tanto da difícil trajetória de um intelectual judeu que tenta “sobreviver sob o fascismo sem se renegar”, quanto das “insuficiências, ao mesmo tempo práticas e teóricas, do movimento político que teria de resistir o mais eficazmente ao fascismo”. Por isso, o legado teórico do filósofo alemão é fragmentário e não-sistemático: “[...] Benjamin nos deixa antes uma tentativa e uma exigência de reformulação teórica – da teoria marxista em particular – do que um corpo de doutrina positivo e sem ambiguidades” (GAGNEBIN, 1982, p. 9).

Dentre os principais textos de Benjamin, traduzidos no Brasil, podemos destacar: *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* (1975); *O narrador* (1975); os três volumes de suas *Obras Escolhidas*:

Magia e técnica, arte e política (Vol. I - 1985), *Rua de mão única* (Vol. II - 1987) e *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo* (Vol. III - 1989); a coletânea de ensaios escritos entre 1913 e 1932: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002); e *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos* (1986), produzidos entre 1925 e 1939. Parte considerável de tais textos benjaminianos foram publicados por diferentes editoras em épocas diversas.

Nas próximas seções apresentaremos algumas possibilidades heterodoxas de articulação entre a diversificada e fragmentária filosofia benjaminiana e o campo educacional. O propósito é tecer algumas breves considerações em torno de alguns dos principais temas constantes na vasta, prolífica e pluralista produção teórica do filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940). O viés norteador dessa exposição será a hipótese segundo a qual, é possível conceber uma inadvertida filosofia da educação *ad hoc* a partir dos escritos teóricos, metafóricos e aforismáticos de Benjamin. Em suma, trata-se de uma articulação filosófica e educacional a partir de determinados textos e não de outros. Desse modo, numa outra configuração, mediante novas conexões com temas e noções que não foram aqui contemplados, outras filosofias educacionais *ad hoc* de inspiração benjaminiana podem surgir.

Walter Benjamin: Estilo e método filosófico

No que concerne ao estudo das contribuições teóricas de autores que marcaram a história da educação, filosofia e cultura, é preciso mencionar que, no caso de Walter Benjamin, talvez a principal dificuldade resida no aspecto estilístico e metodológico, isto é, nos textos benjaminianos, a predominância é a do ensaio e não a do sistema (MERQUIOR, 1969). Assim, a nossa proposta para a realização de um estudo interpretativo centrado em seus principais escritos pedagógicos (alguns ensaios produzidos entre 1913 e 1932) deve, necessariamente, levar em consideração este aspecto. A despeito desta complexidade, o próprio ato de interpretar e criticar os textos

do *clássico* Benjamin encerra um exercício peculiarmente dificultoso: o *conjunto* de sua obra é fragmentário; seus textos são constituídos por um amálgama de ensaios e aforismos que, caracteristicamente, não oferecem um sistema e não permitem a classificação *segura* e definitiva do autor no interior de um quadro teórico ou movimento literário e tampouco inauguram novas correntes ou vertentes intelectuais (BENJAMIN, 1994; SELLMANN-SILVA, 1999). Além disso, podemos considerar que, embora Benjamin não fosse um filólogo, ele realizou trabalhos pioneiros na tradução e interpretação – particularmente em relação a Proust e Baudelaire – na Alemanha; embora não fosse um historiador, escreveu com propriedade e ineditismo sobre o barroco alemão e o século XIX francês – no inacabado *Trabalho das Passagens*; e finalmente, produziu textos filosóficos e poéticos sem ter sido filósofo ou poeta no sentido estrito (BENJAMIN, 1987; ARENDT, 1987). O legado de Benjamin também constitui uma experiência intelectual singular oriunda de fontes teóricas diversas, tais como o romantismo alemão, o messianismo judaico e o marxismo (LÖWY, 2005).

Também é possível caracterizar Benjamin como alguém que se mantinha distanciado de todas as correntes teóricas e que produzia um trabalho inclassificável em relação aos principais movimentos políticos e tendências intelectuais europeias. Benjamin primava pelo interesse no efêmero, no ocasional e no fragmentário, ou seja, elementos não privilegiados pela filosofia tradicional que, de modo geral, prioriza aquilo que é considerado universal e total em detrimento do que é avaliado como singular e parcial (ADORNO, 1973). Este quadro é complementado pela ideia segundo a qual, o método ensaístico de Benjamin – e sua apologia do potencial revolucionário e emancipador da técnica – aproxima-o do Romantismo em contraposição ao Iluminismo e à Modernidade, ao recusar os princípios de objetividade, racionalidade e universalidade (LOWY; SAYRE, 1995; MERQUIOR, 1969; ROUANET, 1987). Em outras palavras, à medida que a escrita aforismática e fragmentária de Benjamin, isto é, de seus *discursos interrompidos* privilegia as ruínas, a catástrofe, o choque e

a alegoria, ele se afasta de toda uma tradição filosófica e historiográfica fundada no registro da *mimesis* e da representação (GAGNEBIN, 1997).

O método benjaminiano é expresso principalmente pela negação da supremacia do sujeito em relação ao objeto. Seu método de interpretação fixa sua atenção a um objeto particular de contemplação (MATOS, 1993). O *afastamento* do autor em relação ao objeto, no caso de Benjamin, torna-se ainda mais provocativo quando consideramos que tal afastamento e a posterior elaboração de sua melancolia epistemológico-crítica implicam numa interpretação e uso idiossincrático de elementos obtidos junto às vertentes que são consideradas suas principais influências: o materialismo histórico e o messianismo. Todavia, o resultado da recepção benjaminiana de tais influências resulta, por um lado, em um marxismo heterodoxo, e por outro, em um messianismo não-tradicional (ROUANET, 1990). Em suma, Benjamin é criticado por seus admiradores e detratores de ambas as tradições como um gênio, porém, insuficientemente comprometido com a filosofia marxista ou com a teologia judaica, perdido nos meandros teóricos do marxismo e do judaísmo (GAGNEBIN, 1982). Nessa perspectiva, consideramos que a formulação *pedagógica* do conceito de *experiência* em Benjamin está relacionada com seu conceito de *história*, este por sua vez, construído a partir da influência teórica da *práxis* do materialismo histórico e da *metafísica* do messianismo judaico. Evidenciar essa relação pluralista não é simples, visto que, como admoestamos previamente, o estilo da escrita benjaminiana e seu método interpretativo são marcados pela fragmentação e pela aforismática: suas metáforas são tanto um *jogo* quanto um *risco*, elementos peculiares ao caráter destrutivo do filósofo alemão (BENJAMIN, 1987).

Dialética, salvação e história: entre o materialismo histórico e o messianismo judaico

Em suas *Teses sobre filosofia da história*, Benjamin (1989b) mescla com originalidade referências sobre o materialismo histórico e a teologia

messiânica judaica. A seguir faremos um breve excuro sobre as dezoito teses que compõem a concepção benjaminiana de história. Nosso propósito é apontar a ocorrência da historicização do sujeito em Benjamin como resultado de sua crítica materialista à subjetividade moderna – também compreendida como subjetividade burguesa (MATOS, 1993). De forma concisa, as teses são as seguintes:

Tese I. Na metáfora do autômato que vence todos os enxadristas, temos a proposição de um sistema de espelhos que produz o efeito ilusório dessa maravilha tecnológica triunfante. Entretanto, trata-se de um logro, pois oculto sob o tabuleiro, escondia-se um anão mestre de xadrez que manipulava os lances como um fantoche invertido. Assim, temos a asseveração de que o materialismo histórico, para triunfar sobre seus oponentes, deve fazer uso dos conceitos de redenção e salvação sem, entretanto, tomar partido da teologia; isto é, deve cuidar para não ser reduzido à mesma. O materialismo histórico, assim como o autômato ilusoriamente indefectível, vencerá todos os seus adversários, desde que faça uso sub-repticiamente dos serviços da teologia, considerada pequena, feia e oculta (BENJAMIN, 1989b).

Tese II. Uma admoestação segundo a qual a ideia de felicidade está inelutavelmente ligada à ideia de salvação. E a imagem de felicidade, por sua vez, é sempre marcada por uma determinada época (pessoas, eventos, arte etc.). Cada geração recebe uma fraca força messiânica (um aspecto do pretérito) a fim de resgatar o passado. Em certa medida, o passado é resuscitado pelo presente. Para a teologia a história ou o passado, não é tão importante, pois o juízo final divino terá lugar no futuro. Entretanto, cada geração comporta-se como um Deus, pois tem o poder frágil de ressuscitar os mortos ao realizar releituras do passado (BENJAMIN, 1989b).

Tese III. Contém uma explicação relativa aos diferentes modos de escrever história a partir da imagem do cronista. Se em Hegel, o historiador original participa da história no calor da hora; Benjamin defende o cronista em oposição ao historiador refletido (principalmente o historiador filosófico que seleciona os fatos históricos). Contra esta concepção, ele

sustenta que somente à luz da redenção pode-se iluminar a totalidade histórica. Daí sua preferência pela atividade narrativa do cronista que se apropria dos grandes e pequenos acontecimentos, com a convicção que nada que um dia ocorreu pode ser considerado perdido (BENJAMIN, 1989b).

Tese IV. Para Marx, a história é definida como a luta de classes; os confrontos e as diferentes perspectivas das classes são refletidos na história. Somente com a humanidade redimida é que haveria a possibilidade da história total no sentido hegeliano, pois até o presente momento a luta de classes está presente na forma como se pensa e escreve a história. Enganase, porém quem considera que os bens espirituais são despojos para aqueles que lutam por (e conquistam) coisas brutas e materiais como vestuário e alimentação: é preciso atentar para o quase imperfeível fato de que na luta de classes, as coisas espirituais e os bens culturais advêm metamorfoseados sutilmente sob outros aspectos como confiança, coragem, humor e astúcia (BENJAMIN, 1989b).

Tese V. Contra a perspectiva da História Universal que tenta conectar todos os eventos históricos de uma forma inelutavelmente linear; e também, contra o Historicismo que tenta configurar a história como algo passível de compreensão a partir de fatos isolados, que suprimem a assimilação do passado; Benjamin enfatiza que a genuína imagem do passado é fluída e fugaz: ela relampeja no momento de seu reconhecimento. É somente assim que o materialista histórico pode *fixar* a imagem vinda do passado e conceber os fatos de maneira sequencial: o passado é construído à revelia do presente, visto que não é perpassado pelas questões emergenciais hodiernas. Neste sentido, o passado não foi *recuperado* (BENJAMIN, 1989b).

Tese VI. Encerra um alerta sobre o revisionismo histórico a partir da ideia de que no momento de *perigo* é o presente que fixa a imagem do passado. Por exemplo, se o inimigo vencer, nem os mortos estarão a salvo. A apropriação conformista do passado afeta tanto as tradições passadas quanto as esperanças presentes, pois encerra uma ameaça dupla e sempre

renovada: cada incessante vitória da classe dominante pode implicar numa apropriação que irá extirpar linhas passadas (com seus personagens e fatos) e nublar a conscientização contemporânea (BENJAMIN, 1989b).

Tese VII. A ruptura metodológica que fez o materialismo histórico opor-se ao método historicista da empatia (com os vencedores) possibilita um afastamento da tradição e também encerra um compromisso: enquanto o historiador do historicismo identifica-se com a classe dominante e seu relato triunfal, o materialista histórico tem como tarefa primordial o posicionar-se junto aos oprimidos a fim de realizar uma *história a contrapelo*. Para tanto, faz-se necessário levantar dados, documentos, provas e nadar contra a corrente da história oficial, pois todo monumento de cultura deve ser considerado também como um monumento da barbárie. A própria transmissão da cultura não é isenta de barbárie. A propósito disso, convém lembrar a importância dos conceitos de *alegoria* e *ruína* (que remetem diretamente aos estudos benjaminianos sobre o poeta francês Baudelaire): “Aquilo que é atingido pela intenção alegórica permanece separado dos nexos da vida; é, ao mesmo tempo, destruído e conservado. A alegoria se fixa às ruínas. Oferece a imagem da inquietação entorpecida” (BENJAMIN, 1989, p. 159).

Tese VIII. A historiografia dos oprimidos nos ensina que o *estado de exceção* constitui, na verdade, a regra. Portanto, faz-se necessária uma concepção de história que, condizente com essa verdade, permita a consecução da tarefa de instaurar um verdadeiro estado de exceção: particularmente, a luta contra a regra da barbárie configurada pelo nazifascismo (BENJAMIN, 1989b).

Tese IX: Encerra uma crítica à noção hegeliana de progresso que, segundo Benjamin, estaria amplamente equivocada. Numa outra acepção, também constitui uma crítica ao progresso técnico, ao positivismo das ciências humanas e de algumas versões do materialismo histórico. Ele descreve alegoricamente a marcha da história através da famosa imagem do *Ângelus Novus*, de Paul Klee. Nessa imagem do *anjo da história* temos uma representação pictórica angelical de olhos escancarados, boca e asas

abertas. Seu rosto horrorizado e voltado para o passado sugere a contemplação, não de uma sucessão de eventos, mas de uma catástrofe única, a barbárie, constituída por ruínas que se acumulam sobre ruínas. Sua expressão de desespero mostra, a despeito de seu desejo, a impossibilidade de parar para despertar os mortos e reunir os fragmentos. Essa impotência é causada por uma tempestade que vem do paraíso e o arrasta para o futuro, ao qual permanece de costas. Progresso é o nome dessa tempestade. Essa descrição poetizada a partir de elementos extraídos do messianismo serve como admoestação ao historiador materialista: continuamente horrorizado com o legado da barbárie e em luta constante contra a ideologia dominante do progresso histórico (BENJAMIN, 1989b).

Tese X. Os erros dos políticos (responsabilizados pela derrota da socialdemocracia perante seus adversários fascistas) são ilustrados por sua fé obtusa no progresso, pela confiança no apoio irrestrito das massas e subordinação servil ao aparelho de dominação. Três aspectos constituintes de uma única realidade, que deve ser recusada pela concepção de história materialista (BENJAMIN, 1989b).

Tese XI. Encerra uma crítica ao *Programa de Gotha*, de Marx e ao conceito de trabalho ligado ao marxismo vulgar. Nessa concepção, o trabalho é considerado como uma atividade redentora e sua articulação com a visão positivista e tecnocrática do progresso assumem, de forma *sinistramente* complacente, a identificação da exploração da natureza com a exploração do proletariado. No marxismo vulgar, a dominação da natureza pelo progresso da ciência e da técnica permite considerar o trabalho positivamente como possibilidade de emancipação da classe proletária; na crítica benjaminiana, essa concepção de trabalho é vista como um retrocesso social porque deturpa a realidade, visto que os progressos da tecnologia continuam a beneficiar a classe dominante e mantém a exploração da classe operária (BENJAMIN, 1989b).

Tese XII. Trata-se de uma oposição entre a visão de uma classe revolucionária em Marx e a visão de uma classe reformista na socialdemocracia. A diferença entre lutar por *gerações de derrotados* ou por

gerações futuras reside no tipo de tarefa atribuída à classe operária: no primeiro caso, a classe vingadora revolucionária busca forças na imagem de antepassados escravizados; no segundo caso, a força é buscada na imagem de descendentes libertados. De modo sucinto: “O sujeito do conhecimento histórico é a própria classe oprimida” (BENJAMIN, 1989b, p. 160).

Tese XIII. Crítica ao conceito dogmático de progresso que sustenta sua evolução como um processo automático e linear. Essa concepção de progresso do gênero humano ao longo da história é algo inseparável da noção pressuposta de que esta transcorra num tempo homogêneo e vazio. Por isso, a efetuação da crítica ao conceito dogmático de progresso demanda uma crítica ao pressuposto da referida noção de tempo na qual supostamente ocorreria a marcha inexorável da história (BENJAMIN, 1989b).

Tese XIV. A história é o tempo constituído de *agoras*. Nessa ruptura temática, as considerações sobre a sociedade são substituídas por reflexões concernentes ao *tempo*. Ao criticar a noção de história como algo construído no tempo vazio e homogêneo; o filósofo alemão defende, em contrapartida, uma noção de história construída socialmente, através de saltos dialéticos qualitativos e revolucionários. O historiador materialista salta para o passado a fim construir criticamente a história a partir da apropriação de fragmentos que sirvam ao propósito fomentar esperanças perdidas pelas gerações atuais. Somente assim, é possível efetuar a redenção do passado. Saltar em direção ao passado objetiva fixar imagens pretéritas no presente, evidenciando que a conexão entre ambos reside no fato dos fragmentos do passado estarem plenos de *agoras*. Essa montagem ou reconstrução da história é feita pelas imagens salvas dialeticamente das ruínas causadas pela devastação da barbárie e do progresso (BENJAMIN, 1989b).

Tese XV. A partir de menções à Revolução Francesa, é estabelecida a oposição entre o tempo *cronológico* vazio e homogêneo dos relógios e o tempo *urgente* instaurado pelo calendário. Por isso, a afirmação segundo

a qual a “consciência de fazer explodir o *continuum* da história é própria às classes revolucionárias no momento da ação” (BENJAMIN, 1989b, p. 161). Para que tal práxis política se efetue, é necessário o uso da noção teológica messiânica de *rememoração*, mediante a qual o processo de formação da conscientização histórica seria legado às gerações futuras no contexto de uma *tradição de descontinuidade* (BUCK-MORSS, 2002).

Tese XVI. Na análise benjaminiana sobre o tempo, o perigo da fixação do passado nas leituras conservadoras é evidenciado pelo fato das mesmas não se posicionarem criticamente diante da barbárie perpetrada em épocas progressas. Essa suposta isenção analítica diante dos fatos históricos é impossível porque não basta fixar o passado, é preciso sempre atualizá-los, pois a história precisa ser centrada no *agora*. Somente assim, o passado pode ser redimido criticamente e atualizado, pois a construção dialética do mesmo implica na recuperação dentre os seus fragmentos ou ruínas, de bens culturais que foram aprisionados na imagem eternizada da história pretérita. Por isso que, enquanto o “historicista apresenta a imagem eterna do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única” (BENJAMIN, 1989b, p. 162).

Tese XVII. Explanação acerca da historiografia materialista marxista a partir do conceito de *mônada*. O princípio construtivo da abordagem marxista principia pelo salto em direção ao passado e prossegue em busca de uma mônada, isto é, uma configuração saturada de tensões. Essa plêiade de tensões é sinalizada pela estagnação do movimento dialético do pensamento: uma imobilização messiânica dos acontecimentos que equivale a um convite de luta revolucionária em prol de um passado oprimido. Assim, a construção dos fatos históricos é precedida por uma intensidade: a pela percepção do *choque* causado pelas incontornáveis tensões aglomeradas em um dado momento no curso supostamente homogêneo da história (BENJAMIN, 1989b).

Tese XVIII. Essa breve proposição principia com uma imaginativa analogia que articula o tempo de vida orgânica na Terra em relação ao tempo decorrido desde o surgimento do *homo sapiens*, equivalente a um

átimo. Proporcionalmente, a noção de messiânica de *agora*, ocupa na escala da história da humanidade o mesmo patamar temporal, sem ser destituída de similar relevância. Nos Apêndices temos: [A] a crítica à tendência historicista de estabelecer nexos causais entre os diversos momentos da história como se todos os fatos fossem fatos históricos apenas por estarem dispostos em sequência. O *fato* somente se torna postumamente fato histórico mediante sua conexão extemporânea com o *agora*. O *presente* é justamente o *agora* permeado por fragmentos pretéritos messiânicos. [B] Para o messianismo judaico, o passado deve ser constantemente rememorado, pois o futuro redentor compete apenas aos Messias. Mediante as práticas de narração diversas, o passado de sofrimento e dominação seria recordado a fim de combater as apropriações historiográficas feitas pelos opressores. Nesse desfecho metafórico das teses, a vinda do Messias é a revolução e, como já foi mencionado nas teses VI e XII, o vencedor do anticristo será a classe oprimida, a classe vingadora (BENJAMIN, 1989b).

Em seguida, investigamos algumas linhas gerais da crítica de Benjamin à pedagogia burguesa a partir das supracitadas teses.

Prelúdio para a pedagogia revolucionária: a necessidade da experiência autêntica a partir das teses benjaminianas

Podemos denominar as teses como sendo a fundamentação de uma pedagogia revolucionária: “As teses *Sobre o conceito da história* têm um objetivo pedagógico, expressamente político” (BUCK-MORSS, 2002, p. 343). Em tal contexto, a luta de classe não pode buscar os seus extratos na pedagogia burguesa ou na cultura dominante, pois a história vigente é aquela narrativa elaborada pelos vencedores. Inversamente, trata-se de buscar em sua própria história os elementos necessários para a construção de uma narrativa própria e alternativa (BENJAMIN, 1987).

Nesse sentido, caberá ao materialismo histórico o papel de pentear a história a contrapelo: uma tarefa vital para a formação da pedagogia

revolucionária (BENJAMIN, 1989b; BUCK-MORSS, 2002). Ao escrever a sua própria história, os vencidos não buscarão os dados na história dominante. Eles terão que elaborar uma teoria da memória e da experiência, na qual esta terá que buscar no passado um elo com o presente: denominado por experiência histórica.

Todavia, para Benjamin, a questão da experiência ultrapassa a própria questão da luta de classes porque a juventude tem a sua experiência cerceada pela *experiência* do adulto: trata-se de um problema prévio, pois ela impede o jovem de buscar com autonomia a sua genuína experiência. É através dela, da experiência autêntica, que se formará o verdadeiro adulto: “O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens” (BENJAMIN, 2002, p. 25).

A pedagogia burguesa contribui para a formação desta experiência adulta, que por não ser vivida pelo jovem lhe é carente de espírito (BENJAMIN, 2002). Em contrapartida, a verdadeira experiência confere conteúdo e sentido ao jovem: imprescindível para a formação da consciência histórica. Isto porque, só poderão buscar no passado fontes para a composição do presente aqueles que possuem a autêntica experiência.

A arte da narrativa, o empobrecimento da experiência e a educação

A noção benjaminiana de *experiência* é concebida de um modo não restritivo, isto é, como experiências individuais e coletivas (BENJAMIN, 2006). Em ambos os casos, a noção de experiência está estreitamente vinculada à noção de narrativa. Além disso, elas também padecem de problemas similares: o empobrecimento da experiência está conectado com o iminente fim da narrativa, pois, progressivamente, há cada vez menos pessoas capazes de (ou dispostas a) narrar os eventos de suas experiências vividas ou as de outrem. Tal constatação tem uma implicação relevante para o campo filosófico educacional porque, como será evidenciado posteriormente, o filósofo alemão equipara as figuras do sábio, do educador e do narrador (BENJAMIN, 1975).

O profetizado fim da narrativa está conectado com a ascensão da técnica porque as profundas e céleres transformações históricas, sociais, políticas e econômicas ocorridas a partir do século XX acarretaram uma intensa coibição nas experiências individuais e coletivas. A progressiva supressão da narrativa seria uma infeliz consequência deste contexto. Uma exemplificação do peso atroz dessas grandes transformações sociais na vida individual é representada de forma emblemática pelas experiências traumáticas de guerra. Os épicos relatos heroicos de triunfantes sobreviventes das guerras passadas foram substituídos pelo silêncio fúnebre de sobreviventes anônimos cuja guerra foi marcada por uma angustiante espera da morte em trincheiras. Uma experiência infável que nada tem de heroica e que, não obstante, marca de forma indelével suas vítimas. A partir dessa linha divisória na experiência humana, ficou mais cada vez mais difícil conectar a mesma com a arte da narrativa sapiencial (BLOOM, 2005).

Na tradição dos relatos orais, temos a distinção entre duas estirpes estreitamente vinculadas de narradores: os *vagantes* e os *sedentários*. No primeiro grupo, os narradores vagantes são indivíduos que viajaram pelo mundo e cujos relatos, por serem constituídos basicamente por histórias *estrangeiras*, servem para ampliar a cultura e a visão de mundo. No segundo grupo, os narradores são indivíduos que permaneceram em suas comunidades originais e cujos relatos, por serem constituídos por acontecimentos locais, servem para preservar as histórias *nativas* (BENJAMIN, 1975). Em geral, os grandes narradores são provenientes das camadas populares e conseguem se mover com maestria, alternando subidas e descidas *nos degraus de suas experiências*. Nos dois grupos, a transmissão de qualquer tipo de experiência, feita sob a forma de conselhos, tem sempre uma finalidade prática, visto que a tarefa do narrador é previamente definida, seja pela transmissão de uma moral, de um conhecimento prático, um provérbio ou uma “regra fundamental da existência” (BENJAMIN, 1975, p.65). Aconselhar implica numa continuidade da narrativa porque o ato de formular conselhos depende da capacidade saber narrar uma

estória de tal modo que seu desenvolvimento seja incorporado pelo ouvinte como um relato que expõe a sua própria situação. A receptividade em relação ao desenrolar de tal narrativa será maior porque um conselho tecido na *existência vivida* é considerado como *sabedoria* (BENJAMIN, 1975).

Nessa perspectiva, Gagnebin (1999, p.63) admoesta que um conselho somente será dado “se uma história conseguir ser dita”, isto é, o ato de aconselhar implica num compromisso silencioso em prol da continuidade da narrativa, que poderá ser posteriormente desenvolvida mediante uma vasta e imprevisível gama de variantes, inclusive, com inserções insólitas e desfechos inventados. Tal diferenciação marca a conexão entre a decadência da narrativa e a ascensão do romance. Isso porque, na narrativa, a própria experiência do narrador constitui a matéria a ser relatada e que, por sua vez, torna-se experiência dos ouvintes. Já no romance, inexistente tal compartilhamento de experiências porque se trata de um campo relegado à solidão, protagonizado pelo indivíduo incapaz de discutir ou transmitir conselhos de qualquer tipo. Outra característica distintiva relevante entre o gênero narrativo e o romanesco reside na ênfase conferida, respectivamente, às noções de recordação e memória. Assim, enquanto o ouvinte ou leitor de uma narrativa tem a companhia do narrador, o leitor de um romance está sozinho com os escritos romanescos. As tentativas posteriores de inserir algum tipo de ensinamento no âmbito dos romances resultaram na própria transformação do gênero romanesco: o surgimento dos romances de formação (BENJAMIN, 1975).

Além disso, outro fator contribui de forma preponderante para a derrocada da narrativa (e para a instauração de uma crise no romance). Trata-se do advento de uma nova forma de comunicação humana, a informação (jornalística). Diferentemente do que ocorre com a narrativa desde os seus primórdios míticos em que a primazia da interpretação do relato oral cabe ao ouvinte e não ao narrador que, voluntariamente, nada explica; na difusão da informação jornalística, o relato *facilmente inteligível* se reveste de verossimilhança ao se conectar com elementos hodiernos da vida

prática. Desse modo, enquanto a informação é revestida pela novidade fugaz e se esvai no momento exato de sua revelação, a narrativa perdura porque não está circunscrita a nenhum momento e por isso consegue conservar suas forças para se desenvolver indefinidamente (BENJAMIN, 1975).

A intensa conexão entre narrativa e narrador é explicitada pela tendência que os narradores têm de principiar seus relatos com uma “apresentação das circunstâncias nas quais foram informados daquilo que em seguida passam a contar; isto quando não apresentam todo o relato como produto de experiências próprias” (BENJAMIN, 1975, p.69). Paradoxalmente, temos a ressalva que os espectadores atribuem uma autoridade maior não ao conhecimento ou sabedoria dos narradores que estão no auge de sua vida, mas a esses mesmos elementos transmissivos daqueles que estão próximos de findar sua existência.

O emblemático desfecho da análise benjaminiana é particularmente relevante para o campo filosófico e educacional porque enfatiza que o “narrador alinha-se entre os educadores e os sábios”, na medida em que eles compartilham da capacidade de se entremear em toda a experiência humana: as suas próprias e as de outros indivíduos (BENJAMIN, 1975, p. 81). A partir do diagnóstico benjaminiano, podemos deduzir que se as figuras do sábio, do educador e do narrador são equivalentes, uma crise que antecipa o fim de uma delas também afetará a existência das outras. Essa articulação entre a narrativa e a experiência, já havia sido mencionada pelo mesmo autor na ocasião em que ele identificara o problema do empobrecimento da experiência (BENJAMIN, 1986b).

No texto “Experiência e Pobreza”, a experiência é apresentada inicialmente como algo que nos enriquece. Benjamin (1986b) exemplifica a partir da parábola do velho vinhateiro que, na iminência de sua morte, diz para os filhos que havia um tesouro escondido no vinhedo. Eles cavam todo o terreno e não encontram o tesouro, mas ao final descobrem que todo o seu esforço de escavação tinha deixado o solo fértil e favorável ao plantio das vinhas. Ao término da narrativa, os filhos reconhecem que o

tesouro foi o sábio conselho do pai moribundo que os fizera escavar incessantemente e, assim, preparar o solo para o plantio. Esse primeiro sentido de experiência como *Erfahrung*, supõe uma tradição a ser seguida baseada numa continuidade temporal e narrativa (de transmissão de pai para filho) que somente era possível nas sociedades artesanais, já que as emergentes sociedades capitalistas modernas funcionam com base na descontinuidade temporal (o ritmo entrecortado das linhas de produção das máquinas e o tempo previamente determinado e descontínuo das horas de trabalho). Já no texto, “O Narrador”, Benjamin (1975) afirma que as orientações práticas dadas pelos mais velhos aos mais novos estão ameaçadas porque essa capacidade humana de aconselhar está no fim, já que as experiências coletivas estão cada vez mais improcedentes.

A tradição narrativa de experiências é uma prática cultural comum, pois “as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas; elas acarretam uma verdadeira formação (*Bildung*), válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade” (GAGNEBIN, 2011, p.57). Nesse momento, ambos os textos benjaminianos convergem porque enfatizam a crise da experiência (*Erfahrung*) como formação. Como já foi mencionado, parte da etimologia da palavra experiência (*Erfahrung*), em alemão, contempla a ideia de atravessar ou percorrer uma região durante uma viagem (*fahr*). Também foi dito que aqueles que sobrevivem às provas as quais são submetidos nessa jornada, podem extrair um aprendizado da mesma e transmiti-lo as gerações mais novas. Todavia, os textos benjaminianos denunciam a crise da narrativa e, conseqüentemente, da experiência a partir do mutismo dos soldados traumatizados pelos horrores da guerra que, não obstante, constitui apenas um sintoma de um quadro sintomático mais amplo da sociedade burguesa, iniciado no final do século XIX. No diagnóstico benjaminiano, a tentativa de compensar a frieza das relações pessoais e também o anonimato decorrentes das organizações sociais e da divisão do trabalho na sociedade capitalista, faz o indivíduo procurar refúgio numa dupla interiorização. Desse movimento decorre “o surgimento de um novo

conceito de experiência, em oposição àquele de *Erfahrung* (Experiência), o do *Erlebnis* (Vivência), que reenvia à vida do indivíduo particular, na sua inefável preciosidade, mas também na sua solidão” (GAGNEBIN, 2011, p. 59). Diante da perda das experiências coletivas, o indivíduo burguês sofre uma despersonalização e passa a se refugiar cada vez mais no particular, nas suas experiências inefáveis (*Erlebnisse*), redobrando com marcas pessoais tudo aquilo que lhe pertence: sua casa, seus sentimentos, sua família, seus móveis e objetos pessoais.

Essa atitude burguesa é descrita como uma ilusão conservadora, destacada através da sutil oposição entre a cultura do vidro e o hábito do veludo, duas tendências adotadas na época. Enquanto que a sociedade capitalista moderna adota amplamente o *vidro* (frio, duro, impessoal e transparente) que expõe a tudo e a todos nas construções coletivas, os indivíduos burgueses optam pelo uso do veludo (quente, suave, pessoal e secreto) em suas moradias particulares, numa atitude desesperada de sair do anonimato hostil e de deixar a sua marca nos objetos que já são seus. O veludo era o tecido preferido da época porque seu proprietário deixa facilmente o seu rastro nele (BENJAMIN, 1986b).

Se para Benjamin “habitar significa deixar rastros”, ironicamente, nesse cenário de desumanização diante da ascensão da técnica, a única experiência que ainda pode ser ensinada é a de “sua própria impossibilidade, da interdição da partilha, da proibição da memória e dos rastros” (GAGNEBIN, 2011, p. 60-61). A crise da experiência é assim diagnosticada, pois tanto a experiência coletiva quanto a experiência de si são impossibilitadas pela ausência da narrativa (BENJAMIN, 1986b; 1975).

Considerações Finais

A transposição dessa problemática para o campo filosófico-educacional é ilustrada pela preponderância da instrumentalização da cultura que secundariza a formação humana e contribui para o fim do educador que fica relegado ao papel de burocrático e fabril de meramente qualificar as

massas. Nessa acepção, vislumbra-se a retomada da equivalência benjaminiana entre os papéis dos narradores, sábios e educadores como produtores de cultura. Nota-se, também, a impossibilidade da continuidade das atribuições das referidas figuras como proeminentes transmissores de uma riqueza oriunda da experiência (*Erfahrung*) em virtude do declínio da mesma diante da ascensão da técnica (BENJAMIN, 1975).

No texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, um dos mais conhecidos trabalhos de Benjamin (1994), temos uma enfática defesa da politização da estética como recurso contra a estetização da política perpetrada pelo fascismo. Todavia, tal tarefa nunca é simples no contexto de um mundo permeado por constantes transformações que alijam o indivíduo de seus bens mais valiosos: sua experiência individual autêntica. Em tal contexto, até mesmo os velhos hábitos se mostram como refúgios inúteis. O próprio ato de *flanar* livremente pelas cidades, explorando seus segredos e coletando aventuras narráveis, com o advento da modernidade, ficou inviável. O indivíduo que tenta nostalgicamente enveredar por passeios nas cidades modernas é envolvido pela turbulenta multidão urbana de passantes que, o fustiga com a norma abrupta do *choque* (BENJAMIN, 2002). E a consciência nem sempre tem êxito para proteger contra os estímulos acarretados por cada uma das impressões geradas pelo choque com a turba urbana. Da multidão não temos memória, mas apenas lembrança. A memória propicia à experiência, *em conjunção*, “[...] certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo”, provocando reiteradamente a rememoração (BENJAMIN, 1989, p. 107). A lembrança, por sua vez, concerne “[à] vivência do choque, sentida pelo transeunte na multidão, corresponde a “vivência” do operário com a máquina” (BENJAMIN, 1989, p. 126).

Assim, enquanto a memória protege, a lembrança acarretada pelo choque com a multidão urbana automatizada, apenas destrói. O indivíduo amargurado e solitário na multidão nada quer conservar na memória, ele busca meios para o esquecimento; e nisso reside a similaridade com a

relação quase cotidiana entre o operário e sua máquina. É a sucessão de choques que causam a angustiante e sufocante necessidade que leva o indivíduo adulto a buscar refúgio numa tentativa de regressão à vida infantil, porque “[...] brincar significa sempre libertação” (BENJAMIN, 2002, p.85).

Não se trata, todavia, do mesmo tipo de brincadeira fantasiosa que a criança realiza com sua prodigiosa imaginação. É um ato de desespero do adulto “[...] que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada” (BENJAMIN, 2002, p.85). No diagnóstico do filósofo alemão, a *banalização de uma existência* considerada *insuportável* contribuiu decisivamente para “o crescente interesse que jogos e livros infantis passaram a despertar após o final da guerra”. Nessa inadvertida profecia benjaminiana, proferida em 1928, temos uma perspicaz advertência que, quase um século depois, ainda é bastante elucidativa em relação à nossa época. Não se trata de uma admoestação contra os objetos lúdicos, jogos e coleções terapêuticas, mas contra o exponencial aumento de adultos buscando um refúgio impossível na fantasia infantil e de indústrias de entretenimento e eventos cada vez mais acessíveis a todos os gostos e localidades. Na definição do filósofo alemão, nesta “Dialética da produção de mercadorias: a novidade do produto adquire (como estimulante da demanda) um significado até então desconhecido; pela primeira vez, o sempre igual aparece de modo evidente na produção de massa” (BENJAMIN, 2002, p.172). Tal contexto não propicia memória, mas tão-somente a *experiência morta* da lembrança na qual se consolida a crescente *auto-alienação* humana (BENJAMIN, 2002).

Finalmente, a partir dessa extemporânea admoestação benjaminiana, é importante notar que o problema aqui não está na preservação dos bens culturais ou no *coleccionismo* de miniaturas, bonecas, livros, fotos, *cards*, revistas, jogos (eletrônicos ou não), figuras de ação e afins; mas naquilo que eles representam de sintomático: a sensação de perda de experiência autêntica, a incapacidade de narrar e a busca por refúgio à

uma época em que, geralmente, as coisas não eram tão complexas e tudo era *singular*.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Caracterización de Walter Benjamin. In: **Crítica cultural y sociedad**. 3. ed. Barcelona: Ediciones Ariel, 1973.
- ARENDT, Hannah. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BENJAMIN, Andrew. Benjamin's Modernity. In: FERRIS, David S. **The Cambridge Companion to Walter Benjamin**. Cambridge University Press, 2006. p. 97-114.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Textos Escolhidos**. Trad. Erwin T. Rosental. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 63-81.
- BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. Trad. Willi Bolle [et al.]. São Paulo: Cultrix / EDUSP, 1986.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Documentos de Cultura, documentos de Barbárie**. São Paulo: Cultrix, 1986b.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas vol. II).
- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas vol. III).
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre filosofia da história. In: **Sociologia**. Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo, Ática, 1989b.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Sergio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas vol. I).
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus V. Mazzari. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.

BLOOM, Harold. **Onde encontrar a sabedoria?** Trad. Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BUCK-MORSS, Susan. **Walter Benjamin e o projeto das Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin**. Trad. Sônia Salzstein. Brasiliense: 1982.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Não contar mais? In: **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 55-72.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FERRIS, David S. Introduction: Reading Benjamin. In: **The Cambridge Companion to Walter Benjamin**. Cambridge University Press, 2006. p. 1-17.

LÖWY, Michel; SAYRE, Robert. **Revolta e melancolia: o romantismo na contramão da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio** – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant; Jeanne Marie Gagnebin; Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATOS, Olgária C. F. **O Iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MERQUIOR, José G. **Arte e Sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969. p. 166-182.

ROUANET, Sergio P. As passagens de Paris. In: **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1987. p. 37-123.

ROUANET, Sergio P. **Édipo e Anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

SELIGMAN-SILVA, Márcio. **Ler o livro do mundo – Walter Benjamin: Romantismo e crítica literária**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

John Dewey: A filosofia como experiência e vivência democrática

Edna Maria Magalhães do Nascimento

Introdução

Richard Rorty em sua obra seminal 'A Filosofia e o Espelho da Natureza' (1979) apresenta John Dewey (1859-1952) na condição de um pensador edificante e terapêutico, cujo pensamento proporcionou uma mudança no mapa do terreno filosófico, ocupado, até então, pela filosofia de herança cartesiana e kantiana. Este filósofo considerado um dos fundadores do pragmatismo americano, que gozou de grande prestígio acadêmico no início do século XX, é um intelectual que ainda lança luzes e provoca reflexões interessantes para a filosofia do século XXI.

Dewey é considerado uma das maiores expressões da filosofia americana. Herdeiro da corrente pragmatista, continuador das ideias dos filósofos Oliver Wendell Homes, Charles Sanders Peirce e William James, legou à filosofia um caráter prático e instrumentalista, despojando-a de uma atitude contemplativa e herética. John Dewey viveu até os 93 anos em plena atividade intelectual e se converteu no filósofo mais celebrado de sua época.

Segundo Tudela (1999) há diversos traços na figura e na obra de Dewey que fizeram dele não apenas um filósofo e de sua obra não apenas filosofia. Poderíamos considerá-lo 'filósofo' na acepção restrita do termo. Contudo, não devemos esquecer que Dewey pode ser visto como um psicólogo, como um educador e teórico da educação, crítico da cultura e,

sobretudo, como alguém que refletiu sobre os ideais liberais democráticos, com toda a conotação esquerdista que o termo tem, como se sabe, no contexto da sociedade americana.

Também podemos denominá-lo de esteta e homem preocupado com as reformas sociais, com a melhoria das condições de vida e com um forte compromisso a favor dos direitos humanos. Mesmo diante das múltiplas atividades teóricas e acadêmicas em que Dewey se comprometia isto não o impedia de ter uma engajada atividade pública, sempre tomando posição a respeito dos acontecimentos históricos do seu tempo.

Segundo G. H. Mead *apud* Tudela (1999) pode-se afirmar que “John Dewey é o Filósofo da América”. Scheffler (1974, p.187) declarou: “Dewey foi um gigante do pragmatismo”. Hook (2000) lembrava que suas influências têm sido estendidas às escolas, aos tribunais, aos laboratórios, ao movimento operário e a política nacional. Segundo Tudela (1999, p.152) é difícil de conceber nos dias de hoje o esquecimento da obra de Dewey pelos Departamentos de Filosofia, considerando que segundo os historiadores, a sua filosofia, seu pensamento fora quase que a religião americana. Também Deledalle (1967, p. 530-531) declara que “Dewey fez pela sociedade moderna o que Platão e Aristóteles fizeram pela cidade antiga”.

Quando Dewey completou noventa décadas de vida, Sidney Hook (2000) preparou um estudo sobre as principais teses de sua filosofia. Nesta publicação lançou questões que me inspiram a reformulá-las nestes termos: Que tipo de pessoa foi John Dewey que se manteve ativo até os seus noventa e três anos de vida? Como pode combinar um modo tão afortunado de sabedoria e de investigação com um espírito jovial e revolucionário? Quais foram às condições e sob que forma seus pensamentos foram construídos? Para os objetivos do trabalho se faz necessário uma descrição das circunstâncias e das características mais destacadas tanto da sua personalidade quanto da sua carreira, observando as influências produzidas, bem como as influências recebidas.

Este trabalho tem como propósito apresentar o legado intelectual de Dewey considerando as questões elencadas acima e, sobretudo, visando

oferecer ao leitor a possibilidade de conhecer as ideias do pragmatista, especialmente, a filosofia de caráter instrumentalista, seu engajamento nas questões educacionais, sociais e políticas que marcaram a sua época.

Trajatória e legado intelectual: influências teóricas e engajamento político

As seções subsequentes serão norteadas por questões visam, em conjunto, oferecer uma panorama da vida e obra do filósofo norte-americano John Dewey.

Que tipo de pessoa foi John Dewey que se manteve ativo até os seus noventa e três anos de vida?

John Dewey nasceu em Burlington, a principal cidade do estado americano de Vermont, em 20 de outubro de 1859. Quase nove meses antes, outro garotinho chamado também de John Dewey caiu em uma bacia de água fervente, naquela ocasião, aplicaram-no azeite em suas queimaduras, as envolveram com gases, no entanto, por infelicidade, se produziu outro acidente, as gases dos ferimentos incendiaram levando-o ao óbito. Sua mãe teve logo outro bebe que recebeu o nome de seu irmão morto: John Dewey (MENAND, 2016).

Dewey pertencia a uma família de colonizadores de origem bastante humilde. Sua região é conhecida como *New England* (Nova Inglaterra) devido à forte presença de ingleses que chegaram à América nos séculos XVII e XVIII, movidos pelo ideal de colonização dos Estados Unidos. Era de uma família de comerciantes que professavam a religião congregacionalista. Os congregacionalistas ofereciam a autonomia para os membros de suas Igrejas, não havia ordem hierárquica para nortear as relações dos fiéis. Havia um espírito de igualdade, os ministros eram eleitos, era uma espécie de democracia religiosa; instigava a presença de Cristo nos indivíduos e então a solidariedade. Sua família estava mais preocupada em educá-lo para a realização de tarefas práticas do dia a dia, para o trabalho e para os valores

comunitários e religiosos do que propriamente em proporcionar-lhe uma formação escolar considerada de excelência na época.

Seu pai Archibald Dewey era um comerciante, um homem engenhoso, mas de traço culto, era comum encontrá-lo recitando poesias em seu comércio. Sua maior esperança era a de que seus filhos aprendessem ofício de mecânico. O pai de Dewey era um republicano e esteve no exército durante a guerra civil americana. A mãe de Dewey chamava-se Lucinda enquanto congregacionista exigia regularmente a seus filhos confissões e piedade (MENAND, 2016). Entretanto, era também uma grande ativista social. Trabalhou em uma instituição de caridade chamada de *Adam's Mission House* e era uma pessoa muito dedicada ao atendimento dos mais pobres. É correto afirmar que a religião que influenciou o jovem Dewey não foi à teologia, mas a experiência democrática e igualitária vivenciada em sua comunidade de origem.

Dewey nasceu no mesmo ano em que Charles Darwin publicou o “A Origem das Espécies”. Dois aspectos são preponderantes no início de suas atividades filosóficas: o hegelianismo e o darwinismo. A partir daí, até sua morte, ele desenvolveu uma intensa produção filosófica cuja repercussão mundial se sente até os dias atuais. Os fundamentos racionais do pensamento de John Dewey se apoiam na tradição norte-americana com sua ideia de “prática” e a obstinação pelo empirismo. Este traço da cultura americana que vem desde os tempos de Benjamin Franklin a quem como Dewey considerava legítimos a mentalidade e os métodos experimentais em filosofia, também, segundo parece, deriva das tradições filosóficas e morais na Nova Inglaterra (*New England*).

Sobre estes traços chaves da sua filosofia, especialmente, a fase hegeliana de sua obra, pode-se observar o que escreveu o próprio Dewey em um texto de 1938, onde esclarecia que sua constante luta contra os dualismos filosóficos são motivos para a sua inclinação hegeliana, assim ele escreveu, [...] “a separação entre eu e o mundo, entre a alma e corpo, a natureza e Deus, criaram uma dolorosa opressão, ou melhor, uma laceração interior” (DEWEY apud MENAND, 2016. p. 274).

Segundo o historiador Menand (2016), Dewey foi apresentado ao mundo como o último dos transcendentalistas de Vermont. O transcendentalismo foi um movimento filosófico e poético desenvolvido nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XIX. Esta corrente pregou a existência de um estado espiritual ideal que "transcende" o físico e o empírico, tendo a percepção como sendo a sábia consciência intuitiva. Esta doutrina surgiu em Vermont, na região onde Dewey morava na Nova Inglaterra. O primeiro transcendentalista foi James Marsh. James Marsh era um intelectual cristão que se tornou Reitor da Universidade de Vermont e introduziu uma série de mudanças inspiradas nos princípios de Samuel Taylor Coleridge (um poeta com um gosto desafortunado por filosofia alemã) cuja tese principal foi a de demonstrar que o cristianismo não era incompatível com a filosofia. No âmbito desta reforma, Marsh criou um curso de filosofia concebido para introduzir os estudantes na unidade de todo conhecimento. Tratava-se de, através da filosofia, dar coerência aos diversos estudos, em virtude do caráter interdisciplinar deste saber, bem como proporcionar um processo de crescimento e expansão do pensamento dos estudantes.

A quase obsessão de Dewey contra a visão dicotômica em filosofia e sua crítica aos dualismos talvez venha do legado deixado por Vermont. A filosofia de Burlington foi transcendentalista, não havia lugar para o pensamento empirista dos modernos. Tudo em relação à evidência dos sentidos, como haviam demonstrado David Hume e John Locke, em que o universo nada é senão um acontecimento fenomênico foi desprezado em Vermont. Para os transcendentalistas as mudanças se justificam pela evidência da introspecção, ou seja, a evidência que deduzimos olhando nossa própria mente e refletindo sobre as leis do nosso próprio ser. Estes intelectuais reproduziam o modelo racionalista de Platão, Kant e dos neoplatônicos britânicos. Eles argumentavam que temos ideias inatas, conteúdos mentais que já vêm com o ser humano desde o nascimento e verifica-se nestas ideias uma coerência e uma harmonia que não está no

mundo fenomênico e assim, como supõe, descobre-se que há uma base racional para a fé.

Os transcendentalistas demonstravam a realidade das distinções de Platão entre o mundo da aparência e o mundo dos sentidos, bem como admitiam um mundo de formas ideais que só poderia ser apreendido pelo intelecto. Pensavam a filosofia de Kant pela distinção entre entendimento enquanto faculdade mental que percebe detalhes empíricos e a razão, a faculdade mental, que apreende o universal. Destas simplificações, estes autores, reduziam o cristianismo à dimensão racional, pois suas doutrinas eram coerentes com as leis universais tais como as filosóficas. Segundo Marsh, podemos crer que superar o entendimento é dizer que não podemos perceber com os sentidos aquilo que é milagroso, não podemos crer no “absurdo”, a não ser com a razão, escreve Menand (2016, p. 254).

Entretanto, as ideias conservadoras dos transcendentalistas de Vermont não eram compartilhadas com a maioria dos habitantes desta região. Pode-se dizer que este era talvez o Estado mais abolicionista dos Estados Unidos. Prova deste fato é que desde 1777 esta colônia já havia proscrito a escravidão. Este contexto é muito significativo para determinar as opções políticas do filósofo John Dewey.

Como Dewey combina um modo tão afortunado de sabedoria e de investigação com um espírito jovial e revolucionário?

Dewey era um jovem muito tímido e modesto. Não ficava à vontade frente ao excesso de evangelismo de sua mãe, pois temia falta de prudência e se resignava diante da sensação interior de ineficácia. Não era um estudante submisso à escola, pois se refugiava nos livros para fugir das tensões sociais. O gosto pela filosofia foi despertado em suas aulas de biologia. Nesta circunstância leu um livro de fisiologia de Thomas Huxley onde teve acesso à descrição do corpo humano como um organismo integrado, interdependente e interrelacional. Esta foi uma imagem inspiradora para a sua história como pragmatista. Este livro proporcionou uma espécie de

modelo segundo o qual poderia ser aplicado em qualquer campo. Conforme Bliss Perry (1920, p.402) apud Menand (2016, p.258) Dewey escreveu muito tempo depois que “subconscientemente fui levado a desejar uma vida que tivera as propriedades de um organismo humano a partir do quadro derivado de Huxley”. Thomas Henry Huxley (1825 -1895) era um biólogo britânico; ficou conhecido como "O Buldogue de Darwin", por ser o principal defensor público da teoria da evolução de Charles Darwin e um dos principais cientistas ingleses do século XIX.

O jovem John Dewey ingressou na Universidade do Estado de Vermont com 15 anos de idade. Estudou fisiologia nesta universidade e tomou contato com as teses darwinistas. Tornou-se discípulo de Henry Torrey e por recomendação de seu mestre leu *Aids to Reflection* [Ajuda para a Reflexão] do transcendentalista James Marsh. Nesta fase, concordava que a piedade cristã era compatível com o pensamento moderno, isto é, com a biologia de Darwin. Em 1879, aos 20 anos de idade, bacharelou-se em artes e iniciou seu trabalho como professor em pequenas escolas de sua região. Quando regressou a Burlington, após alguns anos dedicados a ensinar, procurou novamente o professor Torrey para ser seu mestre particular. Com ele Dewey aprendeu a ler alemão e tomava aulas de aprofundamento sobre Kant. Enquanto trabalhavam juntos, Dewey escreveu dois breves artigos: *A suposição metafísica do materialismo e o Panteísmo de Espinosa* (MENAND, 2016).

Estes escritos o levaram no ano de 1882, à Universidade John Hopkins de Baltimore. A Universidade John Hopkins era considerada muito inovadora para a época nos Estados Unidos. Os intelectuais desta instituição comprometeram-se com o esforço não sentimental de explicar os fenômenos pelas leis físicas de causa e efeito. Mostraram como o conhecimento pode ser preciso com a mensuração e advogaram dispensar a ideia de Deus, não só para explicar o sol, as estrelas e os astros, mas, sobretudo, para as leis humanas (MENAND, 2016).

O professor Henry Torrey escreveu duas cartas de recomendações: uma para que Dewey fosse admitido na Universidade de John Hopkins e,

a outra, para a obtenção de bolsa de estudos. Matthew Buckham, Reitor da universidade de Vermont, também enviou carta à direção da Universidade John Hopkins recomendando o jovem Dewey. Nestas cartas é possível identificar os traços da personalidade de Dewey descritos por seus professores: “é inteligente e afável por completo, entretanto um tanto retraído”; “possuía a quantidade de dogmatismo que todo professor devia ter”. Dewey foi aceito como estudante em Hopkins, entretanto não obteve bolsa de estudos. Contudo, a vontade de sair de Vermont fora tanto que mesmo sem bolsa foi para Universidade John Hopkins às expensas de um empréstimo de uma tia (MENAND, 2016).

Em Baltimore, Dewey aprofundou os conhecimentos em Hegel e encontrou através do hegelianismo uma orientação teórica mais sólida e segura para si. Este estudo o levou à conclusão que há uma unidade orgânica, uma síntese dialética que perpassava o universo dando-lhe sentido. Entre os anos de 1882 e 1884, Dewey realizou o seu doutorado em Filosofia, na Universidade John Hopkins, defendendo uma tese sobre a Psicologia do filósofo alemão Immanuel Kant, sob a orientação de George Sylvester Morris.

Entretanto, neste período, a Universidade não tinha um departamento de Filosofia e não era por falta de recursos. A concepção acadêmica da Universidade não tinha disciplinas especiais ou específicas, mas uma formação generalista. O forte da instituição era os estudos de pesquisas das teses de doutorado, embora oferecesse instrução em nível de graduação, esta foi projetada para ser um centro de ensino avançado e de excelência (MENAND, 2016). A Universidade de John Hopkins investiu no modelo acadêmico de ensino superior da Alemanha, baseado na liberdade de cátedra e no compromisso com o *Wissenschaft* (saber puro), ou seja, o conhecimento do conhecimento.

Dewey se graduou numa Universidade que, com apenas quatro anos de fundada, o seu corpo docente tinha uma elevada produção intelectual quase superando todos docentes das demais universidades americanas. Neste período, 1884, a grande maioria dos 54 professores de John Hopkins

havia se graduado na Alemanha, ao ponto desta instituição ser chamada de “Göttingen Baltimore”, em alusão à universidade alemã (Baixa Saxônia), Universidade de Göttingen que foi fundada em 1737 por Georg August de Göttingen; conhecida internacionalmente pela tradição e excelência no campo da pesquisa científica. A razão de muitos americanos estudarem nas universidades alemãs se deu em virtude da excelência do trabalho científico de laboratórios, oferecidos por aquelas instituições. Quando estes estudantes retornavam traziam uma concepção de ciência empírica e positivista e uma hostilidade às explicações que invocassem “entidades inobserváveis” (MENAND, 2016).

Segundo Menand (2016), quando Dewey chegou a Universidade John Hopkins em 1882 foi persuadido a ingressar numa área de ciências, entretanto ele preferiu ser orientado por um filósofo. Diante das opções de mestres sugeridas pela instituição, estavam: George S. Morris, Stanley Hall e Charles Pierce. Dewey escolheu Morris para orientá-lo, um transcendentalista, uma opção óbvia em virtude de seus estudos em Vermont. Morris era de Vermont, hegeliano e como Dewey, filho de abolicionistas.

No período em que Dewey fazia sua tese de doutorado sobre a Psicologia de Kant, estava em curso uma nova concepção de Psicologia advinda das pesquisas de Williams James, Charles Eliot Norton, Ludwig e Wundt. Neste período ele dedicou-se ao conhecimento da chamada psicologia avançada como componente laboratorial e estudou a partir dos textos de Wundt e Kant. A Nova Psicologia prometia trazer a convergência da física com a metafísica. Ainda como transcendentalistas Dewey via a possibilidade, pela primeira vez, de haver uma psicologia adequada ao caráter da experiência religiosa do homem.

Em virtude desta influência Dewey desenvolveu um interesse intelectual que combinava ainda o estudo da biologia, da teoria da evolução de Darwin e da filosofia de Hegel. Estes estudos contribuíram para que lançasse, em 1887, o seu primeiro livro intitulado *Psychology* [Psicologia]. Dewey argumenta nesta obra que a natureza e a função instrumental da inteligência são, em princípio, essenciais ao pensamento filosófico.

Diferentemente de muitos de seus mestres que viviam o entusiasmo da polêmica sobre a crítica ao empirismo britânico, sobretudo, seu orientador Morris, Dewey não estava interessado na filosofia como uma forma de exercício mental, senão como um guia para viver e Hegel resultou naquilo que estava buscando. A Filosofia de Hegel assim como a caracterização do corpo como organismo de Huxley era um corolário muito próximo a um kantismo atenuado defendido por seu mestre anterior, Torrey.

Em relação a Hegel, Dewey escreveria alguns anos mais tarde que síntese que Hegel produziu entre sujeito e objeto, matéria e espírito, divino e humano, não era uma mera fórmula intelectual, ao contrário disso, funcionava como uma libertação da filosofia tradicional. Assim ele declarava, “[...] o tratamento de Hegel dado à cultura humana, as instituições e as artes implicava a mesma dissolução dos rígidos muros divisórios e tinha para mim uma especial atração” (DEWEY apud MENAND, 2016. p.274).

Segundo o próprio Dewey, o alemão Hegel deixou marcas profundas em seu pensamento. Ocorre que Dewey intentava dar uma nova interpretação ao pensamento hegeliano a partir de suas próprias referências, ou seja, o espírito prático da cultura americana e o darwinismo. Este foi o primeiro passo em direção à nova forma de fazer filosofia, ou seja, foi por este caminho que ele chegou ao “instrumentalismo”, uma variante da teoria que Williams James denominava de pragmatismo.

A partir dos anos de 1890, Dewey começou a afastar de suas concepções idealistas de origem hegelianas e a adotar o instrumentalismo pragmatista. A estrutura racional que permeia a sua obra se submete aos fundamentos filosóficos derivados originariamente de Darwin, da ideia de que a mente humana é um produto da evolução biológica, ou seja, é uma espécie de “instrumento”, tal qual o pescoço da girafa que se desenvolveu para permitir a adaptação e a sobrevivência do organismo no mundo físico. Em virtude disto a inteligência deveria ser utilizada, avaliada e modificada de acordo com sua eficácia prática de instrumento de sobrevivência.

Esta influência revelou proximidade intelectual com temas da política, da ética, e das artes e assim Dewey começou a elaborar alguns esboços de uma teoria crítica da ética (*Outlines of a Critical Theory of Ethics*), escritos em 1891, e três anos depois estes esboços se converteram na obra “*The Study of Ethics*”. Entre a elaboração destas duas obras, Dewey tomava contato com a leitura do livro “*Os Princípios da Psicologia*” de Williams James. Este filósofo, depois de Hegel, foi o autor que mais exerceu influência sobre sua vida.

Com a conclusão de seus estudos de doutorado, ainda no ano de 1884, Dewey passou a trabalhar como Professor de Filosofia na Universidade de Michigan. Em virtude de problemas acadêmicos e administrativos na Universidade John Hopkins com seu mestre Morris, que se sentia preterido nas decisões daquela instituição, este deixou Hopkins levando consigo o jovem Professor Dewey para a Universidade de Michigan. Em Michigan, Dewey tornou-se membro do Departamento de filosofia e com a morte de Morris em 1889, lhe sucedera na cátedra de filosofia. A maior parte de seu trabalho em Michigan foi manter as diretrizes de sua preparação filosófica realizada em Hopkins, qual seja: o esforço de integrar a Nova Psicologia à teoria da evolução, ao hegelianismo e ao cristianismo.

Em 1887, casou-se com Alice Chapman, com quem teve cinco filhos, sendo que dois deles morreram prematuramente: Morris Dewey de dois anos de idade que morreu de difteria e Gordon Dewey morreu quando tinha oito anos de idade numa viagem familiar à Europa. Dewey viveu por quarenta anos com sua primeira esposa, até a morte dela em 1927. Alice Chapman foi aluna do filósofo. Ela é descrita pelos historiadores de Dewey como uma mulher com um forte interesse em reforma social e assunto público. Integrou, por exemplo, uma comissão para avaliar a qualidade e o nível das escolas secundárias do estado. Em 1946, Dewey se casou novamente com Roberta Grant e o casal adotou duas crianças (MENAND, 2016).

Entre o nascimento e a morte de Dewey, a América se transformou de um país de granjas, pequenas cidades e fronteiras abertas a uma nação

de fábricas, metrópoles dispersivas e super utopista. A transição das comunidades rurais, orientadas por rígidas tradições religiosas para a massiva complexidade de sociedades impessoais regidas por leis e pelas abstrações intelectuais, desafiou Dewey a compreender a relação entre a dimensão pessoal e coletiva da antiga tradição rural comunitária à América fabril cada vez mais marcada pela diferença entre exploradores e explorados, possuidores e despossuídos.

Quais foram às condições e sob que pressupostos seus pensamentos foram construídos?

O pragmatismo de John Dewey, de maneira em geral, pode ser concebido como uma forma de remediar os velhos dualismos da filosofia continental e as tensões políticas e sociais em que a América chegou a alcançar, colocando os homens em situações de desconcerto e confusão. Dewey viveu estas tensões que provocavam urgências em sua resolução e provocaram no autor uma forte responsabilidade social que não havia em nenhum de seus predecessores. Este é o traço chave da situação em que se desenvolve a filosofia de Dewey (TUDELA, 1999).

O nome de John Dewey é imediatamente associado ao liberalismo americano. É preciso advertir o leitor que a ideia de liberalismo se situa num espectro muito amplo; representa a oposição às formas de reprodução de hierarquias políticas, sociais, culturais e, inclusive, conceituais. Considerando que no século XIX, o liberalismo significou o compromisso com os mercados livres e no século XX, um compromisso com as liberdades individuais, não foi nestes termos que Dewey concebeu o liberalismo. De um modo em geral, os americanos pensam em liberdade como uma condição para a autonomia pessoal, independente da vontade dos demais. Este modo de pensar reflete a clássica distinção entre o “eu mesmo” e o “resto do grupo”. As razões que Dewey tinha para rechaçar esta posição que distingue o “indivíduo” da “sociedade”, a autonomia da heteronomia, são de ordens filosóficas.

Dewey era mais radical que a maioria dos intelectuais liberais porque concedia um valor mais alto à solidariedade do que a independência. Nunca foi um socialista, entretanto, suas ideias sociais e políticas estão mais próximas do socialismo do que do *New Deal*. O *New Deal*, cuja tradução para o português é o “Novo Acordo” consistiu em um conjunto de medidas econômicas e sociais cujo princípio básico fora a intervenção econômica do Estado. Estas medidas foram tomadas pelo governo Roosevelt, entre os anos de 1933 e 1937, com a finalidade de recuperar a economia dos Estados Unidos da crise de 1929. Dewey refletiu acerca da sociedade em constantes transformações e a persistência, no seu modo ver, da permanência de noções antigas do individualismo, neste novo contexto, era causa de muitas confusões, perturbações e conflitos, às vezes violentos.

O êxito de Dewey como intelectual público pode ser associado a esta firmeza como que suas crenças filosóficas poderiam ser pertinentes para estas novas condições. Era necessário se desprender das amarras metafísicas para tratar de fazer filosofia, com esperança, como um método para encarar os problemas humanos (MENAND, 2016). Dewey, em seu primeiro período filosófico, tentou reconciliar Hegel ao cristianismo evangelista, entretanto as referências ao cristianismo desaparecem em quase todos os seus escritos a partir de 1900.

Ralph Waldo Emerson (1803-1882) foi escritor, filósofo e poeta estadunidense. Pertencia à tradição transcendentalista. O transcendentalismo é, para Emerson, um esforço de introspecção metódica para se chegar além do “eu” superficial ao “eu” profundo, o espírito universal comum a toda à espécie humana. Em 1903, num ensaio sobre Emerson, Dewey escreveu que esperava o desenvolvimento de uma filosofia da religião que não tivesse motivo para ser reprovada por sua amizade com a ciência e a arte. Diferente do que muitos pensam, o antipositivismo do pragmatismo clássico era tão forte quanto seu traço antimetafísico.

Em virtude da influência do pragmatista, para Dewey a filosofia devia lançar hipóteses a serem testadas no terreno das práticas sociais. Em razão disto, ele começou a empregar a teoria instrumentalista em outros

âmbitos, a exemplo da educação, da vida social e da política, de maneira que teve suas conclusões aplaudidas por muitos, contribuindo para a realização de uma revolução no pensamento de alcance mundial. Chegou à Universidade de Chicago, em 1894, onde iniciou um curso experimental sobre os fundamentos da doutrina instrumentalista. Foi em Chicago que Dewey desenvolveu um trabalho que lhe rendeu fama no mundo todo e na própria comunidade filosófica. Tratava-se de um trabalho sobre a escola, cuja contribuição foi modificar os modos com se ensinava as crianças. Este trabalho deu a Dewey à reputação de um grande educador. Porém, Dewey não se considerava um educador. Ele dizia que chegou a se interessar pela educação devido a seus filhos.

No começo da vida em Chicago, Dewey escreveu à sua esposa assustado com o caos da vida naquela cidade: “a cidade parece povoada de problemas que estendem suas mãos pedindo, por favor, que alguém os solucione”; “é um caos quantitativo e desarticulado” (MENAND, 2016). Ele via a cidade como um laboratório, um simulacro da vida social ou uma espécie de livro vivo. Esta situação o leva a comprometer-se com projetos sociais como o *Hull House* e a pensar a filosofia numa perspectiva pedagógica. Jane Adams foi fundadora da *Hull House*, em 1896, instituição localizada em Chicago. Dewey se envolveu ativamente com a *Hull House* - um estabelecimento social para melhorar a condição social da empobrecida classe trabalhadora americana. A *Hull House* era uma instituição de ensino superior que inicialmente tinha um currículo de humanidades e cultura geral e, posteriormente, fora adaptada para atender às necessidades da sociedade industrial. Pode se dizer que a instituição foi pioneira na educação progressiva (DE WAAL, 2007. p. 154).

Em virtude disto, Dewey escreveu à Alice em outra ocasião, [...] “Creio que estou em um bom caminho para converter-me num maníaco educacional, [...] às vezes penso em deixar de ensinar filosofia, senão, o farei por meio da pedagogia” (DE WALL, 2007). Nesta declaração pode-se constatar a importância de uma filosofia da ação, que só poderia se concretizar por meio da pedagogia. Nesta mesma carta Dewey compartilhava

com a esposa seu credo pedagógico, sua crença num modelo educacional revolucionário e transformador. Ele declarava que sonhava com uma escola cujo eixo fosse uma atividade central, atuando como fonte de todos os assuntos. Este trabalhou caminharia em duas direções; uma direção seria a do caminho social, das aptidões construtivas e a outra, do contato com a natureza que proporciona seus materiais. Ele imaginava esta engenharia pedagógica análoga a construção de uma casa modelo na qual no centro desta estaria à instrução social, de um lado, a instrução científica e, do outro, a manutenção de hábitos concretos positivos de olhos e mãos. Assim Dewey conclui que, “escola é a única forma de vida social [...] que é diretamente experimental e se a filosofia deve converter-se alguma vez em ciência experimental, a escola é seu ponto de partida (MENAND, 2016).

Em janeiro de 1896, Dewey abriu a Escola Elementar da Universidade de Chicago. A escola começou com dezesseis alunos, menores de doze anos e dois professores. No outono, já estava funcionando em um novo espaço e tinha três professores e trinta alunos. Em 1902, havia 140 alunos, vinte e três professores e dez estudantes graduados que trabalhavam como auxiliares. A escola elementar havia se convertido na escola Dewey e já era conhecida internacionalmente como uma experiência exitosa da nova escola. O nome oficial ficou conhecido como *Laboratory School* [Escola Laboratório] para pôr em prática as propostas pedagógicas e filosóficas que desenvolvia com seus alunos. Esta era a intenção de Dewey, uma escola laboratório de filosofia do mesmo modo que a *Hull House* era um laboratório de sociologia (MENAND, 2016). A Escola Laboratório durou apenas cerca de dez anos.

Embora Dewey atribua à família e filhos a sua dedicação às questões educacionais, profissionalmente falando, a educação foi um desenvolvimento natural em sua carreira. Suas referências anteriores levam a *Stanley Hall* que desde 1880 pregava que a teoria e prática educacional era uma aplicação da Nova Psicologia em busca de sua legitimidade. William James, dois anos depois de publicar “Princípios de Psicologia”, proferiu uma série de conferências sobre educação, publicada como *Talks Teachers*

on *Psychology*. Portanto, como psicólogo acadêmico, Dewey estava aplicando estes conhecimentos em sua experiência. Ademais, a educação elementar americana era uma importante questão pública; não era nada de excêntrico que um filósofo se dedicasse a ela (MENAND, 2016).

Ainda, conforme Menand, Dewey não estava concebendo uma escola para preparar professores, nem tampouco pretendia um laboratório de psicologia, mas, pretendia, sobretudo, um laboratório de filosofia. Em virtude disto, ele não estava voltado para questões meramente curriculares, não estava realizando experimentos curriculares nem reunindo dados sobre desenvolvimento mental, ele pretendia provar uma teoria: a teoria da unidade do conhecimento. O que Dewey pretendia demonstrar é que todo conhecimento é uno, desde que não esteja separado do fazer. Este é o germe do pragmatismo (MENAND, 2016).

Os princípios pedagógicos de Dewey renunciam o tradicionalismo dos métodos e objetivos educacionais até então dominantes. No laboratório-escola as crianças bem novas aprendiam conceitos de física e biologia, presenciando os processos de preparo do lanche e das refeições, que eram feitos na própria classe. Havia uma razão filosófica bastante óbvia em torno desta atividade. A finalidade deste programa de ensino era articular o ensino à vida cotidiana dos alunos, buscando superar a ideia clássica do ensino que separava o pensamento de um lado, e o fazer, de outro. Assim, as crianças cozinhavam e serviam o almoço uma vez por semana [...]. Preparar uma comida (é diferente de memorizar uma tabuada de multiplicar) é uma atividade dirigida a um objetivo, é uma atividade social e uma atividade relacionada com a vida fora da escola. Porém, na atividade prática de preparar o almoço, Dewey incorporou à aritmética (pesar e medir os ingredientes com instrumentos feitos pelos próprios alunos), química e física (observar o processo de combustão), biologia (dieta e nutrição), geografia (exploração dos ambientes naturais de plantas e animais), etc. A cozinha se converteu na base da maior parte da ciência que se ensinava na escola (MENAND, 2016).

Essa ligação entre ensino e prática cotidiana foi sua grande contribuição para a corrente pragmatista. Em Chicago escreveu as seguintes obras: *Meu Credo Pedagógico* (1897), *Escola e Sociedade* (1899), *A Criança e o Currículo* (1902) e *A Situação Educacional* (1902). Em 1904, Dewey deixa a Universidade de Chicago devido a discordâncias de membros da direção daquela Universidade com a escola laboratório. Na obra “*Escola e Sociedade*”, o autor combate o fim da educação como adestramento dos homens e proclama a sua reconstituição; a educação como um processo adequado aos nossos desejos e necessidades. Para Dewey era vital que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento, mas, sobretudo que a mesma desenvolvesse habilidades para que os estudantes pudessem ser integrados à sua vida como cidadãos e como pessoas.

Ingressou em 1905 como professor da Universidade de Columbia, em Nova York onde permaneceria até 1930, deixando as atividades acadêmicas como professor emérito. Essa época da vida de Dewey é a mais fecunda intelectualmente falando. Datam desse período suas obras-primas: *Como Pensamos* (1910), *Democracia e Educação* (1916), *Ensaio sobre Lógica Experimental* (1916), *Reconstrução em Filosofia* (1920), *Experiência e Natureza* (1925), *Busca da Certeza* (1929).

Em 1916, o movimento em defesa da educação progressiva tomava forma e se desenvolvia a passos largos. Neste período, Dewey publicou seu trabalho mais elaborado em termos da filosofia da educação: “*Democracia e Educação*”. Em 1903, Dewey publicou “*Studies in Logical Theory*”, obra reescrita e publicada em 1938, com o nome de “*Lógica*”. Com a publicação de “*Reconstrução em Filosofia*”, em 1920, Dewey acusou a filosofia tradicional de sua ineficácia, uma vez que a metafísica tradicional, embasada na filosofia contemplativa e especulativa, não visava fins humanos e práticos, mas o fim em si mesmo; ela era considerada, nesta crítica, um produto da cultura de luxo inútil das ociosas classes poderosas.

Nesta fase, Dewey sistematiza os principais elementos de juízos empregados para a comprovação da verdade e do valor de uma ideia. Sua epistemologia pragmatista se afastou do estudo “do conhecimento do

conhecimento”. Discutia nestas teses o conhecimento verdadeiro com base em outros critérios, não mais transcendentalistas e sim pragmatistas. Em que consiste a verdade? Na eficácia e funcionalidade? O conhecimento que produz resultados proveitosos pode ser chamado de verdadeiro? Mas qual o sentido de proveitoso? Dewey revela que a teoria do conhecimento não pode estar dissociada da ética, uma vez que no campo da produção do conhecimento estão implicadas questões de responsabilidade, escolhas, opções humanas. Portanto, o uso pragmatista do termo “proveitoso” pode ser equiparado ao “crescimento”, ao “progresso”, ao “melhoramento” e à “evolução”. Desde os tempos hegelianos, há no pensamento de Dewey, certo horror por tudo que se revela imóvel e fixo; algo típico da convicção norte-americana de que a imobilidade é maléfica e só o movimento e a mudança são benéficos ao homem.

A Filosofia de Dewey foi muito bem acolhida, não só pelo público americano ávido por transformações e mudanças, mas também por pessoas de qualquer lugar do mundo com a consciência mudancista, contra a ordem tradicional tanto em relação ao pensamento quanto à sociedade. Dewey realizou conferências em vários países levando a sua filosofia da educação e suas ideias sobre a democracia. Esteve na Rússia, México, China, Turquia, Japão e enorme foram os esforços recíprocos para tais visitas. Dewey não esteve no Brasil, mas intelectuais brasileiros e educadores, que no começo do século XX assumiram o desafio de democratizar e transformar a escola, buscaram inspirações na obra de John Dewey.

Dewey era filósofo, mas também um líder social, um intérprete dos signos do seu tempo. Ele ajudou a fundar e, às vezes, dirigiu numerosas organizações políticas e educacionais proeminentes como a União Americana de Liberdade Civil; Associação Nacional para o Progresso das gentes de Cor; Liga para a Democracia Industrial; União dos Professores de Nova York; Associação Americana dos Professores Universitários; Nova escola para a investigação social, dentre outras (MENAND, 2016).

Aos 78 anos, foi presidente da Comissão de Inquérito sobre as Acusações feitas contra Leon Trotsky nos Processos de Moscou (nome oficial). Esta Comissão passou a ser conhecida como Comissão Dewey e iniciou seus trabalhos em março de 1937. Foi uma iniciativa promovida pelo Comitê Americano pela Defesa de Leon Trotsky, frente às acusações de Stalin e posterior condenação feitas a ele, em 1936, e a toda antiga direção do Partido Comunista Russo de realizar atividades contrarrevolucionárias, sabotagem, assassinato e colaboração com o fascismo. A Comissão Dewey absolveu Trotsky.

Dewey foi considerado um “sábio” no sentido grego da expressão, em virtude da coerência entre os postulados de sua filosofia e sua própria vida. Foi propositor e expoente fiel nas transformações políticas, sociais e científicas aplicadas não somente nos Estados Unidos, mas quem sabe em todo planeta, porém ele não era apenas o propositor, mas um participante engajado em certo tipo de filosofar, o filosofar empírico e pragmatista (TUDELA, 1999).

Foi marcante a influência de John Dewey sobre a educação brasileira, especialmente nas décadas de 1920 e 1930. O nome do educador Anísio Teixeira é logo lembrado e associado ao do filósofo John Dewey. Anísio Teixeira foi aluno de Dewey na Universidade de Columbia em 1928, e logo após a conclusão de seus estudos, regressando ao Brasil, tentou aplicar por aqui os conceitos do pensador norte-americano. Criador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Teixeira foi por vários anos seu diretor. Conquistou expressão no cenário intelectual brasileiro empenhando-se fortemente, assim como seu inspirador John Dewey, em compromissos políticos e sociais firmes na crença da “democracia socialista”, o que provocou a elite econômica brasileira a pressionar o governo para sua demissão.

O contato de Teixeira com Dewey modificou profundamente os conceitos do educador brasileiro. Em 1929, Anísio Teixeira, de volta definitivamente ao Brasil, propõe sugestões para a Reorganização Progressiva do Sistema Educacional na Bahia (1929). Defende a unificação das

classes sociais em torno da educação. Tal ideia foi expressa em seu livro “Educação não é Privilégio”, de 1957. Na condição de ex-aluno de Dewey, rejeitou, também, o currículo “Clássico-acadêmico”. Teixeira se faz grande intérprete de Dewey no Brasil, as traduções das obras do inglês para o português foram por ele realizadas, muitas vezes em parceria com Lourenço Filho.

De forma mais prática, estas ideias embalsamaram o sonho da democratização da escola pública no Brasil, sobretudo, através do Movimento dos Pioneiros de 1932, também conhecido como Manifesto dos Educadores, cujo texto dirigido ao povo e ao governo, proclamava mudanças profundas na educação do país. Paulo Freire, um dos educadores brasileiros mais citados e discutidos em todo o mundo, cuja obra revolucionária trouxe a emergência dos marginalizados para a cena educacional, além das inúmeras influências filosóficas humanistas de grandiosos mestres, com certeza teve a contribuição do Dewey.

Enquanto muitos países do mundo adotavam suas ideias e reformavam suas instituições educacionais, Dewey enfrentava problemas administrativos e resolveu sair da Universidade de Chicago para se ligar à Universidade de Columbia, em Nova Iorque, onde permaneceu até o fim da sua carreira no ensino, em 1930. Continuou, no entanto, a ensinar como professor emérito até 1939, e a escrever e intervir socialmente até as vésperas da morte. Em 1952, no dia primeiro de junho, John Dewey faleceu em Nova York, aos 93 anos de idade.

Considerações Finais

Por fim, Dewey foi um filósofo que nos chamou à reflexão sobre o fazer filosófico e sobre a pertinência de uma filosofia da ação. Ele nos ensinou a não fazer distinções entre deliberações morais e as propostas de mudanças nas instituições sócio-políticas ou educacionais.

Concebia as transformações nas atitudes das pessoas, nas políticas públicas e nas estratégias de aculturação a partir destes aspectos

interconectados: o desenvolvimento das comunidades livres e democráticas e de um melhor tipo de ser humano que se realizará em tais comunidades.

Rorty tem razão quando diz que todos os livros de Dewey estão impregnados de uma forte convicção da história como processo de expansão da liberdade humana, bem como da esperança de substituir a concepção platônica do filósofo como um “espectador do tempo e da eternidade” para uma concepção da tarefa do filósofo menos “disciplinar” e mais orientada para a política.

Referências

- DELADALLE, Gérard. **L'Idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey**. PUF, Paris, 1967.
- DE WALL, Cornelis. **Sobre pragmatismo**. Trad. Cassiano Terra Rodrigues São Paulo: Loyola, 2007.
- DEWEY, John. **Experience and Nature**. New York: Dover Publications, Inc., 1958.
- DEWEY, John. Que entiende el pragmatism por “practico”. In: FAERNA, Angel Manuel. **Dewey: la miseria de la epistemología**. Madrid, Editora Biblioteca Nueva, 2000. p. 81-98
- DEWEY, John. La Influencia del darwinismo em la filosofía (1909) In: FAERNA, Ángel MANUEL. **Dewey: la miseria de la epistemología**. Madrid, Editora Biblioteca Nueva, 2000. p. 49-60.
- ELDRIDGE, Michael. **Dewey's bulldog and the eclipse of pragmatism**. In: COTTER, M. J. (org.). *Sidney Hook reconsidered*. New York: Prometheus Books, 2004.
- FAERNA, Ángel Manuel. **Dewey: la miseria de la epistemología**. Madrid, Editora Biblioteca Nueva, 2000.
- GROSS, Neil. **Richard Rorty: la forja de uno filósofo americano**. Trad. Juan José Colomina Almiñana e Vicente Raga Rosaleny. València, PUV, 2008.

HOOK, Sidney. **John Dewey: semblanza intelectual**. Barcelona, Paidós, 2000.

MENAND, Louis. **El Club de los Metafisicos**: Historia de las ideas en América. Ariel: Barcelona, 2016.

NASCIMENTO, Edna M. M do. **Dewey e Rorty**: da metafísica empírica à metafísica da cultura. Teresina: EDUFPI, 2014.

RORTY, Richard. **Consequences of Pragmatism**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

RORTY, Richard. **Philosophy and the Mirror of Nature**. Princeton: Princeton University Press, 1979.

RORTY, Richard. **El Pragmatismo una Versión**: antiautoritarismo en epistemología y ética. Barcelona, Ariel Filosofía, 2000.

TUDELA, Jorge Pérez de. **El Pragmatismo Americano**. Madrid, Editora Síntese, 1999.

A filosofia da educação a partir de Deleuze: conversão, subversão e superfície

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Introdução

O filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995) é considerado um dos principais filósofos contemporâneos e tem uma produção teórica marcada pela multiplicidade temática e pelas possibilidades conectivas com diversas áreas do conhecimento, tais como: literatura, cinema, artes, educação, psicanálise e política. Suas obras foram traduzidas e publicadas por editoras nacionais a partir dos anos de 1970. E nas três décadas subsequentes, uma vasta produção acadêmica foi publicada a partir da recepção de suas ideias (TADEU; KOHAN, 2005; GALLO, 2008). Quando nos referimos a uma recente recepção de Deleuze no Brasil, estamos nos reportando a uma nova leitura propiciada por autores que privilegiam em seus estudos a área da filosofia da educação.

Essa nova recepção constituída pelo olhar filosófico-educacional, ao mesmo tempo, recupera alguns textos e introduz outros. No caso de Deleuze, embora muitos estudos tenham sido produzidos no campo educacional em torno de noções trabalhadas nas obras *Mil Platôs* (cinco volumes, originalmente publicados em 1980) e *O que é filosofia?* (1991), a novidade reside na retomada de uma obra anterior: a *Lógica do sentido* (1969).

Assim, o propósito deste trabalho é apresentar as três imagens dos filósofos sugeridas por Deleuze (2011) e sustentar sua transposição para o

âmbito da Filosofia da Educação. A possibilidade de uma (e não “da”) Filosofia da Educação deleuziana como arte da superfície somente poderá ser desenvolvida após as necessárias elucidações teóricas em torno de cada uma das três imagens filosóficas, suas características e consequências.

Os principais estudiosos da obra deleuziana no Brasil que também produzem pesquisas e estudos no âmbito da Filosofia da Educação, já fizeram a advertência que Deleuze não tratou especificamente da educação. Entretanto, a originalidade, a amplitude e vigor de suas ideias inspiraram muitos teóricos a deslocar os conceitos filosóficos deleuzianos para o campo educacional. Teóricos como Tadeu e Kohan (2005), Gallo (2007; 2008) e Pagni (2011), dentre outros, conectaram Deleuze com seus próprios interesses acadêmicos e inquietações pessoais para produzir distintas e não-hierarquizadas versões de Filosofia da Educação deleuziana.

Nosso estudo toma de empréstimo uma recente hipótese de trabalho originalmente proposta por Pagni (2011): a ideia de que a Filosofia como *arte da superfície* de Deleuze é também uma *Filosofia da Educação* como arte da superfície. Nessa perspectiva, também ampliaremos o raio de ação desta Filosofia da Educação como arte da superfície a fim explorar suas possibilidades no âmbito do ensino de Filosofia da Educação. Dessa forma, visto que desviaremos em menor ou maior grau do caminho original traçado por Pagni (2011), eximimos o autor da responsabilidade pelas conexões que serão apresentadas nesse trabalho como uma versão de Filosofia da Educação como arte da superfície.

Para Deleuze (2011) essa é a tarefa do filósofo, perverter a Filosofia das alturas e das profundidades e habitar a superfície com seus efeitos incorporais. Das duas primeiras imagens, alturas e profundezas, fica evidenciada uma relação de complementaridade que o filósofo necessita para atingir a superfície. Na nossa interpretação, nas posturas dos professores de filosofia da educação também fica evidenciada essa complementaridade de elementos teóricos (alturas) e elementos que estão relacionados com a prática (profundezas) e em cujo encontro podem fazer

emergir sua relação com a vida, conosco e com a realidade na qual estamos inseridos para se preparar para novos modos de existência.

A Filosofia como conversão: as alturas

A primeira imagem filosófica começa com Sócrates e é fixada por Platão, que sustenta a ideia do filósofo como um ser das alturas. No platonismo, a orientação do pensamento sempre vem do alto, remetendo-o para as alturas ideais. Tal movimento filosófico implica, caracteristicamente, em uma ascensão ou conversão (DELEUZE, 2011). Essa perspectiva é ilustrada pela própria Filosofia de Platão (1991) que, em determinados diálogos, usa a figura de Sócrates para representar o filósofo ideal, em oposição aos sofistas, que são retratados pejorativamente como pessoas que faziam comércio de opiniões e cujas habilidades retóricas estavam a serviço de qualquer um que pudesse pagar por elas. O objetivo estava em se purificar para promover seu encontro com uma essência imutável e absoluta.

No *Mito da Caverna*, Platão (2000) apresenta o filósofo como o prisioneiro que se liberta das correntes que o obrigavam a ver apenas sombras como se fossem a realidade. Fora das profundezas da caverna, ele contempla as coisas como elas realmente são e não mais como uma simples ilusão dos sentidos. Em seguida, o filósofo retorna para tentar ajudar os demais prisioneiros a descobrir a essência das coisas que existem além da ilusão das sombras. Nessa alegoria platônica, a altiva missão de conhecer a verdadeira realidade e regressar à caverna a fim de instruir os outros encerra a dimensão pedagógica da Filosofia.

Assim, após o relato do célebre *Mito da Caverna*, no qual é estabelecido o contraste entre as profundezas sombrias da ignorância e as alturas luminosas do saber, a educação é definida como uma arte que objetiva a conversão da alma. Em conformidade com a analogia platônica: “Não consiste em dar visão ao órgão da alma, visto que já a tem; mas, como ele está

mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se por encaminhá-lo na boa direção” (PLATÃO, 2000, p. 229).

Para Platão, a deformação educativa e a degeneração política predominarão “enquanto os filósofos não se tornarem reis, ou os reis não começarem a investigar de forma verdadeiramente filosófica” (JAEGGER, 1995, p. 839). Desse modo, a educação platônica não se configura meramente como uma transmissão de conteúdos, como na doutrinação moral-religiosa dos poetas ou na instrução de técnicas retóricas dos sofistas, mas sim como uma *conversão radical* do indivíduo. Tal transformação ou ascensão somente seria possível na educação filosófica, visto que tanto a formação do homem virtuoso quanto a constituição de um Estado justo dependem da convergência entre o poder político e o cultivo do espírito filosófico, expressos na figura modelar do filósofo como educador e governante.

Deleuze (2011) sustenta que a própria Filosofia de Platão oferece elementos para contestar essa rígida dualidade platônica entre luzes e sombras, mundo inteligível e mundo sensível, essência e aparência, da Ideia e matéria. O filósofo francês explica que Platão reconheceu a existência de um terceiro elemento, o *simulacro*, que contradiz simultaneamente tanto o modelo ideal das alturas quanto a cópia abissal das profundezas. A solução platônica foi considerar o simulacro uma aberração e enterrá-lo ainda mais fundo na parte inferior das suas dualidades teóricas. Do contrário, ele teria que assumir a perspectiva paradoxal de que não são as ideias e as coisas que, respectivamente, estabelecem e recebem o sentido, mas que a fixação e a transposição dos limites dos sentidos são efetuados a partir dos repousos e movimentos da própria linguagem. Paradoxalmente, o simulacro consegue simultaneamente preservar os atributos do modelo e da cópia, sem ter que submeter-se a nenhuma delas. (MACHADO, 2010).

Essa situação paradoxal de *puro devir* é descrita como uma capacidade de esquivar-se do tempo presente, que converge e mescla os dois sentidos temporais remanescentes, o passado e o futuro, numa *identidade*

infinita: “da véspera e do amanhã, do mais e do menos, do demasiado e do insuficiente, do ativo e do passivo, da causa e do efeito” (DELEUZE, 2011, p. 2). Essa constatação configura um anúncio prévio da terceira imagem filosófica, visto que propõe a linguagem como o elemento que ultrapassa os limites fixados pelas alturas ou pelas profundezas. Por exemplo, quando mencionamos o momento inicial daquilo que é *demasiado*, há a ruptura dos limites porque nunca existe um começo fixo: aquilo que *já é* demasiado para uns, *ainda não é* para outros, de modo que os limites são ultrapassados e tudo pode advir: contra a fixação temporal, há infinitas possibilidades através de um devir ilimitado.

Antes de retomarmos a explicação dessa terceira imagem filosófica que ultrapassa os limites fixados pelas alturas e pelas profundezas, descreveremos a seguir a segunda imagem filosófica estabelecida por Nietzsche que, a partir de sua leitura do pré-socratismo, contesta a hegemonia da imagem platônica.

A Filosofia como subversão: as profundezas

A segunda imagem filosófica foi estabelecida a partir da contestação de Nietzsche à imagem filosófica platônica das alturas. Para ele o movimento ascensional do pensamento em direção às Ideias não constituía a realização da Filosofia, mas caracterizava a própria degenerescência do pensamento filosófico. A perspectiva de Nietzsche (2012) é delineada a partir de golpes de martelo que descrevem a primeira imagem filosófica como: um tipo de fanatismo que pregava a racionalidade a todo custo, um autoengano que fazia os filósofos acreditarem na elevada possibilidade de sobrepujar seus instintos ou, ainda, uma doença que fazia as pessoas escolherem a dialética, um expediente de emergência para quem não possui outros recursos.

Como Nietzsche (2012) considerava Platão um covarde que se refugiava da realidade no mundo das Ideias, ele propõe a imagem alternativa do filósofo como um ser das profundezas. A respeito disso, Machado (2010,

p. 34) destaca que para o filósofo alemão “defender o privilégio da profundidade contra a altura significa afirmar a impossibilidade de um ponto de partida, de um fundamento”. Por sua vez, Deleuze (2011) mostra que Nietzsche contrapõe a leve imagem socrático-platônica das *asas da alma* de Platão à densa imagem pré-socrática das *sandálias de chumbo* de Empédocles.

A figura de Empédocles é usada por Nietzsche tanto em decorrência da Filosofia por ele professada quanto pela lenda construída em torno de sua morte. A partir desses dois aspectos são extraídas as duas principais referências para a construção da imagem filosófica das profundezas: a mistura de corpos e as sandálias de chumbo.

Empédocles formulou uma das mais influentes teorias da Antiguidade, a *doutrina dos quatro elementos* (fogo, água, ar e terra), na qual sintetiza as doutrinas de seus predecessores filosóficos que sustentavam de maneira isolada os referidos elementos primordiais. Na sua Filosofia os quatro elementos “são considerados raízes (*rizómata*) de todas as coisas, e de sua combinação resulta a pluralidade do mundo natural” (MARCONDES, 2010, p. 34). Segundo essa teoria, tudo que existe no mundo (natureza, animais, plantas, astros, seres humanos etc.) é composto pela combinação das quatro raízes primordiais que “correm umas por dentro das outras, isto é, são porosas e é essa porosidade que permite ao Amor e ao Ódio penetrá-las para uni-las ou separá-las” (CHAUÍ, 2002, p. 111). Assim, a diferenciação ou similaridade das coisas é resultado da ação de duas forças corpóreas que unem ou separam: o Amor (*phília*) e o Ódio (*neîkos*). Na doutrina cosmológica de Empédocles, a valorização do elemento corpóreo contrasta com a prioridade conferida à alma nas teorias de Platão.

Para compreender o uso das sandálias de chumbo de Empédocles como símbolo da Filosofia das profundezas é preciso mencionar alguns aspectos doxográficos sobre a sua vida e morte.

A lenda sobre a suposta divindade de Empédocles é iniciada a partir de duas vertentes. Na primeira versão, ele usara suas habilidades médicas

para tratar de uma mulher que se encontrava em estado catatônico e que os habitantes do lugar julgaram estar morta. Depois desse episódio, passaram a atribuir a ele o dom da ressuscitação. Na segunda versão, ele teria usado sua riqueza pessoal para desviar o curso de dois rios a fim de que suas águas límpidas se misturassem com as águas pútridas de um rio contaminado que fazia adoecer ou morrer quem bebesse dele. Após a mistura das águas, o rio contaminado ficou potável e os habitantes daquela região, em agradecimento, ajoelharam-se diante de Empédocles, reverenciando-o e dirigindo-lhe preces como a um deus. Embora não seja consensual, muitas doxografias mencionam que para perpetuar a lenda que já prosperava em torno de si, Empédocles atirou-se dentro da cratera flamejante do vulcão Etna, deixando para trás somente sua sandália de chumbo. (LAÉRTIOS, 1988, p. 244- 245).

Esse gesto fatídico de Empédocles sinaliza que o filósofo é um ser das profundezas da terra. A morte do filósofo pré-socrático também é usada como uma alegoria que subverte o Mito da Caverna de Platão. Nietzsche interpreta a morte de Empédocles como um ensinamento de que o filósofo não deve buscar a saída da caverna, mas penetrar ainda mais nas suas profundezas (DELEUZE, 2011, p.132-133).

Entretanto, para Deleuze (2011) tanto a conversão platônica quanto a subversão pré-socrática constituem doenças filosóficas. No platonismo, o pensamento filosófico seria guiado por um idealismo maníaco-depressivo que, ao buscar sempre as alturas, se perde nos movimentos alternantes de ascensões e quedas. No pré-socratismo empedocliano e na Filosofia nietzschiana, o pensamento filosófico seria orientado pela esquizofrenia que, de maneira obsessiva se perde na busca contínua pelo mais profundo. É a partir dessa perspectiva que, posteriormente, Deleuze retoma essas duas imagens do pensamento para afirmar que a Filosofia não pode ser nem contemplação (alturas) e nem reflexão (profundezas) (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Assim, Deleuze (2011) apresenta a terceira imagem filosófica como um sistema cínico-estoico de provocações para o pensamento.

A Filosofia como perversão: a superfície

A terceira imagem de filósofo atinge simultaneamente as duas imagens filosóficas anteriores. A profundidade só é profunda em relação ao seu contraponto, a altura. A superfície, ao mesmo tempo em que destitui a altura, também subtrai da profundidade a sua contraparte. Se a profundidade é uma reação, um movimento contrário ao alto, na medida em que a altura desaparece também deixa de fazer sentido falar em profundidade, “pois a diferença que há entre as duas é somente sobre qual tipo de essência deveria estar o objeto de contemplação ou de reflexão: as alturas ou as profundidades” (BARCHI, 2009, p. 178).

Essa destituição do essencial das alturas e do essencial das profundezas é denominada de perversão. A Filosofia como arte da superfície constitui uma “reorientação de todo pensamento e do que significa pensar: *não há mais nem profundidade nem altura*” (DELEUZE, 2011, p. 134). O pensamento não é mais essência, mas acontecimento.

Perverter a Filosofia no sentido deleuziano consiste em não mais se limitar a passividade da contemplação das alturas ideais (essência-ideia) ou a passividade da reflexão dos fundamentos profundos (essência-matéria). Nessa terceira alternativa, a Filosofia abdica de contemplar a suposta preponderância que viria de cima ou de refletir sobre o que se encontraria mais abaixo, para pensar aquilo que é incorporal: o acontecimento. O acontecimento não é uma causa situada acima ou abaixo de nós, mas uma singularidade (simultaneamente privado e coletivo, particular e geral, individual e universal) que se efetua em nós, mas que compete a cada um realizar uma contra-efetuação (sentido). Nas palavras de Deleuze (2011, p. 152), o “brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido”, por isso, o “acontecimento não é *o que* acontece (acidente), ele é *no que* acontece o puro expresso que nos dá sinal e que nos espera”.

A constituição da terceira imagem filosófica recebe influência das filosofias cínica e estoica.

Para se chegar ao modo de vida cínico de liberdade plena, era preciso a prática de um método físico-espiritual rigoroso: a *askesis* (que em grego significa exercício, prática, disciplina ou treino).

O termo ascese vem do substantivo grego *askesis* e significa exercício, disciplina ou treino capaz de transformar o indivíduo que se dedicar à sua prática. Hadot (2002) explica o conceito de *askesis* como algo capaz de promover uma conversão radical no indivíduo. Tomada nessa acepção, a Filosofia é considerada como um exercício espiritual que modifica não apenas o modo de pensar, mas toda a existência do indivíduo que estiver engajado na ascese, visto que esse processo promove as possibilidades de transformação. Esse método filosófico cínico consistia no treinamento diário em duas frentes: a física (resistência) e a espiritual (perseverança).

O domínio desses dois princípios conduziria a *autarquia* e a *apatia*. A autarquia seria equivalente ao autodomínio, ao bastar-se a si mesmo. A apatia seria a indiferença diante de todas as coisas (fortuna, moradia, humilhações, dinheiro, prazeres, ameaças, honrarias, matrimônio, cidade, Estado etc.) que possam favorecer ou desfavorecer um indivíduo (REALE, 1994, p. 33).

Essa atitude característica de Diógenes também ficou conhecida pela expressão “desfigurar a moeda”, que significa violar os costumes. Conforme acreditamos, Deleuze (2011) também parte dessa analogia para propor sua concepção de perversão filosófica.

Sobre a conexão teórica entre o cinismo e o estoicismo, recebe destaque a noção compartilhada pelas duas escolas de que todo ser é corpo: as virtudes, deus, a razão, a Filosofia, a natureza (BRÉHIER, 2012, p. 24-25).

Esse ponto da teoria estoica dos incorporais é importante para a Filosofia deleuziana porque é a partir dele que a perversa terceira imagem filosófica é formulada. A inauguração estoica da distinção entre duas espécies de coisas, os corpos (estados de coisas) e os incorporais (efeitos ou acontecimentos) é considerada de extrema importância porque descobriu os *efeitos de superfície* (DELEUZE, 2011, p. 7-8).

O materialismo ou corporeísmo dos estoicos realiza uma reavaliação total do pré-socratismo porque não sustenta uma visão de realidade baseada numa “física das misturas em profundidades”, onde um elemento primordial (ou quatro na teoria sintetizadora de Empédocles) atua como uma base pivotante que causa os demais fenômenos (DELEUZE, 2011, p. 135). Os estoicos também executam uma inversão radical do platonismo porque eles negam tanto a *physis* pré-socrática (como um princípio material) quanto a *physis* platônica (como um princípio espiritual, a Ideia). (REALE, 1994, p. 307-308; BRÉHIER, 2012, p. 30).

Na interpretação de Deleuze (2011), os filósofos cínicos e estoicos são alinhados lado a lado devido aos seus posicionamentos em relação à altura platônica e a profundidade pré-socrática. A posição cínico-estoica consegue efetuar uma reviravolta no pensamento platônico sem retornar ao pensamento pré-socrático quando duplicam a matéria sem se submeter à Ideia e fazem tudo subir à superfície. Eles sustentam que além da mistura de corpos das profundezas, existe algo que não é nem matéria física (corpo material) e nem matéria espiritual (corpo espiritual): esse algo é o incorpóreo, o acontecimento.

O acontecimento não é corpo e, por isso, subsiste e insiste na superfície, no limiar do mundo revolto das misturas ou forças corporais. É nessa fronteira que Deleuze (2011) propõe que pensemos a Filosofia e, conforme alguns estudiosos do legado deleuziano, que a Filosofia da Educação também pode ser pensada (PAGNI, 2012; GALLO, 2008; LÓPEZ, 2008). Tais estudos desenvolvem um ou outro aspecto originado da concepção deleuziana de Filosofia como arte da superfície. Nessa acepção, o “filósofo não é mais o ser das cavernas, nem a alma ou o pássaro de Platão, mas o animal chato das superfícies, o carrapato, o piolho. O símbolo filosófico não é mais a águia de Platão, nem a sandália de chumbo de Empédocles, mas o manto duplo de Antístenes e de Diógenes” (DELEUZE, 2011, p.136).

Essa “nova operação filosófica” é denominada de perversão porque se opõe simultaneamente tanto à conversão platônica quanto à subversão pré-socrática. Trata-se de um termo considerado apropriado pelo filósofo

francês porque engendra um “sistema de provocações deste novo tipo de filósofos” que, não obstante, também “implica uma estranha arte das superfícies” (DELEUZE, 2011, p.136).

Desse modo, a noção de superfície instaure a imagem da lateralidade: nem a altura platônica e nem a profundidade pré-socrática: nada para converter e nada para fundamentar, apenas o sentido que perverte mais a cada nova conexão estabelecida nas cercanias de sua subsistência e insistência. A consequência desse pensamento acerca da Filosofia como arte da superfície é descrito como uma mudança radical no símbolo filosófico, que passa a ser Hércules.

Como símbolo filosófico da arte da superfície, o semideus Hércules é capaz de transitar entre o reino celestial e o reino do submundo, mas que sempre retorna à superfície. Muitas vezes, ele traz consigo elementos oriundos das outras duas dimensões porque é somente na superfície que as coisas acontecem.

É por isso que Hércules, além de ser a personagem emblemática dos cínicos e dos estoicos, também é a figura escolhida por Deleuze para representar a Filosofia como arte da superfície (DELEUZE, 2011). Tal como Hércules, o habitante filosófico da superfície faz releituras (e reorientações do pensamento) daquilo que ele busca nas profundezas e nas alturas (PAGNI, 2011; 2012).

A desfiguração das alturas e das profundezas para habitar a superfície

Na perspectiva de Foucault e Deleuze (2005) não faz sentido estipular uma rígida oposição entre teoria e prática porque ambas mantêm entre si uma estreita relação de revezamento. Os autores defendem que teoria e prática sejam concebidas não de forma isolada, mas constituindo um conjunto, cuja multiplicidade de componentes teóricos e práticos constitua um sistema de revezamentos.

Ao considerarmos que os componentes teóricos e práticos são instâncias que se afetam reciprocamente, devemos nos afastar da concepção

segundo a qual a relação entre ambas é vista como um tipo de totalização de cima para baixo ou de baixo para cima. Não há predomínio de qualquer espécie, pois as relações entre os elementos teóricos e os práticos são sempre fragmentárias, locais e pontuais. Dessa forma, podemos criticar tanto as iniciativas que postulam a prática como sendo meramente a extensão, aplicação ou consequência da teoria quanto aquelas iniciativas que postulam que a teorização é sempre resultante das situações emergenciais ocorridas na prática. Esse tipo de barreira ou muro erguido entre os partidários do predomínio teórico (fundamentos) e os partidários do predomínio prático (técnico-metodológico) somente pode ser ultrapassado mediante o revezamento entre teoria e prática. Não é possível superar o muro, passando de uma teoria a outra ou de uma prática a outra, pois isso seria a continuidade da permanência em seus respectivos lados. E tanto a evolução teórica quanto a eficácia da prática dependem não de uma relação de circularidade entre teorias ou práticas, mas de uma relação de revezamento entre teorias e práticas (FOUCAULT; DELEUZE, 2005).

É possível relacionar essa breve proposta foucaultiana-deleuziana de um sistema de revezamentos entre os múltiplos componentes teóricos e práticos com a proposta deleuziana das três imagens filosóficas que, similarmente, também advoga por uma articulação, na superfície, entre os elementos das alturas e os elementos das profundezas. Ao realizarmos um deslocamento de tais propostas para o campo da Filosofia da Educação, podemos interpretar que tanto no sistema de revezamentos quanto no deslizamento para a superfície, os movimentos de articulação entre os dois pontos extremos são protagonizados pela Filosofia (teoria) e pela Educação (prática). Na presente seção, exploraremos as possibilidades relativas à desfiguração das alturas e das profundezas para habitar a superfície.

A partir das três imagens filosóficas evidenciadas anteriormente, podemos conjecturar que os elementos teóricos constituintes dos ementários da disciplina Filosofia da Educação se encontra na primeira imagem, independentemente da postura do professor em adotar ou a Filosofia ou a Educação. Assim, o que será questionado aqui será o modo como o

professor trabalha esses elementos teóricos. Pois, se o professor em sua disciplina desenvolve o conteúdo programático a partir de uma perspectiva das alturas, ou seja, sem fazer conexões com a vida, com o contexto no qual estamos inseridos, dificilmente ele fará emergir no contexto de sala de aula, aquilo que é próprio da vida dos alunos: suas leituras de mundo, suas vivências pessoais e suas maneiras de experimentar e sentir o próprio mundo que leva à constituição de si.

Considerando que os elementos teóricos das alturas pertencentes a uma realidade mais ampla podem se relacionar com elementos da profundidade a partir de uma imersão no nosso próprio *ethos*, naquilo que nos constitui, fariam emergir dessa relação os efeitos de superfície que seriam o resultado entre altura e profundidade. Assim, habitar a superfície se constituiria em novos modos de existência a partir de uma atitude diante da vida que não estivesse pautada na representação de um mundo ideal, mas na invenção para um mundo real. Para fazer essa referida relação entre as alturas e as profundezas para assim habitar a superfície, necessitamos de exercícios para a constituição de si.

Aqui tomamos de empréstimo o conceito de *askesis* em Foucault (2004) para ascender às alturas e mergulhar nas profundezas para habitar a superfície. Isto porque em qualquer imagem torna-se necessária a prática da *askesis* que se configura como exercícios a partir dos quais podemos ascender, subverter ou atingir a superfície. A execução de tais movimentos configura-se como técnicas de si ou de constituição de si. As práticas ascéticas permitiram pensar o sujeito como aquele que é capaz de se transformar, se reinventar, se conduzir e atingir uma relação de si para consigo que fosse plena (FOUCAULT, 2004). Assim, esses exercícios estabelecem uma relação de cultivo de si que não está pautada apenas no conhecimento, mas também no cuidado de si, por tratar-se de um mergulho dentro de nós para encontrar no nosso próprio modo de ser, modos de subjetivação que se constituem como novos modos de vida (FOUCAULT, 2012). O cuidado de si em Platão consiste em conhecer-se a si mesmo e, para conhecer-se torna-se necessário apreender o inteligível. O mundo

inteligível deve ser reconhecido através da reminiscência do que a alma contemplou e é através dela que ocorre a descoberta do que ela verdadeiramente é, evidenciado na primeira imagem de filósofo. O ponto de partida seria o conhecimento de si e a consagração da Filosofia como identidade e como reconhecimento.

Viver nas alturas teóricas e situar seu ensino afastado do mundo real da nossa própria vida, esse é o objetivo dessa primeira imagem filosófica, onde o mundo sensível apenas recebe a ação do mundo inteligível. Ensinar nada mais é que rememorar aquilo que já foi contemplado por nós no mundo ideal.

A *askesis* da segunda imagem filosófica proporciona um mergulho na mistura dos corpos que somos todos nós. Esse mergulho na vida que move os corpos serve para equilibrá-la segundo os princípios do cosmo e para curá-la de qualquer desequilíbrio, subvertendo a hierarquização metafísica que sobrepõe o cultivo da alma para subordinar o corpo. E uma vez dotado das ideias metafísicas de Platão e com o corpo vitalizado por meio de exercícios ascéticos, faz-se necessário se preparar para um outro modo de ser que busque o equilíbrio que se perdeu entre o conhecer e o cuidar de si, para se atingir a superfície. E é dessa forma que reorientamos nosso pensar, fazendo releituras das alturas e das profundezas para habitar a superfície.

O professor de Filosofia da Educação que tem no seu ensino uma prática restrita ao conhecimento se afasta da concretude do mundo e de seus problemas reais, daquilo que emerge do cotidiano no qual estamos inseridos, pois concebe a Filosofia da Educação como *conversão*, que deve ascender às alturas para se tornar um conhecimento válido e verdadeiro.

Em contraposição a essa imagem altaneira, estaria a *subversão* das profundezas que, para o educador dos dias atuais implica na redescoberta da confrontação com questões acerca de seu próprio *ethos* e de seu modo de viver (PAGNI, 2011). A subversão das profundezas, quando transposta para o campo filosófico-educacional, além de representar um desmonte do esquema de subserviência ao modelo das alturas, também indica a

possibilidade de se pensar problemas vivenciados cotidianamente na vida e no espaço acadêmico que, todavia, são banalizados em prol de uma subordinação aos grandes temas eleitos pelos aportes teóricos vigentes, pelo programa do curso, pela organização curricular ou pelo próprio objetivo do curso de graduação, muitas vezes orientado pela lógica da produção de profissionais para o mercado.

Esse desmonte do modelo das alturas surge após um mergulho no nosso próprio *ethos* das profundezas, naquilo que culturalmente nos constitui e que, em virtude das relações de poder que produzem assujeitamentos institucionalizados nos professores, costuma ser deixado do lado de fora da sala de aula. O mergulho na subversão das profundezas atua como uma constante força do pensar, de que a vida e o cotidiano não são externos ao espaço acadêmico, pois a todo instante somos atravessados por problemas e situações que, embora relevantes para os professores e alunos, correm o risco de sequer serem pensados em função de uma rigorosa subordinação ao instituído. Se muitos temas importantes não são sequer percebidos, tampouco poderão ser pensados e confrontados. E, menos ainda, será possível a necessária preparação para se enfrentar tais acontecimentos. Assim, a subversão das profundezas nos mostra o que nos cerca e o que nos constitui, mas não indica o que fazer e menos ainda como se preparar para lidar com a diversidade e multiplicidade de situações problemáticas oriundas das constantes reconfigurações de forças que se afetam mutuamente. Assim, a retomada da imagética das profundezas ainda deixa uma importante lacuna que somente pode ser preenchida por uma terceira imagem, a da superfície.

A *perversão* da superfície indica a desfiguração, como ensinava o cínico Diógenes, de qualquer outra perspectiva. Essa distorção não ocorre somente em torno de modelos previamente estabelecidos, mas atua como uma ascética que se configura na relação de si para consigo que nos direciona para o que devemos fazer de nós mesmos. É chegada a hora de nos constituir a partir de um saber possível para nós mesmos. Assim, a ascética da terceira imagem atua no próprio modo de ser do sujeito, instigando

inclusive, uma ação de sua parte que é a contra-efetuação do acontecimento. Isso porque, a desfiguração do que vier das alturas ou do que estiver nas profundezas, a partir da relação entre ambas, faz subir à superfície seus efeitos como acontecimento, que implica não só no equilíbrio entre as ideias e os corpos, mas na própria existência. A existência como acontecimento suspende a subordinação às fundamentações teóricas, questiona as imagens que cultivamos de nós mesmos e desarma nossos preconceitos em relação ao que é diferente, estranho ou estrangeiro porque implica num modo de resistência ao instituído que se caracteriza pela “transformação de si na relação com o outro” (PAGNI, 2011, p. 165).

Na interpretação de Pagni (2011), a problemática atual da dificuldade de interlocução entre os campos filosófico e educacional não pode ser sanada a partir de uma perspectiva em detrimento da outra. Na sua proposta, o ensino de Filosofia da Educação priorizaria não apenas a transmissão de “saberes filosófico-educacionais”, mas também promoveria junto aos estudantes, o compartilhamento “de outros saberes (científicos, literário, artísticos, etc.) que auxiliassem na compreensão do *ethos* e da multiplicidade cultural na qual se formam”, de modo a desfigurar suas identidades e visão de mundo convencionais, “provocando-os também a uma leitura e a uma escrita de si, onde sejam capazes de experimentar-se” (PAGNI, 2013, p. 26). Destarte, a Filosofia da Educação pode ser reorientada a partir da Filosofia de Deleuze (2011), de modo a “preparar os professores para exercerem uma prática filosófica em suas ações educativas que não aspirasse fundamentá-las desde as alturas metafísicas, nem das profundezas da vida nua, mas que soubesse habitar as superfícies” (PAGNI, 2013, p. 26-27). Nessa perspectiva, a Filosofia da Educação como arte de superfície deixa de ser concebida unicamente como uma disciplina voltada para a formação de pedagogos e professores e passa a ser considerada como um campo fértil para o cultivo de práticas de si (PAGNI, 2013).

A imagética das alturas (conversão), das profundezas (subversão) ou da superfície (perversão), nos dá condições para problematizarmos as conseqüências que tais posturas podem acarretar ao ensino, bem como,

ampliar essa discussão ao próprio modo de pensar, de sentir e de fazer a Filosofia da Educação a partir de outras possibilidades que não estejam imbricadas apenas no conhecimento de si, como é o caso das duas primeiras imagens. Mas, em contrapartida, decorrente da terceira imagem, de atingir a superfície a partir de um cuidado de si como um modo de existência alternativo. Esse cuidado torna-se necessário principalmente porque possibilita um duplo encontro: com a nossa própria experiência docente e com as de outros professores de Filosofia da Educação.

Considerações Finais

Tal como situamos a questão no decorrer do trabalho, o professor que adentra o território filosófico-educacional e escolhe *ou* a Filosofia *ou* a Educação, como principal área norteadora de seu ensino, acaba incentivando seus alunos a fazerem o mesmo. Nessa situação, simplesmente escolher qualquer um dos lados significa aceitar de forma passiva e incontestável algo previamente estabelecido, ou seja, trata-se meramente de praticar a reconhecimento, que irá adequar tudo à teoria vigente, sem deixar margem para a eclosão da novidade.

Nas três imagens filosóficas deleuzianas, existem dois limiares (as alturas e a profundezas) e um ponto intermediário (a superfície). Priorizar qualquer um dos dois extremos implica em permanecer cativo no domínio do reconhecimento. Ao contrário, se não considerarmos os dois extremos em termos de confronto, domínio e submissão entre si, mas se exercitarmos o pensamento e concebê-los como limiares (celestes e subterrâneos), poderemos habitar a superfície. A relação entre alturas e profundezas faz emergir novos modos de existência: experiência que implica em uma resistência aos modos de ver, sentir e pensar conforme os padrões ou modelos pré-estabelecidos e que não estão pautados somente na representação ao instituído, mas que abrem brechas para se pensar e praticar aquilo que nos afeta além do espaço acadêmico.

Como cuidado de si a Filosofia da Educação contempla não apenas as questões relativas ao conhecimento, mas também as inquietações concernentes às atitudes cotidianas da vida, isto é, aos modos de existência. No cuidado de si, a vida e a formação são domínios coextensivos que reverberam mutuamente entre si. No domínio filosófico-educacional, o cuidado de si implica numa preocupação maior com questões relativas à formação, ao ensino e à aprendizagem, mas de tal maneira que tais tópicos sejam transpassados pela própria vida que adentra o espaço acadêmico não como algo anômalo, mas como uma extensão do mesmo e vice-versa. Nesse sentido, os exercícios tais como a leitura, o falar franco e a escrita de si servem para intensificar essa experiência, como trampolins a partir dos quais é possível saltar para as alturas celestiais em busca de ferramentas conceituais ou mergulhar fundo no nosso *ethos*.

Referências

- BARCHI, R. Contribuições inversas, perversas e menores às educações ambientais. **Interações** (Portugal), v.5, n.11, p. 174-192, Set./ Dez. 2009.
- BRÉHIER, Émile. **A teoria dos incorpórais no estoicismo antigo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia**. Companhia das Letras, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3ªed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz R. Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês Altran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

- FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2005. p. 41-46.
- GALLO, Sílvio. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v.9, n.2, 261-284, Jul./Dez., 2007.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GOULET-CAZÉ, Marie; BRANHAM, R. Bracht (Orgs.). **Os cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e o seu legado**. São Paulo: Loyola, 2007.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LAËRTIOS, Diógenes. **Vida e doutrina dos filósofos ilustres**. Trad. Márcio da Gama Khury. Brasília: Ed. UNB, 1988.
- LÓPEZ, Maximiliano V. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MACHADO, Roberto. Uma geografia da diferença. **Revista Cult**, São Paulo, Ano IX, n.108, 2010.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos, ou, como se filosofa com o martelo**. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: LP&M, 2012.
- PAGNI, Pedro Ângelo. Entre a modernidade educacional e o modernismo: um ensaio sobre a possibilidade de uma Filosofia da Educação como arte da superfície. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S.; M. A. LORIERI (Orgs.). **Perspectivas da Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 150-166.
- PAGNI, Pedro Ângelo. Matizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios da arte de viver. In: PAGNI, Pedro A.; BUENO, Sinésio F.; GELAMO, Rodrigo P. (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 35-50.

PAGNI, Pedro Ângelo. **A pesquisa e o ensino no campo da Filosofia da Educação**: críticas e possibilidades. In: GUEDES, N. C.; ARAÚJO, H. M. L.; IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa em Educação: contribuições ao debate na formação docente. v.1. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 11-146.

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga** (Vol. III). São Paulo: Loyola, 1994.

TADEU, Tomaz; KOHAN, Walter. Apresentação – Dossiê “Entre Deleuze e a Educação”. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1171-1182, Set./Dez. 2005.

Agamben: vida nua, direitos humanos e educação

Maria do Socorro Borges da Silva

Introdução

Nesta escrita inicial, apresentamos o intenso, profundo e instigante filósofo Giorgio Agamben, um italiano nascido em Roma em abril de 1942. Graduou-se em Direito em 1965 e depois, se transferiu para Paris em 1974, onde se tornou diretor de programa do Colégio Internacional de Filosofia de Paris e a partir de 1988, passou a ensinar na Itália, nas universidades de Macerata, Verona e no Instituto Universitário di Architettura di Venezia (IUAV) respectivamente, até o momento de sua demissão, em 2009. É responsável pela edição italiana das obras completas de Walter Benjamin. Sua produção estabelece uma relação entre filosofia, literatura, poesia e política, sobretudo, na discussão biopolítica, onde se aproxima do pensamento de Foucault e lhe acrescenta ao trazer a questão da tanatopolítica para a vida contemporânea e, de Hannah Arendt, ao traduzir os efeitos dessa política de morte na vida dos judeus, refugiados, apátridas durante os governos autoritários nazifascistas da segunda guerra mundial, corroborando para o debate das condições de vida na atualidade, uma mera vida, e dos direitos humanos. Entre a sua variada produção, destacamos para essa temática, as suas principais: *Homo Sacer*, em 1995, *O que resta de Auschwitz*, 1998; *Estado de Exceção*, 2003 e *A potência do pensamento: ensaios e conferências*, em 2015.

Assim, com o esforço de um olhar pelas lentes e pensamento de Agamben e da escuta sensível do nosso lugar no mundo e de tudo que nos toca da imanência nele, quebramos o silêncio e nos deslocamos para lugar da fala, emergindo das experiências em meio ao caos de vida contemporânea, onde todos nós estamos imersos às desestabilidades das condições, às violências e às violações de direitos humanos que ganham, a cada dia, contornos micro e macrofísicos, colocando-nos em um estado de esgotamento de corpos políticos de uma sobrevida que, quase coletivamente, não aguentam mais essas violências, a ponto de irritar a epiderme e produzir dor!

Então, como a criança personagem do filme “A menina que roubava livros”, de 2013, adaptado da obra de Markus Zusak (2007), precisamos ler para nós mesmos e para todo amigo “judeu”, “estrangeiro”, “próximo” ou qualquer pessoa que precise ultrapassar os porões das estruturas de poder autoritário pelo poder da palavra e em contraposição à voz narrativa da “morte” que, fielmente, há séculos, presta seus serviços a todo tipo de Estado e de política que opera contra a vida. A potência da palavra é um ato performático do pensamento, pois “[...] como o próprio cânone da *energia* e do ato puro – o pensamento do pensamento – é, na verdade, o dom extremo da potência a si mesma, a figura acabada da potência do pensamento” (AGAMBEN, 2015, p. 254).

Desse lugar de imanência e de potência, podemos criar, no encontro com a pessoa leitora, planos de fuga, outros modos de existência, de educação, de pesquisa, apanhando vestígios de partículas de potências humanas, de resistências, embora sobre este conceito é preciso questionar sua suficiência “[...] para resolver a ambivalência do conflito biopolítico em curso, em que a liberdade e a felicidade dos homens se jogam no mesmo terreno – a vida nua – que marca sua submissão ao poder” (AGAMBEN, 2015, p. 348).

E o que é uma vida? Essa é uma questão central para a educação, para os direitos humanos e para Agamben, pois este, numa espécie de arqueologia, evoca vozes como a de Foucault, a fim de nos dizer que, no limite, a vida é o que é capaz de erro, uma errância que arranca o sujeito do terreno

do *cogito* e da consciência para estabelecer suas raízes no terreno da vida. Ou mais, a vida é pura imanência, e nada além disso, como anúncio da palavra que chega de Deleuze (AGAMBEN, 2015, p. 332-334). Não lhe bastando, em sua andança filosófica, Agamben analisa as condições humanas dessa vida moderna e contemporânea no encontro com Arendt (1989, 2001), ao trazer a imagem dos refugiados como dispositivo para fundamentar a existência de uma *vida nua*, *uma mera vida* em nosso tempo, um *Homo Sacer* para o qual fazer viver e fazer morrer são atribuições de poder biopolítico que opera em termos de uma tanatopolítica.

A relevância de Agamben nesta questão é gigantesca, pois, sendo filósofo e jurista, o italiano traz à cena o fazer morrer como política de Estado ainda acontecendo na contemporaneidade, a exemplo do que aconteceu com os hebreus nos campos de concentração nazifascistas, instigando-nos sobre a potência da vida e do direito, principalmente de um poder constituinte, aquele que emana da vida e da luta do povo, quando capturado pelo poder estatal que o institui e o limita como poder constituído e, muitas vezes, viola a potência da vida ao transcrevê-la na forma da lei, em norma.

Agamben nos possibilita pensar sobre a vida e a morte nas democracias contemporâneas, propondo-nos uma leitura relevante para um problema da ordem do dia: os direitos humanos. E, como efeito desse desdobramento, permite-nos fazer deslocamentos para analisar a questão do educar em direitos humanos, já que a vida é o seu fundamento, o que explica, de certo modo, nossa ousadia em uma itinerância de pesquisa sempre na fronteira do direito, da educação, da política e da filosofia, como engajamento científico e educacional no mundo, no espaço público.

Acerca disso, é evidente a acentuada dimensão ontológica e axiológica da educação e dos direitos humanos, ou, ainda, mais entrelaçados, da educação em direitos humanos, sobretudo, porque somos afetados pela existência de “vidas nuas” de crianças, adolescentes e jovens como sujeitos que inauguram outros modos de educar, na sua alteridade, produzindo em

nós uma sensibilidade diante dos problemas da vida desses sujeitos de direito (SILVA, 2017).

Tal afetamento diz respeito ao que Agamben reflete em sua obra *Homo sacer* (2012), quando a força do seu pensamento nos instiga para a discussão da nossa indiferença anestésica diante dos sujeitos que vivem uma mera vida, aqueles que, mesmo protegidos pela lei, como é o caso da criança e do adolescente, ainda têm suas condições de vida persistindo em uma realidade de violência, cujas vidas já não nos importa mais, o que significa o nosso consentimento ao entendimento de que essas vidas podem ser eliminadas, desde que não sujemos as nossas mãos.

Assim, nossa indiferença é a forma de operar um cálculo de morte sobre suas vidas, sem matá-las, no sentido literal do termo. Essa cena vale para todos os sujeitos que, historicamente, sofreram e sofrem os efeitos das violências e violações de direitos humanos, como mulheres, negros, indígenas, ciganos, gays, lésbicas, pessoas com deficiência, dentre tantos outros banidos do convívio pela linha da exclusão, todos, de algum modo, um tipo de refugiado, vida nua.

Assim, objetivamente, buscamos analisar as contribuições do pensamento de Agamben como dispositivo filosófico para pensar a vida, os direitos humanos, a educação contemporânea a partir da figura humana do *homo sacer*, apontando formas de vida nua em suas expressões de violências e violações de um biopoder que leva à tanatopolítica, destacando o que pode a educação em direitos humanos.

Numa revisão das fontes bibliográficas de Agamben (2004, 2012, 2015), revisitamos também teóricos que lhe serviram de fundamentação, principalmente Foucault (1987, 2002, 2013, 2014). Arendt (1989, 2001), Deleuze e Guattari; Deleuze e Parnet (1995, 1998), dentre outros que atravessam o seu pensamento político e/ou o analisam, buscando uma confluência, neste texto, com teóricos que substanciam a discussão dos direitos humanos e educação.

Então, convidamos à pessoa leitora para viver esta experiência como atravessamento, como um plano de fuga do arame farpado no limite da

fronteira, assim como Mário de Andrade traduz a vida poeticamente: “Diante de mim uma cerca. Depois da cerca uma estrada. Depois da estrada outra cerca. Depois desta cerca, um ipê. Depois do ipê, outra cerca. Depois da cerca outra estrada. Depois da estrada outra cerca. Depois da cerca, você”!

A *vida nua* e os direitos humanos

A *vida nua* corresponde ao que Agamben (2012) chama de *Homo Sacer*. No direito romano, representa aquele sujeito cuja pena é não poder ser morto, pois não podia ser tocado, embora condenado à total exclusão e banido do convívio social, continuava vivo, tornando-se um corpo inexistente socialmente, um sem lugar. Nessas condições, o *homo sacer* vivia uma mera vida, uma vida nua.

É inerente à condição de *homo sacer* a contradição, “[...] porque, enquanto sanciona a sacralidade de uma pessoa, autoriza (ou mais precisamente, torna impune) sua morte” (AGAMBEN, 2012, p. 75). Acentua-se mais sua contradição “[...] pela circunstância de que aquele que qualquer um podia matar impunemente não devia, porém, ser levado à morte nas formas sancionadas pelo rito” (AGAMBEN, 2012, p. 75). Daí, dois traços são característicos do *homo sacer*: a impunidade da sua morte e o veto de sacrifício. Se era impuro, e propriedade dos deuses, por que qualquer um poderia matá-lo sem se contaminar ou cometer sacrilégio? Ou, se já era vítima de um sacrifício arcaico, condenado à morte, por que levá-lo à morte nas formas prescritas na lei? Assim, Agamben continuará questionando: “[...] o que é, então, a vida do *homo sacer*, se ela se situa no cruzamento entre uma matabilidade e uma insacrabilidade, fora tanto do direito humano quanto daquele divino?” (AGAMBEN, 2012, p. 76).

O autor define que a condição de *homo sacer* não é tanto sua ambivalência da sacralidade que lhe é inerente, mas, sobretudo, “[...] o caráter particular da dupla exclusão em que se encontra preso e da violência à qual se encontra exposto [...]” (AGAMBEN, 2012, p. 76), e, assim, apresenta a

figura originária da vida presa a um *bando* soberano e conserva a memória da exclusão por meio da qual se constitui a dimensão política: “Soberana é a esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, e sacra, isto é, matável e insacrificável, é a vida que foi capturada nesta esfera” (AGAMBEN, 2012, p. 85). Então, a sacralidade da vida exprime a sujeição da vida a um poder de morte, a sua irreparável exposição na relação com o abandono.

Ao entender que *bando*, em italiano, se refere tanto “à *mercê de*” quanto a “*excluídos, banido*”, “*aberto a todos, livre*” é propriamente a força, simultaneamente atrativa e repulsiva que liga vida nua e o poder, o *homo sacer* e o soberania, podendo reconhecê-lo ainda hoje nas relações políticas, nos espaços públicos (AGAMBEN, 2012, p.110). Nesse sentido, a exemplo do que viveram os hebreus, no holocausto da Segunda Guerra Mundial, seu extermínio não teve lugar nem na religião, nem no direito, mas no biopoder. Uma das características essenciais da biopolítica moderna, que leva nosso século XX à exasperação, é a sua necessidade de redefinir, continuamente, na vida, o limiar que articula e separa o que está dentro daquilo que está fora. E acrescenta Agamben (2012, p. 128): “E quando, como já acontece hoje, a vida natural for integralmente incluída na *polis*, estes limiares irão se deslocar, como veremos, além das sombrias fronteiras que separam a vida da morte, para aí identificarem o novo morto vivente, um novo homem sacro”.

Assim, para o nosso tempo, Agamben anuncia a existência de uma vida nua, um sobrevivente, como “[...] uma vida reduzida ao seu estado de mera atualidade, indiferença, disformidade, impotente, banalidade biológica – para não falar na *vida besta*, exacerbação e disseminação entrópica da vida nua, no seu limite niilista” (PELBART, 2013, p. 34).

Pelbart (2013) traz à cena o corpo que não aguenta mais, de Lapoujade, para nos falar que sobre essa vida nua existe uma força biopolítica, o poder sobre a vida, que produz um corpo que não aguenta mais pela a mutilação biopolítica, a intervenção biotecnológica, a modulação estética, a digitação bioinformática, o entorpecimento, a mortificação

sobrevivencialista, seja no estado de exceção, seja na banalidade cotidiana. Assim, o “muçulmano”, o “ciberzumbi”, o “corpo-espetáculo”, “a gorda-saúde” põe extremas que pareçam suas diferenças, “ressoam no efeito anestésico e narcótico, configurando a impermeabilidade de um “corpo blindado” em condições de niilismo terminal.” (PELBART, 2013, p. 30).

É, por exemplo, o caso dos refugiados (ARENDDT, 1989), uns sem-lugar, sem direito, sem nação, terra nua que, não podendo ser considerados cidadãos, são reduzidos a objeto de ajuda e proteção – o humanitário separado do político. E, ainda, os apátridas, novo grupo na contemporaneidade que desde o “[...] fim da segunda Guerra Mundial, inevitavelmente acrescentou uma nova categoria aos que já viviam fora do âmbito da lei, sem que nenhuma categoria, por mais que houvesse alterado a constelação original, jamais pudesse ser devolvido à normalidade” (ARENDDT, 1989, p. 310). E, da crise do Estação-nação, “[...] surgem então o fascismo e o nazismo, dois movimentos biopolíticos em sentido próprio, que fazem da vida natural o local por excelência da decisão soberana” (AGAMBEN, 2012, p. 125).

Sobre essa figura tão presente entre nós, o estrangeiro, o outro, ou seja, o refugiado, deve ser considerado como um conceito-limite que põe em crise radical as categorias fundamentais do Estado-nação, do nexo nascimento-nação àquele homem-cidadão que permite “desobstruir o campo para uma renovação categorial atualmente inadiável, em vista de uma política em que a vida nua não seja mais separada e excepcionada no ordenamento estatal, nem mesmo através da figura dos direitos humanos.” (AGAMBEN, 2012, p. 130).

Nesse mundo pós-guerra, a ênfase será dada ao caráter instrumental das declarações e das convenções de direitos no âmbito mundial, impedindo a autêntica compreensão desse fenômeno histórico. As declarações de direitos representam o fundamento da legitimidade e da soberania do Estado.

Desse modo, é preciso ver as declarações de direitos de acordo com sua função histórica real na formação do Estado-nação, representando a

inscrição da *vida nua* na ordem jurídico-político, na biopolítica. Os direitos são atribuídos ao homem (ou brotam dele), somente na medida em que ele é o fundamento imediatamente dissipador do cidadão. Os direitos do homem, que faziam sentido apenas como pressuposto dos direitos do cidadão, separam-se progressivamente destes e são utilizados fora do contexto da cidadania, “com o suposto fim de representar e proteger uma vida nua que vem a encontrar-se, em proporção crescente, expulsa às margens dos Estados-nação, para ser então posteriormente recodificada em uma nova identidade nacional.” (AGAMBEN, 2012, p. 129).

Portanto, é importante problematizar a invenção da ideia de Direitos Humanos, pois sua base moral foi capturada pelo ideal de “homem bom”, “puro”, e, de certo modo, reproduzindo a ambivalência de “sacro” e “humano”, por um poder econômico, político e espiritual que serviu de alicerce para a modernidade capitalista. Santos (2010) dirá que o caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade e no campo do direito moderno, na medida em que essa instituição determina aquilo que é legal ou ilegal, de acordo com o direito oficial do Estado ou com o direito internacional, o Estado tem o monopólio da violência e suas definições da legalidade. No direito moderno, instituído na linha do pensamento abissal, “deste lado da linha”, o que significa ser legal e ser ilegal são as formas de existência perante a lei, e que, por essa razão, a distinção entre ambos é consagrada como distinção universal. Enquanto que esse mesmo pensamento, mais “do outro lado da linha”, o direito moderno o caracteriza como o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordo com os direitos não oficialmente reconhecidos, a linha da exclusão que seja vida e vida nua, mera vida, separa cidadão e *homo sacer*.

Essa forma abissal de como operou o Estado por meio do direito, favorecendo os contrastes nas relações humanas, negando sua própria função social de promover a justiça e contribuindo para gerar uma desconfiança que o povo tem da justiça, dos juízes, dos tribunais, das prisões.

É preciso que se tenha outro modo de pensar a justiça para além da percepção de um ponto singular em que o poder se exerce em detrimento do povo. Por isso, Foucault (2014, p. 135-136) define a luta antijudiciária como “[...] uma luta contra o poder e não uma luta contra as injustiças, contra as injustiças da justiça e por um melhor funcionamento da instituição judiciária”.

Embora os Direitos Humanos não possam ser vistos ou tratados como o Direito Penal, pois emanaram da própria sociedade e das demandas sociais mais excluídas, esse caráter legalista do direito atravessa nossas formas de pensar também os Direitos Humanos, pois, para Foucault (2002), o panoptismo, um sistema de vigilância individual e contínuo que visa o controle e a correção social e uma forma de relação política interna da sociedade do século XIX, o biopoder surge no contexto de emergência do Direito Penal moderno, ou seja, a lei punitiva em casos de infração, influenciando a constituição de um tipo de poder disciplinador sobre os corpos, que será o modelo de validação da educação moderna (FOUCAULT, 1987).

Uma face desse pensamento abissal nos Direitos Humanos é a noção de universalidade embutida em uma noção ideológica de superioridade no processo histórico de imposição cultural, política e econômica, sob um discurso ora benevolente, ora missionário, ora democrático; sob o discurso de que essa superioridade é a melhor forma histórica de vida que já se alcançou em seu estado de desenvolvimento, a exemplo da Europa em relação aos outros territórios do mundo; e sob o discurso de que essa imposição política, econômica e cultural assume ares de doação, de caridade em que a cultura superior vem salvar, modernizar, qualificar a vida da sociedade receptora (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 33). Desse modo, para esses autores, construiu-se uma concepção liberal de Direitos Humanos, tendo o mercado como lócus de exercício dos direitos individuais; e uma concepção humanista de Direitos Humanos que compreende que não podem ser reduzidos às condições do mercado, sendo o público e o social, o lócus de seu exercício e garantia.

Para Santos (2010), nos últimos 60 anos do século XX, as linhas abissais e globais sofreram dois abalos tectônicos. O primeiro teve lugar com as lutas anticoloniais e os processos de independência das antigas colônias. O segundo decorreu desde os anos de 1970 e 1980 e segue na direção oposta, o regresso do colonial e o regresso do colonizador, assumindo três formas principais: o terrorista, o imigrante indocumentado e o refugiado. E, dessa forma, cada um deles traz consigo a linha abissal global que define a exclusão radical e a inexistência jurídica.

Tal leitura remete, novamente, a Agamben (2012), quando, em sua obra “*Homo sacer*”, traz a discussão do direito e do controle da vida e da morte para o debate contemporâneo, a tanatopolítica, avançando na reflexão da biopolítica proposta por Foucault (1987). Tomando como exemplo as crianças, os adolescentes e os jovens, mesmo protegidos pelo ordenamento jurídico, diariamente, testemunhamos situações de violação de seus direitos e não nos deslocamos “*deste lado da linha*”, mas reforçamos a linha abissal que nos separa, embora haja sujeitos de direito que perambulam pelas cidades brasileiras sem lugar, sem cidadania.

Assistimos diariamente nos botes do oceano Atlântico, nas fronteiras do México com os Estados Unidos, ou mesmo, nos sinais de trânsito das nossas cidades brasileiras, entre nós, famílias inteiras de venezuelanos com suas crianças e adolescentes, todos refugiados, que, como *homo sacer* vivem à margem dos direitos básicos assegurados pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, porém excluídos das garantias da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990).

Sobre essas “vidas infames”, que romperam as fronteiras geográficas, mas não políticas, sociais, econômicas e culturais, temos “[...] sempre a mesma incapacidade de ultrapassar a linha, de passar para o outro lado, de escutar e fazer ouvir a linguagem que vem do outro lugar ou de baixo: sempre a mesma escolha, do lado do poder, do que ele diz ou do que ele faz dizer [...]” (FOUCAULT, 2003, p. 208), quando se trata de resolver as situações de violação dos Direitos Humanos a que são submetidas. Assim,

um desafio é que essas vidas sejam escutadas por elas próprias, falem do que elas foram em sua violência ou em sua desgraça singular e como em um dado momento de suas vidas, tivessem cruzado com o poder e provocado suas forças. Pois, um dos traços fundamentais de nossa sociedade é o fato de que nela o destino tome a força da relação com o poder, da luta com ou contra ele. “O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas.” (FOUCAULT, 2003, p. 208).

Então, não é suficiente uma sociedade que se limita à institucionalização dos direitos, por mais que eles expressem o poder das lutas por condições melhores de vida, pois se assim o fosse, bastaria todas as reformas, os estatutos, as leis e os projetos em via de regulamentação na sociedade brasileira. Bastariam, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para solucionar a problemática da infância e da juventude no que diz respeito à construção da cidadania desses sujeitos de direito. De fato, a realidade, que diariamente bate à nossa porta e nos invade a alma, denuncia que a questão da dignidade, da cidadania, da democracia no contexto brasileiro, enfim, da vida, precisa ser entendida como desafio educacional para além da constitucionalidade e da assecuridade dos direitos, a fim de chegarmos à sua efetivação, à produção e à apropriação do saber sobre os mecanismos de como efetivá-los, considerando as diversidades, o local da cultura, as diferenças.

A vida, fundamento potencializador da educação em direitos humanos

Para criar a cultura de educação em direitos humanos, Horta (2003) nos diz sobre a necessidade de ter a vida como o fundamento e o eixo articulador dessa educação. Uma educação que possa *olhar* a vida, *conhecer* a vida, *celebrar* a vida e *comprometer-se* com ela. Uma educação que veja os direitos humanos como uma janela que se abre à vida, ao mundo. Uma

janela através da qual uma cultura determinada concebe uma ordem humana justa para seus indivíduos, mas que precisam da ajuda de outra cultura para que enxerguem através de outra janela. A paisagem humana que vemos através de uma janela é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente da visão de outra. Há um pluralidade de janelas. Neste caso, “deveríamos estilhaçar a janela e transformar os diversos portais em uma única abertura, com o conseqüente risco de colapso estrutural, ou deveríamos antes ampliar os pontos de vista tanto quanto possível, e acima de tudo, tornar as pessoas cientes de que existe, e deve existir, uma pluralidade de janelas?” (PANIKKAR, 2004, p. 210).

Para abrir a janela à pluralidade do mundo como ação política (ARENDRT, 2001), é preciso entender que educação e direitos humanos, quando tratados separadamente, reforçam formas abissais de pensamento, de políticas públicas de exclusão e de práticas educativas conservadoras, sob o risco de não conseguir problematizar, refletir e intervir na realidade de complexidades contemporâneas que produzem identidades transitórias, em fluxos permanentes em meio à condição caótica e babélica da sociedade e dos seres que nela habitam.

Essa atual configuração de sociedade exige pensar sobre esses grandes temas – educação, diversidades culturais e direitos humanos –, pois eles emergem da própria necessidade de criar e inventar outros modos de pensar práticas educativas para além de políticas de controle sobre a vida, a biopolítica, e do cálculo de morte como a tanatopolítica, que acontece sob o discurso da inclusão dos diferentes.

Nesse sentido, é possível entender a interface de educação e Direitos Humanos, inclusive, para perceber que, historicamente, esse pensamento complexo foi algo negado a nós, construindo um sujeito sujeitado, em que a potência do saber-poder lhe escapa. Foi pensando nisso, que trouxemos para a discussão a ideia de pensar outros modos de educar a partir de discursos e de práticas educativas, pois a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria é um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma

espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro (FOUCAULT, 2014).

Para atravessar o muro, apresentamos a experiência como primeira perspectiva de prática educativa em Direitos Humanos, pois experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (LARROSA, 2016). Essa prática educativa em Direitos Humanos significa pensar essa experiência como afetamento, possibilitando um modo de Educar em Direitos Humanos a partir dos problemas e das perspectivas do próprio lugar, desnaturalizando as formas homogeneizadoras e universais de como têm sido pensado os Direitos Humanos, que mais têm sido impositivos do que efeito das diversidades culturais existentes nos vários lugares de educação. Essa condição de afetamento é o que mobiliza nossa ação, porque nos coloca no plano existencial da vida, nas relações, no tempo e no espaço, e dela emergirão as problematizações, provações das quais não podemos fugir, nem como educadores, nem como pesquisadores, nem como criadores/inventores da vida.

Nesse sentido, “[..] seria preciso retomar o corpo naquilo que lhe é mais próprio, sua dor no encontro com a exterioridade, sua condição de corpo afetado pelas forças do mundo e capaz de ser afetado por elas: sua afectibilidade” (PELBART, 2013, p. 31). O processo de afetamento é uma condição primeira para educar em direitos humanos, pois é aí que encontra a vida como potência fundante desse educar.

Para esse fim, corroboramos o pensamento de Homi Bhabha (2003), para quem pensar a questão da cultura na atualidade é entender que, na contemporaneidade, o cruzamento de espaço e tempo tem produzido complexas figuras de diferença e de identidade que não devem ser entendidas, apenas, por suas multiplicidades, mas por seus atravessamentos, seu caráter híbrido como uma condição. Híbrido, como produção de processos de significação dos oprimidos, dos colonizados em processos de identificação. Esses atravessamentos ocorrem ou são entrelugares, terrenos para produção de novas subjetividades. O entrelugar é o terreno para a

elaboração de estratégias de subjetivação, singular e coletiva. Ou ainda uma emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (BHABHA, 2003, p. 20).

Assim, a educação em direitos humanos é um ato pedagógico, um ato performático e mais político, um educar para pensar “fora da sentença”, insistindo para que educandos e professores “[...] ocupem as fissuras, as brechas e as hesitações esperadas” para “abrir espaço intermediário ou quase imperceptível para um envolvimento crítico e potencialmente revisionário ou revolucionário” (GIROUX, 2003, p. 69). Esse ato performático assume uma dimensão da prática educativa como resistência, uma micro-física, ou estruturas como redes de transmissão por onde circulam saber e poder. Isso vale tanto para o corpo-sujeito-professor quanto para o corpo-coletivo-professor, na mediação com seus pares, estudantes (crianças, adolescentes, jovens, adultos), que são também pontos de saber-poder. E, como um rizoma, essa educação não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e, reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Considerações Finais

Nesse trajeto de produção e no encontro com Agamben, foi possível afirmarmos a potência da vida como uma chave que mobiliza os direitos humanos, a educação, principalmente porque a figura humana do *homo sacer* é tão presente entre nós, contemporâneos.

Estudá-lo significou entrar em contatos com as fissuras que o poder da norma, da lei, do Estado produziu no seu monopólio sobre a vida e sobre a morte de populações inteiras, das vidas humanas, a exemplo dos

refugiados, criando linhas abissais de exclusões, violências e violações de direitos, ao mesmo tempo em que se anunciava como a salvação da vida, o fazer viver, a biopolítica. Agamben para além dos estudos foucaultianos, revela o paradoxo: numa sociedade de disciplina, de controle sobre a vida, mantém em seu limiar o fazer morrer como um cálculo de morte, a tanatopolítica, a nos trazer à cena a existência do *homo sacer*, a vida nua, uma mera vida.

Anunciando uma prática de educar em direitos humanos como uma perspectiva do fazer viver, partindo da própria descolonização do pensamento que se enraizou no direito, na educação, na ciência, é possível pensar outras práticas educativas que potencializam novas abordagens de educação que priorizem micropolíticas, a partir da experiência como transformação de si e de mundo, como processo de afetamentos e de afecções, para construir outros modelos de comunidades híbridas, comunidade dos afetos, um entrelugar, uma rede de transmissão de saber e poder que atravessa os corpos dos sujeitos da educação, numa espécie de rizoma, não centralizado, não hierarquizado, não homogeneizado e excludente, mas potencialmente capaz de criar, de inventar a vida e novos modos de educar nas diversidades culturais, nas diferenças que quebrem as linhas excludentes produtoras de todos os *homo sacers*. Essa perspectiva que se apresenta como campo das resistências, clama por um encontro de corpos resistentes no chão da escola, imanência e potência da vida, atravessando as fronteiras e criando uma nova performance educativa.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Trad. Antonio Guerreiro. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Filô Agamben).

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

- ANDRADE, Mário. **Cerca**. Disponível em: <<http://remedioemletras.blogspot.com/2007/08cerca.html>>. Acesso em 15 set. 2019.
- ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: anti-semismo, imperialismo, totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e Esquizofrenia. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995 (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2002.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28 ed. Rev. Roberto Machado. Rio de Janeiro: 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIROUX, Henry A. **Atos Impuros**: a prática política dos estudos culturais. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HORTA, Maria Del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. 2. ed. RJ: DP&A, 2003. p. 125-139.b

- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e sentidos).
- PANIKKAR, Raimundo. Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental? In: BALDI, Cesar Augusto. **Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 205-238.
- PELBART, Peter Pal. **O avesso do niilismo**: cartografias do esgotamento. Trad. John Laudenberger. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Educar em Direitos Humanos de Mãos Dadas**: filosofia do chão, experiências e criações de professoras entre crianças e adolescentes. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.
- SUZAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Tradução de Vera Ribeiro; ilustrações de Trudy White. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

Dados dos autores

Bruno Araújo Alencar

Mestrando em Filosofia no Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGFIL/CCHL/UFPI. Tem experiência nas áreas de Filosofia e Filosofia da Educação. Atua principalmente com os seguintes temas: neopragmatismo (Rorty) e estética da existência (Foucault).

E-mail: araujo_331@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3997797041356804>

*

Edna Maria Magalhães do Nascimento

Professora Associada na Universidade Federal do Piauí – UFPI, vinculada ao Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE/CCE, ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGFIL/CCHL/UFPI e ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO/CEAD/UFPI. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação e Pragmatismo – NEFEP/UFPI. Pós-Doutora em Filosofia pela Universidade de Navarra – Espanha. Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Atua principalmente nos seguintes temas: filosofia pragmatista, epistemologia, educação, ensino de filosofia.

Email: magaledna@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2468201133397027>

*

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Professora Adjunta na Universidade Federal do Piauí – UFPI, vinculada ao Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE/CCE. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Filosofia da Educação e Pragmatismo – NEFEP/UFPI. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Tem experiência nas áreas de Filosofia e Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Filosofia Francesa Contemporânea (Deleuze e Foucault), Formação de Professores e Prática Pedagógica. Atua principalmente nos seguintes temas: formação humana; infância, educação e filosofia; estética da existência, subjetivação e práticas de si.

E-mail: fabmota13@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0208919237949818>

*

Francisco Atualpa Ribeiro Filho

Mestre em Filosofia – PROF-FILO/CEAD/UFPI. Atualmente é Professor de Filosofia e Redação do Colégio Estadual Nossa Senhora Aparecida em Formosa do Rio Preto – BA. Atua também no ensino superior como professor de Antropologia Jurídica e Filosofia Geral e Jurídica na Faculdade do Cerrado Piauiense – FCP. Suas principais temáticas de estudo versam sobre: Literatura (Georges Bataille), Educação Emancipatória (Theodor Adorno) e Destino das Pulsões (Freud).

E-mail: farf25@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1491096614911103>

*

Heraldo Aparecido Silva

Professor Associado na Universidade Federal do Piauí – UFPI, vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE/CCE e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGFIL/CCHL/UFPI. Coordenador do Núcleo de Estudos em Filosofia da Educação e Pragmatismo – NEFEP/UFPI. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Tem experiência nas áreas de Filosofia e Educação, com ênfase nos temas: filosofia da educação; filosofia prática; pragmatismo e neopragmatismo; filosofia contemporânea; estética e filosofia da arte; história da filosofia; filosofia e literatura; histórias em quadrinhos e cultura pop; webcomics, desenhos animados; documentários, seriados e filmes. Linhas de pesquisas: Walter Benjamin (*experiência e cultura*), Michel Foucault (*subjetivação e práticas de si*), Gilles Deleuze e Félix Guattari (*linhas de segmentaridade e literatura menor*), Richard Rorty (*narrativa e redescrção*), Harold Bloom (*desleitura e literatura sapiencial*), Milan Kundera (*arte do romance; estética e existência*), Richard Shusterman (*somaestética e cultura pop*).

E-mail: heraldokf@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1328012571835066>

*

José Elielton de Sousa

Professor Adjunto na Universidade Federal do Piauí – UFPI, atuando na Graduação em Filosofia e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGFIL/CCHL/UFPI. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Tem experiência e interesse em Filosofia Contemporânea, com ênfase em Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: Niilismo e Transvaloração, Ética das Virtudes, Ética Ambiental, Filosofia e Educação, Pensamento Filosófico Brasileiro.

E-mail: jose_elielton@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1170773436406726>

*

José Luís de Barros Guimarães

Professor Assistente na Universidade Federal do Piauí – UFPI, no Campos de Bom Jesus, vinculado ao departamento do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGFIL/CCHL/UFPI. Tem experiência nas áreas de Filosofia da Educação, Ética e Filosofia Política. Possui como interesse de pesquisa a relação entre educação, estética e ética problematizada pelo Idealismo e Romantismo. Os referenciais teóricos centrais são Kant, Schiller, Schelling com ênfase em um estudo sistemático da obra de Arthur Schopenhauer.

E-mail: profzeluis19@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8233061019162938>

*

José Renato de Araújo Sousa

Professor Associado na Universidade Federal do Piauí – UFPI, vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE/CCE e ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO/CEAD/UFPI. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Atualmente ministra disciplinas de Filosofia da Educação e Ética e Educação. Pesquisa Filosofia Grega, Pensamento Filosófico Brasileiro. Membro do Núcleo de pesquisa em Ensino de Filosofia – NEFI/UFPI.

E-mail: renatocacto@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2164131833973207>

*

Marcos Francisco de Amorim Oliveira

Professor substituto do Departamento de Fundamentos da Educação – CCE/DEFE na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Mestre em Filosofia – PROF-FILO/CEAD/UFPI. Mestrando em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação – PPGCOM/UFPI. Áreas de pesquisa e interesse: Filosofia, Educação, Teologia, Comunicação e Música.

E-mail: pemarcosfrancisco@outlook.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7435648534269077>

*

Maria do Socorro Borges da Silva

Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí – UFPI, vinculada ao Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE/CCE. Doutora em Educação – UFPI. Coordena o Projeto Laboratório de Experiências e Criações do Educar em Direitos Humanos – LE-Cedh/UFPI. Pesquisa os processos de experiência e criação na Educação em Direitos Humanos de crianças, adolescentes e jovens, questões das diversidades étnicas raciais e de

gênero e da inclusão nas políticas públicas de sujeitos, lugares, instituições educativas e movimentos sociais micro políticos, com abordagens metodológicas inventivas, interventivas e cartográficas, principalmente com coletivo de professoras na comunidade escolar.

E-mail: msocorrobs@ufpi.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8051399300847942>

*

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org