



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA

FILOSOFIA
licenciatura a distância



7

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Roberto Wu

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA

FILOSOFIA
licenciatura a distância

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Roberto Wu



UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL

Ministério
da Educação

Governo
Federal

Florianópolis, 2010.

GOVERNO FEDERAL

*Presidência da República
Ministério de Educação
Secretaria de Ensino a Distância
Coordenação Nacional da Universidade Aberta do
Brasil*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

*Reitor Alvaro Toubes Prata
Vice-reitor Carlos Alberto Justo da Silva
Secretário de Educação à Distância Cícero Barbosa
Pró-reitora de Ensino de Graduação Yara Maria Rauh
Müller
Pró-reitora de Pesquisa e Extensão Débora Peres
Menezes
Pró-reitora de Pós-Graduação Maria Lúcia de Barros
Camargo
Pró-reitor de Desenvolvimento Humano e Social Luiz
Henrique Vieira da Silva
Pró-reitor de Infra-Estrutura João Batista Furtuoso
Pró-reitor de Assuntos Estudantis Cláudio José Amante
Centro de Ciências da Educação Wilson Schmidt*

CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

*Diretora Unidade de Ensino Roselane Neckel
Chefe do Departamento Celso Reni Braidá
Coordenador de Curso Marco Antonio Franciotti
Coordenação Pedagógica LANTEC/CED
Coordenação de Ambiente Virtual LAED/CFM*

PROJETO GRÁFICO

*Coordenação Prof. Haenz Gutierrez Quintana
Equipe Henrique Eduardo Carneiro da Cunha,
Juliana Chuan Lu, Laís Barbosa, Ricardo Goulart
Tredezini Straioto*

EQUIPE DE DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS

LABORATÓRIO DE NOVAS TECNOLOGIAS - LANTEC/ CED

*Coordenação Geral Andrea Lapa
Coordenação Pedagógica Roseli Zen Cerny*

Material Impresso e Hiperídia

*Coordenação Laura Martins Rodrigues, Thiago Rocha
Oliveira
Adaptação do Projeto Gráfico Laura Martins Rodrigues,
Thiago Rocha Oliveira
Diagramação Karina Silveira
Tratamento de Imagem Angelo Bortolini, Cristiane
Amaral, Maiara Aterino, Thiago Victorino
Revisão gramatical XXXXXXXXXXXXX*

Design Instrucional

*Coordenação Isabella Benfica Barbosa
Designer Instrucional Priscilla Stuart da Silva*

Copyright © 2010 Licenciaturas a Distância FILOSOFIA/EAD/UFSC
*Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada sem a
prévia autorização, por escrito, da Universidade Federal de Santa Catarina.*

S007d

SOBRENOME, Nome.
Título do livro/Nome e Sobrenome do autor. Florianópolis: Universidade
Federal de Santa Catarina, 2009. 007p. ilustr.
inclui bibliografia.
ISBN:07.007.007-7
1. Temática 2. Temática - subtema 3. Temática I. Tema II. Tema

CDU 007.07

Catálogo na fonte elaborada na DECTI da Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 POLÍTICA, ÉTICA E EDUCAÇÃO	11
1.1 Platão: a paideia e o conhecimento do bem	13
1.1.1 <i>A alegoria da caverna</i>	13
1.1.2 <i>Conhecimento e maiêutica</i>	16
1.1.3 <i>O conhecimento a serviço do bem</i>	19
1.2 Kant e a educação para a autonomia	22
1.3 Adorno e a tarefa da emancipação	27
1.3.1 <i>Educação após Auschwitz</i>	27
1.3.2 <i>Semicultura, barbárie e emancipação</i>	32
1.4 O comunitarismo de Charles Taylor e a educação	35
1.4.1 <i>A importância de Aristóteles para o comunitarismo</i>	35
1.4.2 <i>Charles Taylor e a atualização de Hegel para a filosofia contemporânea</i>	38
Leitura recomendada.....	43
Refleta sobre	44
2 ARTE E EDUCAÇÃO.....	47
2.1 A educação estética em Schiller	49
2.1.1 <i>Liberdade, Estado e arte</i>	49

2.1.2 <i>A forma viva e o jogo</i>	52
2.2 Nietzsche: educação intempestiva (arte, criação, moral)	56
2.2.1 <i>A importância de Schopenhauer</i>	56
2.2.2 <i>Educação a serviço da vida</i>	58
2.2.3 <i>Píndaro, amor-fati e eterno retorno</i>	61
Leitura recomendada.....	70
Refleta sobre	71
3 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	73
3.1 A compreensão dialógica em Gadamer	75
3.1.1 <i>O caráter prático da compreensão</i>	75
3.1.2 <i>Hermenêutica e linguagem</i>	81
3.2 Jacques Derrida e a desconstrução da educação.....	84
3.2.1 <i>Différance</i>	84
3.2.2 <i>Herança e alteridade</i>	87
3.2.3 <i>Derrida e a universidade</i>	90
Leitura recomendada.....	92
Refleta sobre	92
REFERÊNCIAS	95

APRESENTAÇÃO

Existe algo como “filosofia da educação”? A elucidação dessa questão implica a aceitação de que há um determinado elemento a ser explicitado, pois as atitudes corriqueiras são a resposta positiva, que afirma certos elementos comuns no tratamento filosófico da educação, e a resposta negativa, que defende que não há algo mensurável como “educação” e, muito menos, uma “filosofia” sobre a educação. A proposta do presente material é enfrentar essa tensão e, ao mesmo tempo, explorar uma alternativa às abordagens tradicionais do assunto.

Em geral, os materiais de filosofia da educação elencam uma série de autores que estariam sob a rubrica de terem escrito ou se preocupado com o fenômeno da educação. Alguns desses alcançam a alcunha de filósofos da educação pelo simples fato de serem filósofos, mesmo que não haja, em vários casos, uma tese forte, em sentido filosófico, sobre a educação. Outros são citados constantemente por terem escrito obras em que o tema da educação é abordado explicitamente, como o caso de Platão com a República e Rousseau com Emílio. De qualquer modo, não há uma ligação necessária entre A República e Emílio, afinal, a concepção platônica de educação alicerçada na teoria das ideias tem pressupostos metafísicos outros que a tese da propriedade, da desigualdade, da compaixão e da vontade geral de Rousseau. Ademais, em que isso se aproxima de Sobre a pedagogia de Kant (compilado a partir de anotações de seus alunos) ou de De magistro de Santo Agostinho? Qual seria esse objeto comum chamado educação?

Facilmente se percebe que uma primeira forma de responder a esse empecilho seria justamente a que afirma que não há um objeto comum – comensurável – entre essas diversas abordagens, o que, por conseguinte, poderia levar à conclusão de que não existe absolutamente algo como a educação e que seria objeto de reflexão filosófica. Nesse sentido, gostaríamos de propor que é possível aceitar a primeira tese, a de que não existe um objeto comum nas diversas abordagens dos filósofos sobre a educação, sem que isso signifique a não existência de algo como “educação”. Pelo contrário, a educação é justamente isso que transparece na diferença de perspectiva do pensar filosófico que revela, a cada vez, algo de seu fenômeno educacional. Em outras palavras, se é possível que a filosofia da educação possa ser seriamente considerada, isso não se dá pela continuidade temática, metodológica ou cronológica dos autores que se preocupam com esse tema, mas pela possibilidade aberta para a educação pela sua própria filosofia. Nesse sentido, não é um filósofo da educação necessariamente alguém que analisou a educação de maneira explícita, em algum de seus escritos, pois isso pode ter sido feito de modo não filosófico pelo filósofo, como, por exemplo, num mero relato histórico das correntes pedagógicas. Por outro lado, mesmo quando um filósofo não trabalha o tema da educação explicitamente, isso não implica que seu pensamento e sua obra não possam ter uma relevância para a educação, ou seja, quais são os filósofos e quais teses têm relevância para a educação depende essencialmente da apropriação daqueles que lidam com a tradição, depende, portanto, de todos nós. Cabe a cada um explorar aspectos educacionais a partir de perspectivas filosóficas distintas, pois a educação está relacionada a todos os âmbitos do mundo humano: ciência, história, arte, política, moral etc. Qualquer um que tenha contribuído filosoficamente para qualquer aspecto desse mundo humano é potencialmente um filósofo da educação. Potencialmente porque cabe ao intérprete se apropriar desse legado, de modo que, a partir da obra do filósofo, seja revelada a sua importância para a educação.

Nesse sentido, os autores aqui abordados, assim como os temas, foram selecionados de modo a manifestar determinadas contribuições filosóficas para a área educacional, tomada de modo abrangente, o que significa também que poderia ter sido feita outra aborda-

gem, com outros temas e autores. Em continuidade ao que foi dito, não haverá aqui uma apresentação cronológica dos autores, que se seguiria do primeiro capítulo ao último, mas um recorte a partir de certas temáticas em que a sua disjunção teórica possa ser produtiva. Essa seleção implica, também, que certos autores, ou obras consideradas clássicas na história da filosofia da educação, foram deixados de lado, não porque sejam irrelevantes, mas porque, neste pequeno material, optou-se por privilegiar a discussão sobre certos tópicos sob certa identidade temática.

O presente livro está organizado para provocar a reflexão sobre a educação, por meio da apresentação do modo como alguns filósofos abordaram temas clássicos que contribuem para a formação humana. O primeiro capítulo privilegia a perspectiva ética e política, embora não exclusivamente, a partir da discussão de aspectos concernentes à educação no pensamento de: a) Platão, que busca a conformação entre ideia e realidade como um projeto moral e político na República; b) Kant, que busca uma educação para a autonomia; c) Adorno, que pensa no papel que a educação emancipadora pode ter – de resistência frente à alienação; e d) Taylor, que propõe que a educação seja um elemento que surja das próprias necessidades de uma determinada comunidade histórica e que possa intervir positivamente nos rumos dessa comunidade.

O segundo capítulo apresenta a relação entre arte e educação, na perspectiva de dois filósofos: Schiller e Nietzsche. Para Schiller, a formação estética da humanidade é o que propicia, de fato, a experiência da liberdade, permitindo que o ser humano seja autônomo. Todas as outras formas de educação, caso sejam tomadas em si mesmas, desvinculadas do lúdico, só podem gerar um estado de heteronomia, sem que transformações permanentes possam se dar. A perspectiva de Nietzsche, por outro lado, enfatiza o caráter histórico da formação humana como uma tarefa única e criativa, que surge a partir do impulso trágico da vida.

O terceiro capítulo trabalha a relação entre educação e linguagem por intermédio da hermenêutica de Gadamer e da desconstrução de Derrida, que pensam a linguagem de um modo não instrumental. Para Gadamer, a formação humana está diretamente relacionada com a consciência da finitude que permeia a compreensão, com a

alteridade que está implícita em qualquer interpretação, está relacionada, portanto, com o caráter dialógico que envolve as relações de sentido e significado. Já na perspectiva de Derrida, a desconstrução tem o papel metodológico de levar as interpretações e os esquemas vigentes a uma situação limite, na qual as tensões e as diferencialidades possam se mostrar como tais. Nesse sentido, a desconstrução da educação tem a função de desobstruir a linguagem enrijecida construída em cima de pressupostos de uma metafísica da presença.

O autor

■ CAPÍTULO 1 ■

POLÍTICA, ÉTICA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, você compreenderá a relação da educação com a política e a ética, por meio da análise do pensamento de Platão, Immanuel Kant, Theodor Adorno e Charles Taylor. Você saberá por que, na perspectiva desses filósofos, a educação tem uma dimensão essencialmente prática, que se exprime na moralidade e na compatibilização do agir em vista do Estado. Você ainda verá como é possível desenvolver, na ótica desses autores, o conhecimento sobre o bem (Platão), o dever incondicional (Kant), a emancipação (Adorno) e o reconhecimento (Taylor), elementos indispensáveis para as suas respectivas abordagens sobre educação.

1.1 PLATÃO: A PAIDEIA E O CONHECIMENTO DO BEM

1.1.1 A ALEGORIA DA CAVERNA

O projeto filosófico de Platão (428/427 a.C. - 348/347 a.C.) dá prosseguimento e, ao mesmo tempo, rompe com o chamado pensamento pré-socrático, representado por autores como Tales de Mileto, Anaxímenes, Anaximandro, Heráclito, Parmênides, entre outros, que procuraram estabelecer uma unidade de sentido frente aos fenômenos percebidos. Assim, a preocupação platônica também é estabelecer o uno diante da diversidade, mas por uma via distinta daquela que seus antecessores trilharam. Em Platão, essa unidade é uma unidade estruturante do real, de modo que todo e qualquer ente pode ser explicado diante desse uno. Assim, temas que aparentemente são distintos, como o justo, o bem, o amor, o belo, a **educação/formação**, a verdade e o conhecimento acabam por se integrar num todo, articulado pelo conceito de “ideia” ou “forma” (*eidos*). A seguir, será comentada a *Alegoria da Caverna*, presente no livro VII da obra *A República*, pois ela se refere à boa parte das principais questões da filosofia de Platão.

O conceito grego de paideia é traduzido geralmente como educação. No entanto, essa opção de tradução não capta o movimento de dar forma a si mesmo, como foi pensado pela cultura grega. A Alegoria da caverna é uma descrição do processo de formação da alma.

A *Alegoria da Caverna* se insere no diálogo, entre Sócrates e Glauco, a respeito do que seja a justiça. O objeto temático da obra *A República* é a justiça e o modo como isso pode ser concretizado na *polis*. Para isso, Platão discute, nos primeiros livros,

as principais concepções de justiça rivais: as tradicionais, representadas por Céfalo e seu filho Polemarco, que defendem respectivamente que ser justo é dizer a verdade (PLATÃO, 2000, 331 c) e que a justiça consiste em dar a cada um o que lhe é próprio (2000, 332 c); a concepção radical defendida por Trasímaco, que iguala direito e força; e a concepção de Glauco de que a justiça é produto da convenção, resultado da associação dos mais fracos – posição contrária a de Trasímaco, que define o justo como o interesse do mais forte. De modo geral, Platão, pela figura de Sócrates, irá refutar essas concepções por serem externalistas, isto é, a justiça é determinada de modo exterior ao indivíduo, enquanto que Platão iria desenvolver uma concepção que seria simultaneamente correspondência entre a virtude interna (moral) e a virtude externa (política). A **Alegoria da Caverna** busca refazer esse caminho entre a alma e o Estado, percurso denominado de educação ou formação (*paideia*).

Logo nas primeiras linhas do texto, Platão alerta que o assunto fundamental que será desenvolvido é a educação, ou, mais exatamente, a relação entre a “nossa natureza” e a educação (PLATÃO, 2000, 514 a). A Alegoria começa com Sócrates descrevendo uma morada subterrânea e seus habitantes, que nunca viram o mundo externo, pois se encontram acorrentados desde pequenos, impossibilitados de movimentarem pernas e pescoço, de modo a sempre olhar para frente, para sombras projetadas no fundo da caverna pelo fogo atrás deles. Assim, os prisioneiros nunca veem a coisa real, mas sempre a sombra da coisa. Pode-se dizer, portanto, que o mundo se resume, para os prisioneiros, aos limites do que eles conhecem, isto é, um mundo formado por sombras. Como as sombras correspondem a algo real, Sócrates desenvolve essa relação de simulacro: “se fossem capazes de conversar, não acreditaris que pensariam estar designando pelo nome certo tudo o que vêem?” (PLATÃO, 2000, 515 b).

Essa situação sofre uma reviravolta quando um dos prisioneiros é libertado e obrigado a se virar, olhar para a luz e andar em sua



Maria Tomaselli – A Caverna de Platão, acrílico, chumbo, vidro, 200 x 160 cm. A alegoria da caverna tem como objetivo principal retratar e refletir sobre a alma humana do ponto de vista da sua educação/formação.

direção. O recém-liberto sente dor, pois tem de se acostumar fisicamente com mudanças que dizem respeito tanto ao corpo como um todo, quanto à visão. Não há apenas dificuldade de enxergar, há também a dor ao enxergar. Nesse estado tanto doloroso quanto de confusão, Sócrates questiona como ele responderia se alguém lhe dissesse que tudo o que ele vira até então não passava de uma imitação, um brinquedo, e que, somente agora que ele estava com o rosto voltado para o real, é que poderia ver com maior exatidão. Mais ainda, se lhe fosse requisitado que respondesse o nome dos objetos reais, dos quais ele conhecia apenas a sua cópia, não ficaria atrapalhado considerando que a sombra que lhe era mais familiar, era mais verdadeira? Nesse sentido, o recém-liberto buscaria refúgio da dor provocada pela luz nas coisas que ele estava habituado a contemplar, certo de que estas são mais verdadeiras do que aquelas que se mostram à luz.

Sócrates prossegue descrevendo o recém-liberto sendo arrastado à força pela rampa que leva ao exterior da caverna, como ele se revoltaria com todo esse tratamento e que, quando estivesse finalmente no exterior da caverna, ficaria com a vista totalmente ofuscada, sem conseguir distinguir nada do que lhe fosse apontado como verdadeiro. Inicia-se, a partir desse momento, um processo de adaptação em que, aos poucos, o recém-liberto começa a habituar sua visão ao mundo superior, isto é, ao mundo exterior à caverna. Primeiro, perceberia com mais facilidade as sombras, após, as imagens refletidas na água, em seguida, as próprias coisas, e, finalmente, o que se encontra no céu e o próprio céu, inicialmente à noite e depois de dia. O último objeto que se torna conhecido pelo recém-liberto é o sol, definido como a causa de tudo no mundo visível, completando, assim, um percurso ascendente do mais escuro para o mais claro, do inferior ao superior.

Obnubilados

Diz-se de alguém em estado de perturbação na consciência, geralmente causado por ofuscação e obscurecimento da visão. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/buscar.php?palavra=obnubilado>

Considerando sua situação atual melhor que a antiga, em que ignorava toda essa realidade, o protagonista retorna à caverna e tem os olhos **obnubilados** pela escuridão, num processo inverso de adaptação da visão, de modo que, se tivesse que disputar com os outros prisioneiros a respeito da exatidão do que estavam vendo, não teria como competir com eles, afinal, sua visão se acostumou agora com a claridade. Se a habilidade ou a sabedoria é medida

pelos eternos prisioneiros, pela **acurácia** sobre as sombras, o recém-liberto aparece aos olhos dos outros como “objeto de galhofa” (PLATÃO, 2000, 517 a), e diriam que a saída da caverna lhe estragou a visão. Essa parte da Alegoria encerra com o seguinte questionamento de Platão feito pelo personagem Sócrates: “[...] e se porventura ele procurasse libertá-los e conduzi-los para cima, caso fosse possível aos outros fazer uso das mãos e matá-lo, não tirariam a vida?” (PLATÃO, 2000, 517 a). A referência imediata é ao destino do próprio Sócrates, condenado pela justiça ateniense, sob a alegação de corromper a juventude, não acreditar nos deuses gregos e criar novos deuses.

Após o fim da narrativa, o personagem Sócrates explica a Glauco que este deve aplicar essa alegoria a tudo que foi exposto antes, comparando o mundo do interior da caverna iluminada pelo fogo ao mundo fora da caverna sob a luz do sol. O mundo superior é ostensivamente correlacionado com uma região inteligível, e o processo de saída é descrito como “ascensão da alma” (PLATÃO, 2000, 517 b) em direção ao sol, o seu objeto derradeiro de contemplação. O sol se localiza, portanto, no limite da região do cognoscível e é imediatamente associado, por Sócrates, com a ideia de bem.

1.1.2 CONHECIMENTO E MAIÊUTICA

A *Alegoria da Caverna* refere-se àquilo que se convencionou denominar **“teoria das ideias”** de Platão. Essa analogia é bastante evidente no contraste platônico entre o mundo inferior, caracterizado pelas sombras e pela escuridão, como cópia do mundo superior, luminoso pela causa primeira de todas as outras coisas, o sol ou a ideia de bem.

Isso traz uma importante consequência para a questão do conhecimento. Com a *Alegoria da Caverna*, Platão está determinando o fundamento ontológico do conhecimento científico, isto é, todo e qualquer conhecimento de qualquer ente está subordinado à apreensão da ideia de bem, pois é esta que permite a iluminação correta do ser de um ente.

• Acurácia

• Significa aperfeiçoar, apurar, diagnosticar. Acurácia é o quanto você consegue chegar próximo da sua meta, enquanto que precisão é associada à repetibilidade.
 • Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/definicao.php?palavra=acur%E1cia&id=19577>

• Teoria ontológica que determina a separação do mundo em duas regiões: a sensível e a inteligível, sendo a última a causa e o fundamento da primeira.



Assim como o sol é causa de tudo o que é visível, a ideia de bem é a causa ontológica de todas as outras ideias, bem como de suas derivações reflexivas. Fonte: <http://tinyurl.com/nascerdosol>

Não se trata, portanto, de um mito que aborda exclusivamente a questão do conhecimento, mas que descreve a trajetória do personagem que representa o filósofo rumo ao bem. Em *Alegoria da Caverna*, Platão está descrevendo a possibilidade de apreensão do bem por meio do conhecimento, pois é este o conhecimento mais elevado que pode existir – não é a toa que, no jogo de contrastes da Alegoria, o sol ocupa o lugar mais elevado dentro do mundo superior. Para Platão, há uma correspondência entre o **bem** e o **conhecimento**, assim como entre o **mal** e a **ignorância**. Os aspectos específicos sobre a ética e a política no pensamento de Platão serão descritos mais adiante em outro subcapítulo, por ora, serão analisados alguns aspectos relativos ao conhecimento em Platão.

A Alegoria trata explicitamente do problema do conhecimento: as sombras e o mundo no interior da caverna representam a ignorância frente ao mundo da opinião (*doxa*); a trajetória do saber é assinalada por uma ascensão da alma, que abandona, pelo menos momentaneamente, o saber da *doxa* para direcionar o seu olhar para as coisas elas mesmas, o que simbolizaria o saber do conhecimento científico (*episteme*); e, finalmente, compara-se o interior da caverna com o mundo sensível – transitório, imperfeito e suscetível às particularidades – e a região exterior à caverna com o mundo inteligível, apreensível unicamente pelo pensamento – eterno, perfeito e universal. Essa trajetória descreve o método maiêutico proposto por Sócrates e que foi abordado por Platão em várias obras, dentre as quais, será ressaltada a apresentação que o tema teve no *Teeteto*.

Sócrates explica ao Teeteto e aos outros interlocutores o que ele denomina de arte obstetrícia. Embora essa arte se assemelhe à atividade da parteira, ela se diferencia pelo ponto de partida de que não lida com o corpo, e sim com a alma. Quanto às semelhanças, Sócrates afirma que, assim como a parteira, ele é estéril em termos de sabedoria, visto que ele nunca apresenta uma tese positiva sobre algo, mas apenas auxilia os outros a chegarem a um saber genuíno, apontando quais são as opiniões verdadeiras e quais são falsas. Diz Sócrates: “o que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira”

(PLATÃO, 1973, 150 d). No método maiêutico, fica evidente a proposta socrática de que o educador deve exercer a sua função como um auxiliar, sendo o trabalho principal o do próprio educando. Por meio do diálogo, Sócrates meramente auxilia a lapidar um pensamento que é fruto do esforço pessoal de seu interlocutor. Isso é ontologicamente fundamentado com a tese platônica de que **se o conhecimento das ideias é o conhecimento do que é eterno, e a única parte eterna que compõem um indivíduo é a sua alma, visto que o corpo é corruptível, então a alma, que é eterna, já traz consigo o conhecimento do que é eterno.** Trata-se, portanto, apenas de recordar o que previamente se sabe, mas que foi esquecido. Portanto, a figura do outro no diálogo nunca é a de alguém que ostensivamente e explicitamente ensina algo, no sentido de transmitir um saber que previamente já estava disponível, mas de auxiliar no processo de reminiscência que ocorre internamente ao educando.

Esse processo de reminiscência, embora seja fruto do esforço do próprio educando, recebe uma contribuição fundamental do mestre que o guia dialogicamente nesse caminho, já que, pela sua experiência e capacidade, o bom educador pode conduzi-lo à direção da verdade, assim como o mau educador pode desvirtuá-lo dessa direção:

o resultado é alguns expelirem antes do tempo, em virtude das más companhias, germes por mim semeados, e estragarem outros, por falta da alimentação adequada, os que eu ajudara a pôr no mundo, por darem mais importância aos produtos falsos e enganosos do que aos verdadeiros, com o que acabam por parecerem ignorantes aos seus próprios olhos e aos de estranhos. (PLATÃO, 1973, 150 e).

No decorrer da Alegoria da Caverna, percebe-se que o caminho ascendente percorrido pelo personagem refere-se à aprendizagem que resulta de uma mudança de perspectiva de visão correspondente à transformação no *status* da alma, que se desapega do mundo sensível e aprende a enxergar pela primeira vez o mundo inteligível. A tarefa do educador é, nesse sentido, manter o educando no caminho correto para a verdade; um caminho que é necessariamente difícil e tortuoso. Diz o personagem Sócrates no *Teeteto*: “neste ponto, os que convivem comigo se parecem com as parturientes: sofrem dores lancinantes e andam dia e noite desorientados, num trabalho muito mais penoso do que o delas. Essas dores

é que minha arte sabe despertar ou acalmar” (PLATÃO, 1973, 151 a). Não seria imprudente associar as dores e a desorientação correspondentes ao trabalho de parto àquelas descritas na Alegoria, seja no momento da libertação, em que o recém-liberto tem de se acostumar com uma nova postura corporal fora das correntes, seja na transição ascendente, em direção à saída da caverna, no esforço de deslocamento vertical e na adaptação do olhar que percebe toda uma nova classe de coisas das quais não tinha conhecimento anteriormente, o que naturalmente o desorienta, além da dor física nos olhos, pois as sombras e a escuridão são, a cada vez, substituídas por objetos em ambientes mais claros.

Na região exterior à caverna, o recém-liberto é finalmente exposto ao ambiente iluminado pela luz do sol, o que produz um ofuscamento e dores maiores – sensações que só aumentam de intensidade até que a visão contemple finalmente o sol. Essa dificuldade que a visão enfrenta até atingir o mais luminoso é sincrônica com aquela que o corpo experimenta ao sair de uma posição encurvada e orientada para baixo (a região inferior) e passar para uma postura cada vez mais ereta, necessária para contemplar aquilo que é mais elevado na região superior. No retorno à caverna, o personagem experimenta uma desorientação às avessas, não se trata mais de um ofuscamento, mas de um obnubilamento da visão na adaptação às trevas. Com isso, Platão descreve as dificuldades da dialética ascendente rumo à ideia, e da dialética descendente, da ideia para a conformação ao mundo sensível. Para Platão, o processo filosófico não está completo enquanto esse ciclo não se realizar perfeitamente. Como se percebe, a atividade filosófica não consiste meramente na contemplação das ideias, muito embora esta seja um momento decisivo, mas também na aplicação do inteligível ao mundo sensível.

1.1.3 O CONHECIMENTO A SERVIÇO DO BEM

A *Alegoria da Caverna* é interpretada, muitas vezes, como um escrito temático sobre o conhecimento. Essa abordagem não está inteiramente errada, embora, obviamente, não esteja totalmente correta. Trata-se do conhecimento, sem dúvida, mas de uma forma específica que, no pensamento platônico, não pode ser disso-

ciada do bem, afinal, este é o conceito mais importante de toda a alegoria. Se hoje em dia costuma-se separar o âmbito do conhecimento do prático (que envolve ética e política), isso não ocorre em Platão. Frequentemente as discussões sobre um remetem a outro, de modo que virtude, bem, verdade, ideia e reminiscência são termos empregados invariavelmente em contextos comuns.

De fato, para Platão, o conhecimento mais alto que alguém pode alcançar é aquele referente à ideia do bem. Para entender isso, é preciso fazer referência ao fato de que há uma distinção entre **opinião** (*doxa*) e **ciência** (*episteme*), sendo a primeira associada às sombras no interior da caverna – reflexos distantes de algo que existe realmente, e que a ciência pode descobrir. Entretanto, mesmo os objetos no exterior da caverna dependem de uma hierarquia cognitiva e ontológica, pois esses objetos e tudo o que habita o lado exterior dependem da luz do sol, o que significa que qualquer conhecimento que mereça o nome de ciência só o é enquanto tal a partir de uma perspectiva correta possibilitada pela ideia do bem. Dito de outro modo: **todo e qualquer conhecimento verdadeiro está subordinado à correta apreensão da ideia do bem.** Caso o indivíduo perca esta mirada, por mais que seu saber possa ser admirado, em vista da complexidade e da sofisticação, ele nada mais é do que mera aparência e engano – crítica que Sócrates e Platão dirigem aos sofistas, aqueles que produzem simulacros da verdade. Isso não significa, no entanto, que a “ciência” esteja abaixo da “ética”, e sim que, para Platão, o conhecimento mais elevado é a ciência do bem.

À luz dessa exposição, é preciso chamar atenção para alguns aspectos do mito. Estar acorrentado e na escuridão no interior da caverna representa o grau máximo de afastamento da ideia do bem. No entanto, a passagem da visão do escuro para o claro é um processo doloroso, acompanhado por uma desorientação, em que as referências costumeiras não fazem mais sentido. Essa trajetória confusa e tortuosa é o movimento mesmo da *paideia* grega, isto é, é o modo como Platão descreve o processo da formação ou da educação. Depreendem-se, entretanto, **aspectos que devem ser considerados nesse momento**, que pode ser percebido em certos trechos: **a)** se o interlocutor lhe mostrasse os objetos e o *obrigasse* a designá-lo pelos nomes (PLATÃO, 2000, 515d); **b)** no caso de o



Na alegoria, o prisioneiro não se liberta por si mesmo, mas é solto por alguém, um outro que é responsável não apenas pela sua libertação das correntes, mas que o arranca à força da caverna, impedindo que ele permaneça na situação de prisioneiro, o que é realizado de forma resoluta e com uma certa rudeza. Fonte: <http://centropaijoaodeangola.com.br/images/foto-libertacao-dos-escravos-2.jpg?170>

forçarem a olhar a luz (PLATÃO, 2000, 515e); c) se o *arrastassem* à força pela rampa rude e empinada e *não o largassem* enquanto não houvessem alcançado a luz do sol (PLATÃO, 2000, 515e). Esses trechos assinalam que a formação (*paideia*) não é uma tarefa que ocorre naturalmente, como uma espécie de evolução natural do ser humano. Ao contrário, a verdadeira formação requer rupturas e quebras com as opiniões anteriores. Porém, isso passa a significar outra coisa quando se considera esse processo formativo em vista da ideia de bem, ou seja, não se tratam apenas de opiniões que são reconsideradas, mas de uma reviravolta na constituição inteligível do próprio indivíduo, pois, enquanto a alma está presa ao mundo sensível, não consegue elevar-se à contemplação da ideia. Platão adota a seguinte máxima socrática: o mal é resultado da ignorância, e que quem conhece o bem não tem outra escolha a não ser escolhê-lo e praticá-lo. Portanto, quanto mais alguém desconhece o que é o bem, mais ele está afastado do conhecimento verdadeiro.

A formação consiste no processo de ascensão da alma rumo ao inteligível, o que significa dizer, rumo ao bem. Em relação a isso, é preciso destacar que há uma sincronia entre o corpo e a visão, já que, no início, a visão se detém no escuro e nas sombras e gradualmente ascende para os próprios objetos e para o céu. O corpo, que inicialmente se encontra curvado, quando tem seu olhar voltado para as sombras e os reflexos na água, aos poucos começa a se tornar ereto, à medida que a visão se aproxima do sol. O deslocamento espacial da visão, do inferior para o interior, passa a significar o desapego da alma (do mal em direção à moral, da ignorância, em relação ao conhecimento), passando a contemplar o que é verdadeiro (o bem, na moral; a ciência, no conhecimento). A alma, que inicialmente está dispersa no mundo sensível, toma *forma* enquanto caráter e sabedoria.

No entanto, continuei, nosso argumento vem provar que essa faculdade é inata à alma, como também o órgão do conhecimento; e assim como o olho não pode virar-se da escuridão para a luz sem que todo o corpo o acompanhe, do mesmo modo esse órgão, juntamente com toda a alma, terá de virar-se das coisas perecíveis, até que se torne capaz de suportar a vista do ser e da parte mais brilhante do ser. A isso damos o nome de bem, não é verdade?

Certo.

Assim, prossegui, a educação não será mais do que a arte de fazer essa conversão, de encontrar a maneira mais fácil e eficiente de consegui-la; não é a arte de conferir vista à alma, pois vista ela já possui; mas, por estar mal dirigida e olhar para o que não deve, a educação promove aquela mudança de direção. (PLATÃO, 2000, 518c-d).

A consequência necessária da formação da alma é a ação no mundo prático. Ninguém pode, ao tomar consciência do que seja o bem, deixar de praticá-lo. Caso se pratique o mal, é porque, de fato, o indivíduo ainda não conhece o que é o bem, pois vive na ignorância. Por isso, na parte final da alegoria, o protagonista retorna à caverna com a intenção de libertar seus antigos companheiros, mesmo que isso lhe custe a vida, pois não fazê-lo não é mais uma opção que se lhe apresente, visto que contemplou a ideia de bem. Certamente, essa parte final retrata o ideal platônico de um governante sábio, alguém que seria justo e promoveria a justiça por estar sempre visando ao bem.

Caso se leve às últimas consequências a proposta platônica, não é possível designar de filósofo alguém que não se compromete moralmente e politicamente com a transformação da sua comunidade. O filósofo é aquele que é capaz de despertar o conhecimento adormecido na alma humana, o que quer dizer também, o saber sobre o bem que se desconsidera por ignorância.

1.2 KANT E A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA

Para Immanuel Kant (1724-1804), a educação está diretamente atrelada à pergunta “o que é o homem?” Essa pergunta sintetiza em si três perguntas fundamentais a respeito da metafísica: “o que posso conhecer?”, “o que devo fazer?” e “o que posso esperar?”, respondidas pelas três *Críticas*. A pergunta sobre o homem permeia e está implícita em cada uma dessas questões, tendo sido desdobrada em diversos textos como *A antropologia de um ponto de vista pragmá-*



Tela do pintor espanhol Francisco de Goya y Lucientes (1746-1828), que possui o sugestivo título iluminista: “O sonho da razão produz monstros”.

tico e *Sobre a pedagogia*, dentre outros. De modo geral, a educação do ser humano tem por finalidade e realização a formação moral, isto é, o desenvolvimento da **capacidade de legislar por si mesmo**.

Em *Sobre a pedagogia*, a educação moral propriamente dita é antecedida de uma propedêutica. A *educação física*, que consiste na educação do corpo, do intelecto e da cultura propriamente dita, prepara o indivíduo para a autonomia.

A educação do corpo inicia-se com a experiência. Para Kant, a experiência é fundamental no início do processo educacional, sendo que o importante aqui não é tanto o objeto da experiência, mas o próprio processo da experimentação. Nesse estágio, é preciso seguir a natureza de modo a não comprometê-la, o que não implica que a natureza por si só realizará essa tarefa sem o auxílio do ser humano, devendo essa recomendação ser compreendida no sentido de não perturbar sua ação. Pinheiro analisa essa questão em Kant da seguinte forma: “é necessário colocar a criança frente aos problemas e às provocações proporcionadas pela natureza, pois, para aprender, é necessário sentir” (PINHEIRO, 2007, p. 80). O sentir é pensado por Kant como uma abertura de experiência frente aos desafios da vida, e quanto mais a criança se acostuma a lidar com essas dificuldades, maior a possibilidade de ela se tornar um sujeito moral e político. Trata-se do que Kant descreve como um enrijecimento, uma atividade que consolida determinadas tendências naturais diante da diversidade de situações apresentadas pela vida. O enrijecimento relaciona-se também com a austeridade e a severidade que uma educação baseada na disciplina exige, pois esses elementos impedem o cultivo da dependência e promovem as bases necessárias para o desenvolvimento da autonomia.

A educação intelectual diz respeito ao âmbito da cultura – a cultura física – que, por sua vez, divide-se em duas: a livre e a escolástica. A cultura livre consiste no aspecto lúdico do jogo, o que para a criança é diversão. Na cultura livre, a criança aprende a conviver com o outro, e, embora seja um jogo, é fundamental para o desenvolvimento da capacidade intelectual, pois propicia o exercício da inteligência por meio de algo que provoca satisfação, o que lhe permitirá, em outros momentos, chegar a reflexões científicas. A escolástica, por outro lado, tem a ver com a seriedade de

uma cultura obtida por intermédio do trabalho, isto é, por meio de uma obrigação. Sendo obrigado a se ocupar com algo, o indivíduo acaba por se esquecer de si mesmo, realizando-se sem perceber, submetendo-se unicamente a leis. A submissão a leis prepara o indivíduo à responsabilidade com os outros, portanto, à universalidade necessária para a convivência política e moral.

A **cultura**, propriamente dita, é o terceiro elemento abordado por Kant em *Sobre a pedagogia*, sendo o mais importante dos três, pois, ao contrário da educação do corpo e da intelectual, que têm a função de “domar os impulsos naturais” (PINHEIRO, 2007, p. 93), a cultura tem a propriedade de desenvolver positivamente o indivíduo, por meio do cultivo das capacidades de discernir e julgar. Embora distinta da educação moral, a cultura física também tem o caráter de formar a alma humana, e o modo de fazê-lo é provocar a criança a buscar o conhecimento, ao invés de transmiti-lo meramente. Essa cultura do entendimento está relacionada com o aperfeiçoamento da capacidade de julgar, sendo possível apenas se a criança procura enfrentar as dificuldades das diversas situações que se lhe apresentam, contornando-as e superando-as mediante seu próprio julgamento.

Ainda do ponto de vista da cultura, Kant enfatiza que a obediência tem um papel fundamental na preparação das crianças para a educação moral:

[...] a obediência é um elemento essencial do caráter de uma criança e, sobretudo, de um escolar. Ela tem duplo aspecto: o primeiro é a obediência à *vontade absoluta* de um governante, ou também a obediência a uma *vontade de um governante reconhecida como razoável e boa*. A obediência pode proceder: da autoridade e, então, é *absoluta*; ou da confiança e, neste caso, é de outro tipo. Esta última, a voluntária, é importantíssima; mas, a primeira é absolutamente necessária, porque prepara a criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem. (KANT, 2002, AK482).

Essa **concepção de obediência** é subjacente à proposta kantiana de uma sociedade fundada na lei moral. Aprender a obedecer é importante, porque prepara a criança para ser um cidadão, pois este precisa obedecer a leis que podem não lhe agradar, mas que são necessárias para a coexistência política. Por outro lado, esse problema remete não apenas a



Aprender a obedecer é importante porque prepara a criança para ser um cidadão, pois este precisa obedecer a leis que podem não agradá-lo, do ponto de vista de sua particularidade, mas que são necessárias para a coexistência política. Fonte: <http://tinyurl.com/aprenderaobedecer>

aspectos educacionais, mas ao projeto prático de Kant, que traz consigo diversos pontos polêmicos, de acordo com as mais variadas interpretações. Um desses pontos refere-se ao posicionamento de Kant frente à possibilidade de uma revolução. Para o filósofo, de um modo que lembra o argumento de Thomas Hobbes no seu *Leviatã*, uma revolução é um retrocesso ao estado de natureza, o que impede, por definição, qualquer garantia à liberdade, condição de possibilidade de qualquer Estado político. Por isso, por mais que se julgue que o chefe do Estado esteja governando de forma injusta, Kant veta qualquer possibilidade de um ato violento que rompa com a estrutura política existente. Na *Doutrina do direito*, Kant (2007, p. 133) diz que

[...] um povo não pode oferecer qualquer resistência ao poder legislativo soberano do Estado que fosse compatível com o direito, uma vez que uma condição jurídica somente é possível pela submissão à sua vontade legislativa geral. Inexiste, por conseguinte, direito de sedição (*sedition*), e menos ainda de rebelião (*rebellio*), e menos do que tudo o mais existe um direito contra o chefe do Estado como pessoa individual (o monarca), de atacar sua pessoa ou mesmo sua vida (*monarchomachismus sub specie tyrannidii*), sob o pretexto de que abusou de sua autoridade (*tyrannis*). Qualquer tentativa neste sentido é alta traição (*proditio eminentis*) e quem quer que cometa tal traição tem que ser punido com nada mais do que a morte, por haver tentado destruir sua pátria (*parricida*).

Uma forma de explicar esse traço conservador em Kant é a estratégia de derivar as leis jurídicas da lei moral, como faz **Kersting** (1993, p. 176) ao afirmar que “cada dever de direito é sempre um dever ético indireto”, e que, portanto, cada uma das leis jurídicas estaria indiretamente fundada no imperativo categórico. Ora, se cada lei dentro do ordenamento jurídico remete ao fundamento moral do imperativo categórico, uma ruptura causada por uma revolução que depusesse os governantes e esfacelasse a estrutura política e jurídica como tal seria um ato que afrontaria diretamente o fundamento moral, isto é, seria uma ação contrária ao dever. Outros intérpretes, contudo, têm explicado a questão de outro modo, como Willaschek (1997, p. 230) que afirma corretamente que

Kant em lugar algum realmente diz que o princípio do direito pode ser derivado ou é baseado no imperativo categórico. A lei moral e o imperativo categórico não são sequer mencionados nos parágrafos A-E da ‘Introdução à Doutrina do direito’, em que Kant introduziu o princípio do Direito.



Kersting (1946-). Professor de filosofia política da Universidade Christian-Albrechts, na Alemanha. Fonte: <http://www.plazayvaldes.es/autor/wolfgang-kersting/676/>

Ao contrário de Kersting, Willaschek insiste na distinção entre ética (fundada na liberdade moral) e direito (fundado na liberdade política), procurando mostrar que não há nenhuma demonstração explícita na interligação desses dois domínios na *Doutrina do direito*. De qualquer modo, esse é um debate mais específico e foge dos limites deste material, importa-nos salientar apenas que a obediência, no contexto de *Sobre a pedagogia*, visa formar um futuro cidadão que respeite as leis.

A imagem de um cidadão que possa ser, no futuro, aquele que represente adequadamente o ideal de humanidade nos dá os contornos do objetivo educacional kantiano, isto é, aquele em que:

[...] não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia da humanidade e da sua inteira destinação. Este princípio é da máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro. (KANT, 2002).

A ideia da humanidade está presente na segunda formulação do imperativo categórico, que determina que a humanidade seja tratada sempre como fim e nunca como meio, o que só é possível mediante a ação moralmente incondicionada. O diagnóstico kantiano é influenciado pelo seu tempo que é o de uma época de **esclarecimento (Aufklärung)** e não um tempo já esclarecido, isso porque o ser humano ainda não aprendeu, de modo geral, a ser autônomo. As preocupações educacionais de Kant estão relacionadas a essa finalidade, a de um mundo cosmopolita regido pela razão, formado por indivíduos autônomos capazes de estabelecer e obedecer a uma legislação universal por si mesmos, como afirma Vicenti (1994, p. 10):

[...] é a Kant que devemos remontar para situar o surgimento de uma responsabilidade plena e total do sujeito, não unicamente diante do conhecimento, mas também diante do mundo. Tudo o que o sujeito é, tudo o que o constitui e tudo o que ele faz depende do próprio sujeito. [...] Ao definir a essência humana pela liberdade e pela razão prática, Kant eleva a noção de responsabilidade ao mais alto grau: doravante, a natureza humana está em nossas mãos.

O termo *Aufklärung* também é traduzido frequentemente como iluminismo.

A ênfase na obediência no processo da educação física em Kant tem a ver com essa subordinação da vontade a uma regra superior, que prepara o sujeito para a vida moral. Entretanto, a autonomia não se restringe a uma mera obediência, mas pressupõe um caráter ativo e espontâneo do pensamento, que Kant também contempla na atividade do jogo e na cultura propriamente dita. É por isso que ele afirma a respeito da cultura moral que ela “se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina” (KANT, 2002), ou seja, a disciplina é condição necessária, mas não suficiente para a determinação do agente moral. É a capacidade de pensar e de julgar por conta própria que arranca o sujeito da mera animalidade, ou, em outros casos, da menoridade, situando-o na racionalidade plena.



Theodor Ludwig
Wiesengrund Adorno
(1903-1969) Fonte: <http://tinyurl.com/theodurludwig>

1.3 ADORNO E A TAREFA DA EMANCIPAÇÃO

1.3.1 EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ

O texto *Educação após Auschwitz* traz a premissa fundamental de que a tarefa primordial para a educação é impedir que Auschwitz se repita. Para **Adorno**, essa questão se sobrepõe a todas as outras, pois ela é a materialização da ameaça de retorno à barbárie, e a barbárie irá existir enquanto as condições que a possibilitam continuarem existindo. Adorno menciona, a partir de uma fórmula elíptica, a expressão “pressão social”. Quanto mais a civilização se desenvolve, mais ela enclausura cada um dos indivíduos numa

rede de controle, o que acaba por gerar o seu oposto: a raiva que se exterioriza por meio de rebeliões violentas e irracionais.

Para desenvolver o tema, Adorno recorre à afirmação de Freud de que a civilização origina e fortalece o anticivilizatório. Adorno ilustra essa pressuposição com o **assassinato em massa de um milhão de armênios** pelo movimento turco jovem na Primeira Guerra, evento que permaneceu acobertado pelos órgãos militares e governamentais. Tal tipo de



Genocídio armênio em 1915. Fonte: <http://cms7.blogia.com/blogs/f/fo/for/foroelsalvador/upload/20061116103334-armenia-1915.jpg>

acontecimento, característico do nacionalismo oriundo do século XIX, possuía um parentesco com o genocídio da Segunda Guerra. Compreender esses acontecimentos envolve a tarefa de uma inflexão em direção ao sujeito, isto é,

[...] é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (ADORNO, 1995, p. 121).

Os culpados são identificados aqui como aqueles que têm uma “ausência de consciência” (ADORNO, 1995, p. 121) e que agem irrefletidamente. Para combater essa lacuna de fundo educacional, Adorno recorre à seguinte tese psicológica: o caráter se forma na primeira infância. Decorre daí que uma educação que busca evitar Auschwitz deve concentrar seus esforços nessa fase do desenvolvimento da criança. Porém, isso precisa ser conciliado com um esclarecimento do ponto de vista intelectual, social e cultural para impedir que o advento do genocídio ocorra mais uma vez. Trata-se de uma consciência sobre o horror.

Um dos conceitos que se tornou central no debate que se seguiu no pós-holocausto foi a suposta confiança na autoridade por parte dos germânicos, argumento que Adorno remete aos norte-americanos. A resposta de Adorno passa pela consideração da superficialidade dessa crítica, pois comportamentos autoritários ocorreram também em outros países europeus, e se detém no que ele considera fundamental: a falta de preparo das pessoas para uma autodeterminação após o esfacelamento dos grandes impérios europeus. Diz Adorno, “elas não se revelaram à altura da liberdade com que foram presenteadas de repente” (ADORNO, 1995, p. 123). Essa é a causa da ampla dimensão destrutiva que as autoridades concentraram e requisitaram para si; mas, com esse diagnóstico, Adorno não pretende que o advento dos regimes autoritários e fascistas tenha sido apenas o resultado de certa conjuntura histórica que teve o seu lugar no início do século XX e que já teria sido superado. Ao contrário, ele chama a atenção para “explosões de êxtase” (ADORNO, 1995, p. 123) de populações inteiras de potentados que já não possuem qualquer função real do ponto de vista

político, o que demonstra que o germe da fascinação pela autoridade ainda permanece nas sociedades “civilizadas”.



Auschwitz-Birkenau é o nome de um grupo de campos de concentração localizados no sul da Polônia, símbolo do Holocausto perpetrado pelo nazismo. A partir de 1940, o governo alemão comandado por Adolf Hitler construiu vários campos de concentração e um campo de extermínio nesta área, na então Polônia ocupada. Houve três campos principais e trinta e nove campos auxiliares. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Auschwitz-Birkenau>

O tema da heteronomia aparece na discussão que Adorno estabelece com a crítica que se sustenta a partir da premissa dos “vínculos de compromisso”, ou seja, teria sido a sua ausência que teria provocado os acontecimentos das Grandes Guerras. O filósofo argumenta que essa crítica é ingênua, pois vínculos de compromisso podem ser estabelecidos por objetivos outros que não a paz ou o bem comum, isto é, por interesses pessoais diversos. Esses vínculos, em muitos casos, existem apenas formalmente, e acabam se tornando uma espécie de “passaporte moral” (ADORNO, 1995, p. 124), que confere um *status* de confiabilidade para o cidadão comum. Em outros casos, esses vínculos acabam produzindo uma reação contrária à concretização de seu objetivo: raiva e rancor. O caráter de heteronomia se

salienta quando a consciência moral é meramente substituída pela autoridade exterior, tomando como regra geral a permanência ao lado do mais forte, curvando-se a ele. Não é por acaso que Adorno recorre a Kant como aquele capaz de oferecer o antídoto para a heteronomia: “o único poder efetivo contra o princípio de **Auschwitz** seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995, p. 125).



Max Horkheimer (1895-1973) foi filósofo e sociólogo, e um dos fundadores da teoria crítica. Fonte: <http://tinyurl.com/maxhorkheimer>

Adorno apresenta um argumento que já havia desenvolvido em a *Dialética do esclarecimento*, escrito em conjunto com **Horkheimer**, de que as manifestações físicas se seguem toda vez que a consciência é mutilada. Os traços sádicos reprimidos se exteriorizam de maneira proporcional à sua repressão. Na análise do esporte, Adorno reconhece que, em alguns casos, o espectador acaba manifestando, de modo sádico e violento, uma atitude que muitas vezes se choca com o jogo limpo e com o respeito que o próprio jogador tem como atitude primordial.

A identificação cega com o coletivo é uma característica da submissão à autoridade no contexto das manipulações das massas, por

isso Adorno afirma: “considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (ADORNO, 1995, p. 127). Entretanto, essa experiência do alienamento na coletivização carrega consigo não apenas a facilidade do indivíduo não esclarecido de ser incorporado à grande massa uniforme e disforme, mas a reflexão sobre aqueles que conduzem as grandes multidões, como **Höss¹** e **Eichmann²**. Nazistas como eles foram descritos por Adorno como possuidores de um “caráter manipulador”, aqueles obcecados por uma atitude de organização e pela incapacidade de relações humanas causada, possivelmente, pela ausência de emoções. Esses seres burocráticos, que **Hannah Arendt³** também já diagnosticou em suas obras (ARENDRT, 1999; DUARTE, 2000), são descritos por Adorno como seres eficientes que não conseguem imaginar uma realidade de forma alternativa a que lhes foi descrita. Esse tipo humano é, segundo Adorno, muito mais frequente do que se deveria esperar, basta tomar contato com as notícias de delinquentes juvenis e quadrilhas no dia a dia. Adorno denomina de “consciência coisificada” ou “reificada” (*Verdinglichung*) aquele que possui esse caráter manipulador. Para o filósofo, essas pessoas são como coisas que inicialmente são incapazes de realizar qualquer experiência humana genuína, e, assim que assumem algum cargo ou função de alguma importância, começam a transformar os demais também em coisas.

Adorno chegou a propor um procedimento prático para evitar que Auschwitz se repetisse. Este consistiria no emprego de todos os métodos científicos disponíveis – na verdade, ele menciona apenas aqueles que constituem a psicanálise – para tentar traçar a gênese comportamental dos culpados por Auschwitz. Diz Adorno (1995, p. 131): “[...] na medida em que se conhecem as condições internas e externas que os tornaram assim – pressupondo por hipótese que esse conhecimento é possível –, seria possível tirar conclusões práticas que impeçam a repetição de Auschwitz”. A objeção evidente que alguém poderia fazer seria: quem garante que compreender certas condições garantiria que outros não chegassem a algo semelhante a Auschwitz, a partir de outras condições, de outro desenvolvimento histórico? O próprio Adorno se adianta



¹Rudolf Höss (1900-1940) foi o primeiro comandante do campo de concentração de Auschwitz. Fonte: <http://tinyurl.com/RudolfHoss>



²Adolf Eichmann (1906-1962) era responsável pela logística relacionada ao transporte e identificação dos prisioneiros nos campos de concentração, sendo conhecido como *executor-chefe* do Terceiro Reich. Fonte: <http://tinyurl.com/AdolfEichmann>



³Hannah Arendt (1905-1975) foi uma filósofa política alemã de origem judaica, e uma das mais influentes do século XX. Fonte: <http://tinyurl.com/hannaharendt>

e reconhece essa objeção, mas enfatiza que a sua pretensão é bem mais humilde, contentando-se em, pelo menos, esclarecer as condições que levaram a tais consequências.



Para Adorno, a tarefa de emancipação implica necessariamente uma resistência à cultura de massa e ao domínio da técnica. Fonte: <http://tinyurl.com/32yk9z6>



(Retratos de Crianças do Êxodo (2000) de Sebastião Salgado). Adorno alerta que as crianças, por estarem superprotegidas da crueldade e da dureza da vida podem se expor à barbárie quando cessa a proteção. Por outro lado, ele percebe a dificuldade dessa tarefa, na medida em que os próprios pais são produtos da frieza e da indiferença da sociedade.

Adorno aponta que um dos aspectos que deve ser levado em consideração sobre a consciência coisificada é a **fetichização da técnica**. Ele menciona em *Educação após Auschwitz* o caso de alguém que projeta um sistema ferroviário que seja mais eficiente para conduzir as vítimas a Auschwitz. Na sua análise, Adorno não chega a explorar tanto o aspecto da técnica, mas a incapacidade de amar por quem tem fetiche pela técnica. A frieza dos burocratas que se preocupam meramente com a eficácia do seu serviço implica, para Adorno, uma negação do amor e da possibilidade do amor com as outras pessoas. A capacidade de amar é, então, canalizada, não para outros indivíduos, mas para objetos e meios de execução no trabalho, portanto, canalizada para algo técnico. “Um sujeito experimental – e a própria expressão já é do repertório da consciência coisificada – afirmava de si mesmo: ‘I like nice equipment’ (Eu gosto de equipamentos, de instrumentos bonitos), independentemente dos equipamentos em questão.” (ADORNO, 1995, p. 133).

Se há uma frieza implícita no trabalho técnico daquele que é incapaz de amar e que direciona seu sentimento ao objeto, reificando-o, há também, por outro lado, a frieza constitutiva da sociedade que deixou tais burocratas executarem suas funções. Essa indiferença é que tornou Auschwitz possível, pois as pessoas simplesmente não se importavam com o que estava acontecendo – o “silêncio sob o terror” (ADORNO, 1995, p. 134). A indiferença e a frieza são sintomas do que Adorno nomeou incapacidade ou deficiência do amor, e ele reconstitui esse problema no início de sua análise quando abordou o problema da infância, sugerindo que, quanto melhor as crianças são tratadas, menor a chance da **indiferença tomar conta**. Diz Adorno (1995, p. 137-138):

Temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-as indignas; que continue a haver Bogers e Kaduks, contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento.

1.3.2 SEMICULTURA, BARBÁRIE E EMANCIPAÇÃO

Em *Teoria da semicultura*, Adorno defende que as reformas pedagógicas não conseguem, por si só, modificar o movimento de alastramento da semicultura, propondo, para essa tarefa, a transformação radical das condições objetivas que a sustentam. Para isso, Adorno investiga a educação a partir de dois conceitos: *continuidade e temporalidade*.

Por *continuidade* entende-se a presença de conteúdos culturais ao longo do processo ensino-aprendizagem. Porém, na semicultura, o que se percebe é a rápida sucessão de dados, tais como nomes, fórmulas e datas, que são imediatamente substituídos pela memorização de novos dados. Há aqui um imperativo ditado pelo mundo técnico que identifica eficácia com velocidade, o que acaba comprometendo não apenas a continuidade, mas também a temporalidade fundamental para o processo educativo, à medida que um determinado conteúdo aparece desconectado de suas relações temporais. Tanto a continuidade quanto a temporalidade são elementos fundamentais do carácter emancipatório da *Bildung*.

A passagem da formação (*Bildung*) para a semicultura ou semi-formação (*Halbbildung*) é vista por Adorno como potencialmente danosa, do ponto de vista social, pois assinala o perigo de um retorno à barbárie. **A semicultura é apenas aparentemente formação, pois falha num ponto considerado central por Adorno: a capacidade crítica que leva o indivíduo à emancipação.** Assim, a semicultura nada mais faz do que produzir pessoas que se ajustam perfeitamente ao *statu quo* da sociedade em que se encontram, sem o mínimo de postura crítica.

A emancipação é o assunto do debate que Adorno realizou com Hellmut Becker transmitido pela rádio de Hessen em 1969 e que foi reproduzido no texto *Educação e emancipação*. Tanto Becker quanto Adorno estão de acordo ao criticarem a separação do ensino – no sistema alemão vigente na época – em escolas para os altamente dotados, os medianos e os desprovidos de talento. Esse tipo de discriminação é, aos olhos desses pensadores, altamente prejudicial para a capacidade de emancipação, pois relaciona a educação com uma capacidade ou um talento que seriam virtual-

• **Statu quo**
 • *Statu quo* (da expressão
 • *in statu quo res erant ante*
 • *bellum*) é uma expressão
 • latina que designa o estado
 • atual das coisas, seja em
 • que momento for. Fonte:
 • [http://pt.wikipedia.org/wiki/](http://pt.wikipedia.org/wiki/Statu_quo)
 • Statu_quo

mente inatos aos alunos, o que apenas mantém e propaga a desigualdade das condições objetivas. Há nisso uma recusa antecipada de qualquer tipo de emancipação daqueles indivíduos que mais necessitam exercitá-la.

A emancipação tem a preocupação em reverter o processo de barbarização. No texto *Tabus a respeito do magistério*, Adorno (1995, p. 117) afirma:

[...] se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.

O filósofo relata que a sua geração viu o retrocesso da humanidade à barbárie e que a própria sociedade propaga a barbarização por meio de suas instituições e pela indústria cultural. Nesse sentido, a escola seria um **lócus** de resistência, mesmo que mínima, caso essa resistência seja pensada a partir da perspectiva da desbarbarização. Essa atuação mínima, como a clarificação da questão da barbárie aos alunos, já seria benéfica e poderia incitar mudanças sociais visíveis.

O propósito de desbarbarização precisa excluir, primeiramente, aquilo que não constitui a educação: a educação pela dureza e o consciente coisificado. A primeira refere-se à educação de caráter rígido, em que se valoriza a dor e o sofrimento, assim como a sua contrapartida, a capacidade de reprimi-los. O problema é que, segundo Adorno, aquele que aprende assim só consegue reproduzir esse mesmo sistema exteriorizando a dor reprimida por meio de uma vingança cuja preocupação reside em causar dor e sofrimento nos outros, pois entende que esse é o mecanismo natural da educação. A segunda candidata à educação criticada por Adorno é aquela centrada no caráter tecnicista que, pela natureza daqueles que estão envolvidos com ela, não consegue lidar com o âmbito emotivo humano. Como visto no subcapítulo anterior, são pessoas que lidam com outras pessoas como se elas fossem coisas e normalmente acabam deslocando a sua afetividade para o trabalho técnico, como se fosse fim em si mesmo.

Lócus

A palavra *locus* (plural *loci*) significa “lugar” em latim.
Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Locus>

A desbarbarização é possível apenas por um processo de esclarecimento e emancipação. Se, por um lado, existe a tarefa adaptativa da educação, isto é, de proporcionar às gerações mais novas a continuidade com o passado, com seus valores culturais, por outro, essa tarefa, embora imprescindível e necessária, ainda não realizará plenamente o conceito de educação enquanto não for complementada pela necessidade de esclarecimento e de emancipação.

A autonomia intelectual manifestada concretamente nas relações sociais só é possível caso se identifiquem as distorções patológicas que constituem objetivamente essas mesmas relações. A respeito das dificuldades sobre a tarefa da emancipação, Adorno (1995, p. 181) afirma:

[...] o motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência.

Se o indivíduo é, em algum nível, reflexo da sociedade, uma organização que é, na sua essência, heterônoma, à medida que “semiforma” indivíduos heterônomos; essa sociedade só pode ser combatida mediante um esclarecimento, no sentido crítico de resistência e contradição. Uma educação contraditória tem que possuir o caráter de combater a barbárie instaurada, deve, conforme Adorno, tornar *infectas* certas manifestações culturais ou atividades organizacionais e institucionais, a fim de suscitar a reflexão crítica, que constitui o cerne mesmo do esclarecimento e da possibilidade de emancipação.

1.4 O COMUNITARISMO DE CHARLES TAYLOR E A EDUCAÇÃO

1.4.1 A IMPORTÂNCIA DE ARISTÓTELES PARA O COMUNITARISMO

Na *Política*, Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) define o homem como animal com *logos*, característica essencial que fundamenta a definição do homem como animal político. O *logos*, linguagem, difere da voz (*phone*), pois, enquanto esta última permite apenas a manifestação de dor e prazer, o *logos* permite “significar o que é vantajoso e nocivo, e, por conseguinte, o que é justo e injusto” (ARISTÓTELES, 2005, 1253a15). É esse mesmo *logos* que torna possível a percepção do bem, do mal, do justo e do injusto, concepções que compartilhadas formam uma família, uma cidade (*polis*) (ARISTÓTELES, 2005, p. 18-19). Não é uma mera função passiva de registrar os valores que porventura uma determinada comunidade possa ter, mas de deliberar sobre quais valores são desejáveis com vistas à felicidade (*eudaimonia*). A expressão “animal político” requer a participação, no reconhecimento e compartilhamento de valores na vida com os outros. Há aí uma dupla inflexão, de um lado, o homem é por natureza um animal que vive em comunidade, um *zoon politikon*; por outro, ser um animal político envolve não apenas um estado natural de pertença, mas uma reafirmação dessa sua natureza (*physis*) pelo *logos*.

O comunitarismo caracteriza-se pela afirmação da particularidade das diversas comunidades concretas e históricas. Dentre essas particularidades, está o território: uma comunidade não pode ser pequena demais, pois teria problemas para se tornar autossuficiente, assim como não pode ter uma extensão demasiadamente grande, o que dificultaria a consciência de pertencer à mesma comunidade, como Aristóteles comenta, tomando como exemplo Babilônia, que, mesmo tendo sido tomada, uma parte da população ainda não havia se dado conta em vista do tamanho da cidade. É preciso enfatizar que a territorialidade é condição necessária, mas não suficiente para a vida em comunidade.

Ao lado do território, outra particularidade fundamental para a noção de comunidade é a *cidadania*. Inicialmente, Aristóteles evita os embaraços de associar esse conceito à raça ou à linhagem de descendência, buscando relacioná-lo com a lei. “O que faz a unidade, ou mesmo a identidade própria de uma comunidade, é sua constituição (*politeia*)” (AUBENQUE, 2004, p. 11). Aristóteles argumenta que há uma regularidade maior em se dizer que é a mesma cidade quando a constituição é a mesma, mesmo que as pessoas mudem, do que o contrário. A constituição não é um mero contrato, mas expressão de orientação de vida de todos aqueles que integram a cidade, buscando nela a vida feliz (*eu zen*). Por conseguinte, a cidade é a obra da amizade, ou, como Aristóteles define na *Política* (ARISTÓTELES, 2005, 1280b38-40), “a cidade é obra da escolha refletida (*proairesis*) de viver junto”, uma relação que é necessária para o desenvolvimento da potencialidade do ser humano enquanto um ente ético, como aparece no livro IX da *Ética a Nicômaco*, que ele dedica à amizade: “eles parecem tornar-se melhores agindo e se corrigindo mutuamente, pois se imprimem reciprocamente as qualidades” (ARISTÓTELES, 1973, 1172a15).

Charles Thiébault (1993, p. 143) propôs três critérios pelos quais o comunitarismo poderia ser caracterizado:

- a) A prioridade das noções de bem sobre os acordos de justiça.
- b) A crítica ao eu sem atributos do pensamento atomista liberal.
- c) A inevitabilidade dos determinantes contextuais e históricos, na forma de valores comunitários e tradições.

O **critério (a)** pode ser facilmente reconhecido pela argumentação do livro I da *Ética a Nicômaco*: todo ser humano tem em vista algum tipo de bem com as suas ações, o conjunto harmonioso dos bens que se pode adquirir ao longo da vida é a *eudaimonia*, sendo as virtudes, sejam elas as morais, como a justiça, seja a virtude dianoética da prudência (*phronesis*), elementos que permitem realizá-la. Os acordos de justiça não são um fim em si mesmo, antes, servem a uma finalidade de segundo grau: a *eudaimonia*.

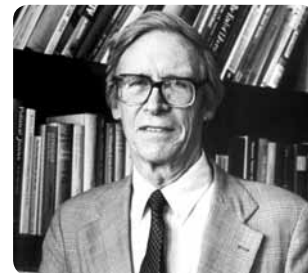
O **critério (b)** também não é difícil de ser reconhecido na filosofia prática de Aristóteles, já que o pensamento atomista liberal está fundado no formalismo moderno de matriz kantiana. Entre os antigos não há uma noção puramente formal de um sujeito enquanto cidadão, pelo contrário, em Aristóteles, tem-se que a realização da cidadania necessita de uma educação do caráter que possibilite as virtudes adequadas à vida boa. A ética das virtudes pressupõe antes a vivência e a consideração das situações particulares em que o agente está inserido, ao contrário da ética dos deveres que formalmente obrigam.

Já sobre o **critério (c)** há uma divergência de interpretação. Sabemos que a *phronesis* consiste na correta deliberação sobre a situação concreta, o que, imediatamente, envolve o recurso às particularidades contextuais e históricas. Por outro lado, lê-se em Aubenque (2004) uma ênfase nos aspectos universais da filosofia prática de Aristóteles e uma rejeição dos elementos particulares. Assim, ele se esforça em demonstrar: (i) que Aristóteles constata as diferenças entre as comunidades apenas para ordená-las (AUBENQUE, 2004, p. 14); (ii) que as espécies de justiça nada têm a ver com o relativismo das comunidades, visto que possuem critérios matemáticos (o justo distributivo proporcional e o corretivo aritmético) e, portanto, universalizáveis (AUBENQUE, 2004, p. 15-18); (iii) e, por fim, que havendo diversidade de opiniões, há ainda um elemento racional que permite se elevar acima delas, a deliberação reflexiva (AUBENQUE, 2004, p. 19-20). Se o critério (c) não é atendido por Aristóteles, segundo Aubenque, então ele não pode ser caracterizado como comunitarista, de acordo com os critérios de Thiébaud. Cabe salientar que não há uma pretensão dos comunitaristas de denominar Aristóteles de comunitarista, visto que eles mesmos percebem que esse é um rótulo bastante incômodo e vago. Certamente, a filosofia prática de Aristóteles difere em certo grau do que o comunitarismo atual defende, pelo menos, em um ou outro aspecto. Por fim, é preciso mencionar que a outra fonte de inspiração do debate comunitarista, Hegel, provavelmente também não atenderia aos critérios elaborados por Thiébaud.

1.4.2 CHARLES TAYLOR E A ATUALIZAÇÃO DE HEGEL PARA A FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA

O termo comunitarismo surgiu na década de 1980 como reação às teses liberais e individualistas contidas em *Uma teoria da Justiça* de **John Rawls**¹, designando uma série de filósofos que se caracterizavam menos pela sua unidade, visto que vários deles ou defendiam critérios próximos do liberalismo, como **Charles Taylor**², ou oscilavam entre a defesa de posições republicanas e socialistas, como **Michael Sandel**³, ou mesmo aqueles que assumiam posturas ainda mais conservadoras, como **Alasdair MacIntyre**⁴, que, segundo alguns autores, sequer pode ser denominado comunitarista. De todo modo, o debate entre liberalismo e comunitarismo pode ser visto como mais uma etapa de um debate filosófico clássico, cujos nomes mais representativos foram Kant e Hegel.

Não é por acaso que o debate entre esses filósofos esteja presente num dos livros inaugurais do comunitarismo: *Hegel e a sociedade moderna*, de Charles Taylor. Nessa obra, o autor reconstrói a crítica hegeliana à filosofia kantiana, especificamente ao formalismo kantiano. Nas suas obras práticas, Kant havia proposto um critério formal para a ação resultante da razão que há em cada sujeito, que lhe pode ordenar o dever. Do ponto de vista moral, esse sujeito autônomo não necessitaria de nenhuma fonte externa como causa de sua ação, visto que isso o tornaria heterônomo, sendo unicamente a razão a responsável pelo saber regulativo que o conduz corretamente nas suas ações. Se há uma teoria bastante convincente do ponto de vista moral, o mesmo não ocorre sem certa polêmica do ponto de vista político, ou na perspectiva do direito (SCHOPENHAUER, 2001, p. 22; GOMES; MERLE, 2007, p.77-150), havendo uma espécie de desnível nos componentes da vida prática, autonomia na moral e heteronomia no direito (BOBBIO, 1997, p. 65). **O problema que os críticos apontam é a dificuldade de estender ao mundo político e jurídico o princípio moral, cujo critério é o imperativo categórico, de modo que haveria, em Kant, uma justaposição dos âmbitos moral e político, sem haver uma integração.** Não há, evidentemente, possibilidade de detalhar melhor essa discussão, visto que os objetivos da presente exposição são outros.



¹John Rawls (1921-2002)
Fonte: <http://tinyurl.com/JohnRawls1>



²Charles Taylor (1931-)
Fonte: <http://tinyurl.com/CharlesTaylor1>



³Michael Sandel (1953 -)
Fonte: <http://tinyurl.com/MichaelSandel>



⁴Alasdair MacIntyre (1929-)
Fonte: <http://tinyurl.com/AMacIntyre>

Charles Taylor reconstrói a crítica que Hegel elaborou em função do formalismo kantiano, uma crítica dialética. Se, por um lado, a filosofia moderna deve ser louvada por ter alcançado um princípio autossuficiente: a consciência, sendo que, no campo prático, essa consciência se traduz em autonomia, na filosofia kantiana, por outro, a noção de autonomia teria levado a uma filosofia do indivíduo e não da comunidade. A própria noção de pacto, ou contrato social, nos jusnaturalistas, espelha indivíduos já constituídos num estado de natureza, e que, posteriormente, formarão um Estado. O ponto da crítica de Hegel é que a autonomia assim entendida é apenas uma etapa da autoconsciência, mas que ainda não é reconciliada em si. Em outros termos, apesar de a autonomia kantiana ser um elemento fundamental para a eticidade (*Sittlichkeit*), ela ainda não é a verdadeira autonomia, nem a sociedade constituída a partir dela é um Estado. Um Estado só pode ser denominado como tal a partir da eticidade, possibilitada pela efetividade histórica, em que cada membro da comunidade se reconhece como tal nas manifestações históricas do Espírito objetivo, nas instituições que não são apenas coisas no mundo, mas expressões objetivas de certa comunidade. Não por acaso, Charles Taylor utiliza o termo “atomismo” para designar as filosofias modernas que acreditam que uma sociedade surja de uma adesão externa a uma determinada ordem política. Trata-se, antes, de conceber o entorno objetivo numa identidade com cada um dos membros dessa mesma comunidade. Em vez de um critério puramente formal, a filosofia hegeliana buscava uma alternativa para devolver novamente o indivíduo para a comunidade, um retorno que só podia ocorrer como dialética histórica, como imersão do indivíduo na sua comunidade histórica. Para dar conta desse aspecto comunitário, Hegel retorna ao organicismo político de Aristóteles, o que desempenhou um papel fundamental na sua *Filosofia da História e do Direito*. **A questão que propomos aqui não é sobre a apropriação hegeliana de Aristóteles, mas a sua releitura pelo comunitarismo.**

Ao colocar a *Sittlichkeit* no ápice, Hegel está – conscientemente – seguindo Aristóteles, e, ao seguir Aristóteles, segue o antigo mundo grego, pois a última ocasião em que o mundo testemunhou uma *Sittlichkeit* espontânea e indivisa foi entre os gregos. A noção de Hegel de *Sittlichkeit* é, em parte, uma representação daquela unidade expressiva que

toda a sua geração via na *polis* grega, na qual – segundo se acreditava – os homens haviam visto a vida coletiva de sua cidade como a essência e o sentido de suas próprias vidas, haviam visto sua glória localizada em sua vida pública, sua recompensa no poder e na reputação dentro dela, e a imortalidade em sua memória. (TAYLOR, 2005, p. 109).

Descrever a relação fundamental entre os gregos como *cidadania* pode trazer inúmeros problemas, caso esse termo seja tomado na sua acepção comum, isto é, como uma relação formal com o Estado. A cidadania só pode ser compreendida hegelianamente e comunitariamente dentro do paradigma da eticidade. A eticidade pressupõe que haja uma unidade entre o desenvolvimento do indivíduo e de sua comunidade, que ocorra, portanto, simultaneidade de realização. De acordo com Charles Taylor, o termo *substância* é um dos termos utilizados mais frequentemente por Hegel para caracterizar a relação do homem com o Estado, relação essa que é substancial e não meramente accidental, como se cada um desses elementos, Estado e homem, fossem autossuficientes. Pelo contrário, Taylor procura mostrar que Hegel demonstra a sua unidade interna, à medida que o ser humano se torna consciente de que ele mesmo, assim como o **Estado**, é resultado de sua atividade.

Estado aqui deve ser pensado como **povo** ou **comunidade**; apenas nesses sentidos é que se compreende porque ele é a meta-final ou a essência dos indivíduos.

Alguns intérpretes têm contestado essa abordagem hegeliana do Estado, pois, segundo suas leituras, os indivíduos seriam meros instrumentos sacrificados em prol do todo. Hegel rejeita explicitamente que a análise sobre Estado e indivíduos se dê a partir de um esquema utilitarista. Simplesmente não faz sentido dizer o que é meio e o que é fim, se a relação entre Estado e indivíduo é pensada de maneira orgânica. Num organismo, nenhum órgão é exatamente meio ou fim. Do mesmo modo, os cidadãos não são meios para a realização de uma finalidade abstrata: o Estado; antes, os cidadãos são momentos constitutivos do Estado, pois são eles que o constituem pela vida ética. Nesse sentido, é possível compreender porque Hegel afirma que o Estado não existe para o bem dos cidadãos, visto que, numa colocação de tal tipo, ainda haveria uma hierarquia utilitarista e uma separação de termos que estão dialeticamente interligados.

Taylor afirma então que, para Hegel, a noção de eticidade implica três aspectos: **a)** de que aquilo que é mais importante para o homem não pode ser alcançado isoladamente, mas apenas na vida pública; **b)** a comunidade tem que ser autossuficiente; **c)** a vida pública do Estado não é arbitrária, mas expressa uma estrutura ontológica. Isso significa, portanto, que o espaço público não é mais visto como uma esfera completamente distinta da vida privada, como pensa o indivíduo burguês alienado, mas só é possível numa comunidade autossuficiente, em que as instituições e as práticas sociais expressam e perpetuam o modo de ser daqueles que a compõem.

A perspectiva comunitarista tem por propósito ultrapassar as concepções demasiadas formais de Estado. **Para o nosso objetivo específico, trata-se de compreender por que uma análise formal de justiça e de Estado, como aquela que John Rawls empreendeu na época de *Uma teoria da justiça*, é insuficiente, do ponto de vista dos comunitaristas, para abarcar o problema da educação.** Rawls busca estabelecer quais os princípios que possibilitariam a justiça social. Para alcançar esse objetivo, ele propõe que os princípios da justiça devam permitir o direito ao mais abrangente sistema de liberdades básicas possível (compatibilidade de liberdades), que as desigualdades sociais e econômicas sejam constituídas de maneira que sejam razoavelmente vantajosas a todos, e que se vinculem empregos e cargos acessíveis a todos. Esses princípios referem-se, portanto, ao modo como as instituições sociais mais importantes distribuem os direitos e deveres fundamentais. **Do ponto de vista social, a educação é geralmente compreendida como um direito fundamental, e, nesse sentido, a obra de Rawls se mostra como sendo de extrema relevância ao lançar as bases para se pensar a educação de um modo equitativo.**

No entanto, embora concordem com a importância da distribuição equitativa, autores da tradição comunitarista salientam que a noção de educação não pode ser analisada formalmente, dissociada de um Estado ou de uma comunidade real e concreta. A teoria da justiça de Rawls se desenvolve formalmente, o que é necessário para se chegar às condições formais de justiça em qualquer Estado possível, mas essa estratégia implica também certo abandono dos elementos históricos concretos que determinam o modo

de ser de certa comunidade. Nesse sentido, a educação é pensada pelo comunitarismo de Taylor, que recorre a Hegel e a Aristóteles, como algo que só faz sentido se interpretada pelos valores, cultura e instituições da comunidade a que se refere. Embora a preocupação com a distribuição da educação seja absolutamente legítima e urgente para as discussões políticas concernentes à justiça social, Taylor chama atenção ao fato de que a educação, assim como as demais instituições e práticas sociais, tem de ser analisada do ponto de vista da identidade e da comunidade. As instituições e as práticas não subsistem por si mesmas, elas expressam o espírito de um povo, na leitura de Hegel por Taylor. Nesse sentido, uma educação que pressupõe a realização do indivíduo na sua comunidade e na unidade da vida privada e da vida pública na eticidade traz consigo exigências muito mais complexas do ponto de vista da formação do indivíduo do que as concepções costumeiras de educação que derivam das teorias contratualistas e liberais. A educação é concebida por Taylor dentro de um programa ontológico da realização da essência mesma do indivíduo na sua concomitância em relação à realização da comunidade. Preparar alguém ou dar as condições para alguém chegar a se realizar na vida ética – que é ao mesmo tempo a realização da comunidade – é uma tarefa que só se apresenta como tal, caso a comunidade adquira um estado de autocompreensão sobre si mesma, o que implica que ela não pode ser assegurada unicamente por meios formais. Como comenta Silva, baseando-se principalmente em Taylor:

A concepção comunitarista da educação pressupõe que deve haver um contínuo entre a cultura local e o currículo escolar. Os professores não poderiam ser agentes estranhos à comunidade, ensinando saberes e valores em virtude apenas de sua suposta universalidade, racionalidade e cientificidade. A identidade é formada a partir da pertença a uma comunidade, sem a qual uma pessoa não poderia descrever a si mesma. Para isso, a escola tem que ser uma entidade comunitária, uma criação da comunidade local para responder às necessidades educativas específicas. A comunidade torna-se uma fonte de valores e o referencial para se definir a democracia e a formação humana. O aprendizado é um “comportamento cultural”. A legitimidade democrática não resulta de escolhas individuais ou da construção negociada de valores, mas é “essencialmente um produto coletivo”. As escolhas aparentemente indi-

viduais refletem o reconhecimento de deveres definidos coletivamente através de exemplos e companheirismos. Isso gera responsabilidades que mantêm a estabilidade social. (SILVA, 2008, p. 246-247).

Trata-se, sobretudo, da noção de reconhecimento que estabelece o direito à diferença e a reivindicação de bens a partir desse direito – tarefa histórica e culturalmente situada. A identidade não é originada de maneira solipsista, mas construída dialogicamente com os outros. Da mesma forma, a educação não se dá primeiramente e primariamente como processo interno ao indivíduo, antes, ela implica sempre a interação social em que os indivíduos e a comunidade se formam enquanto tal. A educação não é, na perspectiva comunitarista, um assunto abstrato que pode ser abordado de maneira universal, desconsiderando as suas particularidades, os interesses dos indivíduos da comunidade, e o papel que ela desempenha no interior de certa cultura em relação a outros bens – tarefa que é levada a cabo na autocompreensão da comunidade.

LEITURA RECOMENDADA

Observação: As referências completas das leituras indicadas ao longo deste livro encontram-se no final do livro.

Para compreender a questão da educação em Platão, é imprescindível ler suas obras, dentre as quais se destacam *Teeteto*, que aborda o método da maiêutica, *Mênon*, que apresenta a questão da reminiscência e *A República*, que lida com o problema da educação e sua relação com o bem e a política. Destacam-se também os seguintes estudos sobre a educação em Platão: *Platão e o problema educacional*, de Samuel Scolnicov, que enfatiza a importância da ironia e da maiêutica no processo educativo, para Platão; *Os enigmas da educação: a paideia democrática entre Platão e Castoriadis*, de Liliando Valle, que procura pensar o conceito de educação no contexto da democracia, realizando um diálogo entre esses dois filósofos; e *Platão e a educação*, de Jaime Paviani, que consiste numa competente apresentação da questão da educação no texto platônico.

A obra de Kant, que aborda especificamente o problema da educação, é *Sobre a pedagogia*. Entretanto, ela precisa ser cotejada com os textos críticos sobre a moral, o conhecimento e o juízo para

fazer sentido. Um dos textos clássicos sobre a educação em Kant é a obra de Luc Vincenti, *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. Por sua vez, Celso de Moraes Pinheiro realiza uma pesquisa exaustiva sobre o tema em *Kant e a educação: reflexões filosóficas*, enquanto Robinson dos Santos examina os passos da educação moral em seu artigo *Educação moral e civilização cosmopolita: atualidade da filosofia prática de Kant*.

Os principais textos de Adorno sobre a educação estão reunidos na obra *Educação e emancipação*, que apresenta palestras e debates radiofônicos sobre o tema. Como bibliografia de apoio, sugere-se a obra de Bruno Pucci, Antônio Zuin e Newton Ramos-de-Oliveira intitulada *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Sobre o pensamento da Escola de Frankfurt, recomenda-se o volume organizado por Marcos Nobre, denominado *Curso livre de teoria crítica*, que apresenta leituras sobre vários aspectos da filosofia e de seus teóricos, incluindo aí também Adorno.

O debate entre liberalismo e comunitarismo é discutido no livro *As teorias da justiça depois de Rawls: um breve manual de filosofia política*, escrito por Roberto Gargarella, que oferece uma ótima introdução tanto à obra de Rawls quanto à sua recepção pelos liberais, pelos comunitaristas, pelos marxistas e pelos republicanos. Para compreender melhor a perspectiva de Charles Taylor e sua fundamentação na filosofia hegeliana, deve-se ler o seu livro *Hegel e a sociedade moderna*, enquanto que a discussão sobre a política do reconhecimento é melhor desenvolvida por este autor em *Multiculturalismo*. A relação de Taylor com a educação é explorada por Sidney Reinaldo da Silva, no seu artigo *Concepção comunitarista da democracia e educação*.

REFLITA SOBRE

- A relação entre o projeto educacional de Platão e a concepção grega de *paideia*.
- A prioridade do conhecimento do bem.
- A possibilidade de se utilizar o método maiêutico na atualidade.

- O ideal de educação, no contexto da razão, para o esclarecimento.
- A trajetória que um indivíduo precisa seguir para alcançar a autonomia.
- A tensão entre a autonomia e a obediência na filosofia kantiana.
- A diferença entre formação e semiformação/semicultura.
- Diferenças e proximidades entre o pensamento de Adorno e Kant a respeito da *Bildung* (educação/formação).
- De que modo Auschwitz pode ser interpretado como um problema educacional.
- A distinção entre uma sociedade atomizada e uma comunidade.
- A educação como tarefa comunitária.
- A importância da política do reconhecimento para o desenvolvimento da educação.
- A relação entre cultura, valor e educação.

■ CAPÍTULO 2 ■

ARTE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, você saberá relacionar a educação com questões relativas à arte, ao gênio e ao lúdico. Primeiramente, você verá de que forma Friedrich Schiller situa a questão do estético em relação aos outros conhecimentos possíveis e qual o seu papel no âmbito da formação humana. Em seguida, você entenderá como Friedrich Nietzsche concebe a educação a partir da perspectiva da vontade e de que modo a tarefa de se tornar quem se é, assemelha-se à criação de uma obra por um artista.



¹Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805) procurou pensar a educação para além dos limites impostos por *Aufklärung*, ao mostrar como os elementos estéticos são imprescindíveis para tal propósito. Fonte: <http://idw-online.de/pages/en/image18163>



²Friedrich Christian von Augustenburg (1765-1814) Fonte: <http://tinyurl.com/FriedrichChristian>

2.1 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM SCHILLER

2.1.1 LIBERDADE, ESTADO E ARTE

Os limites da concepção de educação de *Aufklärung* são apontados por **F. Schiller**¹ a partir da sua consideração sobre a importância da estética no desenvolvimento humano, o que não significa uma recusa absoluta desse movimento, mas uma reformulação do método. Embora seu projeto esteja alicerçado na filosofia kantiana e na sua terminologia, a sua leitura da *Crítica do juízo*, de Kant, é singular, pois se o filósofo de Königsberg relaciona timidamente o belo e o sublime à formação moral, Schiller o faz explicitamente.

Numa das cartas que escreveu ao Príncipe dinamarquês **Friedrich Christian von Augustenburg**² (1793), que podem ser consideradas uma versão preliminar de *A educação estética do homem* (1795), Schiller criticou severamente os acontecimentos políticos de seu tempo particularmente o período de terror consequente da Revolução Francesa, apontando justamente a impossibilidade de se alcançar uma época esclarecida mediante a transformação política por si só. Por isso, a necessidade de uma arte idealizante, para que o ser humano não fique restrito apenas às contingências imediatas do seu presente histórico, mas as ultrapasse rumo ao ideal. Assim, Schiller afirma sobre a arte idealizante que “esta tem de abandonar a realidade e elevar-se com uma certa ousadia sobre a necessidade do presente, pois a arte é uma filha da liberdade” (SCHILLER, 2009, p. 71), sendo que, por liberdade, Schiller não

está se referindo à **liberdade política**, resultado da garantia constitucional e do Estado, mas da **liberdade humana**, que é constituída pelo próprio indivíduo mediante um processo de formação. Essa distinção entre a liberdade política, cuja origem é exterior ao indivíduo, e a liberdade humana, alcançada internamente, é discutida por Schiller da seguinte maneira: “o reino da razão é um reino da liberdade e nenhuma servidão é mais vergonhosa do que a que se sofre este solo sagrado. Muitos que se estabelecem sobre este sem competência interior, demonstram que não nasceram livres, apenas são deixados livres” (SCHILLER, 2009, p. 69). Nas cartas sobre *A educação estética do homem*, Schiller (2002, p. 43) é ainda mais incisivo a respeito da relação entre educação e Estado:

Seria o caso de esperarmos tal obra do Estado? Impossível, pois o Estado em sua forma presente originou o mal, e o Estado, a que se propõe a razão na Idéia, não poderia fundar esta humanidade melhor, pois nela teria de ser fundado. Minhas investigações, portanto, teriam-me reconduzido ao ponto do qual me afastaram por algum tempo. Longe de apresentar aquela forma de humanidade que reconhecemos como condição necessária de um aperfeiçoamento moral do Estado, a época mostra algo frontalmente oposto. A serem corretos, portanto, os fundamentos que estabeleci e confirmado o meu quadro do presente pela experiência, será necessário considerar extemporânea toda tentativa de uma tal modificação do Estado, e quimérica toda a esperança nela fundada, até que seja de novo suprimida a cisão no interior do homem e sua natureza se desenvolva o suficiente para ser, ela mesma, artista e capaz de assegurar realidade à criação política da razão.

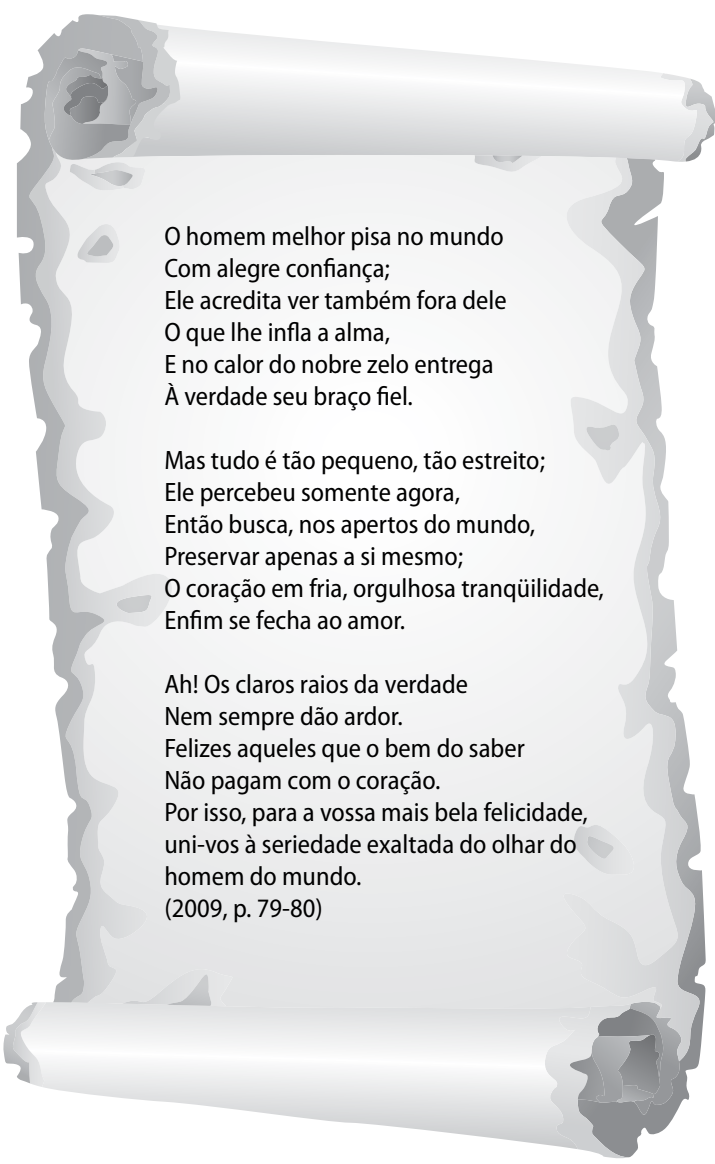
Para Schiller, a formação estética pode auxiliar o homem a se tornar livre, embora ela mesma não garanta isso, pois o ser humano necessita avançar até a autonomia total da racionalidade moral. De acordo com ele, há uma lacuna entre a sensibilidade e a razão que necessita ser preenchida por um elemento que apresenta relações tanto com uma quanto com outra. Essa mediação é realizada, portanto, pela estética, que arranca o indivíduo do âmbito da sensibilidade grosseira e o conduz à espiritualidade necessária do agir moral.

Schiller analisa a oposição entre o auxílio ao Estado e a falta do socorro ao caráter ou a aproximação do caráter sem necessidade do Estado, e conclui que a primeira traz consigo uma contradição, pois não permite pensar numa constituição que existisse indepen-

dentemente da convicção dos cidadãos, ao passo que a segunda se torna interessante justamente por conservar puras e claras as fontes para o enobrecimento do pensamento independentemente do Estado e de suas possíveis falhas (SCHILLER, 2009, p. 78-79).

Nas cartas ao Príncipe von Augustenburg, Schiller explica que a ação sobre o caráter pode ser de duas maneiras: pela retificação dos conceitos e pela purificação dos sentimentos. A primeira é tarefa da cultura filosófica, responsável pelo esclarecimento dos conceitos mediante a razão, a outra é tarefa da cultura estética, pois o esclarecimento dos conceitos pode não conseguir realizar toda essa tarefa de enobrecimento do caráter sozinho, “pois da cabeça ao coração há ainda um amplo caminho e a maior parte dos homens é de longe

determinada por sensações para o agir” (SCHILLER, 2009, p. 79). Por outro lado, isso não significa, de modo algum, que Schiller esteja afirmando que apenas o sentimento, ou o coração, seja importante no cultivo do caráter, já que ele reconhece que o coração é um guia inseguro, pois se torna presa da exaltação, caso não haja uma condução segura pelo entendimento. Um caráter perfeito reúne, nos termos schillerianos, a saúde da cabeça com a pureza da vontade (SCHILLER, 2009, p. 79), uma interdependência que não é simétrica, pois, segundo o filósofo, muito se avançou em termos do esclarecimento do entendimento, mas, em contrapartida, ainda se mostra como tarefa urgente o “enobrecimento dos sentimentos e a purificação ética da vontade” (SCHILLER, 2009, p. 79). Essa necessidade urgente é apontada tanto nas cartas a von Augustenburg: “não nos falta tanta *luz* quanto *calor*” (SCHILLER, 2009, p. 79), quanto no poema “Luz e Calor”, de 1797, ao lado:



O homem melhor pisa no mundo
Com alegre confiança;
Ele acredita ver também fora dele
O que lhe infla a alma,
E no calor do nobre zelo entrega
À verdade seu braço fiel.

Mas tudo é tão pequeno, tão estreito;
Ele percebeu somente agora,
Então busca, nos apertos do mundo,
Preservar apenas a si mesmo;
O coração em fria, orgulhosa tranqüilidade,
Enfim se fecha ao amor.

Ah! Os claros raios da verdade
Nem sempre dão ardor.
Felizes aqueles que o bem do saber
Não pagam com o coração.
Por isso, para a vossa mais bela felicidade,
uni-vos à seriedade exaltada do olhar do
homem do mundo.
(2009, p. 79-80)

A crítica de Schiller ao Iluminismo não consiste, de forma alguma, na recusa da importância da razão e do entendimento na promoção da cultura e das ciências, mas no diagnóstico de que a verdade alcançada pela era da razão precisa ser efetivamente mais do que simples conceito, passando a ser incorporado no que ele iria se ocupar em *A educação estética do homem* como sendo *vida*. O sentimento não pode ser considerado algo secundário, frente ao conceito da razão, e uma formação que deseje contemplar o ser humano como um todo deve ter a clareza dessa interdependência. O calor/ardor do coração remete, pois, a um elemento que tem que ter sido desenvolvido subjetivamente, e que ocorre, na perspectiva schilleriana, independentemente da situação política, bem como sem o auxílio do Estado. Schiller refere-se aqui a uma tarefa subjetiva relacionada ao caráter individual e fora do alcance do Estado.

2.1.2 A FORMA VIVA E O JOGO

Nas cartas sobre *A educação estética do homem*, Schiller afirma que o objeto do impulso sensível é a *vida*, e o objeto do impulso formal é a *forma*. Diferentemente desses, o objeto do impulso lúdico é a *forma viva*, conceito que irá se referir ao fenômeno da beleza, num sentido amplo. Com isso, Schiller rejeita que se estenda a beleza a todo o âmbito do que é vivo, assim como, de modo inverso, também recuse que a beleza se encerre nele. Como aparece na Carta XV de *A educação estética do homem*, um bloco de mármore, embora não seja vivo, pode se tornar forma viva pela criação do arquiteto e do escultor; do mesmo modo, um homem, embora tenha uma forma e seja vivo, nem por isso satisfaz as condições do que Schiller denomina de forma viva. A simples meditação sobre a forma é mera abstração, enquanto o simples sentimento sobre a vida é mera impressão. Afirma o filósofo: “somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva, e este será sempre o caso quando o julgamos belo” (SCHILLER, 2002, p. 78). O impulso lúdico é, portanto, essa unidade entre o impulso material e o formal, unidade também descrita como aquela entre realidade e forma, contingência e necessidade, passividade e liberdade, unidades responsáveis na perspectiva de Schiller por completar o conceito de humanidade.



(*Three Boys at Lake Tanganyika* (Três garotos no lago Tanganyika), Fotografia de Martin Munkácsi). É apenas o jogo que torna completo o homem; por meio de um impulso lúdico. Fonte: <http://tinyurl.com/2dlkdz4>

O modo pelo qual o impulso lúdico se dá é através da noção de jogo. O jogo é, portanto, aquilo que “não constrange nem interior nem exteriormente” (SCHILLER, 2002, p. 79), um meio-termo entre lei e necessidade, não sendo subordinado à coerção de nenhum deles; pelo contrário, “com o agradável, com o bem, com a perfeição, o homem é **apenas** sério; com a beleza, no entanto, ele joga” (SCHILLER, 2002, p. 79), isto é, os fenômenos estéticos ultrapassam a rigidez da lei e da necessidade, para abarcá-las no seu **mero jogo**, daí a famosa definição schilleriana (2002, p. 80): “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e *somente é homem pleno quando joga*”. Essa formulação aponta em direção a um estágio mais elevado do que a necessidade do mundo vital, assim como a da coerção espiritual das leis morais, ou seja, uma unidade dessas necessidades no mero jogo: a verdadeira liberdade.

Essa liberdade não pode ser alcançada pura e simplesmente por meio de uma mudança abrupta do estado passivo da sensibilidade para o ativo do querer e do pensamento. Nesse sentido, Schiller é taxativo em relação à singularidade da liberdade alcançada no jogo estético, que é mencionada como condição necessária para se chegar tanto a um conhecimento quanto a uma intenção moral: “não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético” (SCHILLER, 2002, p. 113). Com isso, o filósofo pretende mostrar que as atividades do pensamento e do querer não podem substituir pura e simplesmente a passividade da sensibilidade; é preciso fazer com que o passivo passe a recuperar a livre determinabilidade da espontaneidade do pensamento em sua liberdade, o que só é possível se o indivíduo tiver em si a determinação ativa, para a qual deve passar, isto é, apenas com a mediação da cultura da liberdade estética, passando a ser determinado passivo e ativo ao mesmo tempo.

Há uma desproporcionalidade concernente à passagem do sensível (ou físico) para o estético em relação àquela que vai do estético para o lógico e moral. Schiller propõe que a primeira é muito mais difícil, pois é preciso transformar radicalmente a natureza do indivíduo: “o passo da matéria crua para beleza, através do qual uma atividade totalmente nova nele deve iniciar-se, tem de ser-lhe facilitado pela natureza, e sua vontade em nada pode comandar

uma disposição que dá existência à própria vontade” (SCHILLER, 2002, p. 114). Por outro lado, a passagem do estético para o lógico e moral é visto por Schiller menos como uma modificação radical, do que uma ampliação de algo já predisposto no indivíduo estético; assim, ele chegará naturalmente a juízos universais e a ações com caráter universais, contanto que o queira ou haja oportunidades. A importância da estética na formação do ser humano é enfatizada pelo filósofo: “o estado moral pode nascer apenas do estético, e nunca do físico” (SCHILLER, 2002, p. 115).

A passagem do físico/sensível para o estético traz consigo uma questão que deve ser analisada. Em *A educação estética do homem*, Schiller chama a atenção para a importância do termo “alma nobre”, isto é, aquilo que “põe em liberdade tudo o que está à sua volta, mesmo o inerte”. A alma nobre está relacionada à atividade de ampliar a liberdade ao seu entorno, o que só pode se manifestar esteticamente, pois se “a beleza é a liberdade no fenômeno” (SCHILLER, 2002, p. 116), então a alma nobre imprime esteticamente o signo da liberdade no seu mundo, e mesmo aquilo que é inicialmente inerte, pode se tornar forma viva. A uma alma nobre corresponde um comportamento nobre, que deve ser distinguido do comportamento sublime. Em relação a este, Schiller afirma que é normalmente mais respeitado do que o comportamento nobre, e consiste na superação do conceito empírico de seu sujeito. Por sua vez, o comportamento nobre é a superação do sujeito a partir de si mesmo rumo à espiritualidade. Schiller inverte, portanto, essa relação, valorizando o comportamento nobre: “admiramos, num caso, a vitória do objeto sobre o homem; noutra, o enlevo que o homem dá a seu objeto” (SCHILLER, 2002, p. 116).

As leis da beleza podem se harmonizar com as leis da necessidade do mundo físico, pois elas não contradizem as exigências da natureza que dizem respeito sempre à finalidade, ao que o indivíduo produz e para o conteúdo de sua ação, mas não em relação ao modo como se produz, quanto à forma.

Nas cartas a von Augustenburg, Schiller (2009, p. 69) escreve: “não tolereis que eu defenda a causa da beleza com armas que não são dignas da beleza”, referindo-se à forma de seus escritos. De qualquer modo, é perceptível um procedimento em Schiller que se

repete ao menos em mais um momento: a explicitação do emprego de um conceito; isso quer dizer que, para que alguém compreenda o que seja o belo, seria interessante que o belo estivesse contido na sua apresentação. Na *Educação estética do homem*, Schiller (2002, p. 140) afirma que se deve “*dar liberdade através da liberdade*”, o que seria um princípio fundamental no reino estético, pois, para um indivíduo que ainda está preso ao âmbito físico e sensível, a liberdade ainda não possui nenhuma inteligibilidade; é preciso que ele vá gradativamente aprendendo o que é a liberdade, mediante uma atividade em que ela esteja presente. Ora, a liberdade moral ainda não é possível para o indivíduo que está preso ao âmbito físico, pois ele ainda não consegue se desprender do sensível em direção ao espiritual. **O estético é a única mediação possível para a formação do homem, pois é a única atividade que se caracteriza pelo livre jogo.** No jogo estético, a liberdade não é um tema ou um objeto, mas é pressentida no próprio movimento do jogo; ou seja, a cultura estética não ensina a liberdade enquanto objeto, e sim o que ela é, ao empregá-la no livre jogo.

Schiller diferencia o que ele denomina de Estado *dinâmico* dos direitos – caracterizado pela limitação recíproca e necessária do seu agir enquanto força – do Estado *ético*, em que o ser humano submete a vontade individual à geral, tornando-a moralmente necessária, assim como os distinguem do Estado *estético*, o único que permite a realização do caráter sociável. Os outros podem constrianger o homem a viver em sociedade e de acordo com princípios sociais, mas não podem desenvolver a sociabilidade, pois dividem o homem em sensível e espiritual, ao passo que a beleza pode unificar e harmonizar essas duas partes. A cisão entre o sensível e o espiritual é superada pelo gosto, que harmoniza a sociedade, harmonizando o indivíduo. Diferentemente do que ocorre com a beleza, as outras formas de representação se baseiam na habilidade de membros isolados, portanto, numa sociedade dividida, em que os indivíduos podem, no máximo, remeter “as alegrias dos sentidos” (SCHILLER, 2002, p. 140) apenas a si mesmos, mas nunca à espécie. Essa incapacidade de ultrapassar a mera individualidade rumo ao universal está presente em todas as atividades humanas, com exceção das estéticas, pois todas elas pertencem exclusivamente ou ao sensível ou ao espiritual.

Tal diferenciação é explorada por Schiller em relação àquilo a que se refere o bem. **No campo da sensibilidade**, o bem sempre implica uma exclusão do outro, pois é sempre o bem sensível de um único indivíduo; **no campo da espiritualidade**, o bem absoluto implica sempre uma renúncia, e a felicidade está sempre subordinada à necessidade incondicional; apenas a beleza realiza, ao mesmo tempo, uma espécie de felicidade comum a todos. Na parte final de *A educação estética do homem*, Schiller (2002, p. 141) conclui que

No Estado estético, todos – mesmo o que é instrumento servil – são cidadãos livres que têm os mesmos direitos que o mais nobre, e o entendimento, que submete violentamente a massa dócil a seus fins, tem aqui de pedir-lhe o assentimento. No reino da aparência estética, portanto, realiza-se o Ideal da igualdade, que o fanático tanto amaria ver realizado também em essência; e se é verdade que o belo tom madura mais cedo e com maior perfeição próximo ao trono, seria preciso reconhecer também aqui a bondosa providência, que por vezes parece limitar o homem na realidade somente para impeli-lo a um mundo ideal.

Trata-se, portanto, de uma elevação do indivíduo sensível a uma universalidade que lhe é incomum. Essa passagem do sensível ao estético é o percurso mais difícil, segundo Schiller, mas é necessário para que o indivíduo esteja pronto para partilhar de uma universalidade que não seja meramente formal. Nesse sentido, a percepção estética do belo e do sublime é absolutamente necessária, no entendimento de Schiller, pois é com ela que o indivíduo se percebe como um sujeito livre e igual a todos os outros, pressuposto fundamental para a possibilidade de uma realidade política e moral justa.

2.2 NIETZSCHE: EDUCAÇÃO INTEMPESTIVA (ARTE, CRIAÇÃO, MORAL)

2.2.1 A IMPORTÂNCIA DE SCHOPENHAUER

[...] aquele que algum dia sentiu o que é, na nossa época de humanidade híbrida, encontrar um ser inteiro, coerente, móvel nos seus próprios eixos, isento de hesitação e de entraves, este compreenderá minha felicidade e minha surpresa quando descobri Schopenhauer: presentia



Friedrich Nietzsche (1844-1900) Fonte: <http://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/nietzsche1.jpg>

que tinha encontrado neste educador e este filósofo que eu tinha por tanto tempo procurado. (NIETZSCHE, 2009b, p. 175).



Arthur Schopenhauer (1788-1860) Fonte: <http://exiledonline.com/wp-content/uploads/2010/04/schopenh.jpeg>

Sui generis

De seu próprio gênero, em latim.

Friedrich Nietzsche ocupou-se com o problema da educação desde muito cedo, embora o enfoque dado à questão seja de um tipo completamente diverso daquele que a tradição, especialmente a iluminista, havia conferido ao assunto. O ponto de guinada na reflexão do jovem Nietzsche foi a descoberta da obra de **Arthur Schopenhauer**, *O mundo como vontade e representação*. Nela, Schopenhauer procurou avançar para além das interpretações vigentes, majoritariamente aquelas oriundas do idealismo alemão de Hegel, retornando a Kant, numa interpretação **sui generis**. A sua proposta era conciliar o pensamento de Kant e de Platão com o ensinamento dos **Vedas**, chegando, com isto, a uma reformulação cosmológica do que é o mundo. Para Schopenhauer, o mundo era, por um lado, *representação*, perspectiva que resultava necessariamente do princípio da razão que determinava todo e qualquer conhecimento científico possível, nos limites do projeto kantiano; por outro lado, Schopenhauer defendia que aquilo que Kant julgava inacessível ao ser humano, a coisa em si, poderia ser conhecida em certas circunstâncias, embora não pelo princípio da razão.

De acordo com Schopenhauer, a coisa em si do mundo é a *vontade*. À medida que ultrapassa a razão, a vontade não pode ser abarcada na sua totalidade pelo princípio da razão. Por isso, a razão só pode conhecer o fenômeno, as manifestações particulares da vontade, e nunca o que é a vontade em si mesma. **Schopenhauer sugere, portanto, que o modo de acesso a esse em si do mundo deva se dar através de sentimentos estéticos (o belo e o sublime), que podem ocorrer com a própria natureza ou por meio de uma linguagem não racional: a arte.** De todo modo, os sentimentos do que é belo e sublime não são resultantes da racionalidade, mas de uma relação inteiramente intuitiva com o objeto, na qual o sujeito puro do conhecimento se perde inteiramente no objeto. Diferentemente de todos os outros momentos, nos quais o princípio da razão é dominante e o sujeito sofre, pois apreende apenas uma parcela do todo e sua vontade nunca é satisfeita, quando o sujeito experimenta um sentimento estético, o seu sofrimento cessa, pois ele deixa de querer, e a vontade contempla a si mesma,

VEDAS

Denominam-se **Vedas** os quatro textos escritos em sânscrito, por volta de 1500 a.C., que formam a base do extenso sistema de escrituras sagradas do hinduísmo. Esses textos representam a mais antiga literatura de qualquer língua indo-europeia. A palavra Veda, em sânscrito, significa *conhecer*. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Vedas>

havendo um repouso absoluto. Nesse instante, o sujeito deixa de ser um mero indivíduo e passa a ser o sujeito puro do conhecimento, possibilitando-se a apreensão das manifestações da vontade – as idéias, bem como a própria vontade (através da música).

Ao contrário da tradição, Schopenhauer invertia a habitual subordinação da arte, assim como de todas as outras atividades humanas, à supremacia das ciências. Para o filósofo, mesmo a mais alta descoberta das ciências ainda era um brilho efêmero se comparado àquela luz que emana da eternidade e que, por vezes, é materializada numa obra de arte. Agora, o mais alto ideal humano deixava de ser aquele determinado pelo saber científico e passava a ser aquele que tinha acesso a uma região inacessível à razão, isto é, um indivíduo excepcional que realizava a transição para o sujeito puro do conhecimento: o gênio. Para ele, apenas o gênio pode produzir a arte, pois sua genialidade deriva do não racional e o leva aos limites da saúde física e mental, sendo frequentemente caracterizado por paixões violentas. É o gênio que irracionalmente reconstrói, por meio da fantasia, aquilo que o indivíduo comum não consegue perceber:

[...] os objetos verdadeiros quase sempre são apenas exemplares bem lacunosos da idéia que neles se apresenta: por isto o gênio necessita da fantasia, para enxergar nas coisas não somente aquilo que a natureza realmente formou, porém o que pretendia formar, mas sem sucesso, dada a luta de suas formas entre si. (SCHOPENHAUER, 1980, p. 19).

É a partir dessa perspectiva que Nietzsche iria pensar o papel da educação, isto é, não se tratava mais de rebaixar a educação de todo um povo e uma época à mediocridade do vulgo, mas de elevar a cultura a partir do indivíduo genial. Além disso, Nietzsche iria concordar com Schopenhauer em relação ao fato de o mundo ser essencialmente vontade, muito embora isso passasse a significar outra coisa no pensamento nietzschiano.

2.2.2 EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA VIDA

Nas suas primeiras obras, Nietzsche utiliza o termo vida para designar o elemento primordial que o pensamento metafísico tradicional não consegue abarcar por meio da racionalidade, passando

a substituí-lo posteriormente pelo vocábulo vontade. No seu texto *Segunda consideração intempestiva* (ou Extemporânea), Nietzsche procura refletir acerca da utilidade e dos inconvenientes da educação histórica para a vida, o que poderia ser interpretado também dentro de um projeto mais amplo a respeito da utilidade ou não da ciência em geral para a vida. A citação de Goethe, na primeira linha do prefácio dessa obra, já anuncia a tarefa da educação em Nietzsche: “[...] odeio tudo aquilo que somente me instrui sem aumentar ou estimular diretamente a minha atividade” (GOETHE apud NIETZSCHE, 2005, p. 67). De fato, Nietzsche concorda com essa sentença de Goethe e a reformula sob a égide de uma história ou educação a serviço da vida. O que Nietzsche começa a articular já nessa obra de juventude é a relação entre a atividade vital e um acerto de contas histórico, que pode ser percebido quando ele define a sua própria tarefa como filólogo: “agir contra esta época, por conseguinte, sobre esta época e, esperamos nós, em benefício de uma época vindoura” (NIETZSCHE, 2005, p. 70).

Nietzsche rejeita o que é denominado cultura histórica, isto é, o saber de uma mera erudição que se acumula no indivíduo sem interferir essencialmente no âmbito vital, e propõe uma forma de apropriação histórica que não esteja totalmente submetida a um passado idealizado, às urgências medíocres do cotidiano do presente ou às esperanças vãs de um futuro utópico. Trata-se de reconsiderar cada um desses domínios temporais sob a exigência de sua utilidade para a vida. A história que se apropria do passado é denominada de história monumental:

Este conhecimento lhe permite ver que esta grandeza foi outrora *possível*, e, portanto será sem dúvida possível novamente; ele caminha desde então com um passo mais seguro, pois afastou a dúvida que o assaltava nas horas de fraqueza e lhe sugeria que ele talvez estivesse perseguindo o impossível. (NIETZSCHE, 2005, p. 86).

Não se trata, portanto, de uma submissão do presente a um passado enrijecido, mas de tomar esse passado como impulso na atividade sobre o presente. O passado, se idolatrado, pode coibir a atividade criadora do presente, tornando o indivíduo refém do já consagrado: “o espírito criador foi sempre inferiorizado diante do mero espectador que se abstém afincadamente de colocar sua mão

na massa” (NIETZSCHE, 2005, p. 89). É preciso saber conservar o passado na medida correta, nem uma recusa absoluta e nem uma idolatria. Nesse sentido, a história tradicionalista teria a característica de conservar o passado para as gerações futuras, sem que com isso houvesse uma veneração desmedida do passado. Em conjunto com a história monumental e a tradicionalista, Nietzsche ainda identifica uma terceira: a crítica, que se caracteriza pela capacidade de romper com o passado quando necessário. A história crítica é descrita por Nietzsche como a capacidade de criar uma segunda natureza em substituição a uma primeira que se formou passivamente no indivíduo: “esta é por assim dizer uma tentativa de indicar para si *a posteriori* o passado do qual se queria ter saído, por oposição àquele do qual realmente saiu” (NIETZSCHE, 2005, p. 97-98).

O artista – ressoando o gênio descrito por Schopenhauer – tem a tarefa de exercer a atividade criadora que concentre em si os aspectos da história monumental, tradicionalista e crítica, submetendo-as à exigência da utilidade para a vida. Nas palavras de Dias (2003, p. 62-63),

[...] o artista, homem ativo por excelência, não deixa que a massa do saber histórico o submerja, porque sabe que ela retiraria de si o único poder que lhe cabe na terra: o da criação. Busca o passado, porque tem necessidade de modelos que não consegue encontrar ao seu redor. Absorve e transforma em sangue próprio todo o passado, o seu e o dos outros, para utilizá-lo em suas obras, mas sabe também que todo ato criador nasce de uma atmosfera não-histórica, de um estado de esquecimento.

Em certo sentido, não é tanto o artista em si com que Nietzsche se ocupa, pois este o descreve apenas de modo tal que seu leitor possa querer desenvolver o artista nele mesmo, à medida que toma a sua própria vida como obra a ser criada por ele mesmo. O artista torna-se, para Nietzsche, um dos paradigmas que exprimem a força vital, e a vida é compreendida como essa autocriação. A tarefa educacional, na perspectiva de Nietzsche, expressa na famosa frase “tornar-se quem se é”, acaba adquirindo novos contornos quando confrontada com a ideia de uma segunda natureza criada por si mesma. Como se percebe, essa é uma tarefa que está diretamente relacionada com a vontade.

2.2.3 PÍNDARO, AMOR-FATI E ETERNO RETORNO

A tarefa de tornar-se quem se é se torna complexa nas obras posteriores a *Considerações intempestivas*. Em *Genealogia da moral*, Nietzsche aborda a questão sob o seguinte mote: “[...] nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos – e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos?” (NIETZSCHE, 1998, p. 7). De fato, como é possível tornar-se quem se é se não sabemos quem somos? E por que não nos conhecemos, isto é, por que não nos procuramos?

Nessa obra, Nietzsche procura interpretar e retrair o caminho pelo qual o homem moderno acabou se conformando a uma determinada forma de vida que, paradoxalmente, é uma espécie de antívida, caso se compreenda por vida criação e autossuperação. Nietzsche reconstrói genealogicamente como o homem moderno chegou a um estágio de *niilismo*, denominado passivo, e que se caracteriza por uma *vontade de nada*, uma negação da vida. É pela análise de como determinados valores acabaram se impondo na história que Nietzsche explicita a relação entre niilismo e moralidade. Nesse sentido, não se trata apenas de identificar o processo histórico que levou determinados valores a se tornarem hegemônicos, mas também de argumentar que esses não são os únicos valores possíveis, o que leva conseqüentemente à ideia de que a história que se desenvolveu até então não é a única possível.

A análise nietzschiana propõe que todos os valores descendem de uma valoração fundamental que decide o que é o bem. Entretanto, o que significa o bem implica uma determinada tradição, uma determinada história e certos valores. De acordo com Nietzsche, o termo “bom” era inicialmente usado para designar aquele que era espiritualmente nobre, isto é, o aristocrático. A contraposição ao bom era, nesse momento, o plebeu, o comum – o ruim –, que “originalmente designava o homem simples, comum, ainda sem olhar depreciativo, apenas em oposição ao nobre” (NIETZSCHE, 1998, p. 21). O contraste entre o nobre e o plebeu se dá na forma de um jogo de contrários entre aquele que se destaca (seja por ser bem-nascido, como era na antiguidade, seja por alguma

excelência que desenvolvia ao longo da vida) e aquele que é simplesmente comum.

Desde o início de sua trajetória filosófica, Nietzsche se preocupava com o fato de que as instituições de ensino acabavam desencorajando a espontaneidade e a ousadia em prol de uma massificação em que os alunos se preocupavam mais em obedecer, e não avançavam além dos padrões socialmente e culturalmente aceitos. Na época da *Genealogia*, Nietzsche afirma que essa forma de comportamento foi transmitida historicamente por meio de certos valores que constituem a moral do escravo ou do rebanho. Diretamente oposta à moral do nobre, a moral do rebanho surge reativamente em relação àquela, pois, enquanto o nobre engendra a excelência por si mesmo – o **bom**, aqui, significa plenitude, excelência, vigor – o homem do rebanho deixa de ser apenas um plebeu, que é simples, comum, **ruim** e passa a adquirir a característica do ressentimento, do rancor, e, por conta disso, inverte tudo aquilo que o **bom** é. Assim, o ressentido afirma que o que é **bom** para o nobre é, na verdade, **mau**, e vice-versa. Nesse sentido, o ressentido não retira o valor **bom** de si mesmo, mas do nobre, invertendo a sua valoração: “e se as ovelhas dizem entre si: ‘essas aves de rapina são más; e quem for o menos possível ave de rapina, e sim o seu oposto, ovelha – este não deveria ser bom?’” (NIETZSCHE, 1987, p. 36). O comportamento da ovelha descreve a aceitação da moral sacerdotal, da passividade e da condenação como **imoral** de tudo aquilo que é ativo. Ao contrário do nobre que age para se autossuperar,

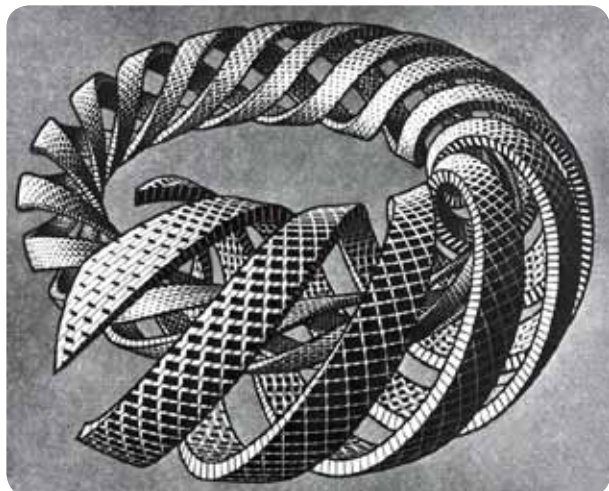
[...] o homem do ressentimento não é franco, nem ingênuo, nem honesto e reto consigo. Sua alma *olha de través*; ele ama os refúgios, os subterfúgios, os caminhos ocultos, tudo escondido. Lhe agrada como seu mundo, sua segurança, seu bálsamo; ele entende do silêncio, do não-esquecimento, da espera, do momentâneo apequenamento e da humilhação própria. (NIETZSCHE, 1987, p. 30).

De certa forma, a educação acaba sendo, para Nietzsche, um dos modos de transmissão dessa moral do rebanho, que se preocupa muito mais com a domesticação do que em promover a criatividade e capacidade de superação. Se, na *Segunda Consideração Intempestiva*, Nietzsche já alertava para o perigo do ensino que apenas acumula conhecimentos como mera erudição sem promover o

poder de vida, na fase da *Genealogia*, o filósofo demonstra que a moral do rebanho envenena a própria vida ao manter e defender valores que rejeitam todo tipo de atividade afirmativa, e propondo aqueles que disseminam a passividade e o apequenamento dos indivíduos – procedimento esse descrito como *envenenamento*, por Nietzsche, isto é, envenenamento da vida. Lê-se em *Assim falou Zaratustra*: “eu vos rogo, meus irmãos, *permanecei fiéis à terra* e não acrediteis nos que vos falam de esperanças ultraterrenas! Envenenadores, são eles, que o saibam ou não” (NIETZSCHE, 2008, p. 36). A vida está diretamente relacionada à terra, no pensamento de Nietzsche, afinal, a vida é unicamente a vida terrena. Na moral do rebanho, o sacerdote é quem diz ao homem o que é o bem e o que é o mal, através da promessa de felicidade em outra vida, uma vida após a morte, caso se leve uma vida regrada e ‘pura’.

Nietzsche procura mostrar que tudo isso: o bem, o mal, a vida eterna e a pureza são conceitos criados e impostos por uma determinada avaliação do homem e do mundo, uma interpretação que se tornou hegemônica, mas que não é a única possível. Assim, se não há um além-mundo, há apenas uma vida que é histórica e finita, que não possui um sentido previamente determinado, nem uma finalidade e, portanto, nenhum julgamento e recompensa no final. Permanecer fiel à terra implica uma tarefa trágica, enunciada por Nietzsche em outros momentos a partir da máxima: *amor-fati*, que remete ao pensamento do *eterno retorno*, enunciado do seguinte modo em *A gaia ciência*, com o título “O maior dos pesos”:

E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: “Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em tua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma seqüência e ordem - e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira!”. – Você não se prostaria e rangeria os dentes e amaldiçoaria o demônio que assim falou? Ou você já experimentou um instante imenso, no qual lhe responderia: “Você é um Deus e jamais ouvi coisa tão divina!”. Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transforma-

M.C. Escher, *Espiral*.

humano, aceitando pura e simplesmente que o tempo é linear, o que possibilitaria uma evolução e melhora do ser humano por meio do saber. Em Nietzsche, o tempo é o tempo do eterno retorno, o que significa que, por mais que se aprenda, o mundo sempre nos põe à prova, a cada vez e novamente, quem se é, o que se sabe e o que se faz. Poder-se-ia interpretar isso sob uma perspectiva pessimista, pois, se o tempo é cíclico e não há progresso, então qualquer atitude serviria. Isso é identificado por Nietzsche como *niilismo passivo*, isto é, um esvaziamento da vontade frente à vida. O cultivo da razão teórica e do intelectu-

alismo passa a ser uma tarefa menor frente ao desafio de se afirmar novamente frente ao devir e dizer um sonoro sim à vida.

Trata-se de uma proposta filosófica distinta daquela de Schopenhauer, embora nos dois haja a figura do gênio. Concordamos com Araldi (2004, p. 160) que afirma que “à diferença de Schopenhauer, Nietzsche não compreende o gênio como um ‘descomunal intelecto’, mas como ‘o fruto supremo da vida’: o gênio, segundo ele, não é aquele que **sobrepuja** a Vontade, mas aquele que a **transfigura** artisticamente”. Não há uma separação rígida entre a vida e a arte, já que ambos podem ser pensados sob a perspectiva da criação. A vida retorna cosmologicamente sempre ao mesmo ponto, em certo sentido, e é preciso sempre e novamente uma autossuperação do indivíduo, atividade essa que está associada à ideia de criação. Na perspectiva de Nietzsche, o artista confere um sentido inaudito às suas criações porque retira a matéria da criação de sua própria vida, uma vida inédita e incomparável com outra.

Se não é mais possível pensar o tempo como progresso, isso poderia levar ao pensamento diretamente oposto: o pessimismo. Nietzsche compreende o pessimismo como *niilismo* (passivo), como será desenvolvido a partir do seguinte trecho do capítulo intitulado “O convalescente”, em *Assim falou Zaratustra*: “o grande fastio que sinto do homem – isto penetrara em minha goela e me sufocava; e aquilo que proclamava o advinho: ‘Tudo é igual, nada vale a pena, o saber nos sufoca’” (NIETZSCHE, 2008, p. 261). A última frase é

uma referência explícita à doutrina do eterno retorno e à atitude pessimista ou conformista frente ao tempo. A falta de sentido surge diante da necessidade de que se possa gravar no tempo, de forma definitiva, algo que assinale um progresso. No entanto, o que se tem é sempre o retorno ao mesmo ponto, e não há nada em que o ser humano possa se apoiar como consolo à existência, como razão das coisas. Se tudo retorna ao mesmo, por que agir ou se esforçar? Essa é a perspectiva pessimista identificada como niilista (passiva), pois recua aterrorizada frente ao abismo que constitui a própria vida circular. Mas o que se encontra na goela do Zaratustra e o sufoca? A pista está em outro trecho, no capítulo “Da visão e do enigma”. Nele, Zaratustra descreve a seguinte cena: um jovem pastor encontra-se sufocado, contorcendo-se no chão, com uma serpente pendendo na boca. Zaratustra tenta arrancá-la sem sucesso e, por isso, grita ao pastor para que morda a serpente, ao que é prontamente atendido, pois este morde e cospe longe a cabeça do réptil. Em seguida, Zaratustra diz: “Não mais pastor, não mais homem – um ser transformado, translumbrado, que *ria!* Nunca até aqui, na terra, riu alguém como *ele* ria! (NIETZSCHE, 2008, p. 195). O pastor, como se depreende de outras passagens, é o próprio Zaratustra.

A serpente, que provoca nojo, fastio e náusea ao homem, representa o niilismo. A única forma de não ser sufocado pela serpente é mordê-la e cuspi-la – a interrupção abrupta pela vontade de potência, como na criação do artista. O rir contrasta com a indiferença pessimista do “nada vale a pena”, característico do niilismo passivo – trata-se sobretudo do *amor-fati* como afirmação e rejeição desse niilismo.

No fragmento 2, Nietzsche (2007, p. 143) afirma no contexto da tragédia que “quem mais sofre, mais fundo aspira por beleza – ele a *cria*”. Trata-se, portanto, de uma tarefa educativa completamente distinta daquela a que o iluminismo se propôs. Caso se tome o elemento fundamental, pode-se perceber que boa parte da educação, pensada nos moldes da filosofia moderna, cai sob a égide da razão. Embora Nietzsche não despreze a importância da razão, ele a condena enquanto uma faculdade humana descolada do movimento histórico e trágico da vida. Por isso é que ele afirma, em um de seus fragmentos: “o homem trágico – como aquele que tem



Serpente. Fonte: <http://reptilis.net/index4/snake01.jpg>

vocação para *ensinar* os homens” (NIETZSCHE, 2009b, p. 262). Na filosofia nietzschiana, a grande tarefa é justamente a criação, que confere sentido à vida, sem que haja o propósito de dominá-la – como é o caso da razão, pois ela nasce do próprio impulso vital.

Nesse sentido, é possível realizar uma aproximação entre o que o artista realiza com o espírito de uma criança. No capítulo intitulado “As três metamorfoses”, em *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche mostra três figuras que ilustram o espírito humano: o camelo que se caracteriza pelo espírito que suporta, e o leão, que busca conquistar e ser o seu próprio senhor; mas nenhuma dessas figuras ainda é completa, pois falta a inocência da criança. Apenas esta última tem a capacidade de criar novos valores: “inocência, é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer ‘sim’” (NIETZSCHE, 2008, p. 53). É esse movimento inicial que a criança consegue realizar a cada vez e novamente que se chamou de criação logo acima, e que é a própria essência do artista criador. Nem a criança nem o artista cessam o movimento do eterno retorno, mas ambos conseguem conferir sentido a cada vez que são levados ao mesmo, recusando com isso a falta de sentido em que consiste o niilismo (passivo).

Afirmar que não há um sentido dado ou oculto na história – o que significa sempre vida histórica – não implica a defesa do niilismo (passivo). De fato, Nietzsche defende que, justamente porque a vida não possui um sentido dado, é preciso então conferir sentido a ela.

A tarefa da educação está relacionada, portanto, a essa atividade de dizer um sonoro sim à vida, que é, ao mesmo tempo, a tarefa de “tornar-se quem se é”. Essa tarefa não é algo meramente subjetivo, relacionado apenas com um processo interno de auto-descoberta, ela envolve diretamente, a cada instante, uma determinada conformação do mundo em que a vontade é novamente posta à prova.

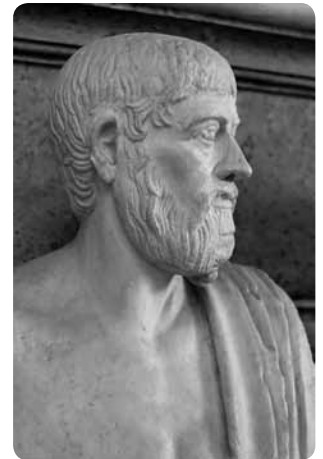
A primeira formulação do “torna-te quem és” aparece na *Terceira consideração intempestiva: Schopenhauer como educador*, do seguinte modo: “Sê tu mesmo. Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas” (NIETZSCHE, 2009b, p. 162). Essa apropriação do

dictum de *Píndaro* é, à primeira vista, uma formulação negativa, uma vez que remete a algo que ainda não se é. De qualquer modo, essa frase está no contexto da crítica nietzschiana ao ser humano que se encontra num estado de massificação. Por outro lado, a negação exige o reconhecimento de que aquilo que corresponde à primeira natureza precisa ser suplantado por uma segunda natureza, criada por si mesma, como se lê na *Segunda intempestiva*.

A **segunda formulação** aparece em *A Gaia Ciência* como um imperativo – “o que diz sua consciência? – ‘Torne-se aquilo que você é’” (NIETZSCHE, 2009a, p. 186). De certa forma, esse é o imperativo primordial de todo e qualquer ser humano, o que equivale a dizer que a tarefa educacional se confunde mesmo com esse imperativo. Atender a esse **dever** significa, para Nietzsche, imprimir um “estilo ao seu caráter” (NIETZSCHE, 2009a, p. 195), ou seja, a tarefa da formação está diretamente relacionada ao modo como cada um a enfrenta e a apropria do ponto de vista de sua vida singular. Isso só é possível enquanto somos artistas de nós mesmos: “queremos ser os poetas-autores de nossas vidas” (NIETZSCHE, 2009a, p. 202), ou seja, **somente mediante a criação e a apropriação da singularidade da vida é que é possível falar em educação**.

Uma **terceira formulação** aparece em *Assim falou Zaratustra*, no momento em que Zaratustra realiza o movimento inverso com que começa o livro – o ocaso – e sobe novamente a montanha. Após a experiência frustrante de falar para o povo na praça pública: “não sou a boca para esses ouvidos” (NIETZSCHE, 2008, p. 42), e de se despedir de seus discípulos: “retribui-se mal um mestre quando se permanece sempre e somente discípulo” (NIETZSCHE, 2008, p. 105), Zaratustra fala para ninguém no alto da montanha. Nesse momento, ele enuncia novamente o “chega a ser o que és”, relacionando-o com a tarefa de atrair os peixes mais raros, aqueles que, por si mesmo, querem se elevar no ar mais raro e não serem apenas seguidores. Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 73) explica que “o *dictum* de Píndaro é agora a mensagem de um mestre que não diz nada e que não se dirige a ninguém. Zaratustra não oferece uma fé nova, mas uma exigência nova; não uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas uma tensão”.

A educação pensada por Nietzsche não se confunde com aquela



Píndaro (518 a.C.- 438 a.C.) foi um poeta grego, autor de “Epinícios” ou “Odes Triunfais” Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%ADndaro>

Dictum

Palavra, em latim.

dirigida às massas, que nivela todas as pessoas com um saber mínimo ou imediatamente útil. Se Zaratustra não fala mais para todos na praça pública não é por arrogância, mas porque quem deve ser educado, deve ter iniciativa própria para encontrar seu próprio caminho. Na visão de Nietzsche, jogar toda a responsabilidade da educação nas mãos do Estado revela, tão somente, um desconhecimento do processo educativo. Na *Terceira consideração intempestiva: Schopenhauer educador*, Nietzsche critica a ideia de que a educação deva ser um assunto em que o Estado atue privilegiadamente: “o Estado jamais se importa com a verdade, salvo com aquela que lhe é útil – mais exatamente, ele se ocupa em geral com tudo o que lhe é útil, seja isso verdade, meia-verdade ou erro” (2009b, p. 254).

A educação no sentido nietzschiano não se refere a um saber previamente existente que deveria ser acessado por uma inteligência como em Platão, e nem se refere a outra realidade que daria sentido a essa, como no cristianismo e em Kant, ou pressupõe uma determinada finalidade da vida humana e um progresso contínuo em direção a esse objetivo. Não se trata, portanto, de criar discípulos como bem alerta Zaratustra, afinal o modo como se lida com o tempo do eterno retorno é uma tarefa pessoal, um mestre deve servir apenas de inspiração para uma autossuperação.

Parafrazeando o mote da *Segunda intempestiva*, que afirma que a história deve servir à vida, poder-se-ia dizer que tudo aquilo que diz respeito à formação, isto é, o conhecimento científico, as artes, a moral etc., deve ser mensurado a partir da vida. Porém, o que a vida exige é sempre algo singular que diz respeito a um determinado indivíduo histórico; nesse sentido, o “tornar-se quem se é” pode ser definido como uma tarefa essencialmente particular, pois implica a apropriação da vida num instante específico.

LEITURA RECOMENDADA

Sobre a metafísica de Schopenhauer, além da obra principal do filósofo, *O mundo como vontade e representação*, aconselha-se o artigo *Modo de conhecimento estético e mundo em Schopenhauer* e o livro *Schopenhauer: a decifração do enigma do mundo*, ambos de Jair Barboza.

Para compreender o pensamento de Schiller, recomenda-se a leitura dos artigos, *Friedrich Schiller e a fundação do cânone da modernidade*, de Izabela Maria Furtado Kestler, *A especificidade do estético e a razão prática em Schiller*, de Ricardo Barbosa, assim como o livro *Schiller & a cultura estética*, também desse autor. O volume intitulado *Kant: liberdade e natureza*, organizado por Maria de Lourdes Borges e José Heck, traz dois artigos sobre Schiller: o primeiro, de autoria de Joãozinho Beckenkamp, *Liberdade e natureza em Kant e Schiller*, e o segundo, de Pedro da Costa Rego, *Schiller e a estética de Kant*. Do próprio Schiller, é imprescindível o estudo de *Educação estética do homem: numa série de cartas*, bem como da obra *Cultura estética e liberdade*.

A obra de Rosa Maria Dias, *Nietzsche educador*, é uma referência obrigatória para compreender a educação na primeira fase de Nietzsche, enquanto o livro de Jorge Larrosa, *Nietzsche & a educação*, aborda diversos momentos e aspectos da educação no pensamento desse filósofo. Sobre a questão da tragédia, é interessante a leitura de *Nihilismo, criação, aniquilamento: Nietzsche e a filosofia dos extremos*, escrito por Clademir Luís Araldi, que traz uma brilhante exposição desse conceito nas primeiras obras de Nietzsche. Em relação à questão da moralidade, há o livro de Antônio Edmilson Pascoal, *A genealogia de Nietzsche*, que oferece um comentário detido sobre a obra *A genealogia da moral*. Sobre o pensamento de Nietzsche, em geral, sugere-se a leitura de *Zaratustra: tragédia nietzschiana* e *Nietzsche e a verdade*, ambos escritos por Roberto Machado, bem como *Labirintos da alma: Nietzsche e a auto-supressão da moral* e *Nietzsche: para além de bem e mal*, de Oswaldo Giacóia. Do próprio Nietzsche, sugere-se a leitura das duas coletâneas organizadas por Noéli Correia de Melo Sobrinho: *Escritos sobre educação* e *Escritos sobre história*.

A obra *O que é estética?*, de Marc Jimenez, apresenta diversas questões relativas à estética, assim como a visão de vários filósofos sobre o assunto, enquanto João Francisco Duarte Jr., em *Fundamentos estéticos da educação*, e Herbert Read, em *Educação pela arte*, procuram pensar o papel da arte na educação. Por fim, cabe recomendar a obra de Benedito Nunes, *Introdução à filosofia da arte*, como uma boa apresentação da filosofia da arte para iniciantes.

REFLITA SOBRE

- A tarefa da educação para o iluminismo.
- Os limites da razão em relação à educação.
- A importância da arte na sua relação entre o sensível e o espiritual.
- A relevância da noção de jogo na constituição da liberdade.
- A dependência política e moral do desenvolvimento da liberdade estética.
- A transformação educacional pela cultura individual e a transformação pela ação do Estado.
- A relação entre arte e vontade.
- O gênio como paradigma da verdade.
- Como a história pode ser prejudicial, mas também fundamental para a vida.
- A crítica de Nietzsche sobre o ideal de educação defendido pelo iluminismo.
- A relação entre o “tornar-se quem se é” e a capacidade de criar.
- A dificuldade da concepção científica usual de abarcar o que Nietzsche percebe no artista e na criança.
- A ideia de formação dentro dos limites do pensamento do eterno retorno.

■ CAPÍTULO 3 ■

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, você compreenderá a educação na perspectiva da linguagem. Para isso, você saberá a respeito de dois expoentes da filosofia contemporânea: Hans-Georg Gadamer e Jacques Derrida, representantes da hermenêutica filosófica e da desconstrução, respectivamente. Você aprenderá de que modo a linguagem é uma questão fundamental para se compreender o processo formativo; processo esse que não é mais concebido subjetivamente por esses filósofos, visto que envolve, necessariamente, a alteridade. Ademais, a partir de suas filosofias, você será capaz de realizar a crítica à concepção meramente instrumental da linguagem, ao se demonstrar o seu caráter ontológico (Gadamer) e disseminante (Derrida).

3.1 A COMPREENSÃO DIALÓGICA EM GADAMER

3.1.1 O CARÁTER PRÁTICO DA COMPREENSÃO



Hans-Georg Gadamer (1900-2002) Fonte: <http://tinyurl.com/HansGeorg>

A abordagem hermenêutica de *Hans-Georg Gadamer* distingue-se daquela oferecida por Heidegger, embora tenha boa parte de suas raízes oriundas tanto das preleções de que participou quanto das obras publicadas por ele. Se, por um lado, Aristóteles foi fundamental para o pensamento heideggeriano, da década de 1920, por outro, é preciso deixar claro que os cursos oferecidos por Heidegger sobre hermenêutica, baseados em Aristóteles, foram decisivos para Gadamer, de modo que, mesmo nos seus últimos textos, a hermenêutica filosófica ainda era definida por esse filósofo como **praxis**.

Em Gadamer há uma convergência de tendências filosóficas que resultaram no que se convencionou chamar de hermenêutica filosófica, cujos principais expoentes são: Sócrates, Platão e Aristóteles, a dialética de Hegel, a hermenêutica romântica de Schleiermacher e Dilthey, a fenomenologia de Heidegger, entre outros. O ponto fundamental é que a hermenêutica proposta por Gadamer, embora condense todos esses elementos filosóficos, pode ser descrita como *praxis*, e o conceito fundamental dessa hermenêutica: a compreensão (*Verstehen*) é pura e simplesmente *phronesis*. Mas, antes de realizar essas relações, faz-se necessário apresentar, mesmo que de forma sucinta, as linhas gerais da hermenêutica gadameriana.

Praxis

Praxis (do grego πράξις) é a atividade especificamente humana concernente ao mundo político e ético. A práxis se distingue da *poiesis*, atividade produtiva, e da *theoria*, atitude teórica e contemplativa.

A principal obra de Gadamer, *Verdade e Método*, publicada em 1960, busca responder em que sentido a atividade da compreensão pode ser pensada de um modo mais apropriado, já que a hermenêutica tradicional a havia definido como o resultado de um método de interpretação de obras. Schleiermacher considerava que a condição inicial de significado é sempre o mal-entendido ou a má-compreensão, isto é, a apreensão mediana do significado de uma determinada obra. Para resolver esse problema, Schleiermacher criou uma série de técnicas para depurar a interpretação e chegar à compreensão da obra. Uma mudança de paradigma começa a surgir quando Dilthey percebe que o método da interpretação se opõe ao método das ciências naturais, pois, enquanto estas explicam a natureza baseadas na formalização matemática e em seus derivados, as ciências do espírito compreendem, mediante a boa interpretação, a vida em seus múltiplos aspectos; ou seja, no final do século XIX, a compreensão estava restrita ao âmbito das ciências do espírito, sendo o resultado da aplicação correta das técnicas interpretativas. Tal entendimento muda radicalmente quando Heidegger começa a empregar a compreensão como estrutura fundamental da existência humana. A compreensão passa a ser a regra e não mais a exceção, pois, em toda atividade, seja ela prática ou teórica, pressupõe-se uma abertura de sentido em vista das possibilidades daquele que compreende.

Pode-se dizer que Gadamer retém os elementos fundamentais da hermenêutica proposta por *Heidegger*, mas a desenvolve para outros âmbitos, segundo seus próprios interesses. É certo que, para Gadamer, a compreensão é um existencial humano, isto é, um componente fundamental da vida que permite em si outros desdobramentos existenciais, mas isso agora é explicitamente tematizado em vista da alteridade. Compreender é sempre estabelecer uma relação com o mundo do outro, uma relação que não é de submissão ao outro ou vice-versa, mas um diálogo em que esses mundos se entrecruzam, ou, para usar a famosa definição oferecida em *Verdade e Método*, uma *fusão de horizontes*. Esse encontro de mundos é diretamente conexo à ideia de consciência histórica: cada existente humano já está inserido dentro de uma tradição a partir da qual os valores e os significados que compõem a sua realidade se exprimem nas suas interpretações. Isso significa que já há



Martin Heidegger (1889-1976) foi um dos principais expoentes da filosofia fenomenológica. Exerceu influência sobre vários filósofos contemporâneos, como Jacques Derrida, Hannah Arendt, Jean Paul Sartre, Emmanuel Lévinas, além do próprio Gadamer. Fonte: <http://tinyurl.com/Heidegger1>

um efeito da história sobre o indivíduo, mesmo antes que ele se dê conta disso: cada pessoa é, em parte, a realidade histórico-cultural em que está imersa. Por outro lado, cada existente humano realiza determinadas ações a partir dessa herança histórico-cultural, gerando novos efeitos históricos sobre essa mesma história. Esse círculo é denominado por Gadamer de **princípio da história efetual**, noção essa que possui um enorme acento hegeliano, que não é nada mais do que uma relação dialética entre presente e passado, comunidade e indivíduo, alteridade e subjetividade. A interpenetração entre os diversos polos constitutivos das relações históricas é descrita como um interminável diálogo. **O ponto fundamental é que Gadamer não percebe esse diálogo histórico apenas na perspectiva de uma descrição fenomenológica sobre o processo histórico; antes, Gadamer entende que o diálogo é a noção basilar de qualquer ética.**

Se agora a compreensão é definida como um diálogo em que o existente humano já está inserido, embora nem sempre esse existente se aproprie adequadamente desse diálogo com a tradição e com o outro, é preciso apontar um segundo desdobramento concomitante: o diálogo é *praxis*. Essa apropriação da noção aristotélica visa confrontar a noção moderna de ação enquanto *techne*, que reduz todas as atividades humanas ao princípio do cálculo da produção.

Crítica realizada de maneira
ainda mais incisiva por
Hannah Arendt, especialmente
em A condição humana.

[...] o conceito de 'praxis' que foi desenvolvido nos últimos dois séculos é uma grosseira deformação do que a prática realmente é. Em todos os debates do último século, a prática foi compreendida como aplicação da ciência às tarefas técnicas. Esta é uma noção inadequada. Ela degrada a razão prática ao controle técnico [...]. Tão relevante quanto a aplicação da ciência é em muitos campos da vida social, a função propriamente 'prática' da prudência é algo muito diferente. Ela concerne ao fazer da responsabilidade pública e das decisões públicas sobre felicidade, saúde, paz, liberdade e outros fatores estáveis sobre ser-humano-natureza. (GADAMER, 1975, p. 312-313).

Gadamer, por um lado, propõe uma crítica à razão prática meramente instrumental, por outro, defende que há um componente existencial fundamental no existente humano que permite a vida ética e em comunidade, esse componente é a *phronesis*, elemento responsável pela *praxis* correta e que permite a felicidade. Para

realizar essa diferenciação, Gadamer recorre à distinção oferecida por Aristóteles entre as diversas formas de saber. O saber prático se diferencia da *episteme* por remeter ao mundo da contingência e da transformação, não podendo resultar em ciência e em contemplação, visto que seu objeto está sempre em mudança. Se a diferenciação entre *phronesis* e *episteme* é bastante clara, a relação entre *phronesis* e *techne* não é tão evidente, visto que ambas comungam do fato de serem um saber prático. Gadamer (1998, p. 50) percebe essa proximidade e questiona: “haverá uma semelhança entre o homem que [...] é **pro-jeto** a partir de suas possibilidades; a partir de seu *Eidos*, digamos agora, e o artesão que elabora um plano intencional, um *Eidos*, e que sabe como executar tal plano em uma matéria?” Gadamer chama a atenção, nesse questionamento, sobre a diferença de ser um ente projetivo cuja ideia (*eidos*) de si é feita na sua relação com as suas possibilidades e a produção técnica, em que o *eidos* é dado de antemão no processo de confecção. Apesar das diferenças que podem advir, Gadamer afirma que existe de fato uma similaridade entre a *phronesis* e a *techne*, de modo que a intuição de Sócrates e Platão sobre a importância da *techne* no campo prático é plenamente justificada (GADAMER, 1998, p. 50). E cita em *Verdade e Método* (GADAMER, 2005, p. 416) a frase do poeta **Agaton**, que aparece na *Ética a Nicômaco* (I 1140a19): “a arte ama o acaso, e o acaso a arte” (*techne tychen esterksē kai tyche techene*), para exemplificar o que é o âmbito prático. Essa frase significa, na interpretação proposta por Gadamer, que normalmente o bom êxito acompanha aquele que aprendeu seu ofício. Isso é de fundamental importância, pois os diversos saberes surgem de formas diferentes, sendo específica do saber prático a necessidade do treino e da prática para o seu aprimoramento, e isso ocorre tanto na ação quanto na produção.

Apesar das similaridades entre *techne* e *phronesis*, é preciso retomar o argumento anterior: o agente não dispõe de si mesmo como o artesão dispõe de seu material (GADAMER, 2005, p. 416), antes, precisa trabalhar com uma indeterminação de tipo específico, o “não mais assim do que não-assim”. Por outro lado, é preciso ter claro que o homem virtuoso possui uma firme disposição de caráter, uma *hexis*, que lhe permite agir adequadamente frente às circunstâncias. Na formulação de Gadamer (1998, p. 51), isso reaparece do seguinte modo:

Por pro-jeto, deve-se entender a noção heideggeriana do existente humano como um ente lançado em possibilidades concretas e que constantemente se projeta em meio a novas possibilidades que surgem a cada compreensão.

(447 a.C. - 401 a.C.) poeta trágico ateniense. Por algum tempo, Agaton produziu tragédias em Atenas; depois partiu, com seu amigo Eurípedes, para a corte de Arquelaus I da Macedônia, onde viria a morrer. Aristóteles cita uma de suas obras, “Anteu”, e Aristófanes o coloca como um dos personagens de sua peça “As convocadas”, na qual o ridiculariza por sua condição de efeminado. Ele aparece também como personagem de “O Banquete”, de Platão. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Agaton>

[...] aquele que toma uma decisão ética aprendeu alguma coisa também. Graças à educação e à formação recebidas, ele possui um conhecimento geral do que chamamos comportamento justo e correto. A função da decisão ética consiste então em encontrar, numa situação concreta, o que é justo.

Do ponto de vista específico de uma hermenêutica filosófica como a que Gadamer propõe, o agente é concebido como um ente já lançado em possibilidades que, por sua vez, lhe permitem novas possibilidades. O modo como o agente se relaciona com o fáctico é de fundamental importância para o sucesso da ação. Nesse sentido, Long afirma que o caráter histórico da *phronesis* é capturado no entrecruzamento de *hexis com arete*:

Virtudes éticas somente se destacam do extenso campo da experiência vivida em cima do qual o *phronimos* deve extraí-las para determinar o fim correto, e hábitos são determinados pelo contexto cultural e histórico no qual o *phronimos* nasceu. A analogia a essas dimensões da *phronesis* é talvez o 'pré-juízo possibilitador' que Gadamer reconheceu como condição para todo julgamento. (LONG, 2002, p. 53).

Em Gadamer, toda compreensão está assentada em certos pressupostos que pertencem à tradição, denominados pré-juízos (*Vorurteil*), isto é, um determinado saber prévio que direciona qualquer interpretação. O intérprete tem pouco controle sobre eles; na maioria das vezes, ele sequer sabe que a maneira como interpreta as coisas se deve a um pré-juízo adquirido. **Na hermenêutica filosófica de Gadamer, o pré-juízo desempenha o papel de demonstrar que toda interpretação é condicionada pela historicidade do intérprete.** Long está apontando, com a citação acima, que a virtude da *phronesis* depende de uma *hexis* desenvolvida e reiterada historicamente.

Ainda sobre as diferenças entre a *techne* e a *phronesis*, Gadamer ressalta que:

- a) uma técnica se aprende e pode ser esquecida, ao contrário do saber da *praxis*, que não se aprende e, por isso mesmo, não pode ser esquecido. Nesse sentido, o agente é obrigado

a usar o que sabe da melhor forma possível, para atender às exigências que a situação concreta lhe impõe;

- b) há uma distinção fundamental entre os dois saberes sobre a relação meio e fim. Enquanto na *techne* o fim é dado de antemão, cabendo apenas eleger os meios adequados, no saber ético, o saber da situação concreta não pode existir de antemão, pois o “produto” da ação é o próprio agente; e
- c) toda relação ética é uma relação autorreferencial e gera, portanto, uma autocompreensão. Entretanto, Gadamer ressalta que a compreensão deve ser entendida tanto como *phronesis* quanto como *synesis*, isto é, uma capacidade de julgamento ético em que inevitavelmente está em jogo o outro. A compreensão traz, ao mesmo tempo, uma autorreferência e um vínculo com o outro.

O saber ético, relativo, portanto, à *praxis*, é sempre um saber que comporta certo grau de imprecisão, característico da natureza das próprias ações humanas. Se a compreensão é identificada com a *phronesis*, então ela é a apreensão do adequado, do caso concreto. Por isso, Gadamer retoma explicitamente o conceito de *epieikeia* para mostrar o vínculo com a historicidade que a compreensão exige:

[...] atenuando a lei não faz reduções à justiça, mas encontra um direito melhor. Em sua análise da *epieikeia*, a ‘equidade’, Aristóteles formula isso com a mais precisa das expressões: *epieikeia* é a correção da lei. Aristóteles mostra que toda lei é geral e não pode conter em si a realidade prática em toda a sua concreção, na medida em que se encontra numa tensão necessária com relação ao concreto da ação. (GADAMER, 2005, p. 419).

Sem sombra de dúvida, Gadamer identifica a compreensão com a forma mais específica de *phronesis*, a *epieikeia*. O saber do caso concreto não é nada mais do que a compreensão apropriadora dos elementos relevantes da ocasião, a transparência possível da situação concreta para o agente. Não é por acaso que Gadamer identifica a compreensão com a *phronesis*, pois o próprio conceito de *Verstehen* já é em si mesmo uma tentativa de ultrapassar a noção de conhecimento científico (*Wissen*), pois nem tudo que possui significado (*Bedeutung*) e sentido (*Sinn*) é conhecimento científi-

co, embora todo conhecimento científico seja resultado de interpretação e compreensão. Se a compreensão tem um caráter eminentemente prático, ela é, portanto, comparável a de alguém que está sempre em situação de agir, e, para alguém nessa condição, é preciso um saber prático e não teórico. Por isso Gadamer (1986, p. 139) afirma que “a idéia de bem é inútil na prática”, referindo-se à crítica aristotélica da ideia de bem proposta por Platão. Quem compreende, assim como quem age, tem sempre em vista um fim, um “em vista do que” (hou heneka), em torno do qual compreende e age. Isso permite que Gadamer subsuma a aplicação ao movimento da compreensão. Ao contrário da hermenêutica tradicional que via a aplicação como momento posterior à compreensão, **Gadamer sublinha que toda compreensão já é uma aplicação, pois os sentidos interpretados na compreensão só podem ser realizados em vista de um projeto do existente humano, e não de um abstrato.**

3.1.2 HERMENÊUTICA E LINGUAGEM

No subcapítulo anterior, desenvolveu-se o caráter eminentemente prático da hermenêutica de Gadamer. Assinalamos, agora, que essa *praxis* é originariamente linguagem. Em *Verdade e Método*, encontra-se a famosa tese de que “o ser que pode ser compreendido é linguagem”, isto é, a compreensão se movimenta no âmbito, no *medium* da linguagem. Remete-se, novamente, à cooriginalidade dos existenciais humanos descritos fenomenologicamente por Heidegger em *Ser e tempo*: compreensão, disposição e discurso são cooriginários e concomitantes enquanto abertura de mundo do *Dasein*.

Toda compreensão é, na hermenêutica gadameriana, uma conversação, uma fusão de horizontes em que se encontram o outro, a tradição, o passado. O encontro com o outro nunca se dá na forma de uma aproximação artificial de duas subjetividades que supostamente estariam isoladas, mas, para Gadamer, – o outro que sempre já está de algum modo no nosso horizonte – manifestar-se enquanto tal.

A linguagem tem o caráter de jogo. Uma conversação autêntica, diz Gadamer (2005), não é aquela conduzida pela vontade

subjetiva de um ou outro interlocutor, pelo contrário, são os interlocutores que são conduzidos pela conversação. Gadamer percebe que há um movimento na conversação que é similar ao do jogo, pois também o jogo é tanto mais jogado quanto mais o jogador presta atenção não em si, mas no próprio jogo: “todo jogar é um ser-jogado. O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador” (GADAMER, 2005, p. 160). Do ponto de vista da conversação, isso significa que tanto mais ela será bem sucedida quanto menos ela for conduzida conscientemente pela vontade de seus interlocutores, ou seja, uma conversação autêntica é sempre aquela que não se pretendia ou se queria no início, ela sempre é imprevisível, pois os seus interlocutores é que são conduzidos pela própria conversa. A possibilidade de acordo está sempre no horizonte da conversação, mas ela não é assegurada previamente, são os interlocutores que precisam a cada vez reconfirmar suas interpretações e adequá-las ao andamento de sua conversação. O horizonte hermenêutico dos interlocutores é, a todo o momento, reconfigurado mediante essa sucessiva interação. Não se trata, como se poderia pensar, de um processo exclusivamente linguístico, no sentido de que a conversação lida apenas com signos e com significados estáveis e dados. Antes, esse processo é linguístico na mesma medida em que é histórico, pois os significados são formados e alterados historicamente na relação do intérprete com o outro, seja este a tradição intermediada por uma obra ou por um outro eventualmente presente numa conversa. Assim,

[...] na análise do processo hermenêutico constatamos a obtenção do horizonte de interpretação e o reconhecemos como uma fusão de horizontes. Agora isso se confirma também a partir da linguisticidade da interpretação. Através da interpretação o texto deve vir à fala. Mas nenhum texto e nenhum livro falam se não falarem a linguagem que alcance o outro. (GADAMER, 2005, p. 514).

É preciso salientar que se trata sempre do lema fenomenológico de ir **às coisas mesmas**, para que não se pense que Gadamer realiza uma hermenêutica de orientação psicologicista como a de Schleiermacher e de Dilthey. Alcançar a linguagem do outro não é abandonar a linguagem que previamente se tem, e sim encontrar uma linguagem comum em que o que o outro diz possa se

manifestar enquanto tal. Não implica, portanto, um abandono ou suspensão da própria historicidade em prol da do outro, mas um acontecimento histórico no encontro desses horizontes.

Nesse sentido, o processo de educação não pode ser compreendido dentro dos horizontes da metafísica que concebe o ser humano como algo simplesmente dado ou, ainda, como **sujeito**, se, com esse termo, pretende-se designar alguém cuja identidade pode ser reduzida e fundamentada na noção de consciência, no sentido moderno. **A educação segue o movimento da compreensão, um movimento que é sempre histórico, e isso não significa apenas que ela nunca se completa, mas que ela é histórica no sentido originário, isto é, ela é a possibilidade de uma apropriação do passado, na aplicação interpretativa a certa situação concreta em vista de determinadas possibilidades.** Em *Verdade e método*, ao explicar sobre o conceito de *Bildung* e sua relação com a filosofia de Hegel, Gadamer (2005, p. 53) afirma que

[...] se tudo isso implica formação, significa que não se trata de uma questão de procedimento ou de comportamento, mas do ser que deve. Considerar com maior exatidão, estudar uma tradição com maior profundidade não bastam se não dispõem de uma receptividade para o que há de diferente numa obra de arte ou no passado. Foi o que, seguindo Hegel, salientamos como uma característica universal da formação: o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais. Contém um sentido universal para a medida e para a distância com relação a si mesmo, levando a ultrapassar a si mesmo e alcançar a universalidade.

A compreensão sempre carrega consigo um caráter de alteridade, uma referência ao outro que eu encontro na linguagem. A questão fundamental da formação não surge por procedimentos, pois esses só poderiam acercar-se de alguém exteriormente. A formação acompanha, pois, o movimento da compreensão, enquanto projeção histórica de ser que é, ao mesmo tempo, uma relação com outros horizontes. A obra de arte ou o passado são, nesse sentido, horizontes históricos em que o diferente pode ser encontrado numa conversação.

Como Gadamer afirma numa entrevista a Jean Grondin (2000, p. 211), “a hermenêutica é isto: o saber o quanto fica, sempre, de

não dito quando se diz algo”, isto é, a hermenêutica filosófica é o saber originado pela finitude humana, pelo horizonte histórico que pela sua limitação implica sempre em interpretações parciais, mas que, no entanto, pode ser elevado rumo a um horizonte mais amplo pelo encontro dialógico com o horizonte do outro. O saber hermenêutico é aquele que se sabe finito e por isso percebe-se sempre como uma tarefa inconclusa – assim como a existência humana –; o saber da hermenêutica é um projeto a se fazer.

3.2 JACQUES DERRIDA E A DESCONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO

3.2.1 *DIFFÉRENCE*

Jacques Derrida, filósofo francês de origem argelina, foi responsável pela existência de uma das correntes filosóficas mais importantes da atualidade: a **desconstrução**. Assim como a hermenêutica filosófica, a desconstrução tem como ponto de partida a linguagem, muito embora o que signifique linguagem seja algo diverso nas duas abordagens. Na perspectiva de Derrida, a hermenêutica procura a unidade de sentido no diálogo ininterrupto com a tradição, fonte de autoridade e de verdade dos textos. O dizer do diálogo deixa o ser da linguagem se manifestar nesse encontro histórico com o outro. De modo distinto, a desconstrução enfatiza justamente a indecidibilidade do sentido, questionando, inclusive, o próprio conceito de sentido, pois trabalha com uma linguagem que é, desde sempre, ultrapassamento. A escritura (*écriture*) é pensada por Derrida como movimento em que a linguagem se encontra, mas que é incessantemente ultrapassada pela primeira. A respeito da escritura, diz Ligia Saramago (2004, p. 69) que: “esta não mais se identifica à pura necessidade de comunicação ou de expressão de sentidos, uma vez que esses sentidos, construídos no interior da própria linguagem, não se deixam conter nos limites que supomos poder lhes impor”. Esse excesso só é possível de ser percebido enquanto disseminação, oscilação e difusão de significados que transbordam para além da unidade de sentido que se pressupõe na linguagem.



Jacques Derrida (1930-2004)
Fonte: <http://tinyurl.com/JacquesDerrida>



MAXXI: MUSEUM OF XXI CENTURY ARTS, Rome, Italy. A desconstrução ajudou a compor o cenário do que se costumou chamar pós-modernidade. A sua influência extrapolou os limites das discussões filosóficas, passando a influenciar outras áreas, como se percebe nas obras arquitetônicas de Zaha Hadid.

Derrida cria o termo *différance* para acompanhar esse movimento de disseminação. Se o termo usual para diferença é *différence*, a troca do “e” pelo “a” implica uma diferença que só é perceptível pela sua leitura. O verbo diferir é acentuado no seu caráter de prolongamento, de demora, o que implica, portanto, uma promessa. A *différance* assinala, conseqüentemente, uma promessa do retorno do significado a ele mesmo (enquanto ‘significado verdadeiro’) que nunca se realiza. Esse termo é empregado combativamente contra a chamada “metafísica da presença”, isto é, a quase totalidade da história da metafísica que toma por pressuposto a existência da essência das coisas, uma abordagem dominada pelo privilégio do presente sobre as outras temporalidades, um presente constante que confere a um determinado ente o seu ser determinado. Na metafísica da presença, o ente se oferece como algo acessível mediante a inspeção de um sujeito para apreender uma verdade previamente existente nesse mesmo ente. Ao contrário da presença, a troca do ‘a’ pelo ‘e’ indica uma ausência, uma diferença que não é percebida no momento da fala, e que, no entanto, está lá:

O *a* da diferença, portanto, não se ouve, permanece silencioso, secreto e discreto como um túmulo: *oikesis*. [...] Um túmulo que não podemos sequer fazer ressoar. Eu não posso, de fato, fazer saber pelo meu discurso, pela minha palavra proferida [...], de que diferença estou a falar no momento em que falo dela. (DERRIDA, 1991, p. 35).

Há aqui um duplo movimento que compõe a fala e que é exemplarmente pensado por Derrida com o termo *différance*, isto é, a mesma fala que ostensivamente profere algo engendra em si mesma, enquanto fala, uma ausência e uma diferença no silêncio do que é dito. Para ser mais rigoroso, Derrida afirma que sequer o termo ausência pode ser utilizado com propriedade em torno da *différance*: “*différance* é uma estrutura e um movimento que não pode ser concebido na base da oposição binária presença/ausência” (DERRIDA, 2001b, p. 33). O sistema do diferenciamento é algo outro que o sistema da presença. Há um deslocamento que não é mais do registro da inversão – embora este seja um momento imprescindível na desconstrução – mas um movimento de excesso em que um “conceito” (de fato, um quase-conceito) pode ser compreendido em outro registro, visto que não podia ser compreen-

dido no regime anterior. Entretanto, não se trata de mera questão de polissemia, mas de *disseminação*. A diferença é que, enquanto a primeira remete aos vários sentidos de um conceito, e por isso mesmo, requer uma síntese final dessa polissemia nesse conceito, a segunda recusa a ideia de uma mediação conciliadora no conceito – por isso, denomina-se quase-conceito, isto é, o indecidível.

Contrariamente à metafísica da presença, a *différance* dissemina-se temporizando, remetendo para mais tarde por meio de um desvio, a promessa de satisfação que se daria na identidade do significado consigo mesmo. Diferir quer dizer, por um lado, demorar temporalizando, por outro, não ser idêntico, ser outro. Para Ester Heuser (2005, p. 93), “ambos demarcam um distanciamento, intervalo, *espaçamento*”. Essa constituição da escritura, que traz consigo sempre um espaçamento, seja temporal, seja de significado, leva consequentemente à impossibilidade de que algo se presenteifique plenamente; nunca há a presença, mas sempre uma remissão a um passado, um rastro.

A *différance* é o que faz com que o movimento de significação não seja possível a não ser que cada elemento dito ‘presente’, que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, relacionando-se o rastro menos com aquilo que se chama presente do que àquilo a que se chama passado, e constituindo aquilo que chamamos presente por intermédio dessa relação com o que não é ele próprio: absolutamente não ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados. É necessário que um intervalo o separe do que não é ele para que ele seja ele mesmo. (HEUSER, 1991, p. 45).

O uso do termo rastro assinala a impossibilidade de uma presença constante, um significado pleno que se mantém ao longo do tempo. Todo significado já é temporizado, no sentido explicado anteriormente, e espaçado num intervalo que não pode mais remeter a uma instância originária. Na *différance*, nem o passado, nem o futuro podem ser pensados como “presentes modificados”, tão somente porque se recusou a ideia da permanência do presente como identidade consigo mesma. Como reforça Derrida, um determinado presente só se dá nas relações com o passado e com o futuro, relações com algo outro, não havendo, portanto, nenhum

em si, mas apenas rastros e marcas que essas relações engendram entre si. A significação de algo só ocorre a partir do rastro de outro rastro, e assim sucessivamente. Nesse sentido, não é correto sequer falar em “significado”, já que isso poderia remeter a um conceito metafísico; Derrida utiliza preferencialmente a expressão “significante do significante” que traz consigo a ideia de que aquilo com que lidamos nada mais é do que rastro de outros rastros. De acordo com Paulo Cesar Duque-Estrada (2002, p. 19):

Isto não quer dizer que, para Derrida, não haja significado em nada do que lemos, ouvimos, escrevemos ou dizemos, mas sim que é necessário pôr sob permanente vigília crítica a suposta presença de um sentido originário, auto-idêntico, intacto, homogêneo, pré-existente à sua condição de estar referido – e, portanto, de estar já contaminado – por uma palavra ou, na terminologia de Saussure, por um *significante* falado ou escrito. Em outros termos, o que recai sob permanente vigília crítica não é a referência ao sentido, mas sim a pretensão de que o sentido referido já lá estivesse, plenamente presente e dado a si mesmo, antes da própria referência.

O significante não é um significado dado por si mesmo, antes, é no interior de uma cadeia de significantes que ele pode atuar. Sem a referência a esse sistema linguístico que compõe a cadeia de significantes, não há uma atuação do significante, pois não aponta para significado algum. O significante só pode desempenhar a sua função através da sua diferença com os outros significantes. Por isso, é possível afirmar que o sistema linguístico é um sistema de diferenças, e a diferença entre os significantes não é prévia e existente por si mesma, pois ocorre sempre no jogo da diferenciação. De acordo com Derrida (2001b, p. 32), “nada, nem nos elementos nem no sistema, está, jamais, em qualquer simplesmente presente ou simplesmente ausente. Não existe em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros”.

3.2.2 HERANÇA E ALTERIDADE

Se no significante não há uma presença, mas sempre um rastro, isso implica que sempre se chega com certo atraso em relação à coisa. Cabe saber de que forma o significante pode-se dar, se todo ele **difere**. Em relação a isso, Derrida enfatiza o aspecto de herança que a postura desconstrutivista requer: a recepção do outro.

O primeiro leitor é já um herdeiro. Vou ser lido? Escrevo para ser lido? E para ser lido aqui, agora, amanhã ou depois de amanhã? Esta pergunta é inevitável, mas se coloca como pergunta a partir do momento em que eu sei que não a posso controlar. A condição para que possa haver herança é que a coisa que se herda, aqui, o texto, o discurso, o sistema ou a doutrina, já não depende de mim, como se eu estivesse morto ao final da minha frase [...] A questão da herança deve ser a pergunta que lhe deixa ao outro: a resposta é do outro. (DERRIDA, 2001a, p. 46).

O caráter de alteridade é iniludível caso se tome a sério a perspectiva desconstrucionista. A *différance* implica justamente um espaçamento em que os significantes não retornam a uma mesma origem. Não há significado em si mesmo porque todo e qualquer significante requer a receptividade do outro – elemento sem o qual a linguagem e a escritura seriam impossíveis. O significante no interior de um sistema linguístico não é monopólio daquele que o enuncia ou o escreve, mas também e, sobretudo, daquele que o recebe. A herança implica uma receptividade em que se perpetua o movimento de disseminação, em que a diferencialidade se mantém enquanto tensão. Existe uma incontornabilidade característica das relações linguísticas que não pode ser evadida e que sempre se direciona a um outro. Nas palavras de Sklar, “desconstruir é, de certo modo, um gesto, um ser chamado por alguma coisa, por uma obra, por um autor, por um livro, uma passagem, uma palavra, um conceito, uma escrita”. O outro é esse excesso em vista do qual o significante não pode permanecer o mesmo, mera identidade, e sim diferença disseminada.

A noção de herança implica que não se pode simplesmente receber arquivos e coisas mortas de maneira meramente reprodutiva, sem que haja uma reapropriação para si desse legado. Não se deve, contudo, tomar a herança de um ponto de vista subjetivista, como se um sujeito pudesse se apropriar de um legado apenas por vontade própria e de modo arbitrário. Pelo contrário, a própria herança também move enquanto é apropriada, move aquele que a recebe para aquilo que excede, para o não familiar.

Apenas no jogo da finitude é que uma noção como herança pode desempenhar uma função desconstrutivista, pois não são apenas os seres finitos que podem receber uma herança; uma herança que

depende, ao mesmo tempo, de um acolhimento, da responsabilidade desse acolhimento e da reinterpretação desse que é um outro. A responsabilidade é, portanto, concomitante com a finitude. **É preciso destacar que essa responsabilidade implica responder ao outro e pelo outro, visto que é uma herança e uma requisição – “um chamado que o antecedeu” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 12). Fazê-lo requer um deslocamento para que o legado dessa herança permaneça vivo. Derrida exprime que essa tarefa é sempre uma tarefa extrema, visto que nunca é possível uma apropriação total do passado, dada a *différance*.**



Emmanuel Lévinas
(1906-1995), filósofo lituano.
Fonte: <http://tinyurl.com/EmmanuelLevinas>

Com uma declarada influência da ética de *Emmanuel Lévinas*, Derrida estende as noções de alteridade e responsabilidade para todo e qualquer âmbito linguístico, não as restringindo apenas ao campo da ética. Para Lévinas, a ética é a filosofia primeira, caso seja tomada em sua acepção originária, isto é, como movimento de acolhimento de um outro que se manifesta como rosto, e nunca como mera coisa. Qualquer outra atitude é descrita por Lévinas como assassinato, isto é, a redução do caráter de alteridade à simples coisificação. Em Derrida, contudo, a alteridade que constitui a responsabilidade sobre uma herança não permanece no campo estritamente ético, mas permeia o movimento da *différance*. É por causa do outro que há um excesso, é ele quem se dirige a mim como apelo e me imbuí da tarefa de aceitar uma herança relançando-a novamente de outro modo, para que essa herança ainda se mantenha viva.

A palavra ‘hospitalidade’ vem aqui traduzir, levar adiante, re-produzir as duas palavras que a precederam: ‘atenção’ e ‘acolhimento’. Uma paráfrase interna, também uma espécie de perífrase, uma série de metonímias expressam a hospitalidade, o rosto, o acolhimento: tensão em direção ao outro, intenção atenta, atenção intencional, sim ao outro. A intencionalidade, a atenção à palavra, o acolhimento do rosto, a hospitalidade são o mesmo, mas o mesmo enquanto acolhimento do outro, lá onde ele se subtrai ao tema. Ora, este movimento sem movimento apaga-se no acolhimento do outro, e como ele se abre ao infinito do outro, ao infinito como outro que o precede, de alguma maneira, o acolhimento do outro [...] já será uma resposta [...]. Esta resposta é convocada desde que o infinito – sempre do outro – é acolhido. Seguiremos seu rastro em Lévinas. (DERRIDA, 2004, p. 40-41).

A *différance* pode ser percebida de um modo mais enfático como crítica da metafísica da presença quando relacionada com a questão da alteridade. Todo excesso que há na linguagem remete a um outro que nos dirige um apelo. Esse outro, entretanto, é um infinito, isto é, algo que nunca pode ser inspecionado e dominado como um mero dado e que se encontra à disposição presentemente. A hospitalidade requer um acolhimento do outro como diferença insuperável, como infinito que excede a compreensão. Nesse sentido, a proposta derridiana tem menos a ver com um jogo da linguagem – no sentido de jogo de signos – do que com um jogo de rastros no âmbito da *différance*.

3.2.3 DERRIDA E A UNIVERSIDADE

O pensamento de Derrida sobre a educação universitária toma como ponto de partida o projeto kantiano que pensa a universidade e a educação no interior de um paradigma racional iluminista – paradigma este que, conforme Derrida, precisa ser reconsiderado:

Com efeito, Kant nos diz em que condições uma Universidade racional em geral terá, segundo ele, sido possível. Ao lê-lo hoje, percebo sua segurança e sua precisão da mesma maneira como se pode admirar o rigor de um plano ou de uma estrutura através das brechas de um edifício inabitável e do qual não é possível decidir se está em ruínas ou se simplesmente jamais existiu, visto jamais ter podido abrigar senão o discurso do seu inacabamento. (DERRIDA, 2002, p. 95).

A referência ao edifício remete ao projeto iluminista de fundar toda uma sociedade baseada na racionalidade. Derrida diz ironicamente que não se sabe se esse projeto está em ruínas atualmente ou se nunca chegou a existir, isto é, se a nossa realidade educacional nada mais é do que os resquícios do edifício iluminista ou se ele sequer chegou a ser erigido – de qualquer forma é um “edifício inabitável”. Não se trata de uma simples renúncia do projeto racional kantiano sobre a universidade, e sim de uma consideração sobre a incontornabilidade desse projeto para a universidade ocidental. O



Universidade de Königsberg, cidade que nasceu e viveu Kant. Fonte: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/79/Albertina.jpg>

que ele propõe é a “tarefa de um outro discurso sobre a responsabilidade universitária” (DERRIDA, 2002, p. 95), um discurso que explora as aporias do discurso kantiano. Derrida percebe a importância do projeto kantiano da universidade como centro em que a crítica, a verdade, o conhecimento e razão são valorizados, mas afirma que, paradoxalmente, estes mesmos conceitos não são postos em dúvida na universidade, assim como a própria noção de ‘universidade’.

Derrida reverte o projeto kantiano por uma exigência de fundo kantiano: a *incondicionalidade*. Pensar a universidade é pensá-la sem condição. Isso assinala, por um lado, que a pesquisa e o ensino não devem ser limitados a valores políticos, jurídicos e éticos contrários a seus princípios, por outro, a falta de condições ou a existência de condições precárias para o seu próprio desenvolvimento.

Para além do que se chama liberdade acadêmica, essa Universidade exige e deveria ter reconhecida uma liberdade incondicional de questionamento e de proposição, ou até mesmo, e mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da verdade exigem. (DERRIDA, 2003, p. 13-14).

A universidade é pensada, portanto, a partir do tema da *resistência*. Para que ela cumpra a sua função, ela precisa avançar para além da mera função burocrática, bem como da submissão a certos elementos políticos, para se tornar lócus de resistência, dentro de uma perspectiva desconstrucionista, isto é, resistência frente às posturas políticas, valorativas e teóricas enrijecidas pela prática repetitiva. Para André Borges (2008, p. 32), “pensar a educação, para Derrida, é desafiar a própria fundamentação da educação que a racionalidade impõe”. Ou seja, a perspectiva derridiana requer que se desconstrua a própria noção de educação enquanto área do conhecimento humano fundamentado pela racionalidade e por suas exigências, que quase sempre remetem a uma metafísica da presença. “Quando falamos de educação, acreditamos que existe algo que se coisifica como educação, que representa a verdade da educação” (BORGES, 2007, p. 34). Desconstruir a educação é pensá-la sob o fenômeno da indecidibilidade, isto é, experimentar as tensões diferenciais que a constituem enquanto tal. Tarefa que só se torna possível no acolhimento da alteridade, tomando como fio-condutor os rastros que

se tem sobre a educação, sem que esta possa ser considerada como uma presença plena, e sim como tarefa infinita.

LEITURA RECOMENDADA

Para um estudo inicial sobre a hermenêutica em geral, são indicados os seguintes textos de dois alunos de Gadamer: *Hermenêutica*, escrito por Richard Palmer e *Introdução à hermenêutica filosófica*, de Jean Grondin. Para uma introdução à obra de Gadamer, recomenda-se a leitura do livro de Luiz Rohden, *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*, que apresenta os principais conceitos de sua filosofia. Do próprio Gadamer, é imprescindível a leitura de *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, no qual o filósofo apresenta seus principais conceitos filosóficos: tradição, autoridade, conversação, princípio da história-efetual, linguistividade, jogo. Para um esclarecimento das mudanças conceituais e reafirmações de sua filosofia, é preciso analisar *Verdade e método II* e a série *Hermenêutica em retrospectiva*, que são coletâneas de artigos que complementam e aprofundam os temas do primeiro volume de *Verdade e método*.

Os dois volumes organizados por Paulo Cesar Duque-Estrada: *Às margens: a propósito de Derrida e Desconstrução e ética: ecos de Jacques Derrida*, são imprescindíveis na literatura brasileira sobre este autor. Recomenda-se também a leitura do livro *Derrida & educação*, organizado por Carlos Skliar. Para quem quiser compreender os conceitos de desconstrução e diferença pelos próprios textos de Derrida, sugere-se o capítulo intitulado “A diferença” da obra *Margens da filosofia*. Sobre a relação com Lévinas e as questões relativas à alteridade recomenda-se a belíssima obra *Adeus a Emmanuel Lévinas*.

REFLITA SOBRE

- A diferença entre a hermenêutica romântica e a hermenêutica filosófica de Gadamer.
- O que significa descrever a existência humana como projeto.
- Por que compreender é estabelecer uma conversação.

- A relação entre historicidade e compreensão.
- Em que consiste a metafísica da presença.
- No que consiste a *différance*.
- Qual a crítica que a desconstrução realizou sobre a metafísica da presença.
- A relação entre a desconstrução e a linguagem.
- A referência ao outro na desconstrução.
- O que significa desconstruir a educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARALDI, C. L. **Nilismo, criação, aniquilamento**: Nietzsche e a filosofia dos extremos. São Paulo: Discurso; Ijuí: Unijuí, 2004.
- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Leandro Vallandro e Gerd Borheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- _____. **Política**. Madrid: Alianza Editorial, 2005.
- AUBENQUE, P. Aristóteles era comunitarista? **Revista Dissertatio**, Pelotas, n. 19-20, p. 67-91, 2004. Edição comemorativa.
- BARBOSA, R. A especificidade do estético e a razão prática em Schiller. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 112, p. 229-242, dez. 2005.
- _____. **Schiller e a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BARBOZA, J. Modo de conhecimento estético e mundo em Schopenhauer. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 29, n. 2, 2006. Disponível

vel em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000200004>. (Acesso em: 15/11/2010)

_____. **Schopenhauer: a decifração do enigma do mundo**. São Paulo: Ed. Moderna, 1997.

BOBBIO, N. **Direito e estado no pensamento de Emmanuel Kant**. Brasília, DF: UnB, 1997.

BORGES, A. de B. Pedagogia da aporia: filosofia, educação e Universidade na Obra de Jacques Derrida. **Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação** – RESAFE. n. 8-9, p. 23-35, maio 2007/abr. 2008.

DERRIDA, J. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **A universidade sem condições**. Tradução Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

_____. **Margens da filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa, António M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **Escritura e diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **!Palabra! Instantâneas filosóficas**. Madri: Trotta, 2001a.

_____. **Posições**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DIAS, R. M. **Nietzsche: educador**. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE, A. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DUARTE JÚNIOR. João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

DUQUE-ESTRADA, P. C. Derrida e a escritura. In: DUQUE-ESTRADA, P. C. (Org.). **Às margens: a propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

- GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. Tradução Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Hermeneutics and social science. **Cultural hermeneutics** 2, D. Dordrecht, Holland: Reidel Publishing Company, p. 307-316. 1975.
- _____. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Fund. Getúlio Vargas, 1998.
- _____. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. Entrevista de Jean Grondin com H.- G. Gadamer. In: ALMEIDA et al. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- _____. **The idea of the Good in platonic-aristotelian philosophy**. New Haven and London: Yale Univ. Press, 1986.
- _____. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. **Verdade e método II: complementos e índice**. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GARGARELLA, R. **As teorias da justiça depois de Rawls: um breve manual de filosofia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GIACOIA JUNIOR, O. **Os labirintos da alma: Nietzsche e a auto-supressão da moral**. Campinas: Edunicamp, 1997.
- _____. **Nietzsche e Para além do bem e mal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- GOMES, Alexandre T.; MERLE, Jean-Christophe. **A moral e o direito em Kant: ensaios analíticos**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2007.
- GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.
- HEUSER, E. M. D. No rastro da filosofia da diferença. In: SKLIAR, C. (Org.). **Derrida e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- JIMENEZ, M. **O que é estética?** São Leopoldo: Unisinos, 1999.
- KANT, I. **Introdução ao estudo do direito:** doutrina do direito. São Paulo: Edipro, 2007.
- _____. **Sobre a pedagogia.** 3. ed. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002.
- KESTLER, I. M. F. Friedrich Schiller e a fundação do cânone da modernidade. **Forum Deutsch. Revista Brasileira de Estudos Germânicos**, v. 10, 2006. Disponível em: <<http://www.epocade-goethe.com.br/izabela05.pdf>>
- KERSTING, Wolfgang. **Wohlgeordnete freiheit:** Immanuel Kant rechts und staatsphilosophie. Frankfurt: Suhrkamp, 1993.
- LARROSA, J. **Nietzsche e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LONG, C. P. The ontological reappropriation of phronesis. **Continental Philosophy Review**, Netherlands, n. 35, p. 35-60, 2002.
- MACHADO, R. **Nietzsche e a verdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Zaratustra:** tragédia nietzscheana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- NOBRE, M. (Org.). **Curso livre de teoria crítica.** Campinas: Papirus, 2008.
- NIETZSCHE, F. **A gaia ciência.** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.
- _____. **Assim falou Zaratustra.** Tradução Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- _____. **Escritos sobre educação.** Tradução Noéli C. de M. Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2009b.
- _____. **Escritos sobre história.** Tradução Noéli C. de M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.
- _____. **Fragmentos finais.** Tradução Flávio R. Kothe. Brasília, DF: UnB, 2007.

- _____. **Genealogia da moral: uma polêmica.** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PALMER, R. **Hermenêutica.** Lisboa: Ed. 70, 2006.
- PASCOAL, A. E. **A genealogia de Nietzsche.** Curitiba: Champagnat, 2005.
- PAVIANI, J. **Platão e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PLATÃO. **A república.** Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.
- _____. **Mênnon.** Tradução Maura Iglésias. 4. ed. Rio de Janeiro: Loyola; Puc-Rio, 2007.
- _____. **Teeteto.** Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1973.
- PINHEIRO, C. de M. **Kant e a educação: reflexões filosóficas.** Caxias do Sul: Educus, 2007.
- PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- READ, H. **Educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem.** São Leopoldo: Unisinos, 2002.
- SANTOS, R. dos. Educação moral e civilização cosmopolita: atualidade da filosofia prática de Kant. **Revista Iberoamericana de Educación.** n. 41/4, 10 febr. 2007, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). p. 1-10. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1603Santos.pdf>>.
- SARAMAGO, L. **Hermenêutica e desconstrução: por uma ética da leitura.** In: DUQUE-ESTRADA, P. C. (Org.). **Desconstrução e ética: ecos de Jacques Derrida.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2004.

SCHILLER, F. **Cultura estética e liberdade**. Tradução Ricardo Barbosa. São Paulo: Hedra, 2009.

_____. **Educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Tradução Wolfgang Leo Maar e Maria Lúcia Mello e Oliveira Cacciola. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Sobre o fundamento da moral**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCOLNICOV, S. **Platão e o problema educacional**. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, S. R. da. Concepção comunitarista da democracia e educação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 233-252, 2008. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>.

SKLIAR, C. A escrita na escrita: Derrida & a Educação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Derrida & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

THIEBAUT, C. **Los limites de la comunidad**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1994.

TAYLOR, C. **Hegel e a sociedade moderna**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

VALLE, L. do. **Os enigmas da educação: a paideia democrática entre Platão e Castoriadis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VICENTI, L. **Educação e liberdade: Kant e Fichte**. Tradução Élcio Fernandes. São Paulo: Univ. Estadual Paulista, 1994.

WILLASCHEK, Markus. **Why the doctrine of right does not belong in the metaphysics of morals**: on some basic distinctions in Kant's moral philosophy. *Jahrbuch für Recht und Ethik*, v. 5, p. 205-227, 1997.